

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

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Логопедическая работа по коррекции письма у детей с дизартрией

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
профиль «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники дизонтогенеза
к.п.н., профессор И.А.Филатова

дата

подпись

Исполнитель:
Морозкова Лариса Геннадьевна
обучающийся БЛ-51Z группы

подпись

Научный руководитель:
Обухова Нина Владимировна,
к.п.н., доцент

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ	7
1.1. Психофизиологические особенности формирования письма у детей в норме.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с дизартрией.	11
1.3. Нарушения письма у детей с дизартрией.	15
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ	22
2.1. Принципы, организация и методика изучения письма у детей с дизартрией.....	22
2.2. Результаты исследования письма у детей с дизартрией.....	26
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ.....	43
3.1. Теоретическое обоснование направлений логопедической работы по формированию письма у детей с дизартрией.....	43
3.2. Содержание коррекционно-логопедической работы по формированию письма у детей с дизартрией (формирующий эксперимент).....	46
3.3. Анализ результатов по формированию письма у детей с дизартрией (контрольный эксперимент).....	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	67
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ЛИТЕРАТУРЫ.....	71

ВВЕДЕНИЕ

Трудности овладения письмом, иначе говоря, различные виды дисграфий - это актуальное явление нередкое в начальной школе. Их изучение имеет большое значение в логопедической науке и практике. (И.Н. Садовникова, А.Ф.Спирова, А.В. Ястребова). Эффективное преодоление трудностей письма подразумевает понимание их механизмов - коррекционная работа должна быть выстроена с учетом качественного своеобразия высших психических функций данного ребенка, сильных и слабых звеньев функциональной системы письма.

При анализе дисграфий педагоги выделяют их разные варианты, в основе которых лежат такие механизмы, как трудности фонематического анализа, смешение близких по артикуляции звуков, трудности овладения зрительным образом буквы и смешение букв, близких по написанию и др. В письме могут отражаться дефекты развития речи ребенка, трудности языкового анализа, речевого внимания [44].

Письмо является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы. А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.И. Садовникова, Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребова и другие указывают на то, что, его расстройство носит системный характер, то есть письмо нарушается как целостная система, целостный психический процесс. Доказано, что ошибки на письме зависят от той недостаточности, которая их определяет. В связи с тем, что природа этих дефектов различна, необходимо дифференцировать методы и приемы коррекционной работы [28].

Проблема исследования связана с организацией огромного количества логопунктов в дошкольной системе обучения для детей с дизартрическими нарушениями речи. У этой группы детей, поступающей в школу, оставшиеся

недостатки в устной речи переходят в речь письменную. Они обнаруживаются в первом классе и в значительном числе случаев сохраняются и позднее, отчетливо проявляясь при повышении требований к письменной речи.

В содержание письма входят и процессы зрительного, пространственного и фонематического восприятия, а также и двигательные процессы - кинестетической и кинетической природы. На ранних этапах овладения письмом каждая отдельная операция является изолированным осознанным действием, а, следовательно, написание слова раскладывается на ряд задач: выделить звук, запомнить его, соотнести с соответствующей буквой, запомнить ее, написать. Психическая структура письма меняется по мере развития его навыков. Отдельные операции письма выпадают из-под контроля сознания, автоматизируются, объединяются и превращаются в моторный навык. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности речевых и неречевых психических функций и процессов: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, достаточного уровня развития лексико-грамматического строя речи, памяти, пространственных представлений, процессов единомоментного и последовательного восприятия информации[1].

Обучение письму в школе - это более сложная и поздняя функция и поэтому к началу обучения ребенка письму все основные высшие психические функции, составляющие его основу, еще не закончили, а некоторые из них даже еще и начали своего развития, что и представляет собой определенную сложность. Письмо, по мнению ряда авторов, будет тем более нарушаться у детей со стертой формой дизартрии, поскольку процессы восприятия разной модальности, двигательные процессы, зрительная и слухо-речевая память у данной группы детей имеют свои особенности.

Таким образом, выбор темы исследования обусловлен тем, что в общеобразовательной школе у некоторых детей младшего школьного

возраста, письмо имеет специфические особенности, отличающие процесс письма от письма других детей.

Целью выпускной квалификационной работы является: определить основные направления логопедической работы по коррекции недостатков письма у данной категории детей.

Для реализации данной цели поставлены следующие задачи:

1. Изучить психологическую, психофизиологическую, психолингвистическую и методическую литературу по проблеме исследования;
2. Провести констатирующий эксперимент с целью выявления типологических ошибок письма учащихся младших классов с дизартрией;
3. Определить направления логопедической работы по коррекции письма у детей с дизартрией и провести обучающий эксперимент;
4. Провести контрольный эксперимент с целью фиксации результатов экспериментального обучения.

Предметом исследования служат: специфические ошибки письма и особенности устной речи у детей с дизартрией.

Объектом исследования являются: логопедическая работа по коррекции письма речь у детей с дизартрией.

В процессе работы были использованы следующие методы:

- теоретический (анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования);
- эмпирический (проведение констатирующего педагогического эксперимента, анкетирование родителей с целью сбора анамнеза, проведение обучающего и контрольного экспериментов);
- интерпретационный (выявление детей с нарушениями устной и письменной речи).

Полученные результаты были подвергнуты обработке с помощью методов математической статистики.

База исследования: Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №1 г. Серова Свердловской области.

Методологическая основа исследования:

- теория Л.С. Выготского о единстве развития речи и психических функций;
- принципы анализа речевых патологий, разработанных Р.Е. Левиной;
- учение П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий.

Структура выпускной квалификационной работы на тему «Логопедическая работа по коррекции письма у детей с дизартрией» состоит из:

- введения, в котором обоснована актуальность проблемы, определены цель, задачи исследовательской работы;
- главы 1, в которой проведен анализ психологической, психолингвистической и специальной литературы по проблеме исследования, а также рассматривается развитие процесса письма в норме и при псевдобульбарной дизартрии у детей младшего школьного возраста;
- главы 2, где поставлены цель и задачи экспериментального исследования, описана методика организации и анализ результатов констатирующего эксперимента, а также проведено обследование устной и письменной речи и анализ результатов данного обследования;
- главы 3, в которой проведен обучающий эксперимент, рассмотрены принципы и методы, направления и этапы коррекционной работы, а также описаны результаты коррекционно-педагогического обучения и контрольного эксперимента;
- заключения, где даётся теоретическое обобщение результатов исследования, сформулированы основные выводы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

1.1. Психофизиологические особенности формирования письма у детей в норме.

Вопросы обучения письму была и остаются актуальной до сегодняшнего дня. В отличие от устных форм речевой деятельности, которыми человек владеет без специального обучения, писать нужно учиться. Процесс письма – это сложный, организованный и очень трудный вид деятельности и захватывает различные сферы умственной деятельности человека. Успешность навыка письма у детей будет зависеть от того, как у них развита устойчивость внимания, может ли ребенок осуществлять контроль в процессе записи, и способен ли он сохранять работоспособность в процессе письма, как развита у него выносливость.

По мнению Р.А.Лурия, «письмо – особая форма экспрессивной речи, которая начинается с определенного замысла, сохранение которого способствует затормаживанию всех посторонних направлений (забеганий вперед, повторов), сложный психический процесс, который нельзя относить только к речи или к восприятию, или к двигательной сфере» [44].

Процесс письма включает в себя специальные операции:

- анализ звукового состава слова, подлежащего записи (последовательность звуков в слове, уточнение звуков);
- перевод фонем в графемы;
- перевод графем в кинемы.

Чтобы понять механизмы возникновения нарушения письменной речи, необходимо разобраться, что управляет процессами чтения и письма.

Преобразование происходит в третичных зонах коры головного мозга (теменно-височно-затылочная область). Эти зоны полностью формируются на 10-11 году жизни. Письменная речь воспринимается сознательно в процессе обучения. Необходимо обязательное созревание мозговых структур, которые отвечают за письмо, чтение и высших психических процессов, участвующих в письменной речи, чтобы ребенок научился писать.

Совместная деятельность различных анализаторов считается психофизиологической основой процесса письма [6]. Выделяют четыре основных анализатора отвечающих за письмо:

- речеслуховой (акустический)
- речедвигательный
- речезрительный (оптический)
- двигательный.

Если мы видим, что у ребенка имеются нарушения письменной речи, то сразу нужно разобраться, где в этой системе слаженной работы анализаторов и деятельности головного мозга произошел сбой. Мы должны найти это слабое звено и выявить причину. В первую очередь мы должны понимать, что важнейшее значение для овладения навыками чтения и письма имеет степень сформированности всех сторон речи.

Обучение письму и чтению проводится одновременно в 4 этапа:

- Ориентировочный (дошкольный возраст): ребенок начинает осознавать письмо, как способ общения - обучается обращаться с бумагой, карандашом, ручкой; у него развиваются движения руки, зрительный анализатор.

- Аналитический (добукварный и букварный периоды):

- а) элементарный (у детей развивается мелкая моторика пальцев рук при написании элементов букв и их соединений)

- б) буквенный (детьми закрепляется связь звука с буквой).

- Аналитико-синтетический (послебукварный период) – дети осваивают переход к объединению букв в слоги, слова.

- Синтетический: у детей автоматизируется техника письма, особое внимание детей сосредотачивается на изложении мысли в письме.

По мнению М.М. Безруких, «важнейшим элементом обучения письму, является формирование графического навыка письма и важным в этой работе будет формирование орфографических навыков.

Чтобы писать буквы четко, красиво, разборчиво, быстро, ребенку необходимы определенные привычные положения и движения пишущей руки, поэтому очень важно развивать движения пальцев и кисти руки. Это правильно сформированный графический навык. Небрежный, неразборчивый почерк, медленный темп - неправильно сформированный графический навык. Он создает трудности письма и переделка неправильного графического навыка не просто затруднена, но порой невозможна.

На первых двух этапах формирования письма осуществляется осознанная работа ребенка; на третьем этапе в работе с детьми целесообразны и эффективны многократные упражнения. Тренировать ребенка бессмысленно, пока ребенок не осознал алгоритм действия («как делать», «откуда начать, куда вести, в каком месте завершить»). В начале обучения письму ребенок сосредотачивается на деталях, на пространственное месторасположение, преобразовывает фонемы (звучащей буквы) в графему (ее графическое изображение). Ребенок должен понимать, что в процессе написания текста необходимо выполнять все правильно, в соответствии с требованиями и постоянно осуществлять контроль того, что делает и думает, что и как нужно делать дальше. Это во многом объясняет, почему так медленно и напряженно пишут дети и почему их нельзя подгонять: в это время у них формируется зрительно-двигательный образ буквы - «образ действия». [34].

Научиться писать не так просто, как кажется, так как письмо один из самых сложных видов человеческой деятельности. «Письмо начинается с

замысла: формируется план письменного высказывания, последовательность мыслей и необходимо постоянно удерживать ее» [28]. Предложение, которое ребенок записывает, ему необходимо разделить на слова (обозначить границы каждого слова). Ребенок должен в слове определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. В начале обучения письму детям рекомендуют проговаривать каждое слово – это помогает уловить характер звука, отличить его от сходных звуков, и определить последовательность звуков в слове. Наблюдения за начальными этапами обучения письму показывают, что ученик никогда не пишет молча, он проговаривает каждое слово, которое пишет: сначала вслух, вполголоса, затем оно переходит в шепот и, казалось бы, проговаривание исчезает. Но, как показывает опыт, проговаривание сохраняется еще очень долго и почти каждое письмо сопровождается скрытым внутренним проговариванием.

Следующая операция письма – это процесс, когда фонему, которую ребенок выделил из слова, нужно соотнести с определенным образом буквы. Для того чтобы с этим справиться, у детей подключается зрительный гнозис. Он дает возможность выделить из букв те устойчивые признаки, элементы, которые отличают одну букву от другой. В тоже время с ним включается кинестетический контроль – с помощью движений руки ребенок должен воспроизвести зрительный образ буквы. Когда ребенок читает написанное, включается зрительный контроль.

Если подобранная методика не соответствует закономерностям формирования навыка и возрастным особенностями ребенка, то первый этап обучения может удлиняться, затягиваться. Это касается детей, не готовых к обучению, с расстройствами или же с задержками в развитии, с отклонениями в состоянии здоровья. Продолжительность второго и третьего этапов определяется тем, как и в какой степени успешно ребенок прошел первый этап. Структура процесса письма у детей уже не будет занимать столько времени, сколько требовалось на первом этапе, если формирование навыка письма успешно.

Формирование навыка письма при обучении – это долгий и трудный процесс, по структуре самого акта письма, по структуре формирования навыка, и по психофизиологическим механизмам, лежащим в его основе. В итоге это может привести к определенным трудностям при обучении грамоте, а также может быть дисграфия или дислексия, если у детей несформированна любая из операций, обеспечивающих процесс письма или чтения.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с дизартрией.

Есть много академических учебников, где подробно описано понятие дизартрия. «Дизартрия – это нарушение звукопроизношения, голосообразования и просодики, обусловленное недостаточной иннервацией мышц речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного» [52]. При дизартрии в результате органического поражения центральной нервной системы нарушается двигательный механизм речи. Структурой дефекта при дизартрии будет нарушение всей произносительной стороны речи и внеречевых процессов: общей и мелкой моторики, пространственных представлений и др.

В специальной литературе авторами Мастюковой Е.Н., Жуковой Н.С., Филичевой Т.Б., Ипполитовой М.В., Давид Р.А., Верясовой Т.В., Винарской Е.Н. [8], Шур С.Н, Земана М., Каше Г.А, Кольцовой М.М., Волковой Л.С., Лопатиной Л.В., Маевской С.И, Мартыновой Р.И., Мелековой Л.В., Панченко И.И., Правдиной О.В., Чевелевой Н.А., Чиркиной Г.В., Поваляевой М.А. и др., достаточно детально освещены вопросы этиологии и симптоматики дизартрии, механизмы ее развития, формы и патогенез,

клинические проявления, диагностика, структура дефекта, психолого-педагогическая характеристика и методы коррекции речи детей с дизартрией.

Наиболее ярко выражается недостаточность общей моторики при выполнении детьми сложных движений, требующих четкого управления: детям трудно стоять на одной ноге, долго не может научиться ездить на велосипеде, кататься на коньках и др.

У детей с дизартрией наблюдаются нарушения мелкой моторики пальцев рук: ребенок неохотно рисует, лепит, неумело играет с мозаикой.

В школьном возрасте дизартрия проявляет себя не только в устной речи (речь детей невнятная, нечеткая), но и в письменной речи. По степени тяжести речевые нарушения возможно разделить на две группы: нарушения, которые не являются препятствием к учебе в массовой школе, и тяжелые нарушения, которые поддаются коррекции в специально созданных условиях (логопункты, логопедические группы). Причиной дизартрии является влияние неблагоприятных факторов на развивающийся мозг ребенка во внутриутробном (острые, хронические инфекции, кислородная недостаточность (гипоксии, интоксикации, токсикоза беременности), которые создают условия для возникновения родовой травмы, а также отклонения в раннем периоде развития (недоношенность, несовместимость по резус-фактору и инфекционные заболевания нервной системы в первые годы жизни ребенка) [46].

Дети с различными формами дизартрии отличаются друг от друга специфическими дефектами звукопроизношения, голоса, артикуляционной моторики, нуждаются в различных приемах логопедического воздействия и в разной степени поддаются коррекции. В специальной литературе выделяют следующие классификации дизартрии:

1. По месту локализации:

- корковая дизартрия - связанную с очаговыми поражениями коры головного мозга (у детей затрудняется динамика переключения от одного звука к другому, от одной артикуляционной позы к другой).

- подкорковая (экстрапирамидная) дизартрия, связанная с поражением подкорковых ядер головного мозга (нарушение мышечного тонуса) и наличие гиперкинеза (насильственные непроизвольные движения артикуляционной мускулатуры).
- мозжечковая дизартрия, связанная с поражением мозжечка и его проводящих путей (у детей наблюдается пониженный тонус мимической мускулатуры).
- бульбарная дизартрия, связанная с поражением ядер черепно-мозговых нервов (языкоглоточного, подъязычного, блуждающего, иногда – лицевого, тройничного) в продолговатом мозге (паралич или парез мышц глотки, гортани, языка, мягкого неба).
- псевдобульбарная дизартрия, связанная с поражением корково-ядерных проводящих путей (дети искаженно произносят звуки) [6].

2. По степени тяжести:

- 1 степень (стертая дизартрия) – дефекты звукопроизношения могут быть выявлены только логопедом при специальном обследовании.

2 степень – в целом речь остается понятной, но дефекты звукопроизношения заметны окружающим.

3 степень - понимание речи пациента с дизартрией доступно только близкому окружению и частично посторонним людям.

4 степень – речь отсутствует или непонятна даже самым близким людям (анартрия).

3. По синдромологическому подходу И.И.Панченко:

- Спастический парез;
- Тонические нарушения управления речевой деятельностью (максимально увеличенный тонус);
- Гиперкинезы (непроизвольные насильственные действия);
- Атаксия – нарушении координации движений;
- Апраксия (невозможность выбора пространственно-артикуляционной позы).

Дизартрия чаще всего носит смешанный характер, то есть сочетание различных вариантов дизартрий у одного и того же ребёнка. Это связано с тем, что воздействия вредного фактора на развивающийся мозг нередко имеют распространённый характер, и в результате поражение одной из систем может способствовать недоразвитию или нарушать функционирование другой системы. Поэтому расстройства речи при дизартрии у детей нередко сочетаются с задержкой речевого развития, с алалическими проявлениями, недоразвитием слуховой системы и приводят в школьном возрасте – к нарушению письма и чтения. Если у детей не сформирован звуковой анализ, необходимый для усвоения грамоты, дети, поступившие в массовую школу, бывают совершенно не в состоянии усвоить программу первого класса.

К началу обучения в школе дети с дизартрией затрудняются в определении замысла при рассказывании, последовательности событий. Экспрессивная речь может служить средством общения, но при помощи взрослых: дети не задают вопросов, игры не сопровождают рассказом, обходят «трудные» слова. В процессе обучения у детей отмечается неустойчивость внимания; концентрация, активность и переключаемость внимания снижены. Дети не всегда понимают словесные инструкции (требуется повтор), долго переключаются с одного задания на другое. По окончании они работы не проявляют интерес к полученным результатам.

По мнению М.В.Ипполитовой и Е.М. Масюковой, у таких детей наблюдается задержка 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. При относительно

сохранной смысловой, логической памяти, у детей снижена вербальная память, снижена продуктивность запоминания.

Если не начать работу по коррекции нарушений письма, то в таком случае спонтанное развитие ребенка с дизартрией будет протекать медленно и своеобразно, в следствие 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: прогулы уроков, отказ посещать школу, отказ выполнять уроки и пр.

С этим утверждением согласны Л.О. Бадалян, Л.В. Лопатина, С.И. Маевская, Р.И. Мартынова, Е.М. Мастюкова. Дети с дизартрией нуждаются в систематическом специальном обучении, нацеленном на преодоление нарушений звуковой стороны речи, для развитие лексического запаса и грамматического строя речи. В следующем параграфе речь пойдет о нарушениях письма - основной теме, поскольку эти нарушения заслуживают особого рассмотрения.

1.3. Нарушения письма у детей с дизартрией.

Ребенок начинает учиться в начальной школе и уже не первый год не может справиться с непонятными ошибками в тетрадях и при чтении. В тетради ребенка творится что-то невообразимое. Куда-то пропадают или

меняются местами буквы, и даже слоги; вместо одних букв появляются другие, которые искажают смысл слова. Родители обвиняют ребенка в невнимательности, ругают его, сидят вместе с ним рядом за выполнением домашних заданий, заставляют переписывать задания по несколько раз, но нет никакого толку. С началом обучения в школе у детей с дизартрией обнаруживаются затруднения с чтением и письмом. Дети испытывают трудности при изучении русского языка, хотя хорошо справляются с математикой и другими предметами, где, казалось бы, требуется больше сообразительности. Такие проблемы чаще всего становятся следствием частичного специфического нарушения письма - дисграфии.

В специальной литературе классификация дисграфий предложена следующими авторами: Р.И.Лалаевой, М. Е. Хватцевым, О.А.Токаревой и др. Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии РПГИ им.А.И.Герцена). Согласно этой классификации, выделяют следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушений языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфия.

1. Дисграфия артикуляторно-акустическая встречается у детей на почве расстройства устной речи. Ребенок в процессе проговаривания отталкивается от неправильного произношения звуков и неправильное проговаривание отражается на письме. Пока не будет исправлено звукопроизношение, заниматься коррекцией письма с опорой на проговаривание нельзя. Ошибки проявляются в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Иногда замены букв в письме ребенка остаются после того, как они исправлены в устной речи, так как у него не до конца сформированы кинестетические образы звуков. Эти ошибки (замены и пропуски звуков) не всегда будут отображаться на письме, так как

происходит компенсация за счет сохранных функций (дифференциация звуков на слух, фонематические функции сформированы).

2. Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации фонем). У детей встречаются ошибки, заключающиеся в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. В устной речи звуки дети произносят правильно. Ошибки:

- замена букв обозначающие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ц — т, ц — с, ч — т, ч — щ). Например, «цыпленок»- «сыпленок», «чайник» - «тяйник» и др.

- неправильное обозначение мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («большой», «тюл»).

- замены гласных даже в ударном положении, например, о — у (рука — «рока», е — и (весна — «висна»).

Для правильного письма необходим достаточный уровень работы всех звеньев процесса распознавания и выбора фонем. Если какое-либо звено нарушено, то затрудняется весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме.

3. При дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у детей наблюдается неправильное деление предложения на слова слогового и фонематического анализа и синтеза. Ошибками при этом виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова: пропуски согласных при их стечении (ствол — «свол», скала — «кала»); пропуски гласных (черпаха — «черпах», коты — «кты»); перестановки букв (место — «метсо», шапка — «капша»); добавление букв (молоко — «молоколо»); пропуски, добавления, перестановка слогов (дерево — «деверо», бумага — «мага»); слитное написание слов, особенно предлогов, с другими словами (кошка спит — «кошапи», на стене — «настене»); слитное написание слов (у окна стоит большой стол — «окатитшойтол»); раздельное написание приставки и корня слова (начала — «на чала»). В связной письменной речи у детей

возникают трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями, предложении не соответствует последовательности событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между предложениями. Нарушения письма вследствие несформированности фонематического анализа и синтеза широко представлены в работах Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Д.И. Орловой, Г.В. Чиркиной.

4. Аграмматическая дисграфия - несформированность у детей лексико-грамматического строя речи, морфологических и синтаксических обобщений. У детей будут ошибки на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов, в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (завернула — «навернула», лисята — «лисёнки»); изменении падежных окончаний («много пнёв»); нарушении предложных конструкций (над домом — «на домом»); изменении падежа местоимений (около неё — «около ним»); числа существительных («дети кричит»); нарушении согласования («большая дом»); ребенку будет трудно конструировать сложные предложения, он будет допускать пропуски членов предложения, нарушать последовательность слов в предложении. Аграмматическая дисграфия обычно проявляется с 3-го класса, когда школьник, уже овладевший грамотой, "вплотную" приступает к изучению грамматических правил. Он никак не может овладеть правилами изменения слов по падежам, числам, родам, так как он не умеет согласовать слова между собой и неправильно писать окончания слов.

5. Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса и мнезиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Ошибки детей проявляются в виде замен графически сходных букв, искажений в написании букв, зеркальном написании. Все буквы русского алфавита состоят из набора одних и тех же элементов ("палочки", "овалы") и нескольких "специфичных" элементов. Одинаковые элементы по-разному комбинируясь в пространстве, и образуют различные буквенные знаки: и, ш, ц, щ; б, в, д, у... Детям

необходимо уловить тонкие различия между буквами, освоить правильное написание письменных букв [17].

Основными симптомами дисграфии являются специфические ошибки, которые не предусмотрены применением орфографических правил и носят стойкий характер. Возникновение этих ошибок не связано ни с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка, ни с нерегулярностью его школьного обучения.

Исследователи дисграфии для удобства систематизации специфических ошибок в целях их детального исследования, так и в целях эффективной организации коррекционного воздействия, используют принцип поуровневого анализа [44]. Это позволило выделить три группы специфических ошибок:

- на уровне буквы и слога (пропуски, перестановки, вставки - ошибки звукового анализа; смешение букв по кинестетическому сходству - ошибки фонематического восприятия). Это самые многочисленные ошибки. Пропуск букв или слов говорит о том, что ребенок не выделяет в составе слова все его компоненты, если пропускает несколько букв это результат более грубого нарушения звукового анализа (мальчик – малч).
- на уровне слова (раздельное написание частей слов, слитное написание частей нескольких слов, смещение границ слов - это нарушение структуры слов). Ошибки обусловлены тем, что ребенок не может уловить в речевом потоке речевые единицы и их элементы («с лушай», «с тол», «едетмашина»).
- на уровне предложения (словосочетания) ошибки на уровне предложения (аграмматизмы, отсутствие границ предложения) («уже зеленеет листья»).

Описанные виды специфических ошибок при дисграфии в чистом виде встречаются крайне редко. Как правило наблюдается смешанная картина. При специфических нарушениях письма также отмечается неровный и неразборчивый почерк, замедленный темп письма, трудности в автоматизации графо-моторного навыка. Наличие у детей специфических ошибок говорит о дисграфии, если эти ошибки носят стойкий характер, они

многочисленны (встречаются в разных видах работ: диктант, списывание, письмо по памяти, сочинение) и обусловлены несформированностью высших психических функций, обеспечивающих процесс письма.

При анализе работ различных авторов замечены различия в объяснении дисграфических ошибок. В основе замен и смешений букв при письме Р.Е. Левина, Л.Ф. Спинова, А.В. Ястребова, А.Н. Корнев видят недостаточную сформированность фонематического слуха, И.Н. Садовникова – неправильное обозначение звука буквой. В основе пропуска букв лежит нарушение звукового анализа. Перестановки букв И.Н. Садовникова связывает с недостаточностью звукового анализа, а А.Н. Корнев – указывает на нарушение фонематического анализа. Причину вставок букв И.Н. Садовникова видит в появлении призвука при проговаривании слова в ходе письма. Ошибки в структуре предложения объясняет Р.Е. Левина и А.Н. Корнев: бедность словаря, ограниченность понимания слов. Аграмматизмы – недостаточность языковых обобщений, бедный словарь, несформированность морфологического анализа и синтаксиса.

И.Н. Садовникова называет также «ложную дисграфию» - это проявление естественных трудностей детей в начале обучения письму. Ребенок не обозначает границы предложений, слитно пишет слова, нетвердое знание прописных букв, может быть зеркальность букв, и дети неправильно обозначают мягкость согласных в письме. Но по словам автора, эти ошибки единичны и не носят стойкого характера.

Причинами возникновения дисграфии, кроме наследственных, энцефалопатических и неблагоприятных средовых факторов, можно отметить, что у ребенка наверняка будет дисграфия, если начало обучения не совпадает с фактической зрелостью ребенка, возможности ребенка не равны объему и уровню требований, методы и темпы обучения не соответствуют индивидуальным особенностям ребенка.

Для выявления специфических ошибок было проведено экспериментальное исследование группы школьников с дизартрией с

нормальным слухом, зрением, интеллектом, страдающим нарушением письма. Ход эксперимента описан во 2 главе данного исследования.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

2.1. Принципы, организация и методика изучения письма у детей с дизартрией

В зависимости от цели исследования и задач изучения ребенка с дизартрией, обследование включает определенное количество исследовательских приемов и методов.

Вместе с общими двигательными возможностями у детей с дизартрией рассматриваются речевая моторика, особенности нарушения фонации и дыхания. Исследование письменной речи ребенка имеет огромное значение, так как помогает выявить не только степень овладения навыком письма, но и структуру недостатка.

Цель констатирующего эксперимента — выявление типологических ошибок письма у детей с дизартрией для определения степени выраженности, вида дисграфии, что позволит определить направления логопедической работы.

Исследование детей с дизартрией проводилось с учетом таких ведущих принципов, как принцип комплексности, системности, патогенетический, деятельностный, личностный, принцип развития.

Принцип развития предполагает изучить процесс появления недостатка. Это позволяет выявить первопричину нарушений и вторичный дефект. Данный принцип позволяет объяснить на теоретическом уровне обоснованные пути коррекционного влияния и рассмотреть проблему предупреждения нарушений речи.

Принцип системного подхода подразумевает анализ системного строения и системное взаимодействие различных компонентов речи: звуковой стороны, фонематических процессов, лексико-грамматического строя. Нарушение хотя бы одного компонента речи способно спровоцировать нарушение остальных компонентов речи. Данный принцип обязывает специалистов изучать и анализировать все, а не только лишь отдельные компоненты языка.

Принцип деятельностного подхода – изучение детей с нарушениями речи и логопедическая работа проводятся с учетом ведущей деятельности младших школьников. Для работы нужно знать все виды деятельности детей (предметно - практическая деятельность, игровая, учебная) и возрастные периоды, в которые входят те или иные виды деятельности. Данный принцип дает возможность осуществлять не только диагностику, но и коррекционную работу, а также это способствует психологическому комфорту ребенка.

Комплексность обследования гарантируется тем, что исследуются все стороны речи и все ее составляющие, на фоне всей личности обследуемого, с учетом данных его развития – как общего, так и речевого – начиная с раннего возраста [17].

Исследование организовано на базе Муниципального казенного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы №1 г. Серова Свердловской области. Директор: Нартов Алексей Александрович.

В констатирующем эксперименте приняли участие 10 детей, учащихся 3-4 класса в возрасте 9-10 лет с дизартрией, занимающиеся на школьном логопедическом пункте. Логопедическое заключение ПМПК детей исследуемой группы: общее недоразвитие речи, легкая степень псевдобульбарной дизартрии. Рекомендовано: обучение по общеобразовательной программе, занятия на школьном логопедическом пункте.

Обследование детей велось в три этапа:

Первый этап – ориентировочный: мы заполняли речевые карты на детей (со слов родителей, педагогов, на базе изучения медицинской документации, в следствии беседы с детьми); учитывали состояние зрения, слуха, центральной нервной системы, познавательной деятельности ребенка, которые отражались в заключениях врачей-специалистов.

Второй этап – мы обследовали компоненты языковой системы, устной и письменной речи. В результате в основе полученных данных было сделано логопедическое заключение.

Третий этап – был проведен анализ полученных результатов и определены направления логопедической работы. В итоге уточнялось проявление недостатков в письменной и устной речи детей.

Известны логопедические методики диагностики, предложенные Т.В.Волосовец, Т.Б. Филичевой, Н.А Чевелевой, О.Е. Громовой, Г.Н. Соломатиной, М.Ф. Фомичевой., О.Е. Грибовой, Т.М. Трубниковой.

Для данного исследования нами была выбрана методика Т.М.Трубниковой [49], как наиболее полная, комплексная, позволяющая раскрыть речевое нарушение на всех языковых уровнях. Схема обследования детей на втором этапе констатирующего эксперимента включала следующие разделы:

1. Обследование состояния общей моторики.
2. Обследование произвольной моторики пальцев рук.
3. Обследование состояния органов артикуляционного аппарата.
 - 3.1. Обследование анатомического состояния артикуляционного аппарата.
 - 3.2. Обследование моторики органов артикуляционного аппарата.
 - 3.2.1. Исследование двигательных функций артикуляционного аппарата.
 - 3.2.2. Исследование динамической организации движений артикуляционного аппарата.
 - 3.2.3. Обследование мимической мускулатуры.

4. Обследование фонетической стороны речи.
 - 4.1. Обследование произношения звуков.
 - 4.2. Состояние просодики.
5. Обследование слоговой структуры.
6. Обследование состояния функций фонематического слуха и восприятия.
7. Обследование звукового анализа и синтеза.
8. Обследование понимания речи.
9. Обследование активного словаря.
10. Обследование грамматического строя.
11. Обследование чтения.
12. Обследование письма.
 - 12.1. Слуховой диктант.
 - 12.2. Списывание с печатного текста.
 - 12.3. Самостоятельное письмо.

Оценка полученных результатов предполагает качественный анализ, дополнительно для количественного анализа была выбрана трехбалльная система оценивания.

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) – точное выполнение всех заданий;

Средний уровень (2 балла) – не выполнение одного задания;

Низкий уровень (1 балл) – не выполнение более одного задания.

Все полученные результаты описаны в главе 2, пункте 2.2.

Недостатки письма говорят о фонематическом недоразвитии, а еще об общем недоразвитии речи, проявлением которого они считаются. Нужно уметь их обнаруживать и дифференцировать. С целью наиболее точной оценки применяются данные обследования устной речи, а также анализ самостоятельного письма.

2.2. Результаты исследования письма у детей с дизартрией

На втором этапе работы в процессе констатирующего эксперимента, был проведен анализ медико-педагогической документации обучающихся, результаты обследования медико-педагогической документации зафиксированы в индивидуальных речевых картах обследуемых детей.

Исследование анамнестических данных, медицинской документации, протоколов ПМПК предоставил возможность установить, что у исследуемых детей пренатальный, натальный, постнатальный периоды проходили с отклонениями: тяжелые токсикозы беременности, хронические заболевания матери, употребление алкоголя, курение во время беременности, кесарево сечение, простудные заболевания детей, перенесенные в раннем возрасте. Ранее психомоторное развитие протекало с задержкой.

Рассматривая данные общего анамнеза, было выявлено, что наиболее частой проблемой являются перенесенные детьми заболевания, на этапе от рождения до 2 лет, они были выявлены у 90% испытуемых. У 80% испытуемых обнаружены задержки в психомоторном развитии. В 70% случаев обнаружены отклонения в характере беременности. В 40% случаев выявлены отклонения в течении родов.

Разбирая данные речевого анамнеза (рис.1) следует отметить, что наиболее частыми были случаи отставания у детей сроков возникновения лепета, выбранная группа детей составила 80%, было запаздывание в появлении первых слов и фразы (данные представлены в Таблице 1 Приложение 1).

Исходя из полученных данных нами было сделано заключение о том, что у 30% детей, а непосредственно у Анны М., Тимофей Р., Сергей И., были обнаружены значительные отклонения в общем анамнезе: токсикоз матери 1 половины беременности, употребление алкоголя, курение, опасность

выкидыша, хронический пиелонефрит, а еще перенесенные болезни до 3-х лет: краснуха, ОРВИ, ветряная оспа, дисбактериоз.

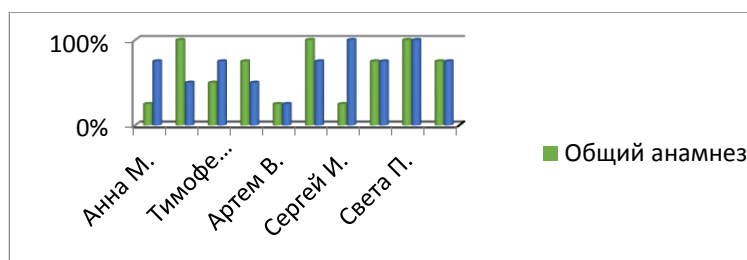


Рис.1. Сопоставление общего и речевого анамнезов

Следовательно, у данных детей были высокие показатели отклонений в речевом анамнезе. В 40% случаев, а именно у Артема В., Ильи М., Светы П., Миланы Г., замечены одинаковые показатели отклонений в общем и речевом анамнезах. У 30% испытуемых, а именно у Алисы Т., Ивана С., Кости С., замечены малозначительные отклонения в общем анамнезе, но высокие показатели отклонений в речевом анамнезе.

Данные исследования общей моторики представлены в Таблице 2 Приложение 1. Разбирая данные исследования (рис.2) возможно сделать вывод о том, что 20% испытуемых, это группа детей, имеют нарушения статической координации движений, 17% - имеют нарушения динамической координации движений, 14% - дети, имеющие нарушения ритмического чувства. Высокие показатели были получены у Ивана С. (средний балл 2), невысокий показатель был получен у Светы П., он составил 1,2 балла.

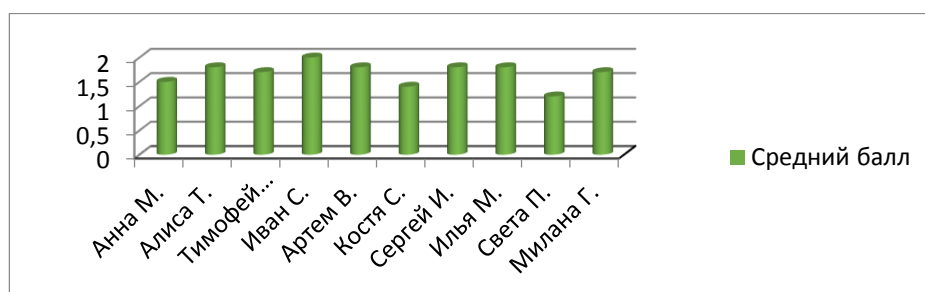


Рис. 2. Данные обследования общей моторики.

При исследовании мелкой моторики (рис.3) отмечалось нарушение точности, координации движений, неполноценности выполнения пальцевых

проб, нарушение переключения от одного движения к другому проявляется у всех детей – это нарушения мелкой моторики пальцев рук. Данные обследования представлены в Таблице 3 Приложение 1.

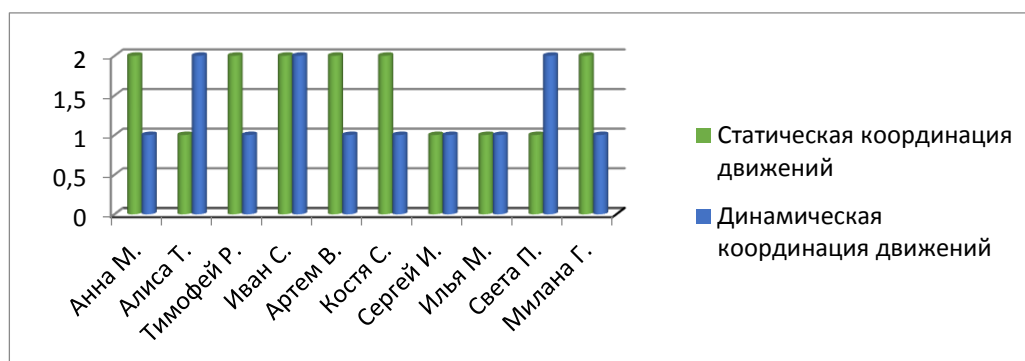


Рис.3. Сопоставление данных обследования произвольной моторики пальцев рук

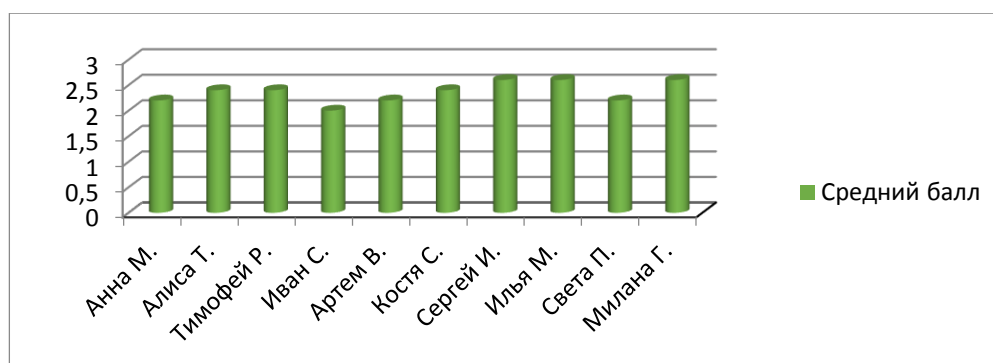


Рис. 4. Данные обследования двигательных функций артикуляционного аппарата

Рассматривая данные по исследованию артикуляционной моторики (рис.4) необходимо отметить, что при исследовании двигательной функции губ, более трудной для испытуемых, оказалась проба - одновременно поднять верхнюю губу вверх и опустить нижнюю; при исследовании двигательной функции нижней челюсти, более сложной – выдвинуть нижнюю челюсть вперед. При исследовании двигательной функции языка, сложной – переводить кончик языка поочередно из правого угла рта в левый угол, касаясь губ (данные представлены в Таблице 5 Приложение 1).

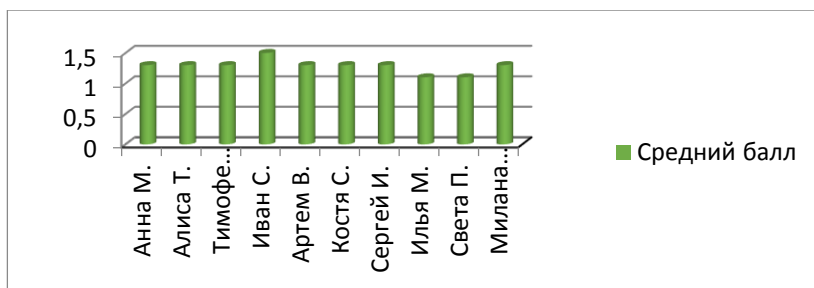


Рис. 5. Данные обследования динамической организации движений артикуляционного аппарата

Анализируя индивидуальные данные по исследованию динамической организации движений артикуляционного аппарата (рис. 5) необходимо отметить, что высокие показатели были замечены у Ивана С. (средний балл 1,5), невысокий показатель был отмечен у Ильи М., Светы П. (средний балл 1,1).

Исследование объема и качества движений лба, глаз, щек, формирования конкретных мимических поз, и символического праксиса применялись при исследовании мимической мускулатуры (данные представлены в Таблице 6 Приложение 1).

Разбирая индивидуальные данные по исследованию лицевой моторики (рис.6) необходимо отметить, что высокие показатели были отмечены у Кости С., Анны М. (средний балл 1,2), невысокий показатель был получен у Ильи М. (средний балл 2,0).

При исследовании моторной сферы учащихся получились следующие итоги: при обследовании двигательной функции языка отмечалась невозможность положить широкий язык на верхнюю губу, язык был напряжен, наблюдался тремор языка. Исследование динамической организации движений артикуляционного аппарата обнаружило недифференцированность движений, нарушение плавности движений, напряженность языка, ограниченность движений языка, саливация. При обследовании мимической мускулатуры подмечалось невысокое качество выполнения заданий, ограничение объема движений, синкинезии, саливация, напряженность.

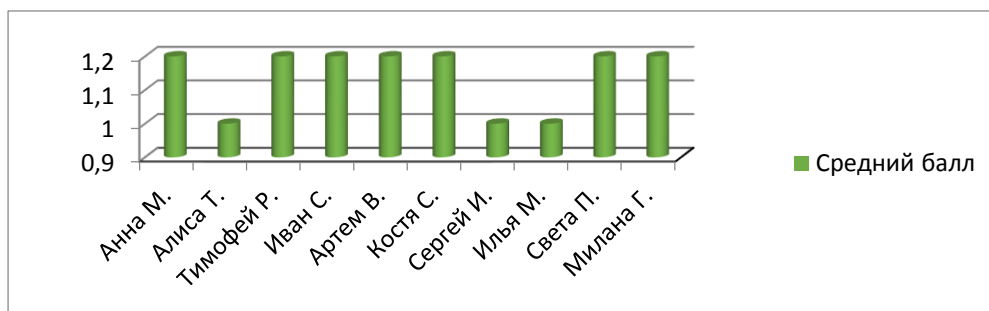


Рис.6. Данные анализа мимической мускулатуры

У многих детей наблюдалась неспособность нахмурить, поднять брови, подмигнуть. Данное исследование показало нарушение артикуляционных движений у восьми человек, что говорит о псевдобульбарной дизартрии в логопедических заключениях.

Рассматривая данные исследования звукопроизношения (рис.7) необходимо выделить, что при исследовании гласных звуков у испытуемых детей не выявлено патологий (0%), в 17% случаев имелись нарушения произношения звука [Л], нарушения произношения звука [Р] равняется 21%, в 25% случаев были нарушения произношения группы свистящих звуков, в 37% случаев были нарушения произношения группы шипящих звуков. У четырех детей прослеживались искажения звуков: у Анны М. и Артема В. было отмечено искажение группы свистящих звуков, у Алисы Т. и Ильи М. - искажение сонорного звука [Р]. Более грубые нарушения звукопроизношения были замечены у Ивана С. и Артема В. В их речи встречались многочисленные пропуски, замены звуков.

Согласно данным проведенного исследования можно проследить, что у испытуемых дефекты звукопроизношения выражались в виде замен, искажений, пропусков. Замены выполнялись по признаку акустико-артикуляционного сходства. 40% детей имеют атропофонические дефекты, фонологические дефекты составили 60%.

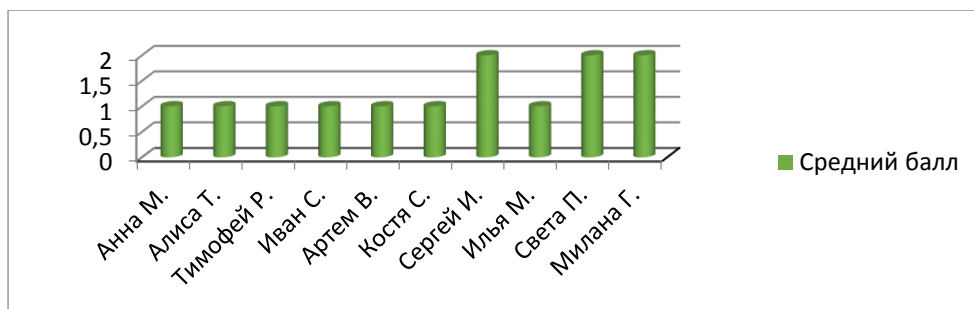


Рис.7. Данные обследования звукопроизношения

В процессе исследования звукопроизношения не было выявлено нарушений звукопроизношения гласных звуков (I и II рядов). Чаще всего страдало произношение шипящих, нарушения составили 37%, затем свистящих (25%), сонорного звука [Р] (21 %), были нарушения звука [Л] (17%).

В процессе исследования звукопроизношения у 30% испытуемых выявлено мономорфное нарушение звукопроизношения (одно-двух звуков или одной фонетической группы) и 70% испытуемых имели полиморфный характер нарушения (трех и более звуков, нескольких фонетических групп).

Данные обследования слоговой структуры представлены в Таблице 8 Приложение 1.

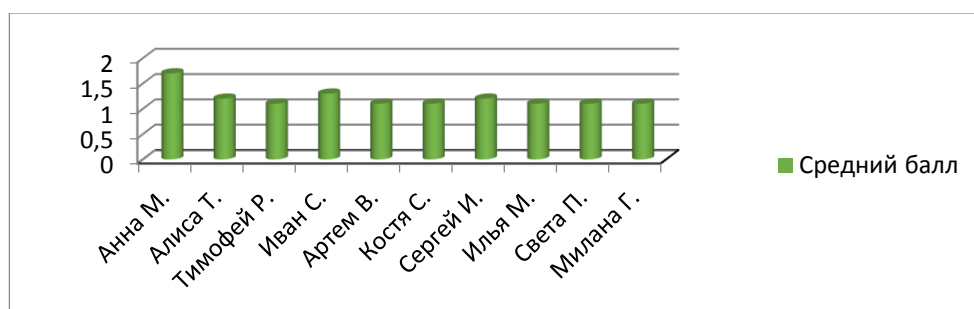


Рис.8. Данные обследования слоговой структуры

При исследовании слоговой структуры (рис. 8) необходимо отметить, что дети с дизартрией допускают гораздо больше ошибок при воспроизведении звукослоговой структуры слов: у детей отмечалось выпадение согласных что, связано со сложностями в артикуляции. Нарушение

слоговой структуры у этих детей выражалось в пропусках слогов, добавлении слогов, перестановке слогов, замене согласного в слоге, добавлении или пропуске согласного в слоге. Исследование слоговой структуры слова обнаружило нарушения у всех детей, причем, эти нарушения в виде перестановок слогов в трехсложных словах с последним закрытым слогом, носят не постоянный характер.

Исследование фонематических процессов содержало исследование состояния функций фонематического слуха и фонематического восприятия. (Таблица 9 Приложение 1).

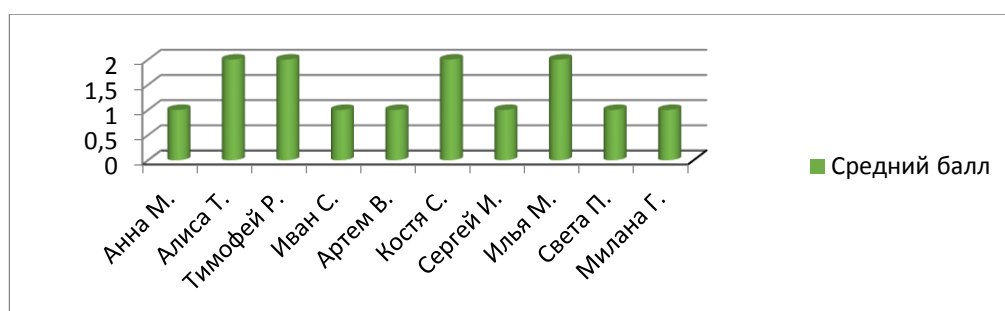


Рис.9. Данные анализа фонематического слуха

Рассматривая сведения процесса исследования фонематического слуха (рис.9) необходимо отметить: 50% - группа детей, у которых существуют нарушения определения на слух сонорных звуков [Р]-[Л], 60% - дети у которых имеются нарушения распознавания твердых и мягких звуков, 70% - дети, имеющие нарушения распознавания звонких и глухих звуков, и наибольший процент, а именно 90% - дети, у которых имеются нарушения распознавания свистящих и шипящих звуков.

Данные обследования фонематического восприятия представлены в Таблице 10 Приложение 1.

Из итогов эксперимента видно, что уровень развития фонематического восприятия (рис.10) невысокий. Дети совершали множественные ошибки в воспроизведении звуковых, слоговых рядов и рядов слов, в определении последнего глухого согласного или сонорного звука в словах, то есть затруднялись в распознавании сходных фонем на слух и в произношении.

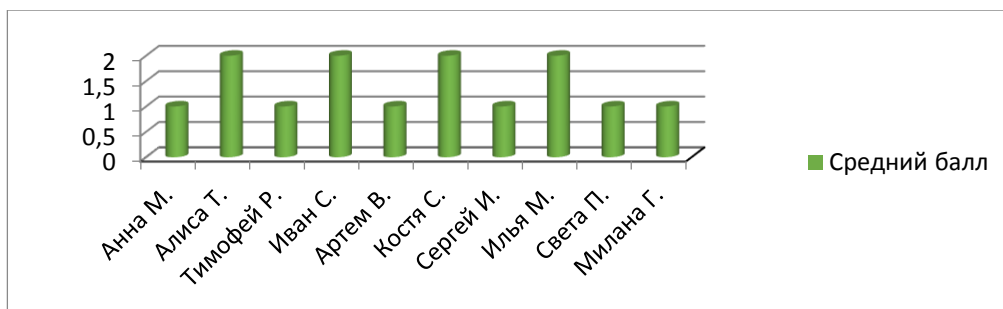


Рис.10. Данные анализа фонематического восприятия

Трудности вызвало задание на вычленение слова с заданным звуком из предложений (данные представлены в Таблице 11 Приложение 1).

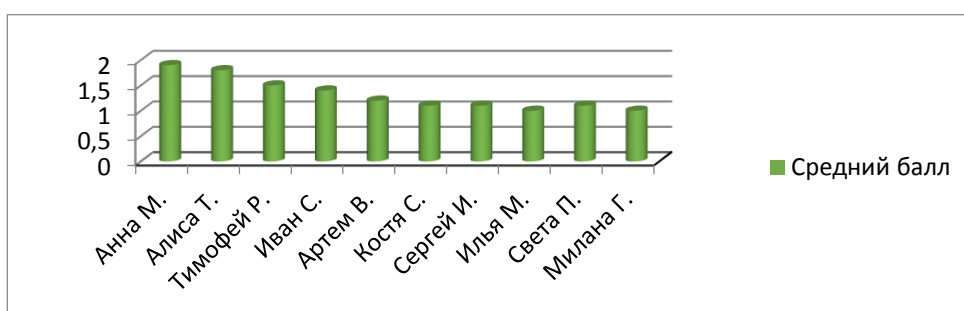


Рис.11. Данные анализа звукового анализа и синтеза.

Таким образом, как показали результаты эксперимента (рис.11), у детей с дизартрией страдают операции:

- дети не могут выделять конкретную фонему, что связано со вторичным недоразвитием фонематического слуха; ошибки прослеживались в выделении звуков по месту и способу образования;
- у детей сложности с определением количества звуков в словах со стечениями согласных, что связано с нарушениями произносительных возможностей детей;
- трудности с произношением при стечении согласных в начале слова.

Данные обследования понимания речи представлены в Таблице 12 Приложение 1.

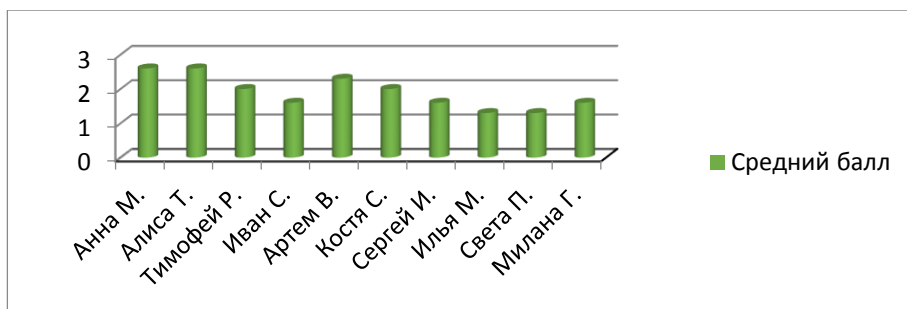


Рис.12. Данные анализа понимания речи.

Проанализировав все получившиеся данные (рис. 12), видно, что у всех исследуемых детей нарушения понимания речи находятся на среднем уровне. Рассматривая и анализируя полученные в ходе исследования данные, что все исследуемые школьники находятся на одном уровне понимания речи: был вычислен общий балл, который составил 1,8 б. Хуже всего дети справились с заданием на понимание падежных окончаний (средний балл составил 1,4 б), а наиболее успешно дети справились с заданием на понимание действий, изображенных на картинках выполнение действий, понимание форм единственного и множественного числа и понимание мужского и женского рода (здесь средний балл равен 2 б). Данные представлены в Таблице 13 Приложение 1.

Проанализировав все полученные данные, возможно сделать следующее заключение: активный словарь обследуемых детей соответствует возрасту. Однако, основная масса детей затруднялось в употреблении таких понятий, как: мебель, обувь, домашние и дикие животные и птицы, транспорт. Более пятидесяти процентов детей испытывали трудности подбора слов-синонимов, однокоренных слов. У всех исследуемых нарушения грамматического строя речи минимальны (рис. 14).

Данные обследования грамматического строя речи представлены в Таблице 14 Приложение 1.

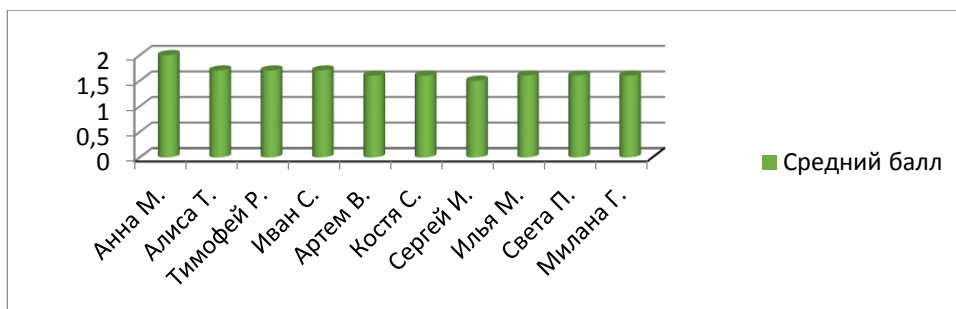


Рис.14. Данные анализа грамматического строя речи.

Наиболее успешно дети составляли предложения по опорным словам, осуществляли пересказ текста после прослушивания. Наибольшие затруднения у детей вызвали задания на словообразование.

Данные обследования чтения представлены в Таблице 15 Прил. 1.

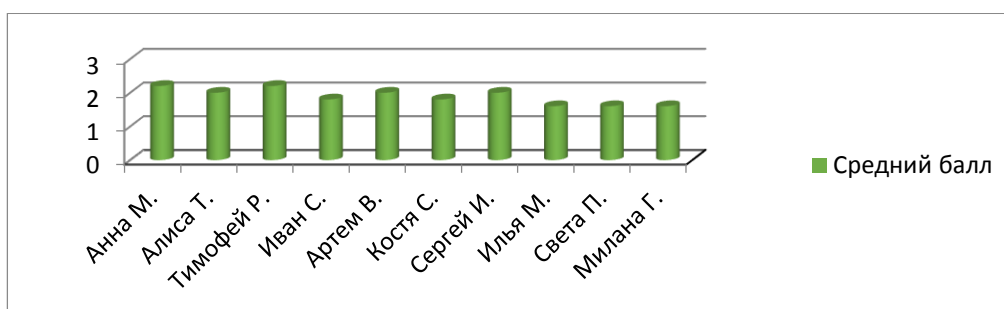


Рис.15. Данные анализа обследования чтения.

Чтение детей крайне затруднено в результате малоподвижности артикуляционного аппарата, трудностей в переключении от одного звука к другому. Большей частью оно послоговое, интонационно не окрашенное. Понимание читаемого текста недостаточное (рис.15).

Данные обследования письма по слуху представлены в Таблице 16 Приложение 1.

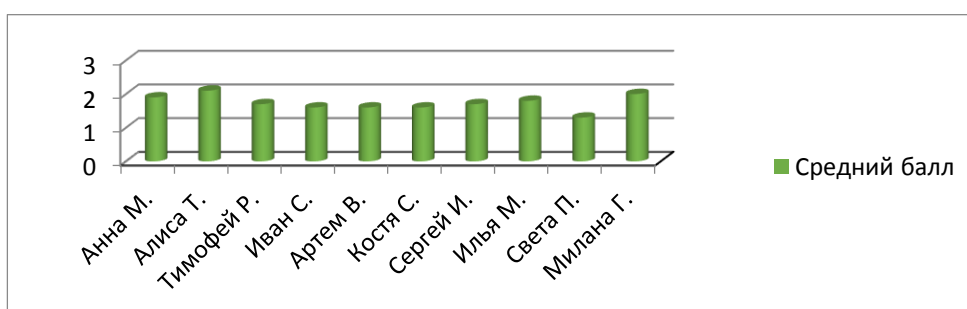


Рис.16. Данные обследования письма по слуху

В процессе качественного анализа были обнаружены ошибки, связанные с недоразвитием фонематического слуха (рис.16). Дети заменяли буквы, обозначающие свистящие, шипящие и сонорные ([Р], [Л]) звуки, также заменяли буквы, обозначающие парные звонкие и глухие согласные звуки, были замечены пропуски букв, обозначающих согласные звуки. В основе данных ошибок лежит неузнавание и неразличение звуков на слух (неправильное обозначение графических образов букв, обозначающих свистящие, шипящие и сонорные звуки). Данные ошибки являются доказательством присутствия артикуляторно-акустической формы дисграфии. В момент письма у детей была опора на неправильное проговаривание (так как выявлены нарушения звукопроизношения), результатом явились ошибки, характеризующиеся заменами и пропусками букв, обозначающих свистящие, шипящие и сонорные ([Р], [Л]) звуки.

Данные обследования процесса списывания представлены в Таблице 17 приложение 1.

Анализируя индивидуальные данные по обследованию процесса списывания следует отметить, что высокий показатель был получен у испытуемой Алисы Т. (средний балл 2,3), невысокий показатель был получен у испытуемой Светы П. (средний балл 1,3).

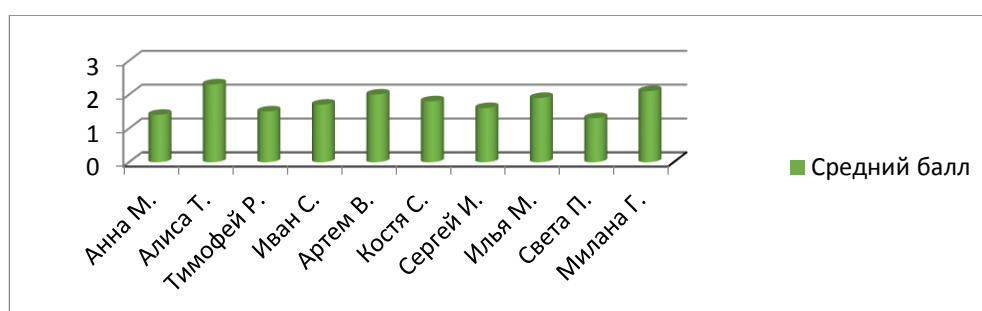


Рис.17. Данные обследования процесса списывания

В ходе качественного анализа были зафиксированы стойкие ошибки детей при письме, проявляющиеся в заменах, пропусках букв, соответствующим пропускам и заменах звуков в устной речи (рис.17). У детей ошибки появлялись из-за неправильного внутреннего проговаривания (так как звукопроизношение нарушено); у детей прослеживались замены и смешения

графически сходных букв.

Данные обследования самостоятельного письма представлены в Таблице 18 Приложение 1.

Анализируя индивидуальные данные по исследованию самостоятельного письма видно, что высокий показатель был получен у Ильи М. (средний балл 2,0), низкий показатель был получен у Тимофея Р. (средний балл 1,2).

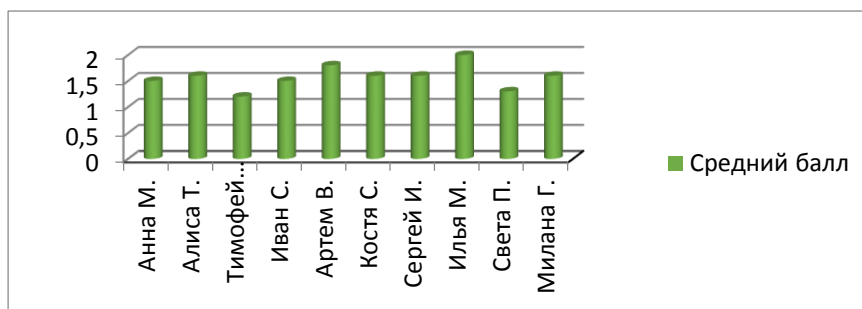


Рис.18. Данные обследования самостоятельного письма

У большинства детей имеются дисграфические ошибки на письме, такие как: замена близких по звучанию звуков, как гласных, так и согласных звуков; ошибки смешения букв, обозначающие звуки, сходные по артикуляции и звучанию; замены и пропуски букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи (рис.18). При списывании у детей наблюдались единичные ошибки на письме, а при письме по слуху допускали большое количество ошибок (замены д-т, б-п, ж-ш, р-л), пропуски, подтверждающие артикуляторно-акустическую форму дисграфии. У детей наблюдались замены и смешения графически сходных букв, обозначающих свистящие, шипящие и сонорные звуки. Также были отмечены неспецифические ошибки, связанные с применением орфографических правил.

Данные анализа ошибок представлены в Таблице 19 Приложение 1.

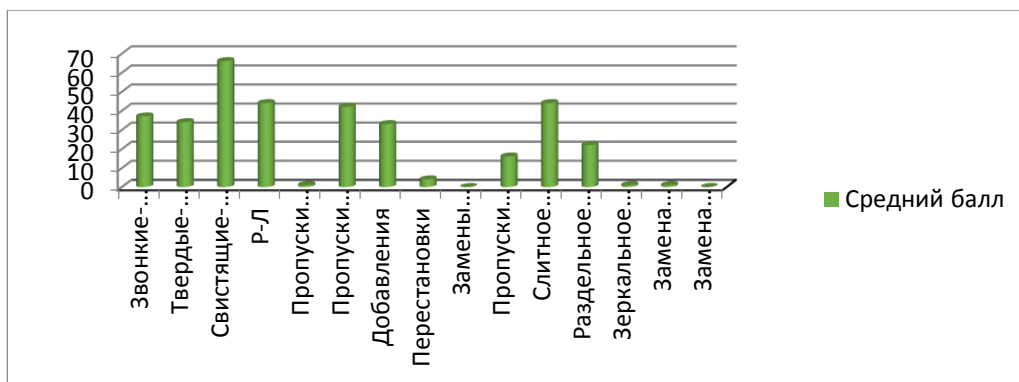


Рис.19. Данные анализа ошибок на письме

Вывод: качественные и количественные результаты исследования процесса письма дали возможность выяснить, что исследуемые дети – дети со специфическими ошибками на письме (рис.19). При обработке данных исследования письма прослеживалась прямая связь между нарушениями устной и письменной речи. В таблице 20 представлены сводные итоги обследования по всем разделам диагностики. Суммировав показатели развития устной речи, вывели средне арифметический показатель – 1,36. Средне арифметический показатель состояния письменной речи – 1,53. Сопоставляя эти данные можно сделать вывод, что у детей экспериментальной группы несформированы предпосылки к письменной речи.

Низкие результаты устной речи связаны с сформированием звукопроизношения, слоговой структуры слова и звукобуквенным анализом. Беря во внимание то, что звукобуквенный анализ формируется на анализе артикуляции звуков, возможно говорить о том, что у детей преобладают моторные нарушения. Это подтверждается нашим исследованием: состояние общей моторики 1, 6, мелкой – 1,4, мимической – 1,1. Изучая состояние артикуляционной моторики, мы зафиксировали существенное расхождение между двигательной организацией артикуляционного аппарата и координацией движений. Это объясняется тем, координационные движения более точные, тонкие, формируются в поздние сроки.

По итогам констатирующего эксперимента необходимо выделить следующее:

- в целом дети показали низкий результат при обследовании тонких движений пальцев.

- при исследовании органов артикуляционного аппарата наиболее высокий результат отмечен при исследовании двигательной функции артикуляционного аппарата.

- при исследовании звукопроизношения у двоих детей отмечены более грубые нарушения звукопроизношения.

- при исследовании фонематических процессов и звукового анализа и синтеза не показали высоких результатов.

- при исследовании лексико-грамматического строя, словарного запаса и уровня связной речи выяснилось, что у детей низкий уровень связной речи, низкое качество лексико-грамматической стороны речи.

- в процессе исследования письменной речи (списывание, диктант, самостоятельное письмо) было отмечено, что у всех детей обнаружены ошибки: пропуски слов, слогов, букв, неправильно определялись границы предложений, ошибки в окончаниях, то есть можно говорить о дисграфии у всех детей, участвующих в эксперименте.

Анализ результатов констатирующего эксперимента выявил нарушения моторики артикуляционного аппарата, звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха и нарушение письма у всей группы детей. На основании этого можно поставить следующее логопедическое заключение всей исследуемой группе: общее недоразвитие речи у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, артикуляционно-фонематическая дисграфия, что требует проведения логопедической работы, которая должна привести к положительной динамике в речевом развитии учащихся.

Для проведения направленной логопедической помощи необходимо составление плана логопедической работы с такими детьми на основе итогов констатирующего эксперимента.

Таблица 20. Сводные результаты обследования по всем разделам диагностики

Имя, фамилия обследуемого	Разделы обследования																		Средний балл
	Состояние общей моторики	Произвольная моторика пальцев рук	Состояние органов артикуляционного аппарата (Моторика органов артикуляционного аппарата)			Фонетическая сторона речи	Слоговая структура слова	Состояние функций фонематического слуха и восприятия		Звуковой анализ и синтез слов	Понимание речи	Активный словарь	Грамматический строй речи	Чтение	Письмо				
			Двигат. функции	Динами ч.	Мимическая			Произношение звуков	Фонематический						Фонематический	Слуховой	Списывание	Самостоятельно	
Анна М.	1,5	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1,6	1,4	1,5	1,6	1,1	1,4	1,3	1,3	
Алиса Т.	1,8	1,5	2,4	1,3	1,2	1	1,2	2	2	1,8	2,6	1,7	1,7	2	2,1	2,3	1,6	1,7	
Тимофей Р.	1,5	1	2	1	1	1	1,1	1	1	1,1	1,6	1,4	1,3	1,6	1,4	1,5	1,2	1,2	
Иван С.	2	2	2	1,5	1,2	1	1,3	1	2	1,4	2	1,7	1,7	1,8	1,6	1,7	1,5	1,6	
Артем В.	1,8	1,5	2,2	1,3	1,2	1	1,1	1	1	1,2	2,3	1,4	1,6	2	1,6	2,0	1,8	1,7	
Костя С.	1,5	1,5	2,4	1,3	1,2	1	1,1	2	2	1,1	2	1,4	1,6	1,8	1,6	1,8	1,6	1,6	
Сергей И.	1,4	1	2	1	1	1	1,1	1	1	1,1	1,3	1,4	1,5	1,6	1,3	1,6	1,3	2,8	
Илья М.	1,8	1	2,6	1,1	1	1	1,1	2	2	1,2	1,6	1,4	1,6	1,6	1,8	1,9	2,0	1,6	
Света П.	1,5	1,5	2,2	1,1	1,2	2	1,1	1	1	1,1	1,6	1,4	1,6	1,6	1,3	1,3	1,3	1,4	
Милана Г.	1,7	1,5	2,6	1,3	1,2	2	1,1	1	1	1	1,6	1,4	1,6	1,6	2,0	2,1	1,6	2,2	
средний балл	1,6	1,4	2,2	1,2	1,1	1,2	1,1	1,3	1,4	1,2	1,8	1,4	1,5	1,7	1,6	1,7	1,5		



По итогам констатирующего эксперимента следует отметить следующее:

- в целом дети показали низкий результат при обследовании тонких движений пальцев.
- при исследовании органов артикуляционного аппарата наиболее высокий результат получился при исследовании двигательной функции артикуляционного аппарата.
- при исследовании звукопроизношения у двоих детей отмечались более грубые нарушения звукопроизношения.
- при исследовании фонематических процессов и звукового анализа и синтеза не показали высоких результатов.
- при исследовании лексико-грамматического строя, словарного запаса и уровня связной речи выяснилось, что у детей низкий уровень связной речи, низкое качество лексико-грамматической стороны речи.
- в процессе исследования письменной речи (списывание, диктант, самостоятельное письмо) было выявлено, что у всех детей были ошибки: пропуски слов, слогов, букв, неправильно определялись границы предложений, ошибки в окончаниях, то есть можно говорить о дисграфии у всех детей, участвующих в эксперименте.

Анализ результатов констатирующего эксперимента выявил нарушения моторики артикуляционного аппарата, звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха и нарушение письма у всей группы детей. На основании этого можно поставить следующее логопедическое заключение

всей исследуемой группе: общее недоразвитие речи у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, артикуляционно-фонематическая дисграфия, что требует проведения логопедической работы, что должно послужить положительной динамикой в речевом развитии учащихся.

Для проведения направленной логопедической помощи необходимо составление плана логопедической работы с такими детьми на основе результатов констатирующего эксперимента.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

3.1. Теоретическое обоснование направлений логопедической работы по формированию письма у детей с дизартрией.

Вопрос нарушения письма достаточно освещен в современной литературе и все авторы утверждают, что нарушения письма создают значительные препятствия для освоения грамоты и ведут к трудностям в обучении. Основатели теории о дизартрии (О. В. Правдина, Е. М. Мастюкова, К. А. Семенова, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова, Е. Ф. Архипова, Чиркина Г. В., Панченко И. И., Сизова Э. Я., Соботович Е. Ф., Карелина И. Б., Токарева О. А., Мелехова Л. В., Сорочинская Т. В., Федосова О. Ю. и др.), устанавливая пути клинико-педагогической реабилитации, советовали комплексный подход в коррекционных мероприятиях.

Нами была разработана программа по коррекции письма у детей с дизартрией с учетом изучения научно-исследовательской литературы, с учетом проведенного констатирующего эксперимента и полученных результатов.

Теоретическую базу по изучению проблемы дисграфии у детей составили работы Венедиктовой Л. В., Винарской Е. Н., Ефименкова Л. Н., Корнев А. Н., Лалаева Р. И., Левина Р. Е., Мазанова Е. В., Парамонова Л. Г., Поваляева М. А., Садовникова И. Н., Токарева О. А., Цветкова Л. С., которые были проанализированы и систематизированы.

В современной логопедии существует целый ряд направлений, методов коррекционной работы, нацеленных на преодоление нарушений письменной речи.

Логопедическое воздействие строится с учетом механизма того или иного вида дисграфии, симптоматики, структуры дефекта, психологических особенностей учащихся с дисграфией (Л. Ефименкова, Р. Лалаева, Г. Мисаренко, Л. Парамонова, И. Садовникова, А. Ястребова и др.

А.Н. Корнев предлагает комплексный подход к преодолению дисграфии. Он указывает, что логопедическая работа по коррекции нарушений письменной речи строится по симптоматическому принципу, без учета ведущего механизма нарушения, поскольку дисграфия рассматривается как языковое нарушение.

В методике О.Токаревой коррекционная деятельность, направленная на преодоление дисграфии, предполагает коррекцию нарушений звукопроизношения, развитие фонематического слуха и формирование звукового анализа слова.

Содержание методики логопедической деятельности разработанной Р.Лалаевой, предполагающее коррекцию нарушений письменной речи у детей, зависит от вида дисграфии и нарушенных механизмов письма и чтения.

А.Ястребова в качестве одного из главных принципов логопедической деятельности выделяет коммуникативную направленность комплекса коррекционно-воспитательного воздействия. Восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи детей, считают А.Ястребова, Т.Бессонова, является ведущей задачей начального этапа коррекционно-развивающего обучения.

Л.Ефименкова, Г.Мисаренко считают – ведущее направление коррекционной работы на первом этапе обучения является формирование связной речи.

И.Садовникова выделяет четыре направления работы по преодолению дисграфии: а) развитие и уточнение пространственно-временных представлений; б) работа на фонетическом уровне; в) работа на лексическом уровне; г) работа на синтаксическом уровне.

Логопедическая работа по коррекции письма у детей с дизартрией ведется на основе специальных принципов:

- принцип комплексности – это медико-психолого-педагогическое воздействие на детей с нарушениями чтения и письма; при работе учитываются общие и специфические возможности детей, имеющих речевые нарушения и включает весь комплекс нарушений речи.

- принцип системности – логопедическая работа должна быть системной, методы – целенаправленны; работа над устной и письменной речью должна выполняться в строгой системе, во взаимосвязи; должна учитываться связь между различными компонентами речи (между фонетической, фонематической стороной речи, лексикой и грамматикой).

- принцип развития (единство развивающего и корректирующего обучения) предполагает работу не только работа над коррекцией письма, но и над развитием сохранных функций.

А также были предусмотрены принципы учета симптоматики, степени тяжести; принцип индивидуального подхода; принцип доступности и принцип наглядности.

Логопедическая работа представляет собой педагогический процесс, в котором решаются задачи коррекционного обучения.

Таким образом, в современной логопедической литературе существуют указания на необходимость формирования и развития языковых и неязыковых функций, входящих в организацию письма для предупреждения дисграфии.

3.2. Содержание коррекционно-логопедической работы по формированию письма у детей с дизартрией (формирующий эксперимент).

Анализ учебно-методической литературы и констатирующий эксперимент по проблеме нарушений письма, рассмотренные в первых главах, позволили нам спланировать содержание и направления собственной логопедической работы. Базой для проведения обучающего эксперимента стала Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №1» г. Серова Свердловской области. В эксперименте приняли участие те же дети третьего-четвертого класса, участвующие в констатирующем эксперименте. С января 2017 года по апрель 2017 года с детьми велась логопедическая работа согласно разработанному плану. Период обучения составлял 48 часов (3 раза в неделю). Форма занятий групповая (1 занятие), подгрупповая (1 занятие) и индивидуальная (1 занятие). В каждое занятие включены задания по развитию высших психических функций (внимания, памяти, мышления) и физминутки, содержание которых связано с темой занятий. Выполнение заданий на доске, на карточках и в тетрадях создает условия для решения следующих задач: обогащение зрительных представлений, зрительно-двигательной координации, включение мыслительных операций.

Целью коррекционной деятельности является преодоление ошибок письма указывающих на артикуляторно - акустическую дисграфию, посредством проведения работы на уровне звука, буквы, слога, слова, словосочетания, предложения и текста.

Этапы коррекционного обучения:

1-й этап — подготовительный.

Задачей этого этапа считается подготовка артикуляционного аппарата к формированию артикуляционных укладов.

Направления:

- 1) нормализация мышечного тонуса,
- 2) нормализация моторики артикуляционного аппарата,
- 3) нормализация речевого выдоха, выработка плавного, длительного выдоха,
- 4) нормализация голоса,
- 5) нормализация просодики,
- 6) нормализация мелкой моторики рук.

2-й этап.

Задача: выработка новых произносительных умений и навыков.

Направления:

- 1) выработка основных артикуляционных укладов,
- 2) определение последовательности работы над звуками,
- 3) развитие фонематического слуха,
- 4) постановка звука,
- 5) автоматизация,
- 6) дифференциация (дифференциация на слух; дифференциация артикуляции изолированных звуков; произносительная дифференциация на уровне слогов, слов).

3-й этап.

Задача: коррекция артикуляторно-акустической дисграфии.

Направления:

- 1) преодоление ошибок, связанных с артикуляторно-акустической дисграфией.
- 2) работа на всех уровнях автоматизации и дифференциации изучаемых звуков.

Значимым обстоятельством для осуществления предложенных направлений считается применение и введение в логопедическую работу упражнений, методических приёмов и заданий, способствующих преодолению артикуляторно-акустической формы дисграфии. При разработке содержания коррекционной работы использовалась программа

Е.В. Мазановой «Коррекция дисграфии» [38]. (Таблица 21 «Перспективное планирование содержания логопедической работы»).

Работе с детьми мы использовали ряд методов:

1. Метод узнавания звуко-буквы: ребенок находит букву среди большого количества букв, записывает его в тетради, подчеркивает слова с заданным звуком, зачеркивает заданную букву в слове, предложении, тексте, выбирает картинку, в названии которой есть заданный звук.

2. Метод схемы слова: ребенок рассматривает картинку с предметом и готовую схему слова, соотносит каждый звук с буквой и записывает слово.

3. Метод соотнесения начальной буквы со словом и картинкой: ребенок подбирает слово или картинку на заданный звук и обозначает буквой.

4. Метод Эббингауза (слова с пропущенными буквами): ребенок работает с ранее отработанными словами и вставляет пропущенные буквы – вставляет букву, читает слов, записывает его.

5. Метод исправления ошибок (зрительный): ребенок находит ошибку и исправляет ошибку, записывает слово правильно.

6. Метод звуко-буквенного анализа: ребенок называет предмет по картинке и записывает слова. Ставит ударение, определяет количество слогов, называет их, отделяет каждый слог черточкой. Затем обозначает каждый звук соответствующим цветом, подчеркивает согласные буквы – звонкий одной чертой, глухой – двумя чертами. Сравнивает количество букв и звуков в слове.

7. Структурный метод: ребенок определяет в слове количество гласных и согласных звуков и составляет схему к слову – согласный – закрашенный кружок, гласный – контурный (сначала слова без стечения согласных). У ребенка формируется процесс звукоразличения, фонематический слух, слухоречевое внимание, понимание тесной взаимосвязи значения слова с составляющими его звуко-буквами, умение писать слова произвольно, осознанно, аналитически при правильно проведенной работе. Затем можно переходить к работе на уровне предложения, текста.

Решение этих задач несомненно помогло создать основу для эффективного овладения письменной речью. Обучающий эксперимент был проведен с целью контроля эффективности логопедической работы.

Цель эксперимента: распланировать логопедическую работу, нацеленную на преодоление нарушений письма у детей с дизартрией. Направления логопедической работы определились данными констатирующего эксперимента. Исследование проводилось у группы детей, имеющих заключение общее недоразвитие речи, обусловленное легкой степенью дизартрии, артикуляторно-акустическая дисграфия.

Таблица 21. Перспективное планирование содержания логопедической работы

Этапы	Направления	Задачи	Содержание работы	Виды работы и методической обеспечение
1 этап	Навык правильного дыхания	Формировать правильный речевой выдох: плавный и длительный.	Работа над выработкой навыка правильного носового, диафрагмального и речевого дыхания.	Дыхательная гимнастика с элементами общей двигательной активности. Упражнения: громкое и длительное произнесение изолированных гласных звуков; «Погреем ручки» (произносится на выдохе звук х-х-х-х-х); «Разговор инопланетян» (вы-ву-вы-ву, ва-фа-вы-фы); произнесение на одном выдохе от 2 до 4 слов и фраз, содержащих от 5 до 7 слов
	Речевая моторика	Формирование и развитие артикуляторной базы	Учить детей следить за правильным положением органов артикуляции. Развитие мимики. Закрепить положение органов артикуляции.	Логопедический массаж. Артикуляционная гимнастика. Крупенчук О.И., Воробьева Т.А. Логопедические упражнения. Артикуляционная гимнастика. – СПб.: Литера, 2004. Е.Ф.Архипова. Логопедический массаж при дизартрии. – М.: Астрель.
	Общая и мелкая моторика	Определить ведущую руку. Совершенствовать пальцевую моторику.	Развитие общей моторики	Выполнение гимнастических упражнений. Игры на развитие координации и чувства ритма. Ориентировка в пространстве.
			Развитие мелких движений пальцев рук	Вычерчивание фигур. Обведение шаблонов Вырезание ножницами различных фигур Пальчиковая гимнастика Е.А.Солнцева, Т.В.Белова. 200 упражнений для развития общей и мелкой моторики. – м.: Астрель, 2007. Е.Косинова. Пальчиковая гимнастика. М.: Эксмо, 2003.
	Просодическая сторона речи	— формировать звонкий, сильный голос; плавность и слитность произношения; — развивать мелодико-интонационную сторону речи; навык владения голосовыми модуляциями; — развивать слуховой контроль.	Закрепить навык мягкого голосоведения. Воспитывать умеренный темп речи по подражанию педагогу и в упражнениях на координацию речи с движением. Развивать ритмичность речи, ее интонационную выразительность, модуляцию голоса.	1. Упражнения по развитию силы голоса - Удлинение произнесения звуков (средним голосом) - Усиление голоса (начать с шепота) - Ослабление голоса - Тоже с увеличением длительности и др. 2. Упражнения по развитию высоты голоса путем подражания звучанию различной высоты с опорой на движения руки и графические изображения. Упражнения «Повтори за мной», «Споем песенку», чтение скороговорок, Алмазова Е. С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. – М: Просвещение, 1973

	Развитие фонематического слуха	Обучение умению выделять звук в чужой и собственной речи. Формировать умение различать на слух согласные звуки, близкие по артикуляционным признакам: в ряду звуков, слогов, слов, в предложениях, в свободной игровой и речевой деятельности.	Подготовка к усвоению звуко-слогового ряда. Тренировать умение удерживать в памяти и воспроизводить звуко-слоговой ряд из 3-4 элементов. Формирование слоговой структуры слова. Дифференциация существительных, глаголов, сходных по звучанию. Тренировать умение дифференцировать правильное и неправильное произношение слов с опорой на наглядность. Формировать умение находить в ряду слова отличающиеся от остальных по звуковому составу. Совершенствовать навыки аналитико-синтетической деятельности. Развивать звуко-слоговые представления ребенка.	1. Упражнения на различение звуков окружающих шумов. - задания на определение количества хлопков, ударов, сигналов, звонков с разной силой, темпом, ритмом. 2. Работа с речевыми звуками - «Шифровщики» - «Отхлопай слоги» - Назови гласные звуки В.И. Селивёрстов Речевые игры с детьми. М.: ВЛАДОС, 1994 Е. В. Колесникова «Развитие фонематического слуха у детей 4 – 5 лет» М., «Ювента», 2007.
	Развитие фонематического восприятия			Определение звуков (гласных, согласных, твердых-мягких, глухих-звонких); определение наличия (отсутствия) звука, места звука в слове. Определение первого и последнего звука в слове, слоге. Определить количество звуков, слогов, слов. Назвать все входящие в слово звуки, по порядку. Назвать, какой звук стоит перед данным и после него. Запомнить со слуха и повторить ряд слогов, слов в определенной последовательности. Запомнить первый названный звук, слог, слово в ряду звуков, слогов, слов. Упражнения на фонематическое восприятие: «Звуки поменялись местами», «Поймай-ка», «Как звучат слова», «Красный – белый». Развитие фонематического анализа и синтеза//Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. - М.: Владос, 2004. - с. 112-129
2 этап	Коррекция звукопроизношения	Формировать навык четкой артикуляции звуков.	Отработка артикуляционных движений Выработка кинестетических ощущений для данного звука. Отработка артикуляционных движений без опоры на зрительный анализатор. Активизировать движения речевого аппарата, готовить его к формированию звуков всех групп. Сформировать правильные уклады шипящих, аффрикат, йотированных и сонорных звуков.	Показ артикуляции перед зеркалом. Показ профиля данного звука Показ положения языка кистью руки Наглядная демонстрация вибрации языка Закрепление артикуляционных упражнений Работа с профилями гласных звуков. Упражнения на автоматизацию дифференциацию звуков: «Жуки», «Мяч», «Самолеты» и др. В. Селиверстов «Речевые игры с детьми», М., «Владос», 1994.

	Постановка и коррекция звука Автоматизация звука	Знакомство с артикуляцией звука. Постановка звука Работа над звуком: 1.Звук в слоге: открытом, закрытом, в звукосочетаниях. 2.Звук в слове: в начале, в середине, в конце, в сочетаниях с гласными. 3.Звук в предложении. 4. Звук в тексте. 5. Упражнять в произношении многосложных слов с открытыми и закрытыми слогами, со стечением согласных и без них.	Работа над точностью, чистотой, плавностью, силой, темпом звука. Достижение устойчивости полученного результата. Произнесение слов, слогов и предложений. Работа со слоговыми таблицами. Чтение текстов. Работа с деформированным текстом. Заучивание и проговаривание пословиц, чистоговорок, поговорок, стихов и скороговорок. Ефименкова Л. Н. Коррекция звуков речи у детей: Кн. для логопеда. — М.: Просвещение, 1987. Пожиленко Е.А. Мет. рекомендации по постановке у детей звуков [с], [ш], [р], [л]. Пособие для логопедов. — СПб. Л.А.Комарова. Автоматизация звуков в игровых упражнениях. (серия) О.И. Лазаренко. Логопедический альбом для автоматизации звуков. (серия).
	Дифференциация звука	Продолжение работы над чистотой и легкостью произношения.	Перепелкина А.В. Автоматизация и дифференциация звуков. — М.: Учитель, 2017. Спивак Е.Н. Звуки Ш, Ж, Ч, Щ. Речевой материал для автоматизации и дифференциации звуков у детей 5 – 7 лет / Е.Н.Спивак. — М.: Издательство ГНОМ иД, 2007. — 48 с.
	Закрепление звука в речи	Введение звука в самостоятельную речь.	Крылова Т. Учимся говорить правильно. — М., 2003 Лопухина И. Логопедия/ Речь, ритм, движение. — С.-Пб., 1 Пожеленко В.А. Волшебный мир звуков и слов. — М., 1999 Гадасина Л.Я., Ивановская О.Г. Воспитание звуком. — СПб. Сухин И.Г. Веселые скороговорки для непослушных звуков. — Ярославль, 2004
Работа над слоговой структурой слова	-различение звукокомплексов, слов, фраз -различение фонем на слух; развитие слухового анализа -развитие слухового внимания и слуховой памяти	Совершенствовать умение различать на слух длинные и короткие слова. Учить запоминать и воспроизводить цепочки слогов со сменой ударения и интонации, цепочек слогов с разными согласными и одинаковыми гласными; цепочек слогов со стечением согласных. Обеспечить дальнейшее усвоение и использование в речи слов различной звукослоговой структуры. Сформировать навыки слогового анализа и синтеза слов, состоящих из двух слогов, одного слога, трех слогов.	Упражнения на слоговую структуру слова: «Узнай, кто это», «Конец слова за тобой», «Закончи предложение», «Хитрый слова», «Бабушкино угощение» и др. Четверушкина Н.С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5-7 лет. - М.: Гном Пресс, 2006

	Совершенство звукового анализа и синтеза	- осознать детьми звуковой состав слов и последовательность звуков в словах.	Развитие навыков элементарного звукового анализа.	Звуковой анализ и синтез прямого слога: СА. Анализ и синтез односложных слов типа: ЛУК, МАК, СУП. Подбор слов на заданный звук. Выделение согласного из звукового ряда. Деление слов на слоги. Звуко-слоговой анализ двусложных слов: ШАРЫ, ВОДА. Звуко-слоговой анализ односложных слов со стечением согласных: СТУЛ, МОСТ. Звуко-слоговой анализ двусложных слов с одним закрытым слогом: ЛОЖКА, ЗАМОК. Звуко-слоговой анализ трехсложных слов: ВОРОНА, ПАНАМА. Преобразование слов с заменой одного звука: ЛУК, СУК, ЖУК. Различение мягких и твердых согласных, дополнение пропущенных звуков. Составление предложений с заданным количеством слов. Деление предложений на слова, слов на слоги. Соединение звуков в слоги и слова. Ткаченко Т.А. Формирование навыка звукового анализа и синтеза-М.: Издательство «Гном и Д», 2005.-48с.-
	Коррекция лексико-грамматических категорий	Обеспечить дальнейшее усвоение и использование в экспрессивной речи некоторых форм словоизменения и словообразования Расширение предметного словаря; • расширение словаря признаков; • расширение глагольного словаря.	Закрепление обобщенных понятий на основе тонких дифференциаций (цветы полевые, садовые, лесные). Актуация словообразования. Совершенствование навыка и употребления антонимов (глаголов, прилагательных, существительных) Упражнения в подборе синонимов. Образование сравнительных степеней прилагательных (лучше, хуже) и сложных составных прилагательных (темно-зеленый, ярко-красный). Развитие понимания и объяснения переносного значения слов и выражений (золотые руки, добрая душа). Падежные формы, притяжательные местоимения. Преобразование одну грамматическую категорию в другую (танец – танцевать, танцовщица, танцующий). Активизация использования сложных предлогов (из-под, из-за) Обучение разным способам словообразования.	Упражнения на развитие лексики и грамматики: «У кого что?», «Ласковые имена», «Найди свою картинку» (существительные муж. и женс. рода), «Помоги Незнайке» (предлоги), «Кто больше знает» (составить предложения), «Найди словечко», «Скажи ласково», «Наоборот», «Расскажи какой» и др. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. — 2-е изд., перераб.—М.: Просвещение, 1985. — 112 с. Ткаченко Т.А. Формирование лексико-грамматических представлений: Сборник упражнений и методических рекомендаций для индивидуальных занятий с дошкольниками. — М.: Гном и Д, 2003 (Практическая логопедия)

Продолжение таблицы 21

	Развитие самостоятельной связной речи	учить составлять предложения разных типов; -формировать умение использовать в речи речевые средства	Учить отвечать на вопросы, не повторяя структуры вопроса. Обучение последовательному рассказу с опорой на картинки, план, с добавлением эпизодов, с элементами рассуждений, с творческим введением новых частей сюжетной линии. Развивать умение строить разные типы предложений. Совершенствовать навыки составления развернутого рассказа, за счет подробного последовательного описания действий поступков героев.	Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: «Союз», 1999.
3 этап	Коррекция письменной речи	Преодоление ошибок обусловленных артикуляционно-акустической дисграфией - пропуски гласных букв в середине слова; недописывание гласных букв на конце слова; пропуски слогов; перестановки букв; вставка лишних букв; персеверации. ошибки на замену и смешение букв.	Работа на всех уровнях автоматизации и дифференциации изучаемых звуков (звук, слог, слово, словосочетание и предложение, связная речь). Работа над различие гласных и согласных звуков, твердых и мягких, различать акустически близкие звуки, звонкие глухие согласные звуки, дифференцировать смешиваемые звуки, проводить фонетический разбор, писать слуховые диктанты, пользоваться смешиваемыми звуками в самостоятельной речи	Задания на узнавание и различение гласных и согласных звуков. Обозначение звуков на письме. Производить фонетический разбор слова. Производить звукобуквенный разбор слов. Подбирать слова на заданный звук. Строить звуковые схемы слогов и слов. Составлять словосочетания и предложения со смешиваемыми звуками. Восстанавливать текст и предложения с заданными звуками. Писать слуховые и зрительные диктанты (графические, геометрические и др.), изложения и сочинения с использованием оппозиционных звуков. Вслушиваться в звуки речи, сравнение слов по звуковым моделям, находить в них сходство и различие. И.Ю.Оглоблина. Логопедическая тетрадь для коррекции дисграфии и дислексии у младших школьников. – М.: Владос, 2015. Р.И.Лалаева. Нарушение письменной речи. Дислексия, дисграфия. – М.: Владос, 2003. Е.В.Мазанова. Учусь не путать звуки. – М.: Гном, 2004. Е.В.Мазанова коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. – М.: Гном, 2004. И.Н.Садовникова. Дисграфия, дислексия. Технология преодоления.

3.3. Анализ результатов по формированию письма у детей с дизартрией (контрольный эксперимент)

После проведения коррекционной работы был проведен контрольный эксперимент для оценки ее эффективности. Процедура проведения контрольного эксперимента аналогична процедуре проведения констатирующего эксперимента. Применялись те же приёмы и методы обследования, что и на этапах констатирующего эксперимента.

Цель контрольного эксперимента – проведение сравнительного анализа уровня успешности выполнения диагностики для проверки эффективности работы по преодолению нарушений письма у младших школьников.

Задачи эксперимента:

1. С помощью выбранной диагностики повторно исследовать уровень развития речи группы детей с дизартрией после проведенной коррекционной работы.
2. Провести качественный анализ и сделать заключение по окончании контрольного эксперимента.

Контрольный эксперимент содержал следующие разделы:

1. Исследование моторной сферы;
2. Исследование фонетической стороны речи;
3. Исследование состояния функций фонематического слуха и восприятия;
4. Исследование письма:
 - списывание;
 - письмо под диктовку;
 - самостоятельное письмо.

После проведения методов диагностики были получены следующие результаты.

В ходе контрольного эксперимента была обследована общая моторика. (данные представлены в Таблице 1 Приложение 2).

Проанализировав индивидуальные данные (Рис.1) по исследованию общей моторики видно, что увеличились результаты у Анны М., Ильи М. и Миланы Г. на 0,8 балла, Алисы Т. на 0,6 балла, у Тимофея Р., Артема В., Кости С. и Светы П. на 0,9 балла, у Ивана С. на 0,5 балла, у Сергея И. динамический рост составил 0,7 балла.

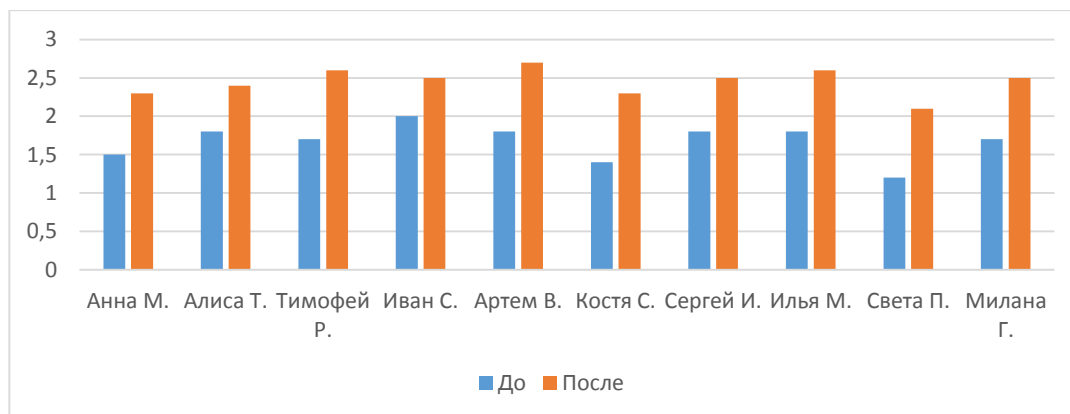


Рис.1. Данные сопоставительного анализа общей моторики констатирующего и контрольного экспериментов

Анализируя данные по обследованию общей моторики видно, что при исследовании:

1. статической координации движений динамический рост при выполнении первой пробы составил 0,2 балла, второй пробы – 1,3 балла, третьей и четвертой проб – 1 балл.
2. динамической координации движений динамический рост при выполнении первой и второй проб составил 0,8 балла, третьей пробы – 0,9 балла.
3. ритмического чувства динамический рост при выполнении первой пробы составил 0,8 балла, второй пробы – 0,7 балла, третьей пробы – 0,9 балла.

В процессе контрольного эксперимента была исследована произвольная моторика пальцев рук (данные обследования представлены в Таблице 2 Приложение 2).

Рассматривая индивидуальные данные (Рис.2.) по исследованию произвольной моторики, видно, что у Ильи М. на 1,6 балла, у Сергея И. повысились результаты на 1,4 балла, у Миланы Г. на 1,2 балла, у Артема В. увеличение результатов на 1,1 балла, у Кости С. результаты поднялись на 0,9 балла, у Анны М., Алисы Т., Тимофея Р. динамический рост составил 0,8 балла, у Ивана С. на 0,7 балла, у Светы П. на 0,5 балла.

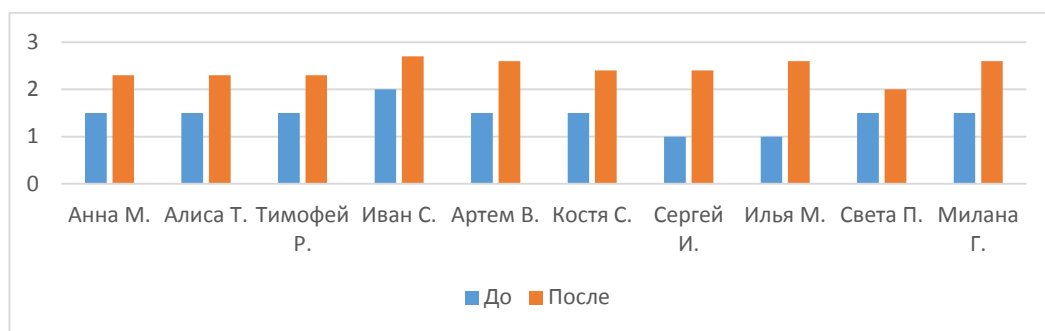


Рис.2. Данные сопоставительного анализа обследования мелкой моторики констатирующего и контрольного экспериментов

Пронализировав данные по исследованию мелкой моторики пальцев рук, необходимо отметить при обследовании:

1. статической координации движений отмечено динамический рост при выполнении первой пробы составил 0,7 балла, второй, третьей и четвертой проб динамический рост составил 0,9 балла.

2. динамической координации движений динамический рост при выполнении первой и второй проб составил 0,9 балла, третьей пробы - 1 балл.

В ходе контрольного эксперимента была исследована артикуляционная моторика (данные представлены в Таблице 3 Приложение 2).

Анализируя индивидуальные данные по исследованию артикуляционной моторики (рис.3) следует заметить, что результаты у Ивана С. возросли на 0,8 балла, у Анны М. и Артема В. на 0,6 балла, у Тимофея Р., Ильи М., Светы П. на 0,4 балла, у Алисы Т., Кости С., Сергея И. и Миланы Г. динамический рост составил 0,2 балла.

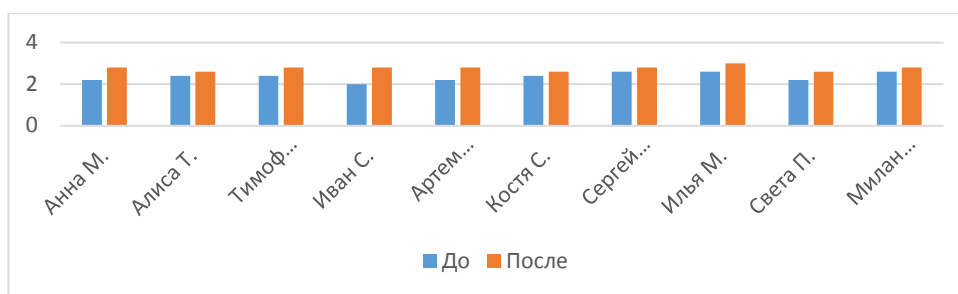


Рис.3. Данные сопоставительного анализа артикуляционной моторики констатирующего и контрольного экспериментов.

Сравнивая данные по исследованию артикуляционной моторики следует отметить при исследовании:

1. двигательной функции губ результаты повысились: динамический рост при выполнении первой пробы составил 0,4 балла, второй – 0,3 балла, третьей пробы динамический рост составил 0,8 балла.

2. двигательной функции нижней челюсти результаты имеют динамический рост при выполнении первой пробы составил 0,5 балла, второй и третьей проб динамический рост составил 0,7 балла.

3. двигательной функции языка динамический рост при выполнении первой пробы составил 0,7 балла, второй пробы – 0,6 балла, третьей пробы – 0,5 балла, последней пробы динамический рост составил 0,3 балла.

В ходе контрольного эксперимента была исследована мимическая мускулатура (данные представлены в Таблице 4 Приложение 2).

Проанализировав индивидуальные данные по исследованию мимической мускулатуры, (рис.4) следует отметить, что результаты у Ивана С., Кости С., Сергея И., Ильи М. повысились на 1 балл, у Анны М., Алисы Т., Артема В. И Светы П. повысились на 0,8 балла, у Тимофея Р. на 0,6 балла, у Миланы Г. динамический рост составил 0,2 балла.

Анализируя данные по исследованию мимической мускулатуры необходимо отметить при исследовании:

1. объёма и качества движений мышц лба динамический рост при выполнении первой пробы составил 0,2 балла, второй пробы – 0,3 балла.

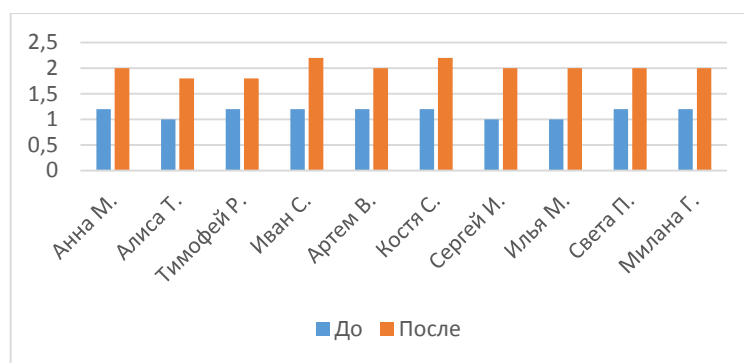


Рис.4. Данные сопоставительного анализа мимической мускулатуры констатирующего и контрольного экспериментов.

2. объёма и качества движений мышц глаз динамический рост при выполнении первой пробы составил 0,2 балла, второй – 0,5 балла.
3. объёма и качества движений мышц щёк динамический рост при выполнении первой пробы составил 0,5 балла, второй пробы – 0, 3 балла.
4. возможность произвольного формирования мимических поз выросла: при выполнении первой пробы составил 0,4 балла, второй пробы 0,2 балла.

В ходе контрольного эксперимента было обследовано звукопроизношение (Рис.5) (данные представлены в Таблице 5 Прил. 2).

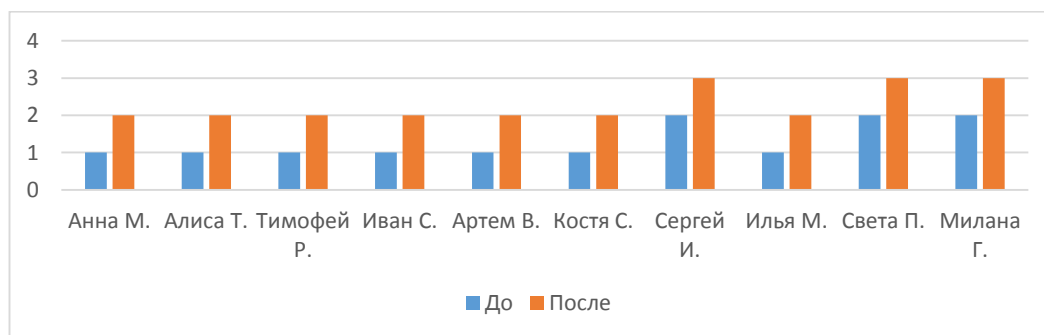


Рис.5. Данные анализа звукопроизношения констатирующего и контрольного экспериментов

Проведя анализ данных исследования звукопроизношения (Рис. 6) следует заметить: при исследовании гласных звуков у испытуемых не выявлено нарушений (0%), не выявлено нарушений произношения звука [Л] (0%), звук [Р] был поставлен детям Анне М., Ивану С., Артему В., Илье М., данный звук находится на этапе автоматизации; проводится работа по

дифференциации шипящих звуков, не выявлено нарушений произношения группы свистящих звуков (процесс коррекции завершен).

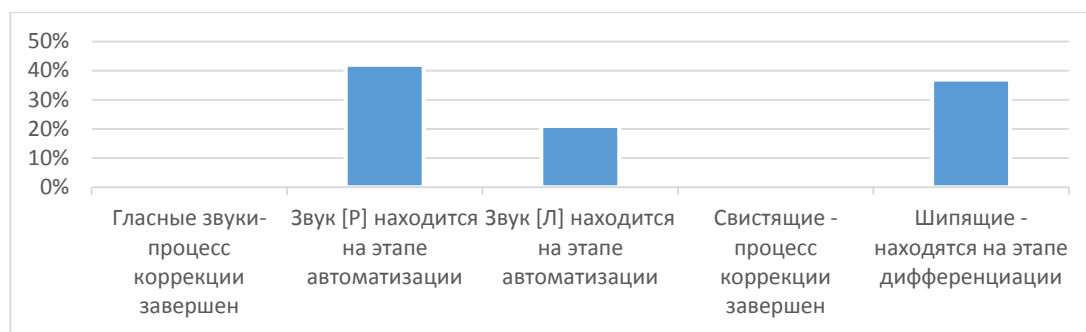


Рис. 6. Данные обследования звукопроизношения

В ходе контрольного эксперимента было обследовано состояние фонематического слуха (данные представлены в Таблице 6 Приложение 2).

Анализ данных обследования позволил определить динамический рост (рис.7). Нарушения распознавания группы свистящих - шипящих звуков полностью устранены. Динамический рост при распознавании сонорных звуков [Р]-[Л] составил 20%, при распознавании звонких и глухих звуков составил 10%, при различении твёрдых и мягких звуков составил 20%.

Анализ данных обследования позволил определить динамический рост (рис.7). Нарушения распознавания группы свистящих - шипящих звуков полностью устранены. Динамический рост при распознавании сонорных звуков [Р]-[Л] составил 20%, при распознавании звонких и глухих звуков составил 10%, при различении твёрдых и мягких звуков составил 20%.

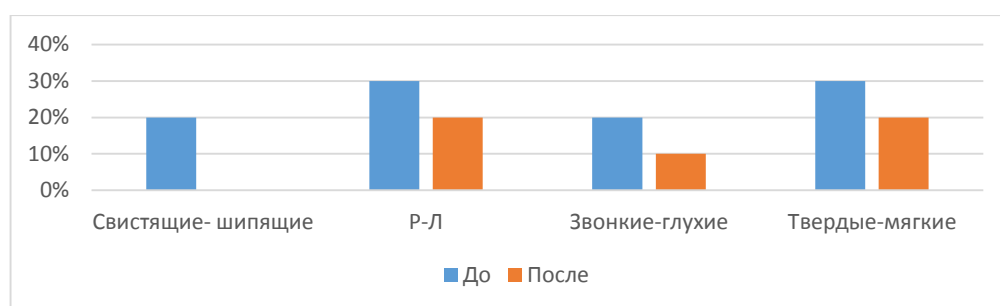


Рис.7. Данные анализа фонематического слуха констатирующего и контрольного экспериментов

В ходе контрольного эксперимента было обследовано фонематическое восприятие (данные представлены в Таблице 7 приложение 2).

Анализируя данные исследования фонематического восприятия (рис.8) следует отметить, что предложенные пробы выполнялись с разными показателями успешности.

1. Пробы на определение количества звуков в словах:
 - пять детей полностью справились с заданием (90%); один ребенок допустил две-три ошибки (10%).
2. Пробы на выделение последовательно каждого звука в слове выполнили все испытуемые справились с заданием (100%);
3. При выполнении проб на определение последнего согласного звука в слове, все дети не допустили ни одной ошибки, что составляет 100%;
4. Пробы на выделение согласного звука из начала слова: семь детей справились с заданием, что составляет 70%; трое испытуемых допустили больше трех ошибок (30%).
5. Пробы на сравнение слов по звуковому составу: семь детей справились с заданием (70%); трое испытуемых допустили от трех и более ошибок, что составляет 30%.

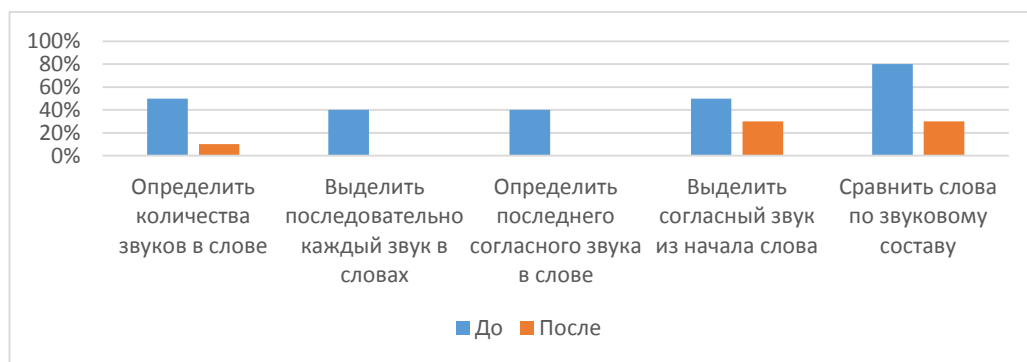


Рис.8. Данные анализа фонематического восприятия констатирующего и контрольного экспериментов

В ходе контрольного эксперимента было обследовано письмо по слуху (данные представлены в Таблице 8 Приложение 2).

Проведя анализ индивидуальных данных по исследованию письма по слуху (рис.9) у Тимофея Р. и Миланы Г. повысились результаты на 0,9 балла, у Ильи М. на 0,8 балла, у Ивана С. на 0,7 балла, у Артема В. и Кости С. динамический рост составил 0,6 балла, у Анны М., Алисы Т., Светы П. и

Сергея И. динамический рост составил 0, 5 балла.

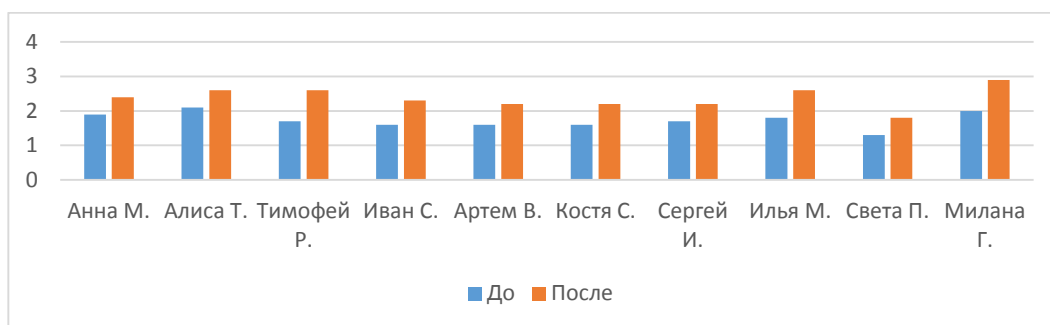


Рис.9. Данные анализа письма по слуху констатирующего и контрольного экспериментов

Анализируя данные по исследованию письма по слуху следует отметить при исследовании:

1. записи букв динамический рост при выполнении заданий составил 0,8 балла, второй и третьей проб – 0.7 балла.
2. записи слогов динамический рост при выполнении первой и шестой проб составил 0,5 балла, второй пробы – 0,8 балла, третьей и четвертой пробы – 0,8 балла, пятой пробы составил 0,4 балла.

В ходе качественного анализа у детей были обнаружены ошибки, связанные с недоразвитием фонематического слуха. Дети заменяли буквы, обозначающие шипящие и сонорный [Р] звук, были замечены пропуски букв, обозначающих согласные звуки. Данные ошибки являются подтверждением присутствия артикуляторно-акустической формы дисграфии. Также, кроме дисграфических ошибок были отмечены грамматические ошибки в написании гласных после шипящих.

В ходе контрольного эксперимента был обследован процесс списывания (данные представлены в Таблице 9 Приложение 2).

Анализируя индивидуальные данные по исследованию процесса списывания (рис.10) следует отметить, что у Анны М. и Тимофея Р. динамический рост составил 0,9 балла, у Светы П.- 0,8 балла, у Ивана С..Миланы Г. – 0, 7 балла, у Артема В, Кости С, Сергея И. и Ильи М. динамический рост составил 0,6 балла, у Алисы Т. на 0,5 балла.

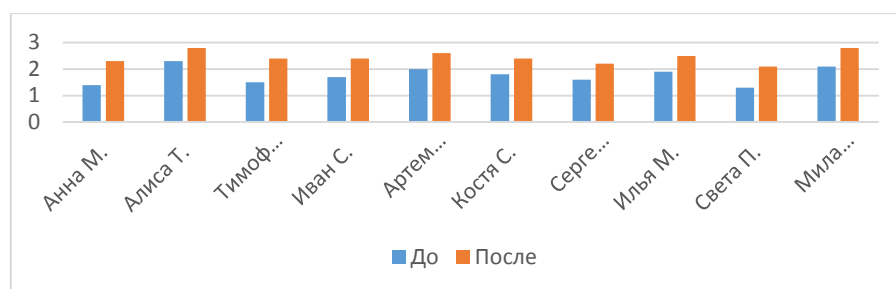


Рис.10. Данные анализа процесса списывания констатирующего и контрольного экспериментов

Анализируя данные по исследованию процесса списывания, следует отметить при исследовании:

1. списывания рукописными буквами с печатного образца динамический рост при выполнении первой пробы составил 0,5 балла, второй пробы – 0,8 балла, третьей пробы – 0,6 балла, четвертой пробы – 0,7 балла, пятой пробы динамический рост составил 0,9 балла.

2. списывания печатными буквами с рукописного образца при выполнении первой пробы динамический рост составил 0,6 балла, второй, третьей и четвертой проб – 0,7 балла, последней пробы динамический рост составил 0,8 балла.

В ходе качественного анализа были отмечены стойкие ошибки, проявляющиеся в заменах, пропусках букв, соответствующим пропускам и заменам звуков в устной речи. У детей отмечались ошибки на письме в виде замен: дети искаженно воспроизводили буквы, обозначающие свистящие, шипящие и сонорные ([P], [Л]) звуки. В целом, в процессе списывания с печатного текста, стало очевидно, что при списывании дети допускают меньшее количество ошибок, чем при письме по слуху.

В ходе контрольного эксперимента было обследовано самостоятельное письмо (данные представлены в Таблице 10 Приложение 2).

Анализируя индивидуальные данные по исследованию самостоятельного письма (рис.11) следует отметить, что у Алисы Т., Миланы Г. и Кости С. динамический рост составил 1,1 балла, у Анны М, Тимофея Р., Ивана С – 1 балл, у Сергея И. и Светы П. динамический рост составил 0,9

балла, у Ильи М. - 0,8 балла, у Артема В. динамический рост составил 0,7 балла.

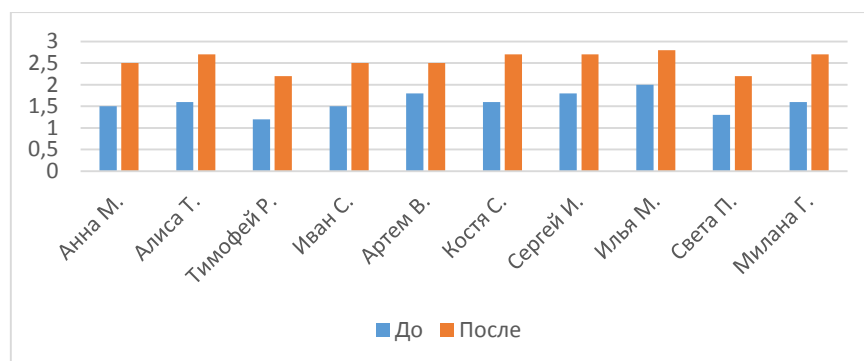


Рис.11. Данные анализа самостоятельного письма констатирующего и контрольного экспериментов

Анализируя данные по исследованию самостоятельного письма динамический рост при выполнении первой, второй, четвертой проб составил 1 балл, третьей пробы составил пробы составил 0,8 балла, пятой пробы – 0,9 балла, последней пробы составил 1,1 балла.

В результате проведенного исследования по написанию рассказа-сочинения по предложенной сюжетной картинке детьми самостоятельно, были выявлены ошибки: наиболее частыми являются ошибки замена букв, обозначающие звуки, сходные по артикуляции и звучанию, пропуски букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи.

По результатам обследования процесса письма были суммированы ошибки, допущенные испытуемыми на письме, и объединены в сводную таблицу (данные представлены в Таблице 11 Приложение 2).

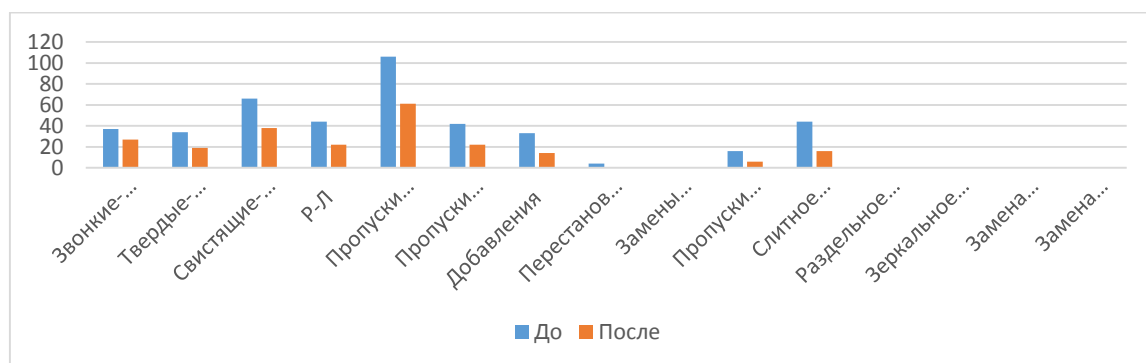


Рис.12. Данные анализа ошибок

Качественные и количественные результаты исследования дали возможность сформулировать следующие выводы (рис.12):

1. При обработке итогов исследования наблюдается прямая связь между нарушениями устной речи и нарушениями письменной речи.
2. Ошибки на письме связаны с несформированностью фонетико-фонематической стороны.
3. Коррекционная работа должна вестись дифференцированно и индивидуально.

В таблице 12 представлены сводные результаты исследования по всем разделам диагностики. Суммировав результаты обследования по всем разделам в констатирующем и контрольном эксперименте, мы увидели, что динамический рост показателей составил: устная речь – 2,35 б, письменная речь – 2,43 б. Это составляет в устной речи 72%, в письменной – 59%.

Таким образом, после проведения сравнительного анализа результатов констатирующего и обучающего экспериментов, можно сделать заключение о хорошей эффективности логопедической работы по преодолению нарушений письма и необходимости продолжать эту работу дальше.

В ходе контрольного эксперимента у детей с дизартрией было изучено состояние общей моторики, фонетической стороны речи, фонематических процессов и письмо.

По результатам исследования мы получили представление об уровне общего речевого и неречевого развития детей с дизартрией в целом. С целью осуществления данной работы было подобрано содержание работы по комплексному развитию речевых и неречевых функций, необходимых для коррекции нарушений письма у детей с дизартрией.

Таблица 12. Результаты обследования по всем разделам диагностики

Имя, фамилия исследуемого	Разделы исследования															
	Состояния общей моторики		Произвольная моторика пальцев рук		Состояние органов артикуляционного аппарата		Произношение звуков		Состояние функций фонематического слуха и восприятия		Письмо					
											Слуховой диктант		Списывание		Самостоятельное письмо	
	До	Посл е	До	Посл е	До	Посл е	До	Посл е	До	Посл е	До	Посл е	До	Посл е	До	Посл е
Анна М.	1,5	2,3	1,5	2,3	2,2	2,8	1	2	1	2	1,9	2,4	1,4	2,3	1,5	2,5
Алиса Т.	1,8	2,4	1,5	2,3	2,4	2,6	1	2	2	3	2,1	2,6	2,3	2,8	1,6	2,7
Тимофей Р.	1,7	2,6	1,5	2,3	2,4	2,8	1	2	2	3	1,7	2,6	1,5	2,4	1,2	2,2
Иван С.	2	2,5	2	2,7	2	2,8	1	2	1	2	1,6	2,3	1,7	2,4	1,5	2,5
Артем В.	1,8	2,7	1,5	2,6	2,2	2,8	1	2	1	2	1,6	2,2	2,0	2,6	1,8	2,5
Костя С.	1,4	2,3	1,5	2,4	2,4	2,6	1	2	2	3	1,6	2,2	1,8	2,4	1,6	2,7
Сергей И.	1,8	2,5	1	2,4	2,6	2,8	2	3	1	2	1,7	2,2	1,6	2,2	1,8	2,7
Илья М.	1,8	2,6	1	2,6	2,6	3	1	2	2	3	1,8	2,6	1,9	2,5	2,0	2,8
Света П.	1,2	2,1	1,5	2,0	2,2	2,6	2	3	1	2	1,3	1,8	1,3	2,1	1,3	2,2
Милана Г.	1,7	2,5	1,5	2,7	2,6	2,8	2	3	1	2	2,0	2,9	2,1	2,8	1,6	2,7
средний балл	1,6	2,4	1,4	2,4	2,3	2,7	1,3	2,3	1,4	2,4	1,7	2,4	1,7	2,4	1,6	2,5

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование посвящено изучению преодоления нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией. Данное исследования было определено потребностью в развитии детей с дизартрией и преодолении их речевых расстройств для удачной подготовки к школьному обучению. Работа по изучению современной ситуации детей с дизартрией указывает на тенденцию увеличению количества детей с дисграфией, поэтому целесообразно вести логопедическую работу по коррекции письма используя передовые современные педагогические технологии. В процессе исследования нами было отмечено, что у детей с дизартрией встречаются специфические ошибки на письме. Подводя итоги проведенной работы, следует отметить, что дисграфия обусловлена не только органическими нарушениями, но и условиями жизни и обучения ребенка. Расстройства письма у детей с дизартрией можно исправить с помощью правильно организованной логопедической работы и при совместной деятельности с педагогами и медицинскими работниками.

В процессе логопедического исследования поставленная цель нами была достигнута: выявлены типологические ошибки у учащихся младших классов; определены основные направления логопедической работы по устранению недостатков письменной речи выбранной категории детей.

Для выполнения поставленной цели мы решали следующие задачи:

- изучение психологической, психофизиологической и специальной литературы по проблеме исследования;
- проведение констатирующего эксперимента;
- проведение обучающего эксперимента и определение направлений коррекционной логопедической работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Разбирая поставленные задачи по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста, мы сделали согласны с утверждением о том, что «дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, при котором имеются стойкие повторяющиеся ошибки, проявляющиеся в пропусках и заменах букв, искажениях звукослоговой структуры слова, нарушениях слитности написания отдельных слов в предложении» [44].

Данное исследование было посвящено проблеме коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у детей с дизартрией. В следствии изучения литературы по проблеме исследования, таких авторов как Т.В. Ахутина, Е.В. Мазанова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Л.С. Цветкова выявлено, что «письмо является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности: память, мышление, внимание, восприятие, мелкую моторику, умственные действия анализа, синтеза, сравнения, обобщения и другие».

В результате изучения учебной, научной и методической литературы мы пришли к заключению о том, что логопедическая работа по преодолению нарушений письма у детей с дизартрией должна быть целенаправленной, систематической и дифференцированной.

В первой главе «Теоретическое обоснование логопедической работы по преодолению нарушений письма у детей с дизартрией» нами была изучена проблема нарушений письма у детей с дизартрией в педагогике и психологии: проанализированы источники, которые рассматривают процессы формирования письма, особенности развития детей с дизартрией, виды нарушений письма и их классификации. Особое внимание мы уделили специфическим ошибкам на письме и попытались объяснить их происхождение.

Во второй главе «Экспериментальное изучение письма у детей с дизартрией» нами были выделены и описаны принципы логопедической работы, методика и организация констатирующего эксперимента, проанализированы полученные данные. Нами была создана сводная таблица

результатов, которая показала нам, какие компоненты речи нарушены, над чем придется работать. Экспериментальное изучение устной и письменной речи у детей с дизартрией младшего школьного возраста на констатирующем этапе подтвердило, что существует тесная взаимосвязь между сформированностью всей речевой системы и непосредственно письмом.

В ходе данного эксперимента нами была представлена оценка отличительных черт речевого и неречевого развития учащихся младших классов.

В результате констатирующего эксперимента было сделано заключение о низком уровне овладения письмом у детей с псевдобульбарной дизартрией легкой степени тяжести и выявлены особенности письма (специфические ошибки) у данной категории детей. Полученные результаты исследования помогли определить направления и этапы коррекционной работы, подобрать содержание и определить последовательность выполнения логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с дизартрией.

После проведения коррекционной работы нами был проведен контрольный эксперимент и проведен анализ результатов. Цель: проведение сравнительного анализа уровня успешности выполнения диагностики с целью контроля эффективности логопедической работы по преодолению нарушений письма у детей с дизартрией.

Для оценки эффективности работы нами осуществлен сравнительный анализ результатов обоих экспериментов, который показал динамический рост показателей.

Вывод: выбранная логопедическая работа по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией эффективна, исходя из индивидуальных показателей динамического роста испытуемых детей. Положительная динамика прослеживалась по всем исследуемым сторонам письменной речи, уменьшилось общее число ошибок, что указывает на эффективность проведенной логопедической работы и

реализации поставленных задач.

Таким образом, логопедическая деятельность по преодолению нарушений письма у младших школьников с дизартрией должна осуществляться с учетом характера речевого нарушения и его структуры. Так как письмо и письменная речь являются базой всего дальнейшего обучения, то нарушения письма вызывают затруднения у детей с дизартрией и оказывают отрицательное влияние на все дальнейшее обучение и социальную адаптацию.

В процессе исследования была создана система коррекционной работы по преодолению данного нарушения, при построении которой была предусмотрена сложная психофизиологическая структура письма, особенности нарушений письменной речи у детей с дизартрией и результаты проведенного констатирующего эксперимента.

Из всего выше сказанного следует сделать вывод о том, правильно выбранная система логопедической работы гарантирует постепенное исправление нарушений письма и при успешном проведении работы приведет к полному исправлению нарушений. В данной работе даны рекомендации родителям по коррекции нарушений письма у младших школьников, предложены задания, упражняясь по которым возможно достичь положительного результата при письме и в школьном обучении. Работа по преодолению нарушений письма и чтения будет успешной, если логопеды, педагоги и родители объединят свои усилия.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анохин П.К. Очерки физиологии функциональных систем [Текст] / П.К. Анохин. – М. : Медицина, 1998.
2. Беккер К.П. Логопедия [Текст] : учебное пособие / К.П. Беккер, М.А. Совак. – М. : Медицина, 1988.- 288с.
3. Белова-Давид Р.А. Клиническая характеристика детей с нарушениями звукопроизношения [Текст] / Р.А. Белова-Давид // Специальная школа. – М. Просвещение, 1967. – с. 114–121.
4. Бельтюков В.И. Взаимодействие языковой и речевой структур в рамках единой системы [Текст] /В.И.Бельтюков // Дефектология. – 1993. - № 1. - с. 5 – 12.
5. Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Л.В.Венедиктова. – СПб. : Издательство «СОЮЗ», 2003. – 203с.
6. Винарская Е.Н. Дизартрия и её топико-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга [Текст] / Е.Н. Винарская, А.М. Пулатов. - Ташкент : Медицина, 1993. – с.123
7. Волкова Г.А. Логопедия [Текст] / Г.А.Волкова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 504с.
8. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1998.
9. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
10. Гришвина А.В. Игры- занятия с детьми младшего школьного возраста с нарушениями речевого развития [Текст] / А.В. Гришвина, Е.Я. Пузыревская, Е.В.Сочеванова. – М. : Просвещение, 1988. – 97с.
11. Гуровец Г.В. К генезу фонетико-фонематических расстройств [Текст] / Г.В. Гуровец, С.И. Маевская // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. – М. : Просвещение, 1989. – с. 67-78.

12. Дьякова Н.И. Диагностика и коррекция фонематических процессов у детей младшего школьного возраста [Текст] / Н.И. Дьякова. – М. : ТЦ Сфера, 2010.
13. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т.Г.Егоров. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР , 1953. – 264 с.
14. Елецкая О.В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи [Текст] / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. – СПб. : Издательство «Речь», 2005. – 198 с.
15. Елецкая О.В. Организация логопедической работы в школе [Текст] / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 188 с.
16. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у младших школьников [Текст] / Л.Н. Ефименкова; под редакцией Н.А. Власовой, К.П. Беккера. – М. : Педагогика, 1985.
17. Ефименкова Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей [Текст] / Л.Н. Ефименкова, Л.Н. Садовникова. – М. : Просвещение, 1994. – 237с.
18. Жинкин Н.И. Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
19. Журова Л.Е. Обучение грамоте младших школьников [Текст] / Л.Е. Журова. – М. : Просвещение, 1974. – 152 с.
20. Зегебарт Г.М. Учение без мучения. Коррекция дисграфии [Текст] : учебное пособие / Г.М. Зегебарт. – М. : Генезис, 2007. – 70с.
21. Земцова М.И. Учителю-логопеду о детях с нарушениями речи [Текст] / М.И. Земцова. – М. : Просвещение, 1973. – 158с.
22. Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у младших школьников [Текст] / О.Б. Иншакова. – М. : Издательство ВЛАДОС, 2009.
23. Касевич В.Б. О восприятии речи [Текст] / В.Б. Касевич // Вопросы языкознания. – М. : Просвещение, 1974. – № 4. – с. 71-80.

24. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст] / Г.А.Каше. – М. : Просвещение, 1985.
25. Колповская И.К. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / И.К. Колповская, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирова. – М. : Просвещение, 1989. – 305с.
26. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить [Текст] / М.М. Кольцова. – М.: Советская Россия, 1979.
27. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] : учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 286с.
28. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников [Текст] : учебное пособие / Р.И.Лалаева. – СПб. : Издательство «СОЮЗ», 1998. – 264с.
29. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Р.И. Лалаева, Л.В.Венедиктова. – СПб. : Издательство «СОЮЗ», 2003. – 203с.
30. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Р.И. Лалаева. – М. : Владос, 2004. – 223 с.
31. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р.Е. Левина. – М. : АПН РСФСР, 1961.
32. Левина Р.Е. Нарушение речи и письма у детей [Текст] / Р.Е. Левина. – М. : АРКТИ, 2005. – 308с.
33. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста [Текст] / Л.В. Лопатина. – СПб. : Союз, 2004. – 192с.
34. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Просвещение, 1998. – 115с.
35. Мазанова Е.В. Коррекция артикуляторно-акустической дисграфии [Текст] / Е.В. Мазанова. – М. : Издательство ГНОМ, 2006. – 137с.
36. Мастюкова Е.М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом [Текст] / Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова. – М. : Просвещение, 1985. – 189 с.

37. Негневицкая Е.И. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович; под редакцией Р.Е. Левиной. – М. : Наука, 1968.
38. Негневицкая Е.И. Язык и дети [Текст] / Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович. – М. : Наука, 1981.
39. Парамонова Л.Г. Дисграфия диагностика, профилактика, коррекция [Текст] / Л.Г. Парамонова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 122с.
40. Правдина О.В. Логопедия [Текст] : учебное пособие для студентов дефектологических вузов / О.В. Правдина. – М. : Просвещение, 1973. – 172с.
41. Правдина О.В. Практикум по дошкольной логопедии [Текст] / О.В. Правдина; под редакцией В.И. Селиверстова. – М. : Просвещение, 1988.
42. Поваляева М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи [Текст] : учебное пособие / М.А. Поваляева. – Ростов на Дону : Феникс, 2006. – 122с.
43. Поваляева М.А. Волшебный мир звуков и слов [Текст] : пособие для логопедов / М.А. Поваляева; - Ростов на Дону : Феникс, 2009. – 47с.
44. Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей [Текст] / И.Н. Садовникова. – М. : Просвещение, 1994. – с.237.
45. Серебрякова Н.В. Сравнительная характеристика объяснения слова младших школьников со стёртой формой дизартрии и без нарушений речи [Текст] / Н.В. Серебрякова; под ред. Р.И. Лалаевой. – СПб. : Союз, 1993.
46. Соботович Е.А. Проявление стёртых дизартрий и методы их диагностики [Текст] / Е.А. Соботович, А.Ф. Чернопольская //Дефектология – М. : Просвещение, 1974. – №4. – с.20-21.
47. Сорочинская Т.В. Оптимизация логопедической работы по формированию фонетической и просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста со стёртой формой дизартрии [Текст] / Т.В. Сорочинская. – М. : Просвещение, 1999. – 20 с.
48. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с нарушениями речи [Текст] / Л.Ф. Спирова. – М.: Педагогика, 1998. – 192с.

49. Трубникова Н.М. Технология обследования речи [Текст]: учебно-методическое пособие, для логопедов и студентов, обучающихся по специальности "Логопедия"/ Н.М. Трубникова. – Екатеринбург : УРГПУ, 2010.
50. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи [Текст] / Л.П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984.
51. Филичева Т.Б. Логопедическая работа в специальном учреждении [Текст] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. – М. : Просвещение, 1987.
52. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии [Текст] : учебное пособие / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989.
53. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. Практикум по логопедии [Текст] : учебное пособие для студентов пед. уч-щ. / М.Ф. Фомичева. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.
54. Хватцев М.Е. Логопедия [Текст] / М.Е. Хватцев. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 296 с.
55. Цветкова Л.С. Нейропсихология письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л.С. Цветкова. – М. : Юрист, 1998 – 119с.
56. Чистович Л.А. Звуковой анализ речи [Текст] : Изд. 2-е. / Л.А. Чистович. – М. : АПН РСФСР, 1966. – 207 с.
57. Швачкин Н.Х. Развитие речевых форм у младшего школьника [Текст] / Н.Х. Швачкин // Вопросы психологии ребёнка младшего школьного возраста. – М. : АПН РСФСР, 1948. – с. 101-133.
58. Эльконин Д.Б. Формирование умственного действия звукового анализа у детей младшего школьного возраста [Текст] / Д.Б. Эльконин // Психологическая наука в СССР. – М. : АПН РСФСР, 1960. – с. 228—285.
59. Яковлев С.Б. Логопедическая работа по коррекции аграмматизмов для детей с нарушениями речи [Текст] / С.Б. Яковлев. – М. : Просвещение, 1988. – 20 с.

60. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи учащихся общеобразовательной школы [Текст] / А.В. Ястребова. – М. : Просвещение, 1996. – 211 с.