

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

Коррекция нарушений письма у младших школьников 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:
Рахимзянова Алина Фаритовна,
Обучающийся группы БЛ-41Z

подпись

Научный руководитель:
Филатова Ирина Александровна
к.п.н., профессор

подпись

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ	5
1.1. Основные понятия темы	5
1.2. Психофизиологические основы письма	14
1.3. Психолого – педагогическая характеристика детей с дизартрией	19
1.4. Характеристика нарушений письма у детей с дизартрией	23
ГЛАВА 2. ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ	30
2.1. Организация и методики логопедического обследования младших школьников с дизартрией	30
2.2. Результаты логопедического обследования устной речи младших школьников и их анализ	31
2.3. Характеристика нарушений письма у младших школьников с дизартрией по результатам эксперимента	39
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ	46
3.1. Теоретическое обоснование логопедической работы по коррекции нарушения письма у младших школьников с дизартрией	46
3.2. Содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с дизартрией	51
3.3. Результаты обучающего эксперимента	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	74
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	78
ПРИЛОЖЕНИЕ	83

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Речь играет важную функцию в жизни человека. Она является средством общения, средством обмена мыслями людей между собой. Без этого люди не могли бы организовывать совместную деятельность, добиваться взаимного понимания.

Полноценное речевое общение является необходимым условием осуществления нормальных социальных человеческих контактов, а это, в свою очередь, расширяет представления ребенка об окружающей жизни. Овладение ребенком речью в определенной степени регулирует его поведение, помогает спланировать адекватное участие в разных формах коллективной деятельности.

В настоящее время, по данным зарубежных и отечественных исследователей, количество детей с дизартрией, испытывающих затруднения в освоении социальной среды, значительно возросло. В большей степени эти затруднения проявляются при поступлении ребенка в школу (Б.Н. Алмазов, Н.М. Трубникова, Е.М. Мастюкова, Л.Т. Журба).

У детей с дизартрией вследствие органического поражения центральной нервной системы нарушаются двигательные механизмы, страдает общая, мелкая, артикуляционная моторика, что приводит к нарушениям речи и, соответственно, к трудностям обучения письму.

В настоящее время в литературе представлено много исследований, посвященных формированию готовности детей дошкольного возраста к обучению письму. Необходима организация специальной логопедической работы с детьми дошкольного возраста с дизартрией по подготовке к обучению грамоте.

Проблема нарушения письменной речи у школьников – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

Трудности овладения навыком письма учащимся начальных классов выявляются довольно часто. Имеется ряд работ, посвященных коррекции нарушений письма учащихся общеобразовательных школ (И.Н. Садовникова, А.Ф. Спирина, А.В. Ястребова). В отдельных исследованиях представлен анализ некоторых механизмов нарушения письма (О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина). В тоже время многие теоретические вопросы трудностей обучения письму остаются малоизученными.

Повышение эффективности коррекции логопедической работы по устранению нарушений устной речи и письма у младших школьников с дизартрией является на данный момент одной из актуальных проблем логопедии.

Объект исследования. Устная и письменная речь у детей с дизартрией.

Предмет исследования. Коррекция нарушений устной и письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Цель исследования. Систематизировать, разработать и теоретически обосновать содержание логопедической работы по коррекции письма у младших школьников с дизартрией.

Задачи.

1. На основе анализа специальной литературы выявить особенности овладения письмом младших школьников с дизартрией.
2. Изучить механизм нарушений письма у детей с дизартрией.
3. Изучить состояние устной и письменной речи у младших школьников с дизартрией.
4. Составить комплекс специальных упражнений, направленных на развитие моторных и фонематических процессов, коррекция звукопроизношения, как средства по предупреждению нарушения письма.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

1.1. Основные определения понятий «дизартрия», «письмо», «дисграфия»

Изучением причин, диагностикой дизартрии, путями коррекции дизартрии занимались такие учёные как М.Е.Хватцев [38], О.В.Правдина [25], Е.М.Мастюкова [22], Е.Н.Винарская [4], Е.Ф. Архипова, К.А. Семёнова, Р.И. Мартынова, Е.Ф. Собонович и другие.

Дизартрия - нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Она возникает по в результате того, что язык, губы, нёбо, голосовые связки и диафрагма не имеют возможности совершать движения в полном объеме.

Причиной неподвижности является парез мышц артикуляционного аппарата. При дизартрии страдает головной мозг, поэтому картина яркая и неврологическая, при этом заболевании нарушено не только звукопроизношение, помимо звукопроизношения страдает речевая просодика, голос, интонация, темп, ритм, также интонационно-ритмическая сторона и эмоциональная окраска речи, могут наблюдаться гиперкинезы, синкинезии, один из главных симптомов этого заболевания это нарушение регуляции мышечного тонуса [5].

При дизартрии нарушение звукопроизношения может проявляться в различной степени, степень же нарушения будет в первую очередь зависеть от тяжести поражения. Клинически выделяют лёгкую форму дизартрии, среднюю (выраженную) форму дизартрии и тяжёлую форму дизартрии. В зависимости от тяжести поражения и локализации меняется симптомо-комплекс, меняется тяжесть нарушений речи. Что в свою очередь отражается в структуре речевого дефекта. Стоит отметить, что при лёгких поражениях в звукопроизношении наблюдаются отдельные искажения звуков, а в более

тяжелых поражениях можно встретить искажения, замены, пропуски звуков, будет нарушен темп, выразительность речи в целом произношение становится трудно воспринимаемым на слух, невнятным [5].

Дизартрические нарушения речи встречаются при различных органических поражениях мозга. Достаточно часто дизартрия встречается при детском церебральном параличе (по некоторым данным дизартрия встречается у 65%-75% детей с детским церебральным параличом), можно наблюдать дизартрические расстройства у детей с олигофренией [5].

Происхождение дизартрии определяется органическим поражением центральной и периферической нервной системы под негативными действиями экзогенных и эндогенных факторов, которые влияют на организм во время внутриутробного периода, в натальный период и в перенатальный период. До трёхлетнего возраста. Одна из самых частых причин приводящих к дизартрии это родовые травмы, особенно асфиксии, частыми причинами являются поражения нервной системы при гемолитической болезни, инфекционные заболевания нервной системы, травмы во время беременности, к причинам могут привести нарушения мозгового кровообращения, опухоли головного мозга, пороки развития нервной системы, наследственные болезни, вредное производство, злоупотребление токсическими веществами, нарушения сердечно-сосудистой системы, токсоплазмоз и другие.

Клинико-физиологические аспекты дизартрии определяются локализацией и тяжестью поражения мозга. Нарушения звукопроизношения возникают в результате поражения различных структур мозга, необходимых для управления двигательным механизмом речи [5].

До 60-ых годов двадцатого века использовалась классификация, предложенная клиницистами. Они включали в классификацию разное количество форм, что вызывало определённые трудности в практической работе. К 60-ым годам произошло совершенствование этой классификации. Большой вклад в эту работу внесла О.В. Правдина и Е.Н. Винарская. В этой

классификации выделяют корковую, подкорковую, мозжечковую, бульбарную и псевдобульбарную дизартрию. Отличия между этими формами кроется в локализации очага поражения.

Корковая дизартрия. При корковой дизартрии наблюдается два варианта (*кинестическая и кенестетическая корковая дизартрия*), это обусловлено локализацией поражения коры головного мозга. При *кинестетический корковой дизартрии* поражаются нижнетеменные отделы коры головного мозга, а эти отделы отвечают за речевые кинестезии, то есть за ощущение от движения языка, губ, челюсти, что в свою очередь является материальной основой и базой речи, благодаря этим кинестезиям, человек способен управляет органами артикуляции, способен контролировать движения артикуляции. При корковой дизартрии пропадают ощущения от движений органов артикуляционного аппарата, человек начинает «искать», это неминуемо приводит к *заменам* одного артикуляционного уклада на другие. Замены могут быть многообразными, один звук может иметь много заменителей. Могут заменяться звуки, которые близки по артикуляционным признакам, могут заменяться звуки по месту образования и по способу образования, шипящие, свистящие, переднеязычные, это всё приводит к недоразвитию фонематического слуха, что ведет к дисграфии, в письме пойдут специфические замены букв.

Кинетическая форма корковой дизартрии. Эта форма обусловлена поражением нижних отделов примоторной области коры головного мозга, эти отделы коры головного мозга отвечают за переключение с одного артикуляционного уклада на другой, при нарушении этих отделов нарушается механизм переключения и торможения, как следствие распадается динамическая организация движения, у детей замедляется темп движения, нарушается голос (например, обучающиеся могут слишком громко говорить), нарушается интонация (у обучающихся наблюдается монотонная речь). При данной форме появляются такие дефекты звукопроизношения как искаженное произношение (боковой стигматизм, шипящий стигматизм),

также у детей недоразвивается фонетический слух (общее слежение за слоговым потоком речи). При такой форме дизартрии дети как правило начинают говорить поздно, примерно в 2-3 года.

Логопедическое заключение при кинетической и кенестетической дизартрии может быть ФНР или ФФНР, ОНР при данной форме не ставится.

Подкорковая дизартрия. Данная форма связана с поражением подкорковых узлов мозга, экстрапирамидной системы - полосатого тела и бледного шара.

Экстрапирамидная системы выполняет следующие функции: регулирует мышечный тонус, осуществляет последовательность мышечного сокращения, силу мышечного сокращения, а также регулирует автоматизацию общих и речевых движений. Соответственно при подкорковой дизартрии нарушается мышечный тонус, нарушается последовательность мышечных сокращений и их сила, а также нарушается автоматизация общих и речевых движений.

Выделяют два варианта подкорковой дизартрии:

Гиперкинетический вариант. При этом варианте поражено полосатое тело, в основе нарушения лежат гиперкинезы.

Регидный вариант. Поражение бледного шара приводит к тяжелому поражению тонуса мышц, тонус так сильно поражен, что ни одно движение по сути невозможно.

Особенности подкорковой дизартрии:

- 1) может наблюдаться изменения мышечного тонуса, в спокойном состоянии тонус то повышен, то понижен - это гистония;
- 2) в спокойном состоянии только снижение – гипотония;
- 3) состояние волнения, эмоциональная возбудимость;
- 4) стабильность артикуляционных нарушений.

При дизартрии, обусловленной любой локализацией очагов поражения на уровне подкорковых структур мозга, имеются такие расстройства речи, как:

- изменение темпа речи: ритм то ускорение, то замедление;
- внезапные остановки, прерывание речевой продукции;
- различные стереотипии и персеверации;
- изменения голоса,
- невнятное произношение;
- изменения речевой просодии в плане интонирования высказывания;
- нарушения фонематической сегментации слогов и слов [5].

Мозжечковая дизартрия. Данная форма дизартрии возникает при поражении мозжечка, который регулирует мышечный тонус, координирует дыхательные, голосовые и артикуляционные движения, помимо этого мозжечок является регулятором ритма, поэтому у детей нарушается и ритм речи, также нарушается координация движений (согласованность движений), при поражении мозжечка наблюдается снижение тонуса мышц, поэтому язык у таких детей очень тонкий, распластаный, ограничена его подвижность. Ещё у детей будет замедлен темп движения, будут наблюдаться такие дефекты звукопроизношения как замена, искажение звуков.

Поражение мозжечка приводит к сниженной чувствительности, дети плохо ощущают моторность звука и моторный образ целого слова. При мозжечковой дизартрии наибольшие нарушения отмечаются при произношении звуков, когда нужно их отчётливое произношение. В первую очередь это относится к группе переднеязычных звуков, а также губных звуков, которые нуждаются в определенной силе сокращений мышц артикуляционного аппарата. У детей будет нарушена лексико-грамматическая сторона речи, частично нарушается понимание (эмпрессивная сторона речи). По структуре речевого дефекта дети с разными заключениями ФФН, фонематическое недоразвитие, ОНР [5].

Бульбарная дизартрия. При данной форме дизартрии поражены ядра языкоглоточного, тройничного, блуждающего, подъязычного и лицевого нервов.

При поражении пятой пары черепно-мозговых нервов (тройничного нерва), который иннервирует жевательные мышцы, нарушается двигательная функция жевательной мускулатуры ребёнка, у него будет наблюдаться открытый рот, будет происходить атрофия небно-глоточных мышц, как следствие происходит нарушение артикуляции и голоса. Лицевой нерв иннервирует большинство мимических мышц, губы, круговую мышцу рта, при поражении седьмой пары будет нарушена их инервация например, ребёнок не сможет надуть щеки, не сможет придать форму губам, у таких детей будет наблюдаться сглаженность носогубной складки. Эти нарушения приведут к нарушению губные звуков, голоса. Девятые и десятые пары черепно-мозговых нервов (языкоглоточный и блуждающий) имеют общее двигательное ядро, которое иннервирует мышцы глотки, мышцы гортани, мягкого неба, надгортанника, голосовых складок, и частично мышцы языка, помимо этого блуждающий нерв иннервирует мышцы диафрагма и легочной мускулатуры, при поражении этих пар возникает порез мягкого неба, назализация, наблюдается нарушение артикуляции, нарушение акта глотания. Двенадцатая пара черепно-мозговых нервов (подъязычный нерв), иннервирует всю мускулатуру языка, при поражении этого нерва язык становится тонким, атрофичным (уменьшается объём функционирования), появляется подергивание, мелкое дрожание, часто движения почти не возможны, встречается также при такой форме дизартрии полная анартрия (невозможность обрабатывать речевые звуки) [5].

Псевдобульбарная дизартрия возникает при поражении проводящих путей черепно-мозговых нервов. Приставка псевдо говорит о том, что это неистинное нарушение. При данной форме поражены проводящие пути языкоглоточного, тройничного, блуждающего, подъязычного и лицевого нервов.

Поражение надъядерных путей приводит к тому, что нарушается иннервация двигательных актов, возникает нарушение общей моторной сферы, мелкой моторики (пальцев рук), наблюдается нарушение моторики

артикуляционного аппарата.

При данном виде дизартрии нарушение мышечного тонуса в одной группе мышц может быть повышенным, а например, в другой группе мышц может быть пониженным, то есть одновременно может наблюдаться и спастичность и паретичность. Да же при пониженном мышечном тонусе есть тенденция к его повышению (это было описано О.В. Правдиной).

Правдина выделила три варианта проявления псевдобульбарной дизартрии:

1. Спастический, при нём нарушение регуляции мышечного тонуса характеризуется повышением и напряжением состояния мышц.
2. Паретический, при нём нарушение регуляции мышечного тонуса характеризуется снижением (вялое состояние в мышцах).
3. Смешанный вариант: и спастичность, и паретичность наблюдаются одновременно.

При смешанном варианте мышцы ребёнка ограничен объём движений, а, следовательно, не может быть воспроизведено качественной позы и артикуляции.

По тяжести псевдобульбарную дизартрию разделяют на:

1. Лёгкую, её часто путают с функциональной дислалией.
2. Среднюю степень тяжести.
3. Тяжёлую степень тяжести.

При средней и тяжелой степени тяжести наблюдается яркая и отчётливая симптоматика [5].

Детям с псевдобульбарной дизартрией характерны следующие особенности, касающиеся языка: боковые движения высунутого языка характеризуются недостаточной амплитудой, замедленным темпом, кончик языка при всех его движениях как правило остается пассивным и напряженным.

Особенно тяжело детям дается задание достать кончиком языка нос. При выполнении данного действия наблюдается повышение мышечного

тонуса, пассивность кончика языка, а также истощаемость движения [5].

При псевдобульбарной дизартрии определяются характерные нарушения звукопроизношения - *р, л, ш, ж, ц, ч*. Звук [р] утрачивает вибрирующий характер, звонкость, не редко может заменяется щелевым звуком. Для звука [л] характерным является отсутствие определенного фокуса образования, активного прогибания спинки языка вниз, недостаточная приподнятость краев языка и отсутствие или слабость смычки кончика с твердым нёбом. Это является причиной того, что звук [л] звучит как плоскощелевой.

Вывод: у этой категории детей существуют как неречевые, так и речевые нарушения, структура дефекта в целом является достаточно сложной.

Дошкольный возраст — это этап психического развития детей, который охватывает период начиная от 3 до 6—7 лет, характерен тем, что ведущей деятельностью в этот период является игра, стоит отметить. Что данный период является очень важным для личностного формирования ребенка.

Игра помогает дошкольникам научиться полноценному общению и взаимодействию друг с другом. В ходе игры происходит формирование всех психических процессов: развивается произвольное поведение, внимание и память. Игра оказывает огромное влияние на развитие интеллектуальной сферы ребенка [34].

Развитие речи детей дошкольного возраста предполагает переход от диалогических форм речи к речи монологической; от речи ситуативной к речи контекстной. Рост словаря, как и усвоение грамматического строя, находятся, по мнению Д.Б. Эльконина, в зависимости от условий жизни, воспитания и индивидуальных различий. Наряду с этим именно в дошкольном возрасте складываются три функции речи, которые имеют важное значение в формировании психики и интеллекта:

1. Коммуникативная функция речи. В процессе общения ребенок

усваивает новые понятия. Коммуникативная функция речи влияет на интеллектуальное и эмоциональное развитие детей;

2. Познавательная функция речи. Большая роль придается речи в развитии восприятия, придавая сенсорным функциям поисковый характер, а также в развитии вербальной памяти, что важно для формирования операций словесно-логического мышления;

3. Регулирующая функция речи. Формирование данной функции речи связано с развитием возможностей планирования интеллектуальной деятельности.

В норме считается, что в дошкольном возрасте ребенок усваивает все основные звуки родного языка. Формирование активной речи служит основой для всего психологического развития детей [42].

Сущности подготовки к обучению грамоте - это прежде всего процесс овладения чтением и письмом.

Чтение и письмо – это виды речевой деятельности, фундаментом для которых является устная речь. Это сложный ряд новых ассоциаций, который формируется на уже сформировавшейся второй сигнальной системе, присоединяется к ней и развивает ее [1].

Исходя из этого, самым главным для обучения письму является общеречевое развитие детей. Следовательно. Что при организации обучению грамоте важен весь процесс речевого развития детей в детском саду: развитие связной речи, развитие словаря, грамматической стороны речи, воспитание звуковой культуры речи. Многочисленные научные исследования дают право утверждать, что те дети, у которых хорошо развита устная речь гораздо успешней овладевают письмом, а так же другими учебными предметами [1].

В научной литературе термина «дисграфия» определяется по-разному. Считаем необходимым привести те термины, которые являются наиболее известные и наиболее часто цитируемые. Р. И.Лалаева (1997) определяет дисграфию как частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в

стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

И. Н. Садовникова (1995) определяет дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников — трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Появление подобных ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения.

А. Н. Корнев (1997, 2003) говорит, что дисграфия это устойчивая невозможность осваивать умения и навыки письма по правилам графики (говоря иначе руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на хороший уровень интеллектуального и речевого развития и неимение серьёзных патологий зрения и слуха.

А. Л. Сиротюк (2003) даёт такое определение, дисграфия это частичное нарушение навыков письма, которое возникает в результате локального поражения, либо недоразвития коры головного мозга [Логинова Е.А.].

1.2. Психофизиологические основы письма

Процесс письма можно охарактеризовать как достаточно сложную форму речевой деятельности и как многоуровневый процесс. В этом процессе осуществляют своё участие многие анализаторы. Между ними в процессе письма осуществляется близкая взаимосвязь и взаимообусловленность. Структура этого процесса зависит от этапа овладения навыком, задач и характера письма. Стоит отметить, что процесс письма взаимосвязан с процессом устной речи и происходит только на основе достаточно высокого уровня ее развития [18].

Координации, которые появляются между глазом и рукой, а также между слухом и голосом являются сенсомоторной основой психического

развития обучающегося. Развитие речевой функции в онтогенезе происходит по определенным закономерностям, которые в свою очередь определяют последовательное изменение сторон речевой системы (фонетической стороны, лексического запаса и грамматического строя) [27].

Изучением взаимодействия речедвигательного и речеслухового анализаторов в процессе формирования устной речи занимались такие учёные как А.Н.Гвоздева, Н.Х.Швачкина, Н.И.Красногорский, В.И.Бельтюкова, А.Валлона и другие. Функция слухового анализатора формируется у ребенка гораздо раньше, чем функция речедвигательного анализатора: сначала необходимо научиться различать звуки на слух, а затем уже эти звуки появятся в речи.

Отдельно стоит сказать, что речевые звуки не существуют отдельно, а существуют в составе слов, а слова в свою очередь существуют в словосочетаниях, фразах и в потоке речи.

В теории механизмов речи Н.И.Жинкина раскрывается взаимодействие фонетической и лексико-грамматической сторон речи, в соответствии с которой механизм речи включает два главных звена: 1) образование слов из звуков и 2) составление сообщений из слов. Слово это место связи двух звеньев механизма речи. На корковом уровне произвольного управления речью образуется фонд тех элементов, из которых формируются слова («решётка фонем»). На второй ступени отбора элементов образуется так называемая «решётка морфем». Теория Н.И.Жинкина предполагает, что слова становятся полными только в операции составления сообщений. Вся суть работы речедвигательного анализатора заключается в том, что он может продуцировать каждый раз новые комбинации полных слов, а не хранить их в памяти в такой комбинации. Как только определена тема сообщения, сужается круг лексики. Правила отбора конкретных слов определяются целью данного конкретного сообщения. Все речевые обозначения могут совершаться только материальными слоговыми средствами, так как слог это есть главная произносительная единица языка. По этой причине Н.И.Жинкин

утверждает, что именно то главное, с чего начинается речевой процесс и чем он заканчивается, есть код речедвижений (отбор требуемых речедвижений), и в этом его великая роль на пути от звука к мысли [9].

Для освоение письменной речи достаточно значимую роль несёт степень сформированности всех сторон речи обучающегося. Так как расстройства звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят отклик в письменной речи и чтении [27].

Во время письма активно включаются взаимодействие слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов и письмо приобретает особую важность. Письмом можно назвать двигательным актом, в котором выделяют двигательный состав и смысловую структуру.

Двигательный состав письма является достаточно сложным процессом, он отличается своеобразием на каждой ступени овладения навыком. Обучающийся, готовящийся к изучению грамоте, сначала начинает с изучения смысловой стороны письма. Ребёнок воспринимает буквы как смысловые схемы, ассоциированные и с их звуковыми образами, и с начертательными образами слов. Н.А.Бернштейн говорил, что процесс скорописи в развитом виде включает ряд определённых факторов, а именно: общий тонический фон пишущей руки и всей рабочей позы; вибрационную иннервацию мышц предплечья, запястья и пальцев, которая очень ритмична и монотонна; осуществление округлости движения и его временного (ритмического) узора; реализацию начертательной стороны письма. В процессе письма без сомнения имеют место элементы прилаживания к пространству: квалифицированная хватка и держание орудия письма, реализация движения кончика пишущего предмета по поверхности бумаги вдоль действительных или воображаемых линеек и так далее [3].

Изучение технической стороны письма происходит в несколько фаз. На первой фазе изучения технической стороны письма обучающийся пишет крупными буквами, причиной этому является не только с грубость его пространственных координации, но и то, что чем крупнее письмо, тем

меньше относительная разница между движениями пишущего предмета и движениями самой руки, иначе говоря, так доступнее перешифровка, и это подтверждено циклографическими наблюдениями. Только по мере освоения этой перешифровки у обучающихся формируется навык переносить на кончик пишущего предмета сначала зрительные, а потом уже и проприоцептивные коррекции, обучаясь тем самым навыку автоматически обеспечить кончику пишущего предмета любую необходимую траекторию. Благодаря этому, последовательно сокращается величина выписываемых букв. В то же время параллельно с этим процессом идёт процесс освоения письма по линейке. Движения совершаемые предплечьем, которые ведут пишущий предмет по длине строчки, постепенно переводится из компетенции зрительного контроля в область проприоцептивного контроля. Тогда ровная расстановка и направленность строк удаются уже на неразграфленной бумаге. Затруднительней всего осуществляется овладение скорописью. При этом осваивается правильное распределение нажимов, т.е. управление усилиями по третьей координате, перпендикулярной к плоскости бумаги. Настоящая скоропись может формироваться только благодаря длительной практики [27].

Письменная речь — это специальная форма коммуникации с помощью системы письменных знаков [12].

Процесс письма можно охарактеризовать как достаточно сложную психическую деятельность. Внимательное исследование психологического содержания процессов письма является очень важным. Это изучение помогает гораздо лучше понять, что именно представляет трудности для обучающегося во время усвоения письма, помимо этого подобное исследование даёт возможность установить приемы, с помощью которых можно эти трудности и сложности преодолеть [19].

Механизмы письма формируются в центральной нервной системе значительно позже аппаратов устной речи в период обучения грамоте. Молодость этих механизмов делает их достаточно чувствительными и

уязвимыми.

Различные нарушения, которые возникают в центральных мозговых аппаратах устной речи как правило приводят к нарушению письма.

Как известно, устная и письменная речь является видом временных связей второй сигнальной системы, но, письменная речь, в отличии от устной развивается в условиях специализированного обучения, иначе говоря ее механизмы определяются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения (Л.С. Выготский, Б.Г.Ананьев).

В детском саду у обучающихся в программе появляются занятия: «Подготовка к обучению грамоте», а затем и «Обучение грамоте», это делается для того, чтобы у обучающихся было успешное обучение письму уже в школе

Когда обучающийся начинает изучать грамоту, у него изменяется его первичное отношение к живой речи. На место непосредственного восприятия смысла слова становится анализ его звукового состава [19].

На самых первых этапах формирования у обучающихся навыков письма каждая отдельная операция - анализ звука, которые подлежат написанию, поиск необходимой буквы, написание подобранной буквы, - является еще отдельным, самостоятельно осознаваемым действием. Написание слова разбивается на ряд задач - выделить тот звук, который надо обозначить буквой, запомнить необходимую букву, верно написать её на бумаге и так далее.

Разумеется, что такой сложный психофизический процесс для начинающего писать ученика приносит серьёзные затруднения. Со временем, получив достаточный опыт в такой деятельности затруднения мешавшие ученики начинают постепенно сглаживаться, по той причине, что навык письма переходит в стадию автоматизированного процесса.

Советский психолог А.Р. Лурия утверждал, что более важным для письма является развитость и сформированность фонематического слуха и слухового анализа. Важным является и присутствие правильных и

отчётливых артикуляций, которые в начале вносят свою долю в развитие письма, а затем в скрытом виде, помогают выделять и фиксировать необходимые звуки.

Оптические образы букв и состояние моторных навыков руки здесь играют третьестепенную роль. Это большое научное положение должно являться исходным пунктом в построении логопедических методик в разделе расстройств письма: нарушение какой-либо из этих сторон письменной речи извращает ее; поэтому, необходимо принимать известные контрмеры.

Таким образом, можно сделать вывод, что причиной отсутствия или искажения письма могут явиться нарушения фонематических процессов, погрешности в работе слухового анализатора, плохой зрительный анализ, дефекты артикуляций, расстройства рукодвигательных процессов письма.

Начальный период обучения грамоте должен стать целью формирования сложного единства, включающего представления об акустическом, артикуляторном, оптическом и кинетическом образе слова.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей с дизартрией

По словам С.В.Волковой, дети с дизартрией по своей клинико-психологической характеристике представляют неоднородную группу. Стоит отметить, что нет взаимосвязи между тяжестью дефекта и выраженностью психопатологических отклонений. Дизартрия, и в том числе наиболее тяжелые ее формы, могут наблюдаться у детей с сохранным интеллектом, а легкие, «стертые» проявления могут наблюдаться как у нейротипичных детей, так и у детей с олигофренией.

Дети с дизартрией по клинико-психологической характеристике разделяют на несколько групп в зависимости от их общего психофизического развития:

- 1) дизартрия у детей с нормальным психофизическим развитием;

- 2) дизартрия у детей с церебральным параличом;
- 3) дизартрия у детей с олигофренией;
- 4) дизартрия у детей с гидроцефалией;
- 5) дизартрия у детей с задержкой психического развития;
- 6) дизартрия у детей с минимальной мозговой дисфункцией [7].

Последняя форма дизартрии больше всего распространена среди воспитанников специальных дошкольных и школьных учреждений.

Классификация дизартрии по степени внятности и разборчивости речи:

1. Самая легкая степень. У ребёнка присутствуют отдельные неточности в артикуляции, которые не заметны для окружающих и выявляются только специалистом в процессе обследования ребенка.

2. Речь невнятная, но разборчивая. Дефекты такого ребёнка слышны всем окружающим, но другие компоненты могут не страдать.

3. Речь, понятная только близким ребенка. К такой речи окружающим людям необходимо прислушиваться и привыкать к ней.

4. Самая тяжелая. Речь невнятная, не разборчивая и непонятная. Для первичного слушателя она полностью не понятна. В этом варианте страдают все звуки, но это не анартрия, так как речь у ребёнка всё же есть, ребёнок с такой формой испытывает большие трудности с качественной артикуляцией.

Дифференциальная диагностика дизартрии основывается на:

- локализации очага поражения;
- степени поражения;
- синдромологическому подходу;
- структуры речевого дефекта.

Главными показателями при диагностике дизартрии по степени поражения являются: мимика, дыхание, голосообразование, рефлекторные движения языка, положение языка, удержание артикуляционной позы, произвольные движения языком, губами, мягкое небо, гиперкинезы и

звукопроизношение.

Психолого-педагогические особенности детей с дизартрией проявляются в особенностях развития высших психических функций.

Восприятие имеет различное количество модальностей. У детей с дизартрией из-за локальных поражений коры головного мозга, из-за ограниченности чувственности опыта могут появляться нарушения отдельных видов восприятия, достаточно часто у дизартриков наблюдаются нарушения или зрительного и пространственного восприятия.

Нарушение внимания можно увидеть у очень большого количества дизартриков. О нарушении этой психической функции говорят следующие факты:

1. Ребенок перебивает разговор взрослых.
2. Ребёнок не в состоянии дослушать задание до конца.
3. Ребёнок по инструкции воспитателя не в состоянии длительное время сидеть на месте.
4. В игровой деятельности ребёнок со сверстниками всех перебивает, чрезмерно громко кричит.
5. Ребенок легко отвлекаемый.

Нарушение внимания сказывается на памяти. У детей с дизартрией понижены вербальные виды запоминания. Может наблюдаться нарушение моторной и двигательной памяти. Также нарушенным является зрительно - пространственное восприятие.

Мышление. Обучающиеся с дизартрией могут иметь нормальный интеллект. При общем недоразвитии речи и дизартрии может наблюдаться вторичные снижения познавательной деятельности, которые в свою очередь легко преодолевается по мере комплексного речевого развития. С дизартрией может быть первично нарушен интеллект, в таком случаи будет и недоразвитие мышления.

Двигательные нарушения как правило проявляются на более поздних сроках формирования двигательных функций.

Расстройства эмоционально-волевой сферы проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости и истощаемости нервной системы. В раннем возрасте такие дети, много и часто плачут, требуют к себе постоянного внимания. У таких детей можно наблюдать нарушения сна, аппетита, диатезу, нарушения пищеварения и расстройства желудочно-кишечного тракта. Дети с трудом приспосабливаются к изменяющимся метеорологическим условиям.

В дошкольном и школьном возрасте таким детям характерны двигательные беспокойства, дети предрасположены к раздражительности, у них наблюдаются достаточные резкий скачки настроения, дети тревожны, могут проявлять упрямство и непослушание. При утомлении двигательное беспокойство усиливается, некоторым детям свойственны реакции истероидного типа: дети могут падать на пол, кричать, тем самым привлекая к себе внимание. Некоторые дети наоборот пугливы, заторможены в своих действиях, с трудом приспосабливаются к новой обстановке, дети могут избегать действий, которые приносят им негативные эмоции и переживания.

У детей с дизартрией не наблюдаются выраженных параличи и парезов, но моторика таких детей характеризуется неловкостью, недостаточно развитой координацией, наблюдается по ловкости и точности движений по сравнению с нейротипичными сверстниками, у них с задержкой развивается готовность руки к письму, по этой причине дети могут длительное время не интересоваться рисованием и лепкой, в школьном возрасте отмечается трудно разборчивый почерк. Выражены нарушения интеллектуальной деятельности, таким детям характерна низкая умственная работоспособность, нарушения памяти, восприятия, внимания.

Для многого процента детей страдающих дизартрией свойственно медленное развитие пространственно-временных представлений, свойственно медленное развитие ориентировки в пространственных признаках, фонематическом анализа, и конструктивном праксисе.

Установление структуры дефекта при дизартрии предоставляется

невозможным без использования данных психолингвистики о процессе порождения речи. При дизартрии нарушается реализация двигательной программы за счет несформированности операций внешнего оформления высказывания: голосовых, темпо-ритмических, артикуляционно-фонетических и просодических нарушений. В последнее время многие лингвисты обращают своё внимание к просодическим средствам высказывания (расстановка пауз, выделение отдельных элементов высказывания акцентом, включение нужной интонации) с точки зрения изучения соотношения семантики и синтаксиса. При дизартрии подобные нарушения могут быть причиной своеобразных семантических нарушений и могут затруднять коммуникацию.

При дизартрии в мозговой деятельности могут возникать специфические трудности в выделении существенных и торможении побочных связей, это сказывается на не полном развитии общей схемы высказывания, которые усиливаются за счет недостаточного подбора нужных лексических единиц [5].

При дизартрии наблюдается нарушение функции речедвигательного анализатора. Это влияет на слуховое восприятие фонем и приводит к вторичному нарушению фонематического слуха.

1.4. Характеристика нарушений письма у детей с дизартрией

Кинестетическое чувство сопровождает работу всех речевых мышц. Например, в полости рта появляются разного рода дифференцированные мышечные ощущения в зависимости от степени мышечного напряжения при движении языка, губ, нижней челюсти. Направления этих движений и различные артикуляционные уклады ощущаются при произнесении тех или иных звуков.

При таком нарушении как дизартрия отмечается нарушение четкости кинестетических ощущений, из-за этого у обучающегося появляются

серьёзные трудности в восприятии состояния мышц артикуляционного аппарата, обучающемуся тяжело понять напряжены или расслаблены мышцы. Трудно ребёнку дифференцировать насильственные произвольные движения от неправильных артикуляционных укладов. Обратная кинестетическая афферентация является достаточно важной частью всей речевой функциональной системы, которая обеспечивает после родовое формирование речевых зон коры головного мозга. По этой причине, нарушение обратной кинестетической афферентации у обучающихся с дизартрией может приводить к задерживанию развития и нарушению развития речевых зон коры головного мозга: премоторно-лобной и теменно-височной областей коры. Возможен у детей с дизартрией процесс замедления интеграции в работе разных функциональных систем, которые имеют прямую связь с речевыми функциями человека. Примером может являться недостаточное развитие взаимосвязи слухового и кинестетического восприятия у обучающихся с дизартрией [5].

При дизартрии происходит нарушение иннервации артикуляционного аппарата, которое приводит к нарушению артикуляционной моторики, нарушению произношения, фонематического слуха и фонематического восприятия. Следствием всего является нарушение письма.

Недоразвитие фонематического слуха приводит к появлению у обучающихся ошибок в звуковом анализе. Ошибки в звуковом анализе влекут за собой ошибки в письменной речи, это приводит к таким ошибкам как: пропуск букв, перестановки букв, вставка лишних букв или лишних слогов. Провоцировать пропуски букв и слогов могут такие условия как:

а) встреча двух одноименных букв на стыке слов: «сто(л) лакирован, говорит(т) только шёпотом».

б) соседство слогов, которые включают одинаковые буквы, обычно гласные, реже согласные: приста(ла), мальчи(ки), ка(ра)ван и так далее.

Перестановки букв и слогов являются выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура слов при этом может

сохраняться без искажений, например: *ковёр* — «*корёв*», *плюшевого* - «*плюшегово*», *лентой* - «*летней*», *на берегу* - «*наберегу*», *взгляд* - «*звгляд*» и другие. Более встречающиеся перестановки, искажающие слоговую структуру слов. Так, односложные слова, состоящие из обратного слога, заменяются прямым слогом: *он* — «*но*», *от двери* - «*то двери*», *из дома* - «*зи дома*». В двусложных словах, состоящих из прямых слогов, один слог заменяется другим слогом: *лето* - «*леот*», *мама* - «*маам*». Наиболее часты перестановки в словах, имеющих стечение согласных: *стол* - «*сотл*», *парк* — «*пакр*» и т.д.

Вставки гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных (особенно, когда один из них взрывной): «*шекола*», «*девочика*», «*душинный*», «*ноябарь*», «*дружено*», «*Александр*». Эти вставки можно объяснить призвуком, который неизбежно появляется при медленном проговаривании слова в ходе письма и который напоминает редуцированный гласный [27].

В основе ошибок фонематического восприятия лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков. В письме происходит смешение букв. Смешение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву. Это может иметь место при:

- нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы;
- нечетком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство.

По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные; лабиализованные гласные; сонорные; свистящие и шипящие; аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов.

Рукописные буквы можно назвать разные варианты особых элементов, которые установлены в графической системе языка. Зрительное восприятие

играет важную роль в письме, так как благодаря ему происходит контроль за двигательными актами, помимо этого этот контроль осуществляется и костно-мышечными ощущениям (кинестезиям). Способность обучающегося верно оценивать правильность написания букв благодаря кинестезиям даёт возможность вносить изменение в движение до того, как это ошибка будет совершена. Если кинетическая и динамическая сторона двигательного акта не достаточно развита, то кинестезии не могут иметь направляющего значения, что приводит к смешению букв, написанию первого элемента которых требует точно таких же движений. На стадии связного письма наблюдается увеличение подобных ошибок, подобное увеличение ошибок связано с ускорением темпа письма и большим объёмом письменных работ. Стадия поэлементного написания букв практически отсутствует. Навык вносить предварительные изменения по ходу письма (до совершения ошибки) может формироваться только тогда, когда разработана система графических упражнений в букварном периоде.

Особенное искажение фонетического наполнения слов проявляется в устной и письменной речи по типу явлений прогрессивной и регрессивной ассимиляции и носит соответственно названия: персеверации (застревание) и антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный, а реже - гласный - заменяет вытесненную букву в слове.

Примеры таких персевераций в письменной речи:

- а) в пределах слова: «*магазин*», «*за зашиной*»;
- б) в пределах словосочетания: «*у деда Модоза*»;
- в) в пределах предложения: «*Мальчик ел варенье и хлебм*»

Примеры антиципации в письме:

- а) в пределах слова: «*на кривах*», «*дод крышией*».
- б) в пределах словосочетания, предложения: «*Пичкм поют*». «*Жалобко замяукал котенок*» [27].

Большое отличие письменной речи от устной в том, что устной речи все слова человек произносит слитно, а при письменной речи слова

предстают отдельно друг от друга. Различие правил устной и письменной речи способно создать определённые трудности для обучающегося на начальном периоде усвоения письменной речи. Написание способно обнаружить такие проблемы анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слов: обучающийся не смог определить и выявить в потоке речи устойчивые речевые единицы, а также их элементы. Как результат это приводит к слитному написанию смежных слов либо к раздельному написанию частей слова.

В некоторых случаях слияние слов как бы провоцируется наличием одноименной буквы в составе смежных слов, говоря другими словами, обучающийся сбивается с замысла, проговаривая при письме слова: на «общем» звуке переходит на следующее слово. В начальном периоде обучения обучающиеся тяжело воспринимают речевые единицы, что в свою очередь отражается в отсутствии обозначения границ предложений, например заглавных букв, точек и запятых.

Как правило, ошибки как на уровне словосочетания и предложения выражаются в так называемых аграмматизмах, то есть в нарушении связи слов, в нарушении согласования и управления. Изменение слов по категориям числа, рода, падежа, времени образует сложную систему кодов, которая позволяет организовать обозначаемые явления, выделить признаки и отнести их к определенным категориям. Недостаточный уровень языковых обобщений не позволяет обучающимся уловить категориальные различия частей речи [27].

Некоторые затруднения представляет оперирование однородными членами предложения, например:

«Этот фильм повествует о настоящей дружбе, товариществе и верности».

Неспособность определить ведущее слово в словосочетании приводит к ошибкам согласования даже при письме под диктовку, например: «*Покрытым снегом лес был невероятно прекрасен*» — вместо «*покрытый*

снегом лес».

Большое количество ошибки наблюдаются в употреблении норм управления: «Зимняя природа очень красива», «на ветки деревьев», «по дорожках сада», «сквозь деревьев», «по веткам деревьев».

Большие проблемы наблюдаются с употреблением предлогов, так например обучающиеся могут опускать предлоги, заменять из, а иногда даже удваивать [27].

У детей с дизартрией нарушение письма чаще всего представлено в виде смешения букв, обозначающие звуки сходные по артикуляционно-акустическим признакам; пропуски отдельных букв, связанные с несовершенным фонематическим анализом. Однако, практически отсутствует смешение только по акустическим признакам звонкости-глухости (*ж-ш, в-ф*) Достаточно редко встречаются аграмматизмы на письме. У детей диагностируется артикуляционно-фонематическая дизартрия.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.

Речь – одна из центральных, важнейших психических функций, она имеет огромное влияние на развитие ребёнка в целом и лежит в основе овладения грамотой и всем процессом обучения.

Нарушения речи различаются по формам и по степени выраженности, может затрагивать только фонетическую сторону речи, а может также затрагивать ее смысловую сторону, словарный запас, грамматический строй. Кроме того, нарушения проявляются в изменении темпа и плавности речи, в расстройствах письма и чтения. Формирование речи напрямую зависит от степени развития фонематического слуха и восприятия.

Одной из причин нарушения речи может быть перенесенное в раннем детстве, во время родов или во внутриутробном периоде органическое поражение мозга в результате энцефалита, родовых травм, опухолей, интоксикации и др. У ребенка возникает псевдобульбарный паралич или

парез, обусловленный поражением проводящих путей, идущих от коры головного мозга к ядрам языкоглоточного, блуждающего и подъязычного нервов. В результате у ребенка нарушается общая и речевая моторика.

При дизартрии недостатки произношения, трудности формирования фонематических процессов, а также лексико-грамматического строя могут негативно сказываться на развитии письменной речи.

Правильная диагностика состояния уровня устной и письменной речи способствует правильному составлению системы работы по коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

ГЛАВА 2. ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация и методики логопедического обследования младших школьников с дизартрией

Констатирующий эксперимент проводился на базе ГКОУ школа №172 города Екатеринбурга, в котором участвовало 10 детей в возрасте 8-9 лет, 6 мальчиков и 4 девочки. Выбор обучающихся для экспериментальной работы происходил на основании анализа данных медико-психолого-педагогической документации, анализа письменных работ, тетрадей и прописей обучающихся, а также на основе беседы с классным руководителем детей и других педагогов. В экспериментальную группу вошли обучающиеся со специфическими ошибками на письме, которые посещают занятия логопеда. Педагоги характеризовали данных обучающихся, как плохо усваивающих русский язык. Все обучающиеся проходят программу четырехлетней начальной школы. У всех обследуемых детей по заключениям медицинских карт не выявлены дефекты в интеллектуальной сфере, слуховой и зрительной системах.

Большинство обучающихся экспериментальной группы посещали логопедические сады или занятия с логопедом с заключением фонетико-фонематическое нарушение речи (ФФНР), с подробным описанием данного логопедического заключения в индивидуальных речевых картах детей данной группы.

Исследование включало следующие разделы:

- анализ медико-педагогической документации;
- обследование звукопроизношения;
- обследование фонематических процессов;
- обследование письма (письмо под диктовку, списывание текста и самостоятельное письмо).

В ходе констатирующего эксперимента были использованы методические рекомендации Н.М. Трубниковой [53].

2.2. Результаты логопедического обследования младших школьников и их анализ

2.2.1. Анализ медико-психолого-педагогической документации

В ходе констатирующего эксперимента нами был выполнен анализ медико-педагогической документации обучающихся, которые участвовали в констатирующем эксперименте.

Помимо изучения медицинской и педагогической документации нами была взята информация об обучающихся от специалистов, учителей, воспитателей, родственников.

Изучались следующие данные общего анамнеза: от какой по счёту беременности ребенок; характер беременности (болезни, полученные травмы, токсикозы, употребление алкоголя и никотина во время беременности) и особенности натального периода (досрочные роды, срочное роды, стимулированные роды, асфиксия), заболевания, перенесенные детьми от рождения до трёх лет [Трубникова Н.М.].

Ещё нами был изучен речевой анамнез испытуемых (время появления гуления, лепета, когда появились в речи ребёнка первые слова и когда появилась фразовая речь). Результаты обследования медико-педагогической документации зафиксированы в индивидуальных речевых картах обследуемых детей.

Результаты проведённого нами анализа анамнестических данных представлены в Таблице 1 (приложении 1).

Проведённая диагностика анамнестических данных, медицинской документации, протоколов ПМПК позволил установить, что у всех исследуемых обучающихся дородовой, родовой и послеродовой периоды

проходили с отклонениями: так наблюдались тяжелые токсикозы беременности, в том числе и хронические заболевания матери, употребление алкоголя, курение во время беременности, кесарево сечение, простудные заболевания детей, которые были ими перенесены в период раннего детства. Ранее психомоторное развитие обучающихся происходило с задержкой.

Проводя анализ данных общего анамнеза, стоит отметить, что наиболее частой проблемой являются перенесенные детьми заболевания, в период от рождения до 3 лет, они были выявлены у 9 (90%) испытуемых. У 8 (80%) обучающихся выявлены задержки в психомоторном развитии. В 70% случаев выявлены отклонения в течении беременности. В 40% случаев выявлены отклонения в течении родов.

Проводя анализ речевых данных считаем нужным отметить, что самыми распространёнными были случаи отставания у обучающихся сроков появления лепета, к этой группе можно отнести 8 обучающихся (80%), помимо этого у данных обучающихся было отставание в появлении первых слов и фразовой речи.

Полученные нами данные дают основание сделать вывод о том, что у 30% детей, а именно у Артёма, Никиты, Вики, были отмечены серьёзные отклонения в общем анамнезе, таким образом у этих обучающихся были высокие показатели отклонений в речевом анамнезе. В 40% случаев, а именно у Марии, Артёма, Кати, Дениса, отмечены практически одинаковые показатели сопоставительного анализа отклонений в общем и речевом анамнезах. У 30% испытуемых, а именно у Кристины, Александра, Сергея, с одной стороны отмечены несерьёзные отклонения в общем анамнезе, но с другой стороны отмечены высокие показатели отклонений в речевом анамнезе.

2.2.2. Анализ результатов обследования звукопроизношения

Для того, чтобы изучить состояния звукопроизношения обучающимся

были предложены картинки для обследования звука, стоящего в различных позициях: в начале слова, в середине и конце слова. Использовались слова различной слоговой структуры, все использованные слова были известны испытуемым. Таким же образом обучающимся предоставлялись картинки, в названии которых один и тот же звук находился в слове с более сложной слоговой структурой или со стечением согласных. Помимо этого нами был проведен анализ произнесения звуков во фразе и тексте.

При обследовании звукопроизношения, обучающимся давались задания произнести звук изолированно, в слогах, в словах, во фразовой речи. Для этого использовались специально подобранные предметные и сюжетные картинки. В их названиях должны быть такие слова, в которых исследуемый звук стоит в начале, середине, конце слова.

Проверялись следующие группы звуков: гласные - а, о, у, и, ы, э; свистящие, шипящие, аффрикаты, сонорные - р, р', л, л', м, м', н, н'; а также йотированные гласные.

Для оценки результатов обследования звукопроизношения была использована 3-балльная система оценки:

«3 балла» - нормативное произношение;

«2 балла» - нарушение произношения 1-2 звуков или одной фонетической группы;

«1 балл» - нарушение произношения трёх и более звуков.

Результаты обследования звукопроизношения представлены в Таблице 2 (приложении 1).

По результатам обследования звукопроизношения мы можем утверждать, что: при обследовании гласных звуков у обучающихся не выявлено нарушений, в 40% случаев имелись нарушения произношения звука [Л], нарушения произношения звука [Р] составило 50%, в 60% случаев имелись нарушения произношения группы свистящих звуков, в 90% случаев имелись нарушения произношения группы шипящих звуков. У четырех детей наблюдались искажения звуков: у Артёма и Марии было отмечено искажение

группы свистящих звуков, у Кристины и Артёма было отмечено искажение сонорного звука [Р]. Самые грубые нарушения звукопроизношения наблюдались у испытуемых: Александра и Марии. В их речи встречались множественные пропуски, замены звуков.

Нарушения звукопроизношения наблюдается у всех 10 обучающихся (100%). Дефект произносительной стороны речи носил полиморфный характер. У большинства обучающихся присутствуют выраженные дефекты речи, из анамнеза известно, что у большинства обучающихся наблюдалось нарушение звукопроизношения в дошкольный период. Эти обучающиеся с запозданием усваивали правильную артикуляцию звуков, и еще не успели накопить достаточный опыт фонетических обобщений.

По результатам обследования можно проследить, что у испытуемых недостатки звукопроизношения выражались в виде замен, искажений, пропусков. Замены осуществлялись по признаку акустико-артикуляционного сходства. У 40% обучающихся имеются антропофонические дефекты, у 60% имеются фонологические дефекты. Чаще других встречается нарушение произношения шипящих, нарушения составили 90%, затем свистящих (60%), сонорного звука [Р] (50%), имелись нарушения звука [Л] (40%). В ходе обследования звукопроизношения не у одного обучающегося не было выявлено нарушений звукопроизношения гласных звуков (I и II рядов).

Наиболее часто встречающиеся нарушения звукопроизношения:

1. Замены звука:
 - замены шипящих свистящими звуками [Ш]-[С], [Ж]-[З] (шлем-«слем», жаба-«заба»);
 - звонкие парными глухими (козлик-«кослик»);
 - твёрдые парными мягкими (лук-«люк»).
2. Пропуски звука: (приехал-«пиехал», радость-«адость»);
3. Искажение звука: в 20% случаев встречался межзубный сигматизм, в 20% случаев отмечено искажение сонорного звука [Р];
4. Недостаточно автоматизированные звуки: звуки, которые

произносятся правильно, но в спонтанной речи зачастую заменяются и искажаются.

Во время исследования звукопроизношения был проведен анализ данных нарушений. У 30% обучающихся выявлено мономорфное нарушение звукопроизношения, проявляющееся в нарушении произношения 1-2 звуков или одной фонетической группы. У 70% обучающихся имелся полиморфный характер нарушения, характеризующий нарушение произношения трёх и более звуков, или нескольких фонетических групп.

2.2.3. Анализ результатов обследования фонематических процессов

Обследование фонематических процессов включало:

- обследование состояния функций фонематического слуха;
- обследование фонематического восприятия.

Для оценки результатов обследования фонематических процессов была использована 3-балльная система оценки:

«3 балла» - норма;

«2 балла» - не различает 1-2 акустических признаков звуков;

«1 балл» - не различает трёх и более акустических признаков звуков.

Результаты обследования состояния фонематического слуха представлены в Таблице 3 (приложении 1).

По результатам анализа обследования фонематического слуха считаем необходимым отметить, что у 50% обучающихся имеются нарушения распознавания на слух сонорных звуков [Р]-[Л], у 60% обучающихся имеются нарушения распознавания твердых и мягких звуков, у 70% обучающихся наблюдаются нарушения распознавания звонких и глухих звуков, и у наибольшего количества обучающихся, у 90% присутствуют нарушения распознавания свистящих и шипящих звуков.

По результатам диагностики необходимо отметить, что у всех исследуемых обучающихся наблюдается недоразвитие фонематического

слуха. Наибольшую трудность представляют свистящие и шипящие звуки, нарушения данных групп звуков составило 90%, парные звонкие и глухие согласные звуки (70%), различение твёрдых-мягких звуков нарушено у 60% обучающихся и у 50% нарушено различения сонорных звуков. Наиболее лучшие результаты были показаны Кристиной, Никитой, Сергеем и Игорем, каждый из этих ребят получил по 2 балла.

Результаты проведённого нами исследования дали следующие показатели:

В заданиях на опознание фонем:

- ✓ 2 обучающихся не сделали ни одной ошибки (20%).
- ✓ 3 обучающихся допустили от 1 до 2-х ошибок (30%);
- ✓ 5 обучающихся допустили более 3-х ошибок (50%);

В упражнениях на различение фонем, близким по акустическим признакам, по месту и способу образования:

- ✓ 2 обучающихся не сделали ни одной ошибки (20%);
- ✓ 6 обучающихся допустили 1-2 ошибки (60%);
- ✓ 2 обучающихся допустили от трёх и более ошибок (20%).

При повторении за педагогом слоговых рядов:

- ✓ 2 обучающихся не допустили ни одной ошибки (20%);
- ✓ 6 обучающихся сделали 1-2 ошибки (60%);

у двух обучающихся отмечалось более трёх ошибок (20%).

При выделении исследуемого звука:

- ✓ 1 обучающийся не допустил ни одной ошибки, что составляет 10%;
- ✓ 6 обучающихся сделали 1-2 ошибки (60%);
- ✓ у 3 обучающихся отмечено более трёх ошибок (30%).

Таким образом, при различении на слух близких по акустическим и артикуляционным признакам звуков у обучающихся присутствуют серьёзные трудности. У 8 обучающихся (80%) наблюдаются все вышеперечисленные затруднения дифференциации звуков на слух.

В ходе обследования фонематического восприятия использовались задания, предложенные в методических рекомендациях Н.М. Трубниковой.

Для оценки результатов обследования фонематического восприятия была использована 3-балльная система оценки:

«3 балла» - норма;

«2 балла» - ошибки при выполнении одного задания;

«1 балл» - ошибки при выполнении двух и более заданий.

Для обследования фонематического восприятия обучающимся были предложены следующие пробы:

1. Определить количество звуков в словах (1 проба);
2. Выделить последовательно каждый звук в слове (1 проба);
3. Определить место звука в слове (2 пробы):
 - 1) последний согласный звук в слове;
 - 2) согласный звук из начала слова;
4. Сравнить слова по звуковому составу (2 пробы):
 - 1) Отобрать картинки, названия которых отличаются лишь по одному звуку;
 - 2) Назвать отличия предложенных слов.

Данные обследования фонематического восприятия представлены в Таблице 4 (приложении 1).

Проводя анализ данных диагностики обследования фонематического восприятия стоит отметить, что предложенные пробы выполнялись обучающимися с различными показателями успешности.

1. Пробы на определение количества звуков в словах:
 - ✓ 5 обучающихся абсолютно верно и безошибочно выполнили предложенное экспериментатором заданием (50%);
 - ✓ 5 обучающихся в выполнении задания допустили от 2 до 3 ошибок (50%).
2. Пробы на выделение последовательно каждого звука в слове:
 - ✓ 6 обучающихся абсолютно верно и безошибочно выполнили

предложенное экспериментатором заданием (60%);

✓ 4 обучающихся при выполнении задания допустили 3 и более ошибок, что равняется 40%.

3. Пробы на определение последнего согласного звука в слове:

✓ 6 обучающихся безошибочно и верно выполнили задания, что составляет 60%;

✓ 4 обучающихся совершили в задании от 3 до 4 ошибок (40%).

4. Пробы на выделение согласного звука из начала слова:

✓ 5 обучающихся выполнили все предложенные задания верно, что равняется 50%;

✓ 5 детей совершили от 3 ошибок и более, что равняется (50%).

5. Пробы на сравнение слов по звуковому составу:

✓ 2 обучающихся безошибочно выполнили задание (20%);

✓ 8 обучающихся допустили от 3 и более ошибок, что составляет 80%.

Полученные нами результаты обследования фонематического восприятия позволяют говорить о том, что фонематическое восприятие недостаточно развито у обучающихся, по той причине, что обучающиеся испытывали трудности в решении некоторых задач поставленных экспериментатором, а также присутствовали упражнения, которые дети были не в состоянии решить по вербальному инструктажу, обучающимся было необходимо многократное повторение сути задания, также дети с опозданием реагировали на обращённую речь педагога.

Из результатов констатирующего эксперимента видно, что у Артёма, Никиты, Маши, Вики, Кати и Дениса уровень развития фонематического восприятия находится на достаточно низком уровне, все обучающиеся получили по минимальному баллу. Детям было крайне трудно различать похожие на слух похожие в произношении фонемы, дети допускали многочисленные ошибки в воспроизведении звуковых, слоговых рядов и рядов слов. Так же многочисленные ошибки были сделаны обучающимися в

определении последнего глухого согласного или сонорного звука в словах. Затруднения создавали задание на вычленение слова с заданным звуком из предложений. У Кристины, Саши, Сергея и Игоря результаты обстоят несколько лучше, у этих детей наблюдалось меньше ошибок в заданиях, каждый из этих ребят получил итоговую оценку в 2 балла.

2.3. Характеристика нарушений письма у младших школьников с дизартрией по результатам эксперимента

При обследовании процесса письма исследовалось:

- 1) обследование письма по слуху;
- 2) обследование процесса списывания;
- 3) обследование самостоятельного письма.

Во время обследования процесса письма по слуху нами использовались задания, которые указаны в методических рекомендациях Н.М. Трубниковой.

Обследование письма по слуху включало следующие пробы:

1. Записать буквы:
 - 1) Строчные;
 - 2) Прописные;
 - 3) Близкие по месту образования и акустическим признакам.
2. Записать слоги:
 - 1) Прямые;
 - 2) Обратные;
 - 3) Закрытые;
 - 4) Со стечением согласных;
 - 5) Слоги со звуком, который входит то в твёрдый, то в мягкий слог;
 - 6) Оппозиционные слоги.

Для оценки результатов обследования процессов письма по слуху была использована 3-балльная система оценок:

«3 балла» - выполнено без ошибок;

«2 балла» - допущено 1-2 ошибки;

«1 балл» - допущено 3 и более ошибок.

Данные обследования письма по слуху представлены в Таблице 5 (приложении 1).

По результатам диагностики письма по слуху нами были сопоставлены индивидуальные показатели обследования.

Анализируя данные на выполнение проб по обследованию письма по слуху следует отметить:

1. При исследовании записи букв, самой трудной для обучающихся была проба - запись букв, обозначающих звуки, близкие по месту образования и акустическим признакам (средний балл 1,3), а самый высокий показатель (средний балл 1,9) установлен при выполнении пробы - запись строчных букв.

2. При обследовании записи слогов, наиболее сложной для обучающихся оказалась проба - запись слогов с оппозиционными звуками (средний балл 1,4), а наиболее высокий показатель (2,1 балла) зарегистрирован при выполнении пробы записи прямых слогов.

В ходе качественного анализа были выявлены ошибки, связанные с недоразвитием фонематического слуха. У обучающихся наблюдались замены буквы, которые обозначают свистящие, шипящие и сонорные ([P], [Л]) звуки, были замечены замены буквы, которые обозначают парные звонкие и глухие согласные звуки, помимо этого у обучающихся установлены пропуски букв, которые обозначают согласные звуки. Главной причиной появления ошибок можно с уверенностью считать неузнавание и неразличение звуков на слух, а значит, обучающиеся на письме неверно обозначали графические образы букв, обозначающих свистящие, шипящие и сонорные звуки. Выявление подобных ошибок можно считать доказывающим фактором наличия у обучающихся артикуляторно-акустической формы дисграфии. Проводя анализ ошибки, которые были совершены обучающимися, считаем необходимым заметить, что в момент письма у обучающихся была опора на

неправильное проговаривание (так как ранее в ходе диагностики были установлены нарушения звукопроизношения), следствием явились ошибки, которые характеризуются заменами и пропусками букв, обозначающих свистящие, шипящие и сонорные звуки. Стоит отметить, что помимо дисграфических ошибок нами наблюдались грамматические ошибки в написании гласных после шипящих звуков.

Обследование процесса списывания включало следующие пробы:

1. Списывание рукописными буквами с печатного образца: Букв (прописных и строчных); Слогов; Слов; Предложений; Текста.

2. Списывание печатными буквами с рукописного образца: Букв (прописных и строчных); Слогов; Слов; Предложений; Текста.

Для оценки результатов обследования процесса списывания была использована 3-балльная система оценок:

«3 балла» - выполнено без ошибок;

«2 балла» - допущено 1-2 ошибки;

«1 балл» - допущено 3 и более ошибок.

Данные обследования процесса списывания представлены в Таблице 6 (приложении 1).

Результаты обследования процесса списывания позволили сопоставить индивидуальные показатели обследования процесса списывания.

Анализ данных позволяет утверждать, что наиболее высокий результат показан Кристиной (средний балл 2,3), у Дениса средний балл равняется показателю 2,1. Наиболее хуже развит процесс списывания у Артёма (средний балл 1,4) и у Кати (средний балл 1,3).

Анализируя данные на выполнение проб по обследованию процесса списывания следует отметить:

При исследовании списывания рукописными буквами с печатного образца, самые большие трудности для обучающихся вызвали пробы списывание текста (средний балл 1,2), только Кристина и Денис смогли получить за выполнение данной пробы 2 балла, у всех остальных детей

результат равен 1 баллу. Наиболее высокий показатель зафиксирован при выполнении пробы - списывание прописных и строчных букв (средний балл 2,4), в этой пробе максимально возможный показатель в 3 балла получили 4 обучающихся (40%): Кристина, Мария, Игорь и Денис, оставшиеся 6 обучающихся (60%) по итогам получили по 2 балла.

Исследуя списывание печатными буквами с рукописного образца, можно сделать выводы, что самой проблематичной для обучающихся является проба - списывание текста. По этой пробе максимальный балл не зафиксирован не у одного испытуемого, 2 балла смог набрать лишь один обучающийся — Кристина, у остальных 9 детей (90%) по этой пробе по 1 баллу (средний балл 1,1). Самые высокие баллы дети показали при выполнении пробы - списывание прописных и строчных букв, Кристины и Игорь набрали максимально возможный балл, а оставшиеся 8 обучающихся (80%) набрали по 2 балла (средний балл 2,2).

Проводя анализ полученных данных можно утверждать, что у обучающихся присутствуют стойкие ошибки, которые проявляются в заменах, пропусках букв, аналогично пропускам и заменам звуков в устной речи. У обучающихся возникали ошибки по причине того, что у них есть неверное внутреннее проговаривания, а это в свою очередь обусловлено нарушением звукопроизношения. У ребят существуют замены и смешения графически похожих друг на друга букв. К подобной группе ошибок мы отнесли смешения букв, которые имеют похожую форму и написание. Обучающиеся искаженно воспроизводили буквы, обозначающие свистящие, шипящие и сонорные ([P], [Л]) звуки, следовательно, ошибки на письме проявлялись в виде замен. Полученные результаты дают предположить, что у обучающихся нарушено слуховое восприятие, это предположение объясняется тем, что в списывании с печатного текста обучающиеся допускают гораздо меньше ошибок, чем при письме на слух.

В ходе обследования самостоятельного письма были выполнены следующие пробы:

1. Записать слова (подписи к предметным картинкам);
2. Самостоятельно придумать предложение и записать его;
3. Записать предложения (подписать сюжетные картинки);
4. Составить и записать предложения из данных слов;
5. Составить и записать рассказ (по предложенной серия из сюжетных картинок);
6. Составить и записать рассказ (предложены серии сюжетных картинок).

Для оценки результатов обследования самостоятельного письма нами была использована 3-балльная система оценок:

«3 балла» - выполнение задания без единой ошибки;

«2 балла» - в задании обучающимся допущено от 1 до 2 ошибок;

«1 балл» - в задании обучающимся совершено 3 и более ошибок.

Данные обследования самостоятельного письма представлены в Таблице 7 (приложении 1).

Проводя анализ данных на выполнение проб по обследованию самостоятельного письма стоит отметить, что самый высокий результат был показан у Игоря (средний балл 2,0), также высокие результаты были показаны у Маши и Вики (средний балл 1,8). Наиболее низкий результат был зафиксирован у обучающегося Никита (средний балл 1,2).

По результатам анализа данных полученных по выполнению проб по обследованию самостоятельного письма считаем необходимым отметить, что самую большую трудность для всех обучающихся представляла проба при записи рассказа (средний балл 1,1) только Кристина набрала по этой пробе 2 балла. Наиболее высокий показатель набран при выполнении пробы - запись слов (средний балл 2,0).

Полученные результаты обследования процесса письма позволяют сделать следующие выводы: у большинства обучающихся присутствуют дисграфические ошибки на письме, такие как: замена близких по звучанию звуков, как гласных, так и согласных звуков, чаще всего можно наблюдать

ошибки смешения букв, обозначающие звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также, опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, обучающиеся проецируют своё нарушенное произношение на письмо, что проявляется в заменах и пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи.

Данные анализа ошибок письма Артёма представлены в Таблице 8 (приложении 1).

Проводя анализ данных стоит отметить, что дисграфические ошибки преобладают над орфографическими ошибками. У обучающихся наблюдаются специфические ошибки различного характера, так обучающиеся испытывали трудности при письме, по той причине, что у них присутствовало достаточно большое количество стойких дисграфических ошибок: при списывании наблюдаются единичные ошибки на письме, при письме по слуху обучающиеся допускали большое количество ошибок (замены д-т, б-п, ж-ш, р-л), пропуски, подтверждающие артикуляторно-акустическую форму дисграфии. У обучающихся выявлены замены и смешения графически сходных букв, обозначающих свистящие, шипящие и сонорные звуки. К данной группе были отнесены смешения букв, имеющих сходные акустические признаки.

Данные анализа ошибок представлены в Таблице 9 (приложение 1).

Качественные и количественные результаты обследования процесса письма позволили сформулировать вывод о том, что в специальной коррекционной общеобразовательной школе в начальной школе есть обучающиеся со специфическими ошибками на письме. При анализе полученных нами данных обследования письма видна чёткая взаимосвязь между нарушениями в устной речи и нарушениями в письменной речи. Ошибки на письме встречались в связи с несформированностью фонетико-фонематической стороны речи.

Проведённый нами анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет утверждать, что абсолютно все обучающиеся испытывают

определённый затруднения в усвоении навыков письма. Это проявляется в виде артикуляторно-акустической формы дисграфии и требует проведения логопедической работы, что в конечном итоге должно явиться положительной динамикой в речевом развитии обучающихся начальной школы.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.

Полученные результаты по констатирующему эксперименту дают возможность сделать следующие выводы:

1) Все дети с дизартрией имеют стойкие нарушения письма, которые не связаны с освоением норм орфографии (дисграфию различных типов);

2) Дисграфические ошибки, обнаруженные у обучающихся младшего школьного возраста, имеют прямую взаимосвязь с уже существующими у данных обучающихся нарушениями и проблемами в устной речи;

3) Для проведения целенаправленной коррекционно-логопедической работы необходимо составление плана логопедической работы с такими обучающимися. Такой план необходимо составлять на основе результатов полученных в результате проведения констатирующего эксперимента;

4) Логопедическую работу по коррекции письма у обучающихся младшего школьного возраста необходимо проводить в несколько этапов:

а) коррекция устной речи (коррекционная работа по преодолению проблем и дефектов в звукопроизношении, а также коррекция фонематических процессов у обучающихся);

б) коррекция письменной речи.

Коррекционная работа по развитию письменной речи без коррекции устной не является полноценной и не сможет дать значительных и долгосрочных и качественных результатов.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

3.1. Теоретическое обоснование логопедической работы по коррекции нарушения письма у младших школьников с дизартрией

При составлении коррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с дизартрией нами учитывались следующие принципы логопедической работы:

1. Патогенетический принцип (принцип разработанный советским психологом Л.С. Выготским).

От того, какой механизм нарушен, выделяется определённый вид нарушения письма. Во время работы логопеда, целью которой является коррекция артикуляторно-акустической дисграфии важнейшей задачей Р.И. Лалаева называет коррекцию дефектов звукопроизношения, выработку кинестетических ориентировок, развитие фонематического слуха и формирование фонематического анализа, их необходимо корректировать, по той причине, что они позволяют формировать верную и правильную работу процесса письма. Как правило, замены и смешения букв на письме при артикуляторно-акустической дисграфии имеют в своей основе патогенетический механизм – неправильное произношение звуков.

2. Принцип учёта зоны «ближайшего развития» (Л.С. Выготский).

Коррекционная логопедическая работа должна строиться не только с учётом зоны актуального, но и с учётом ближайшего развития, так как существует большая необходимость в развитии тех способностей и возможностей обучающегося, которые он может реализовать с небольшой помощью специалиста, в том числе и логопеда

3. Принцип учёта психологической структуры процесса письма и характера нарушений речевой деятельности (Л.С. Выготский).

В ходе коррекционной работы с обучающимся необходимо формировать не только какое то определённое умственное действие, но и необходимо его отработать так, чтобы оно было развито у ребёнка до автоматизма. Это условие является обязательным условием для того, чтобы происходил целостный процесс письма.

4. Принцип деятельностного подхода (П.Я. Гальперин)

5. Принцип поэтапного формирования психических функций (П.Я. Гальперин)

В работе с учениками начальной школы с дисграфией необходимо минимальное включение новых сложностей и препятствий, это объясняется тем, что у таких обучающихся наблюдается нарушение психофизиологического механизма осуществления речевой деятельности. По этой причине на одном логопедическом занятии можно усложнять либо речевой материал, либо характер задания. Правильно будет в работе с такими обучающимися сначала давать задания и упражнения на более лёгком речевом материале, а затем по мере того, как ребёнок справляется с таким заданием постепенно его усложнять.

Считаем нужным сказать, что дисграфия это нарушение приводящие к нарушению процесса письма, нарушение письма в свою очередь основывается на совокупности дефектов устной речи, недоразвитии высших психических функций, а также нарушении мелкой моторики (нарушение пальцевой моторики).

С учётом ведущих принципов рассмотрены направления коррекционной работы, целью которой является коррекция нарушений письма у обучающихся начальной школы с дизартрией.

За основу работы нами были взяты разработки, а также методические рекомендации таких авторов как: Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, О.М. Коваленко, Т.Б. Филичевой, Е.В. Мазановой. Упомянутые выше специалисты ставят следующие виды направлений коррекционной работы по коррекции и устранению дисграфии:

1. Развитие моторной сферы обучающихся;
2. Коррекция нарушений звукопроизношения обучающихся;
3. Работа по формированию кинестетических ориентировок;
4. Развитие фонематического слуха обучающихся;
5. Развитие фонематического восприятия .

В коррекционной работе по устранению данной формы дисграфии выделяют 2 этапа:

1 этап - определяется характером нарушения звукопроизношения. Если у обучающегося нет в речи каких-то определённых звуков, то работа должна опираться на то, чтобы поставить обучающемуся, а также автоматизировать отсутствующий звук

2 этап - дифференциация заменяемых и смешиваемых звуков в письменной речи.

В работе по формированию звукопроизношения необходимо обращать особое внимание на формирование гласных звуков, это важно по той причине, что именно гласные звуки являются словообразующими. В произношении гласные звуки достаточно легки, эти звуки является основой для фонематического анализа и синтеза. Уделять внимание гласным звукам нужно ещё потому, что они помогают развитию согласованных движений артикуляционного аппарата, помогают также развивать у обучающихся ощущения от выполняемых движений (кинестетические ощущения).

В подобной работе необходимо выполнять отработку правильного звукопроизношения. Специалисты утверждают, что нужно задерживать внимание обучающегося на понимании базовых аспектов артикуляции: немая артикуляция, произнесение в слух гласных звуков, определить нахождение места положения языка, губ, отработка данных упражнений.

1 этап - развитие фонематического слуха (отработка кинестетических различий): А-Э; А-У; А-И; И-У; И-О.

На этом этапе надо динамично развивать фонематический слух и фонематическое восприятие обучающихся:

- обучать учеников выделять звук из речевого материала (речевой материал не должен включать в себя оппозиционные звуки);
- развивать у обучающихся фонематическое восприятие;
- обучать учеников различным вариантам выделения звука: выделение звука с помощью интонации, фишечный метод (карточки с изображением и пустыми клетками);
- обучать учеников применять звуковую линейку и разрезную азбуку;
- развивать у обучающихся понимания о слоге;
- обучать учеников применять полный звуко-слоговой анализ слова, предложений.

Этап 2. Его задача - формирование согласных фонем:

1. Уточнение артикуляции относительно сохранных звуков.
2. Работа по исправлению нарушенных звуков.
3. Разграничение смешиваемых звуков.

Важным положением данной коррекционной работы является обучение правильной артикуляции с обязательной демонстрацией или рассказом о том, в каком положении находятся органы артикуляционного аппарата.

В формировании согласных фонем выделяют следующие этапы:

1 этап - развитие артикуляционного уклада. В данном этапе ставятся следующие задачи:

- развитие артикуляционной основы для постановки неверно произносимых звуков;
- формирование фонематических процессов, это формирование проходит на сохранных у обучающегося фонемах;
- обучать ребёнка подвергать анализу артикуляцию при постановке и автоматизации нарушенного звука;
- помогать ребёнку усвоить умение опираться на зрительный, тактильный и другие анализаторы;
- обучать обучающегося использовать зеркало.

2 этап — его суть целенаправленно развивать кинестетические представления. На этом этапе ставятся следующие задачи:

Для реализации этого этапа необходимо, чтобы обучающийся был в состоянии определять нахождение органов артикуляционного аппарата (губ, языка). На данном этапе обучающимся даются такие упражнения как:

1. Произнесение звука и определение артикуляции и положение органов артикуляционного аппарата.
2. Определить каким образом образован произносимый звук (смычный способ, щелевой способ).
3. Дать характеристику воздушной струи.
4. Развивать у обучающихся умение чувствовать вибрацию голосовых складок.
5. Приучать обучающихся к работе со схемами артикуляции.
6. Обучать словесному анализу и обучать определять положение на основе кинестетических ощущений.

3 этап — необходимо обучать сопоставлению артикуляционных образы с акустическими, иначе говоря обучающийся должен быть обучен на контролировать свою речь на слух.

На этом этапе ставятся следующие задачи:

- необходимо развивать у обучающихся умение применять звук в слогах, словах, словосочетаниях и в предложениях;
- учить умению разграничивать правильное звукопроизношение от нарушенного звукопроизношения.

4 этап - развитие фонематического слуха.

На этом этапе ставятся следующие задачи:

- обучать ребят различать звук на слух на речевом материале разной сложности;
- обучать учеников разделять звуки на слух.

Проведя анализ научной литературе по проблеме изучения письма у младших школьников с дизартрией мы можем утверждать, что различные

нарушения в произношении способны создавать препятствия при формировании письма. Помимо нарушения произношения у обучающихся наблюдаются трудности в различении звуков, ученикам также тяжело разграничить и найти отличия в оппозиционных звуков. Эти причины являются следствием того, что обучающиеся в неполной мере осваивают звуковой состав слова при обучении грамоте.

Недостаточные или нечёткие знания о звуковом составе слова приводят к задержке или нарушению развития фонематических процессов, которые являются основой процесса звукового анализа, а также более сложных операций обобщения и представлений.

3.2. Содержание логопедической работы по коррекции нарушения письма у младших школьников с дизартрией

Базой для проведения обучающего эксперимента явилась ГКОУ школа №172 города Екатеринбурга. В эксперименте принимали участие те же дети, участвовавшие в констатирующем эксперименте. С обучающимися была проведена коррекционно-логопедическая работа по составленному плану. Во время проведения экспериментальной работы с обучающимися осуществлялись подгрупповые занятия (3 дня в неделю), их целью было формирования у обучающихся приёмов звукового анализа и синтеза, закрепления связи звука и буквы, а также с целью автоматизации орально-акустических образов звуков. Помимо этого с обучающимися проводились групповые занятия (2 дня в неделю), целью подобных групповых занятий была коррекция нарушений письма. Также с обучающимися осуществлялись индивидуальные занятия (4 дня в неделю), целью индивидуальных занятий было исправление нарушенного у учеников произношения звуков. При составлении коррекционной работы нами были приняты во внимание показатели выявленные в ходе констатирующего эксперимента, исходя из этих данных учитывалась необходимость проведения с обучающимися

постановки, автоматизации или дифференциации нарушенных звуков.

Проанализировав данные констатирующего эксперимента по анализу ошибок, было выявлено, что самыми встречающимися ошибками стали замены букв, обозначающих свистящие, шипящие и сонорные звуки, помимо этого часто у обучающихся наблюдались замены буквы, которые обозначают парные звонкие и глухие согласные звуки, также нами наблюдались пропуски букв, которые обозначают согласные звуки.

Показатели констатирующего эксперимента дают возможность разбить обучающихся на две подгруппы:

- 1) обучающиеся, у которых наблюдалась замена букв, обозначающих звуки, которые сходные по акустико-артикуляционному признаку.
- 2) обучающиеся, у которых наблюдаются пропуски согласных букв, обозначающих соноры.

Цель эксперимента: спланировать логопедическую работу, направленную на преодоление нарушений письма. Обследование проводилось у группы детей, имеющих заключение фонетико-фонематическое недоразвитие речи, которое обусловлено легкой степенью дизартрии, артикуляторно-акустическая дисграфия.

Полученные результаты контрольного эксперимента позволили определить основные направления коррекционной работы. Были установлены следующие направления:

1. Развитие моторики обучающихся;
2. Коррекция дефектов звукопроизношения;
3. Овладение осознанными ощущениями от целенаправленных движений;
4. Развитие фонематического слуха обучающихся;
5. Формирование навыков фонематического восприятия.

Главными аспектами в логопедической работе ставилось развитие моторики органов артикуляционного аппарата; развитию фонематического

слуха на коррегируемые звуки, формирование правильного артикуляторного уклада нарушенного звука; закрепление верного произношения звука на особом составленном материале, а после и в спонтанной речи, с учётом механизма нарушений [38].

При создании плана коррекционной работы, в качестве методических рекомендаций была использована программа Е.В. Мазановой «Коррекция дисграфии» [38].

Результаты диагностики обучающихся начальной школы с дисграфией позволяют утверждать, что у учеников наблюдаются ошибки, которые проявляются в виде замен и смещений букв, обозначающих звуки, которые похожи по акустико-артикуляционным признакам:

- обучающиеся не разграничивают звонкие - глухие согласные ([З]-[С], [Ж]-[Ш]);

- сонорные ([Л], [Р]);

- свистящие – шипящие ([С]-[Ш], [СЬ]-[Щ]);

- аффрикаты ([Ч]-[Щ], [С]-[Ц]).

В коррекционно-логопедической работе были проведены 3 этапа:

1 этап – подготовительный. На данном этапе ставились следующие задачи и направления:

- развитие моторики обучающихся;

- формирование у обучающихся слухового и зрительного внимания;

- формирование у обучающихся слуховых дифференцировок;

- развитие у обучающихся фонематического восприятия;

- уточнение артикуляции звуков в слуховом и произносительном планах.

2 этап – основной. На данном этапе ставились следующие задачи и направления:

- развивать слухового внимания;

- развивать фонематического анализа и синтеза у обучающихся;

- развивать слуховые дифференцировки (разделять оппозиционные

звуки на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста).

3 этап – заключительный. На данном этапе ставились следующие задачи и направления:

- закреплять полученные знания, умения и навыки;
- формировать у обучающихся умение переносить полученных знаний на другие варианты учебной деятельности.

Содержание логопедической работы разрабатывалось исходя из полученных результатов констатирующего эксперимента. В качестве образца представлен план перспективной коррекционной работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у Артёма, который представлен в Таблице 10 (приложение 1).

Для того, чтобы выше перечисленные направления были реализованы необходимо обязательное включение в коррекционно-логопедическую работу заданий, а также упражнений, которые содействуют изживанию артикуляторно-акустической формы дисграфии.

Ниже приведены примеры игровых заданий и упражнений, которые адресованы на коррекцию артикуляторно-акустической дисграфии.

Пальчиковые игры для развития мелкой моторики

(по Р.И. Лалаевой и Е.А. Пожиленко)

«Оса».

Описание игры: обучающимся предлагается сжать в кулак правую и поднять её вверх, после дается команда выпрямить указательный палец

поднять правую руку, сжатую в кулак, а затем выпрямить указательный и делать им вращательные движения, по такой же аналогии проводится работа с левой рукой, затем можно выполнять упражнение правой и левой рукой одновременно.

«Делаем козу».

Описание упражнения: обучающимся ставится задача выпрямить указательный палец и мизинец поочередно на правой и левой руке, а затем ребятам предлагается сделать эту позу на двух руках одновременно.

«Два весёлых круга».

Описание упражнения: обучающимся ставится задача сделать два небольших круга с помощью соединения большого и указательного пальца одновременно на правой и левой руке, а после детям ставится задача соединить два образованных круга.

«Упражнение сделай стол».

Описание упражнения: обучающимся ставится задача сжать в кулак правую руку, а левую руку необходимо класть на кулак горизонтально, таким образом получается стол, затем можно сделать такое же упражнение, но поменяв положение для каждой руки.

«Есть игрушки у меня».

Описание игры:

Есть игрушки у меня (дети хлопают в ладоши),

С тобой ими поделюсь я,

Самолёт и два коня,

Три оловянных солдатика,

Две машины трактор есть,

Самосвал, в него мы можем сесть! (при перечислении каждой игрушки дети загибают пальцы на правой и левой руке).

«Крыша домика».

Описание упражнения: ребятам предлагается подушечки пальцев правой руки соединить с подушечками пальцев левой руки, таким образом получается построить крышу.

«Камень, ножницы, бумага».

Описание упражнения: обучающимся поочередно предлагается выполнять три различные позы: камень — руки сжаты в кулак, бумага — полностью выпрямить ладонь, ножницы — указательный и средний палец выпрямлены, а остальные пальцы сжаты.

«Цветок».

Описание игры: обучающимся предлагается прижать ладони правой и

левой руки друг к другу, а пальцы рук отвести друг от друга на небольшое расстояние, таким образом получается подобие цветка.

«Улитка».

Описание упражнения: рука кладется на стол ладонью вниз, при этом указательный и средний палец разгибаются и сгибаются

«Кораблик».

Описание упражнения: детям предлагается сомкнуть обе ладони, а сверху немного их раскрыть

«Лучики солнца».

Описание упражнения: обучающимся предлагается скрестить свои руки на уровне груди и максимально широко расставить свои пальцы.

Упражнения для развития произвольной моторики пальцев рук,
сопровождающиеся стихотворениями

(по Р.И. Лалаевой и Е.А. Пожиленко)

«Пальчики отправились за грибами».

Описание: обучающиеся перед собой держат левую, а потом правую руку ладонью к себе.

Раз, два, три, четыре, пять,

Наши пальчики пошли гулять.

Мизинчик наш грибок нашел.

Безымянный чистить стал.

Средний пальчик резать стал.

Указательный по жарил.

Этот пальчик всё съел, потому и потолстел.

«Пальчики».

Описание пальчиковой игры: ребята поднимают левую руку ладонью к себе, а правой рукой загибают пальцы.

Этот пальчик засыпает. (дети загибают мизинец.)

Этот пальчик уже зевает. (дети загибают безымянный палец.)

Средний пальчик отдохнул. (дети загибают средний палец.)

Указательный уснул. (дети загибают указательный палец.)

А большой уж крепко спит. (дети загибают большой палец.)

Ночка тихая пройдёт

Солнышко раннее взойдёт,

Кошки будут умываться,

Детки будут просыпаться,

Птички будут прилетать

А пальчики вставать! (В этот момент ребята выпрямляют пальцы рук.)

Затем всё повторяется, только с загибанием пальцев на правой руке.

«Кто прибежал».

Описание пальчиковой игры: ребята складывают свои пальцы на правой и левой руке.

Кто прибежал? (Дети в быстром темпе хлопают подушечками больших пальцев.)

Это мы, мы, мы! (Подушечки больших пальцев прижимаются друг к другу, а в этот момент подушечки других пальцев синхронно хлопают в быстром темпе)

Петя, это ты? (Хлопают подушечками больших пальцев)

Витя, Да, да, да! (Дети хлопают подушечками указательных пальцев.)

Маша, Маша, это ты? (Ребята хлопают подушечками больших пальцев.)

Да, да, да! (Хлопки подушечками средних пальцев.)

Катя, это ты? (Хлопки подушечками больших пальцев.)

Да, да, да! (Хлопки подушечками безымянных пальцев.)

Света, это ты? (Дети хлопают подушечками больших пальцев.)

Да, да, да! (Ребята хлопают подушечками мизинцев.)

Все мы вместе, да, да, да! (Дети делают хлопки всеми подушечками пальцев одновременно.)

Упражнения на развитие лицевой моторики

(по Р.И. Лалаевой, Г. В. Ханьшевой и М.Е. Хватцеву)

Обучающимся предоставляются различные изображения. Логопед

рассказывает обучающимся о происходящих на картинке действиях, а детям ставится задача мимически повторить изображённое на картинке действие:

1. Ребята отдыхают. Вокруг светит солнышко. Ребята лежат на пляже, глаза у них закрыты, им хорошо и радостно. Медленно закрывайте глазки. Лицевая мускулатура расслаблена. Вы отдыхаете.

2. Девочке на праздник вручили куклу, которую она очень ждала. Девочка рада, у неё хорошее настроение, она улыбается и смеётся. Ребята, давайте мы улыбнёмся также, как эта девочка.

3. Недостойное поведение. На картинке видно как в общественном транспорте дети не уступают бабушке место. Нам такое действие детей не нравится. Давайте мы с вами сдвинем брови и нахмуримся.

4. Два брата решили съесть по половинке кислого лимона. Ребята, давайте постараемся изобразить такие же чувства, если бы мы тоже ели кислый лимон.

5. Мальчик впервые в своей жизни увидел двухэтажный автобус, он очень сильно удивился, что бывают такие огромные автобусы. Ребята, давайте мы удивимся также как этот мальчик, нам нужно поднять вверх наши брови и широко открыть глаза.

Упражнения на развитие кинестетических ощущений

(по Р.И. Лалаевой и В.И. Руденко)

Обучающим ставится задача подойти к зеркалу и перед ним сказать произнести определённый звук, например звук [е], далее обучающихся просят проанализировать, в каком положении при произнесении данного звука находятся губы. Если у учеников при выполнении подобных заданий возникают трудности, то логопед может помочь ученикам, задав им дополнительные вопросы, например, логопед спрашивает: «Скажи пожалуйста, в каком положении находятся твои губы, когда ты произносишь звук [и], твои губы вытянуты в трубочки или растянуты в улыбке?»

Далее предлагается произнести звук [о] и сказать, в каком положении губы, при произнесении этого звука.

Когда обучающийся будет справляться с подобными заданиями ему можно переходить к более усложненным упражнениям. Обучающемуся можно предложить слитно произнести сочетание звуков [ау], а затем спросить, в каком положении находятся губы при произнесении сочетания этих двух звуков, одинаковое ли у губ положение?

Ещё обучающемуся можно предложить постараться определить положение губ при произнесении звука [е], но уже без помощи зеркала. Затем произнести звук [о], и определить положение губ также без использования зеркала. После этого можно попросить обучающегося произнести комбинация звуков [е-о] и сказать, при каком звуке губы сворачиваются в трубочку, это задание также выполняется без использования зеркала.

Следующим этапом идёт задание на определении звука, по его беззвучной артикуляции, иначе говоря, обучающегося просят определить звук смотря только на движение губ взрослого. Обучающегося можно постараться определить, какой звук был в начале и в конце беззвучной артикуляции звукового сочетания [аи], [ау], [уо], [еи].

Упражнения, целью которых является развитие артикуляционной моторики обучающихся (по Р.И. Лалаевой и М.Е. Хватцеву)

Для того, чтобы развивать артикуляционную моторику авторы рекомендуют определённые упражнения, которые можно применять на всех этапах развития и коррекции звукопроизношения обучающихся:

Комплекс упражнений для развития мышц губ и мышц щек:

Надувание правой щеки, затем левой щеки, затем надувание обеих щёк одновременно.

Упражнение «Худышка». Обучающегося просят втянуть щеки при отведении вниз нижней челюсти и сомкнутых губах.

Упражнение «Хоботок». Обучающегося просят сначала вытянуть свои губы хоботком, затем вернуться в исходное положение, упражнение выполняется в несколько подходов.

Упражнение «Забор». Губы растягиваются в улыбке, между зубами

верхней и нижней челюсти сохраняется расстояние в 1-2 миллиметра.

Следующим шагом идёт попеременное выполнение сразу двух упражнений. Например: хоботок - забор.

Обучающимся предлагается поднимать вверх верхнюю губу, затем опускание только нижней губы, а после поочередное поднимание и опускание верхней и нижней губы.

Упражнение «Полоскаем зубки». Обучающимся предлагается сделать имитация полоскания зубов.

Также детям рекомендуется выполнять упражнение, при котором закусывается верхняя губа, затем нижними зубами закусывается верхняя губа, после этого два этих упражнения чередуются.

Упражнение «Фыркание лошади». Ученикам предлагается сделать вибрацию губ.

Рекомендуется детям выполнять упражнение, при котором обучающимся предлагается на выдохе держать с помощью губ ручку, деревянную палочку.

Гимнастика для мышц челюстей:

Поочередные движения нижней челюсти вправо и влево.

Опускание и поднимание нижней челюсти.

Гимнастика для языка:

Упражнение «Лопатка». Ученикам предлагается высунуть широкий язык и положить его на нижнюю губу, положить его необходимо так, чтобы края языка касались левого и правого уголка рта. Нередко, когда детям сложно удерживать широкий язык в таком положении, в этом случае обучающимся необходимо пошлёпать по языку зондом, также можно предложить обучающимся «покусать» язык.

Упражнение «Иголочка». Обучающимся предлагается высунуть максимально узкий язык, такую позу рекомендуется удерживать в течении 5-10 секунд.

Рекомендуется также поочередное выполнение упражнений «Лопатка»

и «Иголочка». Поочерёдное выполнение этих упражнений может производиться в быстром темпе и наоборот в медленном, когда каждая поза удерживается в течении 5 секунд.

Упражнение «Часики». При этом упражнении выполняется поочерёдное движение языка в правый и левый уголок рта.

Упражнение «Лошадка». При этом виде упражнения язык присасывается к верхнему нёбу, затем производится отрыв языка и происходит щёлкающий звук, похожий на удары копыта лошади.

Упражнение «Вкусное варенье». При этом упражнении обучающимся предлагается облизывать круговыми движениями губы, подобно облизыванию варенья.

Упражнение «Чистим зубки». При этом упражнении обучающимся ставится задача облизать кончиком языка верхний и нижний зубной ряд.

Поднимание и опускание широкого кончика языка на верхнюю и нижнюю губу, а также верхние и нижние зубы, подобное упражнение выполняется внутри ротовой полости, где поднимание и опускание широкого кончика языка производится к верхней и нижней десне.

Упражнение «Чашечка». Обучающимся предлагается сделать форму языка подобно чашечке, такое упражнение выполняется как снаружи, так и внутри ротовой полости.

Упражнение «Фокус». На кончик носа ребёнка кладётся кусочек ваты, язык необходимо сделать в форме чашечки, затем необходимо подуть так, чтобы вата на кончике носа слетела от выдыхаемой воздушной струи.

Обучающимся предлагается задание, в котором необходимо прикусить боковые края языка коренными зубами.

Упражнения, задания и методические приёмы, направленные на
развитие фонематического слуха обучающихся

Игровое упражнение: «Жужжит».

Описание упражнения:

Логопед называет подряд некоторое количество слов, задача

обучающегося состоит в том, чтобы сделать хлопок в ладоши тогда, когда он услышит звук [Ж].

Речевой материал: жабры, кружка, жаба, ёжик, орёл, стол, малина, апельсин, мороженое, кошка, кража, автобус, заяц, обжора.

Игровое упражнение: «Охотник на звук [С]».

Описание упражнения:

Логопед называет подряд некоторое количество слов, задача обучающегося состоит в том, чтобы сделать хлопок в ладоши тогда, когда он услышит звук [С].

Речевой материал: зубр, забор, машина, зуб, утёнок, зонтик, сабля, маска, базар, корова, засада, стул, котёнок, матрос.

Упражнения подобные «Охотнику на звук [С]» можно устраивать абсолютно с любым другим звуком, давай ребёнку инструкцию хлопать тогда, когда он услышит заданный звук

Игровое упражнение: «Поиск звука».

Описание упражнения:

Логопед называет несколько слов подряд, в произносимых логопедом словах присутствуют два сложных звука ([Ш] и [С]), задача обучающегося состоит в том, чтобы он сумел услышать в словах звук [Ш].

Речевой материал: шарф, шмель, сапог, доска, фишка, кошка, морс, шапка, шалаш.

По такой же аналогии возможно «искать» абсолютно любой звук, с дифференцировкой которого у обучающегося есть проблемы.

Задание: «Узнай картинки по звуку».

Описание упражнения:

Логопед произносит слова, которых присутствуют такие звуки как: [С]-[Ш]; [З]-[Ж]. В этом упражнении задача ребёнка правильно подобрать картинки.

Речевой материал: крыса-крыша, кожа-рожа, усы-уши, зевак-жевал и другие пары слов.

Игра: «Самый внимательный».

Описание упражнения:

Логопед произносит слова, в которых присутствуют звуки [С]-[Ш], [З]-[Ж], задача обучающихся суметь рассказать о значении каждой пары слов.

Речевой материал: завязать-завяжет, гроза-коза, грызу-грожу, задел-пожалел, рассказать-расскажет, глазок-флажок, усатый-ушастый, стол-шёл.

Игра: «Комар и жук».

Описание упражнения:

Логопед закрыв рот с помощью экраном (для того, чтобы полностью исключить зрительное восприятие положения губ), обучающемуся ставится задача понять и сказать, кто издавал звуки [Ж] и [З], жук или комар.

Упражнения, которые направлены на развитие слухового восприятия и
внимания обучающихся

(по Р.И. Лалаевой и Л.Н. Ефименковой)

Упражнение «Угадай кто сейчас хлопает?»

Перед началом упражнения логопед рассказывает обучающимся в разные места в кабинете, далее логопед выбирает одного ребёнка, которому даётся роль ведущего. Ведущему закрывают глаза и выводят в центр кабинета. Логопед показывает на какого-либо ученика и тот начинает хлопать, задача ведущего состоит в том, чтобы постараться угадать откуда исходит звук и кто хлопал.

Упражнение «Постарайся определить, какой играет музыкальный инструмент?».

За специальной ширмой логопед воспроизводит игру музыкальных инструментов (барабан, дудочка, ксилофон, колокольчик). Задача учеников заключается в том, чтобы определить какой играет инструмент.

Упражнение «Тихо и громко».

Логопед стучит в барабан, в это время ученики друг за другом идут по кругу. Если логопед тихо стучит в барабан, то дети идут в медленном темпе,

если логопед стучит сильнее, то дети начинают ходить в среднем темпе, а если логопед начинает стучать очень громко, то дети переходят на лёгкий бег.

Упражнение «Найди нужную картинку».

Перед обучающимися логопед выкладывает картинки, на которых изображены животные (корова, коза, собака, мышка, кошка, ворона, кукушка, комар, утка) и имитирует звуки, издаваемые этими животными. Детям ставится задача определить какому животному соответствует конкретное звучание, детям необходимо указать на определённую картинку, на которой изображено соответствующее животное. Это упражнение может иметь два различных варианта исполнения:

- 1) игра проходит с опорой на зрительное восприятие артикуляции;
- 2) игра проходит без опоры на зрительное восприятие артикуляции (губы логопеда закрываются экраном).

Упражнение «Запомни слова».

Обучающимся логопед произносит 4-5 различных слов, задача детей состоит в том, чтобы повторить эти слова в том же порядке что и логопед. Это упражнение может иметь два различных варианта исполнения:

- 1) при названии слов логопед даёт картинки;
- 2) слова называются без зрительного стимуляции.

Произнесение слогов без стечения согласных (из таблиц Н.Б. Покровского) : дян путь мят миш вюл кут дас цым сум ерь ёт ёва топь фег пед сер фок лукь кис вук лёфь тав гав мак выч лоп фар руф ар лор дак таг зорь и так далее

Произнесение слогов со стечением согласных: грам мапр купр твус муст нопр фрин патрь лыст мунь сивп залд дувг тонг зрус ниск пент драч хрем давц шкер пёлд мисв гелн и так далее.

Упражнение «Звуковой анализ в «технике сканирования» (особенность упражнения заключается в том, что оно выполняется без предварительного чтения слова):

- взгляните на слово;

- взгляните на букву, которая находится в середине этого слова (например, буква [ш] в слове «кошка»);

- взгляните, какая буква стоит правей от средней [к], посмотрите на букву, которая стоит левей средней [о];

- необходимо продолжать упражнение и добавлять другие буквы, которые стоят правее и левее от средней до тех пор, пока не получится собрать всё слово полностью;

- а теперь ребята скажите, какое слово получилось.

Таким образом, необходимо проработать 10-15 слов, после этого с обучающимися рекомендуется провести небольшой слуховой диктант, который бы состоял из отработанных слов.

Задания, целью которых является коррекция и преодоление артикуляторно-акустической дисграфии:

1. Обучающиеся выделяют парные звуки из слов в начальной позиции (задание выполняется с использованием предметных картинок).

2. Обучающиеся сравнивают и соотносят звуки по артикуляции (дети называют сходство звуков и их различие).

3. Ученики соотносят звуки с буквами.

4. Чтение слоговых таблиц, запись под диктовку.

5. С обучающими проводится устный диктант слов.

6. Словарный диктант. Например, звуки [Д] или [Т]: дом, ток, друзья, топор, дверь, торт, вода, котик, садик, батут, брод, крот.

7. Обучающимся предлагается определить место положение звука в слове.

8. Запись слов в две колонки, например в одну колонку ученики записывают слова с звуком [С], а в другую колонку записывают слова с звуком [Ш]. Речевой материал: собака, шаг, миска, шпагат, десять, каша, автобус, гребешок, успех, карандаш.

9. Сопоставление смешиваемых фонем по смыслу изучаемого слова. Например, звуки [П] или [Б]: почка – бочка, пал – бал, точка – дочка, дом –

том.

Упражнение «Пропущенные буквы».

Во время выполнения данного упражнения обучающимся разрешается использовать текст-подсказку, на этой тексте все буквы, которые пропущены находятся на своих местах. Данное упражнение способно помогать развитию у обучающихся внимания, а также способствует освоению навыка письма.

Упражнение «Лабиринты»

Ребёнку предлагается пройти лабиринт, это упражнение способно развивать моторику руки, предплечья и кисти ребёнка. Во время выполнения этого упражнения важно следить за тем, что бы обучающийся менял именно положение руки, а не положение бумажного листа.

3.3. Результаты обучающего эксперимента

С целью выяснить эффективность проведённой работы нами был организован контрольный эксперимент. Контрольный эксперимент был проведён по аналогии с констатирующим экспериментом. В контрольном эксперименте применялись такие же методы диагностики, что и в первичной диагностике.

Целью контрольного эксперимента было – проведение сравнительного анализа уровня успешности выполнения диагностических методик для проверки эффективности работы по преодолению нарушений письма у обучающихся начальной школы.

В ходе контрольного эксперимента была обследована общая моторика. Результаты сравнительного анализа общей моторики констатирующего и контрольного экспериментов представлены в Таблице 11 (приложении 1).

Так результаты выполнения проб позволяют утверждать, что в контрольном эксперименте, по сравнению с констатирующим экспериментом у всех 10 обучающихся наблюдается повышение в среднем балле. Так у Марии средний балл 2,7, что на 0,8 больше чем в начале исследования. Артём

и Никита улучшили свои результаты на 0,9 балла. В целом дети показали значительное улучшение своих результатов, у Артёма стало гораздо меньше ошибок, он не стал отказываться от выполнения предложенных проб и заданий. В начале экспериментальной работы Катя не выполняла пробы на статическую координацию движений, а после проведения экспериментальной работы уже могла их выполнить с небольшой помощью от взрослого, что несомненно является успехом и доказывает положительный рост. В целом, результаты показывают, что обучающиеся справились лучше со всеми видами проб, показатели возросли по статической координации движений, по динамической координации движений, а также увеличился средний балл по ритмическому чувству.

Результаты обследования произвольной моторики пальцев рук представлены в Таблице 12 (приложении 1).

Анализ данных результатов диагностики произвольной моторики пальцев рук позволяет сделать вывод, что у всех 10 обучающихся (100%) наблюдается положительная динамика. У Александра, Игоря и Дениса результаты повысились на 1,1 балла, у учеников стало наблюдаться гораздо меньше ошибок, задания, которые дети в начале эксперимента выполняли с помощью взрослого, на этапе контрольного эксперимента выполняли самостоятельно и безошибочно, получив за эти задания максимально возможный балл. Артём, Кристина, Маша показали динамику в 1 балл, у Никиты наблюдается динамика в 0,9 балла, у Сергея рост результатов составил 0,8 балла, минимальный рост зафиксирован у обучающегося Дениса, у него динамика результатов составила 0,5 балла. Если в начале эксперимента многие дети не правильно выполняли пробы, либо вовсе отказывались от их выполнения, за что получали по 1 баллу, то на этапе контрольного эксперимента никто из обучающихся не получил по результатам 1 балл, дети либо выполняли задание правильно и без ошибок, либо допускали ошибки, но при подсказке и помощи взрослого исправляли их.

Обследование артикуляционной моторики представлены в Таблице 13 (приложении 1).

Результаты обследования артикуляционной моторики говорят о том, что у всех 10 обучающихся (100%) наблюдается положительная динамика. Наилучшие показатели зафиксированы у обучающегося Александра, он продемонстрировал положительную динамику в 0,8 балла. Наиболее скромный результат наблюдается у испытуемого Вики, она продемонстрировала положительный рост в 0,2 балла, Вика улучшила свои результаты в пробах на исследование двигательных функций нижней челюсти и исследование двигательных функций языка. Артём и Маши показали положительную динамику в 0,7 балла, у Кристины, Игоря и Дениса рост составил 0,5 балла, Денис например улучшил свои результаты в пробах на исследование двигательных функций губ, в контрольном эксперимента у него по всем пробам зафиксирован максимальный балл. У Никиты наблюдается положительная динамика в 0,4 балла, а у Сергея и Екатерины рост составил 0,3 балла.

Обследование лицевой моторики в ходе контрольного эксперимента представлены в Таблице 14 (приложении 1).

Анализ данных результатов по контрольной диагностике лицевой моторики показал, что у всех обучающихся присутствует положительная динамика. Так наилучшие результаты были продемонстрированы обучающимся Марией, она улучшила результат относительно констатирующего эксперимента на 0,8 балла, только один раз при выполнении проб она совершила ошибку, все другие 9 проб были выполнены Машей на максимально возможный балл. Наименее скромный результат был показан Игорем и Александром, у этих обучающихся динамика составила 0,1 балла. У 2-ух обучающихся (20%), у Артёма и Кати положительная динамика составила 0,5 балла. У Кристины и Вики наблюдается динамика на 0,3 балла. Никита и Сергей показали рост своих показателей на 0,2 балла.

Результаты обследования звукопроизношения представлены в Таблице 15 (приложении 1).

Результаты сопоставительного анализа звукопроизношения говорят о том, что у всех 10 обучающихся (100%) не наблюдается нарушения произношения гласных звуков. У Артёма, Саши и Маши нет нарушений сонорного звука [Л], данным обучающимся этот звук был поставлен, этот звук находится на этапе автоматизации. Наиболее лучшим образом обстоят дела с шипящими звуками, у всех обучающихся эти звуки произносятся правильно, свистящие звуки находятся на стадии автоматизации. В целом у всех обучающихся наблюдается положительная динамика, у Артёма, Саши, Маши, Вики, Кати и Дениса произошло увеличение среднего балла с 1 на 2 балла, у этих детей продолжают существовать некоторые проблемы с неправильным произношением отдельных звуков, с ними будет продолжена дальнейшая работа по коррекции звукопроизношения. У Кристины, Никиты, Серёжи и Игоря показатель в 3 балла, что говорит об отсутствии у этих обучающихся дефектов звукопроизношения.

Результаты исследования фонематического восприятия представлены в Таблице 16 (приложении 1).

Результаты сопоставительного анализа фонематического слуха показывают, что почти у всех обучающихся имеется положительная динамика. У Артёма, Маши, Вики, Кати и Дениса произошло увеличение среднего балла с 1 на 2 балла, у Никиты с 1 балла произошло увеличение на 3 балла. У Кристины, Саши и Игоря на начальном этапе средний балл был 2, на этапе контрольного эксперимента средний балл составил 3 балла. У Сергея не наблюдается положительной динамики, как на этапе констатирующего, так и на этапе контрольного эксперимента его средний балл 2.

Стоит отметить, что у обучающихся наблюдается динамический рост при распознавании сонорных звуков [Р]-[Л] на 20%, а 10% составил динамический рост распознавания звонких и глухих звуков. Помимо этого наблюдается положительная динамика в распознавании свистящих и

шипящих звуков, так нарушения распознавания этих звуков устранено полностью.

Результаты обследования фонематического восприятия представлены в Таблице 17 (приложении 1).

Проводя анализ полученных данных можно утверждать, что у большинства обучающихся наблюдается положительная динамика в развитии фонематического восприятия. Так у 9 обучающихся (90%) произошел рост среднего балла. У Артёма, Маши, Вики, Кати и Дениса средний балл с 1 увеличился до 2 баллов. У Никиты на начальной этапе средний балл был равен 1, на этапе контрольного эксперимента средний балл этого обучающегося равен 3. У Кристины, Александра и Игоря средний балл с 2 увеличился до 3 баллов. Только у одного обучающегося Сергея (10%) не выявлена положительная динамика, у Сергея на этапе констатирующего и на этапе контрольного эксперимента средний балл составил 2.

Данные сопоставительного анализа письма по слуху представлены в Таблице 18 (приложении 1).

Результаты исследования письма по слуху позволяют сделать вывод, что положительная динамика наблюдается у всех 10 обучающихся. Наиболее высокую динамику показали Никита и Денис, их динамика составила 0,9 балла. Наименьшая динамика зафиксирована у обучающихся Артёма, Кристины и Кати, их рост составил 0,5 балла. У Игоря рост составил 0,8 балла, у Саши динамика в 0,7 балла, у Маши и Серёжи рост 0,6 балла.

У всех обучающихся наблюдается улучшение записи букв и слогов. Так например, Маша на начальном этапе имела проблемы с записью букв, по каждой пробе она получила по 1 баллу, а на этапе контрольного эксперимента ей уже удалось с подсказкой и помощью взрослого записать буквы.

Во время диагностики у обучающихся на письме наблюдались ошибки, которые были связаны с нарушением фонематического слуха. Так например, дети допускали замены букв на письме, которые обозначают шипящие и сонорный [Р] звук, наблюдались также ошибки, связанные с пропуском букв,

обозначающих согласные звуки. Подобные ошибки говорят о наличии у обучающихся артикуляторно-акустической формы дисграфии. Помимо выше перечисленных ошибок у детей присутствовали ошибки, которые связаны с написанием гласных букв после шипящих.

Данные сопоставительного анализа процесса списывания представлены в Таблице 19 (приложении 1).

Результаты сопоставительного анализа процесса списывания показывают, что у всех 10 обучающихся наблюдается положительная динамика. Так наиболее лучшую динамику можно наблюдать у двух обучающихся (20%), у Артёма и Никиты, их динамика составила 0,9 балла. Наименьшая динамика зафиксирована у Сергея, Вики, Игоря и Марии, их средний балл составил 0,6 балла. Катя показала динамику в 0,8 балла, динамику в 0,7 балла показал обучающийся Александр.

У обучающихся на этапе проведения контрольного эксперимента зафиксировано сокращение ошибок при списывании рукописными буквами с печатного текста. Так например у Кристины в начале экспериментальной работы наблюдались ошибки при списывании, а на этапе контрольного исследования все пробы были ей выполнены на максимальный балл, Кристине не требовалась помощь от экспериментатора. Артём на этапе констатирующего эксперимента не мог выполнить 3 пробы, на этапе контрольного эксперимента у этого обучающегося уже получалось выполнять предложенные пробы и задания с небольшими ошибками и с помощью взрослого. Денис сначала в 3 пробах допускал ошибки, после проведению коррекционной работы в этих пробах ошибок не наблюдалось, он выполнял эти пробы чётко и самостоятельно.

Заметны улучшения и динамика при списывании печатными буквами с рукописного текста. Так, например, в пробе номер пять девять обучающихся не справлялись с ней, и получали минимально возможный балл — 1, а на этапе контрольного эксперимента у 8 обучающихся наблюдается динамика при выполнении этой пробы, эти ученики смогли выполнить пробу с

помощью взрослого, только у Маши не зафиксировано улучшений в выполнении данного задания. У Артёма наблюдается динамика в четырёх пробах из пяти, Сергей смог продемонстрировать динамику в трёх пробах из пяти возможных. Вика смогла улучшить результаты в одной пробе.

Стоит отметить, что у обучающихся во время проведения предложенных заданий наблюдались ошибки, которые проявлялись в заменах и пропусках букв, которые соответствуют тем пропускам и заменам, которые присутствуют в устной речи учеников. У обучающихся наблюдались неверное написание буквы, которые обозначали свистящие, шипящие и сонорные звуки. Так же хочется заметить, что при списывании с печатного текста у учеников заметно меньшее количество ошибок, чем при письме на слух.

Результаты сопоставительного анализа самостоятельного письма представлены в Таблице 20 (приложении 1).

Данные таблицы говорят о том, что у всех 10 обучающихся есть положительная динамика. Наиболее максимальная положительная динамика наблюдается у Кристины и Сергея, их рост составил 1,1 балла. Наименьшая положительная динамика зафиксирована у Маши, её рост составил 0,7 балла. Артём, Никита и Саша показали рост в 1 балл, у Вики и Кати наблюдается рост в 0,9 балла. У Игоря рост зафиксирован в 0,8 балла.

Никита в начале работы из шести проб с пятью пробами не справлялся, а после проведённой коррекционной работы эти пробы он смог выполнить с небольшими ошибками и с небольшой помощью экспериментатора. Хорошую динамику показал Игорь, на этапе контрольного эксперимента он отлично справился с пятью пробами, и получил за их выполнение максимальный балл, только в одной пробе им была допущена ошибка. Александр на этапе констатирующего эксперимента выполнял три пробы из шести возможных, а после проведения коррекционной он смог справиться с пробами, которые вызывали у него затруднения, пусть и с небольшими ошибками.

Данные анализа ошибок, которые допускали обучающие на этапе констатирующего и контрольного эксперимента представлены в таблице 21 (приложение 1)

Полученные данные в результате проведения экспериментальной работы позволяют сделать выводы:

1. В специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, в начальной школе присутствуют обучающиеся со специфическими ошибками на письме.

2. Результаты диагностической работы позволяют утверждать, что у нарушения устной и письменной речи есть общая взаимосвязь.

3. У обучающихся ошибки при письме наблюдаются по причине недоразвития у них фонетико-фонематической стороны.

4. Работа с обучающимися, целью которой является коррекция нарушений письменной речи должна проводиться дифференцированно и должна учитывать индивидуальный подход. Результаты, которые были получены нами после проведения контрольного эксперимента позволяют утверждать, что логопедическая работа по коррекции нарушения письма дала достаточно хорошую эффективность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проводимое исследование было направлено на преодоление нарушений письма у обучающихся младшего школьного возраста с дизартрией. Во время проведения экспериментальной работы нами достигнута цель исследования: были выявлены специфические ошибки у обучающихся младшей начальной школы; были определены основные направления коррекционной логопедической работы по устранению недостатков письменной речи обучающихся с дизартрией.

Чтобы наша цель была достигнута, нами решались определённые задачи, а именно:

- изучение психолого-педагогической и специальной научной литературы по проблематике нашего исследования;
- был проведён констатирующий эксперимент;
- был проведён обучающий эксперимент, а также установлены направления коррекционной логопедической работы по преодолению нарушений письма у обучающихся начальной школы с дизартрией.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что дисграфия - это частичные затруднения во владении процессом письма, что связано с недоразвитием речи, других высших психических функций, в поведении и личности обучающегося. Дисграфия характеризуется пропусками и заменами букв на письме, искажении звукослоговой структуры слова.

Это исследование было посвящено проблеме коррекции артикуляторно-акустической дисграфии. Сегодня эта проблема стоит достаточно остро, она касается многих учащихся специальных (коррекционных) школ, помимо этого дисграфию характеризует сложность её преодоления, что в свою очередь делает проблему очень актуальной.

Во время работы нами были изучены научные работы таких авторов, как Л.С. Выготский, Р.И. Лалаева, Е.Н. Винарская, Д.Б. Эльконин, Р.Е.

Левина, Т.Б. Филичева и другие. Было установлено, что письмо является достаточно сложным психическим процессом, которое включает в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности: высшие психические функции (мышление, внимание, память восприятие), мелкую моторику, а также анализ, синтез, обобщение и другие.

Проведённый нами анализ научной литературы по изучаемой проблематике позволил сделать вывод, что коррекционно-логопедическая работа по преодолению нарушений письма у обучающихся начальной школы должна быть целенаправленной, систематической и дифференцированной.

Во время проведения констатирующего эксперимента была представлена характеристика особенностей речевых и неречевых процессов. На основе логопедических заключений и диагностических результатов были определены важнейшие направления коррекционной работы по преодолению нарушений письма у обучающихся специальной (коррекционной) школы. Логопедическая работа выстраивалась и подбиралось исходя из данных речевого онтогенеза, индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, а также с учетом логопедических принципов.

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам установить, что у обучающихся с дизартрией достаточно низкий уровень овладения письмом. Данные, полученные при проведении констатирующего эксперимента помогли в определении этапов и направлений логопедической работы, а также в подборе содержания логопедической работы по преодолению нарушений письма у обучающихся начальной школы с дизартрией.

Целью контрольного эксперимента было выявление эффективности коррекционной работы. Результаты, полученные в ходе контрольного эксперимента позволяют нам утверждать, что предложенная нами логопедическая работа по преодолению нарушений письма у обучающихся младшего школьного возраста является эффективной. Подобный вывод сделан на основе сравнительного анализа индивидуальных показателей

обучающихся.

Представленные выше данные позволяют утверждать, что логопедическая работа по преодолению нарушений письма у обучающихся начальной школы в с дизартрией должна выстраиваться и проводиться с учетом характера речевого нарушения и его структуры. Выстраиваться работа должна поэтапно, должна учитывать соотношения элементарных и высших психических функций в процессе развития ребенка, при обязательном соблюдении дидактических принципов; наглядности, доступности, индивидуального подхода к обучающемуся.

Из всего сказанного следует сделать вывод о том, что нарушения письма продолжают оставаться в специальной (коррекционной) начальной школе достаточно частым явлением, что объясняется нечеткой диагностикой при поступлении ребенка в школу.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей [Текст] / Е. Ф. Архипова. — М. : АСТ : Астрель, 2008. — 254 с.
2. Бадалян, Л. О. Невропатология [Текст] / Л. О. Бадалян. — М., 2006. — 256 с.
3. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи [Текст] / В. И. Бельтюков. — М., 1977. — 193 с.
4. Бельтюков, В.И. Взаимодействие языковой и речевой структур в рамках единой системы [Текст] / В.И. Бельтюков //Дефектология. — 1993. — № 1. — С. 5 – 12.
5. Белова-Давид, Р. А. Причины недоразвития импрессивной и экспрессивной речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Р. А. Белова-Давид // Нарушение речи у дошкольников. — М., 1972. — 345 с.
6. Борель-Мезонни, С.Н. Дислексия и дисграфия [Текст] / С.Н. Борель-Мезонни, Р.К. Беккер. — М., 2003. — 276 с.
7. Венедиктова, Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Л.В. Венедиктова. — СПб. : Издательство «СОЮЗ», 2003. — 203 с.
8. Винарская, Е. Н. Дизартрия и ее топико-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга [Текст] / Е. Н. Винарская, А. М. Пулатов. — Ташкент, 1973. — 298 с.
9. Волкова, Л. С. Вопросы дифференциальной комплексной диагностики и коррекции аномального речевого развития [Текст] / Л. С. Волкова // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. — СПб. : Образование, 1992. — С. 27—30.
10. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. — Изд. 5-е, испр. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.

11. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 470 с.
12. Гуровец, Г. В. К генезису фонетико-фонематических расстройств [Текст] / Г. В. Гуровец, С. И. Маевская // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. — М., 1982. — 234 с.
13. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т.Г. Егоров. — М., 1953. — 264 с.
14. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников: дети с общим недоразвитием речи [Текст] : кн. для логопеда / Л. Н. Ефименкова. — 2-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 1985. — 112 с.
15. Жинкин, Н. И. Механизмы речи [Текст] / Н. И. Жинкин. — М., 1958. — 237 с.
16. Жинкин, Н. И. Психологические основы развития речи [Текст] / Н. И. Жинкин // В защиту живого слова. — М., 1966. — 381 с.
17. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда [Текст] / О. Б. Иншакова. — М. : ВЛАДОС, 2011. — 279 с.
18. Исследование речевого мышления в психолингвистике [Текст] / под. ред. Е. Ф. Тарасова. — М., 1985. — 129 с.
19. Карипова, С. Н. Особенности ориентировки на слово у детей [Текст] / С. Н. Карипова, И. Н. Колобова. — М., 1978. — 245 с.
20. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка (роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности) [Текст] / М. М. Кольцова. — М., 1973. — 138 с.
21. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить [Текст] / М. М. Кольцова. — М. : Сов. Россия, 1973. — 125 с.
22. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического изучения нарушений речи [Текст] / Р. И. Лалаева. — Л., 1990. — 384 с.
23. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учебное пособие [Текст] / Р. И. Лалаева. — СПб. : СОЮЗ, 1998. — 264 с.

24. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р. Е. Левина. — М. : Наука, 1982. — 217 с.
25. Леонтьев, А. А. Исследования детской речи [Текст] / А. А. Леонтьев // Основы речевой деятельности. — М., 1974. — 257 с.
26. Леонтьев, А. А. Психологическая структура значения [Текст] / А. А. Леонтьев // Семантическая структура слова. — М., 1971. — 301 с.
27. Лопатина, Л. В. Характеристики и структура речевого дефекта у дошкольников со стертой дизартрией. Особенности механизмов, структуры нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальной, сенсорной и двигательной недостаточностью [Текст] / Л. В. Лопатина. — СПб., 1996. — 248 с.
28. 36. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста [Текст] / Л. В. Лопатина. — СПб. : Союз, 2001.- СПб., 2004. — 192 с.
29. Лукаш, О. Л. Формирование письменной речи учащихся 2—3 классов специальной (коррекционной) школы V вида на основе изучения лексико-грамматических свойств слов [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук / Лукаш О. Л. — Екатеринбург, 2001. — 24 с.
30. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга [Текст] / А. Р. Лурия. — М., 1968. — 431 с.
31. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия. — М : Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 320 с.
32. Мазанова, Е.В. Коррекция артикуляторно-акустической дисграфии [Текст] / Е.В. Мазанова. — М. : Издательство ГНОМ, 2006. — 137 с.
33. Мартынова, Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией [Текст] / Р. И. Мартынова // Расстройства речи и методы их устранения. — М., 1976. — 273 с.
34. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии [Текст] / Е. М. Мастюкова. — М., 1992. — 198 с.

35. Мастюкова, Е. М. Нарушения речи у детей с церебральным параличом [Текст] / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. — М., 1985. — 203 с.
36. Основы теории и практики логопедии [Текст] / под ред. Р. Е. Левиной. — М. : Просвещение, 1967. — 173 с.
37. Пиаже, Ж. Психология интеллекта [Текст] / Ж. Пиаже // Избранные психологические труды. - М.: Просвещение, 1969. — 42 с.
38. Правдина, О. В. Детские церебральные параличи и пути их преодоления [Текст] / О. В. Правдина, Е. Н. Винарская, М. Б. Эйдинова. — М., 1959.
39. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи [Текст] : учеб. пособие / З. А. Репина // Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1995. —121 с.
40. Репина, З. А. Особенности формирования диалога у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи [Текст] / З. А. Репина, Л. В. Ступак / Специальное образование : науч.-метод. журн. — 2012. — № 4. — С. 66—71.
41. Садовникова, И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей [Текст] / И.Н. Садовников. — М. : Просвещение, 1994. —237 с.
42. Сахарный, Л. В. Введение в психолингвистику [Текст] / Л. В. Сахарный. — Л., 1989.
43. Соботович, Е. Ф. Проявления стертых дизартрий и методы их диагностики [Текст] / Е. Ф. Соботович, А. Ф. Чернопольская // Дефектология. — 1974. — № 4. — С. 14—25.
44. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи [Текст] / Н. М. Трубникова. — Екатеринбург, 2005. — 52 с.
45. Уфимцева, Н. В. Опыт экспериментального исследования развития словесного значения [Текст] / Н. В. Уфимцева // Психолингвистические проблемы семантики. — М., 1983. — 148 с.
46. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 288 с.

47. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева. — М., 2000. — 314 с.
48. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение [Текст] : учеб.-метод. пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. — М. : ГНОМ и Д, 2000. — 128 с.
49. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. — М. : Просвещение, 1989. — 223 с.
50. Цейтлин, С. Н. Детские словообразовательные инновации [Текст] / С. Н. Цейтлин. — Л., 1986. — 254 с.
51. Цветкова, Л.С. Нейропсихология письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л.С. Цветкова. — М., 1998 —119 с.
52. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи [Текст] : учеб. пособие / С. Н. Цейтлин. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 240 с.
53. Чиркина, Г. В. Обследование звуковой стороны речи. Обследование понимания речи [Текст] / Г. В. Чиркина // Методы обследования нарушений речи у детей. — М., 1982. — 423 с.
54. Чиркина, Г. В. Основа логопедической работы с детьми [Текст] / Г. В. Чиркина. — М. : Просвещение, 2001. — 168 с.
55. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи учащихся общеобразовательной школы [Текст] / А.В. Ястребова. — М. : Просвещение, 1996 — 211 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Таблица 1. Данные анализа анамнестических данных

Испытуемые	Общий анамнез				Речевой анамнез			
	Характер беременности	Течение родов	Ранее психомоторное развитие	Перенесенные заболевания	Гуление	Лепет	Первые слова	Фраза
Артём А.	+	+	Начал сидеть с 10 мес.	+	+	8 мес.	1г.4мес..	2г.3мес
Кристина А.	Токсикоз I половины, грипп.	Оперативные (кесарево)	Начал ходить с 1г.3 мес.	Краснуха в 2 года, частые ОРЗ	+	+	1г.5мес.	2г.3мес
Никита И.	Тяжелый токсикоз I половины, употребление алкоголя, курение	+	+	Частые ОРВИ, в.оспа	+	8 мес.	1г.5мес.	2г.4мес.
Александр. К	Токсикоз, грипп, хр.пиело-нефрит.	+	+	Частые ОРВИ, дисбактериоз	+	+	1г.6мес.	2г.3мес.
Мария Н.	+	Оперативные (кесарево)	Начала ходить с 1г.4 мес.	+	+	9 мес.	+	+
Сергей М.	Тяжелый токсикоз I половины.	Оперативные (кесарево)	Начал сидеть с 9 мес.	Частые простудные заболевания	+	9 мес.	1г.2мес.	2г.5мес.
Вика М.	+	+	+	Частые ОРВИ, дисбактериоз	+	+	+	+
Игорь Р.	Токсикоз I пол.бер.-ти, угроза выкидыша.	+	Начал ходить с 1г.2 мес.	О. пневмония в 1г.2мес.	5 мес.	+	1г.5мес.	2г.5мес.
Катя. С.	Токсикоз I пол, угроза выкидыша.	Оперативные (кесарево)	Начал сидеть с 9 мес.	Частые ОРВИ, дисбактериоз	5 мес.	8 мес.	1г.6мес.	2г.6мес.
Денис Т.	Токсикоз I половины, употребление алкоголя, курение.	+	Начал ходить с 1г.4 мес.	О. пневмония в 2 года, дисбактериоз	+	8 мес.	1г.2мес.	2г.4мес.

Таблица 2. Данные обследования звукопроизношения

Испытуемые	Гласные I и II рядов	Свистящие	Шипящие	Р	Л	Средний балл
Артём А.	+	Межзубное	Ш=С	Р=Л	Л=У	1
Кристина А.	+	Ц=С	Ш=С	Горловое	+	1
Никита И.	+	+	Ш=Щ Ж=З Ш=С	+	+	1
Александр. К	+	Ц=С	Ж=З	Р=Л	Л=У	1
Мария Н.	+	Межзубное произношение	Ж=З	Р=Л	Л=У	1
Сергей М.	+	+	Ш=С Ж=З Щ=Съ	+	+	1
Вика М.	+	+	Ж=З Ш=С	+	+	2
Игорь Р.	+	Ц=С	Ш=Щ	Горловое	Л=У	1
Катя. С.	+	+	Ж=З Ш=С	+	+	2
Денис Т.	+	Ц=С	+	+	+	2

Таблица 3. Данные обследования состояния фонематического слуха

Испытуемые	Свистящие-шипящие	Р-Л	Звонкие-глухие	Твёрдые-мягкие	Средний балл
Артём А.	З-ж	Р-л	+	[Р]- [РЬ]	1
Кристина А.	С-ш	+	З-С	+	2
Никита И.	С-ш	+	Ж-Ш	+	2
Александр. К	З-ж	Р-л	+	[Р]- [РЬ] [Л]- [ЛЬ]	1
Мария Н.	З-ж	р-л	З-с	[Р]- [РЬ]	1
Сергей М.	С-ш	+	Д-Т	+	2
Вика М.	С-ш Ц-ч	Р-л	Ж-ш	[Р]- [РЬ], [Л]- [ЛЬ]	1
Игорь Р.	+	+	З-с Ж-ш	+	2
Катя. С.	С-ш Ц-ч	Р-л	+	[Р]- [РЬ]	1
Денис Т.	С-ш	+	Ж-ш	[Л]- [ЛЬ]	1

Таблица 4. Данные обследования фонематического восприятия

Испытуемые	Содержание задания						Средний балл
Артём А.	-	-	+	-	+	+	1
Кристина А.	+	+	+	+	-	+	2
Никита И.	-	+	-	+	-	-	1
Александр. К	+	+	+	+	-	+	2
Мария Н.	-	+	-	-	+	+	1
Сергей М.	+	+	+	+	-	+	2
Вика М.	-	+	-	-	-	+	1
Игорь Р.	+	+	+	+	-	+	2
Катя. С.	-	-	+	-	-	+	1
Денис Т.	+	+	-	-	-	+	1

Таблица 5. Данные обследования письма по слуху

Испытуемые	Записать буквы			Записать слоги						Средний балл
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	
Артём А.	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1,9
Кристина А.	3	3	2	3	2	2	2	2	1	2,1
Никита И.	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1,7
Александр. К	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1,6
Мария Н.	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1,6
Сергей М.	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1,6
Вика М.	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1,7
Игорь Р.	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1,8
Катя. С.	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1,3
Денис Т.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0
Средний балл	1,9	1,8	1,3	2,1	2,0	1,8	1,5	1,9	1,4	

Таблица 6. Данные обследования процесса списывания

Испытуемые	Списывание рукописными буквами с печатного образца					Списывание печатными буквами с рукописного образца					Средний балл
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Артём А.	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1,4
Кристина А.	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2,3
Никита И.	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1,5
Александр. К	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1,7
Мария Н.	3	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2,0
Сергей М.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1,8
Вика М.	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1,6
Игорь Р.	3	2	2	2	1	3	2	2	1	1	1,9
Катя. С.	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1,3
Денис Т.	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2,1
Средний балл	2,4	2,1	1,7	1,6	1,2	2,2	2,0	1,8	1,4	1,1	

Таблица 7. Данные обследования самостоятельного письма

Испытуемые	Самостоятельное письмо						Средний балл
	1	2	3	4	5	6	
Артём А.	2	1	2	2	1	1	1,5
Кристина А.	2	2	2	1	1	2	1,6
Никита И.	2	1	1	1	2	1	1,2
Александр. К	2	1	2	2	1	1	1,5
Мария Н.	2	2	2	2	2	1	1,8
Сергей М.	2	2	2	2	1	1	1,6
Вика М.	2	2	2	2	2	1	1,8
Игорь Р.	2	2	3	1	2	1	2,0
Катя. С.	2	1	2	1	1	1	1,3
Денис Т.	2	1	2	2	2	1	1,6
Средний балл	2,0	1,5	1,9	1,5	1,5	1,1	

Таблица 8. Таблица анализа ошибок письма

Тип ошибок	Вид ошибок	Количество ошибок
I. Дисграфические		
1. Ошибки в звуковом составе слова	А) замены гласных; Б) замены согласных; В) пропуски гласных; Г) пропуски согласных; Д) пропуски слогов и частей слова; Е) перестановки; Ё) вставки; Ж) раздельное написание частей слова.	3 23 - 17 - - 5 -
2. Лексико-грамматические	А) замена слов по звуковому сходству; Б) замена по семантическому сходству; В) пропуски слов; Г) слитное написание слов; Д) нарушение согласования; Е) нарушение управления; Ё) неправильное обозначение границ предложения.	- - 14 9 - - -
3. Графические	А) замена букв по количеству элементов; Б) замена букв по пространственному расположению; В) зеркальное письмо букв	- - -
II. Орфографические	Ошибки на правила правописания в соответствии с программными требованиями второго класса.	14

Таблица 9. Данные анализа ошибок на письме

Испытуемые	Ошибки, связанные с несформированностью фонематического слуха				Ошибки, связанные с несформированностью фонематического восприятия				Лексико-грамматические ошибки				Оптико-пространственные ошибки			Орфографические ошибки
	Звонкие-глухие	Твёрдые-мягкие	Свистящие-шипящие	Р-Л	Пропуски согласных	Пропуски гласных	Добавления	Добавления	Замены слов по звуковому сходству	Пропуски слов	Слитное написание слов	Раздельное написание слов	Зеркальное написание	Замена букв по количеству элементов	Замена букв по пространственному расположению	
Артём А.	-	8	9	12	11	-	-	4	-	5	4		-	-		ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, написание приставок.
Кристина А.	4	-	8	-	12	4	9	-	-	-	7		-	-		Безуд. гл. в корне слова
Никита И.	6	-	9	-	14	9	9	-	-	2	3		-	-		ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА
Александр. К	-	4	6	14	9	3	9	-	-	-	5		-	-		Безуд. гл. в корне слова
Мария Н.	4	7	6	9	11	9	6	-	-	-	4		-	-		ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА
Сергей М.	6	-	7	-	8	9	-	-	-	3	5		-	-		Безуд. гл. в корне слова
Вика М.	7	6	7	-	12	8	-	-	-	2	-		-	-		ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, Безуд. гл. в корне слова
Игорь Р.	4	-	8	9	10	-	-	-	-	1	4		-	-		ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА
Катя. С.	-	4	6	-	11	-	-	-	-	2	6		-	-		ЧУ-ЩУ, безуд. гл. в корне слова
Денис Т.	6	5	-	-	8	-	-	-	-	1	6		-	-		ЧУ-ЩУ, безуд. гл. в корне слова

Образцы заданий, направленных на преодоление артикуляторно-акустической дисграфии:

1. Выделение парных звуков из слов в начальной позиции (по предметным картинкам)
2. Сравнение звуков по артикуляции (сходство, различие).
3. Соотнесение звуков с буквами.
4. Чтение слоговых таблиц, запись под диктовку.
5. Устный диктант слов (поднять букву по наличию звука, например «к» или «г»): согнул, крепость, около, кирпич, приказ, бумага, главный
6. Словарный диктант. Например, звуки «в» или «ф»: ворот, фары, фрукты, ватный, фант, картофель, коврик, кефир, шкафы, правда, кофе, клюква, финики, весна, веет, фея, фабрика.
7. Определение места звуков в слове (с опорой на цифровой ряд): Г-Гриша, Григорий, загадка, прыгалки, круглый, гигант, гогочет.
8. Запись слов в две колонки по наличию смешиваемых звуков (например «с-з»): Зонт, свекла, глаза, закат, восемь, август, узнал, уснул, успел, змейка.
9. Сопоставление смешиваемых фонем по смыслу изучаемого слова. Например, звуки «п» или «б»: почка - бочка, пал - бал, точка - дочка, дом - том.
10. Закончить предложение, выбрав подходящее слово:

В синем небе звезды...

(плещут, блещут)

В синем море волны

На траву выкатили...

(почки, бочки)

На деревьях набухают....

Повалился старый...

(забор, запор)

На воротах крепкий

Во дворе ... петух

(пропел, пробел)

Надо устранить ... в знаниях.

11. Вставить пропущенные буквы в текст:

После до..дя боль..ие лу..и.

Мы на..ли е..а под елкой, принесли домой в ко..елке.

Рань..е всех чи..и встают.

12. Вписать пропущенный слог «па» или «ба»:

Лю -, ры -, тро -, ли -, - ран, - латка, сдо -, - лец, - зар, - бушка, тру-, - рус, ло - та, при - вил, за - вы, - кет, - намка.

Для развития ориентировки в окружающем пространстве:

1. Определение пространственного расположения предметов по отношению к ребенку, т.е. к самому себе.
2. Определение пространственных соотношений предметов, находящихся сбоку: «Покажи какой предмет находится справа от тебя, слева» и т.д.
3. Определение пространственных соотношений между 2-3 предметами или изображениями.

Ряд упражнений для развития зрительного гнозиса:

1. Уточнение артикуляции смешиваемых звуков.
2. Сопоставление звуков по артикуляции (общее, разное).
3. Соотнесение звука с буквой рукописного шрифта.
4. Выписывание букв в воздухе или на столе пальцем или рукой.

5. Соотнесение буквы с «опорой» (с картинкой, с запоминающимся графическим элементом: ф - человек, который держит руки на поясе, т - похожа на грибок, ж - на жука, б - белочка с хвостиком, з - змея, п - перекладина и т.д.).

6. Поэлементная запись букв с проговариванием.

7. Реконструировать букву, добавляя элемент: из А-Л-Д, К-Ж, З-В, Г-Б.

8. Реконструировать букву, изменяя пространственное расположение элементов букв; например: Р-Ь, И-Н, Н-П, Г-Т.

9. Определить различие сходных букв, отличающихся одним элементом: З-В, Р-В.

10. Определить различие сходных фигур или букв, состоящих из одинаковых элементов; но различно расположенных в пространстве:

Р-Ь, Г-Т, И-П, П-Н.

11. Чтение слоговых таблиц.

Ба-да, а-да-а-ба,

бо-до, о-да-о-ба,

бу-ду, у-да-у-ба,

бы-ды, а-бы-а-ды.

(Таблица должна быть выполнена в рукописном шрифте).