

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

Подготовка к обучению письму старших дошкольников 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: Сокольвак
Наталья Николаевна,
обучающийся БЛ-52Z
группы

подпись

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

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМУ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ.....	
1.1. Психофизиологическая характеристика процессов письма.....	6
1.2. Психолого - педагогическая характеристика дошкольников с дизартрией.....	11
1.3. Характеристика готовности дошкольников с дизартрией к обучению письму.....	17
ГЛАВА 2. ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ.....	
2.1. Организация и методики логопедического обследования компонентов готовности к овладению письмом у детей дошкольного возраста с дизартрией.....	25
2.2. Анализ результатов логопедического обследования старших дошкольников с дизартрией.....	47
2.3. Характеристика готовности дошкольников с дизартрией к обучению письму по результатам констатирующего этапа.....	57
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМУ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ.....	
3.1. Теоретическое обоснование и принципы логопедической работы по подготовке к обучению письму старших дошкольников с дизартрией.....	67
3.2. Содержание логопедической работы по подготовке к обучению письму старших дошкольников с дизартрией.....	77
3.3. Анализ результатов формирующего эксперимента.....	93
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	102
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	106
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	112
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	114
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	151
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	156

ВВЕДЕНИЕ

Вопрос подготовки дошкольников к овладению письмом является частью проблемы готовности к обучению в школе. Психологи и педагоги придают особую значимость обучению детей письменной речи и называют ее операциональные компоненты (письмо и чтение) ведущими в любой сознательной деятельности человека.

Письмо - сложный координационный навык, требующий слаженной работы мелких мышц кисти, всей руки, правильной координации движений всего тела. Овладение навыком письма - длительный и трудоемкий процесс, который не всем детям дается легко [30].

Умение выполнять мелкие движения развивается в старшем дошкольном возрасте. Именно к 6 - 7 годам в основном заканчивается созревание соответствующих зон коры головного мозга, развитие мелких мышц кисти. Важно, чтобы к этому возрасту ребенок был подготовлен к усвоению новых двигательных навыков (в том числе и навыка письма), а не был вынужден исправлять неправильно сформированные старые [11].

Изменение неправильного навыка требует много сил и времени как от ребенка, так и от родителей. Это не только осложняет обучение письму, но и, что особенно нежелательно, создает дополнительную нагрузку на центральную нервную систему ребенка на первом году обучения в школе.

Поэтому работа по подготовке к обучению письму должна начинаться задолго до поступления в школу.

Работа по формированию навыков к обучению письму особенно необходима детям, страдающим псевдобульбарной дизартрией и имеющим речевые нарушения [20].

Дети с дизартрией отличаются недостаточным развитием мелкой моторики, плохой координацией движений, недостаточностью

пространственно - временной ориентировки (Л. А. Данилова, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова, Н. С. Симонова, И. А. Смирнова, Г. В. Чиркина и другие).

Поэтому у таких детей в дошкольном возрасте очень важно развивать механизмы, необходимые для овладения деятельностью, которая связана с графомоторными навыками. Техника письма требует слаженной работы мелких мышц кисти и всей руки, хорошо развитого зрительного восприятия и произвольного мышления. Неподготовленность руки создает уже с первых дней обучения в школе, комплекс трудностей [14].

Проблема обучения дошкольников с дизартрией навыкам письма занимает важное место в системе их подготовки к обучению в школе. А количество детей с речевыми патологиями с каждым годом увеличивается. Дети с дефектами речи, как показывает практика, чаще всего не укладываются в темп работы остальных детей, поэтому необходимо вести с ними специальную коррекционно - развивающую работу. Система обучения и воспитания детей дошкольного возраста с дизартрией включает коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному обучению письму [29].

Профилактика нарушений письма у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями является одним из актуальных направлений коррекционной работы в системе специального дошкольного образования. Изучением этой проблемы занимались такие ученые, как Т. В. Ахутина, Л. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. А. Логинова, Н. А. Никашина, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова, Л. Ф. Спирина, О. А. Токарева, М. Е. Хватцев, С. Н. Шаховская, А. В. Ястребова и другие.

Важность разработки этого направления обосновывается необходимостью оказания своевременной помощи детям, испытывающим трудности в процессе школьного обучения после прохождения курса коррекционного воздействия.

Объектом изучения в данной работе является готовность дошкольников с дизартрией к обучению письму.

Предметом исследования выступает процесс подготовки к обучению письму старших дошкольников с дизартрией.

Целью данной работы является разработка содержания логопедической работы по подготовке к обучению письму старших дошкольников с дизартрией.

Для достижения цели предполагается решить ряд задач:

1. изучить психофизиологическую характеристику процессов письма, на основании анализа теоретического исследования;
2. изучить психолого - педагогическую характеристику дошкольников с дизартрией;
3. изучить характеристику готовности дошкольников с дизартрией к обучению письму, процессе теоретического анализа литературы;
4. подобрать методики для исследования компонентов готовности к овладению письмом у детей дошкольного возраста;
5. провести констатирующий эксперимент, направленный на изучение уровня готовности у старших дошкольников с дизартрией и проанализировать его результаты;
6. теоретически обосновать и разработать содержание логопедической работы по подготовке к обучению письму старших дошкольников с дизартрией;
7. провести контрольный эксперимент, направленный на оценку результативности обучающего эксперимента;

Методы определялись в соответствии с целью и задачами работы: анализ научной, учебной и методической литературы по проблеме исследования; организация исследования, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, структура работы, логопедическое обследование, анализ полученных результатов.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМУ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

1.1. Психофизиологическая характеристика процессов письма

Дети начинают изучать письменную речь с момента поступления в школу, формирование предпосылок, письменной речи, как речевых, так и неречевых является процесс обучения в детском саду.

Процесс письма состоит из четко структурированных блоков, с которыми ребенок должен научиться работать в процессе школьного обучения.

Операции, составляющие процесс письма, были изучены и подробно описаны А. Р. Лурией в работе «Очерки психофизиологии письма» [30].

Первой из специальных операций, входящих в процесс написания, выделенных А. Р. Лурией, является анализ звукового состава слов, которое нужно написать. Из звукового потока, который воспринимается и мысленно представляется в письменной форме под диктовку человеком, должна быть выделена серия звучаний, сначала тех, с которого начинается нужное слово, а затем следующий звуков.

Распределение очередности звуков, из которых состоит слово, оказывается первым требованием для разделения речи, или, говоря иными словами, превратить его в серию членораздельных звуков.

Второе условие тесно связано с тем, о котором говорилось ранее и оказывается конкретизация звуков, преобразование услышанных в этот момент голосовые вариации в точные, подытоженные речевые звуки, а именно фонемы. Задачей ребенка на этом этапе является, разграничение необходимых фонем, отделяя ее от сходно звучащих, так как согласные могут быть в слогах и мягкими и твердыми, и ребенку трудно различить нужные фонемы.

Таким образом, тщательный анализ и уточнение звуков оказывается последующим важным условием для процесса, потому что только эти фонемы, абстрагируясь от случайного звука и выделенные из общего комплекса звуков, составляющих слово, и могут стать предметом дальнейшей записи.

На начальных этапах развития письма указанные процессы протекают полностью осознанно, на более позднем этапе, они практически перестают быть осознанными и осуществляются автоматически.

Следующая операция письма, выделенная А.Р. Лурия - это выделение фонемы или их сочетание в визуальную графическую схему. Каждая фонема должна быть переведена в соответствующую букву, которая должна быть написана позже. Перестройка звуков речи в буквы (фонемы в графемы) не вызовет особых трудностей, если предварительный звуковой анализ был проведен достаточно четко. В редких случаях может возникнуть такой дефект, как «зеркальное письмо». Это указывает на то, что удерживать в памяти необходимые графемы, для некоторых детей является не простым. Психология учитывает предполагаемые затруднения, как в запоминании нужной буквы, так и в ее графическом написании.

Последней операцией в процессе письма является выполнение предусмотренных написанию оптических знаков - букв в нужные графические начертания [30].

Для того, чтобы акт письма осуществился, обязательно нужно безутратность первичных и преимущественно вторичных полей слуховой коры левой височной области, она же совместно с нижними отделами посцентральной и премоторной коры участвует в воспроизведении фонематической оценки и синтеза звуковой речи. Также для него важна в дальнейшем неизменяемость зрительно – кинестетических отделов коры, ведь без них не возможно выполнить «перешифровку» фонематического строения на порядок графем, так чтобы сохранились их топологические качества и пространственное месторасположение. Чтобы его осуществить,

необходимо сохранность кинестетических и двигательных (постцентральных и премоторных) отделов коры, обеспечивающие «перешифровку» графических схем в размеренные «кинестетические мелодии» двигательных актов. Для правильного осуществления высших психических функций нужна сохранность всего мозга, в том числе и его лобных органов. Если по каким либо причинам недоразвивается или разрушается тот или иной участок мозговой коры, входящий в эту сложную систему мозговых центров, следовательно, то или иное условие, непосредственно связанное нормальной работой данного участка, выпадает, тогда и соответствующий психофизиологический процесс тоже нарушается [31].

Существенным в организации письма является, как речевая деятельность. Это более высокий уровень организации письма, который основан на сенсомоторном. Письмо начинается с пробуждения мотива, проблемы, возникающие у пишущего. Человек знает, что пишет он для того, чтобы закрепить, сохранить информацию, тем самым передавая ее другому лицу. Он сформировывает план письменного высказывания, смысловую программу, общую очередность мыслей [24].

Таким образом, можно предположить, что процесс письма сложно организованная психическая деятельность, осуществляющаяся с помощью анализаторов разной модальности.

Изучением психологии процесса письма также занималась Л. С. Цветкова, ею были выделены уровни овладения процессом письма:

Психологический уровень

Психолингвистический уровень

Психофизиологический уровень

Психологический уровень включает ряд звеньев:

Возникновение намерения, мотива к письменной речи.

Создание замысла.

Создание на его основе общего замысла содержания письменной речи.

Регуляция деятельности и осуществлении контроля, за выполняемыми действиями [46].

Психолингвистический уровень обеспечивает операциональную сторону реализации плана (программы) и состоит из нескольких звеньев.

Процесс звуко различения, посредством которого анализируется звуковой состав слова, его акустической, кинестетической и кинетической основы на уровне фразы. Это звено представляет анализ более крупных единиц речи - количество слов во фразе и восприятие общего звукового контура фразы.

Объем акустического восприятия и слухо-речевая память, гарантирует восприятие определенного объема информации и поддерживает ее в оперативной памяти.

Актуализация образов - представлений графемы на основе входящей звуковой информации и ее перешифровка в соответствующие буквы.

Актуализация моторного образа буквы и ее перешифровка в соответствующую букве серию тонких движений руки.

Написание букв, слов, фраз.

Психофизиологический уровень обеспечивает реализацию всех указанных выше операций и действий на анализаторном уровне.

Процесс звуко различения основан на совместной работе речедвигательного и акустического анализаторов.

Объем восприятия акустических речевых сигналов обеспечивается акустическим анализатором (и, возможно вместе с кинестетическими); в состав восприятия входит, как известно звено иконической памяти, обеспечивающее кратковременный отбор и сохранение нужной информации для ее переработки.

Перестройка с одной психической операции на другую, а именно, переход со звука на букву, совершается с помощью объединенной работе акустической, зрительной и пространственной анализаторных систем, они же гарантированно работают с третичной зоны мозга – ТРО – височно – теменно

– затылочной зоной; здесь и совершается актуальность образов – представлений буквенных знаков.

Перекадировка оптического очертания буквы в двигательный и в правописание буквы совершается вследствие совместной работе зрительной и двигательной анализаторных систем [13].

Таким образом, формирование и протекание письма и письменной речи невозможно без наличия межанализаторных отношений и то, что письмо – это работа не любого анализатора, а группа взаимодействующих анализаторных систем [35].

При обдумывании письме, в своем начальном этапе, все эти уровни вступают в работу последовательно, но при осуществлении этой функции, все уровни работают совместно, в тесной и сложной иерархической структуры: в зависимости от проблемы на первое место выступает тот или иной уровень.

Психологический уровень осуществляется за счет работы лобных отделов мозга передне - задне и медно - базальных отделов лобной области коры головного мозга [5].

Психофизиологический уровень поддерживается совместной работой заднелобных, нижнетеменных, височных, задневисочных, переднезатылочных отделов коры головного мозга.

Лингвистический уровень, на котором происходит выбор языковых средств (нужных знаков слов, синтаксиса), зависит от общей работы передней и задней речевых зон, обеспечивающих синтагматику и парагматику речи.

Совокупная работа всех этих морфологических образований, составляет мозговую основу процесса письма.

В функциональную систему, обеспечивающую нормальный процесс письма входят различные участки коры головного мозга и различные анализаторные системы, а именно, акустическая, оптическая, моторная. Каждая из них реализовывает нормальное протекание лишь одного звена в

процессе письма, а все вместе гарантируют нормальные условия для реализации целого процесса письма. Психофизиологической основой процесса письма является совместная работа этих анализаторных систем.

Таким образом, проанализировав все выше сказанное, можно сделать вывод, что письмо представляется нам сложным психическим процессом, который содержит в своей структуре как невербальные, так и вербальные формы психической деятельности: внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, плавную моторику руки, действия с предметами. Вследствие этого расстройство письма носит единый характер, а именно письмо расстраивается как целая система.

Итак, из всего выше сказанного, следует, что операция письма отображает собой не простую функцию, которая содержит в своем составе серию психофизиологических составляющих. Письмо представляется моделью осмысленным речевым действием. В его психологическую сущность входит звуковой анализ являющегося написания слов, конкретизация фонематического состава этого слова, поддерживания порядка входящих в него звуков. Операция письма, содержит в себе перенос звуковой композиции слова в комплекс графических символов, продолжительное задерживание в памяти этих графических символов и их верную пространственную организацию. Если не сформировалась какая-нибудь из выше перечисленных назначений, то это способно спровоцировать нарушение овладения операциями письма.

1.2. Психолого - педагогическая характеристика дошкольников с дизартрией

В наибольшей степени известная у детей в дошкольном возрасте - это стертая форма дизартрии. Это проявляется в более мягкой стадии расстройства движений органов речевого аппарата, общей и мелкой моторики, кроме того нарушается произносительная сторона речи, эта речь

понятна для тех кто ее слышит, но не четкая при произношении. Дошкольники со стертой формой дизартрии резко не обнаруживаются среди своих сверстников, на них даже не всегда сразу обращают внимание. Но при всем этом, эти дети имеют и другие особенности [2].

Нарушения речевого назначения у детей дизартрией, затрудняет общение этих детей со здоровыми сверстниками и взрослыми что негативно сказывается на развитии их познавательной деятельности. Развития детей с дизартрией вследствие сочетания речевых и двигательных нарушений. Дети, которые имеют ограниченные движения, не получают такой запас знаний и представлений об окружающем мире, также как их обычно развивающиеся сверстники; а условия жизнедеятельности задерживают развитие манипуляции и игровой деятельности, которые являются важного фундамента для образования пространственных представлений, мыслительных операций, и к тому же оптико - гностических функций.

Исследованием психолого - педагогической характеристики детей с дизартрией занимались Е. М. Мастюкова, Е. Ф. Соботович, Е. Ф. Архипова, О. А. Токарева, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова [3].

Авторы уделяли не малую значимость мышечным чувствам, которые возникают при произношении. И. П. Павлов писал о том, что речь это в первую очередь мышечные чувства, каковые направляются от речевых центров в кору головного мозга. Развитие звукопроизношения близко связано с развитием функционирования периферического речевого аппарата. Разумный ребенок, осваивает звуковую систему языка, одновременно со становлением общей моторики и различных движений рук [38].

При произнесении звука неискаженно, от ребенка ожидается повторение артикуляторного порядка, который состоит из сложного комплекса движений. При условии, если у ребенка создастся единый образ предмета, только тогда он поймет значение слова, а для этого желательно объединение слуховых, зрительных и осязательных ощущений.

У детей с речевыми нарушениями могут проявляться легко выраженные парциальные двигательные расстройства, могут быть частичные отклонения в гнозисе, праксисе. В соотношении с нормой эти особенности выступают наиболее ярко [17].

Процессы, такие как:

- нарушение внимания и памяти;
- нарушение пальцевой и артикуляционной моторики;
- недостаточная сформированность словесно-логического мышления у детей с дизартрией.

По данным Н.С. Жуковой, недостаточная речевая деятельность производит действие на развитие у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно - волевой сферы. Недостаточный объем внимания, ограниченный объем его распространения. При сравнительно сохраненной смысловой, логической памяти, у детей снижена вербальная память, страдает от продуктивности памяти. Они не помнят затруднительные инструкции, части и очередность заданий [16].

Речь и мышление близко соединены сами с собой, в следствии этого, словесно – логическое мышление дошкольников с речевым нарушением немного ниже возрастной принципа. У детей с дизартрией есть вероятность появления вторичного уменьшения мыслительной работы, из – за изменения внимания и памяти в худшую сторону. Дошкольники переживают затруднения при осуществлении поручений на обобщение предметов с помощью классификации, с указанием очередности изображений сюжетных картинок, в нахождении причинно - следственных связей и ориентации во времени, при складывании предметов и фигур по форме, цвету и так далее. Нередко их предположения и рассуждения закономерно не соединены между собой, схематичны, бедны [11].

Следственно, неожиданное речевое развитие ребенка с дизартрией происходит замедленно и своеобразно, вследствие этого, разные звенья речевой системы длительное время система останется не сформированные.

Сложности в освоении словарным запасом и грамматическим строем в объединении с исключениями восприятия адресованной речи, приторможенное речевое развитие речи сдерживают взаимосвязь ребенка со сверстниками и взрослыми, затрудняют полноценному функционированию коммуникаций.

В то время, когда дети понимают связную речь и осознают услышанное ими звукового потока, предполагается постижение отдельных морфем, слов, словосочетаний и предложений, другими словами наделяют способностью вычленять их из избытка речи. Усвоение связной речью неисполнимо без сформированности умения извлекать ее составляющие – слова, предложения и так далее. Комбинация языковых знаков содержит новый смысл, который отличается от значения каждого из применяемых в той или иной комбинации языковых знаков. При организации слов из морфем, словосочетаний из слов, предложений, фраз от соединения значения и своего рода подобия. Из этого следует, усвоение неоднозначности слова становится у дошкольников едва лишь при работе со связным текстом. Усвоение неоднозначности приводит к пониманию метафорического смысла слова конечно, также в словосочетаниях [12].

К началу обучения в подготовительной группе значительное большинство детей с дизартрией могут составить пересказ коротких текстов, составить рассказ с сюжета картины, наблюдаемые действия и так далее, то есть связанные высказывания. Но, тем не менее, эти заявления значительно отличается от связной речи детей с нормальным развитием речи [11].

Дети испытывают серьезные трудности в определении замысла рассказа, последовательность событий выбранного сюжета и его языковой реализации. Таким образом, когда дети пытаются рассказать что то придуманное самими, то это им дается с немалым усилием. И бывает часто так, что исполнение выдуманного задания изменяется просто пересказом уже знакомого текста. Экспрессивная речь дошкольников может послужить способом коммуникации, если от взрослого представляется поддержка в виде

дополнительных вопросов, подсказок, рассуждений [7]. Как отмечает Т. Б. Филичева, в устной словесной коммуникации дети с дизартрией стараются не употреблять не простые для них слова и формулировка.

Но если создать для этих детей такие обстоятельства действительно нужно воспользоваться теми или другими словами и грамматическими категориями, в этом случае достаточно четко можно заметить недостатки в речевом развитии. Тем не менее, в некоторых случаях дети сами идут на общение, но это бывает редко, так же как и игры не озвучиваются рассказами.

У детей с дизартрией в большей степени нарушение концентрации внимания в меньшей степени - концентрация, активность переключаемость внимания, но не достаточно по сравнению с нормой. Дети не всегда понимают словесные инструкции (им необходимо дополнительное повторение и уточнение задач), медленное переключение к следующему заданию. После проделанной работы не проявляют заинтересованности в результатах.

Дети с дизартрией отличаются следующими характеристиками: не любят застегивать самостоятельно пуговицы, шнуровать ботинки, засучить рукава. Испытывают трудности в художественной деятельности. Такие дети не могут правильно держать карандаш, пользоваться ножницами, регулировать силу надавливания карандаша и кисти. Сложно выполнять физические упражнения и упражнения в танцах. Им не просто обучиться сопоставлять свои движения с началом и концом музыкальной фразы, изменять форму движений по ударному такту. Нелегко держать равновесие, когда стоят на одной ноге, нередко бывает так, что не умеют прыгать на левой или правой ноге [2].

Из сведений авторов, М. В. Ипполитовой и Е. М. Мастюковой, у детей с дизартрией выявляется задержка развития логического мышления: у них не сформированы многие обобщающие принципы, не редко дети характеризуют схожесть и разницу между предметами и явлениями окружающего мира по

незначительным признакам; классификацию предметов делают по принципу определенных обстоятельств и связей. Задержка сформированности логического мышления у детей с дизартрией сравнивается с низкой степенью познавательных заинтересованностью. Таким детям присущим значится органический психосиндром, который в свою очередь проявляется в заторможенности психических процессов, в неважной переключаемости в интеллектуальном действии завышенной раздражительности, с качествами сходностей выполняемых образов действий, завышенной утомляемостью. У детей с дизартрией нарушена начальная стадия познавательного действия - сосредоточение и свободный отбор материала. Данное выражается на дальнейших этапах познавательных операциях запоминания и осмысления. Завышенная утомляемость внимания отражается в препятствии переключаемости с одной задачи на другую, маленькой интеллектуальной работоспособности, завышенной инертности, «шаблонные» приемы решения познавательных заданий [3].

Все вышесказанное говорит о взаимоотношении между развитием речи и формированием мелкой моторики. Развитие опорно-двигательной структуры, значится фактором, которое активизирует развитие речи, и он определил ведущую роль в формировании психических операций у детей.

В общем, можно заметить, что дети со стертой формой дизартрии - это дети, у которых установлены явные несоответствия в развитии речи при нормальном слухе и сохранности интеллекта. Нарушения речи разносторонние, они имеют возможность выявиться в нарушении произношения, грамматического строя речи, и вдобавок в нарушении просодической стороны речи, а именно темпа и плавности.

Среди моторных функций движения пальцев рук имеют важное предназначение, потому что они оказывают большое воздействие на развитие высшей нервной деятельности дошкольника. Деятельность движения руки всегда близко объединена с функцией речи, и развитие моторики будет помогать развитию произносительной стороны речи.

При стертой дизартрии состояние неречевых функций, психических процессов внимания, восприятия, памяти и мышления, имеет ряд отличительных черт [3].

Следовательно, у детей с дизартрией обнаруживаются ряд особенностей психических процессов, а именно, слабость мыслительной деятельности со снижением функции памяти и внимания; затруднение при классификации, обобщении; определении логических последовательности событий по серии сюжетных картинок. Отмечаются отклонения в формировании процессов речеслуховой памяти, снижения ее объема, особенности поведения и эмоционально - волевой сферы. К не правильному развитию восприятия речевых звуков приводит нарушения моторики артикуляционного аппарата. Недостаточная степень владения звуковым анализом у детей с дизартрией, а также нарушенные психические процессы память, внимание, мышление приводят к сложностям в усвоении ими навыков письма, что является причиной школьной неуспеваемости в будущем.

1.3. Характеристика готовности дошкольников с дизартрией к обучению письму

Поступление ребенка в школу является важным этапом в жизни, который меняет социальную ситуацию в его развитии. Чтобы учиться в первом классе, ребенка нужно подготовить. Важно, чтобы дети в возрасте 7 лет имели, прежде всего, грамотную фразу, развернутую речь объемом знаний, умений навыков, которые предполагаются поставленной программой подготовительной группы дошкольных учреждений общего типа. Детский сад является первым шагом в системе государственного образования и производит важную роль по подготовке детей к школе.

Правильная речь - один из показателей готовности ребенка к обучению гарантия успешного овладения грамоты и чтения: в конце концов,

письменная речь формируется на основе устной, а дети с дизартрией, оказываются потенциальные дисграфики и дислексики (дети с ограниченными возможностями письма и чтения) [10].

Стертая дизартрия - речевая патология, проявляющаяся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающая вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга [29].

Главной задачей в ходе обучения письму, это есть формирование у дошкольников общей направленности в звуковой системе языка, обучение их звуковой оценки слова, то есть определение порядка звука в слове, установление отличительной роли звука его основных подходящих параметров. Точно так же концепция готовности к обучению старших дошкольников включает в себя формирование и развитие самых важных компонентов, таких как: общая и мелкая моторика, координация движений, пространственно-временные представления, чувство ритма, визуально-пространственные представления и сформированность фонематической системы. Неправильность этих составляющих может пробудить плохое отношение старших дошкольников к обучению письму. Важным положением для овладения речью (как устной, так и письменной), значит, развитие двигательных навыков, как общей, так и мелкой моторики, речевых моторных навыков. Материалы, которые представили авторы, такие как, В. М. Бехтерева А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, П. Н. Анохина доказали воздействие манипулирования руками на развитие высшей нервной деятельности, главным образом на развитие речи.

М. М. Кольцовой установлено, что уровень развития детской речи непосредственно обусловлено от уровня сформированности тонких движений пальцев. Придя к выводу, можно сделать анализ, что морфологическое и функциональное формирование речевых областей осуществляется под влиянием кинестетических импульсов из рук. Большая степень развития мелкой моторики, сообщает о функциональной зрелости

коры головного мозга, тем самым и о психологической готовности ребенка к обучению. Игры и упражнения, которые способствуют развитию тонких моторных навыков, представляют собой средство поддержания тонуса и эффективности коры головного мозга. В процессе таких игр внимание детей, слух и визуально - моторная память улучшаются [27].

Чтобы научить писать детей старшего дошкольного возраста, необходимо также сформировать пространственные представления. Пространственные представления включают в себя не только определение формы, величины, местоположения и движения предметов относительно друг друга и их собственного тела, но также последовательность букв и звуков в слове в процессе написания [22].

Недостаточное формирование пространственно - временных представлений повлияет на развитие письменных процессов. Чтобы справиться с письмом, ребенку нужно обучиться обоюдно, изменять пространственную последовательность - графические знаки и временную звуковых сочетаний. Поэтому временные и пространственные компоненты восприятия и воспроизведения речи не могут быть изолированы.

Другим компонентом готовности к обучению письму является чувство ритма, которое происходит в самых разных сферах человеческой деятельности. По формулировке И. Н. Садовниковой, чувство ритма - это умение, которое обнаруживается в воспроизведении ритмически организованных частях временного ряда [35].

К.Д. Ушинский, анализируя проблему освоения графическими навыками, свидетельствует, что одной из частей точного каллиграфического почерка оказывается ритм движения пальцев во время процесса написания.

Ритм движения процесса письма остается в его конечном результате. В то время, как все частички букв равноудалены, имеют одинаковую высоту, одинаково наклонены, это письмо создает впечатление ритмического рисунка.

П. Л. Горфункель отмечал, что буква новичка основана на визуальном представлении букв. Но роль визуальных представлений заключается не только в том, что они являются основной опорой в процессе написания новичка, но также и в том, что только через визуальные представления и могут быть установлены характерные для сформированной ассоциации букв слухового и моторного представлений. Задержка зрительной обратной связи приводит к ухудшению качества работы [35].

Для успешного освоения процессов письма нужен довольно высокий уровень формирования фонематической системы. Это является фундаментом устной и письменной речи.

Фонетическая система предполагает собой конструкцию языковых фонем, а в ней всякая единица обозначается установленным набором смыслоразличительных признаков. В нашем языке такими признаками являются твердость – мягкость, звонкость – глухость, средство формирования, участие нёбной занавески [33].

Фонематическая система включает в себя следующие компоненты:

- фонематическое восприятие;
- фонематическое представление;
- фонематический анализ и синтез.

Недостаточное развитие одного из этих компонентов приводит к затруднениям в усвоении речевых звуков, а также к трудностям в овладении письмом.

Координация движений приходится еще одной частью готовности к обучению письму. Это скоординированная работа всех мышц тела, а в последствии этого, движения получают измеренными, пластичными, экономичными и в то же время незаметно, что отдельные мышцы действуют в противоположном направлении.

Как отмечал Э. В. Гурьянов, важной характеристикой буквы новичков является неспособность организовывать движения звеньев руки, пальцев, кисти, предплечья и плеча. Невозможность организовывать движения

различных частей руки, может привести к остановке, выходу черты за строку, неточности движений или подергиванию руки в момент написания [14].

Э. В. Гурьянов подчеркивает создание благоприятных психофизиологических условий для написания: устранение ненужного мышечного напряжения, повышение подвижности руки путем правильной координации движений его частей [44].

Навык письма – это речевой навык. Навык письма формируется в связанном согласии с другими типами речевой деятельности – с устными высказываниями, с прослушиванием – со слуховым восприятием чужой речи, с внутренней речью. Речевая деятельность человека нереальна и нет никакого смысла, если не возникает на это мотива; это невозможно без четкого осознания сущности речи говорящим или слушателем.

Поэтому как преподавание элементарного письма, так и развитие этих навыков должны быть структурированы таким образом, чтобы действия детей были потребованы мотивами и желаниями, которые им близки и понятны. Все вышесказанное благотворно повлияет на освоение письменных процессов, если ребенок намеренно подготовлен к этому. В свою очередь, важно отметить структуру коры головного мозга, которые внесли свой вклад в формировании процессов письма [10].

П. Л. Горфункель в своих работах писал, что письмо, это не только двигательный акт, который основывается на узкоограниченном поле мозга, а сложный процесс, в реализации которого учитываются этапы функционально скоординированных зон коры головного мозга. В процессе письма участвуют зоны полушарий такие как:

- височная область (центр Вернике) левого полушария головного мозга (у правой) связана со слуховым анализом;
- затылочная область связана со зрительной и пространственной организацией;

- теменная область является корковым аппаратом, анализирующим ощущения, идущие от поверхности кожи мышц;
- премоторная область отвечает за соблюдение чередование в нужной последовательности букв, звуков;
- лобные доли моторный (центр речи) больше всего связаны с сохранением замысла при письме [35].

Как мы видим процесс написания, связан с деятельностью не одной узко локализованной зоны, а с активностью всех частей коры головного мозга. К возрасту шести - семи лет, у ребенка еще не все части коры головного мозга морфологически и функционального развиты, особенно лобные доли что усложняет процесс изучения письма.

Владение письмом как типом речевой деятельности требует еще большего количества операций. Пишущий, должен организовать свою мысль в форме предложения, точно подбирать слова для этой цели и предсказывать место каждого предложения среди других текстовых единиц, а также, выполнять звуковой анализ выбранных слов, соотнести звук и букву, принимая во внимание правила графики и орфографии, выполнить двигательные - графические действия, четко соблюдая пространственную ориентацию, а именно, направление и размещение букв на линии, их соединение и так далее.

Психофизиологическая основа письма – это взаимозависимая и взаимосвязанная деятельность слуховых, зрительных, речевых и моторных анализаторов. Когнитивные процессы имеют большое значение [30].

В своих трудах Л.С. Цветкова обозначает, что формирование навыка письма, выполняется с более тонкой и совершенной работой всех психофизиологических компонентов довольной сформированности на дошкольной стадии опыта звуковых обобщений и морфологического анализа. Но учение письму осложняется тем, что к этому возрасту все основные высшие психические функции, которые составляют его основу, еще не завершены, а некоторые из них еще не начали свое развитие, и

обучение основано на незрелых психических процессах. Поэтому, важно знание о генезисе письма, его психологической сущности, структуры, функции, его место и роль в умственной деятельности имеет важное значение для правильного методического подхода к обучению грамоте [46].

Таким образом, благополучное учение письму старших дошкольников с дизартрией может воспроизводиться на основе конкретной степени готовности, а он в свою очередь располагает не только единую психологическую и специальную подготовку, но и равным образом рассчитывает формирование умственных, моральных и физических качеств у детей. Поэтому для того, чтобы научиться письму, нужен достаточно высокий уровень единого развития ребенка, наличие мотивации к обучению, адекватность и регулирование поведения, формирование образовательных и речевых навыков.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ.

Дети дошкольного возраста приступают к овладению письменной речи, с поступлением в школу, в течение обучения ребенка в детском саду, возникают предпосылки для письменной речи, как словесные, так и невербальные.

Операция письма складывается из четко сгруппированных звеньев, которыми ребенок должен научиться действовать в процессе школьного обучения. Поэтому работа по подготовке к обучению письма должна начаться задолго до поступления в школу. Работа по формированию навыков к обучению письму очень важна детям, страдающим псевдобульбарной дизартрии и имеющим нарушения речи.

Изучив теорию авторов, занимающихся подготовкой обучению письму старших дошкольников с дизартрией, имеется возможность сформулировать вывод, что для благополучного овладения операциями письма желательно комплексное развитие всех аспектов речи (фонетико - фонематическое, лексико - грамматическое), высших психических функций память,

восприятие, внимание, мышления и анализаторные системы (зрение, слух, моторика) поскольку теоретически обосновано взаимное влияние и взаимодействие всех этих компонентов на процесс овладения письмом старших дошкольников с дизартрией. Большое количество старших дошкольников с дизартрией составляют группу риска по проявлению дисграфии. Вот почему так важно преодолеть недостатки фонематического слуха, пространственных представлений, развивать чувство ритма, координацию движений, общие и мелкую моторику, чтобы предотвратить дальнейшие проявления в будущем.

Необходимые условия для формирования готовности к обучению письму старших дошкольников с дизартрией: учет структуры нарушений речи, индивидуальных особенностей старших дошкольников; проведение занятий в соответствии с планом учителя - логопеда; участие в коррекционной работе педагогов и родителей.

Таким образом, преждевременная диагностика и вовремя оказанная коррекционно - логопедическая поддержка для детей в дошкольном возрасте увеличивает преимущества преодоления затруднений в овладении процессами письма, что еще больше способствует достижениям в школьном обучении.

ГЛАВА 2. ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация и методики логопедического обследования компонентов готовности к овладению письмом у детей дошкольного возраста с дизартрией

Комплексное логопедическое обследование детей с псевдобульбарной дизартрией проводилось в МБДОУ №516 города Екатеринбурга. В данном обследовании принимали участие десять детей с псевдобульбарной дизартрией старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось в марте 2017 года.

Целью данного исследования было: выявление особенностей неречевых и речевых функций с целью подготовки к обучению письму старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

Логопедическое обследование проводилось по традиционной логопедической методике с использованием рекомендаций Н. М. Трубниковой, поскольку они содержат подробный план логопедического обследования детей, что позволяет получить в ходе работы наиболее достоверные результаты [42].

Обследование состояния звукопроизношения проводилось с опорой на с наглядный материал, который заимствованный из логопедического альбома О. Б. Иншаковой [18].

Логопедическое обследование началось с изучения медицинской документации. Были изучены речевые и медицинские карты детей, с целью сбора необходимых анамнестических данных.

Одновременно с изучением документации было проведено собеседование с воспитателем и логопедом для подробного уточнения некоторых данных, таких, как: сбор сведений о личностных особенностях

детей, их эмоциональном и физическом развитии, социальных условиях и так далее.

В ходе логопедического исследования, на каждого обследуемого составляется речевая карта – карта обследования речи, в которую записываются все получаемые данные в определенной последовательности.

Общие сведения.

Логопедическое обследование рекомендуется начинать с изучения медицинской и педагогической документации, имеющейся на обследуемого ребенка, со сбора сведений о нем от медицинского персонала, учителей, воспитателей и родственников.

Обследование состояния общей моторики.

1. Исследование двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля.

а) логопед показывает 4 движения для рук и предлагает их повторить: руки вперед, вверх, в стороны, на пояс;

б) повторить за педагогом движения за исключением одного, заранее обусловленного «запретного» движения.

Отмечаются: качество, правильность, последовательность выполнения движений, особенности переключения с одного движения на другое.

2. Исследование произвольного торможения движений.

Маршировать и остановиться внезапно по сигналу.

Отмечаются: плавность и точность движений обеих ног, соответствие двигательной реакции сигналу.

3. Исследование статической координации движений.

а) стоять с закрытыми глазами, стопы ног поставить на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуты вперед. Время выполнения – 5 секунд по 2 раза для каждой ноги;

б) стоять с закрытыми глазами на правой, а затем на левой ноге, руки вперед. Время выполнения – 5 секунд.

Отмечаются: удержание позы свободное или с напряжением, с раскачиванием из стороны в сторону; балансирует туловищем руками, головой; сходит с места или делает рывок в стороны, касается пола другой ногой; иногда падает, открывает глаза и отказывается выполнять пробу.

4. Исследование динамической координации.

а) маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями. Хлопок производить в промежутки между шагами;

б) выполнить подряд 3 - 5 приседаний. Пола пятками не касаться, выполнять только на носках.

Отмечаются: выполняет правильно с напряжением, раскачиваясь, балансируя туловищем и руками, становится на всю ступню.

5. Исследование пространственной организации двигательного акта.

а) повторить за логопедом движения на ходьбу по кругу в обратном направлении через круг. Начать ходьбу от центра круга направо пройти круг вернуться в центр слева. Пройти кабинет, из правого угла через центр по диагонали обойти кабинет вокруг и вернуться в правый угол по диагонали через центр из противоположного угла, повернуться на месте вокруг себя и поскоками передвигаться по кабинету, начиная движения справа.

б) то же выполнить слева;

в) по словесной инструкции проделать эти же задания.

Отмечаются: ошибки в пространственной координации: незнание сторон тела, ведущей руки, неуверенность выполнения.

6. Исследование темпа.

а) в течение определенного времени удерживать заданный темп в движениях рук, показываемых логопедом. По сигналу логопеда предлагается выполнить движения мысленно, а по следующему сигналу (хлопок) показать, на каком движении испытуемый остановился. Движения рук вперед, вверх, в стороны на пояс опустить.

б) письменная проба: предлагается чертить на бумаге палочки в строчку в течение 15 секунд в произвольном темпе. В течение следующих 15

секунд чертить как можно быстрее, в течение следующих 15 секунд чертить в первоначальном темпе.

Отмечаются: темп нормальный, ускоренный, быстрый, замедленный, медленный.

7. Исследование ритмического чувства.

а) простучать за педагогом карандашом ритмический рисунок:

// / / // /// / / /// // // // /// /// // /// /// // /// /// //

б) музыкальное эхо Логопед ударяет в определенном ритме по ударному инструменту (бубен, барабан и т. д.) ребенок должен точно повторить услышанное.

Отмечаются: ошибки при воспроизведении ритмического рисунка повторяет в ускоренном или замедленном по сравнению с образцом темпе: нарушает количество элементов в данном ритмическом рисунке.

Обследование произвольной моторики пальцев рук.

1. Исследование статической координации движений.

а) распрямить ладонь со сближенными пальцами на правой руке и удерживать в вертикальном положении под счет от 1 до 15;

б) аналогично выполнить левой рукой,

в) выполнить эту позу на обеих руках одновременно;

г) распрямить ладонь, развести все пальцы в стороны и удерживать в этом положении под счет (1 - 15) на правой руке, затем на левой и на обеих руках одновременно;

д) выставить первый и пятый пальцы и удерживать эту позу под счет (1 - 15) в той же последовательности;

е) показать второй и третий пальцы, остальные пальцы собрать в щепоть - поза «зайчик», удерживать по счет (1 - 15), выполнение осуществляется в той же последовательности;

ж) второй и пятый пальцы выпрямлены, остальные собраны в кулак, удерживать позу под счет 1 - 15 на правой, левой и обеих руках.

з) сложить первый и второй пальцы в кольцо, остальные выпрямить, удерживать под счет (1 - 15) в той последовательности;

и) положить третий палец на второй, остальные собрать в кулак, удерживать под счет (1 - 5) в той же последовательности.

2. Исследование динамической координации движений.

а) выполнить под счет: пальцы сжать в кулак - разжать (5 - 8 раз на правой руке, левой, обеих руках);

б) держа ладонь на поверхности стола, разъединить пальцы, соединить вместе (5 - 8 раз) на правой, левой, обеих руках;

в) сложить пальцы в кольцо - раскрыть ладонь (5 - 8 раз) в той же последовательности;

г) попеременно соединять все пальцы руки с большим пальцем (первым), начиная со второго пальца правой руки, затем левой, обеих рук одновременно;

д) менять положение обеих рук одновременно: одна кисть в позе «ладони», другая сжата в кулак (5 - 8 раз):

е) положить вторые пальцы на третьи на обеих руках (5 - 8 раз).

Отмечаются: плавное, точное и одновременное выполнение проб: напряженность, скованность движений, нарушение темпа выполнения движения (не под счет логопеда) нарушение переключения от одного движения к другому, наличие синкинезий, гиперкинезов невозможность удержания созданной позы невыполнение движения.

Обследование анатомического состояния артикуляционного аппарата.

Обследование анатомического состояния артикуляционного аппарата начинается с наблюдения за мимической мускулатурой, в покое отмечается выраженность носогубных складок, их симметричность, открыт рот или закрыт, наличие слюнотечения: характер линии губ и плотность их смыкания: имеются ли насильственные движения (гиперкинезы) мимической мускулатуры. Затем переходят к осмотру органов артикуляционного

аппарата, о ходе которого, необходимо охарактеризовать особенности строения и дефекты анатомического характера следующих органов: губ языка зубов, мягкого неба челюстей, твердого неба.

Губы - естественной толщины, толстые, расщепление верхней губы, послеоперационные рубцы, загубные уздечки (укорочены короткая уздечка верхней губы).

Зубы - ровные, здоровые, расположены вне челюстной дуги мелкие редкие, кривые, недоразвитые, кариозные, наличие диастем.

Прикус - физиологический, открытый передний, открытый боковой односторонний двухсторонний.

Строение челюсти - прогения, прогнаны, норма.

Язык - толстый, вялый, напряженный, маленький, длинный, узкий, не выражены части языка, оттянут вглубь рта.

Подъязычная уздечка - короткая, эластичная, натянутая, приращенная, неэластичная, норма.

Маленький язычок - отсутствует, укорочен расщеплен, свисает неподвижно по средней линии, отклоняется в сторону.

Небо - куполообразное, естественной высоты, чрезмерно узкое, высокое плоское, низкое, расщелина твердого неба, расщепление альвеолярного отростка, субмукозная расщелина.

Обследование моторики органов артикуляционного аппарата.

Обследование моторики органов артикуляционного аппарата направлено на изучение функционального состояния активных органов артикуляционного аппарата и включает исследование двигательных функций органов артикуляционного аппарата, динамической организации движений этих органов и изучение состояния мимической мускулатуры.

Исследование двигательных функций артикуляционного аппарата.

1. Исследование двигательной функции губ:

а) сомкнуть губы;

б) округлить губы, как при произношении звука «о», - удержать позу под счет до 5;

в) вытянуть губы в трубочку, как при произношении звука «у», и удержать позу под счет до 5;

г) сделать «хоботок» (вытянуть губы и сомкнуть их), удержать позу по счет до 5;

д) растянуть губы в «улыбке» (зубов не видно) и удержать позу по счет до 5;

е) поднять верхнюю губу вверх (видны верхние зубы), удержать позу;

ё) опустить нижнюю губу вниз (видны нижние зубы), удержать позу;

ж) одновременно поднять верхнюю губу вверх и опустить нижнюю;

з) многократно произносить губные звуки «б- б- б», «п- п- п».

Отмечаются: выполнение правильное: диапазон движений невелик; наличие содружественных движений; чрезмерное напряжение мышц истощаемости движений, наличие тремора, саливации, гиперкинезов, активность участия правой и левой сторон губ; смыкание губ с одной стороны; движение не удается.

2. Исследование двигательной функции челюсти:

а) широко раскрыть рот при произношении звука и закрыть;

б) сделать движение челюстью вправо;

в) сделать движение влево;

г) выдвинуть нижнюю вперед.

Отмечаются: выполнение правильное; движения челюсти недостаточного объема; наличие содружественных движений, тремора, саливации; движение не удается.

3. Исследование двигательных функций языка:

а) положить широкий язык на нижнюю губу и подержать под счет до 5;

б) положить широкий язык на верхнюю губу и подержать под счет до 5;

в) переводить кончик языка поочередно из правого угла рта в левый угол, касаясь губ;

г) сделать язык «лопатой» (широким), а затем «иголочкой» (узким);

д) упереть кончик языка в правую, а затем в левую щеку;

е) поднять кончик языка к верхним зубам, подержать под счет и опустить к нижним зубам;

ё) выдвинуть широкий язык вперед, а затем занести назад в ротовую полость;

ж) стоя вытянуть руки вперед, кончик языка положить на нижнюю губу и закрыть глаза (логопед поддерживает рукой спину ребенка).

Отмечаются: выполнение правильное, движения языка имеют недостаточный диапазон; появляются содружественные движения; язык движется неуклюже всей массой, медленно неточно; имеются отклонения языка в сторону тремор, гиперкинезы; истощаемость движений, саливация; удерживается ли язык в определенном положении; движение не удается.

4. Исследование двигательной функции мягкого неба:

а) широко открыть рот и четко произнести звук «а» (в этот момент в норме мягкое небо поднимается);

б) провести шпателем, зондом или бумажкой, скрученной в трубочку, по мягкому небу (в норме должен появляться рвотный рефлекс);

в) при высунутом между зубами языке надуть щеки и сильно подуть так, как будто задувается пламя свечи.

Отмечаются: выполнение правильное; объем движения ограничен, наличие содружественных движений, малой подвижности небной занавески, гиперкинезов, саливации, движение не удается.

5. Исследование продолжительности и силы выдоха:

а) сыграть на любом духовом инструменте - игрушке (губной гармошке, дудочке, флейте и так далее)

б) поддувать пушинки, листок бумаги и так далее.

Отмечаются: силу и продолжительность выдоха; укороченный выдох (в зависимости от возраста испытуемого).

Исследование динамической организации движений артикуляционного аппарата.

1. Оскалить зубы, широко открыть рот, положить широкий язык на нижнюю губу, занести язык за нижние зубы, закрыть рот.

2. Широко открыть рот, как при звуке «а», растянуть губы в улыбку, вытянуть губы в трубочку, закрыть рот и сомкнуть губы.

3. Широко раскрыть рот, затем попросить полузакрыть и закрыть его.

4. Широко открыть рот, дотронуться кончиком языка до нижней губы, поднять кончик языка к верхним зубам, затем опустить за нижние зубы и закрыть рот.

5. Положить широкий язык на нижнюю губу, приподнять боковые края и кончик языка, чтобы получилась «чашечка», занести эту «чашечку» в рот, опустить кончик языка за нижние зубы и закрыть рот.

6. Повторить звуковой или слоговой ряд несколько раз (последовательность звуков и слогов изменяется) «а - и - у», «у - и - а», «ка - па - та», па - ка - та», «пла - плу - пло», «рал - лар - тар - тал», «скла - вма - здра».

Отмечаются: выполнение правильное: проявляется замена одного движения другим, поиск артикуляции, «застревание» на одном движении, инертность движения, недифференцированность движений, нарушение плавности движений, напряженность языка, подергивание языка, движения языка не удаются, легко ли удаётся переключение с одной артикуляционной позы на другую, с одной фонемы на другую и с одного звукового ряда на другой.

Обследование мимической мускулатуры.

Приемы исследования мимической мускулатуры позволяют обнаружить поражение черепно-мозговых нервов, что является одним из

симптомов дизартрических расстройств речи. Предлагаемые пробы выполняются сначала по показу, а затем по словесной инструкции.

1. Исследование объема и качества движения мышц лба:

а) нахмурить брови

б) поднять брови

Отмечаются: выполнение правильное; проба выполняется с содружественными движениями (щурятся глаза, подергиваются щеки и так далее), движение не удается.

2. Исследование объема и качества движений мышц глаз:

а) легко сомкнуть веки

б) плотно сомкнуть веки

в) закрыть правый глаз, затем левый

г) подмигнуть

Отмечаются: выполнение правильное; движение не удается; появление содружественных движений.

3. Исследование объема и качества движений мышц щек:

а) надуть левую щеку;

б) надуть правую щеку;

в) надуть обе щеки одновременно;

г) втянуть щеки в рот.

Отмечаются: выполнение правильное; движение выполняется с напряжением, не в полном объеме; изолированное надувание одной щеки не удается; поза не выполняется.

4. Исследование возможности произвольного формирования определенных мимических поз.

Выразить мимикой лица:

а) удивление;

б) радость;

в) испуг;

г) грусть;

д) сердитое лицо.

Отмечаются: правильное выполнение; мимическая картина нечеткая, движение выполняется с одной стороны; поза не создается.

5. Исследование символического праксиса:

а) свист;

б) поцелуй;

в) улыбка;

г) оскал;

д) плевок;

е) цоканье.

Отмечаются: выполнение правильное; объем движений ограничен, появление содружественных движений, гиперкинезов, саливации; напряженность; движение не удается.

Обследование фонетической стороны речи.

Обследование произношения звуков.

При выявлении нарушения произношения логопед должен обратить внимание, как на произношение согласных звуков, так и на особенности произношения гласных.

При обследовании звукопроизношения особенно важно обратить внимание на то, как ребенок произносит звук в различных фонетических условиях: изолирован, в слогах, в словах, во фразовой речи. Применяются задания, состоящее в многократном повторении одного звука, так как при этом создаются условия, уменьшающие артикуляторные переключения с одного звука на другой. Это дает возможность обнаружить трудности денервации артикуляционного акта, особенно в случаях псевдобульбарной дизартрии. Для проверки произношения звуков используются специально подобранные предметные и сюжетные картинки. В их названиях должны быть такие слова, в которых исследуемый звук стоит в начале, в середине и в конце слова. Проверяются следующие группы звуков: гласные - а, о, у, ы, и; свистящие, шипящие, аффрикаты - с, съ, з, зь, ц, ш, ж, щ, ч; сонорные - р, рь,

л, ль, м, мь, н, нь; глухие и звонкие парные: п - б, т - д, к - г, ф - в в твердом и в мягком звучании (п' - б', т' - д', к' - г', ф' - в').

При обследовании каждой группы звуков необходимо отметить, как произносится проверяемый звук (изолированно, в слогах, в словах) и как он используется в самостоятельной связной речи.

На основе полученных данных определяется характер нарушения произношения:

- а) отсутствие звуков (*рама - ама*);
- б) искажение звуков (*с - межзубный*); в) замена звуков (*ж - заменяется межзубным с, звук ч заменяется ть*);
- г) смешение звуков (ребенок умеет говорить оба звука, но в речи смешивает их: *часы - тьасы*).

На каждого ребенка должен быть составлен протокол обследования звукопроизношения.

Состояние просодики

Голос - тихий, крикливый, сиплый, немодулированный, назализованный, затухающий, звонкий, модулированный, слабый.

Темп речи - быстрый, ускоренный, замедленный, медленный, спокойный, умеренный, равномерный.

Мелодико - интонационная сторона речи - выразительная речь, маловыразительная, монотонная.

Дыхание - прерывистое, верхнее, нижнедиафрагмальное, грудное, шумное, смешанное, ритмичное, поверхностное, спокойное; выдох продолжительный, плавный, укороченный, слабый, сильный, короткий, толчкообразный; речь организует на выдохе, на вдохе.

Обследование слоговой структуры.

Неправильное произношение слов не ограничивается дефектами звукопроизношения. Часто встречаются и нарушения слоговой структуры слова, поэтому обследуется умение произносить слова различной слоговой

сложности. При этом ребенку сначала предлагается для названия предметные картинки, затем логопед называет слова для отраженного произношения.

Результаты выполнения обоих видов заданий сравниваются, определяется, что ребенку легче выполнить. Особо выделяются слова, которые произносятся без искажения слогового и звукового состава.

Важно отметить, состоят ли слова, слоговая структура которого искажается, из усвоенных звуков или неусвоенных, произношение каких слоговых структур сформировано, а каких - нет. В ходе обследования составляется протокол.

Односложные слова с закрытым слогом: мак, дом, сыр.

Двусложные слова из 2 прямых открытых слогов: рука, роза, лапа.

Двусложные слова с 1 закрытым слогом: сахар, диван, забор.

Двусложные слова со стечением согласных с середины слова: кукла, марка, утка, арбуз, карман.

Односложные слова со стечением согласных в начале слова: стол, стул, шкаф.

Односложные слова со стечением согласных в конце слова: волк, тигр.

Двусложные слова со стечением согласных в начале слова: трава, брови, книга.

Двусложные слова со стечением согласных в начале и середине слова: клумба, клубника.

Двусложные слова со стечением согласных в конце слова: корабль, бинокль.

Трехсложные слова из 3 открытых слогов: панама, канава, малина.

Трехсложные слова с последним закрытым слогом: кошелек, пулемет, телефон.

Трехсложные слова со стечением согласных: конфеты, памятник, винтовка, термометр, тракторист.

Четырехсложные слова с открытыми слогами: паутина, черепаха.

Многосложные слова из сходных звуков: клубок, колосок, корзина, картина.

Чтобы выявить негрубые нарушения слоговой структуры слова для повышения предлагаются следующие предложения:

«Петя пьет горькое лекарство»;

«На перекрестке стоит милиционер»;

«Космонавт управляет космическим кораблем».

Обследование состояния функций фонематического слуха.

Предлагаемые задания используются для определения того, как ребенок воспринимает и различает каждый звук речи, а не только звуки, указанные в содержании задания как образец.

1. Оpozнание фонем:

а) подними руку, если услышишь гласный звук «о» среди других гласных: а, у, ы, о, у, а, о, ы, и;

б) хлопни в ладоши, если услышишь согласный звук «к» среди других согласных: п, н, м, к, т, р;

2. Различение фонем, близких по способу и месту образования по акустическим признакам:

а) звонких и глухих п - б, д - т, к - г, ж - ш, з - с, в - ф;

б) шипящих и свистящих с, з, щ, ш, ж, ч;

в) соноров р, л, м, н.

3. Повторение за логопедом слогового ряда:

а) со звонкими и глухими звуками да: та, та - да - та, да - та - да, ба - па, па - ба - па, ба - па - ба, ша - жа, жа - ша - жа, са - за - са, за - са - за;

б) с шипящими и свистящими: са - ша - са, шо - су - са; са - ша - шу, са - за - па; ша - ща - ча, за - жа - за; жа - за - жа;

в) с сонорами: ра - ла - ла, ла - ра - ла.

4. Выделение исследуемого звука среди слогов.

Подними руку, если услышишь слог со звуков «с»: ла, ка, ша, со, ны, ма, су, жу, сы, га, си.

5. Выделение исследуемого звука среди слов.

Хлопни в ладоши, если услышишь слово со звуков «ж»: лужа, рука, дорога, живот, молоток, жук, кровать, ножницы.

6. Название слов звуком «з».

7. Определите наличие звука «ш» в названии картинок:

колесо, ящик – сумка, шапка, машина, чайник, лыжи, цапля, звезда.

8. Название картинок и определение отличий в названиях:

бочка – почка, коза – коса, дом – дым.

9. Определение места звука «ч» в словах (начало, середина, конец): чайник, ручка, мяч.

10. Раскладывание картинок в 2 ряда: в первый со звуком «с», во второй со звуком «ш»: сом, шапка, машина, коса, автобус, кошка, пылесос, карандаш.

Обследование звукового анализа слова

1. Определить количество звуков в словах: ус, дом, роза, баран, ромашка.

2. Выделить последовательно каждый звук в словах: мак, зонт, крыша, танкист, самолет.

3. Назвать первый ударный гласный звук: Оля, Юра, Аня, уши, осы, Яша.

4. Определить последний согласный звук в словах: ус, кот, сыр, стакан, щенок, стол.

5. Выделить согласный звук из начала слова: сок, шуба, магазин, щука, чай.

6. Назвать ударный гласный звук в конце слова: ведро, грибы, рука, чулки.

7. Определить третий звук в слове и придумать слова, в которых бы этот звук стоял в начале, середине и конце: сосна.

8. Придумать слова, состоящие из 3 – 4 – 5 звуков.

9. Назвать слова с 1 слогом, 2, 3, 4 слогами.

10. Определить количество гласных и согласных в названных словах.

11. Назвать второй, третий, пятый звуки в этих словах.

12. Сравнить слова по звуковому составу.

Отобрать картинки, названия которых отличаются лишь по 1 звуку:
мак, бак, бык, рак, дом, стул, лук, сук, машина, корзина.

13. Сказать, в чем отличие этих слов: Оля - Коля, крыша - крыса

14. Переставить, заменить, добавить звуки или слоги, чтобы получилось новое слово: сук (сок), стол (стул), марки (рамки), ложа (жало), сосна (насос).

15. Закончить слова: бара..., пету..., само...

16. Объяснить смысл предложений:

На грядке лук.

За рекой зеленый луг.

Обследование понимания речи.

Обследование понимания номинативной стороны речи.

1. Показ называемых предметов: называются окружающие ребенка предметы.

2. Узнавание предметов по описанию: «Покажи, чем чистят зубы» - ложка, очки, ключ, зубная щетка, гребешок.

3. Предъявление «конфликтных» картинок (слов с близким фонематическим звучанием). Ребенка просят показать картинку с вороной среди 2 картинок: картинки (например, ворона и ворота).

4. Понимание действий, изображенных на картинках.

Ребенок должен показать ту картинку, о которой говорит логопед.

Подбираются сюжетные картинки, изображающие действия; девочка ест, шьет, стирает, спит, читает и так далее.

5. Понимание слов, обозначающих признаки:

а) логопед предлагает сравнить предметные картинки и показать: где большой медведь, а где маленький, где длинный карандаш, а где короткий,

тонкий - толстый (карандаш), узкая - широкая (лента), высокий - низкий (забор);

б) игра «Пирамидка». Надень красное кольцо, желтое, синее, зеленое и так далее.

в) покажи, где круглый стол, а где прямоугольный; где треугольный флажок, а где прямоугольный.

6. Понимание пространственных наречий. Подними руки вверх, отведи в стороны и так далее; повернись вправо, влево и так далее.

Обследование понимания предложений.

1. Выполнение действий (2 - 3) в одной просьбе, предъявленной на слух в предложениях различной сложности.

Даются предложения: «Закрой, пожалуйста, дверь и выключи свет в комнате», «Достань книгу из шкафа, положи ее на стол, а сам садись на стул»

2. Понимание инверсионных конструкций типа:

а) ребенок должен определить, что сделано раньше: карточка с предложением: «я умылся после того, как сделал зарядку»;

б) прочитать предложение и ответить на вопрос: «Кто приехал?» «Петю встретил Миша».

3. Выбрать из слов, приведенных в скобках, наиболее подходящие по смыслу: карточка с предложением: «утром к дому прилетела (стая, стайка, стадо) воробьев».

4. Исправить предложение: карточка с предложением: «Коза принесла корм девочке».

5. Понимание сравнительных конструкций: какое из 2 предложений правильное: карточка с предложением: «Слон больше мухи», «Муха больше слона».

6. Выбрать правильное предложение: карточка с предложением: «Взошло солнце, потому что стало тепло», «Стало тепло, потому что взошло солнце».

7. Закончить предложение: карточка с незаконченным предложением:
«Перелетные птицы улетели в теплые края, потому что...».

Обследование понимания грамматических форм.

1. Понимание логико - грамматических отношений.

Ребенка просят показать, где владелец мотоцикла: картинки, изображающие женщину с мотоциклом и мотоцикл.

2. Понимание отношений, выраженных предлогами, например: птичка сидит на клетке, под клеткой, около клетки, перед клеткой, за клеткой, в клетке (ребенок должен показать соответствующую картинку).

3. Понимание падежных окончаний существительных.

Предлагают показать: линейку ручкой, карандашом ручку и карандаш линейкой. Перед ребенком кладут ручку, линейку, карандаш.

4. Понимание форм единственного и множественного числа существительного.

Ребенок должен показать, по какой картинке нарисован шар (шары)

Картинки с изображением одного предмета и множества этого же предмета.

5. Понимание числа прилагательных.

Показать, о какой картинке говорят: зеленый - (что?), зеленые - ?
Предметные картинки с изображением 1 зеленого флажка и нескольких зеленых флажков.

6. Понимание рода прилагательных.

Предлагается закончить фразу, указывая при этом на соответствующую картинку: «На картинке красное...», «На картинке красный...», «На картинке красная...». Предметные картинки (яблоко, шар, морковь).

7. Понимание единственного и множественного числа глаголов.
Ребенку говорится о картинке, а он должен показать ее («На скамейке сидят...», «На скамейке сидит...»), 2 картинки, на которых одно и то же действие совершается то одним, то несколькими лицами.

8. Понимание формы мужского и женского рода глаголов прошедшего времени.

Ребенку объясняется, что мальчика и девочку могут звать одинаково (Валя, Женя, Шура). Картинки с изображением одного и того же действия, выполняемого мальчиком и девочкой.

9. Понимание префиксальных изменений глагольных форм.

Ребенок должен показать: где мальчик входит; где девочка наливает воду, а где выливает; какая дверь открыта, а какая закрыта и так далее. Сюжетные картинки с изображением соответствующих действий.

10. Понимание глаголов совершенного и несовершенного вида. Ребенку предлагается показать, где девочка моет руки, а где вымыла (снимает - снял, льет - разлил). Пары картинок с изображением совершенных и совершаемых действий.

11. Понимание залоговых отношений. Ребенок должен показать, где мальчик одевается сам, а где его одевает мама, где девочка причесывается, а где ее причесывают и так далее. Пары картинок с изображением соответствующих действий.

Обследование активного словаря.

1. Обследование слов, обозначающих предметы:

а) название предметов, изображенных на предъявляемых картинках;
б) самостоятельное дополнение данного тематического ряда: тетрадь, ручка, учебник и так далее;

в) название предмета по его описанию. Ребенку предлагаются вопросы, характеризующие предмет: «Как называется помещение, где читают и получают книги?», «Кто косой, слабый, трусливый?» (по признакам), «Что светит, сияет, греет» (по действиям);

г) название детенышей кошки, собаки, коровы, козы, лошади, курицы, утки, волка, лисы, медведя;

д) нахождение общих названий: стол – мебель, а чашка (что?), сапоги – обувь, а шуба (что?), земляника – ягода, а боровик (что?), комар – насекомое, а щука (кто?);

е) название обобщенных слов по группе однородных предметов.

2. Название признаков предмета:

а) морковь – сладкая, а редька (какая?), трава – низкая, а дерево (какое?) и так далее;

б) подобрать признаки к предметам: ёлка – какая? (например, зеленая, пушистая, высокая, стройная), небо – какое?, туча – какая?, лимон – какой?, часы – какие? и так далее.

3. Названия действий людей и животных:

а) повар (почтальон, сапожник, художник, учитель) что делает?;

б) кто как передвигается: ласточка – летает, а лягушка (кузнечик, щука, змея, воробей);

в) кто как кричит: петух – кукарекает, а ворона (воробей, голубь, сорока);

г) обиходные действия (например, входит, выходит, переходит, подходит, отходит);

4. Название времен года, их последовательности, признаков.

5. Подбор слов с противоположным значением к словам: большой, холодный, чистый, твердый, тупой, мокрый, широкий, светлый, высокий, старший.

6. Подбор синонимов к словам: боец, радость, врач, ненависть, верный, громкий, тайна, быстрый, сильный, умный.

7. Подбор однокоренных слов к словам: бачок, бочок, лиса, леса, коза, коса, земля, красить.

Обследование грамматического строя.

1. Составление предложений по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок. Задаются вопросы, требующие ответов сложными предложениями (почему? зачем? и так далее). Предлагаются сюжетные картинки и серия картинок.

2. Составление предложений по опорным словам.

Карточка с опорными словами: дети, лес, корзины, земляника, цветы, спелая, сладкая.

3. Составление предложений по отдельным словам, расположенным в беспорядке.

Карточка со словами: на, катается, лыжах, Саша.

4. Подстановка недостающего предлога в предложении.

Карточка с записью предложения: «Лампа висит... столом».

5. Пересказ текста после прослушивания:

а) знакомый текст

б) незнакомый текст

Тексты сказок, рассказов Толстого, Ушинского

6. Рассказ из собственного опыта (о любимых игрушках, книге, животном, празднике и так далее).

7. Словоизменение:

а) употребление существительного единственного и множественного числа в различных падежах. Исследование ведется по картинкам:

«Чем покрыт стол? Чем мальчик режет хлеб? Кого кормит девочка? На кого смотрят дети? За чем дети идут в лес? Предлагаются сюжетные картинки;

б) образование форм родительного падежа множественного числа существительных. Задают вопросы: «Чего много в лесу? (деревьев, кустов, ягод, листьев), «Чего много в саду?», «Чего много в этой комнате?»;

в) преобразование единственного числа имен существительных во множественное по инструкции: «Я буду говорить про один предмет, а ты про много» (рука - руки). Существительные: коза, глаз, стул, отряд, лоб, ухо, дерево, рот, билет, перо, окно, рукав, воробей, доктор, болото, лев, рог, хлеб, сторож, завод;

г) употребление предлогов. Предлагается ответить примерно на такие вопросы: «Где лежит карандаш?» (в коробке), «А теперь?» (вынуть из

коробки и положить на стол), «Откуда я взял карандаш?» (из коробки), «Откуда упал карандаш?» (со стола), «Откуда ты достал карандаш?» (из - под стола), «Где лежит карандаш?» (за коробкой), «Откуда ты достал карандаш?» (из - за коробки, из - под коробки).

8. Словообразование:

а) образование уменьшительной формы существительного. Задание может быть таким: «Я буду говорить про большие предметы, а ты про маленькие» (стол - столик). Слова: ковер, гнездо, голова, сумка, ведро, птица, трава, ухо, лоб, воробей, стул, дерево;

б) образование прилагательных от существительных. Предлагается ответить на вопросы: «Из чего сделан стул (шкаф)?» Существительные: снег, бумага, стекло, пластмасса, мех, шерсть, пух;

в) образование сложных слов (из 2 слов образовать одно) Камень дробить (камнедробилка), землю черпать (землечерпалка), сено косить (сенокосилка).

Полученные результаты обследования позволяют сформулировать логопедическое заключение, или заключение логопеда, которое состоит из двух частей:

В первой части логопедического заключения указывается педагогический диагноз, который определяет структуру речевого дефекта (объем и характер нарушений структурных компонентов языка).

Вторая часть этого заключения отражает клиническую форму речевой патологии (нарушений устной речи) и ее особенности (вид, степень тяжести, период), обуславливающие специфические затруднения ребенка, которые необходимо учитывать при организации индивидуального подхода, как на фронтальных, так и на индивидуальных занятиях.

Далее дается краткое обоснование логопедического заключения. Каждая часть логопедического заключения подтверждается конкретными данными, полученными в ходе логопедического обследования, на основе

которых сделан вывод о структуре речевого дефекта и форме речевой аномалии.

Сведения, которые были приобретены, в ходе проанализированной специальной литературы подтверждают о том, что дети с псевдобульбарной дизартрией не могут самопроизвольно выйти на онтогенетический путь развития речи и двигательных функций, которые характерны для нормально развивающихся детей, потому что, их развитие происходит на фоне нарушения деятельности центральной нервной системы. Однако практика обучения и воспитания детей с этой речевой патологией показывает, что они имеют отличительную особенность, а именно, большой потенциал и, в следствии, этого, при правильно организованном коррекционном воздействии, могут достигнуть значительных больших успехов.

2.2. Анализ результатов логопедического обследования старших дошкольников с дизартрией

Логопедическое обследование начиналось с медицинской и педагогической документации. К сожалению, общий анамнез удалось получить не на всех детей.

У пятерых детей из десяти получены некоторые общие сведения. При заключении невропатолога, у всех детей отмечена дизартрия. Состояние органов слуха и носоглотки в норме. Данные окулиста подтверждают, что зрение у этих детей также без отклонений. Все дети посещали не специализированное дошкольное учреждение, двое из пяти начали с яслей. У всех детей отмечалось не устойчивое внимание, низкая работоспособность, у одного ребенка отмечалось критичное отношение к своему дефекту. Навыки самообслуживания, на момент обследования у всех в норме. Данные о родителях детей позволили сделать вывод, что возраст варьируется от 30 до 35 лет, родители здоровые, вредных привычек не имеют. У четырех, семья

полная, один ребенок воспитывается мамой и бабушкой. У троих родители со средне-специальным образованием, у двоих высшее.

Трое детей от первой беременности, двое от второй. Один ребенок единственный в семье. У всех мам характер беременности отмечается с отклонениями, а именно, токсикозы, заболеваемость ОРВИ, гриппа. Течение родов у двоих, роды срочные, у троих стимулирование, у одного ребенка асфиксия. При родах у всех головное предлежание. У всех детей вес и рост при рождении в допустимой норме, выписаны на четвертые - пятые сутки. У всех детей вскармливание грудное, у четырех до года, у одного до шести месяцев. При вскармливании отмечалось, что у детей сосание вялое, поперхивания, срыгивания, беспокойства. У детей также зафиксированы перенесенные заболевания до года: у двоих детей пневмония, у одного ребенка ветрянки. Также у двоих детей отмечено с трех месяцев внутричерепное давление. Все дети головку начали держать в 1 месяц, садиться в 6 месяцев. Трое детей начали ходить в 1,2 месяца, а трое в 1,4 месяца. Поведение ребенка до года беспокойное, отмечался плохой сон. Гуление и лепет отмечались редкие, появление после 4 месяцев. Первые слова у одного ребенка в 1,1 месяц, у двоих в 1,2 месяца, у двоих в 1,5 года. Фразы у троих в 2,5 года, у двоих в 3 года. Развитие у детей шло постепенно, но у двоих с перерывами. С логопедом занимался только один ребенок с четырех лет. Результаты положительные, но занятия нужно продолжать.

Итак, после результата обследования анамнестических данных об обследуемых детях, можно сделать следующие выводы, что у детей отмечаются отклонения в перинатальный и постнатальный периоды. Это обусловлено заболеваемостью в перинатальный период ОРВИ, токсикозом, гипоксией, что в последствии вызвало осложнения и негативно сказалось на развитии плода.

Также выявлено, что развитие детей в постнатальный период продвигалось у всех детей с задержкой.

Таким образом, при анализе медицинской и педагогической документации, имеющейся на обследуемых, было выявлено, что у всех обследуемых детей анамнез отягощен.

Далее описано логопедическое обследование на всех детей.

При обследовании общей моторики с пробами для исследования двигательной памяти полностью справиться смогли не все дети. У шести ребят Саввы, Саши, Кати, Ярослава, Миши и Алисы – наблюдалось частичное выполнение проб, отмечалось неправильное выполнение последовательности движений, переключение с одного движения на другое затруднено. У четырех детей, Кристины, Левы, Маши и Миры данный навык сформирован.

С пробами для исследования произвольного торможения движений полностью не смогли справиться пятеро детей. У Саввы, Алисы, Саши, Миши и Кати наблюдалось частичное выполнение проб, отмечалась неточность движений обеих ног несоответствие двигательной реакции сигналу. У остальных ребят: Миры, Кристины, Маши, Ярослава и Левы навык сформирован.

С пробами для исследования статической координации движений полностью не справился ни один ребенок. У детей наблюдалось частичное выполнение проб, отмечалось покачивание из стороны в сторону, удерживание позы с напряжением балансирование руками, касаются пола другой ногой, открывают глаза уже после трех секунд.

С пробами для исследования динамической координации движений все дети справились частично. Были выявлены следующие нарушения: выполнение пробы со второго – третьего раза чередование хлопка и шага не удается, при выполнении приседаний наблюдаются раскачивания, движения напряженные.

При исследовании пространственной организации двигательного акта, все ребята не справились при проделывании по словесной инструкции. У детей были ошибки в пространственной координации. Дети при выборе

правой и левой сторон задумывались над ответом, путались, указывали не верно. Отмечалась неуверенность выполнения. Инструкции для большинства детей повторялись по два - три раза.

Обследование темпа показало, что у Маши, Миры, Кристины, Алисы и Левы темп нормальный. У Миши, Кати, Ярослава темп замедленный. Савва и Саша пробу выполнили только после двукратного объяснения. При письменной пробе, в предложенном быстром темпе, у всех ребят отмечалась напряженность, резкое снижение заданного темпа. У всех детей наблюдалась быстрая утомляемость.

С пробами на исследование ритмического чувства также выявило нарушения у всех детей. У них наблюдались ошибки при воспроизведении ритмического рисунка на усложненных элементах. Повторяли в ускоренном или замедленном по сравнению с образцом темпе, и нарушалось количество элементов ритмического рисунка.

Таким образом, можно сделать вывод, что у всех, детей которых обследовали, имеются нарушения общей моторики. Это, в тоже время, говорит о том, что при легкой степени псевдобульбарной дизартрии страдает вся моторная сфера, в частности общая моторика. И главным представляет собой, нарушение произвольных движений, нарушение объема скорости, переключаемости и амплитуды движений.

При обследовании мелкой моторики с пробами на исследования статической координации движений без ошибок и затруднений не справился не один ребенок. Все пальчиковые пробы дети выполняли не сразу, с напряжением. При удержании позы наблюдался тремор, пальцы часто меняли свое положение из горизонтального в более наклонное. Особые затруднения у детей вызвали задания, при которых необходимы различные манипуляции с пальцами рук. Наблюдалось нарушение переключения от одного движения к другому, а также наличие синкинезий и гиперкинезов.

Исследование динамической координации показало, что при выполнении этих проб также у детей возникали ошибки. Маша, Мира,

Кристина, Лева и Алиса справились лучше, но при этом отмечалось наличие синкинезий и замедленное переключение от одного движения к другому. У остальных детей отмечались трудности при выполнении данных мною проб, напряженность, скованность движений, нарушение переключаемости от одного движения к другому.

Таким образом, у большинства детей характеризуются нарушенные стороны моторики рук.

При обследовании анатомического строения органов артикуляционного аппарата, а именно: губы, зубы, прикус, строение челюсти, подъязычная уздечка, маленький язычок и небо, нарушений не выявлено, развитие без отклонений. Исключение составляет язык. У Миши, Саввы, Ярослава и Саши язык напряженный.

При обследовании моторики органов артикуляционного аппарата с пробами на исследования двигательной функции губ с малыми затруднениями справились: Маша, Саша, Мира и Кристина и Лева. У них наблюдалось не удержание поз в течение 5 секунд и возникали трудности при опускании верхней и нижней губы, появлялись содружественные движения. Савва, Ярослав, Катя, Миша и Алиса не справлялись с пробами на поднятие губ, наблюдался сниженный объем движения губ, напряжение мышц, содружественные движения. Дети не могли широко открыть рот. У некоторых детей наблюдалась саливация.

Исследование двигательной функции челюсти показало, что объем движений также снижен, дети с трудом могут выполнить движения челюсти вперед и в стороны. У Саввы, Ярослава, Миши, Кати и Алисы наблюдался тремор. Задания были выполнены с напряжением, наблюдалась саливация.

При обследовании двигательных функций языка, было установлено, что дети не могут выполнить задания без затруднений, у них происходит напряжение языка, наблюдается тремор, позы удерживаются тяжело, объем движений языка снижен. У Миши, Ярослава, Алисы и Саввы имеются

отклонения языка в сторону, тремор истощаемость движений. У всех детей наблюдалась саливация.

При исследовании продолжительности и силы выдоха, у Саввы Миши, Ярослава отмечается выдох поверхностный, короткий, прерывистый. У остальных выдох плавный, достаточно продолжительный, дети способны дифференцировать силу выдоха.

Таким образом, артикуляционная моторика детей с псевдобульбарной дизартрией характеризуется нарушением мышечного тонуса, невозможностью удержания ряда поз, истощаемостью движений, появлений содружественных движений, тремора, гиперкинезов, саливации. Результаты исследования позволили выявить некоторые нарушения со стороны артикуляционной моторики, в частности двигательной функции языка, у всех обследуемых детей.

При исследовании динамической организации движений артикуляционного аппарата у всех ребят наблюдалось: поиск артикуляции, недифференцированность движений, напряженность языка, с трудом удаётся переключение с одной артикуляционной позы на другую. Объем движений неполный, наблюдаются гиперкинезы, синкинезии. При предложенной пробе на повтор звукового и слогового ряда Маша, Мира, Лева, Кристина с трудом удалось переключение с одной артикуляционной позы на другую при повторе последних двух сложных комбинациях. У других детей воспроизведение удалось только на простых звуках и слогах, на сложных слогах повторение удавалось только после нескольких попыток, но не в полном объеме.

Таким образом, у всех обследуемых детей нарушены движения артикуляционного аппарата.

При обследовании мимической мускулатуры, на пробу исследования объема и качества движения мышц лба показалось, что объем движений снижен, пробы выполняются с содружественными движениями. Савва,

Алиса, Миша, Ярослав, Кристина и Мира с трудом могли нахмурить и поднять брови, наблюдались содружественные движения.

При исследовании объема и качества движений мышц глаз, было установлено, что дети не могут выполнить задания без затруднений. У них вызвало трудности при выполнении заданий закрыть левый глаз, затем правый, подмигнуть. Отмечались содружественные движения.

При исследовании объема и качества движений мышц щек так же вызвали трудности у детей, упражнения выполнялись с напряжением и не в полном объеме.

При исследовании возможности произвольного формирования определенных мимических поз у Алисы, Кристины, Ярослава, Саввы и Миши мимическая картина нечеткая. У остальных ребят выполнение правильное.

При исследовании символического праксиса у детей вызывало трудности: оскал, плевок, цоканье. Все движения выполнялись с напряжением гиперкинезов, саливации.

Таки образом, отмечается поражение черепно - мозговых нервов.

При обследовании произношения звуков показало, что нарушений в произношении гласных звуков, йотированных согласных, аффрикатов, парных звонких и глухих согласных нарушений не выявлено. Нарушение произношения свистящих звуков наблюдается у двоих детей - Саввы и Алисы - фонологический дефект: Савелий С на Ф; Алиса С на Ш; антропофонический дефект. Нарушение произношения шипящих звуков наблюдается у детей фонологический дефект: Алиса, Савелий, Саша - Ш на Ф; Кристина - Ж на З; дефект: боковое произношение у Алисы. У детей наблюдаются нарушение соноров фонологический дефект: Миша, Ярослав, Мира, Лева, Алиса - Р на Л; Кристина, Катя, Савелий - Л на В. При обследовании Маши звукопроизношение соответствует возрасту, но при речевом потоке иногда наблюдалась смазанность речи и отмечалась саливация. У Саши, Миры, Левы, Кати, Ярослава, Миши мономорфное

нарушение. У Саввы, Алисы и Кристины полиморфное нарушение звукопроизношения.

На основе вышесказанного можно сделать вывод, что у данной категории детей преобладает фонологический дефект, проявляющийся в заменах и смешении звуков.

При исследовании состояния просодики отмечалось: У Саввы - голос тихий, модулированный; темп речи замедленный; мелодико-интонационная окраска речи маловыразительная монотонная дыхание прерывистое, выдох укороченный, слабый, речь организует на выдохе. У Саши - голос громкий, крикливый; темп речи быстрый; окраска речи маловыразительная; дыхание смешанное; речь организует на выдохе. У Алисы - голос тихий; темп речи замедленный, окраска речи маловыразительная монотонная; дыхание грудное, речь организует на выдохе. У Миры - тихий; темп речи замедленный, окраска речи маловыразительная. Иногда делает не обоснованные паузы; дыхание прерывистое, речь организует на выдохе. У Кристины - голос громкий; темп речи умеренный; окраска речи маловыразительная; дыхание спокойное, речь организует на выдохе. У Маши - голос звонкий, темп речи ускоренный; окраска речи выразительная; дыхание спокойное речь организует на выдохе. У Миши - голос громкий, модулированный; темп речи замедленный; окраска речи выразительная; дыхание прерывистое, речь организует на выдохе. У Кати - голос глухой; темп речи медленный, окраска речи маловыразительная, монотонная; дыхание смешанное, речь организует на выдохе. У Левы - голос звонкий; темп речи быстрый; дыхание спокойное, речь организует на выдохе. У Ярослава - голос модулированный, громкий; темп речи медленный; окраска речи маловыразительная; дыхание спокойное, речь организует на выдохе.

При обследовании слоговой структуры слова выявились нарушения у некоторых детей, причем, эти нарушения в виде перестановок слогов в трехсложных словах с последним закрытым слогом, носят не постоянный характер. Так, Алиса, Катя при первом произнесении слова «кровать»,

сказала «каловать», а при повторном произнесении этого же слова через некоторое время сказала верно. Савва и Саша, сказали «котета», вместо конфета, Миша, Кристина «черепаха» вместо «черепаха». У Ярослава также отмечались искажения слоговой структуры: панана – панана, (перестановка слогов); тол- стол (опускание); клумбок - клубок добавление звуков. Также были выявлены нарушения у дошкольников при произнесении трехсложных слов со стечением согласных. Например, в словах «памятник», «винтовка», «тракторист» дети затруднились произнести слог со стечением согласных. У Маши, Миры и Левы при обследовании нарушения слоговой структуры грубые нарушения не выявлены. Им были предложены предложения. При наблюдении было отмечено: перестановка слов и упрощение.

Таким образом, у детей отмечается характер искажения слоговой структуры, опускание слогов, добавление звука, перестановка слогов, что является дифференциальным признаком сенсорных нарушений.

При обследовании состояния функций фонематического слуха у всех были затруднения на различения фонем близких по способу и месту образования. Они не в полной мере справлялись с заданиями на повторение за мной слогового ряда. Для этих детей составляло сложность выделения согласного звука в словах. Кристина, Маша, Лева, Ярослав и Мира с этими заданиями справились успешнее, допуская некоторые ошибки при определении наличия звука в названии картинок.

Проанализировав все полученные можно сделать вывод, что у всех обследуемых детей выявлены нарушения функций фонематического слуха, функции сформированы не достаточно.

При обследовании звукового анализа слова Кристина, Маша, Лева, Ярослав и Мира с заданиями старались справиться, без ошибок определяли ударные гласные, выделяли согласный звук в начале слова, придумывали слова на заданный звук. Затруднения возникали при определении количества звуков в словах. У Саввы, Саши, Кати, Миши и Алисы со всеми пробами возникли трудности.

Таким образом, у всех обследуемых детей выявлены нарушения звукового анализа слова. Навыки сформированы недостаточно.

При обследовании понимания речи, хуже всего дети справились с заданием на понимание падежных окончаний, понимание рода прилагательных, а наиболее успешно справились с заданием на понимание действий, изображенных на картинках выполнение действий, понимание форм единственного и множественного числа, понимание формы мужского и женского рода.

Таким образом, все обследуемые дошкольники находятся на одном уровне понимания речи, импрессивная речь сформирована недостаточно, а именно в понимании рода прилагательных, понимание форм множественного числа.

При обследовании активного словаря у Саши, Кати и Савелия возникли трудности в названии детенышей, названии признаков предметов, названии обиходных действий, подбор слов с противоположным значением. Путались в названиях времен года и их последовательности. Не справились с подборкой синонимов и однокоренных слов. Кристина, Лева, Ярослав, Миша, Маша, Алиса и Мирослава старались справиться с заданиями, но затруднения возникли с обиходными действиями, подбор синонимов, однокоренных слов, путались в названиях времен года.

Таким образом, у детей активный словарный запас ограничен.

Обследование грамматического строя речи показало наличие несформированности у Саши, Кати, Миши и Саввы. У них наблюдаются нарушения согласования и управления, а также нарушения в словоизменении и словообразовании. Так, например, при выполнении задания на образовании сложных слов камень дробить - камнедробилка, сено косить - сенокосилка, дети не смогли самостоятельно выполнить данное задание. Составления рассказов по сюжетным картинкам и опорным словам вызвало затруднения у Саши, Савелия и Алисы предложения были не согласованными сами рассказы короткими. У Кристины, Маши, Левы,

Ярослава и Миры отсутствуют аграмматизмы, предлоги употребляет правильно. Словарный запас сформирован в соответствии с возрастом, ошибок в согласовании не выявлено. У Саши, Кати и Саввы в речи отсутствуют сложные синтаксические конструкции. Допускают ошибки в употреблении сложных предлогов, в согласовании прилагательного и существительного среднего рода в именительном падеже, а также в косвенных падежах.

Таким образом, у Саши, Кати и Савелия выявлены нарушения грамматического строя речи, нарушения согласования и управления (аграмматизм).

Полученные результаты обследования детей позволили сформулировать логопедические заключения.

У Кристины, Маши, Левы, Ярослава, Миши, Миры и Алисы - Фонетико - фонематическое недоразвитие речи, обусловленное легкой степенью псевдобульбарной дизартрией.

У Савелия, Кати и Саши - общее недоразвитие речи третьего уровня, обусловленное легкой степенью псевдобульбарной дизартрией.

2.3. Характеристика готовности дошкольников с дизартрией к обучению письму по результатам констатирующего этапа

Подготовка дошкольников к осваиванию письма, представляет собой часть проблемы готовности к обучению в школе. Благополучное обучение ребенка в школе может реализовываться на основе конкретного уровня дошкольной готовности, которая предполагает формирование у детей физических, умственных и нравственных качеств, общую психологическую и специальную подготовку.

Проведенное исследование старших дошкольников с дизартрией, позволяет выявить уровень готовности к обучению письму по результатам констатирующего этапа.

Готовность к обучению письму старших дошкольников содержит в себе сформированность и развитие таких незаменимых элементов как: общая и мелкая моторика, координация движений, пространственно-временные представления, чувство ритма, зрительно-пространственные представления, сформированность фонематической системы.

Необходимой предпосылкой овладения речью (как устной, так и письменной) является развитие моторики как общей, так и мелкой моторики рук.

При обследовании общей моторики, полностью справиться не смогли все дети. У детей наблюдалось частичное выполнение проб, отмечалось неправильное выполнение последовательности движений, переключение с одного движения на другое затруднено, не удавалось маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями, нарушение произвольных движений, нарушение объема скорости, переключаемости и амплитуды движений.

Для обучения письму детей старшего дошкольного возраста необходимым также является формирование пространственных представлений. Пространственные представления включают в себя не только оформление формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, но и последовательность букв и звуков в слове в процессе письма.

По итогам обследования пространственных представлений, становится очевидны то, что они недостаточно сформированы у детей с дизартрией. Возникали трудности понимания и употребления предлогов, при анализе взаиморасположения объектов, ориентировке горизонтальной плоскости, а также в расположении правой и левой сторон. У всех детей возникали трудности, как в понимании, так и в использовании предлогов: между, снизу спереди, сзади, левее, правее и так далее.

Нарушение или недостаточная сформированность пространственно - временных представлений, будет также сказываться на развитии процессов

письма, а именно нарушаться расположение букв на письме, вправо - влево, вверх - вниз.

Еще одним компонентом готовности к обучению письму является чувство ритма, оно встречается в разных видах деятельности человека. Ритмичность движений пальцев руки в процессе письма, является одним из компонентов, способствующим четкому каллиграфическому почерку.

При исследовании темпа и ритма у дошкольников, было отмечено, что темп у детей либо ускоренный, либо замедленный, при пробе повторить за педагогом ритмический рисунок, нарушалось количество элементов, у всех детей наблюдались ошибки при воспроизведении ритма.

Ритм движения процесса письма запоминается в его результате. Письмо, где все элементы букв равноудалены, имеют одинаковую высоту и наклонность создается впечатление ритмического рисунка.

Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1

Обследование состояния общей моторики

Имя ребенка	Исслед двигат памяти	Исследов произвол торможе	Исслед статичес координ	Исслед динами коорди	Исследов простран организ	Исслед темпа	Исслед ов ритма	Кол- во бал
Савва Д.	1	1	1	1	1	1	1	7
Саша Б.	1	1	1	1	1	1	1	7
Алиса Ш.	1	1	1	1	1	2	1	8
Мира Л.	2	2	1	1	2	2	2	12
Кристина В.	2	2	1	1	2	2	1	12
Маша С.	2	2	1	1	2	2	2	12
Катя К.	1	1	1	1	1	1	1	7
Лева С.	2	2	1	1	1	2	2	11
Ярослав Д.	1	2	1	1	1	1	1	8
Миша М.	1	1	1	1	1	1	1	7

Критерии оценки:

3 балла - выполнено правильно

2 балла - выполнено с меньшим количеством ошибок

1 балл - выполнено с большим количеством ошибок

0 баллов - не выполнено

При обследовании мелкой моторики с пробами на исследования статической координации движений, все дети испытывали большие затруднения, делали много ошибок и в результате ни один не справился полностью с заданиями. Все пальчиковые пробы дети не могли выполнить моментально и получалось это с напряжением. При удержании позы наблюдался тремор, пальцы часто меняли свое положение из горизонтального в более наклонное. Повышенные затруднения у детей вызвали задания, где им нужно было совершить различные манипуляции с пальцами рук. При этом наблюдалось нарушение переключения от одного движения к другому, а также наличие синкинезий и гиперкинезов.

Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2

Обследование произвольной моторики пальцев рук.

Имя ребенка	Исследов. статич. координ.	Исследов. динам. координ.	Кол-во баллов
Савва Д.	1	0	1
Саша Б.	1	0	1
Алиса Ш.	2	1	3
Мира Л.	2	1	3
Кристина В.	2	1	3
Маша С.	2	1	3
Катя К.	1	0	1
Лева С.	2	1	3
Ярослав Д.	1	0	1
Миша М.	1	0	1

Критерии оценки:

3 балла - выполнено правильно

2 балла - выполнено с меньшим количеством ошибок

1 балл - выполнено с большим количеством ошибок

0 баллов - не выполнено

Уже известно, что уровень развития речи детей дошкольного возраста находится во взаимосвязи сформированности тонких движений пальцев рук. Если ребенок не может координировать движение разных звеньев руки, то в дальнейшем это может привести к остановкам, выходу штриха за строку, нечеткости движений или подергиванию руки на письме. Несформированность этих предпосылок может привести к отрицательному отношению старших дошкольников к обучению письму.

Кроме того, для благополучного овладения операциями письма необходим достаточный уровень сформированности фонематической системы. Она считается основной устной и письменной речи.

По результатам обследования фонематического слуха были получены следующие данные, которые позволяют судить о недоразвитии фонематического восприятия у детей с дизартрией. Часть детей допускали меньшее количество ошибок при выполнении всех заданий по сравнению с остальными. У них возникали небольшие трудности при придумывании слов на заданный звук. У других детей трудности возникали на всех заданиях. С заданием придумывания слов с заданным звуком эти дети вообще не справились. При повторении цепочки слогов у этих детей, была отмечена неточность воспроизведения, что свидетельствует о нарушении звукопроизводительной дифференциации.

Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 3.

Критерии оценки:

3 балла - выполнено правильно

2 балла - выполнено с меньшим количеством ошибок

1 балл - выполнено с большим количеством ошибок

0 баллов - не выполнено

Таблица 3

Обследование состояние функций фонематического слуха

Имя ребенка	Опозн фонем	Различ фонем	Повтор слогов	Выдел звука	Назв слов со звук	Отлич в назв картин	Опред места звук	Кол-во бал
Савва Д.	2	1	1	1	2	1	1	9
Саша Б.	2	1	1	1	2	1	1	9
Алиса Ш.	2	1	1	1	2	2	2	11
Мира Л.	2	1	2	1	2	2	1	11
Кристина В.	2	1	1	1	2	2	1	10
Маша С.	2	1	2	1	2	2	1	11
Катя К.	2	1	1	1	2	1	1	9
Лева С.	2	1	1	1	2	1	1	9
Ярослав Д.	2	1	1	1	2	1	1	9
Миша М.	2	1	1	2	2	1	1	10

По результатам обследования звукового анализа слов. У детей были выявлены нарушения в определении первого и последнего ударного гласного, затруднялись в названии каждого звука в слове по порядку, а также были затруднение при выделении последнего согласного. Дети не справились с заданием перестановкой слогов для получения новых слов. У всех обследуемых детей выявлены нарушения звукового анализа слова. Навыки сформированы недостаточно, что тоже отрицательно повлияет на овладение процессами письма.

Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 4.

Трудности, возникшие при различении близких по своему значению слов, говорит о нарушении слуховой дифференциации. Все это свидетельствует о недоразвитии фонематического слуха, а это в свою очередь затрудняет овладения процессом письма. При таком нарушении в дальнейшем могут возникнуть ошибки звукобуквенной символизации, то есть замены букв фонематически и графически близких.

Критерии оценки:

3 балла - выполнено правильно

2 балла - выполнено с меньшим количеством ошибок

1 балл - выполнено с большим количеством ошибок

0 баллов - не выполнено

Таблица 4

Обследование звукового анализа слова

Имя ребенка	Колв звуков	Послед звуков	Опред 3 звук и сост сл	Подобр слова со звук	Определ колв сог и гласн	Замен звуки	Объясн смысл	Кол-во бал
Савва Д.	0	0	0	0	0	0	0	0
Саша Б.	0	0	0	0	0	0	0	0
Алиса Ш.	1	1	1	1	0	0	1	5
Мира Л.	1	1	1	1	1	0	2	7
Кристина В.	1	1	1	1	1	0	1	6
Маша С.	1	1	1	1	1	0	2	7
Катя К.	1	0	0	0	0	0	0	1
Лева С.	1	1	1	0	1	0	2	6
Ярослав Д.	1	1	0	0	0	0	1	3
Миша М.	1	1	0	1	0	0	0	3

Во время обследования дошкольников, было отмечено, что процессы, тесно связанные с речевой деятельностью сформированы не достаточно. Отмечалась недостаточная устойчивость внимания, которая проявлялась в сложности переключении с одного задания на другое, например, при исследовании пространственной организации, все дети затруднялись при переходе с одного движения на другое, нужно было неоднократно повторять задание. Они не могли длительно концентрироваться, правильно распределять и удерживаться на каком - нибудь объекте. Например, при исследовании фонематического слуха, после трех заданий, многие дети становились рассеянными, для них вызывало трудности сначала слышать заданные звуки, затем определить, опираясь на картинки эти звуки в словах, дети отвлекались на посторонние предметы. При задаче разложить картинки, пока их рассматривали, забывали точное задание, приходилось неоднократно повторять.

Выявились отклонения в состоянии речеслуховой памяти. Например, при исследовании ритмического рисунка чувства, дети не смогли

воспроизвести ритмический рисунок простукиванием, а также повторить услышанное, на музыкальном инструменте. Отмечались трудности запоминания отдельных слов, логически - смыслового запоминания текста, страдает продуктивность запоминания, дети забывали сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. Например, при исследовании общей моторики, дети не справлялись, когда педагогом было предложено повторить самому движения. Также отмечалось ослабления мыслительной деятельности. Дети испытывали затруднения в заданиях на обобщение предметов, ориентировке во времени, группировки предметов. Также затруднения возникали при придумывании слов на заданный звук, на заданное количество звуков и не справились с заданием с перестановкой букв для преобразования новых слов. Таким образом, нарушение психических функций могут оказывать отрицательное влияние на подготовку дошкольников с дизартрией к обучению письму.

Для выявления уровня готовности дошкольников с дизартрией к обучению письму было проведено диагностическое обследование по специально подобранной методике Н. М. Трубниковой. Результаты, полученные в ходе обследования, дополнялись наблюдениями за детьми в процессе исследования.

Итак, проанализировав полученные данные можно сделать вывод, что дети с дизартрией характеризуются недостаточным уровнем готовности к овладению письмом.

А также отмечено, что у детей самостоятельно не формируется в нужном объеме речевая и не речевая готовность к обучению письму. Поэтому, необходимо, коррекционно - развивающее воздействие со стороны педагогов и узких специалистов, направленное на подготовку к обучению письму старших дошкольников с дизартрией, с учетом механизма и структуры нарушения у данной категории детей, так как для обучения письму необходим достаточно высокий уровень общего развития ребенка,

наличие мотива учения, адекватность и регулировка поведения, сформированность речевых умений и навыков.

Своевременно оказанная коррекционно - логопедическая помощь детям в дошкольном возрасте повышает шансы преодоления трудностей в овладении процессами письма, что способствует в дальнейшем успеху в школьном обучении.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Комплексное логопедическое обследование детей с псевдобульбарной дизартрией проводилось в МБДОУ №516 города Екатеринбурга. В данном обследовании принимали участие десять детей с псевдобульбарной дизартрией старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось в марте 2017 года.

Целью данного исследования было: выявление особенностей неречевых и речевых функций у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией с целью подготовки к обучению письму старших дошкольников с дизартрией.

Логопедическое обследование проводилось по традиционной логопедической методике с использованием рекомендаций Н. М. Трубниковой поскольку они содержат подробный план логопедического обследования детей, что позволяет получить в ходе работы наиболее достоверные результаты.

Полученные результаты обследования детей позволили сформулированные логопедические заключения.

У 7 детей - Фонетико - фонематическое недоразвитие речи, обусловленное легкой степенью псевдобульбарной дизартрией.

У 3 детей - Общее недоразвитие речи третьего уровня обусловленное легкой степенью псевдобульбарной дизартрией.

Таким образом, выяснилось, что экспериментальная группа детей с дизартрией по структуре речевого дефекта, поделилась на две группы:

- 1 группа: дети с фонетико - фонематическим недоразвитием;
- 2 группа: дети с общим недоразвитием речи.

Проанализировав полученные данные после обследования старших дошкольников, можно сделать вывод, что развитие необходимых компонентов для подготовки к обучению письма старших дошкольников, сформированы не достаточно. А именно: общая и мелкая моторика, координация движений, пространственно - временные представления, чувство ритма, зрительно - пространственные представления, сформированность фонематической системы.

А также выявлены нарушения внимания, памяти и мыслительной деятельности.

Все эти составляющие имеют большое значения для процесса подготовки к обучению письму. Самостоятельно эти процессы не формируются, поэтому необходимо коррекционно - развивающее воздействие, направленное на подготовку к обучению письму старших дошкольников с дизартрией, с учетом механизма и структуры нарушения у данной категории детей, так как для обучения письму необходим достаточно высокий уровень общего развития ребенка, наличие мотива учения, адекватность и регуляция поведения сформированность речевых умений и навыков.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМУ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

3.1. Теоретическое обоснование и принципы логопедической работы по подготовке к обучению письму старших дошкольников с дизартрией

Многие исследователи занимались развитием и коррекцией нарушений речи у детей с дизартрией, среди которых Е. Ф. Архипова, Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова; Н. В. Серебрякова и другие. Целью этой работы является разработка логопедической работы по коррекции нарушений речи у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Принимая во внимание изучение научно-исследовательской литературы, с учетом проведенного констатирующего эксперимента и полученных результатов, мною была определена логопедическая работа по коррекции нарушений речи у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрией. При подборке содержания в коррекционной работе со старшими дошкольниками с дизартрией, нужно соблюдать некоторые из следующих принципов, сформулированные Р. Е. Левиной [25].

1. Принцип развития: включает анализ процесса появления дефекта. Это позволяет нам выявить первопричину нарушений и последующие следствия. Этот принцип позволяет разрабатывать научно - обоснованные пути коррекционных действий и рассматривать проблему профилактики нарушений речи. Исходя из этого принципа, можно не только установить первопричину, но и правильно поставить клинический диагноз нарушений речи. Правильно определив объем нарушений, можно правильно планировать и организовать коррекционное воздействие не только на следствие, но и на первопричину, а это, в свою очередь, значительно повышает эффективность и сокращает продолжительность коррекционной работы.

2. Принцип системного подхода: предполагает системную структуру и системное взаимодействие различных компонентов речи: звуковой стороны, фонематических процессов, лексико - грамматического строя. Нарушение только одного компонента речи может привести к нарушению других компонентов речи. Этот принцип обязывает специалистов изучать и анализировать все, а не только отдельные компоненты языка. Кроме того, принцип систематического подхода включает в себя анализ связей, существующих между различными нарушениями, а также помогает понять значимость существующих связей. Этот принцип позволяет определить объем речевых нарушений и определить структуру дефекта речи, что, в свою очередь, делает коррекционное воздействие более эффективным.

3. Принцип взаимосвязи речи с другими аспектами умственного развития, который предполагает, учет специалистом того, что речевая деятельность детей формируется и функционирует в тесной связи со всеми психическими процессами. При анализе нарушения речи необходимо учитывать не только структуру дефекта речи, но и психические характеристики ребенка, поскольку нарушения в психических процессах могут вызывать определенные речевые патологии. Этот принцип обязывает специалистов выполнять коррекционную помощь, как для речи ребенка, так и на его психических функций, связанных с формированием речи.

4. Принцип деятельностного подхода, который предполагает изучение детей с нарушениями речи и логопедической коррекции проводящей с учетом ведущей деятельности ребенка. Логопед должен знать всю деятельность детей (предметно - практическая деятельность, игровая, учебная) и возрастные периоды, в которых должны быть те или иные виды деятельности. Знание этого принципа позволяет эффективно выполнять не только диагностику, но и коррекцию, а также способствует психологическому комфорту ребенка.

Поскольку коррекционная работа проводится с дошкольниками, необходимо учитывать их ведущую деятельность в этом возрасте - игры.

Согласно данным Д. В. Элькониной, развитие игровой деятельности тесно связано со всем ходом развития ребенка.

5. Онтогенетический принцип, который позволяет специалисту лучше изучать ребенка и на основании этого определять методы коррекционной работы, принимая во внимание последовательность появления форм и функций речи и видов деятельности ребенка в онтогенезе.

6. Принцип учета симптоматики нарушения и структуры дефекта речи, который предполагает определение в каждом конкретном случае этиологии, механизмов, симптоматики расстройства и выделение ведущих расстройств, а также соотношение речи и неречевой симптоматики в структуре дефекта, так как это помогает правильно определить структуру дефекта и количество коррекционной работы. Поэтому, принцип учета симптоматики нарушения и структуры дефекта речи, является основополагающей, а логопедической работе в целом.

7. Принцип обходного пути, позволяет организовать коррекционную работу с учетом сохраненных функций и провести перестройку деятельности функций, то есть создать новую функциональную систему в обход поврежденной или неработающего звена на основе только сохраненных функций, что позволяет постепенно включать в процесс исправления и нарушенные функции. Это позволяет быстрее проводить коррекцию и создавать положительный психологический настрой на коррекционную работу самого больного.

Вопросами коррекции дизартрии занимались многие специалисты, такие как, О. В. Правдина, Е. М. Мастюкова, К. А. Семенова, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова, Е. Ф. Архипова, Г. В. Чиркина, И. И. Панченко, Э. Я. Сизова, Е. Ф. Собонович, И. Б. Карелина, О. А. Токарева, Л. В. Мелехова, Т. В. Сорочинская, О. Ю. Федосова и другие.

Логопедическая работа должна начинаться в младшем дошкольном возрасте, создавая тем самым условия для полного развития более сложных аспектов речевой деятельности и оптимальной социальной адаптации [43].

Основоположники учения о дизартрии, определяя пути клинико-педагогической реабилитации, предлагали комплексный подход в коррекционных мероприятиях.

Этот комплексный подход при устранении дизартрии включает в себя три блока.

Первый блок - медицинский, который определяет врач - невролог. Кроме медикаментозных средств, назначаются ЛФК, массаж, рефлексотерапия, физиотерапия и другие.

Второй блок - психолого - педагогический. Основным направлением этого влияния является развитие сенсорных функций. Развивая слуховое восприятие, готовится база для формирования фонемного слуха. Развивая зрительное восприятие, предотвращаются графические ошибки на письме. Кроме того, психолого - педагогический блок включает упражнения для развития и коррекции пространственных представлений, конструктивного праксиса, графических навыков, памяти, мышления.

Третий блок - логопедическая работа, которая проводится главным образом в индивидуальном плане [3].

Учитывая структуру дефекта при дизартрии, логопедическая работа планируется по следующим этапам:

Первый этап логопедической работы, подготовительный:

Нормализация мышечного тонуса мимических и артикуляторных мышц. Для этой цели логопед выполняет дифференцированный логопедический массаж.

- Нормализация двигательной функции артикуляторного аппарата. С этой целью логопед проводит дифференцированные методы артикуляторной гимнастики. Активная артикуляторная гимнастика постепенно усложняется и добавляются функциональные нагрузки. Этот план артикуляторной гимнастики направлен на укрепление кинестезий и улучшение качества артикуляторных движений. Выработка: точность, ритм, переключаемость и так далее.

- Нормализация голоса. Для этой цели выполняются голосовые упражнения, которые направлены на то, чтобы вызывать более сильный голос и модулировать голос в соответствии с высотой и силой.

- Нормализация речевого дыхания. С этой целью логопед проводит кратковременные упражнения для развития более продолжительного, плавного, экономного выдоха. Такое обучение готовит артикуляторный, голосовой и дыхательный аппараты для образования у детей новых навыков произношения.

- Нормализация просодики.

- Нормализация мелкой моторики рук. С этой целью проводится логопедом пальцевая гимнастика, нацеленная на развитие тонких, дифференцированных движений в пальцах обеих рук. Из работ Н. А. Бернштейна, М. А. Кольцовой известна взаимосвязь ручной и артикуляционной моторики. Целенаправленное и последовательное стимулирование мелкой моторики рук не только способствует улучшению артикуляторной базы, но и обеспечивает подготовку руки ребенка для овладения графомоторными навыками.

Все упражнения первого этапа постепенно усложняются.

Второй этап логопедической работы, на этом этапе происходит выработка новых произносительных умений и навыков.

Перспективы второго этапа логопедической работы осуществляются по плану продолжающихся упражнений, которые указаны в первом этапе, но в наиболее усложненной форме.

Направления второго этапа являются:

- Развитие основных артикуляционных укладов. Каждое из этих положений определяет соответствующую артикуляцию свистящего, шипящего сонорного и небного звуков. Освоив ряд артикуляторных движений на первом этапе, на втором этапе необходимо перейти к серии последовательных движений, которые четко выполняются, утрированно, с поддержкой на зрительный, слуховой кинестетический контроль.

- Определение последовательности работы по коррекции звукопроизношения. При дизартрии у детей, в зависимости от наличия патологических симптомов в артикуляторной области, от степени ее тяжести определяется индивидуально последовательность работы над звуками.

- Уточнение или развитие фонематического слуха. Работа ведется по классической схеме, которая включает 6 этапов.

- Непосредственное вызывание определенного звука. В то же время логопед использует классические методы постановки звуков (по подражанию, механическим и смешанным способами).

- Закрепление вызванного звука, то есть его автоматизация. Принимая во внимание рекомендации всех авторов, можно предложить следующую последовательность логопедической работы с точки зрения автоматизации поставленного звука: в слогах разной структуры, в словах различной слоговой структуры, где закрепляемый звук находится в разных положениях (в начале, в конце, середине). Затем он автоматизируется в предложении, насыщенном контрольным звуком. Автоматизация звука проходит сначала с поддержкой образца, то есть при подражании логопеду, а затем с поддержкой только на наглядность схемы, картинки, изображения, символы и тому подобное.

- Дифференциация поставленного звука в произношении с оппозиционными фонемами. Последовательность представленного лексического материала аналогична последовательности в автоматизации этого звука.

Третий этап логопедической работы: выработка коммуникативных умений и навыков.

- Формирование навыков самоконтроля ребенка. В этом направлении логопедической работы логопед должен выступать в качестве психолога и индивидуально определять, как ребенок развивает привычку к самоконтролю.

- Внедрение звука в речи в учебной ситуации (запоминание стихов) составление предложений, рассказов, пересказ.

- Включение просодических средств, в лексический материал: различные интонации, модуляция голоса по высоте и силе, изменения темпа речи и тембра голоса, определение логического ударения, соблюдения пауз и другое.

Четвертый этап логопедической работ: предупреждение или преодоление вторичных нарушений при дизартрии.

Для предотвращения вторичных нарушений необходимо обеспечить раннюю диагностику дизартрии, определить группу риска для дизартрии и организовать раннюю коррекционную работу. Следствием недостаточной профилактики вторичных расстройств является большое количество детей с дизартрией, осложнениями Общего недоразвития речи или Фонентико - фонематического недоразвития речи.

Пятый этап логопедической работы: подготовка ребенка с дизартрией к обучению в школе.

Основными направлениями логопедической работы являются: формирование графомоторных навыков, психологическая готовность к обучению предотвращение дисграфических ошибок.

1. Учет современных научных представлений о симптоматике и структуре речевого дефекта при псевдобульбарной дизартрии.

Ведущими в структуре дефекта речи у детей с псевдобульбарной дизартрией являются нарушения фонетической стороны речи, которые имеют свой собственный специфический механизм. Нарушения в звукопроизношении связаны с органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата, имеют постоянный характер, отрицательно влияют на формирование фонематических и лексико - грамматических аспектов речи. (Е. Н. Винарская, И. Б. Карелина, Л. В. Лопатина, Е. Ф. Собонович, А. Ф. Чернопольская).

2. Учет уровневой организации построения движений (Н. А. Бернштейн)

Организация уровня построения движений позволяет разложить сложный двигательный акт на его компоненты и выявить их роль в регулировании движений и действий. Концепция системной организации двигательной функции, взаимодействия ее различных звеньев позволяет в случае нарушения моторной функции компенсаторно перестраивать функциональную систему посредством специальной подготовки и упражнений.

3. Опора на положение о роли кинестезий в управлении движениями, взаимодействия (П. К. Анохин, Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия).

Для реализации двигательного действия необходимо наличие двух составляющих компонентов: его кинестетической основы, которое обеспечивает дифференцированный состав сложных движений и его кинетическую структуру, лежащую в основе формирования плавных двигательных навыков. Произвольные движения и действия требуют постоянного сопоставления запланированного действия с фактическим воспроизведением. Непрерывные сигналы обратной связи, поступающие от выполняемого движения, сравниваются с запланированным действием и составляют содержание обратной афферентации (П. К. Анохин). Обратная кинестетическая афферентация лежит в основе накопления опыта для управления движением речевых органов.

4. Опора на взаимосвязь между состоянием речи и состоянием моторной сферы ребенка.

При нормальном развитии ребенок изучает звуковую сторону речи одновременно с развитием общих моторных навыков и дифференцированных движений рук. Систематические упражнения, которые тренируют движения пальцев, а также стимулирующий эффект на развитие речи, являются мощным инструментом для повышения эффективности коры головного мозга. Эта связь особенно выражена в дизартрии (Е. Н. Винарская, Л. А. Данилова, М. М. Кольцова, Л. В. Лопатина).

5. Опора на психофизиологические механизмы овладения звукопроизношением в норме.

Во многих исследованиях отмечается, что восприятие звуков и их воспроизведение - это два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса. В этом случае звуковые модули рассматриваются в трех аспектах: перцептивный, артикуляторный, акустический. Процесс освоения правильным звукопроизношением осуществляется на основе тесного взаимодействия сенсорных и моторных функций, обеспечивающих полиморфное единство речевой системы. Чтобы получить правильное произношение, ребенок должен, прежде всего, четко и правильно воспринимать звуки речи на слух, иметь достаточно подготовленный для них артикуляторный аппарат, в результате чего образуются единицы данной языковой системы (В. И. Бельтюков, Н. И. Жинкин, Р. Е. Левина, М. Е. Хватцев).

6. Учет специфических соотношений артикуляторных и акустических характеристик звуков речи в норме и в патологии.

Артикуляторные положения речевых звуков определяют специфичность их акустических характеристик. Любое, даже незначительное отклонение положения артикуляторных органов приводит к изменению акустического образа звука (В. И. Бельтюков, Н. И. Жинкин, М. Е. Хватцев).

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что логопедическая работа структурирована и имеет целенаправленный характер.

При выборе содержания коррекционной работы с дошкольниками с дизартрией необходимо учитывать следующие принципы: принцип системности, этиопатогенетического принципа, принцип опоры на закономерности онтогенетического развития, принцип развития, принцип поэтапного формирования умственных действий, принцип учета ведущей деятельности возраста, принцип дифференцированного подхода.

В коррекционных мероприятиях, должен применяться комплексный подход, который включает три блока: медицинский, психолого - педагогический и логопедическую работу.

Логопедическая работа планируется в несколько этапов, каждый этап работы соответствует определенному направлению. Подготовительный этап направлен на подготовку артикуляторного аппарата для формирования артикуляторных укладов. На стадии формирования первичных произносительных умений и навыков первичного произношения развивается речевое общение и звуковой анализ. Этап формирования коммуникативных способностей и навыков отличается автоматизацией и дифференциацией звуков на более сложном речевом материале. Четвертый этап логопедической работы направлен на предотвращение или преодоление вторичных нарушений при дизартрии. Пятый этап логопедической работы направлен на подготовку ребенка с дизартрией для обучения.

В фундаменте коррекционно - логопедической работы по преодолению фонетических расстройств речи у детей с псевдобульбарной дизартрией наводятся следующие теоретические положения:

- современные научные представления о симптоматике и структуре речевого дефекта при стертой дизартрии;
- уровневая организация построения движений;
- положение о роли кинестезий в управлении движениями, взаимодействии кинестетической и кинетической основ движений;
- связь между состоянием речи и состоянием моторной сферы ребенка;
- психофизиологические механизмы освоения звукопроизношением в норме;
- специфические отношения артикуляционных и акустических характеристик речевых звуков в норме и в патологии.

Логопедическая работа должна начинаться в младшем дошкольном возрасте, создавая тем самым условия для полного развития более сложных аспектов речевой деятельности и оптимальной социальной адаптации.

3.2 Содержание логопедической работы по подготовке к обучению письму старших дошкольников с дизартрией

На основе логопедического заключения и полученных результатов обследования составляется перспективный план коррекционной работы с конкретным ребенком.

Этот план должен учитывать все индивидуальные особенности развития речевых и неречевых функций исследуемого ребенка, тип и характер его затруднений.

По данным исследований Р. И. Мартыновой дети с легкой формой дизартрии отстают в физическом развитии. У детей с дизартрией в речевой системе выявляется неврологическая симптоматика: стертые парезы, гиперкинезы, нарушения мышечного тонуса в артикуляционных мимических мышцах. А также были выявлены нервно - психические нарушения. Таким образом, работа логопеда с детьми с дизартрией не должна ограничиваться постановкой и исправлением дефектных звуков, но должна иметь более широкий объем коррекции речи ребенка в целом.

Поэтому в перспективном плане индивидуальной коррекционной работы необходимо включать все мероприятия способствующие коррекции выявленных нарушений с учетом специфики этих расстройств.

Особенности содержания логопедической работы при стертой формы дизартрии отражены в специфике планирования коррекционной работы: вводится дополнительный подготовительный этап, который необходим для нормализации моторики и тонуса артикуляционного аппарата, развития просодики.

Перспективный план индивидуальной коррекционной работы составляется в определенной последовательности и по разделам.

1. Укрепление соматического состояния.

Согласование лечения у педиатра, окулиста, лор - врача.

2. Уточнение нервно - психического состояния и укрепление нервной системы.

Направление на консультацию к невропатологу, психиатру (психоневрологу), психотерапевту; согласование лечения и других специалистов.

3. Развитие общей моторики.

- Совершенствование статической и динамической организации движений, такие как, пантомима (книги «Расскажи стихи руками», «Психогимнастика» М. И. Чистяковой, «Движение и речь» И. С. Лопухина).

- Ходьба.

- Гимнастика рук, ног и туловища.

- Комплексная гимнастика конечностей и туловища.

- Подвижные игры на координацию и согласование движений.

- Специальные комплексы физических и ритмических упражнений.

4. Развитие произвольной моторики пальцев рук.

Совершенствование динамического праксиса и дифференциаций движений.

- Массаж и самомассаж пальцев и кистей рук.

Примерный комплекс упражнений самомассажа кистей и пальцев рук.

Дети действуют подушечками четырех пальцев, которые устанавливаются у оснований пальцев тыльной стороны массируемой руки, и пунктирными движениями вперед - назад, смещая кожу примерно на 1 см, постепенно продвигают их к лучезапястному суставу («пунктирное» движение).

Утюг

Утюгом разгладим складки, будет все у нас в порядке. Перегладим все штанишки, зайцу, ежику и мишке.

Ребром ладони дети имитируют «пиление» по всем направлениям тыльной стороны кисти руки («прямолинейное» движение). Кисть и предплечье располагаются на столе, дети сидят.

Пила

Пили, пила, пили, пила! Зима холодная пришла. Напили нам дров скорее, печь истопим, всех согреем!

Основанием кисти делаются вращательные движения в сторону мизинца.

Тесто

Тесто месим, тесто мнем, пирогов мы напечем, и с капустой, и с грибами, угостить вас пирогами?

Самомассаж кисти руки со стороны ладони. Кисть и предплечье располагаются на столе или на колене, дети сидят. Поглаживание.

- Игры с мелкими предметами: нанизывание бус, мозаика, мелкий конструктор.

- Комплексы пальчиковой гимнастики.

Упражнения по развитию кинетической основы движения руки.

Поочередно прикоснуться большим пальцем правой руки ко второму, третьему, четвертому и пятому в обычном и максимальном темпе.

«Пальчики здороваются». Соединить пальцы рук. Осуществлять поочередные, начиная с большого пальца, движения - касания всех пальцев.

«Солнышко». Ладонь правой (левой) руки с раздвинутыми пальцами - лучиками положить на стол. Производить поочередные постукивания пальцами по столу.

Поочередно сгибать пальцы правой (левой) руки, начиная с мизинца.

Положить кисть правой (левой) руки перед собой, выполнять последовательно движения первым и вторым пальцем, первым и пятым пальцами и так далее.

Упражнения по развитию кинестетической основы движения руки.

Вытянуть руки вперед и вниз, все пальцы кроме большого сжать, большой палец поднять вверх.

Кисть правой (левой) руки сжать в кулак, ладонь левой (правой) руки прислонить к ней вертикально.

Образовать пальцами правой (левой) руки в кольцо.

«Курочка». Соединить большой и указательный пальцы (клюв). На клюв веерообразно друг на друга накладываются остальные пальцы (ребешок).

- Формирование навыков самообслуживания: застегивать и расстегивать пуговицы, шнуровать ботинки, пользоваться вилкой и ножом.

- Занятия с пластилином и ножницами.

- Подготовка руки к письму: раскрашивать и штриховать картинки, обводить трафареты, графические диктанты, работа с прописями.

5. Развитие пространственных представлений.

Развитие зрительно - пространственной ориентировки, осуществлялось с опорой на закономерности формирования пространственных представлений в онтогенезе. Были использованы различные упражнения во время физминуток, в режимных моментах, в подвижных играх и на занятиях.

- Определение основных пространственных отношений на конкретных предметах. Ребенок по инструкции переставляет предметы в указанных направлениях.

- Название основных пространственных отношений на сюжетной картинке.

- Развитие конструктивного праксиса.

- Развитие пространственных отношений в изобразительной деятельности ребенка.

- Тренировка памяти на пространственные отношения. Анализ картины по памяти с учетом пространственных взаимоотношений между предметами. Рассказ по памяти о расположении предметов в пространстве. Тренировка следовых проб конструктивного праксиса.

6. Развитие временных представлений.

- Определение последовательности времени года, уточнение на картинках и при словесном описании отличительных признаков каждого сезона.

- Последовательность периодов суток, разбор на режимных моментах.
- Отработка понятий: старше - младше, больше - меньше и так далее.
- Для формирования обобщений проводятся упражнения по развитию обобщения методом исключения (игра «Четвертый лишний»).

- 1 этап - перед ребенком раскладываются 4 предмета, объединенные между собой определенными свойствами.
- 2 этап - исключение лишних предметов по картине.

Для развития понимания причинно-следственных отношений используется игра - отгадывание. В процессе игры формируются самостоятельные наблюдения и определенные понятия о предметах, раскрываются причинно - следственные связи.

7. Нормализация тонуса мышц артикуляционного аппарата - дифференцированный логопедический массаж [3].

Для детей с гипертонусом гиперкинезами рекомендуется расслабляющий массаж. Приемы массажа: похлопывание, покалывание, легкая вибрация, поглаживание не более 1,5 минут. Все движения идут от периферии к центру: от висков к центру лба, носу, середине губ.

Для детей с гипотонусом - укрепляющий массаж. Приемы массажа: глубокое растирание, разминание, поглаживание с усилием до 3 минут. Все движения от центра лица в стороны: от лба к вискам, от носа к ушам, от середины губ к углам, от середины языка к кончику.

8. Нормализация моторики органов артикуляции.

Комплексы артикуляционных упражнений для коррекции конкретных звуков широко распространены и активно используются в логопедической практике.

Упражнения для жевательных мышц (И. И.Ермакова).

- Открыть рот и закрыть.
- Выдвинуть нижнюю челюсть вперед.
- Открыть рот и закрыть.
- Надуть щеки и расслабить.

- Открыть рот и закрыть.
- Движения нижней челюсти в бок.
- Открыть рот и закрыть.
- Вытянуть щеки и расслабить.
- Открыть рот и закрыть.
- Нижними зубами закусить верхнюю губу.
- Открыть рот с запрокидыванием головы назад, закрыть рот - голову

прямо.

Гимнастика для произвольного напряжения и движения губ и щек.

- Надувание обеих щек одновременно.
- Надувание щек попеременно.
- Втягивание щек в ротовую полость.
- Сомкнутые губы вытягиваются вперед трубочкой (хоботком), а затем

возвращаются в нормальное положение.

- Оскал: губы растягиваются в стороны, плотно прижимаются к деснам, обнажаются оба ряда зубов.

- Чередование оскал - хоботок (улыбка - трубочка).
- Втягивание губ в ротовую полость при раскрытых челюстях.
- Поднимание только верхней губы, обнажаются только верхние зубы.
- Оттягивание нижней губы, обнажаются только нижние зубы.
- Поочередное поднимание и опускание верхней и нижней губы.

Для детей с псевдобульбарной дизартрией артикуляционная гимнастика проводится в трех вариантах: пассивно, пассивно - активно, активно.

Пассивная гимнастика применяется, когда у ребенка нет возможности выполнения заданных движений.

Каждое пассивное упражнение должно выполняться в три стадии:

Первая стадия - вход в артикуляционную позу (экскурсия).

Вторая стадия - фиксация артикуляционного уклада (выдержка).

Третья стадия - выход из артикуляционного уклада (рекурсия).

Так последовательность способствует созданию более прочных кинестезий, так как в движении задействованы мышцы, создающие уклад, а также мышцы - антагонисты, возвращающие органы артикуляции в исходное положение.

Пассивная артикуляционная гимнастика. Для мимических мышц и губ.

- Поднять брови. Отдельно левую, правую, сразу обе. Логопед пальцами поднимает брови ребенка.

- Закрыть один, другой глаз, оба сразу.

- Опустить углы губ, поднять углы губ. Логопед двумя пальцами выполняет эти движения.

- Перетягивать углы рта отдельно, вправо, влево.

- Наморщить нос, лоб.

Для нижней челюсти.

- Логопед располагает пальцы своей руки на подбородке и производит открывание и закрывание рта ребенка. Максимальное открытие рта фиксируется под счет.

- Выдвижение нижней челюсти вперед, вправо, влево с фиксацией позы под счет с последующим возвращением в исходное положение.

Затем эти движения выполняются пассивно - активно.

Для языка.

- Захватывается кончик языка платком или марлевой салфеткой, и выполняются движения в стороны до углов рта, вниз, вверх.

- Шпателем удерживают язык на верхней губе, за верхними зубами, в углах губ, прижимают к нижней губе, удерживая язык широким.

Для перехода к активной гимнастике необходимо ознакомить ребенка с органами артикуляции и их названиями. Предлагают рассмотреть рисунки органов артикуляции, отображение в зеркале.

Активной гимнастикой называется система упражнений для органов артикуляции, которые проводятся по инструкции логопеда.

Активная артикуляционная гимнастика.

Функциональная нагрузка выражается в утрированном, четком выполнении всех заданий, с максимальной амплитудой движений органов артикуляции.

Упражнение 1. «Забор»

Цель: подготовить артикуляцию для свистящих звуков, активизировать губы.

Упражнение 2. «Окно»

Цель: уметь удерживать открытый рот, с одновременным показом верхних и нижних зубов.

Упражнение 3. «Мост»

Цель: выработать нижнее положение языка для подготовки к постановке свистящих звуков. Кончик языка упирается в нижние резцы.

9. Формирование кинестетической основы движений органов артикуляции.

Целью упражнений является создание прочных кинестезии через усиление афферентных импульсов разной модальности от мышц, задействованных в артикуляции, фонации и фонационном дыхании.

Для губ:

- Выполнить перед зеркалом упражнение «Забор» с одновременным произнесением звука И, определить, в каком положении губы.

- Выполнить перед зеркалом упражнение «Окно» с одновременным произнесением звука А, определить в каком положении губы.

- Выполнить перед зеркалом упражнение «Трубочка» с одновременным произнесением звука У, определить в каком положении губы.

Для языка:

- Выполнить перед зеркалом упражнение «Мост» с одновременным произнесением звука И, определить местоположение языка и его кончика.

- Выполнить перед зеркалом упражнение «Парус» с одновременным произнесением звука Д и определить местоположение языка и его кончика.

- Выполнить перед зеркалом упражнение «Качели», в которые входят два положения - «Мост» и «Парус» - с поочередным произнесением звуков И, Д и определить положение языка.

10. Формирование кинетической основы движений органов артикуляции.

Целью упражнений является объединение отдельных движений в серию последовательно организованных, с хорошей переключаемостью. Но прежде стараются улучшить качество артикуляционных движений: объем, амплитуду, точность, силу, время фиксации артикуляционного уклада и так далее.

Статические упражнения:

- Выполнить упражнение «Забор» под счет до 5.
- Выполнить упражнение «Окно» под счет до 5.
- Выполнить упражнение «Окно», то увеличивая, то сокращая раствор полости рта, удерживая под счет до 5 в каждом положении.

Динамические упражнения на координацию (последовательные движения):

- Выполнить упражнения «Забор» - «Трубочка».
- Выполнить упражнения «Забор» - «Окно» - «Мост» - «Лопата».
- Выполнить упражнения «Забор» - «Окно» - «Мост» - «Лопата» - «лопата копает»

11. Нормализация речевого дыхания.

- Дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой.
- Упражнения для развития речевого дыхания: специальные игры упражнения - игра на дудочках, сдувание мелких предметов, надувание мыльных пузырей и так далее; фонетическая ритмика А. Я. Мухиной; голосовые упражнения И. И. Ермаковой, Л. В. Лопатиной.

В дошкольном возрасте тренировку диафрагмального дыхания следует начинать в положении ребенка лежа, так как мышцы тела расслаблены и диафрагмальное дыхание устанавливается спонтанно, автоматически.

Упражнение 1.

Ребенок в положении лежа на спине. Одна рука находится на животе, а другая на груди. При вдохе через нос живот поднимается, при выдохе через рот живот опускается.

Упражнение 2.

Исходное положение то же самое. Вдох - выдох осуществляется через рот. На вдох живот поднимается, а на выдох опускается.

Упражнение 3.

Исходное положение ребенка - сидя. Положение рук такое же, как в предыдущих упражнениях. При вдохе живот надувается, а при выдохе опускается. Эти движения контролируются руками ребенка.

Статическая дыхательная гимнастика.

Для воспитания внеречевого дыхания: учат быстрому вдоху и плавному, равномерному выдоху (без фонации).

Выдох должен дифференцироваться по силе: сдуть с руки снежинку; сдуть ватку; подуть на султанчики; погреть ладошки; подуть на бумажную бабочку, подвешенную на нитке или сидящую на цветке.

Дифференциация носового и ротового вдохов - выдохов: вдох носом - выдох рот; вдох одной ноздрей - выдох другой; вдох - выдох через нос.

Динамическая дыхательная гимнастика

Подготавливает дыхательный аппарат к фонационному (речевому) дыханию, так как способствует расширению емкости легких.

Динамические дыхательные упражнения проводят в сочетании с движениями туловища, рук, ног. Тренировка внеречевого дыхания достигается за счет изменений темпа, частоты, характера выполнения динамических упражнений. В комплекс тренировочных упражнений для воспитания правильного дыхания включают активизирующие и релаксационные упражнения.

Расслабляющие движения:

- Подражание полету птиц.

- Поднять руки до уровня плеч и опустить, как пустые рукава, по бокам туловища.

- Поднять руки вверх и опустить их по бокам, раскачивая расслабленные руки вперед - назад.

- Наклонить голову вперед, расслабляя мышцы.

- Медленное круговое вращение головы справа налево и наоборот.

- Дыхательные упражнения (традиционные) без речевого сопровождения:

- Подняться на носках, руки вверх - вдох, опуститься - выдох.

- Поднять руки над головой, ладонями навстречу (руки касаются друг друга) - вдох, опустить руки - выдох.

- Развести руки в стороны - вдох, руки перед собой - выдох.

- Вытянуть руки вперед перед собой - вдох, опустить по бокам - выдох.

- Отвести локтей назад - вдох, поставить руки в исходное положение - выдох, руки на поясе.

12. развитие голоса.

- Развитие силы голоса.

Удлинение произнесение звуков (у...у, о...о, ау...у).

Тихо - громко.

- Развитие модуляции голоса по высоте.

Имитации.

«Большие и маленькие».

Повышение и понижение голоса при произнесении гласных, сочетания из двух, трех звуков, слогов и так далее.

- Преодоление носового оттенка голоса.

Глотание капелек воды.

Покашливание, похрапывание.

Произнесение звука на твердой атаке.

13. Развитие мимической мускулатуры.

Нормализация мышечного тонуса, формирование объема и дифференциации движений.

14. Формирование просодической стороны речи [29].

- Упражнения по развитию ритма (восприятие и воспроизведение ритма).

- Упражнения по освоению ритмики слова.

- Знакомство с повествовательной, вопросительной, восклицательной интонацией.

- Формирование интонационной выразительности в экспрессивной речи.

15. Формирование правильного звукопроизношения.

Постановка, автоматизация звуков, дифференциация звуков.

Постановка звуков.

Согласные звуки начинают отрабатывать с мягких сонорных звуков, а затем закрепляют их твердые пары: Л' - Л, Р' - Р. Затем предлагается приступить к следующему порядку: С' - С, Ш - Ж, Ч.

Такая последовательность в выборе звуков для коррекционной работы объясняется рядом факторов:

- последовательностью формирования звуков в онтогенезе;

- возможностью опираться на зрительный контроль, на кинестетические ощущения;

- опорой на тактильно-вибрационный контроль.

Кроме того, предусматривается постепенный переход от простых артикуляций к более сложным.

Приемы коррекции звуков.

Правильная артикуляция звуков.

Подготовительные упражнения.

Постановка звуков.

- по подражанию;

- механический способ;

- смешанный способ.

Автоматизация звуков.

Этап автоматизации звука представляет собой закрепление условно-рефлекторных речедвигательных связей на различном по сложности лингвистическом материале до полного упрочения навыка.

Автоматизация звука требует активного использования процесса внутреннего торможения, способности к дифференциации правильного и неправильного артикуляционных укладов. Она осуществляется по принципу, от простого - к сложному.

Автоматизация, по мнению Т.Б. Филичевой, должна проходить в строгой последовательности:

- автоматизация звука в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных);
- автоматизация звука в словах (в начале слова, середине, конце);
- автоматизация звука в предложении;
- автоматизация звука в чистоговорках и стихах;
- автоматизация звуков в коротких, затем длинных рассказах;
- автоматизация звуков в разговорной речи.

16. Формирование фонематического слуха и восприятия.

Логопедическая работа осуществляется по следующим направлениям:

- Расширение объема словаря.
- Формирование структуры значения слова.
- Развитие лексической системности и семантических полей.
- Формирование парадигматических и синтагматических связей слов.
- Развитие словообразования.
- Уточнение грамматического значения слова.

Предполагается, обучение опознанию, различению, выделению звуков, слогов в речи, определению места, количества и последовательности звуков и слогов в речи, определению места, количества и последовательности звуков и слогов в слове. Для этого использовать словесные игры и

упражнения: «Что такое слово?», где уточнять представления детей о том, что слово называет и обозначает все предметы вокруг, имена, животные, растения. В дидактическом упражнении «Звук это - ...», закреплять знания детей о том, что все слова состоят из звуков, следующих друг за другом по порядку. В упражнении «Угадай звук», «Кто внимательный», «Какой звук гласный?», «Звук заблудился» (в стихотворении), «Назови одинаковый звук», формировать знания о согласных, гласных, твердых и мягких по звучанию звуков.

Для развития фонематического звука, слухового внимания и умения интонационно выделять звук в слове использовать загадки, чистоговорки, игры: «Назови слово», «Вкусные слова», «Угадай-ка». Упражнять в дифференциации изолированных звуков; звуков в словах; звуков в речи. Развивать умения детей точно и правильно находить слова с заданным звуком, определять место звуков в слове (в начале, середине, конце), анализировать звуковую структуру слова. С этой целью использовать лексические игры и упражнения: «Какой звук заблудился», «Поймай конец и продолжай», «Сколько звуков услышали?», «Волшебная цепочка», «Игра - загадка».

16. Развитие лексики.

Для развития лексики целесообразно использовать методику, разработанную Л. В. Лопатиной и Н. В. Серебряковой. Учитывая тесную связь процессов развития лексики и словообразования, данная методика включает задания на словообразование, целью которых является уточнение структуры значения слова, овладение значением морфем, системой грамматических значений, закрепление связи между словами.

Такие задания, например, как:

- развитие ассоциаций;
- классификация предметов по картинкам;
- объясни, чем отличаются предметы (чашка и стакан, кофта и свитер);
- «скажи наоборот» (подбор антонимов);

- «придумать слова, отвечающие на вопрос - как? кто? что делает?»;
- «назови ласково»;
- уточнение значения слов - существительных (глаголов);
- образование слов с помощью суффиксов, обозначающих название лиц, по признаку и их занятия и так далее.

16. Развитие и совершенствование лексико - грамматической стороны речи.

Формирование умения понимать предложения, грамматические конструкции; расширение, закрепление и уточнение словаря по темам «Времена года», «Транспорт» и так далее. Активизация использования предложных конструкций, навыков словообразования, словоизменения, составление предложений и рассказов.

Логопедическая коррекция становится более эффективной при применении дидактических игр с привлечением различного наглядного материала: предметов, игрушек, картинок и специально изготовленных пособий. При опоре на зрительный образ дети быстрее усваивают материал. Также используются различные пособия, настольно-печатные игры из серии «Играйка» Н. В. Нищевой, «Игротека речевых игр» С. М. Мельниковой, Н. В. Бикиной.

Также применять такие методики как:

- «Повторение предложений». Цель: умение ребенка повторить услышанное предложение).
- «Образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах». Цель: умение образование ребенком существительных множественного числа в именительном и родительном падежах.
- «Навыки словообразования». Цель: умение образовывать существительные, обозначающие детенышей животных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, относительные, качественные и притяжательные прилагательные.

- «Дополнение предлогов в предложении». Цель: умение ребенка дополнить предложение нужным предлогом.

17. Развитие связной речи.

Для формирования связной речи у детей данной категории, целесообразно использование методики, разработанной Т. А Ткаченко. В данной методике основное внимание уделяется использованию вспомогательных средств (наглядность, моделирование плана высказывания). Виды высказывания расположены в порядке постепенного убывания наглядности, а также «свертывание» смоделированного плана:

- пересказ рассказа, составленного по демонстрируемому действию;
- составление рассказа по демонстрируемому действию;
- пересказ рассказа с использованием серии сюжетных картинок;
- пересказ рассказа с использованием одной сюжетной картинке;
- составление рассказа по одной сюжетной картинке.

Этими видами рассказывания авторы предполагают ограничить работу над связной речью на первом году обучения. Такие виды рассказывания, как описания, предметов и объектов, сравнение предметов и объектов, рекомендуется перенести на второй год обучения.

На основе перспективного плана составляется текущий план индивидуальной коррекционной работы, который конкретизирует и уточняет объем, содержание и продолжительность коррекционного воздействия. Текущий план составляется на учебный год, четверть (квартал), месяц, неделю с учетом программы обучения дошкольного учреждения и содержания всех видов коррекционной работы, представленных в перспективном плане индивидуальной коррекции.

Также в коррекционную работу включаются занятия по рисованию, так как технические приемы рисования помогают в развитии двигательных ощущениях мелкой моторики рук. На этих занятиях необходимо прописывать мелкие завитки, различные элементы росписи, точки, волнистые и прямые линии и так далее.

Помимо этого необходимо проводить консультативную просветительскую работу с родителями детей старших дошкольников с дизартрией по формированию готовности к обучению письму.

3.3. Анализ результатов формирующего эксперимента.

По результатам констатирующего эксперимента, был проведен формирующий эксперимент по коррекционному воздействию на детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, которые принимали участие в эксперименте. Работа была направлена на формирование нарушенных навыков, с целью подготовки к обучению письму. Итогом формирующего эксперимента, послужило проведение контрольного эксперимента.

Цель контрольного эксперимента - оценить эффективность формирующего эксперимента.

Для того чтобы осуществить поставленную цель, было проведено повторное обследование старших дошкольников с дизартрией.

При обследовании использовались те же методики, что и при констатирующем эксперименте. В ходе эксперименты были обследованы 10 детей, с которыми проводилась коррекционная работа.

Результат исследования общей моторики показал, что у детей, которых были затруднения, заметны улучшения. Дети легче справлялись с последовательностью переключений, переключение с одного движения на другое.

С повторными пробами произвольного торможения движений, Алиса, Саша и Миша, справились намного лучше. Небольшие затруднения наблюдались у Кати и Саввы.

При повторном выполнении исследования статической координации у детей отмечались положительные изменения. Дети удерживали позу с наименьшим напряжением, не качаясь из стороны в сторону.

При исследовании динамической координации движений все дети смогли выполнить пробу на чередование хлопка и шага.

При исследовании пространственной организации, все дети, кроме Саввы, Саши, смогли без особых затруднений определить правую и левую стороны, а также проделывание по словесной инструкции по ориентировке в пространстве.

При обследовании темпа у детей также наблюдались изменения. У Миши, Кати и Ярослава темп нормальный. Отсутствовала напряженность.

При исследовании ритмического чувства, отмечалось, что дети смогли повторить усложненные комбинации ритмического рисунка. Небольшие затруднения возникли у Саввы, Саши, Кати и Ярослава.

Результаты формирующего эксперимента представлены в таблице 5.

Таблица 5

Обследование состояния общей моторики

Имя ребенка	Иссле двигат памят	Исследов произвол торможе	Исслед статичес координ	Исслед динамич коорди	Исследов простран организ	Исслед темпа	Исследов ритма	Кол- во бал
Савва Д.	2	2	1	2	1	2	2	12
Саша Б.	2	2	1	2	1	2	2	12
Алиса Ш.	2	2	2	2	1	2	2	13
Мира Л.	3	3	2	2	2	2	3	17
Кристина В.	3	3	2	2	2	2	2	16
Маша С.	3	3	2	2	2	2	3	17
Катя К.	2	2	1	2	1	2	2	12
Лева С.	3	2	2	2	1	2	3	15
Ярослав Д.	2	2	1	2	1	2	2	12
Миша М.	2	2	1	2	1	2	2	12

Критерии оценки:

3 балла - выполнено правильно

2 балла - выполнено с меньшим количеством ошибок

1 балл - выполнено с большим количеством ошибок

0 баллов - не выполнено

Таки образом, можно сделать вывод, что у обследуемых повторно детей заметные улучшения общей моторики. Небольшие затруднения наблюдаются лишь у нескольких детей.

Результат исследования мелкой моторики, также показал значительные изменения. У детей отмечались движения более точные, удержание позы более полное, с небольшим напряжением. Переключение от одного к другому более плавные и четкие.

При исследовании динамической координации, значительное улучшение наблюдалось у Миши, Саши, Кати и Ярослава. Меньше чувствовалось напряженности, скованности, легче справлялись с переключаемостью от одного движения к другому.

Результаты формирующего эксперимента представлены в таблице 6.

Таблица 6

Обследование произвольной моторики пальцев рук

Имя ребенка	Исследов. статич. координ.	Исследов. динам. координ.	Кол-во баллов
Савва Д.	2	2	4
Саша Б.	2	2	4
Алиса Ш.	3	2	5
Мира Л.	3	2	5
Кристина В.	3	2	5
Маша С.	3	2	5
Катя К.	2	2	4
Лева С.	3	2	5
Ярослав Д.	2	2	4
Миша М.	2	2	4

Критерии оценки:

3 балла - выполнено правильно

2 балла - выполнено с меньшим количеством ошибок

1 балл - выполнено с большим количеством ошибок

0 баллов - не выполнено

Таким образом, у большинства детей наблюдается положительная динамика моторики рук.

Результат обследования моторики органов артикуляции показал, что Маша, Саша, Мира, Кристина и Лева справились без затруднений. Могли удерживать позы в течении 5 секунд, редко проявлялись содружественные движения. Также у Саввы, Ярослава, Кати Миши и Алисы справлялись с трудными для них первоначальными пробами с минимальными нарушениями. Саливация у детей не наблюдалась.

При исследовании двигательной функции челюсти показало, что объем движений значительно возрос. У Саввы, Ярослава, Миши, Кати и Алисы тремора почти не было заметно. Задания были выполнены с наименьшим напряжением.

При обследовании двигательных функций языка, было установлено, что язычок у детей более подвижен, не напряженный, легче удерживаются позы, объем движений языка выше. У Миши, Ярослава, Алисы и Саввы язык без отклонений в сторону, отсутствует тремор.

При исследовании продолжительности силы воздуха у Саввы, Миши, Ярослава заметные улучшения - выдуваемый воздух продолжительный и сильный.

Таким образом, артикуляционная моторика детей с дизартрией характеризуется нормализацией мышечного тонуса. Дети лучше удерживают позы, редкое появление содружественных движений и тремора. Отсутствует саливация. Двигательная функция языка, более подвижная.

При контрольном исследовании динамической организации движений у детей наблюдается положительная динамика. У детей не возникало затруднений в артикуляционных позах и их переключения с одной на другую. Объем движений полный, гиперкинезы не наблюдались. У детей

удавалось воспроизведение не только на простых звуках и слогах, но и на более сложных.

Таким образом, у детей движения артикуляционного аппарата приближены к правильному выполнению.

Результат обследования мимической мускулатуры показал, что объем и качество движений правильные, без содружественных движений. Хорошие результаты наблюдались у Алисы, Миши, Ярослава и Миры.

При исследовании объема и качества движений мышц глаз у детей отмечались небольшие затруднения, большинство детей с заданиями справились.

При исследовании объема и качества движений мышц щек, также отмечалось, что затруднений у детей не возникало.

При исследовании символического праксиса, дети справились со всеми заданиями.

При контрольном обследовании произношения звуков выявлено, что у Савелия звуки Ш, С и Л на стадии автоматизации. У Алисы звук Р на дифференциации, звуки С и Ш на автоматизации. У Саши звук Ш на автоматизации. У Кристины звук Ж на дифференциации. У Левы звуки Р на автоматизации. У Миры, Миши и Ярослава звук Р также на автоматизации.

Таким образом, можно сделать вывод, что на данном этапе у всех детей с нарушением звукопроизношения, звуки поставлены и находятся на стадии автоматизации и дифференциации.

При исследовании состояния просодики отмечалось, что у детей с тихим голосом, при контрольном эксперименте голос наблюдался звонче, мелодико - интонационная окраска стала более выразительная, темп речи равномерный. Таким образом, просодическая сторона речи с минимальными отклонениями.

При обследовании слоговой структуры слова перестановок слогов и добавлений звуков не отмечалось, выявились не значительные искажения в

сложных словах. У Саввы, Саши и Кати небольшие затруднения вызвали трехсложные слова со стечением согласных.

При обследовании состояния функций фонематического слуха, у всех ребят наблюдались затруднения, но не значительные. Саша, Савва, Катя, Ярослав, Кристина допустили небольшие ошибки при выделении и определении звука.

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод, что функции фонематического слуха у некоторых детей сформированы еще недостаточно.

Результаты формирующего эксперимента представлены в таблице 7.

Критерии оценки:

3 балла - выполнено правильно

2 балла - выполнено с меньшим количеством ошибок

1 балл - выполнено с большим количеством ошибок

0 баллов - не выполнено

Таблица 7

Обследование состояние функций фонематического слуха

Имя ребенка	Опозн фонем	Различ фонем	Повтор слогов	Выдел звука	Назв слов со звук	Отлич в назв картин	Опред места звук	Кол-во бал
Савва Д.	2	2	2	2	2	2	2	14
Саша Б.	2	2	2	2	2	2	2	14
Алиса Ш.	3	2	2	2	3	2	2	16
Мира Л.	3	2	3	3	3	3	2	20
Кристина В.	3	2	2	2	3	3	2	17
Маша С.	3	2	3	2	3	3	2	18
Катя К.	2	2	2	2	2	2	2	14
Лева С.	3	2	2	2	3	2	2	16
Ярослав Д.	2	2	2	2	3	2	2	15
Миша М.	2	2	2	2	2	2	2	14

При обследовании звукового анализа также отмечено, что у детей есть затруднения при определении количества звуков в словах, придумывание

слов с 1, 3 и 4 слогами. И не могут справиться с заданием: переставить или заменить звук или слог для образования нового слова.

Результаты формирующего эксперимента представлены в таблице 8.

Таблица 8

Обследование звукового анализа слова

Имя ребенка	Кол-во звуков	Послед-ние звуки	Опред-ель 3-го звука и состав слова	Подобр-анное слово со звуком	Определ-ение кол-ва согласных и гласных	Замен-енные звуки	Объяс-нение смысла	Кол-во баллов
Савва Д.	1	1	1	1	1	1	1	7
Саша Б.	1	1	1	1	1	1	1	7
Алиса Ш.	2	2	2	2	1	1	2	12
Мира Л.	2	2	2	2	2	1	3	14
Кристина В.	2	2	2	2	2	1	2	13
Маша С.	2	2	2	2	2	1	3	14
Катя К.	2	2	1	1	1	1	1	9
Лева С.	2	2	2	1	2	1	3	13
Ярослав Д.	2	2	1	1	1	1	2	10
Миша М.	2	2	1	2	1	1	1	10

Критерии оценки:

3 балла - выполнено правильно

2 балла - выполнено с меньшим количеством ошибок

1 балл - выполнено с большим количеством ошибок

0 баллов - не выполнено

Таким образом, на данном этапе еще присутствуют нарушения звукового анализа слова. Навыки сформированы пока не достаточно.

При обследовании состояния речи с заданиями сложнее справлялись Савва, Саша и Катя, для них возникали трудности в заданиях на понимание падежных окончаний и рода прилагательных.

Таким образом, можно сделать вывод, что импрессивная речь на данном этапе сформирована не достаточно.

При контрольном исследовании активного словаря, наблюдается положительная динамика. Многие дети смогли без затруднений назвать детенышей животных, признаки предметов, слова с противоположным

значением, названием времен года. Небольшие трудности возникали у Саввы, Саши, Кати и Ярослава при подборке синонимов, однокоренных слов слова с обиходными действиями.

Таким образом, можно сделать вывод, что у некоторых детей активный словарный запас пока ограничен.

Результат обследования грамматического строя показал наличие несформированности у Саши, Саввы, Кати и Алисы. У них отмечалось небольшие нарушения согласования и управления, словоизменения и словообразования. Затруднения в составлении рассказов по сюжетным картинкам.

Из этого следует, что у Саши, Саввы и Кати выявлены небольшие нарушения грамматического строя.

Таким образом, можно сделать вывод, что проведенная коррекционная работа показала положительные изменения в ходе контрольного обследования. Все сравнительные диагностики можно увидеть и проанализировать в приложении 1.

ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

Подводя итоги, можно сказать, что для подготовки детей с дизартрией к обучению письму, была изучена научно-исследовательская литература и с учетом проведенного констатирующего эксперимента и полученных результатов, была определена логопедическая работа по коррекции нарушений речи у детей с дизартрией.

При подборке содержания коррекционной работы с дошкольниками с дизартрией, учитывались принципы, сформулированные Р.Е. Левиной. А именно: принцип развития, принцип системного подхода, принцип взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития, принцип деятельностного подхода, онтогенетический принцип, принцип учета симптоматики нарушения и структуры дефекта, принцип обходного пути.

Также применялся в коррекционных мероприятиях, рекомендованный основоположниками учения о дизартрии, комплексный подход. Этот комплексный метод при устранении нарушений, включает в себя три блока: медицинский, психолого-педагогический и логопедическая работа, проводимая, преимущественно в индивидуальном плане.

Принимая к сведению структуру дефекта при дизартрии, логопедическая работа проводилась по нескольким этапам: подготовительный этап, этап выработки произносительных умений и навыков, этап выработки коммуникативных умений и навыков, этап преодоления вторичных нарушений, этап подготовки детей к обучению в школе.

Подводя итоги контрольного эксперимента, была выявлена положительная динамика в формировании нарушенных умений и навыков. Из этого следует, что логопедическая работа была правильно структурирована и целенаправленная.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В последние годы заметно становится все больше детей не подготовленными к школьному обучению. Особую актуальность эта проблема принимает по отношению к детям, имеющим нарушения речи, в данной работе дети с дизартрией. При переходе на постоянное школьное обучение, дети данной группы сталкиваются со многими трудностями, которые в дальнейшем приводят к разным видам расстройства. Поэтому в структуре подготовки к обучению письму старших дошкольников с дизартрией необходимо проводить комплексные коррекционно - развивающие мероприятия. Кроме того, подготовка к этому должна начинаться за долго до поступления в школу.

В связи с этим, в рамках данной дипломной работы, была изучена научно - методическая литература и обобщая полученные данные специалистов, сделаны выводы, что для удачного овладения процессами письма очень важно комплексное развитие всех сторон речи (фонетико - фонематической, лексико-грамматической), высших психических функций (памяти, восприятия, внимания, мышления), анализаторных систем (зрения, слуха, моторики), так как теоретически доказано взаимовлияние и взаимодействие всех выше перечисленных компонентов на процесс овладения письмом старших дошкольников с дизартрией.

В данной работе была поставлена цель, которая представляла собой разработку содержания логопедической работы по подготовке к обучению письму старших дошкольников с дизартрией.

На основании работ, таких авторов как, А. Р. Лурии, Р. И. Лалаевой, А. Н. Корнева, И. Н. Садовниковой, Е. Ф. Архиповой, Р. Е. Левиной, С. Н. Шаховской и других, была изучена психофизиологическая характеристика процессов письма. Где важной информацией было, что процесс письма состоит из четко структурированных звеньев и представляет собой сложную деятельность, включающий в свой состав и психофизиологические

компоненты. И несформированность какой либо из функций может вызвать нарушение овладения письма.

На основании анализа психолого - педагогической характеристики дошкольников с дизартрией, было также отмечено, что у детей с дизартрией нарушены процессы такие как: внимание, память, мышление, артикуляционная, общая и мелкая моторика. Эти нарушения также приводят к сложностям в усвоении навыков письма, а это в свою очередь является причиной школьной неуспеваемости в будущем.

Авторы подчеркивают, что главной задачей в процессе обучения письму, представляет собой формирование у дошкольников общей направленности в звуковой системе языка, обучение их звуковому анализу слова. Точно также необходимо формирование таких составляющих, как: общая и мелкая моторика, координация движений, пространственно-временные представления, чувство ритма, визуально - пространственные и сформированность фонематической системы. Недостаточное развитие одного из этих компонентов, может привести к затруднениям, как в усвоении речевых звуков, так и к трудностям в целом в овладении письмом.

На основе полученной информации, была организована экспериментальная группа детей старшего дошкольного возраста, с целью выявления особенностей неречевых и речевых функций с расчетом на подготовку к обучению письму старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

Комплексное логопедическое обследование детей с псевдобульбарной дизартрией проводилось в МБДОУ № 516. В представленном обследовании принимали участие десять детей с псевдобульбарной дизартрией старшего дошкольного возраста. Логопедическое обследование проводилось по известной логопедической методике с использованием рекомендаций Н. М. Трубниковой, потому что они содержат полный план логопедического обследования детей, это позволяет получить в ходе работы наиболее точные результаты.

Полученные результаты обследования детей позволили выявить структуру речевого дефекта: Фонетико - фонематическое недоразвитие речи и Общее недоразвитие речи третьего уровня.

Проанализировав полученные данные после обследования старших дошкольников, выяснилось, что развитие необходимых компонентов для подготовки к обучению письма старших дошкольников, сформированы не достаточно. А именно: общая и мелкая моторика, координация движений, пространственно-временные представления, чувство ритма, зрительно - пространственные представления, сформированность фонематической системы. А также выявлены нарушения внимания, памяти и мыслительной деятельности.

Все эти составляющие, имеют большое значение для процесса подготовки к обучению письму. Самостоятельно эти процессы не формируются, поэтому, являлось необходимостью разработать содержание логопедической работы и провести коррекционно - развивающее воздействие, направленное на подготовку к обучению письму старших дошкольников с дизартрией, с учетом механизма и структуры нарушения у этой категории детей. Поскольку для обучения письму важен достаточно высокий уровень общего развития ребенка, наличие мотивации учения, адекватность и регуляция поведения, сформированность речевых умений и навыков.

В связи с этим, был подобран комплекс мероприятий направленный на подготовку к обучению письму старших дошкольников с дизартрией, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка. А также принимались во внимание принципы коррекционной работы, учитывался комплексный подход, соблюдалась поэтапная логопедическая работа.

После проведения коррекционной работы, был проведен формирующий эксперимент. Результаты повторного исследования заметно отличались от первоначальных сведений. Была выявлена положительная динамика в формировании нарушенных умений и навыков.

Из этого следует, что логопедическая работа была правильно структурирована и целенаправленная.

Таким образом, поставленные задачи для достижения выполнены, цель, определенная в начале исследования, достигнута, а именно, разработка содержания логопедической работы по подготовке к обучению письму старших дошкольников с дизартрией.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина, - 3-е изд., стереотип. - М. : Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
2. Архипова, Е. Ф. Стёртая дизартрия у детей [Текст]: учебное пособие / Е. Ф. Архипова. - М. : АСТ: Астрель, - 2006. - 319 с.
3. Архипова, Е. Ф. Коррекционно - логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей [Текст] / Е. Ф. Архипова. - М. : АСТ : Астрель, - 2008. - 254 с.
4. Бадалян, Л. О. Невропатология [Текст] : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. О. Бадалян. - 8-е изд., стер. - М. : Издательский центр «Академия», 2013. - 400 с.
5. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (В норме и патологии) НИИ дефектологии [Текст] / В. И. Бельтюков. - М. : АПН СССР, - 1977. - 176 с.
6. Бельтюков, В. И. Об усвоении ребенком звуковой (фонемной) системы языка. Вопросы психологии [Текст] / В. И. Бельтюков, А. Д. Салахов. - М. : Просвещение, - 1964. - 90 с.
7. Бернштейн, В. И. Очерки по физиологии движений и физиологии активности [Текст] / В. И. Берштейн. - М. : Медгиз, 1966. - 496 с.
8. Борисова, Е. А. Индивидуальные логопедические занятия с дошкольниками [Текст] : (Библиотека журнала «Логопед») / Методическое пособие / Е. А. Борисова - М. : ТЦ Сфера, 2008. - 64 с.
9. Винарская, Е. Н. Дизартрия [Текст] / Е. Н. Винарская. - М. : АСТ: Астрель, Хранитель, - 2006. - 142 с.

10. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. Л69 заведений / Под ред. Л. С. Волковой. - 5-е изд., перераб. и доп. - М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС. 2004. - 704 с.
11. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский. - М. : Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1960. - 500 с.
12. Гаркуша, Е. Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи [Текст] / Е. Ф. Гаркуша. - М. : ВЛАДОС, 1992. - 84 с.
13. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. - М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР. - 1961. - 472 с.
14. Гурьянов, Е. В. Психология обучения письму. Формирование графических навыков [Текст] / Е. В. Гурьянов - М. : АПН РСФСР, 1959. - 264 с.
15. Гуровец, Г. В. К вопросу диагностики стертых форм псевдобульбарной дизартрии [Текст] / Г. В. Гуровец, С. И. Маевская. Вопросы логопедии. М. : МПГИ им. В. И. Ленина, 1978. - 36 с.
16. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] : кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. - Екатеринбург : Издательство АРД ЛТД, 1998. - 320 с.
17. Жукова, Н. С. Обследование устной речи дошкольников. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников [Текст] / Н. С. Жукова. - М. : 1973. - 53 с.
18. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда [Текст] / О. Б. Иншакова. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. - 279 с.
19. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст]: пособие для логопеда / Г. А. Каше. - М. : Просвещение, 1985. - 207с.

20. Киселева, В. А. Коррекционно - педагогическая работа по предупреждению нарушений чтения и письма у старших дошкольников со стертой формой дизартрии [Текст] / В. А. Киселева. - М. : 2001. - 187 с.
21. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] : учебно - методическое / А. Н. Корнев. - СПб. : М и М 1997. - 286 с.
22. Кудинова, М. И. Формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста средствами дидактических игр и упражнений. Современные наукоемкие технологии [Текст] / М. И. Кудинова. - М. : 2016. - 364с.
23. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Р. И. Лалаева. - М. : Владос. 2004. - 129с.
24. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. - М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 303 с.
25. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р. Е. Левина. - М. : «Просвещение», 1967. - 364 с.
26. Левина, Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей. Специальная школа [Текст] / Р. Е. Левина. - М. : «Просвещение», 1967. - 286 с.
27. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекция у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] : учебное пособие / Е. А. Логинова. Под редакцией Л. С. Волковой. - СПб. : «Детство пресс», 2004. - 208 с.
28. Лопатина, Л. В. Приемы логопедического обследования дошкольников со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения. Дефектология [Текст] / Л. В. Лопатина. - 1986. - 70с.
29. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст] : учеб. пособие / Л. В. Лопатина. - М. : Союз, 2005. - 192 с.

30. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования [Текст] / А. Р. Лурия. - М. : ИЦ «Академия», 2002. - 77 с.
31. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга [Текст] / А. Р. Лурия. - М. : Издательство МГУ, 1962. - 431 с.
32. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом [Текст] : кн. для логопеда / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. - М. : Просвещение. 1985. - 192 с.
33. Назарова, Е. В. Особенности фонетической стороны речи у детей с дизартрией. Диагностика и коррекция нарушений речевого развития у детей [Текст]: сборник статей. Отв. ред. Э. Б. Чиркова / Е. В. Назарова. - Ижевск. : 2008. - 150 с.
34. Приходько, О. Г. Принципы, задачи и методы логопедической работы при дизартрии [Текст] / О. Г. Приходько. Журн. Специальное образование, 2010. - 79 с.
35. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И. Н. Садовникова. - М. : Владос, 1997. - 184 с.
36. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст]: практическое пособие / Н. Я. Семаго. - М. : Айрис - пресс, 2007. - 112 с.
37. Семаго, Н. Я. Формирование пространственных представлений у детей. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст] : методическое пособие и комплект демонстрационных материалов / Н. Я. Семаго. - М. : Айрис - пресс, 2005. - 133 с.
38. Сеченов, И. М. Физиология нервной системы [Текст] / И. М. Сеченов, И. П. Павлов, Н. Е. Введенский. - М. : 1952. - 629 с.

39. Соботович, Е. Ф. Проявление стертых дизартрий и методы их диагностики [Текст] / Е. Ф. Соботович, А. Ф. Ченропольская. - М. : 1977. - 320 с.
40. Сохина, Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] / Ф. А. Сохина - М. : 1984. - 223с.
41. Ткаченко, Т. А. Если дошкольник плохо говорит [Текст] / Т.А. Ткаченко - СПб. : Акцидент, 1998. - 112 с.
42. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты [Текст]: учебное пособие / Н. М. Трубникова Урал, гос. Пед, ун-т Екатеринбург. : 1988. - 51 с.
43. 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.
44. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения [Текст] : практикум по логопедии / М. Ф. Фомичева. - М. : Просвещение, 1989. - 240 с.
45. Хватцев, М. Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста [Текст] : пособие для студентов пед. институтов, методистов и воспитателей детских садов. - Изд. 2-е, испр. и доп. / М. Е. Хватцев. - М. : Государственное учебно - педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1961. - 208 с.
46. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л. С. Цветкова. - М. : «Юристъ», 1997. - 256 с.
47. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми [Текст] : учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Г. В. Чиркина; Под ред. Г. В. Чиркиной. - М. : Аркти, 2005. - 240 с.

48. Чиркина, Г. В. Воспитание правильной речи у детей с дизартрией. Дошкольное воспитание [Текст] / Г. В. Чиркина. Дефектология. - 1980. - 216 с.

49. Швайко, Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи [Текст] / Г. С. Швайко. - М. : 1993. - 145 с.

50. Щерба, Л. В. Теория русского письма [Текст] / Л. В. Щерба - Л. : Наука, 1983. - 138 с.