

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

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Коррекция фонетико-фонематического недоразвития речи
у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией
как основа профилактики дисграфии**

Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:
Игумнова Гузалия Ринадовна
Обучающийся ЛГП-2141z гр.

подпись

дата

подпись

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

подпись

Екатеринбург 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ.....	8
1.1. Онтогенез фонетико-фонематической системы речи и психофизиологические основы становления письма у детей в норме	8
1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и псевдобульбарной дизартрией.....	12
1.3. Характеристика фонетико-фонематических нарушений и письма у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией.....	14
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ МОТОРНЫХ И ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	19
2.1. Организация, принципы и методика исследования моторики и фонетико- фонематической системы речи у детей младшего школьного возраста.....	19
2.2. Анализ результатов исследования моторики и фонетико-фонематической системы речи детей младшего школьного возраста.....	21
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ КАК ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ	42
3.1. Теоретическое обоснование и принципы работы по коррекции фонетико- фонематического недоразвития речи, как основы профилактики дисграфии у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией.....	42
3.2. Содержание логопедической работы по коррекции фонетико- фонематического недоразвития речи, как основы профилактики дисграфии у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией.....	50

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	79
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	82
ПРИЛОЖЕНИЯ	83

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время актуальным остается вопрос исследования псевдобульбарной дизартрии, так как среди всех речевых патологий именно псевдобульбарная дизартрия является наиболее распространенной и часто встречающейся формой дизартрии у детей.

Вопросом изучения псевдобульбарной дизартрии занимались такие ученые как О. В. Правдина, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. Проведенные исследования позволили установить этиологию и клинические проявления данной речевой патологии.

Псевдобульбарная дизартрия проявляется в нарушении фонетической стороны речи, обусловленном поражением проводящих путей черепно-мозговых нервов. В большей степени страдает моторная сфера, наблюдается расстройство произвольных движений и действий. Проявляется затруднением, замедлением, нечленораздельностью, обрывочностью высказываний на фоне гипомимии, спастического гипертонуса артикуляционной мускулатуры, дисфагии, изменений голоса.

Нарушения речи и моторной сферы оказывают задерживающее влияние на общее развитие и характер детей: они становятся застенчивыми, малообщительными, нерешительными, пассивными, исключенными из детского коллектива, так как произношение, хотя и улучшается с возрастом, остается резко отстающим, причем страдает не только звукопроизношение, но и другие звуковые компоненты речи: голос, темп, ритм, интонация.

Следовательно, возникает проблема предупреждения и преодоления школьной дезадаптации у этой категории детей, проявляющейся в низкой успеваемости, в трудностях взаимоотношений с окружающими.

Актуальностью данного исследования связана со своевременным устранением нарушений фонетико-фонематической системы речи и формирование зрительно-пространственных представлений у младших школьников с дизартрией, что является важнейшей составляющей работы по

профилактике дисграфии у детей данной категории. Таким образом, корригируя нарушения ФФНР и проводя профилактику дисграфии у детей с псевдобульбарной дизартрией, мы способствуем лучшей адаптации младшего школьника в образовательной среде, что становится залогом успешной учебы в общеобразовательном учреждении, вследствие снижения тревожности у ребенка, осознающего данное нарушение.

Объект исследования — моторика, неречевые процессы и фонетико-фонематическая система речи у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией.

Предмет исследования — процесс логопедической работы по коррекции фонетико-фонематического нарушения речи, как основы профилактики дисграфии у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией.

Цель исследования — изучение состояния неречевых процессов и фонетико-фонематической системы речи у детей младшего школьного возраста с псевдобульбарной дизартрией, разработка, содержания коррекционной работы, проведение обучающего эксперимента и проверка эффективности коррекционной работы.

Гипотеза исследования: предполагаем, что преодоление фонетико-фонематического недоразвития речи у детей школьного возраста с псевдобульбарной дизартрией будет эффективнее при условии реализации системы дифференцированного коррекционно-логопедического воздействия, учитывающей механизм псевдобульбарной дизартрии, индивидуальные особенности детей и базирующейся на личностно-ориентированном подходе и с учетом механизмов нарушений письма у детей с артикуляторными расстройствами.

Таким образом, в настоящее время возникли определенные противоречия между потребностями практики логопедической работы и недостаточностью научно-обоснованных материалов о состоянии фонетических средств языка, функций фонологической системы и

возможностями их овладения детьми с псевдобульбарной дизартрией.

Методологическими основами исследования явились:

- теория о первичной и вторичной природе дефекта Л. С. Выготского;
- системный подход к анализу речевых нарушений и их преодолению Р. Е. Левиной;
- о взаимосвязи между состоянием речи и моторной сферы ребенка В.М. Бехтерев, М. М. Кольцова;
- о механизмах нарушений письма у детей с дизартрией Р. Е. Левиной, З.А. Репиной;
- о коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса А. С. Белкин, Т. А. Власова, Т. М. Дульнев, В. В. Коркунов, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, Ж. И. Шиф.

Методика логопедической работы по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией как основа профилактики дисграфии может быть рекомендована для применения в условиях логопунктов, общеобразовательной школы, при организации инклюзивного образования.

Проблема, цель и гипотеза исследования обусловили решение следующих **задач**:

1. Изучить научно-методическую литературу по проблеме исследования.
2. Дать психолого-педагогическую характеристику младших школьников с псевдобульбарной дизартрии.
3. Провести констатирующий эксперимент, направленный на определение уровня сформированности неречевых процессов, фонетико-фонематической системы речи у детей младшего школьного возраста с псевдобульбарной дизартрии.
4. Определить направления и содержание логопедической работы по коррекции неречевых нарушений и фонетико-фонематического недоразвития

речи у детей младшего школьного возраста с псевдобульбарной дизартрией, как основы работы по профилактике дисграфии, провести обучающий эксперимент и проверить его эффективность.

Методы исследования:

1. Изучение и анализ литературы по проблеме исследования.
2. Констатирующий эксперимент, обучающий и контрольный эксперименты.
3. Количественный и качественный анализ результатов экспериментального исследования.

Научная значимость: теоретико-методологическое освещение причин фонетико-фонематического недоразвития речи у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, а также представленный анализ существующих научных и практических подходов к проблеме профилактики дисграфии у обучающихся данной категории.

Практическая значимость исследования состоит в том, что теоретические положения и выводы, разработанные в ходе исследования, доведены до методических рекомендаций, внедрение которых в практику способствует формированию правильного звукопроизношения, преодолению вторичного недоразвития фонематических процессов и профилактике нарушений письма у детей, имеющих фонетико-фонематическое нарушения речи и дизартрию.

Место проведения исследования. Исследования проводилось на базе филиала Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 13 "Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи "Развитие" г. Серов. В эксперименте принимали участие 10 детей в возрасте 7 лет, с заключением: ФФНР, псевдобульбарная дизартрия.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, 3 глав, заключения, списка источников литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

1.1. Онтогенез фонетико-фонематической системы речи и психофизиологические основы становления письма у детей в норме

Речевая деятельность и становление фонетической стороны речи являлись предметом изучения многих исследователей, таких как: А. Н. Гвоздева, Р. Е. Левина, Г. Л. Розенгард-Пупко и других. Ученые по-разному называют периоды образования разговорной речи у детей, их теории отличаются возрастными пределами и количеством этих ступеней.

А.Н. Гвоздев прослеживает очередность появления в речи ребенка словосочетаний, различных частей речи, разных видов предложений и на этой основе выделяет ряд периодов [7, с. 19]:

Первый период (от 1 года 3 месяцев до 1года 10 месяцев) – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях, где они используются.

Второй период (от 1 года 10 месяцев до 3 лет) – период понимания грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. Характеризуется быстрым ростом различных типов простых и сложных предложений, в которых члены предложения получают выражение в синтаксических средствах языка.

Третий период (от 3 до 7 лет) – период понимания морфологической системы русского языка, характеризующийся изучением типов склонений и спряжений. В этот период происходит разграничение ранее смешивающихся однозначных морфологических элементов по отдельным типам склонений и спряжений.

Г. Л. Розенгард-Пупко выделяет в речевом развитии ребенка всего два этапа: подготовительный (до 2 лет) и этап самостоятельного оформления речи [32, с. 25].

Более подробно, используя системный подход к изучению речевых особенностей детей в процессе онтогенеза, установила Р. Е. Левина [3, с.67]:

На 1 стадии (от 0 до 6 месяцев) – полное отсутствие дифференциации звуков речи. При этом у ребенка нет понимания речи. Эта стадия определяется как дофонематическая. Основную семантическую нагрузку несёт не фонема, а интонация, ритм, общий звуковой рисунок слова.

На 2 стадии (от 6 месяцев до 2-х лет) становится возможным различение акустически далеких фонем, в то время как акустически близкие фонемы не дифференцируются. На этой стадии ребенок слышит звуки отличные, от звуков, которые слышит взрослый. Произношение ребенка искаженное, неверное. Ребенок не умеет различать, верное и неверное произношение людей в своем окружении, игнорирует и свое произношение. Он в равной степени откликается, на правильное произношение слов, и на слова, произносимые так, как он их сам произносит.

На 3 стадии (от 2-х лет до 4-х лет) ребенок начинает слышать звуки в соответствии с их смыслоразличительными признаками. Однако с предметом соотносится и искаженное, неверно произнесенное слово. На этом стадии сосуществуют два типа языкового фона: прежний косноязычный и формирующийся новый.

На 4 стадии (4 года) при восприятии речи у ребенка преобладают новые образы. Экспрессивная речь почти соответствует норме, но фонематическая дифференциация еще слабая, что проявляется при восприятии незнакомых слов.

На 5 стадии (5 лет) происходит завершение процесса фонематического развития, когда и восприятие, и экспрессивная речь ребенка правильны. Самым существенным признаком перехода на данную стадию является, различение ребенком правильного и неправильного произношения. Кроме

того, у ребенка формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков [3, с.67].

Формирование письменной речи в онтогенезе рассматривали следующие авторы: А. Валлон, А. Делакура, А.Р. Лурия, В.С. Мухина, М. Е. Хватцев и другие.

А. Валлон указывал, что сенсомоторной основой психического развития ребенка являются те координации, которые возникают между глазом и рукой, слухом и голосом. Следовательно, важной функцией, является зрительно-слухомоторная координация, т. е. синтез слухомоторной и зрительно-моторной координаций от которой зависит процесс формирования графо-моторных навыков [22, с. 45].

Правильные обобщенные представления звуков языковой системы являются неотъемлемой частью осуществления письма. М. Е. Хватцев отмечает, что важно установить связь фонем с графемами, которые они обозначают. Наличие внутреннего звукового образа слова обеспечивает вычленение звуков из слов и установление их последовательности [36, с.157].

Авторы отмечают, что ребенок при обучении грамоте проходит несколько фаз.

Начиная обучение, школьник пишет крупно, так как, чем крупнее письмо, тем меньше относительная разница между движениями самой руки и движениями кончика пера, т.е. тем проще и доступнее перешифровка [8, с.26].

В дальнейшем, когда ребенок научится переносить на кончик пера зрительные и проприоцептивные коррекции, у него появляется навык произвольно обеспечить кончику пера любую траекторию движения. В этот период размер записываемых букв постепенно уменьшается.

Наконец, труднее всего остального, осуществление овладением собственно скорописью. Одновременно проходит работа над силой нажима, т.е. управление усилиями по третьей координате, перпендикулярной к плоскости бумаги. Данная фаза осваивается путем долгих практик до конца

отрочества.

В своем исследовании А. Р. Лурия, посвященном генезису письма у ребенка, показал, что овладение графическим знаком проходит у детей два этапа [16, с.4]:

а) условно-подражательной записи (каракули, лишь внешне напоминающие письменный текст);

б) запись образа — пиктограмма, которая позднее дифференцируется в буквенную запись [40, с.57].

Отличительной чертой развития письменной речи в онтогенезе, по мнению А. Делакура, заключается главным образом, что такая речь является символизмом второй степени, который, в свою очередь, со временем становится прямым символизмом. По-другому, письменная речь состоит из системы знаков, которые условно обозначают звуки и слова устной речи, последние обозначают знаки предметов и отношений. Со временем, промежуточная часть этой цепочки - устная речь – пропадает, и письменная речь становится системой знаков, которые символизируют непосредственно предметы и отношения между ними

В онтогенезе первое проявление способностей к символической деятельности связывается с появлением символической игры, которая характеризуется действиями игрового замещения предметов и предметного изображения в рисунках. В. С. Мухина считает, что процесс развития графического символизма начинается с того момента, когда ребёнок начинает изображать не каракули и определённые формы [4, с.29].

Автоматизированные движения руки являются заключительным этапом сложного процесса перевода устной речи в письменную речь. Этому предшествует сложная деятельность, подготавливающая конечный этап. Процесс письма имеет многоуровневую структуру, включает большое количество операций. У взрослого человека они носят сокращенный, свернутый характер. При овладении письмом эти операции представляют в развернутом виде [6, с.462].

1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с фонетико-фонематическим нарушением речи и псевдобульбарной дизартрией

Дизартрия – термин греческий, в переводе означает расстройство членораздельной речи-произношения (dys – нарушение признака или функций, arthroo-расчленяю). Многие авторы трактуют его более широко, относя к дизартрии расстройства артикуляции, голосообразования, темпа, ритма и интонации речи [6, с.191].

Клинико-психологической характеристика детей с дизартрией представляют крайне разнородную группу, данные группы условно разделяются на несколько групп с учетом от их общего психофизического развития:

- 1) дизартрия у детей с нормальным психофизическим развитием;
- 2) дизартрия у детей с церебральным параличом;
- 3) дизартрия у детей с олигофренией;
- 4) дизартрия у детей с гидроцефалией;
- 5) дизартрия у детей с задержкой психического развития;
- 6) дизартрия у детей с минимальной мозговой дисфункцией. Последняя форма дизартрии встречается чаще среди детей, находящихся в специальных школьных учреждениях [6, с.157].

Псевдобульбарная дизартрия – наиболее чаще встречающаяся форма нарушения звукопроизношения в логопедической практике и отличающиеся особой трудностью преодоления нарушений произносительной стороны.

В неврологии считается, что псевдобульбарная дизартрия имеет сложный механизм зарождения и развития: наряду с центральными спастическими параличами мышц артикуляционного аппарата у ребенка, наблюдаются экстрапирамидные нарушения мышечного тонуса, различные гиперкинезы, синкинезии и другие двигательные расстройства, которые выявляются в ходе специального обследования с применением

функциональных нагрузок [24, с.89].

Развитие псевдобульбарной дизартрии происходит при двустороннем поражении двигательных корково-ядерных путей, идущих от коры головного мозга к ядрам черепных нервов ствола головного мозга. При псевдобульбарной дизартрии в наибольшей степени страдают произвольные движения, а также тонкие движения, осуществляемые кончиком языка [4, с.30].

Клинически различают паралитическую, спастическую, гиперкинетическую, смешанную и стертую формы детского псевдобульбарного паралича. Чаще всего встречаются смешанные формы, когда у ребенка имеются налицо все явления нарушения моторики – парез, спастичность и гиперкинез.

По мнению М. В. Ипполитовой и Е.М. Масюковой, у таких детей наблюдается задержка развития логического мышления (несформированность обобщающих понятий, они не могут определить существенные признаки для сходства и различия предметов и явлений и т.д.). Это говорит о низком уровне познавательного интереса.

Н. С. Жукова отмечает, что неполноценная речевая деятельность оказывает отрицательное влияние на формирование у детей интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы.

Р. И. Мартынова обнаружила, что для большинства детей с дизартрией характерно снижение работоспособности. Проявляется это в том, что дети с данным речевым нарушением в начале занятия более активны и внимательны, чем в конце. Автор провела диагностику особенностей восприятия, памяти, мышления по тестам Бинэ и Декедра. На этом обследовании дети давали неточные ответы. Исследователем было обнаружено снижение объёма слухоречевой памяти, замедление мыслительных процессов, недостаточность восприятия предъявляемого объекта. Р. И. Мартынова исследовала у детей с дизартрией и особенности памяти, внимания, мышления, эмоционально-волевой сферы. Так, нарушение

памяти проявлялось в снижении объёма запоминания речевого материала и быстром его забывании. Особенности внимания у детей с дизартрией проявляются в чрезмерной отвлекаемости ребёнка, в неумении сосредоточиться на одном роде деятельности. Эмоционально-волевые расстройства проявляются в виде быстрой истощаемости нервной системы, эмоциональной возбудимости. В дошкольном и школьном возрасте такие дети склонны к раздражительности, плаксивости, частой смене настроения. Истощаемость этих детей ярко проявляется при любой интеллектуальной нагрузке. Как отмечала Р. И. Мартынова «У детей имеется повышенная раздражительность, настойчивость, негативизм; по малейшему поводу у этих детей возникали вспышки аффекта. Дети били и кусали окружающих, щипали, грубили, лгали» [8, с.95].

Недостатки состояния высших психических функций и эмоционально-волевой сферы усугубляют речевые нарушения у обучающихся данной категории.

1.3. Характеристика фонетико-фонематических нарушений и письма у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией

При обследовании Р. И. Мартыновой обнаружила, что у детей с дизартрией нарушены ритм и глубина дыхания; особенно явно это проявлялось во время речи: оно становится учащенным и не стабильным; вдох и особенно выдох во время речи становится коротким [18, с. 85].

К. А. Семенова и Н. М. Махмудова считают, что у детей с нарушением речи, в частности с дизартрией, крик — непродолжительный, быстро истощаемый, монотонный; голос слабый, низкий.

И. И. Панченко указывает на то, что у детей с дизартрией при спастическом парезе — голос тихий, назализованный, монотонный, истощающийся; при тонических нарушениях — сдавленный, напряженный, снижающийся к нулевой амплитуде голосовых модуляций к концу

синтагматического отрезка; при гиперкинетических нарушениях – непостоянный по силе, продолжительности, прерывистый, дрожащий, но чаще интонированный [21, с. 52].

Позднее Е.Ф. Собонович и А.Ф. Чернопольская выделяют четыре группы детей с дизартрией [1, с.29].

1 группа. Дети с неполноценностью определенных моторных функций артикуляционного аппарата, его избирательной слабостью и частичной неподвижностью некоторых мышц языка. Проявляется асимметричное иннервация языка, слабость движений одной половины языка, что вызывают такие нарушения, как боковое произношение мягких свистящих звуков [с'] и [з'], заднеязычных [г], [к], [х], аффрикаты [ц], мягких переднеязычных [т'] и [д'], боковое произношение гласных [э], [и], [ы].

Ассиметричная иннервация передних краев языка приводит к боковому произношению всей группы свистящих, шипящих, звуков [р], [д], [т], [н]; в других случаях это влечет к межзубному и боковому произношению этих звуков. Причинами по мнению Собонович, являются односторонние парезы подъязычного (XII) и лицевого (VII) нервов, которые носят стертый невыраженный характер. В большинстве случаев у детей отмечается соответствующий возрасту уровень развития лексико-грамматического строя речи.

2 группа. В данной группе детей не выявляется патологических особенностей общих и артикуляционных движений, но во время речи наблюдается вялость артикуляции, нечеткость дикции, общая смазанность речи. Главную сложность в этой группы детей представляет произнесение звуков, требующих мышечного напряжения (сонорные, аффрикаты, согласные, особенно взрывные). Так, звуки [р], [л] дети часто исключают, изменяют на щелевые, либо искажают (губно-губной ламбдацизм, при котором смычка заменяется губно-губной фрикацией); одноударный ротацизм в результате трудностей вибрации кончика языка. Выделяется расщепление аффрикат, которые чаще всего заменяются щелевыми звуками.

Нарушение артикуляционной моторики в основном встречается в динамических речедвигательных процессах. Общее речевое зачастую развитие соответствует возрасту.

3 группа. У детей отмечается присутствие всех необходимых артикуляционных движений губ и языка, однако отмечаются трудности в нахождении позиций губ и особенно языка по инструкции, по подражанию, на основе пассивных смещений, т.е. при исполнении произвольных движений и в освоении тонкими дифференцированными движениями. Характерностью произношения у детей этой группы является замена звуков не только по месту, но и по способу образования, которая носит переменный характер. В данной группе у детей наблюдается фонематическое недоразвитие разной степени выраженности.

4 группа. Эту группу образуют дети с выраженной общей моторной недостаточностью, проявления которой различные. У детей выявляется малоподвижность, скованность, замедленность движений, ограниченный объем движений. В других случаях имеют место гиперактивность, беспокойства, большое количество лишних движений. Эти особенности проявляются ими в движениях артикуляторных органов: вялость, скованность движений, гиперкинезы, большое количество синкинезий при осуществлении движений нижней челюстью, в лицевой мускулатуре, невозможностью сохранения в заданном положении. Нарушение звукопроизношения выражаются в замене, пропусках, искажении звуков. У детей этой группы диагностированы симптомы органического поражения ЦНС (снижение глоточного рефлекса, девиация языка, сглаженность носогубных складок и т.д.).

Дети с различными речевыми нарушениями, в особенности с дизартрическими проявлениями, попадают в группу риска развития нарушений письменной речи [4, с.29].

При дизартрии происходит расстройство иннервации артикуляционного аппарата, которое приводит к нарушению

артикуляционной моторики [14, с.12], нарушению произношения, фонематического слуха и фонематического восприятие. Результатом этого является расстройство навыков письма, другими словами дисграфия.

С точки зрения А. Н. Корнева, «дисграфия – это стойкая неспособность, овладеть навыками письма по правилам графики» [12, с.22]. Данная проблема с письмом может возникать, несмотря на тот факт, что у ребенка имеется достаточный и необходимый уровень развития, как интеллектуального, так и речевого и отсутствуют нарушения грубого характера, связанные со зрением и слухом [13, с.118].

На основе психофизиологического подхода О.А. Токаревой была разработана классификация, в которой учтены поражения тех или иных анализаторов. Автором выделены следующие виды дисграфий: оптическая, акустическая и моторная [30, с.39].

Акустическая дисграфия связана с недостаточностью фонематического слуха, при которой страдает дифференциация фонем, нарушается установление правильных звукобуквенных соответствий [14, с.19]. Этот вид дисграфии у детей отмечается неполноценностью операций звукового анализа и синтеза, таким образом, в письме детей с акустической дисграфией кроме смешений букв, соответствующих акустически близким звукам, обнаруживаются пропуски и перестановки букв.

Моторная дисграфия вызвана неполноценной деятельностью двигательного анализатора, сопровождающаяся развитием патологической инертности в выработке двигательных стереотипов. В результате этого у ребенка возникают трудности движения руки во время письма, не вырабатываются двигательные формулы букв. Недостаточность двигательного анализатора может отобразиться и на качестве проговаривания записываемого слова, на которое ребенок опирается при уточнении его звукового состава. Отрицательное влияние оказывает слабость двигательного анализатора деятельностью, которой тесно связанного с реализацией процесса письма акустического анализатора.

Оптическая дисграфия характеризуется недоразвитием у детей зрительных систем коры головного мозга. Отклонение от нормы оптического анализатора может проявляться в нарушении целостного восприятия, зрительной памяти, дифференцированных зрительных представлений. В результате этого у детей затруднено узнавание и запоминание букв. При написании текста они смешивают оптически сходные буквы, неверно располагают элементы букв в пространстве или путают их количество.

Дисграфии в чистом виде практически не встречаются. Как правило, на практике такие нарушения имеют смешанные формы, в результате чего в значительной мере затрудняется окончательная постановка диагноза.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Таким образом, при изучении фонетико-фонематической системы речи и психофизиологической основы становления письма у детей в норме выявлена тесная связь между устной и письменной речью. Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень развития сформированности всех сторон речи и если у ребенка присутствует нарушение звукопроизношения фонематического характера, то в дальнейшем это может проявиться в ошибках при письме.

Рассматривая психолого-педагогическую характеристику младших школьников с фонетико-фонематическим нарушением речи и псевдобульбарной дизартрией понимаешь авторов Л. О. Бадалян, Л. В. Лопатину, Р. И. Мартынову, Е. М. Мастюкову указывающих, что дети с дизартрией «нуждаются в систематическом специальном обучении, нацеленном на преодоление нарушений звуковой стороны речи, для развития лексического запаса и грамматического строя речи» [15, с.3].

Если своевременно не начать работу по коррекции нарушений письма, то в таком случае спонтанное развитие ребенка с дизартрией будет протекать медленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы длительное время останутся несформированными. Возникающие сложности

в освоении словарем и грамматическим строем у детей вместе с восприятием обращенной речи, а также замедленное речевое развитие, будут резко тормозить речевые контакты ребенка со сверстниками и взрослыми, что будет служить препятствием для осуществления полноценного общения и процесса обучения в школе. У детей рано появляется опыт, связанный с неуспехом, они считают себя беспомощными и у них возникают протестные формы реакции на трудную ситуацию.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ МОТОРНЫХ И ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация и методика исследования моторики и фонетико-фонематической системы речи у детей младшего школьного возраста

Логопедическое обследование проводилось на базе филиала Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 13 "Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи "Развитие" г. Серов, в исследование принимали участие 10 детей в возрасте 7 лет. Первичное обследование проводилось с каждым индивидуально по 15-20 минут в течение 2-х недель. В процессе обследования все результаты фиксировались в речевой карте ребенка.

При анализе детей опиралась на принципы, которые разработала в 1969 году Р. Е. Левина и на данный момент являющиеся ведущими в логопедии при анализе речевых нарушений [19, с. 46].

1. *Принцип системного подхода* предполагает, что логопед определяет объем и этиологию самого обследования по структурным компонентам языка для определения данной структуры дефекта этот принцип требует от специалиста изучить все структурные иерархией языковых единиц у ребенка. Все проведенные исследования речи по данному принципу позволяют составить логопеду полную картину объема нарушений, которые существуют у ребенка в устной речи и предопределить расстройства письменной речи. Принцип позволяет установить педагогический диагноз и правильно организовать содержание коррекционной работы по нормализации нарушений в устной речи.

Данное исследование закладывает основу для сопоставления полученных данных с клиническим диагнозом, соотношению этих данных и

оценкой взаимосвязи нарушений, что позволяет более эффективно осуществлять не только содержимое коррекционной работы, но понимать масштаб и продолжительность работы.

2. *Принцип развития* подразумевает оценивание во время обследования как речевые, так и неречевые функций с учетом развития этих функций в онтогенезе и дизонтогенезе и учитывать общие закономерности развития ребенка с патологией, определить первопричину расстройств, определять взаимосвязь со следствием причины.

Исходя, из установленной первопричины расстройств логопед определяет клинический речевой диагноз, кроме того определяет его взаимосвязь со структурой речевого дефекта и организует коррекционный процесс работы по устранению выявленного нарушения. Благодаря достоверности данного определения значительно повышается действенность исправительной работы в целом.

3. *Принцип деятельностного подхода* основан на учете обследования ведущего вида деятельности ребенка, который должен быть определен строго по возрасту исследуемого ребенка.

В специальной литературе выделяют последовательность освоения различных видов деятельности по возрастным особенностям ребенка, что должно учитываться для подбора материала при проведении обследования и самой формы обследования.

4. *Онтогенетический принцип* позволяет организовывать обследование, учитывать его результаты с учетом специфики появления различных видов деятельности ребенка, с учетом последовательности появления разных неречевых и различных форм речи и является определяющим для выявления характера речевых нарушений у детей разных групп. Данный принцип позволяет достоверно дать оценку полученным данным, проанализировать специфику возрастного развития ребенка, следовательно, избежать ошибок в диагностике нарушений.

Для диагностики использовались методические рекомендации

О. Б. Иншаковой, Н. М. Трубниковой и А. М. Колесниковой.

Для обследования были взяты следующие приемы диагностики:

Блок №1. Неречевые формы коммуникации:

- обследование моторики артикуляционного аппарата;
- обследование мимической моторики;
- обследование зрительного восприятия;
- обследование пространственной ориентировки.

Блок №2. Речевые формы коммуникации:

- обследование звукопроизношения;
- обследование фонематического слуха;
- обследование фонематического восприятия, звуко-слового

анализа и синтеза.

Для представления количественной оценки выполнения заданий учащимися взята следующая шкала оценивания (Табл. 1.):

Таблица № 1

Шкала оценки результатов обследования в баллах

<i>Баллы</i>	<i>Качественная характеристика</i>
3 балла	Хороший результат, не допускает ошибки в задании, выполняет правильно и самостоятельно.
2 балла	Средний результат, допускает 2-3 ошибки или нуждается в помощи экспериментатора.
1 балл	Низкий результат, не выполнил задание, либо выполняет с множественными ошибками, помощь экспериментатора не принимает.

2.2. Анализ результатов исследования моторики и фонетико-фонематической системы речи детей младшего школьного возраста

Анализ констатирующего эксперимента позволил выявить неречевые и речевые нарушения у детей изучаемой категории. Остановимся более подробно на анализе полученных результатов.

Для переработки и систематизации результатов исследований

используем табличный метод занесения информации по всем заданиям применимых при обследовании детей.

Блок №1. Неречевые формы коммуникации.

Сводные результаты изучения артикуляционной моторики у детей представлены в таблице № 2.

Таблица № 2

**Сводная таблица результатов обследования моторики
артикуляционного аппарата, в баллах**

Имена детей	Исследование двигательной функции губ	Исследование двигательной функции челюсти	Исследование двигательной функции языка	Исследование двигательной функции мягкого неба
Миша П.	2	3	2	3
Лаура В.	2	3	2	3
Матвей Р.	2	3	1	3
Мария Б.	2	3	1	3
Арсений О.	2	3	2	3
Марк И.	2	3	2	3
Александра С.	2	3	2	3
Вероника К.	2	3	2	3
Илья К.	2	3	2	3
Таисия А.	2	3	1	3
Средний балл	2	3	1,7	3

При исследовании двигательной функции губ у Лауры В., Марии Б., Марка И. возникли проблемы с заданием «Хоботок», они не выполнили задание, согласно инструкции. У Миши П., Арсения О., возникли трудности при выполнении задания «Улыбка», вместо улыбки опускались уголки рта, получалась гримаса. Задание с поднятием верхней губы вверх и с открытием верхних зубов, Александра С. и Таисия А. выполнили частично, не получилось с первого раза поднять верхнюю губу. Лаура В., Матвей Р., Вероника К. и Илья К. не смогли при выполнении задания, многократно повторить губные звуки «б-б-б» и «п-п-п», они выполнили задание частично, потребовался повторный показ. С остальными заданиями на исследование двигательной функции губ у детей сложностей не возникло.

При проверке двигательной функции челюсти у детей при выполнении всех заданий трудностей не возникало.

При исследовании двигательной функции языка у Миши П., Марии Б., Арсения О., Марка И. выявилась проблема при выполнении задания с требованием положить широкий язык на нижнюю губу и продержать под счет. Дети не сумели удержать язык на верхней губе в рамках требуемого от них времени. У Миши П., Лауры В., Арсения О., Александры С. возникли трудности с овладением задания, где дети не справились с удержанием язык в узкой острой позе, кроме того не смогли его вытянуть и удержать под счет. Матвей Р., Мария Б., Вероники К., Илья К. при выполнении задания не смогли, как нужно выгнуть язык и упереться им в нижние зубы. Матвей Р., Мария Б., Таисия А. при выполнении задания не смогли сделать язык в форме чашечки, и у них не получилось удержать язык в данной позе, язык как дети не старались, не принимал нужную форму. Остальные задания на исследование двигательной функции языка у детей затруднений не вызвало.

При исследовании двигательной функции мягкого неба у детей при выполнении заданий трудностей не возникло.

Сводные результаты изучения динамической организации движений артикуляционного аппарата у детей представлены в таблице № 3.

Таблица № 3

Сводная таблица результатов обследования динамической организации движений артикуляционного аппарата, в баллах

Имена детей	Динамическая организация губ, языка, нижней челюсти	Динамическая организация нижней челюсти	Динамическая организация губ	Динамическая организация языка
Миша П.	2	3	3	2
Лаура В.	2	3	3	3
Матвей Р.	3	2	3	2
Мария Б.	2	2	3	2
Арсений О.	3	3	3	2

Продолжение таблицы № 3

Имена детей	Динамическая организация губ, языка, нижней челюсти	Динамическая организация нижней челюсти	Динамическая организация губ	Динамическая организация языка
Марк И.	3	3	3	2
Александра С.	3	2	3	3
Вероника К.	3	2	3	3
Илья К.	3	3	3	3
Таисия А.	2	3	3	3
Средний балл	2,6	2,6	3	2,5

При динамической организации губ, языка, нижней челюсти у Миши П., Лауры В., Марии Б., Таисии А. возникли трудности при выполнении данного упражнения, выявлена последовательность в выполнении, сначала дети высунули язык, затем широко открыли рот и вслед за этим оскалили зубы.

При динамической организации нижней челюсти у Александры С., Вероники К., Марии Б., Матвей Р. возникли трудности в выполнении данного упражнения, оно выполнено частично с пропуском элемента полузакрытого рта.

При динамической организации губ у детей не возникло трудностей с выполнением данного упражнения все дети справились.

При выполнении динамической организации языка у Марии Б., Марка И., Арсения О., Миши П., Матвея Р. возникли сложности выполнения последовательности упражнения, дети не смогли поочередно выполнить задание, проявлялась несформированность ритмической и динамической организации языка и неспособностью к серийно-последовательным движениям.

Сводные результаты изучения мимической моторики у детей представлены в таблице № 4.

При выполнении задания на исследование объема и качества движений мышц лба у Миши П., Матвея Р., Марка И. выполнения задания вызвало

сложности, дети при попытке нахмурить брови щурились. У Марии Б., Арсения О., Александры С. данное задание вызвало затруднение, дети не смогли нахмурить лоб. Лаура В., Вероника К., Илья К., Таисия А. справились и без затруднений выполнили все задания.

Таблица № 4

**Сводная таблица результатов обследования
мимической моторики, в баллах**

Имена детей	Исследование объема и качества движений мышц лба	Исследование объема и качества движений глаз	Исследование объема и качества движений мышц щек	Исследование возможности произвольного формирования определенных мимических поз	Исследование символического праксиса
Миша П.	2	3	3	2	3
Лаура В.	3	2	3	3	3
Матвей Р.	2	2	3	2	3
Мария Б.	2	3	2	2	3
Арсений О.	2	2	3	2	3
Марк И.	2	3	3	2	3
Александра С.	2	3	3	2	3
Вероника К.	3	3	3	2	3
Илья К.	3	2	3	2	3
Таисия А.	3	3	2	3	3
Средний балл	2,4	2,6	2,8	2,2	3

При выполнении задания, в котором логопед оценивал объем и качество движений глаз: Матвей Р., Лаура В., Арсений О., Илья К. испытали трудности и не смогли при попытке закрыть глаза подмигнуть. Миша П., Мария Б., Марк И., Таисия А., Вероника К., Александра С. справились в полном объеме с заданием и движения глаз выполняли в правильном порядке.

При осуществлении задания, где логопед оценивает объем и качество движения мышц щек, испытали трудности Мария Б. и Таисия А. дети смогли надуть щеки одновременно, но испытали затруднение в поочередном надувании щек. Остальные дети смогли выполнить данное задание, не

испытав при этом сложностей, они смогли надуть одновременно и поочередно щеки.

При осуществлении задания, где логопед оценивает возможность формировать ребенком определенных мимических поз, Миша П., Арсений О., Илья К., Вероника К. испытали затруднения, выявившиеся нечеткой мимической картиной. У Марии Б., Матвея Р., Александры С., Марка И. задание вызвало затруднения, дети не смогли выполнить одну из мимических поз. Лаура В., Таисия А. не испытала сложностей в выполнении задания и все определённые мимические позы выполнила без отклонений.

Сводные результаты изучения зрительного восприятия у детей представлены в таблице № 5.

При выполнении задания на исследование символического праксиса, дети не испытали сложностей и выполнили данное задание, а именно смогли изобразить все требуемые от них мимические движения.

Таблица № 5

Сводная таблица результатов обследования зрительного восприятия, в баллах

Имена детей	Проба №1 «Чего не хватает на этих рисунках?»	Проба №2 «Какие предметы спрятаны в рисунках?»
Миша П.	3	2
Лаура В.	2	1
Матвей Р.	3	3
Мария Б.	2	3
Арсений О.	2	2
Марк И.	1	2
Александра С.	2	2
Вероника К.	3	1
Илья К.	2	2
Таисия А.	1	2
Средний балл	2,1	2,1

Миша П., Матвей Р., Вероника К. справились с заданием за меньшее время, чем все остальные дети и назвали все 7 недостающих предметов на показанных картинках логопедом. Лаура В., Мария Б., Арсений О., Александра С., Илья К. справились с заданиями за превышающее

установленное нормой количеством времени. Таисия А., Марк И. назвали 6 из 7 отсутствующих на картинке предметов.

Илья К., Мария Б. назвали и обнаружили все спрятанные 14 предметов, потратив на это меньше времени, чем остальные в задании по поиску спрятанных предметов в контурных рисунках. Миша П., Арсений О., Марк И., Александра С., Таисия А., Матвей Р. также назвали и нашли все скрытые 14 предметов, но для их поиска детям потребовалось выше установленного времени обследованием для выполнения задания. Наибольшее количество времени понадобилось Лауре В. и Веронике К. они назвали, и нашли все 14 предметов, но затратили больше времени в сравнении с другими ребятами, также данным детям потребовалась помощь логопеда в нахождении предметов.

Сводные результаты изучения пространственной ориентировки у детей представлены в таблице № 6.

Таблица № 6

Сводная таблица результатов обследования пространственной ориентировки, в баллах

Имена детей	Проба №1 Понимание предлогов (по картинке) Иншакова О.Б. и Колесникова А.М.	Проба №2 Понимание ориентировки в собственном теле
Миша П.	2	3
Лаура В.	3	3
Матвей Р.	2	3
Мария Б.	3	3
Арсений О.	2	3
Марк И.	2	3
Александра С.	2	3
Вероника К.	3	3
Илья К.	3	3
Таисия А.	3	3
Средний балл	2,5	3

Лаура В., Мария Б., Вероника К., Илья К., Таисия А. выполнили задание без помощи, не допустив ошибок в задании о расположении предметов в пространстве [27, с.5]. Миша П., Матвей Р., Арсений О., Марк И., Александра С. путаются в понимании предлогов, задание на понимание предлогов в пространстве по отношению друг к другу выполняли с помощью педагога, допуская ошибки.

При выполнении задания дети, верно, справились с заданием, без посторонней помощи, не допустив ошибок.

Анализ результатов обследования фонетико-фонематической системы речи у детей младшего школьного возраста.

Блок №2. Речевые формы коммуникации.

1. Обследование звукопроизношения.

Обследование показало, что у Миши П. полиморфный дефект звукопроизношения, а именно, антропофонический (искажение звука) и фонологический (отсутствие звука, замена).

А) Группа свистящих звуков [С, С', З, З', Ц].

Во время проведения диагностического обследования группы свистящих звуков у ребенка, обнаружено, что он искажает звук [З] в произношение, кроме того дополнительно допускает замену звука [С] в артикуляции звуков речи на звук [С'];

Б) Группа шипящих звуков [Ш, Ж, Ч, Ц].

Во время проведения диагностического обследования группы шипящих звуков у ребенка, обнаружено, что он допускает стойкое употребление одного нормативного звука вместо другого в данном случае звук [Ж] на звук [Ш];

В) Группа сонорных звуков [Р, Р', Л, Л'].

Во время проведения диагностического обследования у ребенка, выявлено, что в артикуляции звуков речи отсутствуют сонорные звуки.

Обследование показало, что у Лауры В. мономорфный дефект, ребенок неверно произносит единственную группу звуков [33, с.14], а именно,

фонологический (замена).

А) Группа свистящих звуков [С, С', З, З', Ц].

Во время проведения диагностического обследования группы свистящих звуков, обнаружено, что ребенок заменяет звук [С] в артикуляции звуков речи на звук [З].

Б) Группа шипящих звуков [Ш, Ж, Ч, Ц].

Во время проведения диагностического обследования группы шипящих звуков, несоответствий нормы развития речи у ребенка не выявлено;

В) Группа сонорных звуков [Р, Р', Л, Л'].

Во время проведения диагностического обследования группы сонорных звуков, несоответствий нормы развития речи у ребенка не выявлено.

Обследование Матвея Р. показало, что у ребенка полиморфный дефект звукопроизношения, а именно, антропофонический (искажение звука) и фонологический (смещение).

А) Группа свистящих звуков [С, С', З, З', Ц].

Во время проведения диагностического обследования группы свистящих звуков, у ребенка выявлено межзубное звучание в артикуляции звука [З];

Б) Группа шипящих звуков [Ш, Ж, Ч, Ц].

Во время диагностического обследования группы шипящих звуков, у ребенка выявлен недостаток речи в виде смещения звуков.

В) Группа сонорных звуков [Р, Р', Л, Л'].

Во время проведения диагностического обследования группы сонорных звуков выявлен недостаток речи в виде горлового произношения звука [Р].

Обследование выявило у Марии Б. полиморфный дефект звукопроизношения, а именно, антропофонический (искажение звука) и фонологические (отсутствие звука, смещение).

А) Группа свистящих звуков [С, С', З, З', Ц].

Во время проведения диагностического обследования группы

свистящих звуков, выявлен недостаток речи в виде смешения звуков [С]-[З];

Б) Группа шипящих звуков [Ш, Ж, Ч, Ц].

При обследовании шипящих звуков, происходит искажение звука [Ж];

В) Группа сонорных звуков [Р, Р', Л, Л'].

Во время проведения диагностического обследования группы сонорных звуков у ребенка выявлено, что в артикуляции звуков речи отсутствуют сонорные звуки.

Обследование выявило у Арсения О. полиморфный дефект звукопроизношения, а именно, антропофонический (искажение звука).

А) Группа свистящих звуков [С, С', З, З', Ц].

Во время проведения диагностического обследования группы свистящих звуков, несоответствий нормы развития речи у ребенка не выявлено;

Б) Группа шипящих звуков [Ш, Ж, Ч, Ц].

Во время проведения диагностического обследования у ребенка, выявлено акустически неправильное произношение звука [Ч] (искажение);

В) Группа сонорных звуков [Р, Р', Л, Л'].

Во время проведения диагностического обследования группы сонорных звуков у ребенка выявлен недостаток речи в виде горлового произношения звука [Р].

Обследование показало, что у Марка И. выявился мономорфный дефект, а именно, фонологический (замена) и антропофонический (искажение звука).

А) Группа свистящих звуков [С, С', З, З', Ц].

Во время проведения диагностического обследования группы свистящих звуков у ребенка, выявлено, акустически неправильное произношение звука [З] (искажение), кроме того, дополнительно допускает замену звука [С] в артикуляции звуков речи на звук [С'].

Б) Группа шипящих звуков [Ш, Ж, Ч, Ц].

Во время проведения диагностического обследования группы шипящих

звуков, несоответствий нормы развития речи у ребенка не выявлено.

В) Группа сонорных звуков [Р, Р', Л, Л'].

Во время проведения диагностического обследования группы сонорных звуков, несоответствий нормы развития речи у ребенка не выявлено.

Обследование выявило у Александры С. полиморфный дефект звукопроизношения, а именно, антропофонический (искажение звука) и фонологические (отсутствие звука).

А) Группа свистящих звуков [С, С', З, З', Ц].

Во время проведения диагностического обследования группы свистящих звуков, у ребенка выявлена замена звука [С] в артикуляции звуков речи на звук [З].

Б) Группа шипящих звуков [Ш, Ж, Ч, Ц].

Во время проведения диагностического обследования группы шипящих звуков, несоответствий нормы развития речи у ребенка не выявлено.

В) Сонорные звуки [Р, Р', Л, Л'].

Во время проведения диагностического обследования группы сонорных звуков у ребенка выявлено, что в артикуляции звуков речи отсутствуют сонорные звуки.

Обследование выявило у Вероники К. мономорфный дефект звукопроизношения, а именно, антропофонический (искажение звука).

А) Группа свистящих звуков [С, С', З, З', Ц].

Во время проведения диагностического обследования группы свистящих звуков, несоответствий нормы развития речи у ребенка не выявлено.

Б) Группа шипящих звуков [Ш, Ж, Ч, Ц].

Во время проведения диагностического обследования группы шипящих звуков, несоответствий нормы развития речи у ребенка не выявлено.

В) Сонорные звуки [Р, Р', Л, Л'].

Во время проведения диагностического обследования группы сонорных звуков у ребенка выявлен недостаток речи в виде горлового

произношения звука [Р].

Обследование выявило у Ильи К. мономорфный дефект звукопроизношения, а именно, фонологический (смешение).

А) Группа свистящих звуков [С, С', З, З', Ц].

Во время диагностического обследования группы свистящих звуков, у ребенка выявлен недостаток речи в виде смешения звуков [С]-[З];

Б) Группа шипящих звуков [Ш, Ж, Ч, Ц].

Во время проведения диагностического обследования группы шипящих звуков, несоответствий нормы развития речи у ребенка не выявлено.

В) Группа сонорных звуков [Р, Р', Л, Л'].

Во время проведения диагностического обследования группы сонорных звуков, несоответствий нормы развития речи у ребенка не выявлено.

Обследование выявило у Таисии А. мономорфный дефект звукопроизношения, а именно, антропофонический (искажение звука).

А) Группа свистящих звуков [С, С', З, З', Ц].

Во время проведения диагностического обследования группы свистящих звуков, несоответствий нормы развития речи у ребенка не выявлено.

Б) Группа шипящих звуков [Ш, Ж, Ч, Ц].

Во время проведения диагностического обследования группы шипящих звуков, несоответствий нормы развития речи у ребенка не выявлено.

В) Группа сонорных звуков [Р, Р', Л, Л'].

Во время проведения диагностического обследования группы сонорных звуков у ребенка выявлен недостаток речи в виде горлового произношения звука [Р].

Сводные результаты изучения звукопроизношения у детей представлены в таблице № 7.

На основании проведенного обследования 10 детей выявили, что у 5 исследованных детей полиморфный дефект звукопроизношения, у остальных

5 детей мономорфный дефект звукопроизношения. Более того обследование показало, что у большинства детей присутствует в речи антропофонический дефект (искажение звука), фонологический дефект в большой степени проявляется в замене звуков, полное отсутствие звука выявилось только у 3 детей.

Таблица № 7

Сводная таблица по результатам обследования звукопроизношения, в баллах

Имена детей	Свистящие	Шипящие	Сонорные	Согласные	Гласные
Миша П.	2	2	1	3	3
Лаура В.	2	3	3	3	3
Матвей Р.	2	2	2	3	3
Мария Б.	2	2	1	3	3
Арсений О.	3	2	2	3	3
Марк И.	2	3	3	3	3
Александра С.	2	3	1	3	3
Вероника К.	3	3	2	3	3
Илья К.	2	3	3	3	3
Таисия А.	3	3	2	3	3
Средний балл	2,3	2,4	2,0	3	3

2. Обследование фонематического слуха.

Ребенку необходимо получить ряд позиционно чередующихся звуков (фонему), в тоже время переключиться от всех вариантов звучания одного и того же ряда позиционно чередующихся звуков и определить данную фонему по тем постоянным (инвариантным) отличительным признакам, по которым одна фонема (как единица языка) противопоставлена другой.

При осуществлении задания, в котором требовалось поднять руку, услышав звук [О] в словах и среди других звуков, у детей трудностей в данном задании не возникло, они верно определили звук.

При осуществлении задания, в котором нужно хлопнуть в ладоши, когда услышишь звуки [Р] - [Л] среди других звуков и в словах у Миши П., Марии Б., Александры С. возникли сложности дети не выполнили задание должным образом, так как у детей в артикуляции звуков речи (произношение) отсутствуют сонорные звуки, у Матвея Р., Арсения О., Таисии А. при выполнении задания возникли сложности в произношении звука [Р], дети восприняли на слух данный звук среди звуков, слогов, слов, но не так выразительно произнесли его, кроме того в речи детей отсутствует для звуковой артикуляции твердый звук [Л].

При осуществлении задания, в котором нужно хлопнуть в ладоши, когда услышишь звук [С] среди других звуков и в словах у Миши П., Марка И. возникли сложности при выполнении, они не восприняли на слух звук [С] среди звуков, слогов, слов, в процессе произнесения дети заменяли звук [С] на звук [С']; у Лауры В., Александры С. возникли сложности в выполнении они не восприняли на слух звук [С] среди звуков, слогов, слов, в процессе произнесения дети заменяли звук [С] на звук [З], у Марии Б., Ильи К. возникли сложности в выполнении и они не восприняли на слух звук [С] среди звуков, слогов, слов, в процессе произнесения у них происходило смешение звуков [С]-[З];

При осуществлении задания, в котором требовалось отреагировать поднятием руки вверх, когда услышишь аналогичные звуки среди звонких и глухих, у детей не возникло сложностей в выполнении, они четко поднимали руки и без заминок их произносили;

При осуществлении задания, в котором требовалось отреагировать поднятием руки вверх, когда услышишь аналогичные звуки среди шипящих и свистящих, у Миши П. возникли сложности ребенок не полностью выполнил задание, так как выполняя задание у него не удалось различить на слух шипящие звуки, а именно звук [Ж] и [Ш], с выполнением задания со свистящими звуками трудностей не возникло, у Лауры В., Александры С. и Вероники К. возникли сложности они не выполнили его, так как испытывали

трудности в артикуляции свистящих звуков речи, дети не воспринимали на слух звуки [С] и [З], с артикуляцией шипящих звуков речи сложностей не возникло, у Матвея Р. возникли сложности с выполнением артикуляции свистящих звуков речи, потому что ребенок не определял на слух звук [З], а при артикуляции шипящих звуков речи у ребенка происходило нарушение звуковой стороны речи (смещение звуков), у Марии Б. возникли сложности в артикуляции свистящих звуков речи, так как она не воспринимала на слух звуки [С] и [З], при артикуляции шипящих звуков речи, ребенок не определял на слух звук [Ж], у Арсения О. возникли сложности и он, не полностью выполнил задание, при артикуляции свистящих звуков речи не испытал сложностей, при произношении шипящих звуков он не определял на слух звук [Ч] и [Ш].

При осуществлении задания, в котором требовалось отреагировать поднятием руки вверх, когда услышишь аналогичные звуки среди твердых и мягких, у детей не возникло сложностей, они верно реагировали поднятием руки, когда слышали аналогичные звуки и выразительно их артикулировали.

Во время осуществлении задания, в котором требовалось отреагировать поднятием руки вверх, когда услышишь аналогичные звуки среди сонорных, у Миши П., Марии Б., Александры С. возникли сложности с выполнением так как сонорные звуки отсутствуют в произношение, у Матвея Р. и Арсения О. возникли сложности в выполнении, они частично выполнили задание и не смогли на слух различить звук [Р], у остальных детей не возникло сложностей, они верно реагировали поднятием руки вверх, когда слышала аналогичные сонорные звуки.

Во время осуществления задания, в котором требовалось повторить слоговой ряд со звонкими и глухими звуками, у детей не возникло сложностей, они четко повторяли все перечисленные логопедом слоги.

При осуществлении задания, в котором требовалось повторить слоговой ряд с шипящими и свистящими звуками, у Миши П., Марка И., обнаружили сложности, при повторении за логопедом порядка слогов в

словах (слогового ряда) свистящих происходило акустически ненормативное произношение (искажение звука) [З] и употребление одного нормативного звука вместо другого (замена звука) [С] на [С'], при произношении за логопедом порядка слогов в словах (слогового ряда) шипящих происходило употребление одного нормативного звука вместо другого (замена звука) звук [Ж] на звук [Ш]; у Лауры В., Александры С. обнаружилось сложное и они смогли выполнить задание не полностью, при произношении за логопедом порядка слогов в словах в свистящих звуках ребенок использовал один нормативный звук вместо другого, а именно звук [С] на звук [З], при произнесении за логопедом порядка слогов в словах, шипящих сложностей не возникло; у Матвея Р., обнаружилось сложное при повторении за логопедом порядка слогов в словах в свистящих звуках у ребенка проявилось межзубное произношение звуков [З], при произнесении за логопедом слогового ряда шипящих происходило смешение звуков; у Марии Б. и Ильи К. возникли сложности при артикуляции звуков за логопедом порядка слогов в словах свистящих звуков выявилось смешение звуков [С]-[З], при произношении за логопедом порядка слогов в словах с шипящими проявилось акустически ненормативное произношение звука [Ж]; у Арсения О. обнаружилось сложное, и он не полностью справился с заданием, при проговаривании за логопедом порядка слогов в словах свистящих не возникло сложностей, а вот при повторении за логопедом слогового ряда шипящих звуков проявилось акустически ненормативное произношение звука [Ч] и [Ш].

Во время осуществления задания, в котором требовалось повторить слоговой ряд с твердыми и мягкими звуками, дети не испытали сложностей, они четко повторяли за логопедом данный слоговой ряд.

При осуществлении задания, в котором требовалось повторить порядок слогов в словах с сонорными звуками, у Миши П., Марии Б., Александры С. возникли сложности; у Тимофея И., Арсения О., Вероники К., Таисии А. возникли трудности, они выполнили частично данное задание, при

повторении за логопедом порядка слогов в словах с сонорными звуками у детей выявлен недостаток речи в виде горлового произношения звука [Р], у остальных детей при выполнении не возникло трудностей, они четко повторяла за логопедом порядок слогов в словах.

Во время осуществления задания, где логопед показывает на картинке предметы со звонкими и глухими звуками, у детей не возникло сложностей, и они правильно указывали, а также верно называли слова на картинке.

При осуществлении задания, где логопед показывает на картинке предметы с шипящими и свистящими звуками, Миша П., Мария Б., Илья К. не справились с выполнением задания, у них не получилось произнести правильно, что изображено на картинке. Лаура В., Александра С. выполнили задание частично, они допустили ошибки при показе картинок с предметами со свистящими звуками. У Арсения О., возникли сложности, в выполнении задания в части, показа предметов с шипящими звуками. Остальные дети с заданием справились в полном объеме.

При осуществлении задания, где логопед показывает на картинке предметы с мягким и твердым звуком, не возникло сложностей, все дети справились с заданием, показали и назвали безошибочно слова на картинке.

При осуществлении задания, где логопед показывает на картинке предметы с сонорными звуками, у Миши П., Марии Б., Александра С. возникли сложности, так как в их речи присутствует нарушение в виде отсутствия сонорных звуков, дети верно не произнесли, изображенные предметы с согласными звуками, при образовании которых голоса больше, чем шума. Матвей Р., Арсений О., Таисия А выполнили задание не полностью, дети показали и произнесли, что изображено на картинке, но процессе образования звука [Р] возникли сложности, у Лауры В., Марка И., Вероники К. и Ильи К. не возникло сложностей в выполнении, они показали и назвали, что изображено на картинке.

Сводные результаты изучения фонематического слуха у детей представлены в таблице № 8.

Сводная таблица результатов обследования фонематического слуха, в баллах

Приемы	Проба	Обследуемые дети										Средний балл
		Миша П.	Лаура В.	Матвей Р.	Мария Б.	Арсений О.	Марк И.	Александра	Вероника К.	Илья К.	Таисия А.	
Распознавание фонем	№1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	№2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2,4
	№3	2	2	3	2	3	2	2	3	2	3	2,4
Различие фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам на материале звуков	№1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	№2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2,3
	№3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	№4	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	2,5
Различие фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам на материале слогов	№1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	№2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2,2
	№3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	№4	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2,3
Различие фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам на материале слов-паронимов	№1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	№2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2,3
	№3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	№4	1	3	2	1	2	3	1	3	3	2	1,9

3. Обследование фонематического восприятия, звуко-слового анализа и синтеза.

При осуществлении задания, где требовалось выделить гласные звуки, детей ошибок не допускали, четко и ясно выделили все гласные звуки, а также произнеси слова и показали, где находится гласный звук в слове;

При осуществлении задания, где требовалось выделить согласные звуки, Миша П., Мария Б., Илья К. выполнили задание частично, дети смогли определить, где находится согласный звук, но у них возникли сложности с определением свистящих и шипящих звуков. Лаура В., Александра С. также смогла выполнить задание частично, она смогла определить, где находится

согласный звук, но испытала сложности с распознаванием свистящих звуков. Арсений О., выполнить задание частично, у него получилось определить, где находится согласный звук, но шипящие звуки вызвали сложности.

Сводные результаты изучения фонематического восприятия у детей представлены в таблице № 9.

Таблица № 9

Сводная таблица результатов обследования фонематического восприятия, в баллах

Имена детей	Проба №1 «Умение выделять гласные звуки»	Проба №2 «Умение выделять согласные звуки»
Миша П.	3	2
Лаура В.	3	2
Матвей Р.	3	3
Мария Б.	3	2
Арсений О.	3	2
Марк И.	3	3
Александра С.	3	2
Вероника К.	3	3
Илья К.	3	2
Таисия А.	3	3
Средний балл	3	2,4

При осуществлении задания, где логопед предлагал определить количество звуков Миша П., Марии Б. выполнили задание не полностью, потому что слова, заданные для определения: ус, роза, баран, колесо у детей вызвало сложности, но дети с легкостью различили количество звуков в словах: дом, ком, сумка, машина. Лаура В., Александра С., Илья К., Марк И. выполнили задание не полностью, у них получилось определить количество звуков в словах: дом, ком, роза, баран, машина, но в словах ус, сумка, колесо у детей обнаружили проблемы. У Матвея Р. получилось выполнить задание частично, он смог назвать количество звуков в словах: ус, дом, ком, сумка, колесо; а в словах: роза, баран, машина у ребенка обнаружили затруднения. Арсений О., Таисия А., Вероника К. выполнили задание не полностью, они смогли назвать количество звуков в словах: ус, дом, ком, сумка, машина, колесо; а в словах: роза, баран при определении звуков испытали

затруднения.

Во время осуществления задания, где логопед предлагает определить последовательность звуков в словах у Миши П., Лауры В., Марии Б., Ильи К., Марка И., Александры С. не получилось определить полностью правильный порядок звуков в словах, дети смогли определить последовательность звуков в словах: мак, бумага; а в словах: зонт, носок обнаружились затруднения. Матвей Р., также не смог в полной мере выполнить задание без посторонней помощи, он смог определить последовательность звуков в словах: мак, носок, бумага, но слово зонт вызвало у ребенка затруднения. Арсений О., Вероника К., Таисия А. выполнил данное задание безошибочно задание не вызвало у них трудностей, они смогли определить последовательность звуков в словах: мак, зонт, носок, бумага.

При осуществлении задания, в котором логопед просил установить место звука [Р] в словах. Миша П., Мария Б., Александра С. не смогли определить место звука [Р] в словах: узор, рыба, корова. Матвей Р., Арсений О., Таисия А., Вероника Р. испытали затруднения при выполнении задания, дети допустили ошибки в словах: рыба, узор, корова. Лаура В., Марк И., Илья К. при выполнении задания не допустила ошибок и задание не вызвало у нее затруднений, она смогла определить количество слогов в словах.

При осуществлении задания, в котором требовалось узнать, сколько слогов в слове, у Миши П. и Александры С. появились затруднения, они смогли только определить количество слогов в словах: кони, мука, мак, пух, коток, тыква, тапки, а в словах: лимон, машина, картина не смогли дать ответ. Матвей Р. смог определить количество слогов в словах: кони, мука, мак, коток, тыква, тапки, лимон, но в словах: пух, машина, картина ребенок испытал затруднения. Мария Б. уверенно смогла определить количество слогов в словах: кони, мука, мак, пух, коток, тыква, тапки, машина, но в словах: лимон, картина ребенок отвечал с подсказкой и не мог разделить слова на слоги. Арсения О., Илья К., Марк И. смогли выявить количество

словов в словах: кони, мука, мак, пух, коток, тыква, тапки, но в словах: лимон, машина, картина у детей возникли сложности. Лаура В., Вероника К., Таисия А. выполнили задание правильно и смогли определить количество слогов во всех словах, предложенных логопедом

При осуществлении задания, в котором требовалось придумать, слова от одного до трех слогов у всех детей сложностей не вызвало и у них получилось в полном объеме придумать слова, состоящие из 1,2,3 слогов.

При осуществлении задания, где логопед предложил придумать слова от трех до пять слога, у Лауры В., Александры С. не получилось придумать слова, состоящие из 5 слогов - это задание вызвало сложности. Мария Б. и Марк И. смогла придумать слова, состоящие только из 4 слогов, остальное у них вызвало сложности. Арсений О., Илья К. смог придумать слова, состоящие из 4, 5 слогов, но слова, из 3 слогов у ребенка вызвали затруднения. Миша П., Матвей Р., Вероника К., Таисия А. не испытали трудностей при выполнении данного задания, они смогли придумать слова, состоящие из 3,4,5 слогов.

Сводные результаты изучения звуко-слогового анализа и синтеза у детей представлены в таблице № 10.

Таблица № 10

***Сводная таблица результатов звуко-слогового
анализа и синтеза, в баллах***

Имена детей	Проба 1	Проба 2	Проба 3	Проба 4	Проба 5	Проба 6
Миша П.	2	2	1	2	3	3
Лаура В.	2	2	3	3	3	2
Матвей Р.	2	2	2	2	3	3
Мария Б.	2	2	1	2	3	2
Арсений О.	2	3	2	2	3	2
Марк И.	2	2	3	2	3	2
Александра С.	2	2	1	2	3	2
Вероника К.	2	3	2	3	3	3
Илья К.	2	2	3	2	3	2
Таисия А.	2	3	2	3	3	3
Средний балл	2,0	2,3	2,0	2,3	3	2,4

При осуществлении задания, где логопед предложил детям заменить в

словах звуки, у детей получилось выполнить задание правильно, они верно смогли заменить звук [О] на звук [У] и получить слова «сук», «стул»;

При осуществлении задания, в котором от детей требовалось поменять местами слоги в словах, Александра С., Марк И. смогли переставить слоги, чтобы получить новые слова. Матвей Р., Арсений О., Мария Б, Миша П., Вероника К., Таисия А. выполнили задание не полностью, дети смогли переставить слоги в слове: ложа, а в слове: марки дети испытали сложности и без помощи логопеда правильный ответ не дали. Лаура В., Илья К. выполнили полностью правильно задание без каких-либо затруднений, они смогли переставить слоги и образовать новые слова.

При осуществлении задания, в котором нужно добавить звук [К] и получить новое слово у детей не возникло сложностей и с данным заданием все справились, дети смогли получить новые слова (крот, коса).

При осуществлении задания, где логопед предлагал добавить слог ПО и получить новое слово также не вызвало у детей сложностей, и они смогли безошибочно, выполнить задание, дети получили новые слова (построить, поехали, поели).

Сводные результаты изучения звуко-слогового анализа и синтеза у детей представлены в таблице № 11.

Таблица № 11

Сводная таблица результатов обследования звуко-слогового анализа и синтеза, в баллах

Имена детей	Проба 1	Проба 2	Проба 3	Проба 4
Миша П.	3	2	3	3
Лаура В.	3	3	3	3
Матвей Р.	3	2	3	3
Мария Б.	3	2	3	3
Арсений О.	3	2	3	3
Марк И.	3	3	3	3
Александра С.	3	3	3	3
Вероника К.	3	2	3	3
Илья К.	3	3	3	3
Таисия А.	3	2	3	3
Средний балл	3	2,4	3	3

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Настоящее исследование было направлено на изучение неречевых процессов и фонетико-фонематической стороны речи у детей с псевдобульбарной дизартрией.

У обучающихся в первую очередь страдает звукопроизношение, а вторично оказались несформированными фонематический слух и навыки звукового анализа и синтеза.

По окончании логопедического обследования сформулирован следующий вывод, что у всех детей – *фонетико-фонематическое недоразвитие, легкая форма псевдобульбарной дизартрии*, с дополнительным разделением детей на группы с проявлениями артикуляторно-акустической дисграфии (Лаура В., Мария Б., Вероника К., Таисия А., Илья К.) и группу детей с элементами оптико-пространственных нарушений (Миша П., Матвей Р., Арсений О., Марк И., Александра С.).

Данные результатов эксперимента позволяют сделать заключение о том, что необходимо организовать логопедическую дифференцированную работу с детьми, имеющие данные нарушения.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НАРУШЕНИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

3.1. Теоретическое обоснование и принципы работы по коррекции фонетико-фонематического нарушения речи у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией

Решением задач и вопросов по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи занимались такие учёные, как Т. В. Волосовец, Г. А. Каше, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, В. И. Селивёрстов, Л. Ф. Спирина, Т. А. Ткаченко, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, М. Ф. Фомичева, М. Е. Хватцев, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина и другие.

Логопедическая работа включает в себя педагогический процесс, который осуществляет задачи коррекции воспитания и обучения, опираясь на общедидактических и специфических принципах, составляющую теоретическую и методологическую основу логопедического воздействия.

Дидактические принципы имеют давнюю историю и связаны с возникновением и развитием классно-урочной организации обучения.

Значительный вклад в разработку вопроса принципов обучения, подтверждение характерных признаков и сущности, создание их системы и воплощения в практику обучения сделали зарубежные и отечественные педагоги Ю. К. Бабанский, А. Дистер-вегом, Я. А. Коменским, И. Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, К. Д. Ушинским.

В аспекте, педагогики принципы обучения и лингводидактики определяют, как: «определенная сумма выходных, основных дидактических требований к процессу обучения, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность» (Ю. Бабанский) [2, с.161].

«инструментальное, данное в категориях деятельности выражение

педагогической концепции; методологическое отображение познанных законов и закономерностей; знание о целях, сущности, изменениях, структуре обучения, выраженные в форме, что дает возможность применять их на практике» (В. Загвязинский) [9, с. 69].

Итак, к основополагающим дидактическим принципам относятся:

Принцип научности — предполагает наличие научно оправданных психолого-педагогических методов и приемов исследования ребенка в целях различных диагностик нарушений его развития и определения основной направленности и необходимых условий коррекционно-педагогической работы.

Принцип систематичности и последовательности — подразумевает особый порядок и систему преподавания, основанные на четкой логической хронологии. Следовательно, преподаваемая информация должна строго планироваться, состоять из законченных разделов, модулей и шагов.

По мнению Н. Сорокина, «систематичность требует, чтобы ученики овладели научными знаниями, умениями и навыками в строго определенном порядке, чтобы система проявлялась не только внешне, а создавалась в сознании учеников. Последовательность предполагает логическое обоснование изучения следующих разделов по предварительным, чтобы следующее вытекало из предыдущего, опиралось на него и подготавливало дальнейшую ступень в познавательной деятельности учащихся» [28, с. 98]

Принцип доступности — подразумевает поэтапное наращивание сложности речевых упражнений в процессе формирования у ребенка навыков правильной речи и поведения, учитывая закономерности возрастного развития, с поддержкой на сохраненные знания правильной речи и постепенное наращивание новых качеств и навыков.

Я. А. Коменский определил классические правила, касающиеся осуществления принципа доступности при практических занятиях: «от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному» [23, с.178].

Принцип наглядности — предусматривает использование, во время обучения опираясь на восприятия предметов и явлений различными анализаторами.

К. Д. Ушинский писал, что знания будут тем прочнее и полнее, чем большим количеством различных органов чувств они воспринимаются. «Паук, — отмечал он, — потому бежит так изумительно верно по тончайшим нитям, что держится не одним когтем, а множеством их: оборвется один, удержится другой» [34, с.171].

Принцип прочности — предполагает, чтобы знания, умения и навыки, приобретаемые детьми с нарушениями речи на логопедических занятиях, обладали свойством воспроизведения и применения в различных ситуациях.

Принцип воспитывающего характера обучения — предусматривает решение в процессе преподавания не только учебных, но и воспитательных задач, при котором достигается связь между приобретением ребенком знаний, умений и навыков и формированием их как нравственной личности.

И. Г. Песталоцци выделял нравственное образование, целью которого в области морали, нравственности и этики является «правильное всестороннее и гармоническое развитие задатков человека, необходимое ему для обеспечения самостоятельности, и привитие ему определенных навыков».

Принцип сознательности и активности — предусматривает совместную деятельность логопеда и ребенка, кроме того необходимостью личного активного участия ребенка в логопедических занятиях или вне их, в его познавательной и чувственно-практической деятельности.

Принцип индивидуального подхода — предусматривает особенности ребенка, включает в себя всестороннее изучение и разработку соответствующих мер коррекционно-развивающего воздействия с учетом выявленных особенностей.

В *специальные принципы* входит: принцип развития (по Л. С. Выготскому), который подразумевает повышающую сложность выполнения заданий и речевого материала в процессе проводимой работы.

Сначала, дается более простой, понятный ребенку материал, по мере освоения заданий, материал усложняется.

Онтогенетический принцип подразумевает разработку методики коррекционно-логопедической работы, предусматривающий последовательность появления форм и функций речи, а также видов деятельности ребенка в онтогенезе [31, с.86].

Принцип системности основывается на представлении о речи, как сложной функциональной системе, структурные компоненты которой непосредственно взаимосвязаны между собой. Тем самым, корректируя нарушение речи, воздействуем на все стороны речевой функциональной системы.

В соответствии с *принципом комплексности*, исправление речевых нарушений должно включать комплексное медико-психолого-педагогическое воздействие. Это вызвано, прежде всего, тем, что речевой дефект, каков бы он ни был, носит многосторонний характер. Или другими словами принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребенка (Р. Е. Левина).

Принцип деятельностного подхода – организация логопедической работы осуществляется с учетом ведущую деятельность ребенка. Дети дошкольного возраста развиваются в процессе игровой деятельности, в школьном возрасте основой коррекционно-логопедической работы является учебная деятельность.

Разработка принципов как основополагающих, первоначальных идей, является незаменимыми в теории и практике психологической коррекции [5, с.32].

Главной целью логопедической работы с детьми дизартрией, является улучшение разборчивости речевого высказывания для того, чтобы обеспечить детям лучшее понимание речи окружающими.

Для достижения данной цели требуется выполнять ряд задач:

В тяжелых случаях снижать проявления двигательных дефектов

речевого аппарата - гиперкинезов, спастического пареза, в легких случаях - нормализовать тонус мышц и моторику артикуляционного аппарата.

Формировать речевое дыхание и голос. Вырабатывать силу, звонкость, продолжительность, контролируемость голоса в речевой деятельности. Осваивать синхронность дыхания, голоса и артикуляции.

Нормализации слагаемых речевой выразительности, темпоритмических и мелодико-интонационных характеристик речи.

Развитие способности произносить звуки речи и их комбинации на этапе постановки, автоматизации и дифференциации звуков речи.

Формирование фонематического восприятия и звукового анализа, если нарушен не только фонетический строй речи, но и фонематические процессы.

Нормализация лексико-грамматических навыков экспрессивной речи при смешанном, сложном речевом расстройстве, проявляющемся в нарушении всех компонентов речи - не только фонетико-фонематических, но и лексико-грамматических процессов;

Развитие двигательных реакций рук, коррекция расстройства кистевого и пальцевого праксиса сопровождающегося сложностями выполнения точных согласованных движений.

Работа логопеда при дизартрических нарушениях, начинается с ослабления проявлений расстройств иннервации мышц речевого аппарата.

Увеличивая возможность движений группы мышц, участвующие в речевом акте, можно ожидать их лучшее самопроизвольное включение в артикуляционный процесс.

При проведении коррекционно-логопедической работы с детьми с дизартрией, необходимо использовать следующие методы логопедического воздействия:

1. Дифференцированный логопедический массаж: часть комплексной медико-психолого-педагогической работы, направленной на исправление разных речевых отклонений. При дизартрии массаж является необходимым

условием эффективности логопедического воздействия.

Логопедический массаж одна из логопедических технологий, как активный метод механического воздействия. Массаж применяется в случаях, когда имеют место нарушения тонуса артикуляционных мышц. Опосредованно приводит к улучшению произносительной стороны речи при изменении состояния мышц периферического речевого аппарата.

2. Пассивная и активная артикуляционная гимнастика: выполняется после логопедического массажа. Логопед проводит пассивные движения основных органов артикуляции. Их целью, является включение в процесс артикулирования новых групп мышц, до этого бездействующих или укрепление мышц артикуляционного аппарата, развитие силы, подвижности и дифференцированности движений органов, участвующих в речевом процессе ранее включенных. Все в купе позволяет создать условия для формирования произвольных движений речевой мускулатуры.

3. Формирование дыхания и исправления его нарушений «дыхательная гимнастика»: начинается с комплекс упражнений, направленных на развитие и укрепление дыхательной системы организма ребенка, целью которого является повышение силы, объема и глубины вдыхаемого и выдыхаемого воздуха, улучшения ритма дыхания. Логопед выполняет пассивные дыхательные в любой из трех поз: стоя, сидя и лежа.

4. Формирование голоса и коррекция его нарушений: нормализация позиции головы выступает в качестве основного компонента при вызывании звука голоса, кроме того не последнюю роль играет расслабление мышц верхнего плечевого пояса, круговые движения головой. Для включения в движение невидимых небно-глоточных, гортанных и подъязычных мышц, необходимых для будущего акта фонирования.

5. Развитие способности произносить звуки речи и коррекция нарушений: проведение работы по развитию просодической стороны речи и по формированию голоса тесно взаимосвязаны. При развитии мелодико-интонационной стороны речи особое внимание уделяется навыку

использования ребенком голосом разной высоты.

Первоначально для исправления недостатков звукопроизношений выбираются те звуки, которые у ребенка максимально приближены к правильному произнесению или те, артикуляционные уклады, которых более легко поддаются ребенку при артикуляции в речи. Особенностью логопедической работы при дизартрии, является длительный срок воздействия на речевой дефект, автоматизация каждого звука и выдерживание определенной последовательности в работе над звуками.

Порядок коррекционного обучения детей с фонетико-фонематическим нарушением, предусматривает одинаковость основных направлений в работе: постановку отсутствующих и неправильно произносимых звуков, включение поставленных звуков в речь и формирование навыков анализа и синтеза звукового состава слов. Становление при помощи специальных приемов новой нервной связи между звуковыми, двигательными-кинестетическими и зрительными ощущениями проводится общепринятыми в логопедии методиками. Особое внимание акцентируется на сознательном закреплении артикуляции звука, что имеет существенное значение в развитии аналитико-синтетической деятельности учеников. Осуществляется координированная работа по освоению детьми прочных связей между звуками и буквами. Повторяющиеся применение разного вида заданий с целью выработки навыка сопоставлять определенную артикуляцию с соответствующим звучанием, потом акустико-артикуляционный образ звука с буквой, предупреждает ошибки на замены сходных букв на письме.

Своевременно выявленные у детей фонетико-фонематические недоразвития речи и своевременно оказанная логопедическая помощь в специально организованные условия, способствует исправлению несовершенств речи у детей, и предотвращает отставание в учении школьников начальных классов. Общепринятая коррекционная работа с детьми при фонетико-фонематическом недоразвитии, может включать в себя использование интерактивных модифицированных практик, заимствованных

из области реабилитационной медицины и компьютерных технологий. Опираясь на механизм и структуру нарушения речевых и неречевых характеристики детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Вырабатывая грамотную технику письма у младших школьников, необходимо существование четко различать обобщенный «образ» звука – (фонема), стабильной связи буквы с внешним компонентом обобщенным «образом» звука (акустических восприятий, артикуляции и кинестетических ощущений, оптических восприятий). Все это обеспечивается точным фонетическим анализом слова. Настоящий анализ взаимосвязан с появлением устойчивого внутреннего фонетического образа слова. Сложности в возникновении звука заключается в следующем: определенные характерные черты звучаний, индивидуально-конкретной фонемы анализируются, отличаются от близких звучаний, обобщаются в форме прочного фонетического образа звука, как смысловозначительной единицы слова, которая на письме обозначается такой же обобщенной буквой, упорядочиваются оптические и графо-моторные варианты, т. е. прочной графемой. На основе представленного внутреннего хода осуществляется уже внешний ход письма: отыскивание и запись необходимой буквы с непрерывной опорой на корригирующий внутренний слуховой, оптический и кинестетический образ слова. Следовательно, данный психофизиологический процесс создает сложности у начинающего писать. С практикой данные сложности исправляются по степени преобразования письма в автоматизированное действие.

Такие исследователи как О. В. Бачина, Н. Ф. Коробова, Е. В. Гурьянов, Т. С. Комарова, Ю. М. Тонкова указывают, что важную роль играет сформированности фонематического слуха и анализа и данный навык помогает выдерживать условие для письма. Ведущую роль выполняет присутствие точных и правильных артикуляций, которые первоначально принимают участие в ходе письма, а потом в скрытом виде, дифференцирует нужные фонемы. Зрительные образы букв и состояние двигательных навыков

руки имеют третьестепенное значение. Эти психофизиологические процессы обеспечиваются здоровыми вербальными кортикальными системами, в которых реализуются высший синтез звуковых и визуальных восприятия речи. Преодоление нарушений письма реализуется логопедом у детей в наибольшей степени у младшего школьного возраста. Проводя всеохватное обследование речевых и неречевых возможностей детей, помогает выявить наиболее слабые звенья в развитии соответствующих предпосылок.

Традиционные подходы к преодолению нарушений письменной речи отражены в работах: Р. Е. Левиной, Р. И. Лалаевой, А. В. Ястребовой.

3.2. Содержание логопедической работы по коррекции фонетико-фонематического нарушения речи у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией

В процессе логопедического обследования составлена коррекционная работа с рекомендациями по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией. Принимая во внимание данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, необходимо провести специальную коррекционную работу по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией.

В ходе констатирующего эксперимента детей разделили в соответствии с логопедическими заключениями на две группы.

К первой группе отнесены дети с ФФНР, с легкой формой псевдобульбарной дизартрии, они вошли в группу риска по появлению артикуляторно-акустической дисграфии (Лаура В., Мария Б., Вероника К., Таисия А., Илья К.)

Ко второй группе отнесены дети с ФФНР, с легкой формой псевдобульбарной дизартрии, с оптико-пространственными нарушениями (Миша П., Матвей Р., Арсений О., Марк И., Александра С.).

Логопедическое обследование и дальнейшая логопедическая работа проводились на базе филиала Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 13 "Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи "Развитие" г. Серов, в исследование принимали участие 10 детей в возрасте 7 лет.

Для детей 1 группы проведена коррекционная работа по следующим направлениям включающие в себя:

Совершенствование и развитие общей моторики до установленных норм – развитие двигательной памяти, статической и динамической координации движений, развитие пространственной ориентации, темпа, ритмического чувства.

Совершенствование и развитие мелкой моторики до установленных норм– упражнения на развитие мелкой моторики кистей рук, статические и динамические упражнения. Поочередно выполнять элементы двигательной сферы, тонкие точные движения кистями рук и пальцами. В данный вид моторики включается огромное количество всевозможных движений – как несложные жесты, так и более сложные движения. Рекомендуется выполнять каждой рукой отдельно, затем вместе.

Совершенствование и развитие мимической моторики до установленных норм – упражнение на развитие мышц лба, глаз, щек. При выполнении данного вида упражнений вырабатываются определенные мимические позы.

Развитие праксиса. Например, можно взять упражнение «Лисички-сестрички», перед ребятами раскладываются фигурки лисичек с различными видами состояния настроения, детям предлагается в процессе зачитывания стихотворения выбрать нужную лисичку из группы детей. Для закрепления эмоционального настроения, чтобы дети запомнили, педагог еще раз повторяет настроение каждой лисички.

Жили - были лисички,

Лисички-сестрички.

Первая сестричка - злоюкой была,

А вторая грустила всегда.

Третья же ворчала.

Сестра четвертая то и дело,

без конца удивлялась.

Пятая сестра весёлая была,

И никогда не грустил она!

Развитие артикуляции - средства артикуляционной гимнастики, упражнения на развитие мышц языка, губ, мягкого неба.

«Бегемот»: необходимо спокойно и широко открывать как можно шире рот, а затем закрывать его, повторять упражнение 3 - 5 раз, дать ребенку время для перерыва, вновь упражнение повторить.

«Улыбка»: предельно допустимо растянуть губы по сторонам, в такой позе задерживаем на несколько секунд, затем отдыхаем, а потом снова 2 – 3 раза повторяем.

«Сладкое варенье»: необходимо облизать губы из стороны в сторону, словно они намазаны сладким угощением.

«Лопаточка»: как можно шире открыть рот, положить мягкий, спокойный язык на нижнюю губу, останавливаем язык на 3 - 5 секунд, прячем язык обратно, даем ребенку время для отдыха и расслабления, упражнение повторяем 3 - 4 раза.

«Качели»: как можно шире открыть рот, положить на нижнюю губу расслабленный, спокойный язык, затем повторить все так же с верхней губой, затем снова на нижнюю, а потом снова на верхнюю. Повторить артикуляционное движение 5-7 раз. Сначала нужно будет убрать язык, затем закрыть рот. Дать ребенку время для перерыва, чтобы он расслабился, затем повторить упражнение снова.

«Конфетка»: при закрытом рте прижимаем напряженный кончик языка, то в одну щеку, то в другую щеку, повторить 3 - 5 раз, потом ребенку даем

отдохнуть и расслабиться и вновь повторяем упражнение.

«Чашечка»: улыбнуться, открыть рот, положить широкий язык на нижнюю губу, боковые края загнуть в форме чашечки, удерживать под счет до пяти, нижняя губа не должна обхватывать нижние зубы.

«Иголочка»: необходимо узкий напряженный язык выдвинуть максимально вперед, удерживать его в таком положении под счет от 1 до 5-10 секунд, затем спрятать его обратно.

«Часики»: необходимо улыбнуться, открыть рот, далее кончик языка переводить под счет «раз-два», сначала из одного уголка рта в другой, нижняя челюсть должна оставаться неподвижной.

«Заборчик»: улыбнуться, оголив верхние и нижние зубы, которые стоят друг на друге, как забор, а про себя говорить: «И», и удерживать под счет от 1 до 5-10 секунд.

«Лошадка»: для начала необходимо улыбнуться, открыть рот, присосать широкий язык к небу, как будто это шляпка гриба, а подъязычная связка – ножка гриба. Кончик языка не должен подворачиваться, губы остаются в улыбке. Удерживать в таком положении 5-10 секунд.

С целью формирования фонематического слуха и развития звуковосприятия, можно использовать упражнение «Схвати необходимый звук хлопком».

Ход выполнения данного упражнения:

если услышишь звук [К] в словах, то отреагируй на звук хлопком в ладоши: голова, кросс, молекула, автобус, клубок; если услышишь звук [Ш] в словах: малыши, шашки, маска, мышка; если услышишь звук [С] в словах: собака, матрас, лошадь, носки, басня; если услышишь звук [Р] в словах: рогатка, лапки, Родина, полка, светофор; если услышишь звук [Л] в словах: лопата, кора, слова, палата, подушка.

Можно поиграть в игру «Не ошибись», игра заключается в том, что логопед демонстрирует детям материал в виде картинки и четко проговаривает, что нарисовано на данной иллюстрации, например, тапки,

Для дифференциации звука [С] и [С'] можно использовать упражнение: ребенок должен нарисовать кружки синим цветом, когда услышит звук [С], а когда услышит звук [С'], то нужно зеленым цветом нарисовать кружки (в степи обитает серая свинка, которая каждый день подарки носит своей белой сестричке, когда над степью солнышко встает, но по дороге рыжая лисичка, хочет схватить её).

Дополнительно Мише П. требуется задание на постановку, автоматизацию звука [Ж], дифференциации звуков [Ж] – [Ш];

Для постановки звука [Ж], использовался метод «от опорных звуков» нужно произнести с придыханием звук [Д], затем постепенно удлинять выдыхаемую воздушную струю и не ударять в зубы, а только приподнимать к ним кончик языка.

Для автоматизации данного звука, использована игра «Прочти и подумай». Ребенку предлагается к словам, в которых присутствует звук [Ж], поставить вопросы: кто? что? какие слова обозначают действия? Примерные слова для задания ребенку: жало, жара, жать, рожь, снежинка, бежать по лыжне, убежал от медвежонка, нажать на жалость, ежата, пижама, кожа, лужа, лыжа, поклажа, жужелица, жаворонок, пожарник, сережка, жаловаться на друга, дружить, пирожок.

Для дифференциации данного звука использовалось упражнение: «Прочитай слова и выдели звуки [Ж] и [Ш]»: шепот, желоб, желудь, шел, шелк, желтый, лужок, пушок, дружок, вершок, рожок, горшок, кожа, ноша, мешок, флажок, порошок, дружок, петушок, жонглер, шофер.

- постановка, автоматизация сонорных звуков.

Для постановки данной группы звуков использовался метод постановки «от опорных звуков», необходимо выполнить последовательно упражнения «Забор» - «Окно» - «Мост», просунуть широко распластанный язык между резцами, слегка прикусить передний край языка и в этом положении дать голос, губы растянуты, зубы разомкнуть со звуком [А]. Звук похожий на [Л], соединить с гласными [А - Ы] ллы-аллл. Контролируем

выполнение упражнения теплой, воздушной струей воздуха.

Для автоматизации и дифференциации данной группы звуков использовано упражнение: Автоматизация звуков [Р]-[Л] в начале слова (русло, радуга, рагу, ракета, рама, растение, род, рога, родник, роса, руль, ранг, рота, роща, рояль, ранец, рыба, рыбак, рожок, рысь) (лаванда, лань, лак, лучик, лампа, локон, ласка, лыко, лоб, ложка, лоза, локоть, лом, лупа, лодка, лот, лоток, лунодром, лама, лопата, лоск, лампочка, лужок, лук, ласточка, луна, лабиринт, луч, логово).

Лауре В., Ильи К. необходимо:

- постановка, автоматизация звука [С], дифференциация звуков [С] - [З]: для постановки данного звука использовался метод «по подражанию» упражнение Насос.

Для автоматизации данного звука выбрано упражнение:

Автоматизация звука [С] в словах со стечением согласных. Нужно повторять слова, следить за артикуляцией данного звука губы растянуты в улыбке, зубы заборчиком, язык за нижними зубами, посередине идет холодный воздух (сваи, свобода, свой, свод, скамейка, скакать, скат, скоба, скула, смотать, снова, сноп, сны, спать, спокойно, спутник, спутать, спугнуть, стая, стакан, станок, стадо, ставни, ставить, статья, стадион, стог, сто, стук, ступеньки, ступа, студить, студент, стынуть).

Дифференциация звуков [С] - [З] взято упражнение: Четко произносить слова парами (зайка - сайка, Лиза - лиса, роза - роса, коза - коса, Захар - сахар, Зоя - соя, зуб - суп, козу - косу, зыбь - сыпь, козы - косы, бузина - бусина, зев - сев, газета - кассета, злить - слить, злой - слой, змей - смей, базы - басы, зверь - сверь, позади - посади, зима - Сима).

Матвею Р., Таусии А. необходимо:

- Постановка, автоматизация звука [Р]: для постановки задействовали механический метод: ребенку необходимо открыть рот, поднять язык к небу, а затем постукивать молоточком альвеолы, при помощи шпателя добавлять вибрацию. Потом с помощью упражнений звук закрепляют, сначала

отрабатывают вибрацию с помощью шпателя, затем без него. Вибрацию получают следующим способом: на кончик языка кладут комочек салфетки, привязанный к длинной нитке, затем нужно спрятать язык за верхние зубы и сильной струей воздуха сдуть его с языка. Затем идет автоматизация звука [Р] в слогах и словах, при этом использовалось упражнение: Повтори чистоговорки (тра - тра - тра я кричу с утра; тра - тра - тра на учебу пора; тро - тро - тро в перерыв пойдем в бистро; тро – тро - тро мы любим есть остро; тры – тры - тры у Сергея две сестры).

Дополнительно Матвею Р. требуется задание на постановку, автоматизацию звука [З]: использован метод от опорных звуков, взяты звуки [З] от [И] (для начала растягиваем губы в улыбке и произносим, протяжно звук [И], затем не меняя положения, пробуем только выдыхать воздух с шумом, далее, когда услышат пусть не чистый звук [С], переводим голосом в звук [З], далее предлагается ребенку положить ручку на горло и почувствовать, как гудит, закрепляется все долгим звенением.

При автоматизации данного звука использовалось упражнение: автоматизация звука [З], в середине слова:

ЗА: виза, лоза, бронза, назад, фазан, казак, мазать, егоза, кинза, мимоза, заразить, наказать, показать, каприза, незабудка, бирюза.

АЗ: автобаза, казан, азартный.

ЗО: взобраться, изображать.

ОЗ: колхоз.

ЗУ: внизу, грызун, глазурь.

ЗЫ: блюзы, джазы, лазы, базы, вузы, пузырек, козырек, сзывать.

ИЗ: извоз, излом, изредка, избыток, изумруд, афоризм.

- Дифференциация шипящих звуков:

Для данной группы звуков использовалось упражнение: «Вообрази слова с шипящими звуками».

Марии Б., Александре С. необходимо:

- Постановка, автоматизация сонорных звуков.

Для постановки данной группы звуков использовался метод «по подражанию» а именно упражнение: Забор - Окно - Мост, нужно пропеть гласный ААА, во время пения нужно языком коснуться верхних губ.

При автоматизации данной группы звуков выбраны упражнения: Автоматизация звуков [Р] в середине слова - [Л] в конце слова: (каркас, мораль, ворота, дворец, гордый, борьба, партия, сырой, король, добрый, нора, корабль, горечь, сорока, дерево) (акрил, батл, мал, мангал, вокал, генерал, гол, овал, дятел).

- дифференциация звуков [С] - [З]:

Для данных звуков выбрано упражнение: нужно, четко произнести слова со звуками [С] - [З] забота, заставка, занавеска, свадьба, голос, судно, пёс, закат, колбаса, изба, сыч, позолота, занавес, сыт, газон, слово, фасоль, бизон, замазка, поясок.

Дополнительно Марии Б. требуется постановка, автоматизация звука [Ж]:

При, постановке данного звука выбран метод «по подражанию»; Для автоматизации данного звука взято упражнение: Повтори слова со звуком [Ж] в начале слова:

Жа: жаба, жанр, жатва, жабо, жадина, Жасмин, Жизель, жаровня, жаркий;

Жи: жив, живопись, жир, жимолость, житель, жилка, жидкость;

Жу: жук, жухлость, журчанье, журналист, журавль;

Же: жезл, Женя, железо, жевать, жжение, жених.

Далее нужно повторить предложения, с разным количеством слов:

Три слова: у ужа ужата. Жорин папа журналист. Сапожнику нужно сапожное шило;

Четыре слова: Жасмин и Жанна ужинают. Нет манжет у жакета. Крыжовник в желтом ведерке;

Пять слов: У Жанны на ужин крыжовник. У ужихи и ужа ужата. Ужу на ужин жук нужен.

Шесть слов: Жанна покажет Жизель желтобоких жаб. Бриджи, джемпер и пиджак — это одежда. У детей бриджи и желтые пиджаки.

Семь слов: У Жизель жимолость, а у Жаклин пижма.

Арсению О., Веронике К. необходимо:

-Постановка, автоматизация звука [Р]:

Для постановки использован механический метод, нужно поднять широкий язык за верхние губы длительное время произносить звук [Ж], в некоторых моментах может прослушиваться, что-то среднее между звуком [З] и звуком [Ж]. В момент произношения звука ребенок должен кончиком языка делать движения вперед - назад по альвеолам.

Для автоматизации звука [Р] взяты упражнения: Авторизация звука в прямых слогах, затем в конце слова, повтори словосочетания:

В прямых слогах (ра - ра - ра; ры - ры - ры; ро - ро - ро; ру - ру - ру);

В конце слова (ажур, кадр, ковер, аниматор, кондитер, контур, ангар, бар, кошмар, коридор, кумир, курьер, кучер, лайнер, бордюр, лицемер, лидер, пар, магистр, мемуар, вздор, самовар, вор, выбор, мор, мэр, метр, мрамор, мотор, хор, шар, набор);

Воспроизведи словосочетания (круглая арка, громкая арфа, грозная гюрза, острая ручка, рваная бирка, страшная гроза, красный рачок, ранний урожай, громкий радар, румяная корка, старый барак, рыжий карась, яркий парус, розовый загар, грозный вирус, рыбий жир, черный ранец, рокот космодрома, старший кассир, творожный сырок, радостный романс, ровный квадрат, родной край, грустный дублер).

Дополнительно Арсению О. требуются задания на постановку, автоматизацию звука [Ч]:

Для данного звука взят метод «по подражанию»: нужно в быстром темпе сказать ть - ть - ть. Кончиком языка нужно затронуть основание верхних зубов. Затем отвести медленно его вглубь на чуть-чуть, а в это время ребенок улыбаться. Если выполнено, верно, то дети начинают четко произносить звук [Ч].

Для автоматизации звука [Ч] использовала упражнение: Повтори предложение с разным количеством слов:

Три слова: Ванечка купил учебник. Мальчики читают книги. Девочка умеет читать.

Четыре слова: Валечка решает задачки. У ученицы Валечки учебники. На мамочкиной кофточке кнопочки.

Пять слов: у Ирочки в кувшинчике водичка. У жучка домик на листочке. У синички в гнездышке птенчики.

Шесть слов: девчат учат печь блинчики на печке. Варечка и Валечка поят водичкой крольчат. Идет хомячок, его щечка как кабачок.

Семь слов: у папочки две дочки: Женечка и Маргариточка. У Танечки в чемодане юбочка и маячка. Это Анечкина тачка, а это Танечкин бычок.

Развитие просодической стороны речи – для развития просодической стороны речи, используются упражнения по развитию мелодико-интонационной стороны речи, на темпо-ритмическую сторону, на развитие речевого и неречевого дыхания. К примеру, упражнение: «Дирижеры». Данное упражнение дифференцирует навыки восприятия понижения и повышения основного тона. Логопед произносит серии звуков, слогов и фразы с понижением или повышением основного тона. Дети при повторном их воспроизведении педагогом дирижируют палочкой, изображая движение мелодики вниз или вверх. Для данного упражнения необходимо приготовить: палочку и картинки с нотами.

Можно еще использовать упражнение: «Кольцо», участники встают в круг и поочередно начинают реагировать сначала топаньем правой ногой, затем левой ногой, и одновременно произносят слова на таком же ритме с движениями (сам - плавно указать на себя; там - резкий указательный жест в сторону; пол – показать на пол; нос - показать на нос).

Коррекция нарушений фонематических процессов.

У младших школьников, а именно у Миши П., Лауры В., Марии Б., Марка И., Александры С., Ильи К. возникли затруднения воспринимать на

слух звук [С], в определенных случаях происходили замена или смешение данного звука. При таких ошибках, можно использовать упражнение: Хлопни в ладоши, если услышишь звук [С] среди других звуков: п, с, н, м, к, т, р, с; среди слогов: ма, ту, сы, по, эс, бы; среди слов: носорог, волк, сова, бык, слон. У других испытуемых, а именно у Матвея Р., Арсения О., Таисии А., Вероники К. возникли трудности с произношением звуков [Р] - [Л] среди других звуков: п, р, с, л, н, к, л, р, м; среди слогов: ма, ту, ры, по, лу, ка, на, ра, мы, но, лы; среди слов: кошка, пантера, волк, собака, барсук, лев, сова, бабочка, тигр, слон.

Для фонем близких по артикуляционным и акустическим признакам.

Использовался для их различения материал звуков, в которых дети допускали ошибки: шипящие, свистящие, сонорные звуки, с данными группами звуков у детей возникали трудности. Для преодоления трудностей в произношение, использовались упражнения: Дети должны поднимать руку, если услышат одинаковые звуки среди рядов: гласных, согласных, глухих, звонких, свистящих, шипящих, сонорных; Нужно за логопедом повторить слоговые ряды: с твердыми, с мягкими, с звонкими, с глухими, с свистящими, с шипящими, с сонорными. На материале слов паронимов, нужно показать на картинке предметы: с твердыми и мягкими, с сонорными, свистящими и шипящими, со звонкими и глухими.

Для обследования фонематического восприятия, звуко-слогового анализ и синтеза.

При обследовании фонетического восприятия необходимо выделить: гласные и согласные звуки, при выделении согласных звуков у детей возникли трудности. Для предотвращения трудностей использовано упражнение: научиться выделять согласные и гласные звуки в начале, середине и конце слова;

При обследовании звуко-слогового анализа у испытуемых возникли трудности, в некоторых упражнениях. Для этого использовалось упражнение: нужно определить количество слогов в словах (ус, ком, дом,

баран, роза, машина, колесо, сумка). Далее взято упражнение: нужно определить последовательность звуков в словах (бумага, зонт, носок, мак). Затем взято упражнение для определения места звука [Р] в словах (рыба, узор, корова). Далее шло упражнение определить количество слогов в словах (картина, машина, тапки, лимон, тыква, пух, коток, мука, кони, мак, коток). И в заключение взято упражнение придумать слова, в которых 1,2,3,4,5 слогов и записать их в тетрадь.

При обследовании звуко-слоговой синтеза возникли трудности и частичное выполнение заданий. Для этого использовали упражнения такие как: переставить звуки, чтобы получилось новое слова, произвести замену звука [О] на звук [У] в словах сок, стол и назвать данные слова; переставить слоги, чтобы получилось новое слово из слов марки, ложа; какое слово получится, если к слову рот, оса добавить звук [К]; какое слово получится если к словам: строили, ехали, ели, добавить слог ПО.

Для детей 2 группы необходимо проводить коррекционную работу по таким же направлениям, что у детей первой группы, но нужно еще добавить упражнения, для предупреждения оптико-пространственной дисграфии.

Для коррекционной работы по появлению оптико-пространственной дисграфии определены следующие направления работы:

1. Развитие пространственной ориентировки, пространственных представлений;
2. Развитие буквенного и зрительного гнозиса;
3. Развитие зрительной памяти;
4. Дифференциация взаимозаменяемых и смешиваемых букв.

Для обследования зрительного восприятия взяли контурные рисунки, на которых скрыты известные предметы, в основном все дети справились с данными заданиями, но каждый в своем темпе и ритме и в свое время и скорость.

Для обследования пространственной ориентировки взяли задания: на понимание предлогов, расположение предметов в пространстве по

отношению друг к другу. Для упражнений использованы: рисунок дерева и животных вокруг него, детям нужно вписать нужный предлог в предложения на место пропусков.

Предложено упражнение «Баскетболисты»: Детям нужно взять в руки фишки - они являются мячом, лист бумаги является кольцом для мяча. Логопед является судьей, а дети баскетболистами. Затем логопед разъясняет правила игры детям, в которой нужно поместить фишку в заданное место и забросить на бумагу. Затем мяч летит в верхний, правый угол кольца, далее мяч летит в центральную часть кольца и так на протяжении всей игры.

Далее идет упражнение: работа с карточками, детям даются карточки, и предлагается выполнить задания (найти правильную букву; вычеркнуть неверную букву; сделать фигуры одинаковыми, выбрать буквы, только те из которых состоит слово).

Упражнение «Рисунки в зеркале»: для данного задания необходим лист бумаги небольшого формата обязательно в клеточку, дети делятся на пары и садятся напротив друг друга. Просим детей разделить лист бумаги на две части, один ребенок с одной стороны рисует любой предмет, к примеру: бабочку с крылышками и усиками, предметы должны располагаться по разным сторонам. Перед исполнением задания логопед инструктирует второго ребенка и объясняет, что нужно попытаться нарисовать так, чтобы рисунок соседа был аналогичен рисунку копирующего ребенка.

Срок реализации коррекционно-развивающей программы с младшими школьниками, имеющими нарушения устной и письменной речи составил 24 занятия, что соответствует утвержденному Положению о порядке предоставления муниципальных услуг Филиалом МАОУ СОШ №13 "ЦППМ и СП "Развитие".

Продолжительность индивидуального занятия (2 раза в неделю с каждым ребёнком) составило 35-40 минут. Длительность групповых занятий (1 раз в неделю) составило 35-45 минут

Группы формировались на основании констатирующего эксперимента

в соответствии с логопедическим заключением, а именно на детей с ФФНР, с легкой формой псевдобульбарной дизартрии, которые вошли в группу риска по появлению артикуляторно-акустической дисграфии и детей с ФФНР, с легкой формой псевдобульбарной дизартрии, с элементами оптико-пространственных нарушений. В каждой группе количество детей составило 5 человек.

На каждого ребенка, посещающего коррекционно-развивающие занятия, оформлялся лист коррекционно-развивающих занятий, в котором фиксировались коррекционные мероприятия.

Расписание занятий (индивидуальных, групповых) составляется с учетом возрастных, индивидуально-типологических особенностей детей и установленных санитарно-гигиенических норм.

Кроме того, родителей младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи вовлекали в коррекционный процесс, для повышения уровня саморазвития и заинтересованности.

С учетом выделенных Спиваковской А. С. трех наиболее важных свойства родительского отношения, особенно благоприятного для развития ребёнка:

– адекватность – наиболее близкая к объективной оценке психических и характерологических особенностей своего ребёнка и построение воспитания на этой основе;

– динамичность – способность изменять методы и формы общения и воздействия на ребёнка применительно к ситуации и условиям жизни семьи;

– прогностичность – направленность воспитательных усилий в будущее, к тем требованиям, которые поставит перед ребёнком его дальнейшая жизнь [29, стр. 175].

Бачина О. В. и Самородова Л. Н. выделяют, что работа с семьей на основе партнерских отношений, способствует развитию личности ребенка и является важным условием успешной коррекционной работы [3, с.15].

С родителями школьников на базе филиала Муниципального

автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы №13 «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Развитие» г. Серов реализовалась работа по определенным направлениям:

- консультативное-просветительское;
- коррекционно-обучающее;
- мониторинговое.

В рамках направления для положительной мотивации взаимодействия со специалистами осуществлялось знакомство родителей с результатами обследования, и формировалась адекватная оценка состояния речевого развития ребенка. Повышалась компетентность в вопросе нарушения звукопроизносительной и письменной речи у младших школьников. Знакомились с возможными видами пособий по организации развивающих занятий в домашних условиях.

По второму направлению родители привлекались к активному участию в коррекционном процессе, обучались всевозможным видам работы с дидактическими пособиями и приемам логопедического воздействия.

Третье направление выявляло инициативность родителей в вопросах сотрудничества, показывала степень отношения родителей к ребенку и его нарушению звукопроизносительной и письменной речи. Анализировалась степень усвоения родителями приемов коррекционной работы, эффективность выбранных форм работы и качество сотрудничества.

Работа с родителями школьников проводилась по трем основным формам:

1. Индивидуальное консультирование.
2. Групповая работа с родителями.
 - анкетирование;
 - тематические консультации;
 - оформление информационно-методических выставок для родителей
3. Знакомство родителей с коррекционной средой. Родителей знакомят

и обучают приемам артикуляционной и пальчиковой гимнастикой. Во время занятий не только дети, но и родители учатся самомассажу кистей рук, гимнастике для глаз, элементам дыхательной гимнастики, а также навыкам релаксации.

Для эффективной коррекции родителям рекомендовались дополнительные занятия с психологом для снижения тревожности и формированию адекватного поведения у детей с ФФНР младшего школьного возраста.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Для определения эффективности формирующего эксперимента по преодолению фонетико-фонематического недоразвития речи и предупреждению артикуляторно-акустической и оптико-пространственных нарушений у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией проведена повторная диагностика.

Цель – проанализировать результативность проведенной работы по коррекции фонетико-фонематических процессов у детей школьного возраста с ФФНР и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

В контрольном экспериментальном исследовании приняли участие те же десять младших школьников от 7 лет с заключением ФФНР и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, что и на этапе констатирующего эксперимента.

При проведении контрольного эксперимента определили ряд основных задач:

- 1) организовать и провести контрольное экспериментальное исследование;
- 2) сравнить диагностические показатели констатирующего и контрольного экспериментального исследования;
- 3) проанализировать полученные результаты и определить уровень

сформированности фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников при легкой степени псевдобульбарной дизартрии после проведения логопедической работы.

Вторичное обследование детей после проведения логопедической работы показало следующие результаты.

1. Исследование неречевых функций.

По результатам повторного обследования детей с ФФНР и с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии можно сделать вывод о том, что существует положительная динамика развития моторики артикуляционного аппарата (таблица № 12).

По результатам обследования двигательной функции губ наблюдается положительная динамика, справилась с заданием 60% детей.

Так, например, у Лауры В. стало получаться задание «Хоботок», а у Арсения на лице начала появляться улыбка.

По результатам обследования двигательной функции языка выявлено, что у Миши П., Лауры В., Арсения О., Марка И., Александры С., Вероники К., Илья К., Таисии А. наблюдается положительная динамика, с заданиями справились в полном объеме и в рамках требуемого от них времени. У Матвея Р., Марии Б. язык стал более подвижный, им удалось выполнить задание, где нужно выгнуть язык и упереться в нижние зубы, но сделать язык в форме чашечки так и не получилось.

Результаты обследования двигательной функции челюсти и мягкого неба не изменились, наблюдается положительная высокая динамика.

Результаты повторного исследования динамической организации движений артикуляционного аппарата представлены в таблице № 13.

По результатам обследования динамической организации губ, языка, нижней челюсти наблюдается положительная динамика, справилась с заданием 80% детей. У Миши П. и Марии Б. последовательность в выполнении задания нарушается только при самостоятельном выполнении, при использовании логопедом метода подражания дети ошибок не

допускают.

Таблица № 12

**Сводная таблица результатов обследования моторики
артикуляционного аппарата, «до» и «после» проведения
логопедической работы, в баллах**

Имена детей	Исследование двигательной функции губ		Исследование двигательной функции челюсти		Исследование двигательной функции языка		Исследование двигательной функции мягкого неба	
	до	после	до	после	до	после	до	после
Миша П.	2	2	3	3	2	3	3	3
Лаура В.	2	3	3	3	2	3	3	3
Матвей Р.	2	2	3	3	1	2	3	3
Мария Б.	2	3	3	3	1	2	3	3
Арсений О.	2	3	3	3	2	3	3	3
Марк И.	2	2	3	3	2	3	3	3
Александра С.	2	3	3	3	2	3	3	3
Вероника К.	2	3	3	3	2	3	3	3
Илья К.	2	2	3	3	2	3	3	3
Таисия А.	2	3	3	3	1	3	3	3
Средний балл	2,0	2,6	3,0	3,0	1,7	2,8	3,0	3,0

По результатам обследования динамической организации нижней челюсти наблюдается положительная динамика, выполнили задание 90% детей, только Мария Б. не смогла выполнить задание и допускала ошибку, выявленную при первом обследовании, а именно пропуск элемента полузакрытого рта

При обследовании динамической организации языка справились с заданием 80% детей, сложности возникли у Матвея Р. и Марии Б. дети не смогли выполнить последовательность задания из-за не умения, сделать язык в форме чашечки.

Результаты обследования динамической организации губ не изменилась, наблюдается положительная высокая динамика.

Результаты повторного исследования мимической моторики представлены в таблице № 14.

Средний балл у детей при обследовании повысился, что является

близким показателем к высокому уровню сформированности навыков.

Таблица № 13

Сводная таблица результатов обследования динамической организации движений артикуляционного аппарата, «до» и «после» проведения логопедической работы, в баллах

Имена детей	Динамическая организация губ, языка, нижней челюсти		Динамическая организация нижней челюсти		Динамическая организация губ		Динамическая организация языка	
	до	после	до	после	до	после	до	после
Миша П.	2	2	2	3	3	3	2	3
Лаура В.	2	3	2	3	3	3	3	3
Матвей Р.	3	3	3	3	3	3	2	2
Мария Б.	2	2	2	2	3	3	2	2
Арсений О.	3	3	3	3	3	3	2	3
Марк И.	3	3	3	3	3	3	2	3
Александра С.	3	3	3	3	3	3	3	3
Вероника К.	3	3	3	3	3	3	3	3
Илья К.	3	3	3	3	3	3	3	3
Таисия А.	2	3	2	3	3	3	3	3
Средний балл	2,6	2,8	2,6	2,9	3,0	3,0	2,5	2,8

По результатам исследования объема, и качества движений мышц лба наблюдается положительная динамика, справились с заданием 70% детей. Миша П., Марк И. больше не щурились при попытке нахмурить брови, а у Марии Б. получилось нахмурить лоб.

Кроме того, положительная динамика выявилась при исследовании возможности произвольного формирования определенных мимических поз Миша П., Матвей Р., Марк И., Александра С., Вероника К., справились с заданием, выполнили все мимические позы, также они у них стали более четкие.

При исследовании объема и качества движений глаз положительная динамика наблюдаются у Лауры В., Матвея Р., Арсения О. дети смогли при попытке закрыть глаза подмигнуть.

При обследовании объема и качества движения мышц щек наблюдается положительная динамика у всех детей, Марии Б. и Таисии А.

удалось выполнить задание, где нужно поочередно надувать щеки.

Результаты обследования символического праксиса не изменилась, наблюдается положительная высокая динамика у всех детей.

Таблица № 14

**Сводная таблица результатов обследования мимической моторики,
«до» и «после» проведения логопедической работы,
в баллах**

Имена детей	Исследование объема и качества движений мышц лба		Исследование объема и качества движений глаз		Исследование объема и качества движений мышц щек		Исследование возможности произвольного формирования определенных мимических поз		Исследование символич. праксиса	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
Миша П.	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3
Лаура В.	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
Матвей Р.	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3
Мария Б.	2	3	3	3	2	3	2	2	3	3
Арсений О.	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3
Марк И.	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3
Александра С.	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3
Вероника К.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
Илья К.	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3
Таисия А.	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
Средний балл	2,4	2,7	2,6	2,9	2,8	3,0	2,2	2,6	3,0	3,0

Результаты повторного исследования зрительного восприятия представлены в таблице № 15.

По результатам обследования по пробе №1 «Чего не хватает на этих рисунках?» наблюдается положительная динамика, с заданием справились 60% детей. Лаура В., Арсений О., Илья К. нашли все 7 предметов за установленное время. У Марка И. и Таисии А. результаты улучшились, они теперь находят все 7 предметов, но для поиска детям потребовалось больше времени.

По результатам обследования по пробе №2, «Какие предметы спрятаны

в рисунках?» положительная динамика наблюдается у Арсения О., Марка И., Александры С., Ильи К., Таисии А. они обнаружили все 14 предметов за установленное время. Лаура В. и Вероника К. тоже улучшили результат и смогли без помощи логопеда найти все предметы, но для поиска детям потребовалось больше времени.

Таблица № 15

Сводная таблица результатов обследования зрительного восприятия, «до» и «после» проведения логопедической работы, в баллах

Имена детей	Проба 1 «Чего не хватает на этих рисунках?»		Проба 2 «Какие предметы спрятаны в рисунках?»	
	до	после	до	после
Миша П.	3	3	2	2
Лаура В.	2	3	1	2
Матвей Р.	3	3	3	3
Мария Б.	2	2	3	3
Арсений О.	2	3	2	3
Марк И.	1	2	2	3
Александра С.	2	2	2	3
Вероника К.	3	3	1	2
Илья К.	2	3	2	3
Таисия А.	1	2	2	3
Средний балл	2,1	2,6	2,1	2,7

Результаты повторного исследования представлены пространственной ориентировки в таблице № 16.

По результатам обследования пробы №1 «Понимание предлогов (по картинке)» выявилась положительная динамика, не допустили ошибки в задании о расположении предметов почти все дети кроме Арсения О., он выполнил задание, но при помощи логопеда, затруднения вызвал предлог *между*.

При обследовании результатов по пробе №2 «Понимание ориентировки в собственном теле» не изменились, и наблюдается положительная высокая

динамика.

Таблица № 16

Сводная таблица результатов обследования пространственной ориентировки, «до» и «после» проведения логопедической работы, в баллах.

Имена детей	Проба 1 Понимание предлогов (по картинке) Иншакова О.Б. и Колесникова А.М.		Проба №2 Понимание ориентировки в собственном теле	
	до	после	до	после
Миша П.	2	3	3	3
Лаура В.	3	3	3	3
Матвей Р.	2	3	3	3
Мария Б.	3	3	3	3
Арсений О.	2	2	3	3
Марк И.	2	3	3	3
Александра С.	2	3	3	3
Вероника К.	3	3	3	3
Илья К.	3	3	3	3
Таисия А.	3	3	3	3
Средний балл	2,5	2,9	3,0	3,0

2. Исследование речевых функций.

Результаты повторного исследования звукопроизношения представлены в таблице № 17.

При обследовании звукопроизношения у четверых детей значительные улучшения произношения свистящих звуков: Миша П., Марк И., Александра С. – [С]-[З], Матвей Р. – [З]. По результатам обследования у детей наблюдается улучшение в произношении шипящих звуков, полиморфный дефект: Миша П. – [Ж]-[Ш], Мария Б. – [Ж], Арсений О. – [Ч]. Кроме того, выявлена положительная динамика у детей в произношении сонорных звуков: Матвей Р. и Вероники К. улучшилось произношение [Р], Марии Б., Миши П. и Александры С. появился звук [Р].

При обследовании звукопроизношения согласных и гласных звуков результаты не изменились, наблюдается положительная высокая динамика.

Таблица № 17

**Сводная таблица по результатам обследования звукопроизношения, «до»
и «после» проведения логопедической работы,
в баллах**

Имена детей	Свистящие		Шипящие		Сонорные		Согласные		Гласные	
	до	после								
Миша П.	2	3	2	3	1	2	3	3	3	3
Лаура В.	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
Матвей Р.	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3
Мария Б.	2	2	2	3	1	3	3	3	3	3
Арсений О.	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3
Марк И.	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Александра С.	2	3	3	3	1	2	3	3	3	3
Вероника К.	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
Илья К.	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
Таисия А.	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3
Средний балл	2,3	2,7	2,4	2,9	2,0	2,6	3,0	3,0	3,0	3,0

Результаты повторного исследования фонематического слуха представлены в таблице № 18.

При обследовании фонематического слуха у 80-90% детей наблюдается высокая положительная динамика. У Миши П., Арсения О. и Марии Б. выявлена незначительная динамика, дети выполняют задания, но с небольшими ошибками. Например, при первом обследовании они не смогли выполнить полностью задание как нужно, так как в их произношении отсутствовали сонорные звуки, а при повторном обследовании после проведения коррекционных работ допускали ошибки только в некоторых заданиях.

**Сводная таблица результатов обследования фонематического слуха,
«до» и «после» проведения логопедической работы,
в баллах.**

Приёмы	Проба (до /после)	Обследуемые дети										Средний балл
		Миша П.	Лаура В.	Матвей Р.	Мария Б.	Арсений О.	Марк И.	Александра	Вероника К.	Илья К.	Таисия А.	
Распознавание фонем	№1-до	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
	№1-п	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
	№2-до	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2,7
	№2-п	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2,9
	№3-до	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	2,7
	№3-п	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
Различие фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам на материале звуков	№1-до	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
	№1-п	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
	№2-до	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2,7
	№2-п	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
	№3-до	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
	№3-п	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
	№4-до	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2,7
	№4-п	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2,8
Различие фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам на материале слогов	№1-до	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
	№1-п	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
	№2-до	2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2,6
	№2-п	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2,9
	№3-до	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
	№3-п	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
	№4-до	3	3	2	3	2	3	2	2	3	2	2,6
	№4-п	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,9

Приёмы	Проба (до /после)	Обследуемые дети										Средний балл
		Миша П.	Лаура В.	Матвей Р.	Мария Б.	Арсений О.	Марк И.	Александра	Вероника К.	Илья К.	Таисия А.	
Различие фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам на материале слов-паронимов	№1-до	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
	№1-п	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
	№2-I	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	2,6
	№2-II	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2,8
	№3-до	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
	№3-п	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
	№4-I	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	2,5
	№4-II	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2,8

Результаты повторного исследования фонематического восприятия, представлены в таблице № 19.

Результаты обследования по пробе №1 «Умения выделять гласные звуки» не изменились, и наблюдается положительная высокая динамика.

При обследовании фонематического восприятия наблюдаются улучшения в пробе №2 «Умение выделять согласные звуки» у 60 % детей, они справились с заданиями и показали высокий уровень сформированности навыков. Мария Б., Илья К. не во всех словах смогли определить свистящие звуки, а Арсений О. долго вслушивался в слова с шипящими звуками, но прослушав несколько раз слово отвечал верно, в общем при данном обследовании, у детей выявилась положительная динамика в формировании фонематического восприятия.

Результаты повторного исследования звуко-слогового анализа и синтеза, представлены в таблице № 20.

При обследовании звуко-слогового анализа и синтеза наблюдаются улучшения у 60 % детей, они справились с заданиями и показали высокий уровень сформированности навыков. У остальных детей также выявилась положительная динамика в формировании фонематического восприятия.

Сводная таблица результатов обследования фонематического восприятия, «до» и «после» проведения логопедической работы, в баллах

Имена детей	Проба 1 «Умение выделять гласные звуки»		Проба 2 «Умение выделять согласные звуки»	
	до	после	до	после
Миша П.	3	3	2	3
Лаура В.	3	3	2	3
Матвей Р.	3	3	3	3
Мария Б.	3	3	2	2
Арсений О.	3	3	2	2
Марк И.	3	3	3	3
Александра С.	3	3	2	3
Вероника К.	3	3	3	3
Илья К.	3	3	2	2
Таисия А.	3	3	3	3
Средний балл	3,0	3,0	2,4	2,8

Результаты повторного исследования звуко-слогового анализа и синтеза, представлены в таблице № 20.

При обследовании звуко-слогового анализа и синтеза наблюдаются улучшения у 60 % детей, они справились с заданиями и показали высокий уровень сформированности навыков. У остальных детей также выявилась положительная динамика в формировании фонематического восприятия.

Сводная таблица результатов обследования звуко-слогового анализа и синтеза, «до» и «после» проведения логопедической работы, в баллах

Имена детей	Проба 1		Проба 2		Проба 3		Проба 4		Проба 5		Проба 6	
	до	после										
Миша П.	2	2	2	3	1	2	2	3	3	3	3	3
Лаура В.	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3
Матвей Р.	2	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3
Мария Б.	2	2	2	3	1	2	2	3	3	3	2	2
Арсений О.	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2
Марк И.	2	3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	3
Александра С.	2	2	2	3	1	2	2	2	3	3	2	2
Вероника К.	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
Илья К.	2	3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2
Таисия А.	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3
Средний балл	2,0	2,6	2,3	2,6	2,0	2,6	2,3	2,6	3,0	3,0	2,4	2,6

Сводная диаграмма результатов обследования «до» и «после» неречевых и речевых процессов у младших школьников свидетельствуют об усвоении детьми коррекционного материала, показывают стабильность и позитивную динамику по всем направлениям развития (рисунок 1).

Анализ качества освоения неречевых и речевых процессов по разделам позволяет выстроить следующий рейтинговый порядок: первое место занимает «Моторика»; второе место поделили между собой следующие показатели: «Звукопроизношение», «Зрительное восприятие», на третьем месте: «Пространственная ориентировка», «Фонематический слух» и «Фонематическое восприятие».

Наибольшая разница между показателями начала и конца логопедических занятий отразилось в развитии моторики. Такой скачек объясняется выработкой полноценных движений органами речи, необходимых для правильного произнесения звуков.

Кроме того, диаграмма демонстрирует положительные результаты логопедических занятий по предупреждению артикуляторно-акустической дисграфии и оптико-пространственных нарушений.

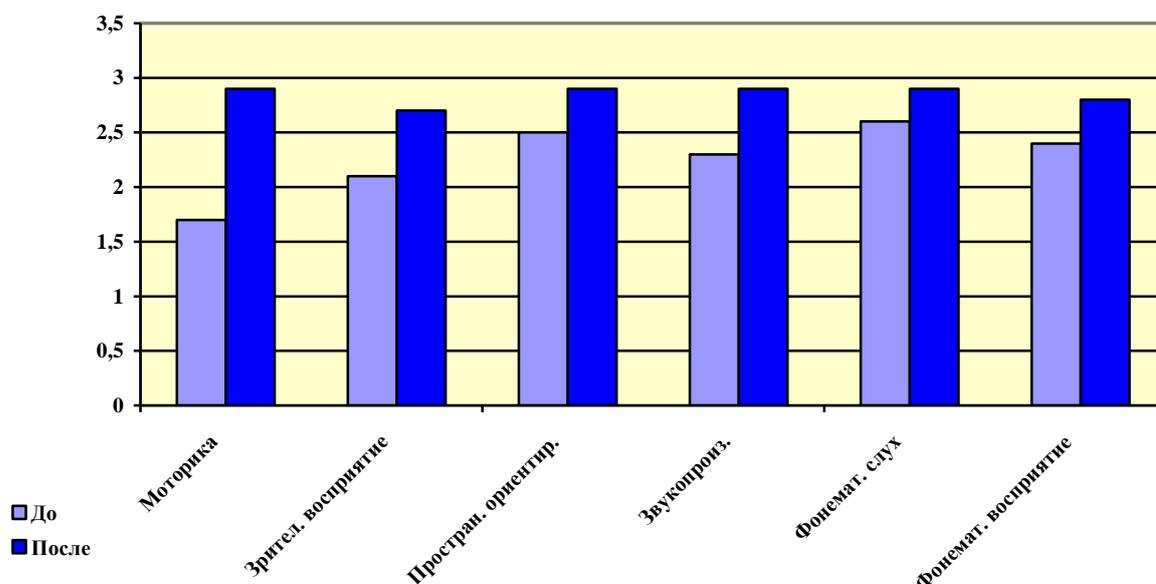


Рис. 1. Результаты обследования обучающихся до и после формирующего эксперимента, в баллах

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Предлагаемое содержание логопедической работы по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии показало свою результативность.

В результате осуществления исследования, выполнены основные задачи по коррекции нарушений неречевых и речевых процессов:

- выбраны направления и выделены этапы коррекционной работы, сформулированы принципы логопедической работы;
- составлена коррекционно-логопедическая работа по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников;
- проведено обследование по развитию моторной сферы, коррекции нарушений звукопроизношения, совершенствованию фонематических процессов, предупреждению артикуляторно-акустической дисграфии и оптико-пространственных нарушений
- проведена логопедическая работа по развитию моторной сферы, коррекции нарушений звукопроизношения, совершенствованию фонематических процессов, предупреждению артикуляторно-акустической дисграфии и оптико-пространственных нарушений;
- проанализированы результаты детей после коррекционных занятий.

Все обследуемые младшие школьники продемонстрировали положительную динамику развития моторики артикуляционного аппарата, коррекции звукопроизношения, развитие функций фонематического слуха и восприятия. Такая работа позволит в дальнейшем устранить специфические ошибки на письме, обусловленные недоразвитием фонематического слуха и фонематического восприятия, а также оптико-пространственные нарушения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная выпускная квалификационная работа посвящена коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией, как основа профилактики дисграфии.

Целью изучения является состояния неречевых процессов и фонетико-фонематической системы речи у детей младшего школьного возраста с псевдобульбарной дизартрией, разработка, содержания коррекционной работы, проведение обучающего эксперимента и проверка эффективности коррекционной работы.

Проведено исследование по выявлению индивидуальных особенностей развития младших школьников в возрасте 7 лет, их моторной сферы, неречевых и речевых функций, фонематических процессов, фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза, сформированности у детей зрительно-пространственного гнозиса.

Обследование моторной сферы показало нарушение артикуляционного аппарата, динамической организации движений артикуляционного аппарата и мимической моторики у всех детей, звукопроизношение имеет мономорфный и полиморфный характер, в будущем в письменной речи из-за несформированности фонетико-фонематической стороны речи может проявиться у первой группы обследуемых детей артикуляторно-акустическая дисграфия, а у второй группы оптико-пространственные нарушения.

В ходе констатирующего эксперимента выявили, что всем детям требуется коррекционные логопедические работы для улучшения речевого развития и формирования правильной письменной речи. Для коррекции речевых нарушений составлены индивидуальные планы работы с выделением основных направлений: нормализация тонуса мышц, развитие моторики и динамических движений артикуляционного аппарата, формирование мимической моторики, развитию правильного дыхания, формирование фонематического слуха и восприятия, исправление

звукопроизношения, преодоление оптико-пространственных нарушений.

Проведенная комплексно-логопедическая работа основывалась на дидактических и специальных принципах такие как: принцип научности, принцип систематичности и последовательности, принцип доступности, принцип наглядности, принцип прочности, принцип воспитывающего характера обучения, принцип сознательности и активности, принцип индивидуального подхода, принцип развития, онтогенетический принцип, принцип системности, принцип деятельностного подхода, принцип комплексности.

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного эксперимента по устранению фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией показал результативность проведенной логопедической работы по устранению нарушений моторики, звукопроизношения, фонематических процессов и предупреждению дисграфии. Достигалось это за счет верных разработанных планов, для каждого учащегося, с учетом выявленных потребностей и в верности подбора методов и приемов коррекционной работы, что помогло в устранении пробелов различного рода нарушений.

Апробация результатов исследования прошла по таким направлениям:

Во-первых, организовано совещание в Филиале МАОУ СОШ №13 "ЦППМ и СП "Развитие" с психологами, логопедами и специалистами центра на тему важности проведения не только коррекционных логопедических работ ФФНР у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией, но и проведение дополнительной работы по предупреждению дисграфии.

Во-вторых, результаты квалификационной работы внедрены в практику центра и на данный момент рекомендовано при поступлении ребенка с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, дополнительно предлагать родителям пройти предупреждающее обследование на выявление дисграфии.

По результатам 2-х месяцев выявилась положительная динамика с

согласиями родителей на дополнительные уроки по предупреждению дисграфии у младших школьников. Проведенная нами работа позволила повысить эффективность профилактики дисграфии у обучающихся с дизартрией и предупредить появление негативного опыта школьного обучения, связанного с нарушением письма.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза нашла своё подтверждение.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие / Е.Ф. Архипова. М.: АСТ: Астрель, 2006. 319 с.
2. Бабанский Ю. К., Ильина Т. А., Сорокин Н. А. и др Педагогика: [Учеб. пособие для пед. ин-тов] Москва, Просвещение, 1983. 608 с.
3. Бачина О.В., Самородова Л.Н. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи. М., ТЦ Сфера, 2009. 12-17 с.
4. Винарская Е. Н. Дизартрия. М., Астрель, 2006. 141 с.
5. Волкова С. В. Предпосылки фонематических расстройств у детей с органическими поражениями головного мозга различного генеза. Специальное образование. 2016. № 2. 29-38 с.
6. Волковой Л.С., Шаховской С.Н. Логопедия. М., Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
7. Воробьева В. К. Методика развития речи у детей с системным недоразвитием речи. Москва, АСТ, Астрель. 2006. 158 с.
8. Городилова В. И. Чтение и письмо. Санкт-Петербург, Дельта, 1996. 134 с.
9. Загвязинский В.И. О современной трактовке дидактических принципов. Советская педагогика. 1978. №10. 66–72 с.
10. Зайцева Л.А. Обследование детей с речевой патологией. Методические рекомендации. Мн., НМЦентр, 1994. 20 с.
11. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва, Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. 279 с.
12. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., МиМ, 1997. 286 с.
13. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма. СПб., 2003. 286 с.
14. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития. СПб., «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. 208 с.
15. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа в группах дошкольников со

стертой формой дизартрии. Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, Образование, 1994. 91 с.

16. Лурия А. Р. Психологическое содержание процесса письма // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты), Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. II / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстов.

17. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма /Александр Лурия. Москва, Просвещение, 1950. 137 с.

18. Ляпидевского С. С. Очерки по патологии речи и голоса. Вып.2. Моск. гос. пед. инт им. В. И. Ленина. Каф. психопатологии и логопедии М., Учпедгиз, 1963. 152 с.

19. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. Москва, Просвещение, 1985. 52 с.

20. Овчарова Р.В. Психология родительства. М., Издательский центр «Академия», 2005. 368 с.

21. Орлова О. С. Нарушения голоса у детей. М., Астрель, Транзиткнига, 2005. 125 с.

22. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. Санкт-Петербург, ДЕТСТВО ПРЕСС. 2006. 128 с.

23. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов. М., ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с

24. Правдина О. В. Логопедия. / Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. М., "Просвещение", 1973. с. 272.

25. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., Владос, 1997.

26. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., Академия, 2002. 232 с.

27. Сиротюк А.Л. Психологические причины трудностей школьников при формировании учебных навыков. Логопед, 2008. №6. 18-32 с.

28. Сорокин Н.А. Дидактика. М., Просвещение, 1974. 222 с.
29. Стребелева Е. А., Мишина Г. А, Разенкова Ю. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. Изд. 2-е, перераб. и доп. Москва, Просвещение, 2004. 164 с.
30. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков. Под ред. С.С. Ляпидевского. - М., 1969. 39-45 с.
31. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». М., Просвещение, 1989. 223 с.
32. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. М., Профессиональное образование, 1993. 232 с.
33. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии. М., Просвещение, 1989, 239 с.
34. Харламов И.Ф. Педагогика. М., Гардарики, 1999. 520 с.
35. Хватцев М. Е. Логопедия пособие для студентов пед. интов и учителей спец. школ. М., Учпедгиз, 1959. 476 с.
36. Юрова Р.А. Формирование произносительных навыков у учащихся с нарушениями интеллектуального развития. М., 2005. 64 с.
37. Луццатти С., Уитакер Х.А. Энциклопедия языка и лингвистики (Второе издание). 2006.
38. Мольфезе В., Бесвик Дж. Энциклопедия языка и лингвистики (Второе издание). 2006.
39. Тенхаутена У.Д. Энциклопедия творчества (Второе издание), 2011.
40. Стивен З., Рапчак Д, Пелажи М., Бисон Д Энциклопедия человеческого мозга, 2002.

