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

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Профилактика артикуляционно-фонематической дисграфии у младших школьников с артикуляторными расстройствами

Выпускная квалификационная работа

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

_____ _____
дата подпись

Исполнитель:
Головкина Ольга Владимировна
Обучающийся ЛГП-2241 гр.

_____
подпись

Руководитель:
Каракулова Елена Викторовна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

_____
подпись

Екатеринбург 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ…….....4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ АРТИКУЛЯЦИОННО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АРТИКУЛЯТОРНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ ……..……...…...8
1.1. Психофизиологические основы письма……..8
1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников группы риска по появлению артикуляционно-фонематической дисграфии...11
1.3. Состояние психофизиологических предпосылок письма у младших школьников группы риска по появлению артикуляционно-фонематической дисграфии ……..18
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕУЗЛЬТАТОВ ……..……..29
2.1 Основные принципы, организация и методика психолого-педагогического и логопедического обследования младших школьников с артикуляторными расстройствами …….29
2.2. Сопоставительный анализ результатов обследования неречевых процессов, устной речи и письма у младших школьников с артикуляторными расстройствами ……..……...……...32
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ АРТИКУЛЯЦИОННО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АРТИКУЛЯТОРНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ …..……49
3.1. Обзор методик, принципы, цели, задачи и этапы логопедической работы по профилактике артикуляционно-фонематической дисграфии у младших школьников с артикуляторными расстройствами ……49
3.2. Содержание коррекционно-развивающей работы по профилактике артикуляционно-фонематической дисграфии у младших школьников с артикуляторными расстройствами ……...…….52

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов……..58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ…….69
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ……..…….....71

ВВЕДЕНИЕ

По словам А. И. Богомоловой речевые недостатки мешают детям свободно общаться с окружающими, негативно сказываются на их эмоциональном и интеллектуальном развитии. Кроме того, школьники с речевыми проблемами могут испытывать трудности с усвоением учебного материала по разным предметам. [6, с. 39].

Высокий уровень устной речи является основополагающим фактором для эффективного развития навыков письма. Взаимосвязь между речью и письмом означает, что овладение письмом во многом зависит от хорошо развитой устной речи.

Письмо является систематической, многогранной и осознанной интеллектуальной деятельностью, требующей участия множества когнитивных и физиологических функций. Нарушение письма имеет далеко идущие последствия для академической успеваемости. Это затрудняет освоение школьной программы, адаптацию учащихся и негативно сказывается на формировании личности и психологическом развитии ребенка.

Недостаточное развитие устной речи может быть одной из причин проблем с письмом.

М. М. Безруких, М. С. Грушевская и А. Н. Корнев в ходе обследования учащихся начальной школы в различных учебных заведениях было установлено, что от 10% до 25% детей начальных классов страдают дисграфией.

Такие ученые, как А. Н. Корнев, Т. В. Ахутина, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Р. Е. Левина, И. Н. Садовникова, О. А. Токарева, С. Н. Шаховская рассматривали дисграфию в разных аспектах: психологическом, клиническом, нейропсихологическом, педагогическом.

Проблема дисграфии остаётся важной, так как число детей, страдающих этим расстройством, растёт с каждым годом. Кроме того,

существует необходимость улучшения профилактических и коррекционных мер логопедической помощи для предотвращения и устранения проблем с письмом у младших школьников. Актуальность также заключается в обнаружении и коррекции артикуляционно-фонематических ошибок в процессе обучения первоклассников.

Разнообразные проявления и причины могут указывать на наличие артикуляционно-фонематической дисграфии, включая повторяющиеся ошибки в письме, которые не связаны с нарушениями интеллектуального развития, зрения или слуха. Для развития навыков письма необходим тщательный анализ состояния устной речи, поскольку письменная речь формируется на её основе. При этом одинаковые ошибки могут быть вызваны различными механизмами, что делает важным учёт всего комплекса симптомов, характерных для письма.

Объект исследования – состояние неречевых процессов, звукопроизношения, фонематических процессов и письма у младших школьников группы риска по появлению артикуляционно-фонематической дисграфии.

Предмет исследования – процесс профилактики артикуляционно-фонематической дисграфии у младших школьников с артикуляционными расстройствами.

Цель исследования – на основе теории и результатов констатирующего эксперимента разработать и апробировать содержание логопедической работы по профилактике артикуляционно-фонематической дисграфии у младших школьников с артикуляционными расстройствами.

Задачи исследования:

1. Изучить научную литературу, систематизировать симптоматику и определить механизм появления артикуляционно-фонематической дисграфии.

2. Подобрать методики изучения неречевых процессов и устной речи, провести диагностику и определить уровень сформированности изучаемых

процессов у первоклассников.

3. Определить этапы и разработать содержание логопедической работы по профилактике артикуляционно-фонематической дисграфии у младших школьников с артикуляторными расстройствами.

4. Апробировать содержание логопедической работы по профилактике артикуляционно-фонематической дисграфии у младших школьников с артикуляторными расстройствами.

Гипотеза исследования: предполагаем, что профилактика артикуляционно-фонематической дисграфии у младших школьников будет проходить успешно, если реализовывать разработанную программу профилактики, построенную с учетом индивидуальных особенностей детей.

Методологические основания исследования:

- ✓ научные исследования о психофизиологических механизмах и психологической структуре процесса письма (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия);
- ✓ психолингвистические подходы рассматривают дисграфию как результат неполного развития процессов, которые обеспечивают взаимодействие между разными элементами языковой системы, а также как следствие недоразвития конкретных языковых функций (Р. И. Лалаева);
- ✓ психогенетическая теория утверждает, что проблемы с письмом могут быть обусловлены генетическими факторами. Исследования показывают, что у детей с такими нарушениями часто сохраняется нормальный уровень интеллекта. В то же время, клинический подход связывает трудности в письменной речи с ранними локальными поражениями головного мозга (Л. О. Бадалян, Н. Н. Заваденко);
- ✓ нейрофизиологический подход предполагает, что дисграфия может быть связана с недостаточным развитием коркового ритмогенеза, что является показателем общей незрелости электрической активности мозговой коры (В. В. Алферова, Р. И. Мачинская и др.);
- ✓ теория о специфике нарушений письма у обучающихся с

артикуляторными расстройствами, базируется на несогласованности между произношением и написанием слов, на ошибках в орфографии и грамматике.

Методы.

Теоретические включают в себя изучение и анализ работ по психологии, педагогике, лингвистике и психолингвистике, связанных с дисграфией. Подразумевается систематизация и обобщение методов педагогической практики, направленных на устранение проблем письма у младших школьников.

Эмпирические включают проведение образовательного эксперимента, оценку и анализ письменных заданий (выполненных учениками второго класса по русскому языку), а также списывание текстов с примера, их написание под диктовку и проведение сенсибилизированного тестирования.

Теоретическое значение исследования заключается в анализе и обобщении научных сведений по проблеме профилактики артикуляционно-фонематической дисграфии у первоклассников.

Экспериментальная база – МАОУ СОШ № 91 с углубленным изучением отдельных предметов г. Екатеринбург.

Структура ВКР состоит из: введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ АРТИКУЛЯЦИОННО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АРТИКУЛЯТОРНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ

1.1. Психофизиологические основы письма

Согласно многим ученым, эффективное обучение детей в значительной степени определяется их способностью овладения навыком письма, который представляет собой сложный многоаспектный психофизиологический процесс. (Б. Г. Ананьев, Т. А. Ахутина, Л. С. Выготский, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, А. Р. Лурия, Л. Г. Парамонова и др.) [2, с. 47].

«М. М. Безруких определяет письмо как специфической формы языка, в которой компоненты фиксируются на бумаге через нанесение графических обозначений, которые соответствуют звуковым элементам устной речи. Важным элементом процесса обучения является улучшение навыков графического письма» [4, с. 95].

Овладение навыками письма строится на фундаменте устной речи и во многом зависит от ее сохранения. Письмо является составной частью сложной активности, которая включает в себя зрительные, пространственные и моторные компоненты, параллельно с устной речью [3, с. 52].

А. Н. Леонтьев рассматривает письмо как процесс, включающий три основные операции:

а) символическое обозначение звуков речи, т. е. фонем;

б) моделирование звуковой структуры слова при помощи графических символов;

в) графомоторная деятельность [27, с. 127].

«Каждый из этих навыков представляет собой отдельную компетенцию и сопровождается соответствующей психологической поддержкой. Исходя из данной структуры, можно выделить следующие предположения о

формировании письма:

а) способность символизации;

б) развитое фонематическое восприятие;

в) владение фонематическим анализом и синтезом;

г) сформированность графомоторных навыков» [27, с. 135].

А. Р. Лурия утверждал, что любое письмо начинается с определенной мотивации, задачи или побуждения. Человек осознает цель: передать информацию другому человеку и побудить к действиям, сохранить её или зафиксировать до какого-либо времени. Мы составляем план своего высказывания в уме, определяем общий ход мыслей и смысловую программу. Любая начальная мысль соответствует определенной структуре предложения в целом. Человек в момент написания должен следить за правильным порядком фраз, обращать внимание на то, что написано, и на то, что нужно написать. [29, с. 217].

Исследование А. Р. Лурии нейропсихологического письма показывает, что функциональная система письма включает в себя следующие аспекты:

– обработка слухоречевой информации (анализ звуков, слухоречевая память);

– различение звуков с использованием кинестетической информации;

– активация зрительных образов букв;

– ориентация элементов букв и строк в пространстве;

– планирование и контроль графических движений;

– планирование, осуществление и контроль процесса письма;

– поддержание рабочего состояния и активации коры мозга [29, с. 191].

«И. Н. Садовникова отмечает, что акт письма включает в себя активность всех отделов коры головного мозга, хотя их вклад в различные типы письма различен. У детей школьного возраста не все участки коры головного мозга имеют полноценное морфологическое и функциональное развитие, особенно это касается лобных долей, что затрудняет процесс освоения навыка письма» [38, с. 82].

Согласно М. М. Безруких, готовность к обучению письму включает развитие следующих аспектов:

– слухо-моторных, зрительно-моторных координаций и интегративных функций;

– сложнокоординированных графических движений и моторных функций;

– зрительной памяти, зрительного и зрительно-пространственного восприятия;

– фонетико-фонематического восприятия и устной речи [4, с. 74].

Исследователи, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова и других, описали факторы, способствующие развитию письменной речи у детей, выделяя два уровня таких предпосылок [10, с. 147].

Первый уровень исследует физиологические основы владения навыками письма. На этом уровне рассматривается, как анализаторные системы мозга, включая речедвигательную, речеслуховую, речезрительную и общедвигательную функции, взаимодействуют для усвоения письма. Согласно этому, у ребенка должно быть сформировано письмо, а также должны быть развиты эффективное слухо-зрительно-моторное взаимодействие, моторные функции, слуховое и зрительное восприятие.

Следующий уровень предпосылок имеет прямое отношение к психологической готовности ребенка к овладению сложными навыками письма. На этом уровне рассматривается готовность психических функций и процессов, необходимых для понимания и выполнения различных задач, таких как мышление, внимание и память. Помимо этого, ключевыми аспектами успешной деятельности считаются мотивация, сила воли и способность к саморегуляции. В психологической концепции готовности к обучению письму также учитывается лингвистическая готовность ребенка к освоению новых и более сложных форм речевой активности. Для эффективного выполнения языковых задач (особенно выбора слов и предложений, их символизации и анализа при помощи букв) необходимо,

чтобы речь ребенка была хорошо сформирована. Должны соответствовать возрастным стандартам его словарный запас, грамматическое оформление речи, а также способность строить предложения и использовать слова.

Изучение исследований позволяет выделить следующие условия успешного развития навыка письма:

– анализ психофизиологических процессов и закономерностей формирования навыков письма, а также механизмов их улучшения в процессе обучения. Необходимость отказа от механического копирования;

– изучение уровня развития когнитивных функций и механизмов организации деятельности ребенка на конкретном этапе возрастного развития. Определение возраста при начале обучения;

– разработка методики обучения таким образом, чтобы недостаточно развитая техника письма не препятствовала развитию письменной речи;

– навык письменного выражения собственных мыслей.

Стимуляция к письму и чтению, а также проверка работы других необходимых структур для организации этих процессов, происходит в передних долях мозга. С учетом этого можно сделать вывод, что письмо и чтение представляют собой сложные структуры. Только благодаря совместной работе всех анализаторов и сохранению конкретных структур мозга становится возможным выполнять эти процессы эффективно. Для успешного овладения навыком письма необходимо учитывать психофизиологические механизмы и закономерности его формирования, разрабатывать методику обучения для педагогов, а у дошкольников важна готовность к освоению навыка письма.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников группы риска по появлению артикуляционно-фонематической дисграфии

Нарушение моторики артикуляционного аппарата приводит к

неправильному развитию восприятия речевых звуков. В зависимости от степени речедвигательного нарушения наблюдаются затруднения в звуковом анализе. Трудности артикуляции выражены в медленных, неточных движениях языка и губ. К артикуляционным нарушениям относят: дизартрию, дислалию, ринолалию.

«Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, возникшее вследствие органического поражения центральной нервной системы. Принято выделять 5 видов дизартрий: корковую, подкорковую, мозжечковую, бульбарную и псевдобульбарную» [9, с. 29].

Нарушение произношения, вызванное нарушением иннервации речевого аппарата из-за органического поражения центральной нервной системы, часто сопровождается нарушениями волевой сферы. Это проявляется в непослушании, суетливости, склонности к неусидчивости и невыполнении указаний взрослых. При дизартрии язык напряжён, что ведет к нарушению работы артикуляционных и мимических мышц, так п его произвольные движения ограничены, с трудом формируется верхний подъем языка, ребёнок не может удерживать артикуляционную позу, наблюдается тремор. Из-за нарушения артикуляционной моторики чаще всего нарушается произношение таких звуков, как [р], [л], [ж], [с], [з], [ц], [ш], которые сочетаются с нарушением дыхания, голоса и интонации. Детям с дизартрией часто не хватает выдержки, чтобы завершить задания до конца. Волевое развитие детей с дизартрией поэтапно не отличается от развития детей с нормальной речью, однако характеристики у них отличаются.

Эмоционально-волевая активность детей с дизартрией напрямую зависит от развития всех их когнитивных процессов. Недостаточное развитие этих процессов может привести к нарушениям в их способности самостоятельно организовывать, регулировать и контролировать свои действия.

Дислалия – это нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохраненной иннервации речевого аппарата. Это расстройство обычно

проявляется в особенностях воспроизведения звуков речи, таких как искажение при произношении, замена одного звука другим, не выговаривание какого-либо звука, а также смешивание звуков [23, с. 94].

У детей с дислалией наблюдается меньшая устойчивость внимания по сравнению с обычными показателями, а также сниженная способность переключать внимание. Эти нарушения связаны с недостаточной подвижностью основных нервных процессов в головном мозге.

Память у таких детей характеризуется уменьшенным объемом запоминания и ошибками при повторении информации. Эти проблемы вызваны ослаблением внимания и фонематического слуха.

Мышление при дислалии почти не отличается от нормальных показателей, хотя особенности могут быть связаны со снижением внимания и памяти. В случаях более серьезного нарушения наблюдается замедление интеллектуальных процессов, уменьшение способности к обобщению и увеличение конкретности мышления.

У детей с дислалией осознание своих речевых проблем может негативно повлиять на развитие. Часто критическое отношение к своей речи приводит к стеснению, избеганию общения, замкнутости и неуверенности. Это может привести к формированию негативных черт личности, таких как замкнутость, негативизм и неконтактность.

«Ринолалия — речевое нарушение, выражающееся в расстройстве артикуляции и фонации звуков речи. Для ринолалии характерно патологическое изменение резонирования носовой полости во время фонации, следствием чего является назальность речи» [35, с. 65].

По уровню психического развития дети с ринолалией представляют собой разнородную группу: нормотипичные дети, дети с задержкой речевого и/или психического развития, дети с ментальными нарушениями разной степени и др. У ряда детей могут наблюдаться неврологические признаки в виде нистагмов, незначительных ассиметрий глазных щелей и/или носогубных складок, повышенных сухожильных и перистальных рефлексов,

повышенной возбудимости, нарушения эмоционально - волевой сферы. В этом случае ринолалия осложняется ранним поражением центральной нервной системы, что вследствие усугубляет не только речевое, но и психическое развитие ребенка. Зачастую, нарушения произношения, вызванные ринолалией, оказывают воздействие на психологическое состояние ребенка, особенно на его личностное развитие. Отличительная речь может чувствоваться дискомфортно для ребенка с ринолалией в общении с окружающими, что может привести к комплексам и стремлению к изоляции. Это расстройство речи существенно затрудняет взаимодействие в коллективе, ограничивая социальные контакты и угнетая речевое развитие из-за сниженной активности в общении. Деятельная активность таких детей является абсолютно полноценной, т. к. сама ринолалия, не имеющая сопутствующего дефекта мышечных расстройств, не оказывают воздействия на интеллектуальные способности. Степень нарушения речи у пациентов с ринолалией определяется комплексом структурных и функциональных изменений, а также значительно зависит от социально-психических условий развития ребенка. У детей с небольшими речевыми проблемами вторичные невротические психические процессы относительно стабильны и не препятствуют адаптации детей в семье и в коллективах детского сада и школы. Однако при значительных речевых дефектах наблюдаются значительные нарушения психологических процессов.

«Дисграфия – это специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках на письме, обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [23, с. 114].

«Л. С. Волкова и С. Н. Шаховская писали о том, что классификация дисграфии осуществляется на основе показателей:

- психических функций;
- несформированности операций письма;
- с учетом нарушенных анализаторов» [9, с. 29].

Изучение проблемы дисграфии активно проводится с акцентом на психологический и нейронаучный анализ. Основное внимание уделяется изучению процессов, влияющих на развитие устной и письменной речи, а также на ключевые нейропсихические функции, влияющие на эти процессы. Множество исследований показывают взаимосвязь между дисфункцией письма и нейропсихическими функциями, несмотря на то, что психологический аспект проблемы остается недостаточно исследованным.

В рамках отечественной логопедии дисграфия зачастую рассматривается как специфическое расстройство языка с учетом мнения исследователей о серьезных нарушениях устной речи, таких как синтаксис, морфология, фонематические процессы и ограниченный словарный запас.

Отсутствие упоминания неязыковых функций, за исключением оптико-пространственных, в структуре дисграфии приводит к недостаточному вниманию их влиянию на это нарушение. Вместо этого, акцент делается на общие проблемы когнитивных и перцептивных процессов, влияющих на навыки чтения и письма. Дети с дисграфией сталкиваются с рядом трудностей, таких как дефицит развития двигательных функций, зрительного восприятия и зрительно-моторных умений, нарушения фонематического восприятия, а также специфических расстройств корковых функций. Зачастую происходит затруднение выявления связи между дисграфией и дефицитом определенных нейропсихических функций, так как информация о типичных ошибках в письме при различных нарушениях отсутствует.

Нарушение основных компонентов письма вызывает дисграфию и оказывает системное воздействие на другие психические процессы, вовлеченные в эти компоненты. Поскольку каждый компонент участвует в нескольких психических функциях, первоначальное нарушение одного из них отражается на остальных, согласно исследованиям [3, с. 66].

Дети с дисграфией могут испытывать неравномерное развитие сенсомоторных и интеллектуальных функций, а также дисбаланс в развитии отдельных психических процессов согласно данным А. Н. Корнева [19, с.

123]. У них также может быть различие между вербальным и невербальным интеллектом.

При переходе ребенка в школу происходят изменения в его образе жизни и поведении. Он сталкивается с новыми обязанностями, вживается в роль ученика и учится новой деятельности – учебе. В соответствии с теорией Л. С. Выготского, учеба является основной деятельностью, позволяющей детям приобретать знания и навыки [10, с. 74].

Многие младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи и дисграфией могут столкнуться с проблемами в концентрации внимания, кратковременной и логической памяти, динамического праксиса, реципрокной и графомоторной координации. Они могут испытывать трудности с координацией движений и письма, быстро отвлекаться и иметь проблемы с концентрацией [50, с. 153].

Исследование М. М. Безруких выявило, что у учеников 9-10 лет с дислексией и дисграфией, имеющих нормальное развитие речи для своего возраста, могут возникнуть трудности с логическим мышлением, памятью и концентрацией внимания [4, с. 49].

Артикуляционно-фонематическая дисграфия характеризуется тем, что ребенок пишет слова так же, как их говорит. Причиной этого является неправильное произношение звуков, которое ребенок использует как ориентир при письме. Ошибки при письме возникают из-за пропусков или замен букв, соответствующих неправильно произносимым звукам в устной речи. Эта форма дисграфии чаще всего возникает у детей с дизартрией, ринолалией и дислалией. Даже после исправления произношения в устной речи ошибки в написании могут сохраниться из-за отсутствия четкой опоры на правильное произношение при мысленном проговаривании слов из-за несформированных образов артикуляции звуков.

Артикуляционно-фонематическая дисграфия является одним из видов нарушений письма, характеризуется затруднениями в образовании и организации звуковой стороны слова и процессе его записи.

У младших школьников с артикуляционно-фонематической дисграфией наблюдаются следующие особенности в состоянии высших психических функций:

- Затруднения в фонетическом анализе и синтезе звуков. Дети могут испытывать проблемы с распознаванием и различением звуков, а также с их произношением и включением в словесные конструкции. Это может влиять на способность анализировать и синтезировать звуковую сторону слова при письме.

- Затруднения в фонетической обработке речи. Младшие школьники с артикуляционно-фонематической дисграфией могут испытывать трудности с распознаванием и пониманием звуковой информации речи, что может отрицательно сказываться на их способности понимать и правильно использовать звуковые обозначения при письме.

- Затруднения в выполнении заданий, требующих фонетического анализа. Младшие школьники с артикуляционно-фонематической дисграфией могут испытывать затруднения при выполнении заданий, связанных с распознаванием и анализом звуков в словах, например, при разделении слов на отдельные звуки или согласовании звуков и букв.

- Низкая самооценка и уровень мотивации. У детей с артикуляционно-фонематической дисграфией часто наблюдаются проблемы в письменной деятельности, что может привести к низкой самооценке и уровню мотивации. Такие дети могут испытывать страх перед выполнением заданий, связанных с письмом или чтением, из-за опасения сделать ошибки.

Эмоционально-волевая сфера младших школьников с артикуляционно-фонематической дисграфией может быть подвержена некоторым особенностям. Эти дети могут испытывать различные эмоциональные и мотивационные трудности, связанные с их письменной деятельностью:

- У младших школьников с дисграфией может быть занижена самооценка и отсутствовать уверенность в своих способностях. Это связано с трудностями при письме и возможностью сравнения себя со сверстниками.

Для поддержки их самооценки и уверенности, важно поощрять их усилия и достижения в письменной деятельности. Родители, учителя и специалисты могут помочь детям устанавливать реалистичные ожидания и задачи, чтобы постепенно улучшить свои навыки.

- Трудности с мотивацией и настроением при выполнении письменных заданий. Важно создать при этом положительную и поддерживающую среду, использовать разнообразные мотивационные стратегии, такие как награды, похвала, стимулирующие цели.

- Стресс и эмоциональное напряжение при письме. Младшие школьники могут бояться сделать ошибки, быть оцененными отрицательно.

Таким образом, исследование дисграфии проводится с различных перспектив: педагогической, психологической, клинической, психогенетической, нейропсихологической и нейропсихофизиологической.

Различные исследователи отмечают, что причины дисграфии многообразны и взаимосвязаны, что приводит к сложной и разнообразной симптоматике этого нарушения. При этом в раннем детстве биологические факторы имеют значительное влияние, а в период школьного обучения возрастает роль социальных и психологических факторов.

1.3. Состояние психофизиологических предпосылок письма у младших школьников группы риска по появлению артикуляционно-фонематической дисграфии

Одним из ключевых вопросов в современной теоретической и практической логопедии является предотвращение речевых нарушений у детей, которые не имеют проблем с речью и не посещают логопеда. Как было отмечено ранее, нет прямой зависимости между устной и письменной речью. Затруднения в овладении навыками письма и низкое качество его исполнения не всегда связаны с ослабленной устной речью и языковыми способностями у детей. Письмо - это сложный процесс, включающий как вербальные, так и

невербальные аспекты психической деятельности, поэтому профилактика дисграфии не должна ограничиваться только детьми с речевыми нарушениями. Исследования показывают, что многим современным школьникам было бы полезно взаимодействие с логопедом, независимо от наличия у них дефектов в речи или серьезных проблем в ее развитии [14, с. 237].

Письмо является сложным процессом, который требует хорошо развитых навыков и умений, таких как мышление, речь и моторика. В логопедическом словаре профилактика определяется как комплекс мер, направленных на сохранение и укрепление здоровья (В. Н. Селиверстов).

В логопедии существует много методов и подходов для коррекции нарушений письменной речи. Лечебное воздействие учитывает механизмы дисграфии, ее симптомы, структуру дефекта и психологические особенности учеников, страдающих от данного расстройства.

Обучение письму в школе представляет значительные трудности. Выявление генезиса письма и его психической сущности, а также понимание, какие высшие психические функции формируют письмо и его роль в психической деятельности, являются необходимыми для правильного подхода к обучению письменной речи.

Работа логопеда с младшими школьниками, направленная на коррекцию специфических ошибок в письме, включает в себя комплексные мероприятия по исправлению замен букв, соответствующих различным звукам. Инициализация данной деятельности направлена на исправление замен гласных и согласных звуков через аккуратную артикуляцию и верное произношение гласных звуков. Первоначально осуществляется работа с выделением звуков, наиболее отличающихся в процессе произношения, таких как «а»–«у», «о» –«ы», «о»–«и», «у»–«ы». Далее переходят к менее отличаемым звукам, например, «о»–«у», «а»–«ы», «а»–«э». Для закрепления правильного произношения проводятся упражнения с применением зрительного, слухового и кинестетического контроля.

Важно, чтобы школьники осознавали не только артикуляцию звука, но и его слуховое восприятие. Отдельное внимание уделяется звучанию гласных звуков и их различиям от согласных звуков. Дети должны осознать, что эти звуки имеют разные особенности:

а) по способу артикуляции:

– при произнесении гласных воздушная струя не встречает на своем пути преграды, проходит свободно;

– при произнесении согласных воздушная струя встречает преграду в виде смычек или узкой щели;

б) гласные и согласные отличаются по характеру звучания:

– гласные «состоят» только из голоса;

– согласные звуки «состоят» либо только из шума, либо из голоса и шума;

– гласные можно петь, длительно тянуть;

– гласные образуют слог, являются слогообразующими звуками.

После закрепления артикуляционно-акустического образа звука, происходит развитие фонематического восприятия и слуха.

Работа по преодолению замен букв, соответствующих согласным звукам, проводится в определенной последовательности:

1) работа над правильной артикуляцией звуков, контроль над двигательной функцией органов артикуляции и кинетико-кинестетический контроль;

2) освоение артикуляции корригируемых звуков, закрепление правильного произношения звуков, сопоставление звуков с соответствующими буквами и акустическим образом;

3) различение и формирование смысловой роли звуков, требующих коррекции, для улучшения письма.

Одним из ключевых методов исправления ошибок в письменной речи является развитие фонематического слуха и понимание значимости фонемы. Обучение фонематическому слуху начинается с работы на уровне слов и

постепенно переходит к тексту и предложениям. Различные методики включают работу с звуками на уровне слогов, слов и текстов, что способствует улучшению навыков письма у младших школьников.

Для более успешного развития фонематического слуха рекомендуется выполнять задания, включающие в себя анализ звуков. После того как понята роль фонемы, проводится различие между смешиваемыми фонемами. Алгоритм работы включает в себя следующие этапы:

- выявление смешиваемых звуков в словах, слогах и изолированных звуках;

- различие выделенных звуков друг от друга (основываясь на визуальном восприятии артикуляции и кинестетических ощущениях; создание схемы сравнения звуков по артикуляции; выполнение упражнений для закрепления различий в артикуляции; определение роли звуков в различении смысла в работе с паронимами; обучение распознавать различаемые звуки среди ряда звуков);

- различие изучаемых звуков в слогах (работа с таблицами слогов, устный диктант, повторение рядов слогов под руководством специалиста, запись слогов по диктовке, изменение слогов с различаемыми звуками);

- различие звуков в словах, проводимое в процессе уточнения звуковой структуры слова (сопоставление паронимов по звучанию и значению, выделение слов с изучаемыми звуками из диктуемого списка, изменение глаголов по образцу, запись слов с различаемыми звуками по столбикам, вставка букв в слова, подбор слов с изучаемыми звуками разной слоговой сложности);

- различие звуков в предложениях и текстах (создание предложений с паронимами и их сравнение по звучанию и значению, составление предложений по картинкам с последующим устным и письменным анализом, вставка букв в предложения, написание рассказа по сюжетной картинке или серии картинок, используя слова с различными звуками и так далее).

Для успешного обучения навыкам письма необходимо уделить

внимание использованию различных чувств, созданию образов звуков при произношении слов, и созданию ассоциаций между звуками и действиями в уме. Это не только помогает преодолеть проблемы с звукопроизношением и развить умение различать звуки, но и стимулирует мыслительную активность учеников, способствует стремлению к усвоению новых знаний и является ключом к успешному обучению письму. Развитие фонематических навыков, таких как корректная замена букв, соответствующих различным звукам, достигается через артикуляционные движения и формирование понимания роли каждого звука в слове.

Недавние исследования показали, что проблемы с овладением письмом у младших школьников связаны не только с отставанием в речи, но также с недостаточным развитием вербальных способностей и психических процессов, таких как визуально-пространственные представления, слухово-моторное и оптико-моторное взаимодействие, а также несформированность способности к саморегуляции, целенаправленности и вниманию. Особенно важным является влияние синдрома дефицита внимания на овладение письменной речью.

Л. С. Цветкова также отмечает сложность процесса письма, включает в себя взаимодействие различных высших процессов, таких как память, предметные действия, восприятие речи и внимание. Эти функции играют важную роль в процессе письма, включая различение звуков, визуализацию букв и их перекодирование в движения руки. Эмоции, воля, мотивы и поведение также влияют на развитие навыков задолго до обучения в школе [45, с. 34].

Ребенок проходит через стадию предметного письма, когда он начинает рисовать, что является подготовкой к письму. Рисунок можно рассматривать как пиктографическое письмо.

Овладение письменной речью означает освоение сложной символической системы знаков. Письмо развивается вместе с личностью ребенка и его эмоционально-волевой сферой.

Л. С. Цветковой выделила некоторые психологические аспекты, которые оказывают влияние на формирование письма. Нарушение или недостаточное развитие этих предпосылок может привести к различным проблемам с письмом [45, с. 89].

Первая предпосылка заключается в умении анализировать и синтезировать устную речь, так как письмо тесно связано с ней и требует высокого уровня развития.

Вторая предпосылка связана с развитием различных видов восприятия, ощущений, знаний, а также пространственного восприятия и представлений. Важными аспектами являются зрительно-пространственная и слухо-пространственная ориентации, сомато-пространственные ощущения и представления о себе и окружающем пространстве.

Третья предпосылка – развитие двигательной сферы, включая тонкие движения и предметные действия. Это включает навыки работы руками, подвижность, переключение внимания и устойчивость.

Четвертая предпосылка касается развития абстрактного мышления у детей, когда они начинают переходить от конкретных действий с предметами к работе с абстрактными символами.

Пятая предпосылка связана с развитием общего поведения, включая регуляцию и контроль за своими действиями, мотивацию, развитие внимания и саморегуляцию [45, с. 92].

«Важно отметить, что для успешного овладения навыками письма у младших школьников необходимо учитывать созревание определенных мозговых структур, которые обеспечивают функционирование психических процессов, связанных с процессом письма. А. Р. Лурия отмечает, что эти области головного мозга обладают уникальной структурой и функционированием, и их совместная работа необходима для успешного выполнения письменных задач» [29, с. 231].

Одним из ведущих полушарий головного мозга является левое, которое отвечает за речь и мыслительные процессы. Правое полушарие выполняет

второстепенные функции. У левшей ситуация обратная. Различные области головного мозга имеют разную функцию. Например, затылочная область отвечает за зрение и служит центром приема зрительных сигналов. Центром для восприятия и анализа слуховых ощущений является височная область левого полушария. Теменная область отвечает за анализ ощущений от поверхности кожи и мышц, что помогает оценить положение тела. Передние области головного мозга связаны с организацией движений во времени.

Чтобы иметь более ясное представление о структурных нарушениях письма и уровнях их организации, необходимо рассмотреть устройство письма и его основы на уровне психофизиологии. Это позволит определить, где произошло нарушение и какие механизмы организма лежат в его основе. Знание этих аспектов необходимо для разработки стратегий и тактик восстановления письменной речи.

Л. С. Выготский выделил три уровня организации процесса письма. Первый уровень - психологический, который включает несколько звеньев. Он начинается с желания начать писать или мотивации к письменной речи, происходит превращение этой задумки в конкретный план, определяющий тему и содержание. Психологический процесс завершается регуляцией деятельности и контролем за процессом создания текста [10, с. 144].

Помимо психологического уровня, Л. С. Выготский выделял психолингвистический уровень. Он отвечает за операционную сторону реализации плана и также состоит из нескольких звеньев. Вначале происходит процесс различения звуков, в результате которого анализируется звуковой состав слова, его акустическая, кинестетическая и кинетическая основа на уровне фразы. Затем происходит анализ больших единиц речи, таких как количество слов в фразе и восприятие общей звуковой структуры фразы.

Следующим этапом является понимание звуковой информации и ее хранение в слухоречевой памяти, что обеспечивает восприятие и удержание определенного объема информации.

Актуализация образов-представлений буквы является следующим шагом на психолингвистическом уровне. Она осуществляется на основе полученной звуковой информации и ее преобразования в соответствующие буквы.

Затем происходит активация моторного образа буквы и выполнение соответствующих движений рукой для написания. Последний этап психолингвистического уровня – написание букв, слов и фраз.

Последний из уровней, предложенных Л. С. Выготским, является психофизиологическим. Все действия и операции выполняются благодаря взаимодействию речевого и акустического анализаторов. Акустический анализатор, возможно в сочетании с кинетическим анализатором, позволяет воспринимать звуковые сигналы, а зрительная память помогает выбирать и сохранять информацию для последующей обработки. Преобразование звуков в письменный текст осуществляется за счет совместной работы пространственного, акустического и зрительного анализаторов, активирующих образы буквенных знаков [10, с. 168].

Для развития письма и письменной речи необходима сложная координация работы зрительной и двигательной систем для переноса оптического образа буквы на бумагу.

При разработке письма все уровни работают последовательно, но при его осуществлении они работают вместе, внутри сложной иерархии и в зависимости от поставленной задачи определенный уровень может стать доминирующим.

А. Р. Лурия определил структуру процесса письма, включающую операции, которые у взрослых выполняются автоматически. Эти операции включают в себя появление побуждения, мотивации и замысла письменного высказывания, исследование звуковых особенностей слова, соотнесение звука с соответствующей буквой и их различение – вот что описывает данный процесс. После этого происходит повторение букв с использованием движений руки, при этом контроль осуществляется через чувство

собственного движения [29, с. 175].

Согласно А. Р. Лурии, все эти этапы служат подготовкой к завершающему этапу, который заключается в автоматическом движении рук в написании слов при переводе устной речи в письменную форму.

Причины возникновения дисграфии могут быть разнообразными и включать как генетические, так и окружающие факторы. Некоторые возможные причины включают:

1. Генетические факторы: Наследственность может играть роль в появлении дисграфии. Если один или оба родителя имеют проблемы с письмом, ребенок также может быть в большей степени подвержен этому состоянию.

2. Недостаточная моторная координация: Некоторые дети могут иметь ослабленную моторику пальцев и рук, что затрудняет контроль над кистью и точность письма.

3. Нарушения зрительно-пространственного восприятия: у некоторых детей могут быть трудности с восприятием пространственных отношений между буквами и словами, что ведет к ошибкам в написании.

4. Экологические факторы: Недостаточная практика и тренировка письма, недостаток стимуляции или негативный опыт с письмом могут вызвать развитие дисграфии.

5. Сопутствующие учебные трудности: Дисграфия может быть связана с другими учебными трудностями, такими как дислексия

По работе Л. С. Выготского можно отметить, что написание требует совместной работы нескольких участков мозга, которые отвечают за психологический, психофизиологический и лингвистический уровни. Каждый из них использует определенные отделы лобной области коры головного мозга для реализации различных функций. Весь этот комплекс морфологических образований мозга составляет основу письма [10, с. 240].

Для нормального процесса письма также важна активация различных областей левого полушария и анализаторных систем, таких как акустическая,

оптическая и моторная. Каждая из этих систем обеспечивает выполнение определенных аспектов письма, и только все они вместе создают условия для сложного целостного процесса письма.

Поэтому письмо не просто акт речи или восприятия и движения, а сложный психический процесс, включающий различные аспекты психической деятельности, такие как концентрация, зрительное и акустическое восприятие, мелкая моторика рук и действия со средствами.

В процессе обучения детей письму в школе часто используется больше лингвистических операций, игнорируя психологический уровень письма. Однако, чтобы эффективно сформировать навыки письма, важно обратить внимание на психологические аспекты. После освоения основных навыков письма (например, письмо букв и простых слов), рекомендуется перейти к психологическому уровню письма. Это включает формирование мотивации и осознания цели письма, развитие интереса к созданию определенного содержания, обдумывание и осмысление содержания письма через использование сюжетных картинок и других методических приемов. Такой подход способствует более благоприятному процессу формирования навыков письма у детей.

Для успешного обучения письменной речи важно иметь знание о генезисе письма, его психической сущности, структуре, функциях, а также его месте и роли в психической деятельности. Это позволяет применять правильные методические подходы в процессе обучения детей письму.

ВЫВОД ПО 1 ГЛАВЕ

Таким образом, современная логопедическая литература указывает на необходимость развития неязыковых функций, входящих в систему письма, за исключением оптико-пространственных функций. Однако психологический аспект коррекции дисграфии до сих пор не изучен достаточно. Некоторые исследования сосредоточены на изучении отдельных психических функций или различных видов познавательных процессов.

Из анализа литературы видно, что существуют различные точки зрения на определение, патогенез, механизмы и симптомы дисграфии.

В последние годы исследователи, изучающие дисграфию, все больше обращают внимание на формирование неречевых функций, включенных в процесс освоения письма у детей. Они стараются определить, насколько эти функции являются важными и значимыми. До недавнего времени исследования нарушений письма, как правило, были ограничены традиционным педагогическим подходом, который связывал эти нарушения либо с недостаточным развитием лингвистических навыков у детей, либо с проблемами в визуальном восприятии и пространственных представлениях.

У детей с нарушениями письма наблюдаются недоразвитие речевых функций и незавершенное формирование многих высших психических процессов. Среди них - визуальный анализ и синтез, пространственное мышление, различение звуков и их произношение, анализ и синтез звуков и слогов, разбор предложений на слова, построение речи по лексико-грамматическим правилам, проблемы с памятью, вниманием, последовательными и параллельными процессами, а также эмоционально-волевая сфера. Остается неясным, какую роль играет внимание в процессе освоения письма, и это вопрос приобретает особую значимость. Особое внимание следует уделять этому вопросу в условиях быстрого роста числа детей с проблемами в здоровье, как физическом, так и психическом, влияющих на их успех в обучении.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Основные принципы, организация и методика психолого-педагогического и логопедического обследования младших школьников с артикуляторными расстройствами

Констатирующий эксперимент проводился на базе МАОУ СОШ № 91 с углубленным изучением отдельных предметов города Екатеринбург. В данном исследовании участвовало 10 детей в возрасте 7-8 лет. Данная группа детей испытывает трудности с правильной артикуляцией. Согласно заключению невролога, у этих детей не выявлены никакие дефекты в интеллектуальной, слуховой и зрительной областях.

При проведении констатирующего эксперимента были сформулированы принципы, цель и задачи исследования.

Цель исследования – изучить состояние общей, мелкой и артикуляционной моторики, фонематических процессов, звукопроизношения, лексико-грамматической стороны речи, чтения и письма у младших школьников с артикуляторными расстройствами.

Задачи исследования:

1. Подбор диагностических методик по изучению состояния фонематических процессов у младших школьников.
2. Проведение диагностики.
3. Проведение анализа полученных данных обследования в сопоставлении состояния моторики, звукопроизношения и фонематических процессов.

Одной из первых ученых, которая сформулировала принципы анализа речевых нарушений, соответствующих средствам логопедии как педагогической науки, была Р. Е. Левина. Она выделила три основных принципа:

1. Принцип развития, который имеет два подхода:

- Анализ проблем и задач, возникающих в зоне ближайшего развития ребенка, для предсказания его потенциальных способностей и предотвращения возможных вторичных речевых нарушений.

- Проведение анализа речевого нарушения с учетом эволюционно-динамического подхода, включающего оценку признаков нарушения и процесса их возникновения, а также их влияния на будущее развитие ребенка.

Применение принципа развития помогает выявить первичные и вторичные нарушения в развитии, составить клиническую картину речевого нарушения по клинико-педагогической классификации, определить направления и содержание комплексной коррекции, а также разработать программу логопедической работы с определением предварительных сроков.

2. Принцип системного подхода к изучению нарушений речи.

Этот принцип направлен на своевременное выявление возможных осложнений в развитии различных аспектов речи. Он также является основой для педагогической классификации речевых нарушений, включая фонетическое недоразвитие речи и фонематическое недоразвитие речи, а также определяет методы преодоления и предотвращения этих нарушений. Этот подход также лежит в основе создания специальных учебных заведений для детей с нарушениями речи, что помогает избежать возможных проблем с чтением и письмом в будущем.

3. Принцип взаимосвязи речи с другими аспектами психического развития ребенка может помочь определить образовательный путь, ориентированный на психомоторное развитие. В этом случае ребенку рекомендуется обучение по определенной программе, соответствующей его особенностям (например, образовательные учреждения для детей с различными отклонениями: слуховые, зрительные, речевые, опорно-двигательные, ЗПР, УО).

Таким образом, использование всех трех основ позволяет определить

комплексное нарушение развития, механизмы нарушения речи, а также научно обосновать и разработать систему коррекционной работы.

Использование методики Н. М. Трубниковой позволяет провести комплексное обследование детей с речевыми нарушениями и разработать индивидуальные программы коррекции, что способствует успешной реабилитации и адаптации обучающихся в образовательном процессе [42].

В ходе обследования проведен сбор анамнеза, диагностика артикуляционной моторики, фонематического слуха, просодики, произношения и письма.

Обследование состояния органов артикуляционного аппарата направлено на изучение следующих данных:

- обследование анатомического строения артикуляционного аппарата;
- обследование моторики артикуляционного аппарата;
- обследование динамической организации движений артикуляционного аппарата.

В обследовании просодической системы речи отмечались такие показатели, как:

- обследование мелодико-интонационной системы речи (сила голоса);
- обследование темпо-ритмической системы речи (темп и ритм речи);
- обследование неречевого и речевого дыхания.

Фонематический слух, способность распознавать и различать звуки речи, играет важную роль в развитии ребенка. Для оценки этого навыка проводятся специальные задания, включающие идентификацию и различение фонем, анализируя их сходство и различия в звучании и артикуляции. Отклонения в произношении согласных и гласных звуков у детей требуют особого внимания, так как изменения в произношении могут зависеть от различных факторов, таких как позиция звука в слове, окружающие звуки и структура слова.

Для проведения анализа произношения используются различные методы, включая изолированное произношение, произношение в слогах,

словах и фразах с использованием иллюстраций для наглядности. Исследование письма включает три этапа: письмо по слуху, списывание и самостоятельное письмо, с последующим анализом ошибок по разным типам, таким как дисграфические и орфографические.

Изучение различных аспектов устной и письменной речи, включая артикуляционную моторику, просодику, фонематические процессы, произносительную систему и письмо, позволяет провести анализ результатов исследования у младших школьников с нарушениями артикуляции и фонетико-фонематической системы.

2.2. Сопоставительный анализ результатов обследования неречевых процессов, устной речи и письма у младших школьников с артикуляторными расстройствами

Были взяты 10 детей в возрасте 7–8 лет для проведения констатирующего эксперимента.

В Приложении 3 представлены результаты обследования общей моторики и система оценивания. На основании этих данных были проанализированы результаты выполнения проб на статическую координацию движений, динамическую координацию движений, ритмическое чувство, двигательную память, переключаемость движений и самоконтроль, пространственную организацию, как показано на Рис.1. Каждый результат был рассмотрен индивидуально, поскольку на его основе разрабатывалась коррекционная работа.

Исследование общей моторики у детей выявило степень сформированности моторики и возможные серьезные нарушения. Оценка общей моторики показала, что уровень развития самый низкий у Кирилла.

По вышеперечисленным данным, можно сделать вывод, что самый высокий показатель у Светланы и Даниила, дети старательно выполняли упражнения, были допущены незначительные ошибки. Низкий показатель

было выявлен у Кирилла, все упражнения мальчик выполнил с ошибками и требовалась помощь, не удавалось выполнить чередование шага с хлопком, он испытывал напряжение. Не справился с повторениями движений в определенном темпе за логопедом, постоянно путался, также не смог отстучать ритмический рисунок. Средний показатель у Ивана, Сильвии, Юлии Евы, Киры, Максима, были упражнения, где выполнялась только легкая часть задания, со сложной дети не справлялись. У Евы, Сильвии и Демида страдает чувство ритма, дети выполнили задание не в полном объеме и с ошибками.

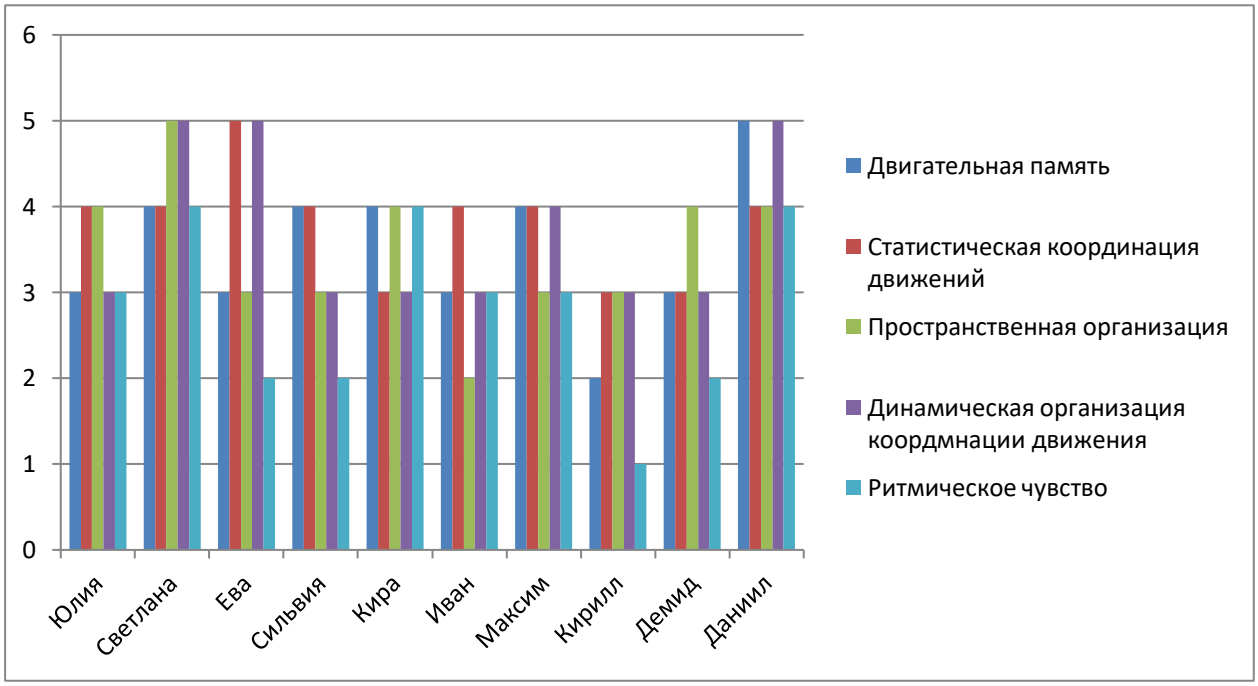

Рис. 1. Результаты обследования общей моторики у детей, в баллах

Данные обследования и система оценивания произвольной моторики пальцев рук представлены в Приложении 3, результаты обследования на Рис. 2.

Исследование моторики пальцев рук у детей было проведено в соответствии с принятыми методами и показало наличие нарушений у всех участников. В ходе анализа были выявлены следующие патологии: затруднения с переключением, ограниченность движений пальцев, повышенное напряжение, повторение в выполнении одного и того же движения, нарушение ритма и неправильное позиционирование пальцев.

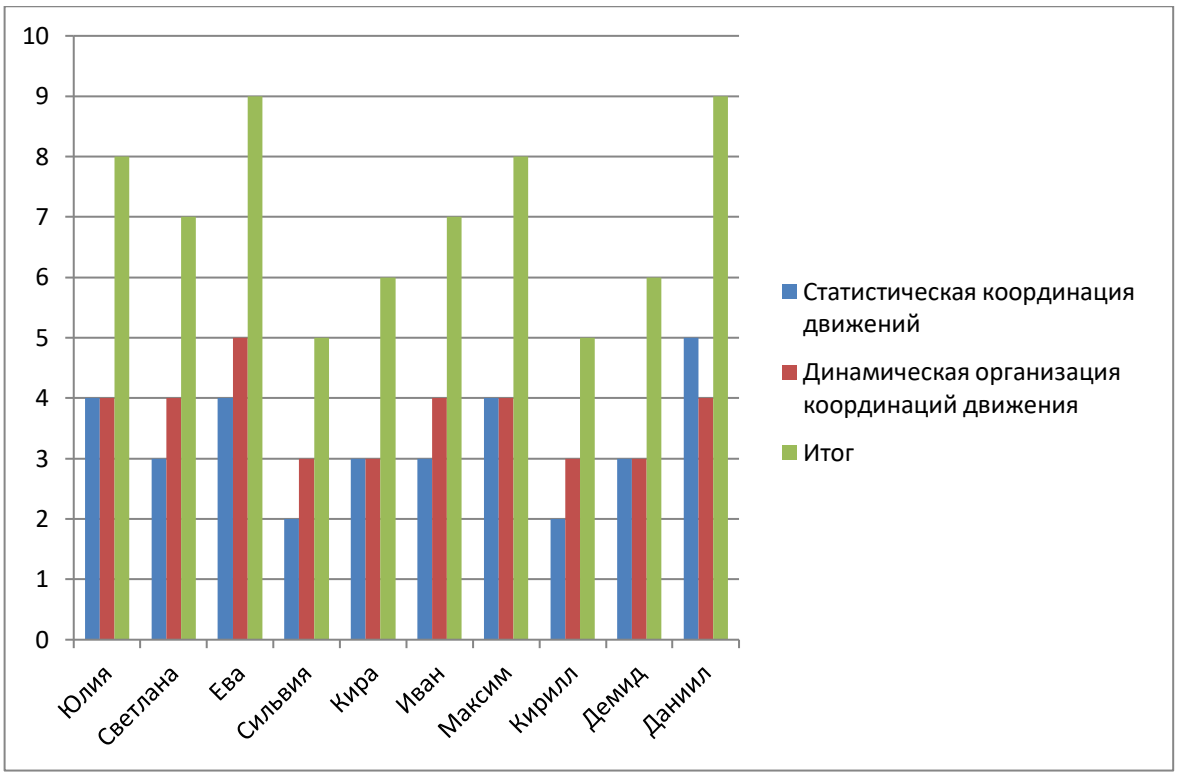

Рис. 2. Результаты обследования произвольной моторики пальцев рук у детей, в баллах

Согласно полученным данным, можно заключить, что наивысшие показатели навыков демонстрируют Ева и Даниил, хотя они допустили незначительные ошибки. Высокий уровень моторики у Юлии, Светланы, Ивана и Максима, ни у кого из участников показатель не был низким.

Кирилл исполнял задания с нарушениями и замедлением, часто терял ориентацию и нуждался в помощи. Он испытывал затруднения при задании положить вторые пальцы на третьи и обратно, сделал ошибку при закрытых глазах; также перепутал последовательность в испытании «кулак– ребро – ладонь» и не смог соединить все пальцы рук с большим. Сильвия также испытывала трудности с статической координацией движений, как и Кирилл.

Данные обследования мимической моторики в Таблице 1, результаты обследования мимической моторики представлены на Рис. 3.

Оценка результатов:

- Высокий уровень развития: 19–25 баллов
- Средний уровень развития: 13–18 баллов
- Низкий уровень развития: 5–12 баллов

Таблица 1

Результаты обследования мимической моторики у детей, в баллах

Испытуемые	Объем и качества движения мышц лба	Объем и качества движений мышц глаз	Объём и качества движений мышц щёк	Произвольное формирование определённых мимических поз	Праксис	Итог
Юлия	4	4	4	3	3	18
Светлана	4	5	4	4	3	20
Ева	5	5	4	4	4	22
Сильвия	4	4	4	3	4	19
Кира	5	4	5	4	4	22
Иван	4	4	3	4	3	18
Максим	4	4	4	4	3	19
Кирилл	2	3	2	2	3	12
Демид	4	3	4	3	3	17
Даниил	5	5	5	4	5	24

Оценивание мимической моторики:

5 баллов – правильное выполнение движений с точным соответствием всех характеристик;

4 балла – все движения выполнены правильно, но есть неточности;

3 балла – правильное выполнение простых движений;

2 балла – выполнение с ошибками: длительный поиск позы, неполный объем;

1 балл – невыполнение движений.

Обследуя состояние мимической моторики у детей, наблюдения показали, что у всех детей возникли трудности с движением мышц щек, мимическими мышцами и праксисом. Самый низкий показатель у Кирилла, мальчик плохо справлялся со всеми упражнениями и начинал делать только после показа. Были трудности в упражнениях: наморщить лоб, надуть левую щеку; в показе эмоций смог сделать радость и грусть; свист, оскал, цоканье – не смог сделать по показу.

Данные обследования моторики артикуляционного аппарата зафиксированы в Таблице 2, результаты обследования мимической моторики представлены на Рис. 4.

Оценка результатов:

- Высокий уровень развития: 15–20 баллов

- Средний уровень развития: 10–14 баллов

- Низкий уровень развития: 4–9 баллов

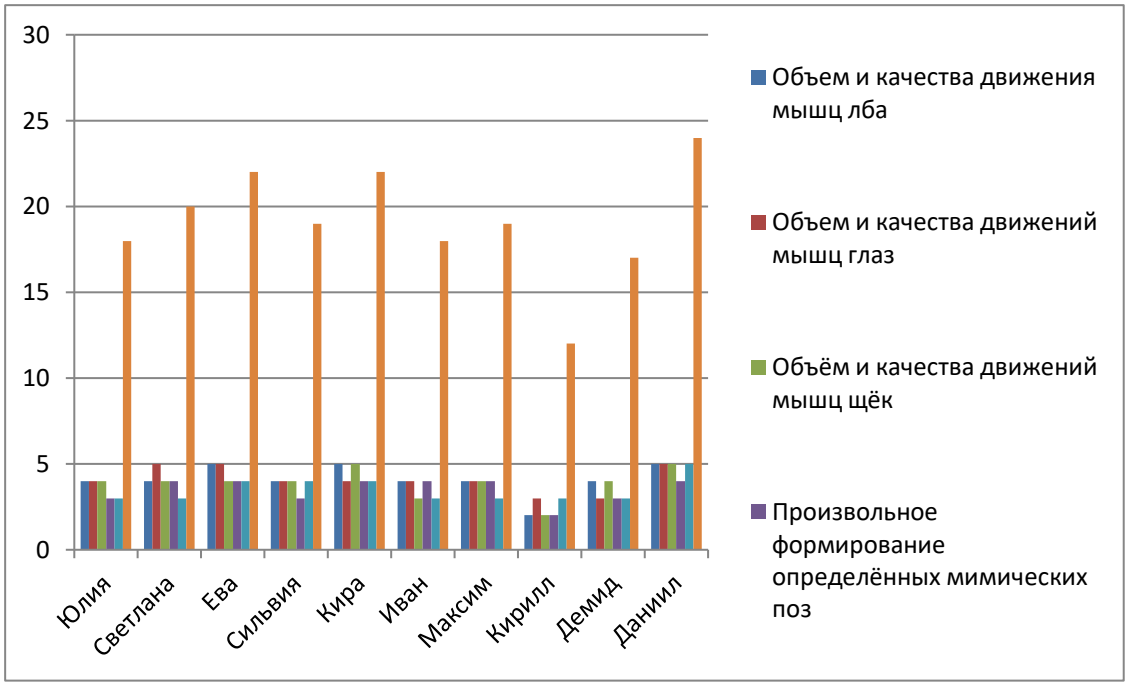

Рис. 3. Результаты обследования мимической моторики у детей, в баллах

Таблица 2

Результаты обследования моторики артикуляционного аппарата у детей, в баллах

Испытуемые	Двигательная функция губ	Двигательная функция челюсти	Двигательная функция языка	Двигательная функция мягкого нёба	Итог
Юлия	3	3	3	3	12
Светлана	3	4	4	3	14
Ева	3	3	3	4	13
Сильвия	3	3	3	4	13
Кира	4	3	3	4	14
Иван	4	4	3	4	15
Максим	3	3	3	3	12
Кирилл	2	3	2	2	9
Демид	3	3	3	3	12
Даниил	4	4	4	4	16

Оценивание моторики артикуляционного аппарата:

5 баллов – правильное выполнение движения с точным соответствием

всех характеристик;

4 балла – все движения выполнены правильно, но есть неточности;

3 балла – правильное выполнение простых движений;

2 балла – выполнение с ошибками: длительный поиск позы, неполный объем;

1 балл – невыполнение движений.

Исследование двигательных возможностей артикуляционного аппарата у детей выявило отклонения в работе языка и губ, что указывает на нарушения в речи и артикуляции.

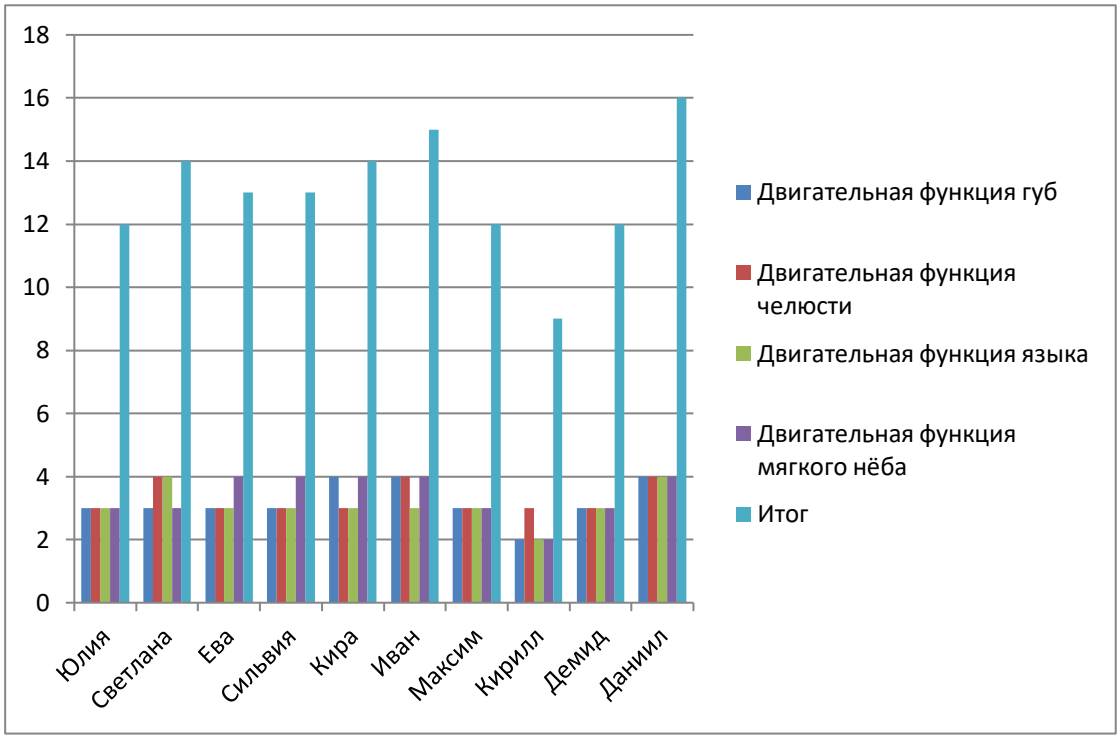

Рис. 4. Результаты обследования моторики артикуляционного аппарата у детей, в баллах

После проведения анализа было определено, что уровень развития моторики артикуляционного аппарата у Кирилла находится на среднем уровне. У него возникли трудности с движением губ вверх и вниз, а также нарушена двигательная функция языка: он не может прижать широкий язык к нижней губе и удержать его при счете от 1 до 5.

Обследование, примененное при изучении состояния звукопроизношения, включает в себя задачи, направленные на произношение

различных звуков (в словах, слогах и изолированно), а также на произношение как согласных, так и гласных звуков.

Данные обследования звукопроизношения зафиксированы в Таблице 3, результаты обследования звукопроизношения представлены на Рис. 5. Система оценивания показателей результатов диагностики представлена в Приложении 3.

Таблица 3

Качественные и количественные результаты обследования звукопроизношения у детей, в баллах

№ п.п.	Имя	Качественная характеристика нарушения звукопроизношения		Баллы
		Антропофонический дефект	*Фонологический дефект*	
1.	Юлия		Замены звуков [ц]- [ч], [р]- [л], [р’]- [j]	2
2.	Светлана	Искажение звука [р] - [г]	Замены звуков [р‘]- [j]	3
3.	Ева		Замены звуков [р]-[л], [р’]-[j]	3
4.	Сильвия		Замены звуков [ш]- [с], [ж]- [з], [р]- [л]; отсутствие звука [р’]	2
5.	Кира		Замены звуков [р]-[л], [р’]-[j]	3
6.	Иван		Замены звуков [р‘]- [j]	3
7.	Максим		Замены звуков [р]-[л], [р’]-[j]	3
8.	Кирилл	[с] – шипящий сигматизм – автоматизация в слогах, словах; в самостоятельной речи; [л] – в стадии автоматизации в словах и самостоятельной речи; [р], [р’] – отсутствие звуков.	-	1
9.	Демид	Замена звука [ш] на [с] – свистящий сигматизм.	-	3
10.	Даниил	[р], [р’] – искажение, ротацизм; остальные звуки ребенок произносит правильно и четко.	-	4

При изучении звукопроизношения детей были выявлены отклонения в произношении некоторых звуков.

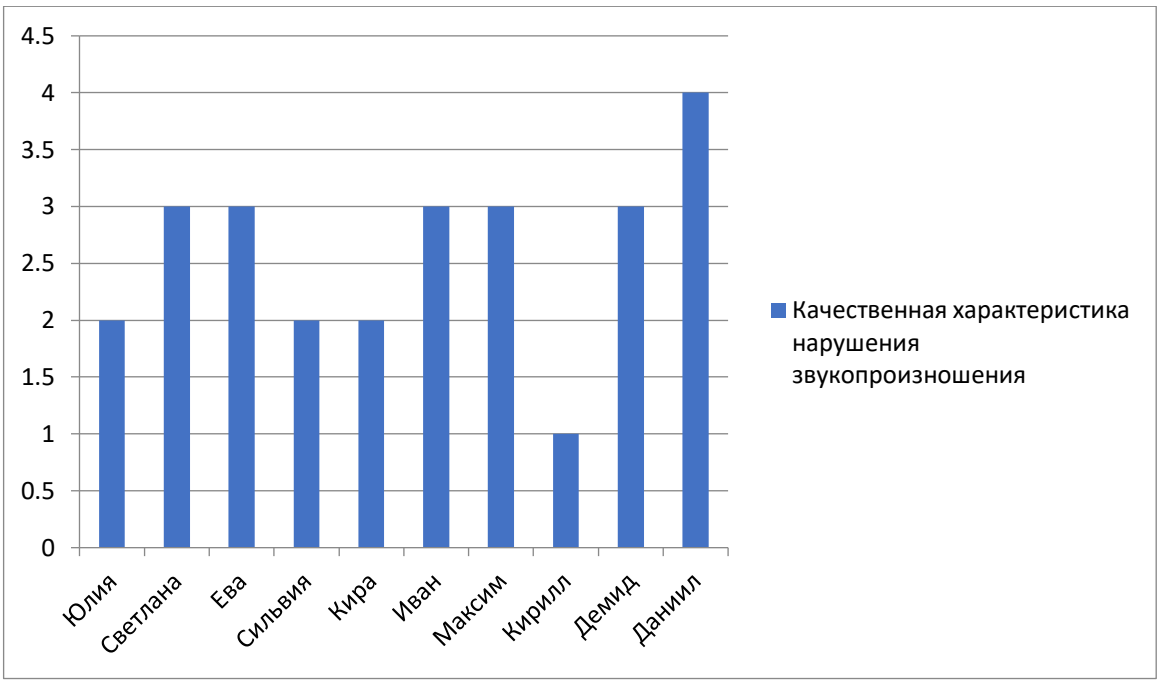

Рис. 5. Результаты обследования звукопроизношения у детей, в баллах

Диагностика артикуляции указала на нарушения у всех десяти детей (см. Табл. 5). У Светланы, Кирилла, Демида и Даниила выявлен антропофонический дефект. Фонологический дефект произношения обнаружен у восьми детей: у Юлии - замены [ц] - [ч] - парасигматизм свистящих, у Максима - замены [ш] - [с], [ж] - [з] - парасигматизм шипящих. У шести детей отмечен параротацизм в виде замены звука [р] - [л] (Светлана, Ева, Сильвия, Кира, Иван, Максим).

У четверых детей наблюдается полиморфное нарушение звукопроизношения, у шести - мономорфное. Исследование показало, что у всех детей имеется нарушение артикуляции. Самый низкий уровень развития у Кирилла из-за нарушений во множестве групп звуков.

Методика изучения фонематического слуха включает выполнение заданий на распознавание и различение фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам, с использованием речевого и визуального материала.

Данные обследования фонематического слуха в Таблице 4, результаты обследования на Рис. 6. Система оценивания показателей результатов диагностики представлена в Приложении 3.

Таблица 4

Результаты обследования фонематического слуха у детей, в баллах

Испытуемые	Узнавание фонем	Различие фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам (звуки)	Различие фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам (слога)	Различие фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам (паронимы)	Итог
Юлия	4	3	3	3	13
Светлана	5	3	4	2	14
Ева	4	3	3	1	12
Сильвия	2	2	3	4	11
Кира	4	3	3	2	12
Иван	4	2	4	3	13
Максим	4	4	3	2	13
Кирилл	2	2	2	2	8
Демид	3	3	3	3	12
Даниил	4	4	3	3	14

Детальный анализ показал проблемы у детей с заданиями, они часто путают буквы в словах. Недостатки в произношении звуков влияют на слуховое восприятие, что мешает развитию навыков анализа и синтеза звуков. Испытывают трудности в различении похожих звуков и фонем.

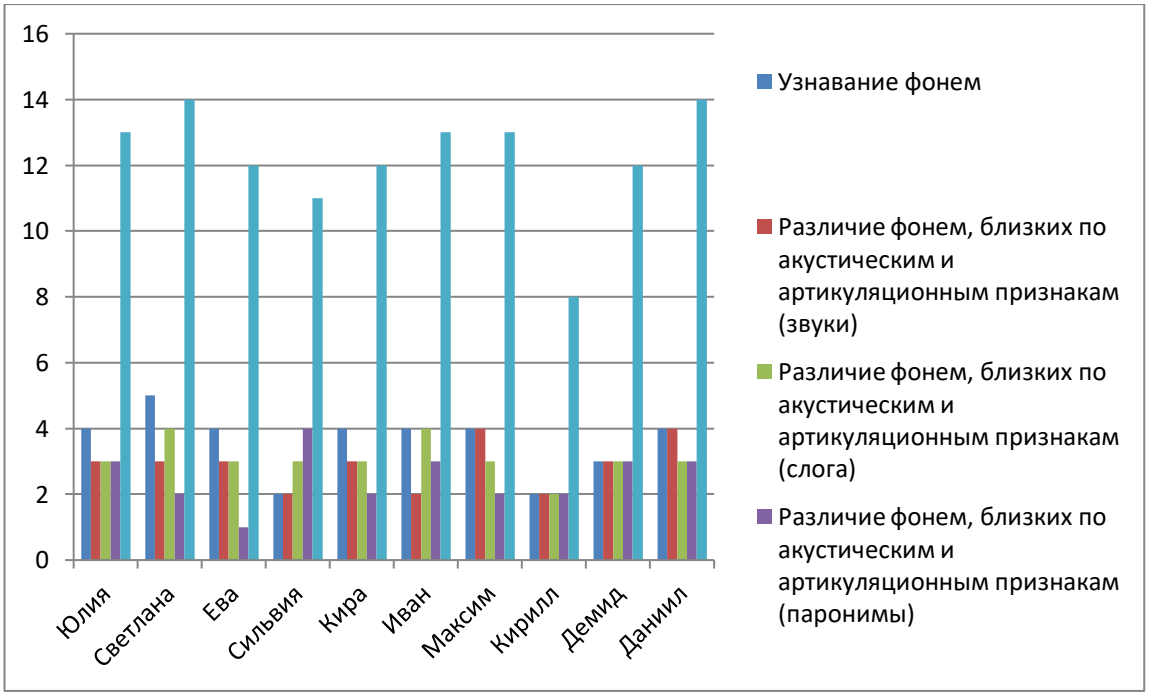

Рис. 6. Результаты обследования фонематического слуха у детей, в баллах

По проведенному анализу нейровизуального обследования фонематического слуха у детей, можно сделать вывод о присутствии дисгармонии фонематического восприятия.

В задачах на дифференциацию фонем, близких по акустическим и артикуляторным признакам (звукам), у Сильвии, Ивана и Кирилла наблюдается наименьшее количество очков. Исследование выявило, что Сильвия и Кирилл испытывают трудности с различением группы шипящих и свистящих звуков, а также сопротивляются идентификации твердых, мягких звуков и звуков [р]-[л]. Кирилл продемонстрировал наименьшую успешность в распознавании фонем, близких по акустическим и артикуляторным признакам (слогам), неспособен воспроизвести речевой материал, содержащий звуки, образованные в разных местах в полости рта, а также испытывает затруднения при правильных ответах даже при поддержке.

Данные результатов обследования фонематического восприятия представлены в Таблице 5, анализ результатов на Рис. 7. Система оценивания показателей результатов диагностики представлена в Приложении 3.

Таблица 5

Результаты обследования фонематического восприятия у детей, в баллах

Испытуемые	Фонематическое восприятие	Звуко-слоговой анализ слова	Звуко-слоговой синтез	Итог
Юлия	4	3	1	8
Светлана	3	2	2	7
Ева	3	3	1	7
Сильвия	3	3	2	8
Кира	3	3	3	9
Иван	1	2	2	5
Максим	2	2	2	6
Кирилл	2	1	1	4
Демид	2	2	2	6
Даниил	3	3	3	9

Исследование фонематического восприятия детей выявило сложности в выполнении заданий, связанных с звуковой структурой слова и его разбором на слоги.

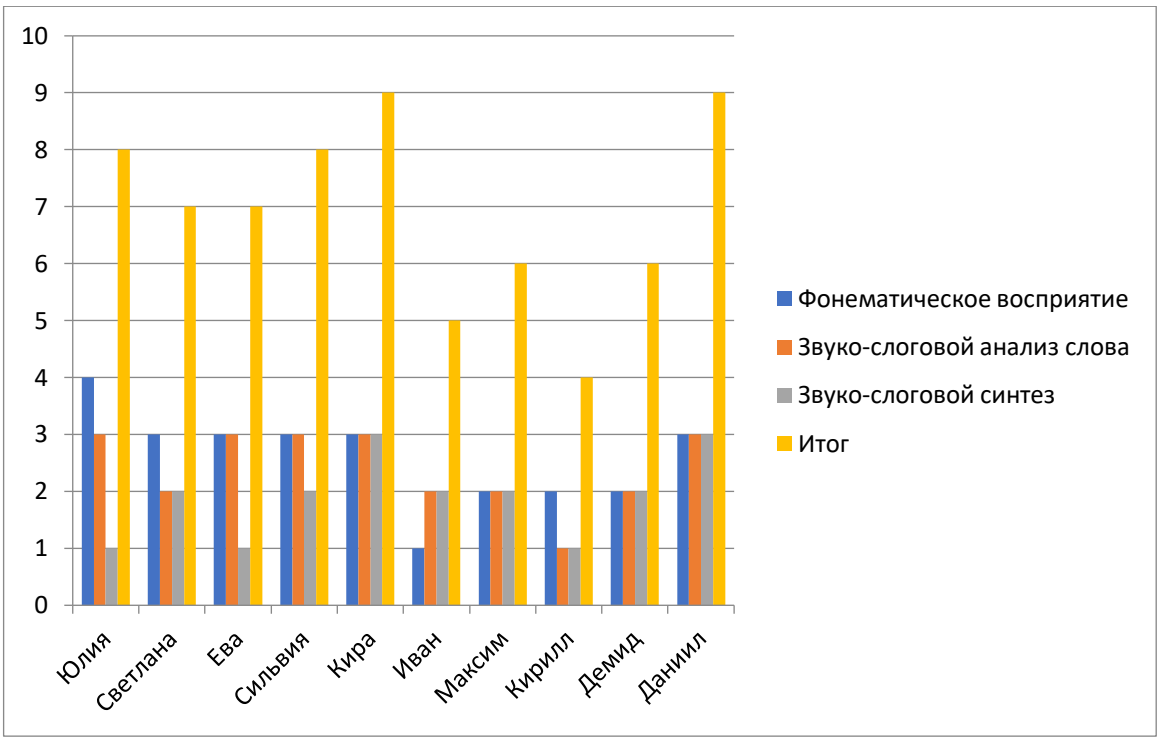

Рис. 7. Результаты обследования фонематического восприятия у детей, в баллах

Результаты исследования указывают на низкий уровень фонематического восприятия и нарушения в данной сфере.

Для изучения лексической стороны речи детям были предложены различные задания, включающие идентификацию объектов, распознавание предметов по описанию, анализ сюжетов на изображениях и понимание слов, обозначающих признаки.

Оценка грамматических навыков включала проверку умения применять логико-грамматические отношения, использовать предлоги, согласовывать падежные окончания существительных и правильно использовать формы единственного и множественного числа, а также согласовывать род и число прилагательных.

Данные результатов обследования и система оценивания лексико-грамматической системы речи представлены в Приложении 3, анализ результатов обследования на Рис. 8.

Анализ данных таблицы 8 показал, что степень развития большинства показателей у обследуемых детей определяется как средний.

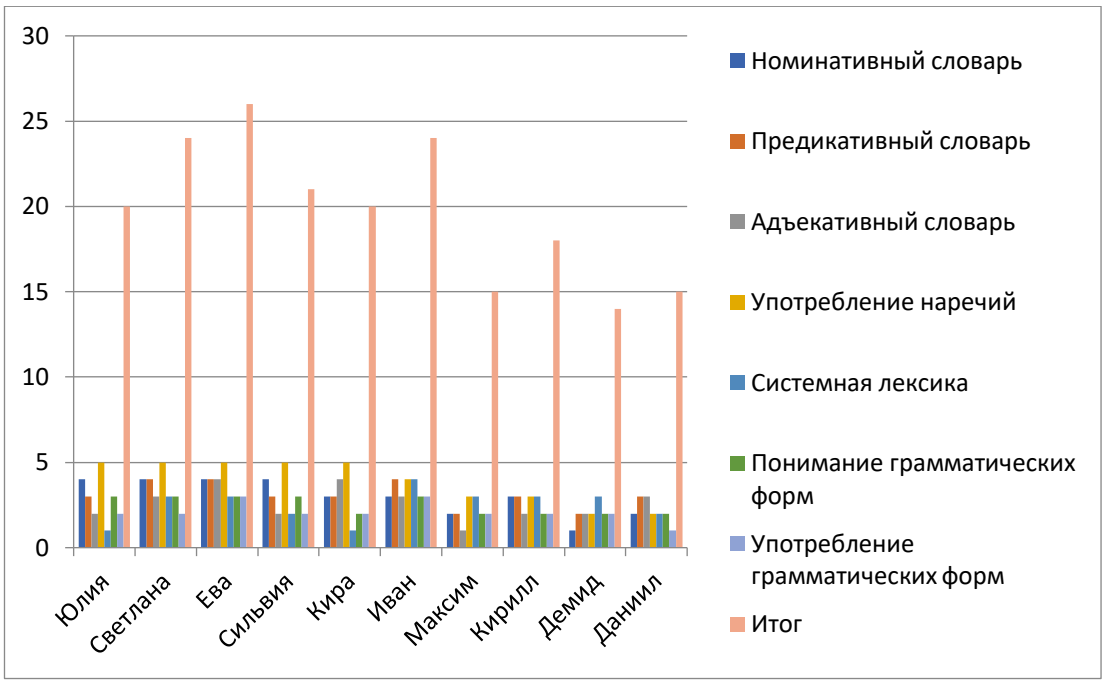

Рис. 8. Результаты обследования лексико-грамматической стороны речи у детей, в баллах

У всех испытуемых имеются нарушения лексико-грамматической стороны речи, которые проявляются недостаточной сформированностью номинативного, адъективного и предикативного словаря. Все дети допускали ошибки в заданиях. Самый низкий результат показали Демид, Даниил и Максим у этих детей несформирована вся лексико-грамматическая система.

Часто встречающиеся ошибки у детей: в обследовании предикативного словаря – нарушено понимание и называние семантически близких связей; адъекативного словаря – не обозначил качества предмета по его назначению (лист от дуба – дубовый); системная лексика – не может подобрать антонимы, синонимы и однокоренные слова. Допускали ошибки в заданиях на определение детёнышей, признаки времени года. Допускали небольшое количество ошибок в заданиях на подбор и название предметов по описанию, с названием близких семантических слов.

В процессе обследования грамматики у детей, были слышны явные ошибки в составлении предложений, ошибки в согласовании предлогов, определение множественного и единственного числа. Возникали трудности в согласовании существительного с числительными. Задания на образование

единственного числа во множественное выполнено с большим количеством ошибок. Задание на составление предложения по картинкам выполнено с ошибками, дети неправильно употребили падежные окончания, нарушена последовательность слова. В речи наблюдаются аграмматизмы.

Данные обследования письма (по слуху) у младших школьников представлены в Таблице 6, результаты и анализ обследования на Рис. 9. Система оценивания показателей результатов диагностики представлена в Приложении 3.

Таблице 6

Результаты обследования письма (по слуху) у детей, в баллах

Испытуемые	Запись букв	Запись слогов	Диктант слов	Запись предложения под диктовку	Диктант текста	Итог
Юлия	2	2	2	1	1	8
Светлана	2	2	1	1	1	8
Ева	2	2	1	1	1	7
Сильвия	2	2	1	1	1	7
Кира	1	1	1	1	1	5
Иван	2	2	3	1	1	9
Максим	3	3	2	1	1	10
Кирилл	1	1	1	1	1	5
Демид	2	1	2	1	1	7
Даниил	3	3	2	2	2	12

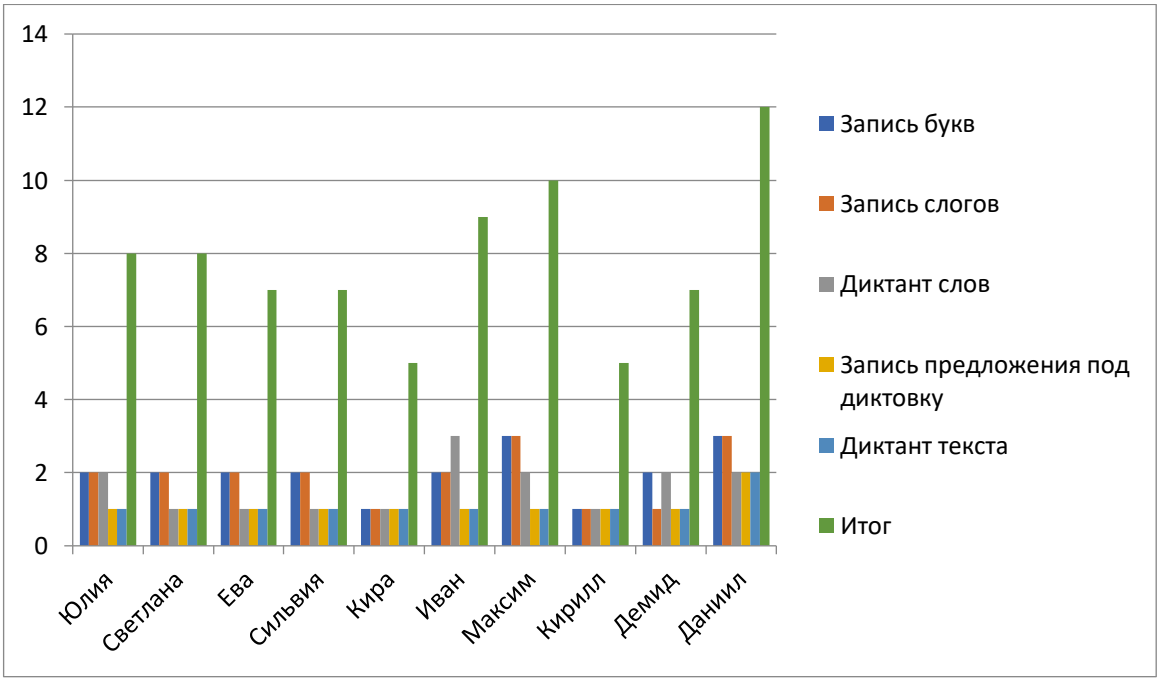

Рис. 9. Результаты обследования письма (по слуху) у детей, в баллах

Проведение анализа данных показало, что все дети показали низкие результаты на заданиях письма по слуху. Большинство ошибок было обнаружено в записи предложений и текста во время диктанта.

Учащиеся неправильно отражали графические образы звуков шипящих, свистящих, а также путали звонкие и глухие согласные. Эти ошибки свидетельствуют о наличии артикуляционно-фонематической дисграфии у детей. Отмечены ошибки, связанные с недостаточным развитием фонематического восприятия:

- неправильное написание букв ч – щ, Ш-Ж, Ж-Ш, ч-п, Г-Р, Ц-У, к-п, ш-щ;

- замены букв са-со, мя-ня, мя-мь, лу-лю замена на улу, тя-ть, шо-жо, ац-атц, тру-трю;

- пропуск гласных и согласных (шарф – шрф, трава- трва, пружина – пушн);

- пропуск слогов (природа- прида).

Среди лексико-грамматических ошибок были такие как слитное написание предлогов (налужайках, поночам, вконце), нарушение словообразования и словоизменения (зеленая трава – зеленые трава, лета – лето), смешения двух слов (легкий серебристый – легкийберестай). Орфографические ошибки были в написании заглавных букв в начале предложения, в именах собственных, правила переноса, написание жи-ши, ча-ща, чу-щу. Присутствовали ошибки в смешении двух слов (зеленая трава – злнитра).

Результаты показали, что у всех детей присутствует нарушение письма, анализ ошибок на письме, показал предпосылки к развитию артикуляционно-фонематической дисграфии.

Данные обследования письма (самостоятельное) у младших школьников представлены в Таблице 7, результаты и анализ обследования на Рис. 10. Система оценивания показателей результатов диагностики представлена в Приложении 3.

Таблица 7

Результаты обследования письма (самостоятельного) у детей, в баллах

Испытуемые	Прописные гласные буквы, строчные согласные	Слоги (закрытые, открытые, прямые, обратные)	Одно, - двух, - трех, - четырех сложные слова	Подписать предметные картинки (слова)	Придумать предложение и записать его	Подписать сюжетные картинки (предложения)	Составить предложения из данных слов	Составить рассказ по серии сюжетных картинок	Составить и записать рассказ на определенную тему	Итог
Юлия	2	2	2	1	1	2	2	2	2	16
Светлана	2	2	1	1	1	2	3	3	2	17
Ева	2	2	1	1	1	2	2	2	2	15
Сильвия	2	2	1	1	1	2	3	2	3	17
Кира	1	1	1	1	1	2	2	2	2	13
Иван	2	2	1	1	1	2	2	2	2	15
Максим	3	3	2	1	1	2	2	2	1	17
Кирилл	2	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Демид	2	1	2	1	1	2	1	1	1	12
Даниил	3	2	2	2	2	2	2	3	3	21

По результатам научного анализа было обнаружено, что дети продемонстрировали более высокие результаты в написании слов самостоятельно, чем при диктовке. В работе с печатным текстом они сталкивались с необходимостью трансформировать печатные символы в рукописные формы и переносить их на бумагу. Однако были обнаружены дисграфические ошибки, такие как пропуск букв (садах - садх, листья - литья, Москва - моква), перестановка слогов и букв (снежинка - сжиненка, морковь - мовьрко), добавление букв (чтение - читение, замелькали - замемлькали). Ошибки соответствовали заменам звуков и пропускам в устной речи. Были также выявлены путаницы и замены букв, как похожих, так и разно расположенных в пространстве (г-р, б-д, к-п, у-и, д-у, ц-щ, и-ц, у-ч).

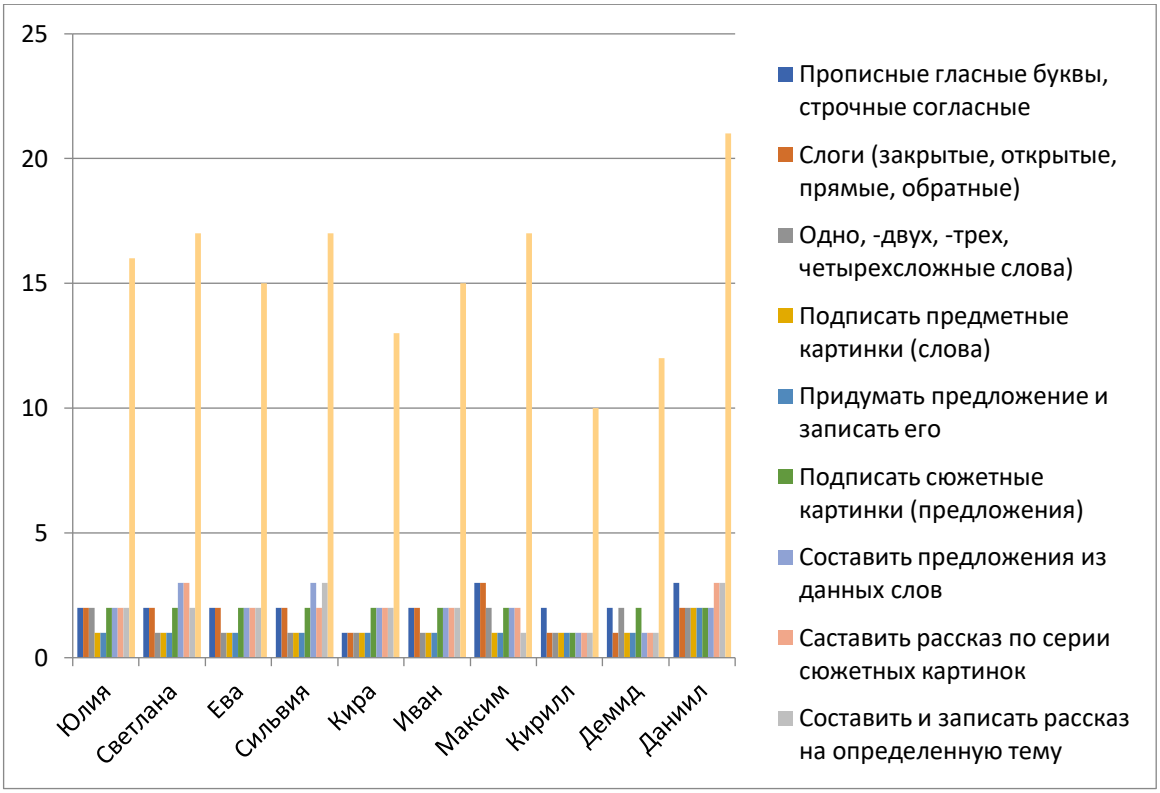

Рис. 10. Результаты обследования письма (самостоятельного) у детей, в баллах

Проведя анализ данных из обследования письменных работ детей, можно заключить, что у всех обнаружены ошибки в письме, которые имеют характер дисграфии. Наблюдается артикуляционно-фонематическая дисграфия, вызванная нарушением языкового анализа и синтеза. Для преодоления этого типа дисграфии необходимо работать над развитием четкой слуховой дифференциации звуков, которые ребенок плохо различает на слух. Пока этот навык не будет полностью развит, ребенок будет продолжать путать буквы, обозначающие различные звуки.

Для исследования проявлений письменной речи у детей в возрасте 7-8 лет были проведены анализы письменных работ.

Результаты анализа показали, что примерно половина учащихся начальной школы совершает различные ошибки в написании, включая замену букв на основе звукового сходства, искажение звуковой структуры слова, раздельное написание слов в предложении, аграмматизмы, замены букв на основе их внешнего сходства и искаженное написание.

ВЫВОД ПО 2 ГЛАВЕ

В результате проведенных логопедических обследований детей, мы пришли к следующим выводам. Все школьники имеют *общее недоразвитие речи III уровня*, характеризующееся неправильным звукопроизношением, несформированностью лексики и грамматики. Речевая патология детей, в частности псевдобульбарная дизартрия, связана с неформированностью речевого аппарата и замедленными движениями артикуляционной моторики. При обследовании мимической моторики движения были несимметричные. Эти отклонения в звукопроизношении могут привести к ошибках при письме. Отмечались ошибки при воспроизведении ритмического рисунка, это является признаком псевдобульбарной дизартрии. Все дети обладают потенциалом для развития артикуляционно-фонематической дисграфии, так как у них слабо развит фонематический слух. Младшие школьники имеют трудности с распознаванием звуков, определением их присутствия в слогах и словах, а также с определением их места. Это приводит к замене близких по звучанию и артикуляции звуков в речи.

Все эти результаты говорят о необходимости целенаправленной логопедической работы для профилактики дисграфии.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ АРТИКУЛЯЦИОННО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АРТИКУЛЯТОРНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ

3.1. Обзор методик, принципы, цели, задачи и этапы логопедической работы по профилактике артикуляционно-фонематической дисграфии у младших школьников с артикуляторными расстройствами

В исследовательской работе, посвященной организации логопедической работы для борьбы с дисграфией у детей младшего школьного возраста, ключевую роль играют такие ученые, как Т. В. Ахутина, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, В. И. Ляудис, Л. Г. Парамонова, Л. С. Цветкова, А. В. Ястребова. Важно отметить, что Г. Г. Мисаренко выделяла необходимость формирования правильных двигательных навыков, поддержания правильного положения руки при письме, снижения мышечного напряжения и развития чувства самоконтроля для исправления проблем письма у детей.

Разработка логопедической работы по работе с дисграфией основана на основных принципах коррекционной педагогики, как отмечено А. Д. Гоневым:

1. Организация коррекционной работы как интегрированное клиническо-психолого-педагогическое воздействие отражает принцип комплексности.

2. Структура речевого нарушения и соотношение первичных и вторичных симптомов учитываются в рамках принципа системности.

3. Для нормализации целостной деятельности процесса письма важно последовательно доводить каждую операцию до автоматизации, соблюдая принцип последовательности, как утверждает Р. И. Лалаева.

4. Изучение этиологии, механизмов и структуры дисграфических

нарушений соответствует патогенетическому принципу.

5. Комплексный и тщательный подход к диагностике и коррекции является основой принципа единства диагностики и коррекции.

6. Принципом «ближайшего развития» предусмотрено проведение логопедической работы на уровне актуального развития ребенка.

7. При коррекции дисграфии важно учитывать ведущую деятельность ребенка определенного возраста, что соответствует принципу деятельностного подхода.

8. Коррекционный процесс структурируется как целостная система, учитывая принцип поэтапного формирования психических функций в онтогенезе.

9. Единство коррекционного и развивающего обучения отражается в том, что необходимо работать не только над нарушенными, но и над сохранными психическими функциями.

10. При логопедической работе важно учитывать эмоциональное состояние, уровень мотивации и степень осознания проблем школьника, а также его отношение к ним, что соответствует принципу личностного подхода.

«Для каждого типа дисграфии предусмотрен свой порядок коррекции, однако основные методы работы остаются стабильными, как подчеркивает Л. С. Цветкова. Среди этих методов: узнавание звуко-буквы, использование схемы слова, сопоставление начальной буквы с изображением, метод Эббингауза, исправление ошибок с помощью зрительных навыков, звуко-буквенный анализ, структурный метод» [45, с. 73].

Применение этих методов на логопедических занятиях позволит оказать более эффективную помощь детям с дисграфией. Коррекционная работа предполагает несколько этапов, включая восстановление связи между звуком и буквой, анализ буквы с точки зрения визуального и пространственного восприятия, а также развитие навыков написания букв.

Для профилактики артикуляционно-фонематической дисграфии

проводилась работа по анализу букв по их элементам и взаиморасположению, закреплению образа букв через тактильные ощущения, ассоциации букв с предметами.

Применялись различные письменные упражнения, такие как "Зашумленные картины", "Группировка букв, написанных различными шрифтами и стилями", "Измени букву так, чтобы получить новое слово" и др. Уделялось внимание изучению состава буквы и их расположению с помощью конструирования буквы.

Работа с гласными звуками и буквами, ролью гласного в словообразовании, а также обозначение букв с использованием символов. Дети также знакомились с закрытыми и открытыми слогами различного написания (односложные, двусложные, открытые и закрытые).

Для предотвращения проблем с письмом у всех школьников также проводилась работа по формированию изобразительно-графических навыков, включая графические упражнения, такие как заштриховка, закончить картинку, графический диктант, соединение по точкам, продолжение ряда, рисование иероглифов, дорисовывание незаконченных рисунков.

Задачи логопедической работы по коррекции артикуляционно-фонематической дисграфии у младших школьников включают в себя следующее:

1. Стимулирование развития фонематического восприятия.

2. Обучение легким и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов.

3. Точное определение и сравнение звуков в артикуляции, основываясь на слуховом и зрительном восприятии, а также на тактильных и кинестетических ощущениях.

4. Выделение отдельных звуков на разных уровнях - слогов, слов, словосочетаний, предложений и текстов.

5. Определение местоположения звука в отношении к другим звукам.

3.2. Содержание коррекционно-развивающей работы по профилактике артикуляционно-фонематической дисграфии у младших школьников с артикуляторными расстройствами

Формирующий эксперимент проводился на базе МАОУ СОШ №91 с углубленным изучением отдельных предметов города Екатеринбург. В данном эксперименте участвовала та же группа, что и в констатирующем эксперименте.

Обучающий эксперимент длился 1 учебный год, У каждого ребенка два занятия в неделю: одно фронтальное – профилактика артикуляционно-фонематической дисграфии, и одно индивидуальное – по коррекции звукопроизносительной стороны речи. Планируется провести 72 занятия с детьми, 36 фронтальных и 36 индивидуальных.

На занятиях использовались мультимедийные материалы, визуальные пособия по теме занятия, индивидуально разработанные материалы для каждого ребенка. Применялись индивидуальные тетради для работы как на занятиях, так и дома с родителями.

Работа над исправлением ошибок в письме у учащихся включала в себя следующие аспекты:

- развитие моторной сферы;
- преодоление нарушений звукопроизношения;
- формирования фонематических процессов;
- развитие лексической и грамматической стороны речи.

Логопедическая работа по профилактике дисграфии у обучающихся включала три этапа:

1. На подготовительном этапе, проводилась работа по развитию общей и мелкой моторики, корректной артикуляции звуков, аудиовизуальному восприятию, слуховым навыкам и умением анализировать звуки в словах.

2. На основном этапе, проводилась тренировка слухового восприятия, умение распознавать и называть последовательность звуков в слове,

формирование слов из определенного количества звуков, а также различение звуков на различных уровнях - слоги, слова, фразы и тексты.

3. Заключительный этап, на котором происходило закрепление навыков и их применение в других областях.

Проводились логопедические занятия по профилактике артикуляционно-фонематической дисграфии, включающие индивидуальные занятия по развитию артикуляционных движений и навыков артикуляционного праксиса.

На основе проведенного констатирующего эксперимента и проанализированных методических рекомендаций, составлены перспективные планы на каждого обучающегося. Они представлены в приложении 2.

Примеры игр для фронтальных и индивидуальных занятий, представлены в приложении 4.

Рассмотрим методы и подходы коррекционной работы, используемые для преодоления нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня и псевдобульбарной дизартрией. Формирование моторной сферы включает в себя нормализацию мышечного тонуса, развитие общей, мелкой и речевой моторики. Работа по нормализации мышечного тонуса проводится со всеми обучающимися, начиная с расслабления общей и пальцевой мускулатуры, а затем речевой мускулатуры.

Для улучшения мелкой моторики у детей предлагается комплекс упражнений, направленных на совершенствование координации движений. Среди них: упражнения на статическую и динамическую координацию, такие как удержание и смена поз под счет, а также работа с маленьким мячиком с изменением положения кисти руки для тонизации руки. Рекомендуется также пальчиковая гимнастика, самомассаж, работа с бумагой (аппликации, оригами), а также работа с пластилином и глиной для развития силы, подвижности и гибкости пальцев рук. Графические упражнения и штриховки также помогут в формировании графомоторных навыков.

Развитие моторики артикуляционного аппарата – развивать подвижность артикуляционного аппарата, плавность, точность движений, переключаемость с одной артикуляционной позиции на другую. Необходимо формировать навык сознательного контроля над движениями органов артикуляции. С детьми проводятся упражнения по развитию артикуляционной моторики: статические и динамические артикуляционные упражнения. Статические упражнения направлены на пробуждение кинестезии, и артикуляционная гимнастика постепенно усложняется, к ней добавляются динамические упражнения. С помощью артикуляционных упражнений развиваются такие качества, как четкость и переключаемость.

Для артикуляционной гимнастики выбирается материал по возрастающей сложности. Программа начинается с пассивных упражнений, затем переходит к пассивно-активным и, наконец, к активным упражнениям. Цель активной артикуляционной гимнастики - развитие движений различных частей артикуляционного аппарата: нижней челюсти, губ, языка и воздушной струи. У всех детей наблюдалось снижение двигательной функции губ, поэтому особое внимание уделялось упражнениям для губ, таким как оскалы, опускание и поднимание нижней губы, для развития артикуляионной моторики.

При проведении констатирующего эксперимента была выявлена характеристика нарушений звукопроизношения:

1. Юлия – [р], [р’], [ц] – постановка и их автоматизация, [ц]-[ч], [р]-[л], [р']-[j] – дифференциация.

2. Светлана – [р], [р’] – постановка и автоматизация, [р]-[г], [р']-[j] - дифференциация.

3. Ева – [р], [р’] – постановка и автоматизация, [р]-[г], [р']-[j] - дифференциация.

4. Сильвия – [ш], [ж], [р], [р’] – постановка и автоматизация, [ш]-[с], [ж]-[з], [р]-[л], [р']-[j] - дифференциация.

5. Кира – [р], [р’] – постановка и автоматизация, [р]-[л], [р']-[j] –

дифференциация.

6. Иван – [р’] – постановка и автоматизация, [р']-[j] – дифференциация.

7. Максим – [р], [р’] – постановка и автоматизация, [р]-[л], [р']-[j] – дифференциация.

8. Кирилл – [р], [р’], [с] – постановка и их автоматизация, [л] - автоматизация, [с]-[ш], [р]-[л], [р']-[j], [л]-[д] – дифференциация.

9. Демид – [ш] – постановка и автоматизация, [ш]-[с] – дифференциация.

10. Даниил – [р], [р’] – постановка и автоматизация, [р]-[л], [р']-[j] – дифференциация.

Постановка звуков может быть выполнено по подражанию, с использованием опорного звука, проведения артикуляционных упражнений, с механической помощью или комбинированным способом. В то же время происходит развитие фонематического восприятия и слуха. Фонема передает свое значение через слово, фразу и текст.

Развитие навыков фонематических процессов подразумевает умение различать звуки, которые могут быть смешаны по своей артикуляции и звучанию. Для этого предлагается проводить различные упражнения, такие как выбор буквы, соответствующей определенному звуку, из группы других букв, составление слогов или слов с заданным звуком. Прежде всего важно изучить характеристики каждого звука, который нужно различить, с точки зрения его артикуляции и звучания.

Для развития навыков звукового анализа, фонематического слуха, можно использовать такие упражнения:

- «Где находится звук?» - логопед произносит слово, и ребенок должен определить в каком месте находится звук – в начале, в средине или в конце.

- Упражнение на составление звукового состава слова. Нужны будут фишки или крышки зеленого, красного и синего цвета, а также картинки с разным количеством клеток. Затем вместе с ребенком, выделяя голосом, произносим звуки поочередно и ставим согласно группе звуков

определенную фишку/крышечку в нужную клеточку.

- Отстукивание двусложных и трехсложных слов.

- «Хлопни, если услышишь звук [...].

- «Звук Р услышат ушки, мяч взлетает над макушкой». Ребенок должен подбросить мяч, когда услышит звук в словах или слогах, называемых логопедом.

Игры для развития фонематического восприятия:

- «Разложи на две кучки» - перед ребенком кладутся картинки, он должен рассортировать их на две кучки: где есть звук [...] и где его нет, либо в одну кучку картинки в словах, в которых есть звук [...], а в другую кучку, где есть звук [...].

- «Запомни слова и выложи картинки» - логопед называет слова, названия которых близки по звучанию (лак, рак, мак, дом, дым, ком и т.д) и ребенок должен выложить картинки в последовательности, в которой были названы слова.

Эти задачи могут быть решены путем проведения логопедических занятий с ребенком, где будет осуществляться анализ слогов, слов и предложений при участии логопеда. Например, упражнения типа "Назови по порядку" могут включать в себя идентификацию всех звуков в слове по порядку, определение количества гласных и согласных звуков, а также практику создания слов (логопед может попросить ребенка составить слово из четырех звуков).

Формирование навыков звуко-буквенного и звуко-слогового анализа и синтеза слова. В выделении согласных звуков в середине слов у Кирилла и Демида. Для их преодоления рекомендуются следующие упражнения: разбор слова по составляющим звукам, определение последовательности звуков в слове, выбор изображений, отражающих заданный звук и его позицию в слове, а также составление графической записи анализа звуков в слове. Исследование показало, что все дети испытывают трудности с анализом и синтезом слов по звукам и слогам.

Поэтому для коррекции были предложены следующие упражнения: определение количества и последовательности звуков в слове, поиск заданного звука в словах, выделение слогов в слове, определение ударного звука, создание графической записи анализа звуков и слогов в слове, игра "Придумай новое слово", добавление или перестановка звуков и слогов, разбор изображений по стопкам в зависимости от нахождения в них заданного звука.

Развитие лексической и грамматической сторон речи было осуществлено через несколько подходов. Для расширения словарного запаса детей проводились уроки, направленные на уточнение значений слов и актуализацию лексики. Эта работа охватывала все части речи, с особым уклоном на синонимы и антонимы. Для более глубокого усвоения абстрактных понятий и родственных слов необходима дополнительная работа. Каждое занятие с логопедом имело определенную тематику, чтобы развитие лексической стороны речи происходило параллельно с другими аспектами устной речи.

Развитие грамматической стороны речи было направлено на работу с различными аспектами, такими как словообразование и словоизменение. В словоизменении у Максима, Демида, Даниила наблюдались нарушения в согласовании падежей частей речи, а также грубые ошибки в изменении слов по числам, например, вместо "уши" говорили "ухи". У всех детей также были проблемы с формированием новых слов из двух слов. В зависимости от индивидуальных трудностей проводилась работа над исправлением ошибок, включая разбор слов по составу и графическое объединение слов в одно. В рамках работы с грамматическими аспектами внимание уделялось изменению различных частей речи по числам и падежам, а также формированию суффиксальными способами уменьшительно-ласкательных форм и созданию сложных форм слов.

Методика профилактики дисграфии включает следующие подходы:

1. Работа с буквами.

Детям предлагается изучить букву на карточке в обычном и зеркальном виде, обращая внимание на ее составляющие и расположение. Дети могут строить буквы из различных материалов, таких как пластилин или счетные палочки.

2. Работа со слогом.

Развивается способность детей придумывать слова с определенным слогом в разных частях слова, а также умение делить слова на слоги и создавать слоговые схемы.

3. Работа со словом.

Включает анализ звукослоговой структуры слова, подбор слов, отличающихся только одним звуком, и создание слов из нескольких слов. Дети могут использовать уменьшительно-ласкательные суффиксы для образования новых слов, подобрать антонимы и синонимы.

4. Работа со словосочетанием.

Включает в себя подбор признаков к словам, соответствующих прилагательных к существительным, подбор глаголов к определенным словам и упражнения на согласование прилагательных с существительными в роде и числе.

5. Работа с предложением.

Составление предложений по заданной схеме или из определенных слов (например: бабушка, посуда, моет - Бабушка моет посуду).

6. Работа с текстом.

Создание последовательности предложений для рассказа.

7. Формирование орфографической зоркости.

Тренировка правописания: парные согласные, правила для букв ЖИ-ШИ, ЧУ-ЩУ, ЧА-ЩА, использование безударной гласной в корне слова.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Был проведен контрольный эксперимент, чтобы оценить

эффективность формирующего эксперимента.

Контрольный эксперимент был осуществлен по аналогии с констатирующим.

Обследование общей моторики учащихся проводилось в ходе контрольного эксперимента. Данные сопоставительного анализа представлены в Таблице 8.

Таблица 8

Сравнительный анализ результатов общей моторики у детей, в баллах

Испытуемые	Двигательная память, переключаемость движений		Статистическая координация движений		Пространственная организация		Динамическая организация координаций движения		Ритмическое чувство		Итог	
До/после	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п
Юлия	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	17	20
Светлана	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	22	22
Ева	3	4	5	5	3	4	5	5	2	4	18	22
Сильвия	4	4	4	4	3	4	3	4	2	3	16	19
Кира	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	18	20
Иван	3	4	4	4	2	4	3	4	3	3	15	19
Максим	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	18	18
Кирилл	2	3	3	3	3	3	3	4	1	3	12	16
Демид	3	3	3	3	4	4	3	3	2	3	15	16
Даниил	5	5	4	5	4	4	5	5	4	4	22	23

Проведя анализ результатов общей моторики, можно сделать вывод, что ни у одного обучающегося нет максимально набранных баллов. У двух обучающихся (Светланы и Максима) не наблюдается никакой динамики. Остальные дети повысили свои результаты. Наименьшие баллы у Кирилла и Демида – средний уровень развития. Хуже всего дети справлялись с пробой на исследование чувства ритма.

Согласно результатам обследования произвольной моторики пальцев рук, в контрольном эксперименте было выявлено увеличение результатов у обучающихся. Сравнительный анализ моторики пальцев рук в Таблице 9.

По результатам контрольного эксперимента все дети подняли свои результаты – высокий уровень развития показали все обучающиеся. У троих

детей (Юлии, Евы, Даниила) максимальное количество баллов. Навык статистической организации движения улучшился, динамическая организация сформировалась достаточно хорошо, трудности в переключаемости движений отсутствуют.

Таблица 9

Сравнительный анализ результатов обследования произвольной моторики пальцев рук у детей, в баллах

Испытуемые	Статистическая координация движений		Динамическая организация координаций движения		Итог	
До/после	д	п	д	п	д	п
Юлия	4	5	4	5	8	10
Светлана	3	4	4	4	7	8
Ева	4	5	5	5	9	10
Сильвия	2	4	3	4	5	8
Кира	3	4	3	4	6	8
Иван	3	4	4	4	7	8
Максим	4	5	4	4	8	9
Кирилл	2	4	3	4	5	8
Демид	3	5	3	4	6	9
Даниил	5	5	4	5	9	10

В ходе контрольного эксперимента была обследована мимическая моторика. Результаты сопоставительного анализа в Таблице 10.

Таблица 10

Сравнительный анализ результатов обследования мимической моторики у детей, в баллах

Испытуемые	Объем и качества движения мышц лба		Объем и качества движений мышц глаз		Объём и качества движений мышц щёк		Произвольное формирование определённых мимических поз		Праксис		Итог	
До/после	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п
Юлия	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	18	20
Светлана	4	4	5	5	4	4	4	4	3	4	20	21
Ева	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	22	22
Сильвия	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	19	20
Кира	5	5	4	4	5	5	4	4	4	4	22	22
Иван	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	18	20
Максим	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	19	20
Кирилл	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	12	15
Демид	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	17	20
Даниил	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	24	25

Проведя анализ результатов, можно сделать вывод, что все повысили свои баллы. У одного ребенка средний уровень развития, остальные показали высокий уровень. Даниил набрал максимальное количество баллов.

В рамках контрольного эксперимента обследована моторика артикуляционного аппарата. Результаты сравнительного анализа представлены в Таблице 11.

Таблица 11

Сравнительный анализ результатов обследования моторики артикуляционного аппарата у детей, в баллах

Испытуемые	Двигательная функция губ		Двигательная функция челюсти		Двигательная функция языка		Двигательная функция мягкого нёба		Итог	
До/после	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п
Юлия	3	4	3	4	3	3	3	4	12	15
Светлана	3	4	4	4	4	4	3	4	14	16
Ева	3	3	3	4	3	4	4	4	13	15
Сильвия	3	4	3	4	3	3	4	4	13	15
Кира	4	4	3	4	3	3	4	4	14	15
Иван	4	4	4	4	3	4	4	4	15	16
Максим	3	4	3	4	3	4	3	4	12	16
Кирилл	2	3	3	3	2	3	2	3	9	12
Демид	3	3	3	4	3	3	3	4	12	14
Даниил	4	4	4	5	4	4	4	5	16	18

По итогам сравнительного анализа результатов видно, что все дети повысили свои баллы, у двоих обучающихся средний уровень развития, остальные показали высокий. Максимального количества баллов нет.

В ходе контрольного эксперимента по развитию общей моторики было установлено, что все аспекты учащихся улучшились в процессе формирующего эксперимента.

В контрольном эксперименте проводилось исследование звукопроизношения. Полученные результаты приведены в Таблице 12.

При анализе данных, полученных при обследовании звукопроизношения, можно сделать вывод, что пятеро детей (Ева, Кира, Иван, Максим, Даниил) повысили свои баллы и у них правильное произношение всех звуков. Мономорфное нарушение звукопроизношения,

поставленные звуки находятся на стадии автоматизации, наблюдаются у троих обучающихся (Светлана, Сильвия, Демид). Мономорфное нарушение у двоих детей (Юлия, Кирилл), находится на стадии дифференциации.

Таблица 12

Сравнительный анализ качественных и количественных результатов обследования звукопроизношения у детей, в баллах

№ п.п	Имя	Качественная характеристика нарушения звукопроизношения				Баллы	
		Антропофонический дефект		*Фонологический дефект*			
	До/после	Д	П	Д	П	Д	П
1.	Юлия			Замены звуков [ц]-[ч], [р]- [л], [р']- [j]	[ц]- [ч] Дифф.	2	3
2.	Светлана	Искажение звука [р] - [г]	+	Замены звуков [р‘]-[j]	[р‘]- [j] Автом.	3	4
3.	Ева			Замены звуков [р]-[л], [р']-[j]	+	3	5
4.	Сильвия			Замены звуков [ш]-[с], [ж]- [з], [р]- [л]; отсутствие звука [р']	Автом. [р']	2	4
5.	Кира			Замены звуков [р]-[л], [р']-[j]	+	3	5
6.	Иван			Замены звуков [р‘]-[j]	+	3	5
7.	Максим			Замены звуков [р]-[л], [р']-[j]	+	3	5
8.	Кирилл	[с] – шипящий сигматизм – автом. в слогах, словах; в самостоятельной речи; [л] – в стадии автом. в словах и самостоятельной речи; [р], [р'] – отсутствие звуков.	Дифференциация [р], [р']			1	3
9.	Демид	Замена звука [ш] на [с] – свистящий сигматизм.	Автом. [ш], [с]			3	4
10.	Даниил	[р], [р'] – искажение, ротацизм; остальные звуки ребенок произносит правильно и четко.	+			4	5

Результаты фонематического слуха в ходе контрольного эксперимента представлены в Таблице 13.

Таблица 13

Сравнительный анализ результатов обследования фонематического слуха у детей, в баллах

Испытуемые	Узнавание фонем		Различие фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам (звуки)		Различие фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам (слога)		Различие фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам (паронимы)		Итог	
До/после	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п
Юлия	4	4	3	3	3	3	3	4	13	14
Светлана	5	5	3	3	4	4	2	3	14	15
Ева	4	4	3	4	3	4	1	3	12	15
Сильвия	2	3	2	3	3	3	4	4	11	13
Кира	4	4	3	3	3	4	2	3	12	14
Иван	4	4	2	3	4	4	3	4	13	15
Максим	4	4	4	4	3	3	2	3	13	14
Кирилл	2	3	2	2	2	3	2	3	8	11
Демид	3	4	3	3	3	3	3	4	12	14
Даниил	4	4	4	4	3	3	3	4	14	15

По проведенному сравнительному анализу можно сделать выводы о том, что максимального количества баллов нет ни у кого. Перешагнули порог высокого уровня развития четверо обучающихся (Светлана, Ева, Иван, Даниил). Низкого уровня нет ни у кого.

Большое количество ошибок встречается в различии фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам (звуки, слоги). Проблемы возникали в распознавании звонких - глухих, твердых - мягких, свистящих - шипящих.

Результаты фонематического восприятия в ходе контрольного эксперимента представлены в Таблице 14.

Проведение анализа данных позволяет сделать вывод о том, что учащиеся, участвовавшие в формирующемся эксперименте с заданиями, справились значительно лучше, чем те, кто участвовал в констатирующем. Результаты исследования фонематического восприятия в контрольном эксперименте показали, что все испытуемые проявили динамику развития

этого навыка. Наименьший показатель получил Кирилл, который допускает ошибки при распознавании и сравнении звуков в словах.

Таблица 14

Сравнительный анализ результатов обследования фонематического восприятия у детей, в баллах

Испытуемые	Фонематическое восприятие		Звуко-слоговой анализ слова		Звуко-слоговой синтез		Итог	
До/после	д	п	д	п	д	п	д	п
Юлия	4	5	3	3	1	3	8	11
Светлана	3	4	2	3	2	3	7	10
Ева	3	4	3	3	1	2	7	9
Сильвия	3	3	3	3	2	3	8	9
Кира	3	4	3	3	3	3	9	10
Иван	1	2	2	3	2	3	5	8
Максим	2	3	2	3	2	2	6	8
Кирилл	2	3	1	2	1	2	4	7
Демид	2	3	2	3	2	3	6	9
Даниил	3	4	3	3	3	3	9	10

Результаты лексико-грамматической системы речи в ходе контрольного эксперимента представлены в Таблице 15.

Таблица 15

Сравнительный анализ результатов обследования лексико-грамматической системы речи у детей, в баллах

Испытуемые	Номинативный словарь		Предикативный словарь		Адъекативный словарь		Употребление наречий		Системная лексика		Понимание грамматических форм		Употребление грамматических форм		Итог	
До/после	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п
Юлия	4	5	3	5	2	3	5	5	1	3	3	4	2	3	20	23
Светлана	4	5	4	5	3	4	5	5	3	4	3	4	2	3	24	30
Ева	4	4	4	5	4	4	5	5	3	4	3	4	3	3	26	29
Сильвия	4	4	3	4	2	3	5	5	2	3	3	3	2	3	21	25
Кира	3	3	3	4	4	4	5	5	1	3	2	3	2	3	20	25
Иван	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	24	25
Максим	2	3	2	3	1	2	3	3	3	3	2	3	2	3	15	20
Кирилл	3	3	3	4	2	3	3	4	3	4	2	3	2	3	18	24
Демид	1	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	14	19
Даниил	2	2	3	4	3	4	2	3	2	3	2	3	1	2	15	21

По результатам сравнительного анализа лексико-грамматической

системы речи можно подвести итог, что обучающиеся показавшие низкий уровень, повысили его до среднего. Высокий уровень развития у двух учеников (Светлана, Ева), но максимальное количество баллов не набрал никто. Положительная динамика у детей присутствует, но наблюдаются трудности в образовании единственного числа во множественное, трудности в составлении рассказа по опорным схемам, дети путают места слов в предложении. Увеличились показатели в активном и пассивном словаре. Сформировались навыки умения подбирать антонимы и синонимы, ясно выражают свои мысли, связывая различные факты в единое целое. У детей наблюдаются в расширении словарного запаса.

Результаты обследования письма (по слуху) в ходе контрольного эксперимента представлены в Таблице 16.

Таблица 16

Сравнительный анализ результатов обследования письма (по слуху) у детей, в баллах

Испытуемые	Запись букв		Запись слогов		Диктант слов		Запись предложения под диктовку		Диктант текста		Итог	
До/после	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п
Юлия	2	3	2	3	2	2	1	2	1	2	8	12
Светлана	2	3	2	2	1	2	1	2	1	2	8	11
Ева	2	3	2	3	1	2	1	2	1	2	7	12
Сильвия	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	7	10
Кира	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	5	9
Иван	2	2	2	2	3	3	1	2	1	1	9	10
Максим	3	3	3	3	2	2	1	2	1	1	10	11
Кирилл	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	5	8
Демид	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	7	9
Даниил	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	12	13

Анализируя полученные данные контрольного эксперимента по обследованию письма на слух, следует отметить, что обучающиеся с выполненными заданиями справились лучше, чем в констатирующем эксперименте.

Самые сложные пробы это запись предложения и текста под диктовку. Обучающиеся не применяют при письме правило написания безударной

гласной в корне слова (старушка – стОрушка, трава- трОва), незнания словарных слов (космонавт, грач), заглавная буква в начале слова (Весна – весна).

Двое обучающихся (Сильвия, Кирилл) еще допускают ошибки, связанные с несформированностью фонематического слуха. Нарушение смягчения согласного звука (мальчик-малчик, Галя-Гала).

Оптические ошибки проявлялись в смешении букв по кинетическому сходству (т-п, у-и), замена букв по пространственному расположению элементов (г-б).

Высокий уровень развития не показ никто из обучающихся, низкий уровень у половины (Сильвия, Кира, Иван, Кирилл, Демид), но динамика в развитии наблюдается у всех.

Результаты обследования письма (самостоятельного) в ходе контрольного эксперимента представлены в Таблице 17.

Таблица 17

Сравнительный анализ результатов обследования письма (самостоятельного) у детей, в баллах

Испытуемые	Прописные гласные буквы, строчные согласные		Слоги (закрытые, открытые, прямые, обратные)		Одно, - двух, - трех, - четырехсложные слова		Подписать предметные картинки (слова)		Придумать предложение и записать его		Подписать сюжетные картинки (предложения)		Составить предложения из данных слов		Составить рассказ по серии сюжетных картинок		Составить и записать рассказ на определенную тему		Итог	
До/после	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п
Юлия	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	16	18
Светлана	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	3	3	3	3	2	2	17	19
Ева	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	15	18
Сильвия	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	3	3	2	2	3	3	17	20
Кира	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	13	17
Иван	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	15	18

Продолжение таблицы 17

Максим	3	3	3	3	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	17	20
Кириллл	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	10	13
Демид	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2	12	16
Даниил	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	21	23

Анализ результатов обследования самостоятельного письма показал, что у двоих детей низкий уровень развития, но динамика наблюдается. Высокого уровня нет ни у кого.

Самые часто встречающиеся ошибки при самостоятельном письме – пропуски букв, добавление или не дописывание элементов буквы. Реже встречаются замены и слитное написание.

Можно сделать вывод, что у обучающихся при обследовании самостоятельного письма сократились ошибки, связанные с несформированностью фонематического слуха, и динамика видна в группе лексико-грамматических и орфографических ошибок. Отсутствуют ошибки, связанные с развитием фонематического и оптического восприятий.

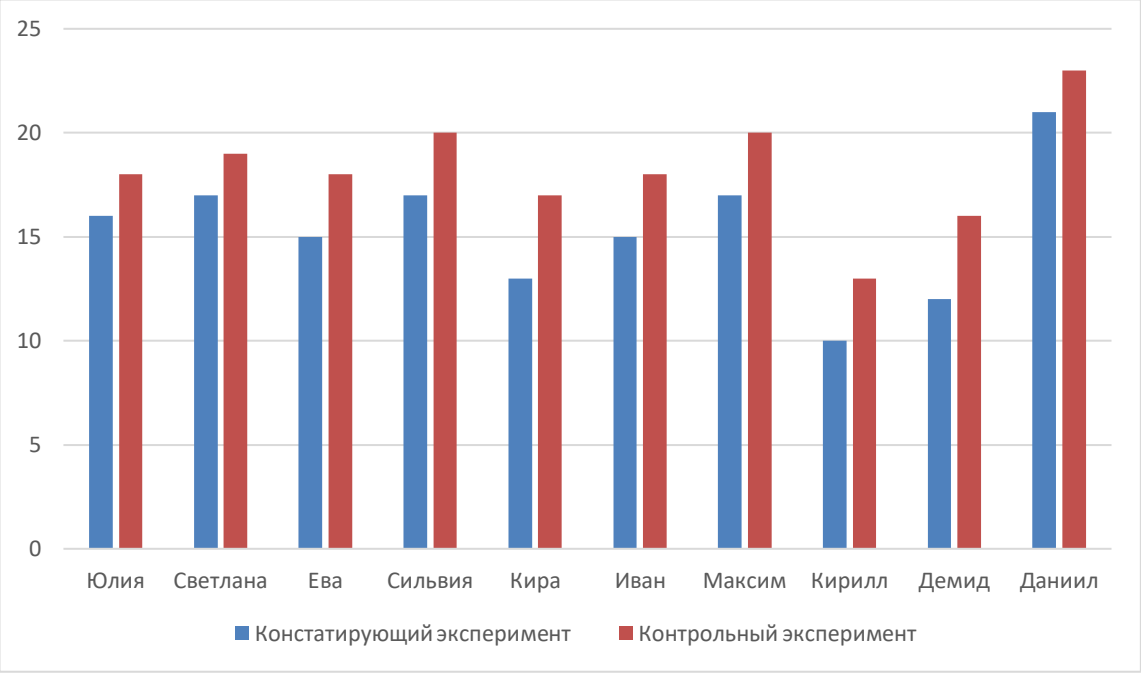

Рис. 11. Сравнительный анализ результатов обследования письма (самостоятельного) у детей, в баллах

ВЫВОД ПО 3 ГЛАВЕ

Из сравнительного анализа, контрольного и констатирующего экспериментов мы выяснили:

1. Необходимость разработки индивидуальных перспективных планов обучения для каждого ученика с учетом выявленных нарушений и потребностей.

2. Применение подходящих логопедических технологий для профилактики нарушений письма у младших школьников.

3. Проведение систематических логопедических занятий на этапе формирования эксперимента для профилактики и исправления дисграфических ошибок у младших школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение литературных материалов показывает, что до настоящего времени существуют различные мнения относительно определения, патогенеза, механизмов и симптоматики дисграфии.

В последние годы исследователи, изучающие дисграфию, все больше обращают внимание на формирование неречевых функций, включенных в процесс освоения письма у детей. Они стараются определить, насколько эти функции являются важными и значимыми. До недавнего времени исследования нарушений письма, как правило, были ограничены традиционным педагогическим подходом, который связывал эти нарушения либо с недостаточным развитием лингвистических навыков у детей, либо с проблемами в визуальном восприятии и пространственных представлениях.

У детей с нарушениями письма наблюдается недостаточно развитая речевая функция, а также несформированность многих высших психических функций. Среди них выделяются: слабый анализ и синтез зрительной информации, недостаточное формирование пространственных представлений, затруднения в различении слуховых и произносительных звуков, анализ и синтез фонем и слогов, разделение предложений на отдельные слова, формирование лексико-грамматической структуры речи, проблемы с памятью, вниманием, последовательными и параллельными процессами, а также сфера эмоциональной регуляции и волевого контроля. Остается неясным, какую роль играет внимание в процессе освоения письма, и это вопрос приобретает особую значимость. Особое внимание следует уделять этому вопросу в условиях быстрого роста числа детей с проблемами в здоровье, как физическом, так и психическом, влияющих на их успех в обучении.

Дисграфия, как частичное специфическое нарушение процесса письма, является следствием недоразвития психических функций, ответственных за нормальный процесс письма.

Проведение исследования по коррекции дисграфии было организовано в общеобразовательной школе с согласия родителей и администрации. В ходе эксперимента младшие школьники проходили формирующие и контрольные исследования, выявляющие специфические ошибки в письме.

Проведенный анализ выявил прямую взаимосвязь между устными и письменными нарушениями, а также недостаточным развитием. Было отмечено, что недоразвитие фонематических процессов играет ключевую роль в возникновении дисграфии.

В рамках исследования у обучающихся были выявлены разнообразные дисграфические ошибки, включая пропуски, перестановки букв, ошибки в лексико-грамматической структуре, неправильные мягкие согласные, замены и смешения букв, а также орфографические ошибки.

В результате формирующего эксперимента была разработана методика профилактики дисграфии, учитывающая индивидуальные потребности каждого ученика. При разработке перспективных планов внимание уделялся правильному выбору логопедических технологий для устранения дисграфических ошибок у младших школьников.

Результаты контрольного эксперимента оказались благоприятными, поскольку все участники продемонстрировали улучшение в развитии общей и мелкой моторики, а также моторики артикуляционного аппарата.

Данное исследование подтверждает наличие проблемы дисграфии у младших школьников. Логопедические занятия показали эффективность в профилактике ошибок письма и улучшения устной речи обучающихся.

Таким образом, гипотеза доказана, цель и задачи достигнуты.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азова О. И. Диагностика письменной речи у младших школьников. М., 2011. 64 с.
2. Ананьев Б. Г. Восстановление функций при аграфии и алексии травматического происхождения. М., 1974. 73 с.
3. Ахутина Т. В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. СПб., 2004. 78 с.
4. Безруких М. М. Этапы формирования навыка письма. М., 2003. 125 с.
5. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. М., 1977.193 с.
6. Бельтюков В. И. Взаимодействие языковой и речевой структур в рамках единой системы. 1993. 12 с.
7. Борель-Мезонни С.Н. Дислексия и дисграфия [Текст] / С.Н. Борель-Мезонни, Р.К. Беккер. — М., 2003. 276 с.
8. Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Л.В. Венедиктова. СПб. : Издательство «СОЮЗ», 2003. 203 с.
9. Волкова Л. С. Вопросы дифференциальной комплексной диагностики и коррекции аномального речевого развития [Текст] / Л. С. Волкова // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. СПб. : Образование, 1992. С. 27—30.
10. Выготский Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. — Изд. 5-е, испр. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.
11. Гуровец Г. В. К генезису фонетико-фонематических расстройств [Текст] / Г. В. Гуровец, С. И. Маевская // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. М., 1982. 234 с.
12. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т. Г. Егоров. М., 1953. 264 с.

13. Елецкая О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи : метод. пособие. СПб., 2006. 205 – 180 с.

14. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] / Л. Н. Ефименкова. М., 2015. 320 с.

15. Жинкин Н. И. Механизмы речи [Текст] / Н. И. Жинкин. М.,1958. 237 с.

16. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи [Текст] / Н. И. Жинкин // В защиту живого слова. М., 1966. 381 с.

17. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда [Текст] / О. Б. Иншакова. М., 2011. 279 с.

18. Карипова С. Н. Особенности ориентировки на слово у детей [Текст] / С. Н. Карипова, И. Н. Колобова. М., 1978. 245 с.

19. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей. СПб.: Гиппократ, 2005. 224 с.

20. Колповская И. К. Нарушения письма у детей с недоразвитием реечи. М., 1989. 305 с.

21. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка (роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности) [Текст] / М. М. Кольцова. М., 1973. – 138 с.

22. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического изучения нарушений речи [Текст] / Р. И. Лалаева. Л., 1990. – 384 с.

23. Лалаева Р. И. Нарушения письменной речи [Текст] / Р. И. Лалаева. М., 1989. 138 с.

24. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учебное пособие [Текст] / Р. И. Лалаева. СПб. : СОЮЗ, 1998. 264 с.

25. Лалаева Р. И. Психофизиологическая структура процесса письма [Текст] / Р. И. Лалаева. М., 1989. 224 с.

26. Левина Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р. Е. Левина. — М., 1982. 217 с.

27. Леонтьев А. А. Исследования детской речи [Текст] / А. А. Леонтьев / Основы речевой деятельности. М., 1974. 257 с.

28. Лопатина Л. В. Логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста [Текст] / Л. В. Лопатина. — СПб., 2001. 192 с.

29. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / А. Р. Лурия. – М., 1950. 352 с.

30. Мазанова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза [Текст] : конспекты занятий для логопедов / Е. В. Мазанова. – М., 2009. 128 с.

31. Мазанова Е. В. Учусь работать с текстом : альбом упражнений по коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза / Е. В. Мазанова. – М., 2008. 48 с.

32. Павлова В. Н. Логопедия. Методическое наследие [Текст] / В. Н. Павлова. – М., 2003. 431 с.

33. Парамонова Л. Г. Говори и пиши правильно. Устранение недостатков устной и письменной речи. СПб., 1996. 384 с.

34. Репина З. А. Теоретические представления о роли речевых кинестезий для развития фонематических процессов (звукоразлечения и фонематического анализа). Специальное образование. 2014. 94 с. URL: https://specobr.ru/images/2014/3-2014/-_3_2014_.-10.pdf

35. Репина З. А., Филатова И. А. Подготовительный этап логопедической работы по формированию фонетической системы языка у школьников с дизартрией. Специальное образование. 2012. 142 с. URL: https://specobr.ru/images/2012/3-2012/-_2012_327_.-17.pdf

36. Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей [Текст] / И.Н. Садовников. — М., 1994. 237 с.

37. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма : пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. М., 2005. 400 с.

38. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., 1997. 252 с.

39. Спирова Л. Ф. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ. М., 1997. 256 с.

40. Тарасова Е. Ф. Исследование речевого мышления в психолингвистике. М., 1985. 129 с.

41. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии). М., 1969. 212 с.

42. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты [Текст] : учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.

43. Филичева Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. М., 2000. 128 с.

44. Хватцев М. Е. Логопедия. М., 1997. 299 с.

45. Цветкова Л. С. Нейропсихология письма и чтения: нарушение и восстановление М., 1998. 119 с.

46. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи : учеб. Пособие. М., 2000. 240 с.

47. Чиркина Г. В. Обследование звуковой стороны речи. Обследование понимания речи. М., 1982. 423 с.

48. Чиркина Г. В. Основы логопедической работы с детьми. М., 2001. 280 с.

49. Чистович Л. А. Звуковой анализ речи. М., 1996. 207 с.

50. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи учащихся общеобразовательной школы. М., 1996. 211 с.