



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Факультет инклюзивного и коррекционного образования специальной педагогики,
психологии и предметных методик

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИЗАРТРИЕЙ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Логопедия»
Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:
66, 29 % авторского текста
Работа рекоменд. к защите
рекомендована/не рекомендована
« 14 » 12 2022 г. кф = 5
зав. кафедрой СПП и ПМ
Дружинина Лилия Александровна

Дружинина Лилия Александровна

Выполнила:
Студентка группы ОФ-406/101-4-1
Колосова Екатерина Игоревна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Щербак Светлана Геннадьевна

Щербак Светлана Геннадьевна

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИЗАРТРИЕЙ.....	5
1.1 Формирование навыков письма в младшем школьном возрасте.....	5
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика письма у обучающихся с дизартрией.....	11
1.3 Характер нарушения письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.....	17
Выводы по первой главе.....	22
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИЗАРТРИЕЙ.....	24
2.1 Организация, принципы и методика изучения письма у обучающихся с дизартрией.....	24
2.2 Анализ результатов обследования письма обучающихся с дизартрией.....	26
2.3 Содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у обучающихся с дизартрией на логопедических занятиях.....	38
Выводы по 2 главе.....	42
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	44
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	46
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	52

ВВЕДЕНИЕ

Письменная речь – это средство выражения мыслей, которые можно уточнить, отработать – это вербальное общение при помощи письменных текстов. Письменная речь использует графику и обладает сложной композиционно-структурной организацией [53]. Письменная речь – это богатство человечества, исторический опыт его существования. Благодаря ее появлению до нас дошли сведения о наших древнейших потомках, а также мы можем получать и передавать жизненный опыт в письменной форме [53].

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

На сегодняшний день в литературе представлено большое количество исследований, посвященных формированию готовности детей дошкольного возраста к обучению письму. Необходима организация специальной логопедической работы с детьми дошкольного возраста с дизартрией по подготовке к обучению грамоте.

Проблема нарушения письменной речи у школьников является одной из самых важных для школьного обучения, так как письмо и чтение на этапе начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

Трудности в овладении навыками письма обучающихся начальных классов выявляются довольно часто. На данный момент имеется ряд трудов, посвященных коррекции нарушений письма учащихся в общеобразовательных школах, этими нарушениями занимались такие исследователи, как И. Н. Садовникова, А. Ф. Спирова, А. В. Ястребова. В отдельных исследованиях представлен анализ некоторых механизмов нарушения письма (О. Б. Иншакова, А. Н. Корнев, Р. Е. Левина). В тоже

время многие теоретические вопросы трудностей обучения письму остаются малоизученными.

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

Объект исследования: процесс формирования навыков письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Предмет исследования: методы и приемы коррекции письма у обучающихся младшего школьного возраста с дизартрией.

Цель исследования – теоретически изучить и практически обосновать использование в логопедической работе нейропсихологических методов коррекции нарушений письма у обучающихся младшего школьного возраста с дизартрией.

Задачи.

1. Проанализировать научно-методическую и психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности письма у обучающихся с дизартрией.
3. Определить методы и приёмы логопедической работы по коррекции письма у обучающихся младшего школьного возраста с дизартрией.

Методы исследования: эмпирические (педагогический эксперимент, беседа), теоретические (анализ, обобщение, синтез), количественная и качественная оценка полученных результатов.

База исследования: исследование проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинск».

Структура исследования: квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИЗАРТРИЕЙ

1.1 Формирование навыков письма в младшем школьном возрасте

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность.

Письменная речь – это графически оформленная речь, организованная на основе буквенных изображений. Она обращена к широкому кругу читателей, лишена ситуативности и предполагает углубленные навыки звукобуквенного анализа, умение логически и грамматически правильно передавать свои мысли, анализировать написанное и совершенствовать форму выражения [52].

А. В. Ястребова, Р. Е. Левина, А. Н. Корнев, считают, что письмо является единым психическим процессом, помимо этих ученых, изучением данного процесса занимались М. Е. Хватцев, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова и другие.

Именно Л. С. Выготский впервые разделил понятия «письмо» и «письменная речь». Письмо как технику фиксирования устной речи при помощи графических знаков, а письменную речь как процесс речепорождения, создания текста [13].

Письмо, по мнению Цветковой Л. С., представляет собой сложный психический процесс, который относится не только преимущественно к самой речи, но и к произвольным и системным процессам восприятия или к двигательной сфере, включающий в себя предметные действия, тонкую моторику, восприятия и сформированность поведения [53].

А. Р. Лурия писал: «...письменная речь начинается с анализа того звукового комплекса, который составляет произносимое слово. Этот

звуковой комплекс дробится на части, выделяются составляющие слова единицы, фонемы. В акустически сложных словах, включающих безударные гласные, акустически измененные в связи со своей позицией согласные, истечение согласных, этот процесс превращается в сложную деятельность, включающую отвлечение от побочных акустических признаков звуков и выделение устойчивых звуковых единиц. Акустический анализ и синтез осуществляется при ближайшем участии артикуляции» [16].

Согласно А. Н. Леонтьеву, каждая деятельность характеризуется тремя фазами:

1. Побудительно-мотивационной фазой то есть потребности, мотивы и цели деятельности.
2. Ориентировочно-исследовательской. Выбор средств и способов осуществления деятельности.
3. Исполнительная фаза (операциональный состав).

Письмо как вид речевой деятельности описано с точки зрения его организации, структуры. Так, согласно концепции психолога А. Р. Лурии, письмо включает три уровня: [36].

1. психологический уровень, на это уровне осуществляются интеллектуальные действия:

- возникновение намерения, мотива к письменной речи;
- создание замысла (о чем писать?);
- создание на основе замысла общего смысла (что писать?), определение содержания письменной речи;
- регуляция деятельности и осуществление контроля выполняемых действий.

2. психофизиологический уровень, в этот момент осуществляется такой процесс письма, как «техническая» реализация: звуко различение, установление последовательности написания букв в слове, перешифровка

с одного кода языка на другой (со звука на букву, с буквы на комплекс тонких движений руки).

3. Последним уровнем является лингвистический – осуществление перевода внутреннего смысла в лингвистические коды – лексико-морфологические и синтаксические единицы, то есть в слова и фразы.

Из этого следует, что мозговая организация письменной речи сложна, обеспечивается совместной работой многих анализаторов (акустическим, оптическим, кинетическим, проприоцептивным, пространственным), анализаторных систем, ряда участков мозга. Можно сделать вывод, что с психологической точки зрения, письмо есть сложный психический процесс, включающий как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности – внимание, восприятие (зрительное, акустическое, пространственное), тонкую моторику руки, предметные действия и другое. Столь сложная мозговая организация письма должна обеспечиваться наличием определенных факторов, психологических предпосылок.

Таким образом, письмо требует от исполнителя наличия осознанных действий, мотивов, развернутости, четкости мысли, активной работы внутренней речи, знания языка. Это вид психической, а также интеллектуальной деятельности.

Письмо является основной составляющей грамотности человека и возможностей дальнейшего расширения его знаний, личностного и профессионального роста. Письмо дает возможность многократного обращения к объективному первоисточнику.

Из этого следует, что письмо представляет собой сложный вид речевой деятельности, является одним из видов речи, по своей природе является преимущественно монологической и является универсальным средством осуществления мыслительной аналитико-синтетической деятельности человека. Включая в свой состав сознательные операции языковыми категориями, она протекает совсем в ином, значительно более

медленном темпе, чем устная речь. С другой стороны, позволяя многократное обращение к уже написанному, она обеспечивает и полноценный интеллектуальный контроль за протекающими операциями. Все это делает письменную деятельность мощным орудием уточнения и отработки мыслительного процесса. Поэтому письмо используется не только для того, чтобы передать уже готовое сообщение, но и для того, чтобы создавать его на основе уточнения, «обработки», «шлифовки» передаваемого в речи мысленного содержания [15].

Навык написания представляет собой сложный психофизиологический механизм, который формируется постепенно и наиболее позднее, чем другие высшие психические функции.

Письмо имеет графическое, буквенное оформление. Буквы обозначают звуки, фонемы родного языка, ими ребенок овладевает раньше, чем символикой букв, поэтому происходит сложный перевод звуков в буквы, в слоги и написанные слова. Для осуществления письма необходимы: обобщенные представления звуков данной языковой системы и одновременно устойчивые связи звуков и букв, обозначающих эти звуки, кроме того, необходимо наличие в памяти обобщенных и устойчивых 11 эталонов фонем, а также обобщенных и устойчивых «эталонов» графем, обозначающих соответствующие фонемы [15].

Анализируя труды авторов занимающихся данной проблемой, таких как: Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. Н. Корнев, Д. Б. Эльконин, можно сделать выводы, что когда начинается обучение письму, многие необходимые для формирования навыков функции еще недостаточно сформированы.

Письмо – сложный навык, который длительно формируются, проходя ряд одинаковых этапов. Известный отечественный психолог А. Р. Лурия, одним из первых проанализировавший психофизиологические механизмы процесса письма, отмечал: «...для того чтобы учащийся мог научиться писать, он должен хорошо различать диктуемые звуки речи и

сохранять (удерживать в памяти) их порядок, хорошо усвоить написание букв, не смешивая близкие по начертанию, и выработать твердые двигательные навыки, уверенно чередуя нужные движения» [36].

В формировании навыка выделяет три основных этапа: Первый этап формирования навыка письма характеризуется тем, что внимание ребенка направлено на анализ звука, который нужно написать, затем – на перекодировку фонем в графему, удержание в памяти последовательности фонем и графем. Второй этап – написание буквы. Нужно представлять (знать) ее графический образ, знать и уметь выполнить необходимое движение (по правильной траектории, соблюдая чередование и соотношение элементов отдельных букв, их соединений в слова). Н. Г. Агаркова в работе «Основы формирования графического навыка младших школьников» [1] условно разделила формирование письменной речи на три этапа:

- аналитический, когда все действия (от анализа звучащего слова до перевода фонемы в графему) находятся под контролем, требуют активного внимания, анализа каждого компонента действия;

- синтетический, когда отдельные действия становятся целостными (например, звукобуквенный анализ и перевод фонемы в графему не разделяется, письмо букв не разделяется на отдельные элементы);

- автоматизации – когда письмо представляет собой целостное действие, а некоторые его элементы выполняются автоматически, без активного внимания и контроля. Только с этого момента гедонический навык письма можно считать сформированным.

Овладение техникой письма важно не само по себе, а как основа письменной речи. В то же время овладеть письменной речью возможно «только при условии, если в первые школьные годы ребенок усвоил и выработал ряд приемов, вплотную подведших его к процессу письма, подготовивших и неимоверно облегчивших для него овладение идеей и техникой записи» [13].

Многие обучающиеся в начальной школе, в процессе формирования навыков «застревают» на втором этапе и не переходят к третьему. Графически и орфографически правильное письмо затруднено, а письменная речь остается несформированной.

Фактически эффективность формирования первого («технического») этапа обучения письму определяет успешность освоения этого навыка. Именно поэтому так важно знать и понимать по какой причине возникают трудности на этих этапах обучения. Письмо включает сложнейшие психофизиологические механизмы организации внимания, произвольной регуляции и контроля деятельности, артикуляции и слухового анализа, зрительно-пространственное восприятие, зрительную и слуховую память, зрительно-моторные координации, звукобуквенный и фонемный анализ, нервно-мышечный контроль и так далее. Характерной чертой первого этапа формирования навыка является очень медленное, поэлементное выполнение каждого действия.

Таким образом, формирование навыка письма в начальной школе – это длительный и сложный процесс. Процесс формирования письма является сложным по структуре самого акта письма, и по структуре формирования навыка, и по психофизиологическим механизмам, лежащим в его основе. Первый этап формирования навыка определяет успешность формирования всего навыка, на втором и третьем этапах, когда ребенок будет легко «схватывать» слова и фразы, когда ребенок научится формулировать и записывать свою мысль, все, кроме этой мысли, должны уйти из-под контроля сознания. Это будет письменная речь, имеющая свои специфические особенности и свою психофизиологическую структуру, свои механизмы и свои трудности. Овладеть письменной речью ребенок сможет «только при условии, если в первые школьные годы ребенок усвоил и выработал ряд приемов, вплотную подведших его к процессу письма, подготовивших и невероятно облегчивших для него овладение идей и техникой записи» – писал известный советский психолог

Л. С. Выготский [13]. Но при этом развитие письменной речи должно параллельно идти с освоением техники письма.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика письма у обучающихся с дизартрией

Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное органическим поражением или недоразвитием центральной нервной системы [12].

Симптомокомплекс нарушений при дизартрии в психолого-педагогической классификации речевых расстройств относится к фонетико-фонематическому недоразвитию речи – это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Для рассмотрения этиологии, характере речевых и неречевых нарушений при дизартрии мы обратились к работам: О. В. Правдиной; Р. И. Мартыновой; Э. Я. Сизовой; Е. Ф. Собонович; Г. В. Гуровец и С. И. Маевской; Е. М. Мастюковой, М. В. Ипполитовой; Л. В. Лопатиной, Н. В. Серебряковой; И. Б. Карелиной.

Основным фактором, определяющим возникновение дизартрии, является органическое поражение центральной или периферической нервной системы, проявляющееся в органической симптоматике, которая, как правило, выражена в микропроявлениях, выявляемых часто только лишь специальными приемами неврологического обследования. Углубленным обследованием выявляются негрубые парезы лицевой мускулатуры, препятствующие нормальному формированию артикуляций, наличие стертых форм афферентных парезов, слабость двигательных порций VII и XII пар черепномозговых нервов. Такого рода неврологические нарушения вызывают неравномерную активность частей языка при артикулировании [33].

Этиология дизартрии связывается с действием органических причин, влияющих на формирование мозговых структур в различные периоды развития ребенка.

По мнению Е. В. Мазановой, Е. М. Мастюковой, М. В. Ипполитовой для дизартрии характерны нарушения артикуляционной моторики, которые проявляются рядом признаков [39]. Нарушения мышечного тонуса, характер которых зависит прежде всего от локализации поражения мозга. Выделяют следующие его формы в артикуляционной мускулатуре: спастичность артикуляционных мышц – постоянное повышение тонуса в мускулатуре губ, языка, в лицевой и шейной мускулатуре. Повышение мышечного тонуса может быть более локально и распространяется только на отдельные мышцы языка.

По мнению Е. М. Мастюковой, патологические тонические рефлекс определяют специфику дизартрии у детей младшего школьного возраста [39]. Эта специфика проявляется в том, что нарушения мышечного тонуса в речевой мускулатуре, а, следовательно, и нарушения произношения проявляются различно в зависимости от позы и положения головы ребенка, что обусловлено влиянием тонических рефлекс на состояние мышечного тонуса в артикуляционной мускулатуре. Все это задерживает развитие произвольной артикуляторной моторики и препятствует развитию речи.

В основе нарушения артикуляции при этом расстройстве могут лежать легкие остаточные нарушения иннервации мышц артикуляционного аппарата, которые выявляются только при углубленном неврологическом исследовании.

Неречевая симптоматика: для неврологического статуса характерно наличие неврологической микросимптоматики (синдромы поражения центральной нервной системы: стертые парезы, изменения тонуса мышц, нерезко выраженные гиперкинезы в мимической лицевой мускулатуре, наличие патологических рефлекс и тому подобное).

Основное поражение черепно-мозговых нервов связано, как правило, с подъязычным нервом, что проявляется в ограничении подвижности языка (в стороны, вверх, вниз, вперед), пассивности кончика языка, напряженности спинки языка, слабости половины языка, беспокойстве языка в заданной позе, повышенном слюнотечении, недифференцированности движений кончика языка.

В ряде случаев при дизартрии отмечают поражение глазодвигательных нервов, что проявляется в косоглазии, одностороннем птозе. При дизартрии, как правило, не наблюдается тяжелых расстройств со стороны тройничного, блуждающего, языкоглоточного нервов, но во многих случаях у детей отмечают одностороннее сглаживание носогубных складок за счет асимметрии лицевых нервов. Может наблюдаться недостаточный тонус мышц мягкого неба и, как следствие, гнусавый оттенок голоса.

Рефлекторная сфера при дизартрии может характеризоваться наличием патологических рефлексов.

Также у детей младшего школьного возраста отмечают изменения со стороны вегетативной нервной системы (потливость ладоней, стоп и так далее).

Речевая моторика характеризуется истощаемостью движений, их низким качеством (недостаточная точность, плавность, неполный объем). Наиболее ярко моторные недостатки проявляются при выполнении сложных двигательных актов, требующих четкого управления движениями, их правильной пространственно-временной организации.

Психический статус младших школьников с дизартрией имеет свои особенности, выраженные в недостаточности ряда психических процессов (слуховое и зрительное восприятие, внимание, память, мыслительные операции) и снижении познавательной активности в целом [1].

Речевая симптоматика:

- нарушения звукопроизношения: отсутствие, замены, искажения звуков. Для таких детей характерно упрощение артикуляции, то есть замена сложных звуков более простыми по артикуляционно-акустическим признакам. Среди искажений наиболее часто встречается боковое произнесение шипящих, свистящих, переднеязычных звуков, смягчение звуков;

- просодические нарушения: речь монотонна, маловыразительна, тембр чаще низкий, голос тихий, темп речи замедленный или ускоренный;

- нарушение фонематического слуха (чаще носит вторичный характер, так как собственная «смазанная» речь не способствует формированию четкого слухового восприятия и контроля).

Таким образом, дизартрия является сложным речевым расстройством центрального генеза, которое характеризуется комбинаторностью стертых нарушений процесса моторной реализации речи (артикуляция, дикция, голос, дыхание, просодика, мимика). Ведущий дефект фонетическое расстройство.

Структура дефекта при дизартрии включает нарушение звукопроизносительной и просодической сторон речи, обусловленное органическим повреждением речедвигательных механизмов центральной нервной системы. Нарушения звукопроизношения при дизартрии зависят от тяжести и характера поражения [56].

Дизартрия нередко сочетается с недоразвитием других компонентов речевой системы (фонематического слуха, лексико-грамматической стороны речи)

Таким образом, дизартрия имеет сложный патогенез, который приводит не только к нарушению звукопроизношения, но и нарушению артикуляторной моторики в виде изменения тонуса артикуляционных мышц, ограничения объема их произвольных движений, нарушению дыхания, расстройства голосообразования.

Дизартрия является следствием перенесенного в раннем детстве, во время родов или во внутриутробном периоде органического поражения мозга в результате энцефалита, родовых травм, опухолей, интоксикации и другое.

В школах общего типа могут находиться дети младшего школьного возраста с легкими степенями дизартрии. Эти формы проявляются в более легкой степени нарушения движений органов артикуляционного аппарата, общей и мелкой моторики, а также в нарушениях произносительной стороны речи – она понятна для окружающих, но нечеткая.

Е. М. Мастюкова и М. В. Ипполитова указывают, что в зависимости от типа нарушений все дефекты при дизартрии разделяются на:

- антропофонические – искажение звука;
- фонологические – отсутствие звука, замена, недифференцированное произношение, смешение [41].

Характерным для всех детей с псевдобульбарной дизартрией является то, что при искаженном произнесении звуков, входящих в состав слова, они обычно сохраняют контур слова, то есть число слогов и ударность. Как правило, они владеют произношением двусложных, трехсложных слов; четырехсложные слова нередко воспроизводятся отраженно.

Нарушение моторики артикуляционного аппарата приводит к неправильному развитию восприятия речевых звуков. В зависимости от степени речедвигательного нарушения наблюдаются затруднения в звуковом анализе. Уровень владения звуковым анализом у подавляющего большинства детей с дизартрией является недостаточным для усвоения грамоты. Дети, поступившие в массовые школы, бывают совершенно не в состоянии усвоить программу первого класса. Особенно ярко отклонения в звуковом анализе проявляются во время слухового диктанта. Характерными являются случаи нарушения слоговой структуры слова за счет перестановки букв, пропуск букв, сокращение слоговой структуры из-

за недописывания слогов. В письме детей с дизартрией распространены такие ошибки, как неправильное употребление предлогов, неверные синтаксические связи слов в предложении (согласование, управление) и др. Эти нефонетические ошибки тесным образом связаны с особенностями овладения детьми с дизартрией устной речью, грамматическим строем, словарным запасом [56].

Характерными для детей с дизартрией являются довольно хорошая ориентировка в окружающей обстановке, запас обиходных сведений и представлений. Однако отсутствие речи или ограниченное пользование ею приводят к расхождению между активным и пассивным словарем.

Уровень освоения лексики зависит не только от степени нарушения звукопроизводительной стороны речи, но и от интеллектуальных возможностей ребенка, социального опыта, среды, в которой он воспитывается.

Классификация дизартрии является очень сложной и объемной. В ее основу положены принцип локализации, синдромологический подход, степень понятности речи для окружающих. Наиболее распространенная классификация в отечественной логопедии создана с учетом неврологического подхода на основе уровня локализации поражения двигательного аппарата речи (О. В. Правдива и другие).

Различают следующие формы дизартрии: бульбарную, псевдобульбарную, экстрапирамидную (или подкорковую), мозжечковую, корковую.

Наиболее сложной и спорной в этой классификации является корковая дизартрия. Существование ее признается не всеми авторами. У взрослых больных в ряде случаев корковую дизартрию иногда смешивают с проявлением моторной афазии. Спорный вопрос о корковой дизартрии в значительной степени связан с терминологической неточностью и отсутствием одной точки зрения на механизмы моторной алалии и афазии.

Согласно точке зрения Е. Н. Винарской, понятие корковой дизартрии является собирательным. Автор допускает существование различных ее форм, обусловленных как спастическим парезом артикуляционных мышц, так и апраксией. Последние формы обозначаются как апраксическая дизартрия [9].

На основе синдромологического подхода выделяют следующие формы дизартрии применительно к детям с церебральным параличом: спастико-паретическую, спастико-ригидную, спастико-гиперкинетическую, спастико-атактическую, атактико-гиперкинетическую, И. И. Панченко [12].

Такой подход частично обусловлен более распространенным поражением мозга у детей с церебральным параличом и в связи с этим преобладанием осложненных ее форм.

1.3 Характер нарушения письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией

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

При таком нарушении как дизартрия отмечается нарушение четкости кинестетических ощущений, из-за этого у обучающегося появляются серьезные трудности в восприятии состояния мышц артикуляционного аппарата, обучающемуся тяжело понять напряжены или расслаблены мышцы. Трудно ребёнку дифференцировать насильственные произвольные движения от неправильных артикуляционных укладов. Обратная кинестетическая афферентация является достаточно важной частью всей речевой функциональной системы, которая обеспечивает

после родовое формирование речевых зон коры головного мозга. По этой причине, нарушение обратной кинестетической афферентации у обучающихся с дизартрией может приводить к задерживанию развития и нарушению развития речевых зон коры головного мозга: премоторно-лобной и теменно-височной областей коры. Возможен у детей с дизартрией процесс замедления интеграции в работе разных функциональных систем, которые имеют прямую связь с речевыми функциями человека. Примером может являться недостаточное развитие взаимосвязи слухового и кинестетического восприятия у обучающихся с дизартрией [7].

Обращаясь к таким авторам как Е. Н. Винарская, В. А. Киселева, Е. М. Мастюкова, Л. И. Белякова и другие, мы можем увидеть, что у детей младшего школьного возраста с дизартрией, имеется недостаточный уровень владения письмом. Поступая в массовые школы, дети испытывают трудности в усвоении образовательной программы. Процесс обучения усвоения предмета «русский язык» достаточно проблематичен, хотя могут отмечаться успехи в математике и в других предметах. У детей данной категории проявляется недостаточное развитие зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и синтеза, несформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи, что ведет к ошибкам на письме. Такие проблемы чаще всего становятся следствием частичного специфического нарушения письма – дисграфии [52].

Изучением дисграфии занималось множество ученых, таких как: М. Е. Хватцев, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова, А. Н. Корнев, О. А. Токарева и другие.

И. Н. Садовникова определяет дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников – трудности овладения письменной речью), а наличие стойких специфических ошибок, является основным, отличительным симптомом [47].

В специальной литературе классификация дисграфий предложена следующими авторами: Р. И. Лалаевой, М. Е. Хватцевым, О. А. Токаревой и другие. Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма.

Рассмотрим классификацию дисграфии Р. И. Лалаевой, в базе которой раскрывается несформированность конкретных операций процесса письма. Р. И. Лалаева выделила пять таких уровней дисграфий, как:

1. Артикуляционно-акустическая дисграфия. На этом уровне дети начинают писать так, как они слышат. Из-за этого в письме происходят пропуски и замещение букв.

2. Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания. На данном уровне можно увидеть замены букв, которые сходны по звучанию. В самой устной речи таких расстройств не наблюдается.

3. Дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза. Происходит сбой слогового и фонемного анализа при делении предложения на слова.

4. Аграмматическая дисграфия. На этом уровне дисграфия характеризуется с несформированностью грамматического строя речи, морфологических и синтаксических обобщений.

5. Оптическая дисграфия. Происходит не развитость зрительного гнозиса, а также и пространственного понимания.

Обращаясь к классификации, мы можем увидеть, что М. Е. Хватцевым выделяет следующие виды дисграфии:

1. Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха. Основным механизмом данной дисграфии служит расстройство ассоциативных связей, которые происходят между зрением и слухом. В принципе данного вида дисграфии лежит

недифференцированность слухового восприятия звукового состава слова и недостаточность фонематического анализа.

2. Дисграфия на почве расстройств устной речи. Такой вид дисграфии происходит из-за неправильного звукопроизношения. Наблюдаются замещения одних звуков другими, происходит нехватка звуков в произношении, которые и провоцируют появления замещений и пропускание букв на письме.

3. Дисграфия на почве нарушений произносительного ритма. Вследствие несоблюдения произносительного ритма на письме, начинают появляться пропуски гласных, слогов и окончаний.

4. Оптическая дисграфия. Вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге. Происходит расстройство формирования зрительного образа буквы и слова.

5. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии. Обнаруживается в заменах, искажениях структуры слова, предложения и определяется распадом устной речи вследствие органического поражения головного мозга.

А. Н. Корнев, рассматривая дисграфию с позиции клинико-психологического подхода и характеризуя возможные ее варианты, выделяет не только соответствующие ошибки в письме детей, но и симптомы клинических расстройств, обуславливающие и сопровождающие тот или иной вариант нарушения письма.

1. Паралалинический вариант дисграфии (отражение дефектов произношения в письме) проявляется в виде смешений букв, нарушений воспроизведения в письме звуко-слоговой структуры слов. Интеллектуальная сфера детей характеризуется выраженной неравномерностью. Из предпосылок интеллекта у детей страдают сукцессивные функции, тонкая пальцевая моторика.

2. Фонематическая дисграфия сопровождается стойкими ошибками в виде смешения букв, соответствующих оппозиционным согласным,

близким по акустико-артикуляторным признакам. В письме детей возможны и пропуски букв.

3. Дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза, А. Н. Корнев относит к метаязыковым. У детей с этим видом дисграфии страдают не языковые (фонологические), а метаязыковые процессы: операции, связанные с осознанием основных лингвистических единиц членения речи (предложение, слово, слог, звук) и анализом устных высказываний на эти условные единицы. В письме детей встречаются многочисленные пропуски и перестановки букв и слогов, нарушено деление текста на предложения (отсутствуют точки и заглавные буквы) и предложения – на слова.

Рассмотрев данные классификации, мы можем сделать выводы, что ошибки, которые носят стойкий характер и не связаны с применением орфографических правил, являются главными симптомами дисграфии. Возникновение этих ошибок не связано с нарушениями интеллектуального, сенсорного развития ребенка.

При дисграфии выделяют следующие группы специфических ошибок:

1. На уровне буквы и слога (пропуски, перестановки, вставки – ошибки звукового анализа; смешение букв по кинестетическому сходству – ошибки фонематического восприятия).

2. Нарушение структуры слов. Ошибки обусловлены тем, что ребенок не может уловить в речевом потоке речевые единицы и их элементы.

3. На уровне предложения (словосочетания) ошибки на уровне предложения (аграмматизмы, отсутствие границ предложения) [47].

Чаще всего наблюдается смешенная картина дисграфии. Наблюдается неровный и неразборчивый почерк, замедленный темп письма, трудности в автоматизации графомоторного навыка [47].

Самостоятельное письмо детей отличается бедным и неправильным построением предложений, пропусками некоторых членов предложения и служебных слов. Некоторым детям совершенно не доступны даже небольшие изложения, письменные работы превращаются в непонятные комплексы букв [28].

Важным критерием является проявление естественных трудностей детей с дизартрией в начале обучения письму. Ребенок может писать слитно слова, предложения, не владеть знанием прописных букв, неправильно обозначать мягкость согласных, кроме того, может отмечаться зеркальность букв.

Дети с дизартрией обладают хорошим запасом обиходных представлений и сведений, могут ориентироваться в окружающей обстановке. Пассивный и активный словарь имеет расхождение, которое появляется из-за долгого отсутствия или ограничением употребления речи.

Из-за трудностей произношения многие дети младшего школьного возраста отказываются от использования многих слов в активной речи, что отражается на письме.

Таким образом, особенности письма детей младшего школьного возраста с дизартрией показывают, что они нуждаются в систематическом специальном обучении, направленном на преодоление дефектов звуковой стороны речи, развитие лексического запаса и грамматического строя, исправление нарушений письма.

Выводы по первой главе

Таким образом, в первой главе мы рассмотрели сущность и содержание понятия «письмо» и «письменная речь» в психолого-педагогической литературе. Мы установили, что грамотно построенная письменная речь, является основой в формировании личности ребенка. Также, мы выявили, навыки письма, которые формируются у детей в младшем школьном возрасте.

В данной работе изучили письменную речь детей младшего школьного возраста, и рассмотрели поэтапное формирование письма и его основных компонентов.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИЗАРТРИЕЙ

2.1 Организация, принципы и методика изучения письма у обучающихся с дизартрией

Нами был проведён эксперимент на базе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (тяжелыми нарушениями речи) № 11 г. Челябинск. В эксперименте участвовало 5 детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Нами были использованы следующие методы: изучение медицинской и педагогической документации учащихся, наблюдение, диагностика, беседа, изучение.

В ходе работы были соблюдены основные принципы, разработанные Р. Е. Левиной.

- принцип развития;
- принцип системного подхода;
- принцип речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка.

Цель эксперимента: выявление особенностей письма и специфических ошибок у обучающихся младших школьников с дизартрией.

Для определения механизма нарушения письма, нами была использована нейропсихологическая методика Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой, в которой представлен нейропсихологический подход к пониманию выявленных ошибок письма. С помощью данной методики можно комплексно изучить трудности и особенности овладения навыками письма у младших школьников.

Данная методика адресована логопедам, дефектологам и носит тестовый характер и предназначена для выявления специфических

нарушений письма – дисграфии. Исследование происходит в ходе целенаправленного обучения, с помощью специально подобранных материалов, которые по мере изучения должны усложняться. Главной спецификой этого направления является то, что контрольные задания даются дважды, в начале года и в конце. Сравнивая работы, выполненных в разный период обучения, можно выявить возрастающую утомляемость, распад стереотипов письма (сформированных в процессе обучения), что является одним из признаков специфического нарушения.

Если в работах ребенка достаточно продолжительное время сохраняется и наблюдается более 4 дисграфических ошибок, то это говорит о нарушении письма, а именно о дисграфии. Собранные сведения необходимы для формирования программы коррекционной работы. Все материалы изложенных в пособии Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой.

Ошибки подразделяются на метаязыковые, аграмматические, дизорфографические и дисграфические. Анализу поддаются ошибки последней группы так как это помогает установить наличие или отсутствие дисграфии.

К дисграфическим ошибкам необходимо причислять ошибки, которые взаимосвязаны с нарушением организации фонетического принципа письма в сильной позиции в слове.

Изучение навыков письма проводилось на основе выполнения следующих видов письменных работ: диктант, списывание, самостоятельное письмо.

Изучалась продуктивность выполнения письменных заданий, степень выраженности и характер нарушения (диктант, списывание, самостоятельное письмо).

Подсчитывается количество правильно написанных слов (без ошибок и исправлений) – 1 балл, и количество слов с правильными исправлениями (самокоррекцией), внесенными детьми, – 0,5 балла [3].

Допущенная и не исправленная ребенком ошибка оценивается 1 баллом, 5 баллов начисляется за правильно найденную и исправленную ошибку, но при условии, отсутствия контаминаций, если они встречаются в письменной работе, то такая работа получает 30 баллов [3].

Кроме того, изучался уровень сформированности контроля и реализации процесса письма.

При выполнении каждой письменной работы анализировалось поведение и уровень сформированности контроля. Дополнительно изучаются особенности реализации письма (наличие гипертонуса или гипотонуса при письме, микрографии или макрографии).

Таким образом, опираясь на специальные принципы и используя методику, описанную ранее, мы можем полноценно оценить состояние письма, выявить причины и механизмы их нарушения.

2.2 Анализ результатов обследования письма обучающихся с дизартрией

Базой для проведения эксперимента была специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (тяжелыми нарушениями речи) № 11 г. Челябинска. В эксперименте участвовало 5 детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Обследование письма происходит с помощью письменных работ, а именно слухового диктанта, самостоятельного письма и списывания с печатного текста. В обследовании приняли участие пять детей из второго класса с дизартрией.

При анализе письменных работ мы рассмотрели наличие следующих ошибок: оптические, замены и смешения по акустико-артикуляционному сходству, моторные, зрительно-моторные, зрительно-пространственные и ошибки звукового анализа и синтеза.

Первым проводился слуховой диктант, который состоял из 68 слов.

Таблица 1 – Результаты анализа письменных работ (диктант) младших школьников с дизартрией

Ф.И.О	Замены и смещения по акустико-артикуляционному сходству	Оптические ошибки	Моторные ошибки	Зрительно – моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализа и синтеза
1	2	3	4	5	6	7
Деми д	9 Замена и смещение звонких и глухих парных согласных: ТиктанД (Д-Т) кородКа (Т-Д), Соиграл (З-С), Жмели (Ж-Ш); аффрикаты: хлопоЩут (Ч-Щ), сонСа (Ц-С): Свистящие и шипящие: Смели (Ш-С); заднеязычные: пеЛвый (Р-Л)	1 Искажение графического образа букв: зеркально написанная буква С	2 Ошибки двигательного запуска, добавление лишних элементов к букве; неоднократное обведение букв	5 Неточность передачи графического образа букв; смещения оптических и схожих букв: шоПохи (Р-П), руны (Ч-Н)	4 Сложности поиска начала строки; трудности удержания строки; постоянные колебания наклона и высоты букв; трудности актуализации графического образа буквы; несоответствие элементов букв по размеру	7 Пропуски парных глухих согласных: чёлы, пропуск буквы П; пропуск непарных глухих согласных: опуке, пропуск буквы Ш, пропуски непарных звонких: хлопут, пропуск буквы Ч; вставка непарных звонких букв: проснулЛась
Ульян а	4 Замена и смещение звонких и глухих парных согласных: кородКа (Т-Д);	2 Искажение графического образа букв: написаны лишние	6 Персеверации корота, пропуск буквы Т, ветеро, пропуск буквы К;	6 Неточность передачи графического образа букв; смещения	6 Сложности поиска начала строки; трудности удержания строки; постоянные	7 Пропуски парных глухих согласных: зашелесели, пропуск

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
	аффрикаты: сонСа (Ц-С), пЦицы (Т-Ц); лабиализованные гласные: пчЮлы (Ё-Ю)	элементов – ветШрок (Ш-ИИ), зеркально е написани е буквы З	недописанные отдельные элементы букв: Ежик (Ё-Е); ошибки, связанные с графическим поиском при написании букв	оптические и схожих букв: поЗул (Д-З)	колебания наклона и высоты букв; трудности актуализации и графического образа буквы; несоответствия элементов букв по размеру	буквы Т; пропуск непарных глухих согласных: монатые, пропуск буквы Х, пропуски непарных звонких: хлопут, пропуск буквы Ч; пропуск гласных букв: лстики, пропуск буквы И
Арсений	2 Замена и смешение звонких и глухих парных согласных: короДка (Т-Д), Соиграл (З-С)	0	4 Персеверац ии корота, пропуск буквы Т, заигали, пропуск буквы Р; ошибки, связанные с графическим поиском при написании букв; неоднократное обведение букв	3 Неточность передачи графического образа букв	5 Сложности поиска начала строки; трудности удержания строки; постоянные колебания наклона и высоты букв; трудности актуализации и графического образа буквы; несоответствия элементов букв по размеру	2 Пропуск гласных букв: пушки, пропуск буквы О; пропуск непарных глухих согласных: монатые, пропуск буквы Х
Мария	3 Замена и смешение звонких и	1 Ошибки написания	5 Ошибки, связанные с	4 Неточность	6 Сложности поиска начала	3 Пропуски парных глухих

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
	глухих парных согласных: Шизнь (Ж-Ш), сонСа (Ц-С); аффрикаты: Светам (Ц-С)	оптические и схожих букв: Даиграл (З-Д)	графическим поиском при написании букв; персеверации: ления, пропуск буквы Т, слышы, пропуск буквы Н; неоднократное обведение букв	передачи графического образа букв; смешения оптических и схожих букв: луНь (Ч-Н)	строки; трудности удержания строки; постоянные колебания наклона и высоты букв; трудности актуализации графического образа буквы; несоответствия элементов букв по размеру; замена рукописных букв печатными	согласных: звуи, пропуск буквы К; пропуски непарных звонких: шмеи, пропуск буквы Л; вставка непарных звонких букв: лЛессной
Никита	2 Замена и смешение звонких и глухих парных согласных: короДка (Т-Д), сонСа (Ц-С)	1 Искажение графического образа букв: зеркально написанная буква С	2 Ошибки двигательного запуска, добавление лишних элементов к букве; неоднократное обведение букв	6 Неточность передачи графического образа букв; смешения оптических и схожих букв: поЗул (Д-З)	5 Сложности поиска начала строки; трудности удержания строки; постоянные колебания наклона и высоты букв; трудности актуализации графического образа буквы; несоответствия элементов букв по размеру	2 Пропуск гласных букв: пушки, пропуск буквы О; пропуск непарных глухих согласных: монатые, пропуск буквы Х

Ошибки, сделанные при выполнении этой пробы, преобладают над ошибками, сделанными во время выполнения других проб (списывания и самостоятельное письмо). Детям оказалось трудным воспринимать на слух предложения и текст полностью. Зрительно-пространственные ошибки, а именно сложности поиска начала строки, трудности удержания строки, колебание строки, нарушение порядка слов в предложении, превалируют над другими видами ошибок, возникают из-за недоразвития анализа и синтеза на уровне правого полушария.

Моторные ошибки были вызваны персеверациями, не дописыванием отдельных элементов букв, неоднократными обводками букв, что говорит о нарушении регуляции.

Замены и смешения по акустико-артикуляционному сходству, а именно свистящих и шипящих, соноров возникают из-за недоразвития функций второго функционального блока мозга.

Ошибки звукового анализа и синтеза вызваны пропусками парных глухих согласных, непарных глухих, непарных звонких, гласных букв, а также вставками непарных звонких, что вызвано нарушением функций второго функционального блока мозга.

Оптические ошибки были вызваны ошибками написания зрительно похожих букв и связаны со вторым функциональным блоком мозга.

К зрительно-моторным ошибкам относились смешения оптически схожих букв, неадекватное начертание букв, что свидетельствует о нарушениях анализа и синтеза на уровне правого полушария.

Таблица 2 – Результаты анализа письменных работ (списывание с печатного текста) младших школьников с дизартрией

Ф. И. О	Замены и смешения по акустико-артикуляционному сходству	Оптические ошибки	Моторные ошибки	Зрительные-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализа и синтеза
1	2	3	4	5	6	7
Деми д	2 Замена и	2	5 Ошибки	4	4 Сложности	2

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7
	смещение свистящих и шипящих согласных: мыЖ (Ш-Ж); заднеязычные: чёлные (Р-Л)	Искажение графического образа букв: зеркальное написание букв	двигательно го запуска, добавление лишних элементов к букве; неоднократное обведение букв, упущение при написании элементов букв	Неточность передачи графического образа букв	поиска начала строки; трудности удержания строки; постоянные колебания наклона и высоты букв; трудности актуализации графического образа буквы; несоответствия элементов букв по размеру	Пропуск и парных глухих согласных: стелями, пропуск буквы Б; вставка мягкого знака: мышька
Ульяна	1 Замена и смещение свистящих и шипящих согласных: гладки (З-Д)	1 Зеркальное написание букв	3 Ошибки двигательно го запуска, добавление лишних элементов к букве; недописанные отдельные элементы букв: зверЕк (Ё-Е);	3 Неточность передачи графического образа букв	3 Сложности поиска начала строки; трудности удержания строки; постоянные колебания наклона и высоты букв	1 Пропуск и мягкого знака: маленькй
Арсений	0	0	2 Ошибки двигательно го запуска, добавление лишних элементов к букве;	2 Неточность передачи графического образа букв	3 Сложности поиска начала строки; трудности удержания строки; трудности актуализации	1 Пропуск гласных букв: выским, пропуск буквы О

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7
					графического образа буквы; несоответствия элементов букв по размеру	
Мария	3 Замена и смешение свистящих и шипящих согласных: гнеЖдышко (З-Ж), лиШтья (С-Ш)	0	2 Ошибки двигательного запуска, добавление лишних элементов к букве;	3 Неточность передачи графического образа букв	2 Сложности поиска начала строки; несоответствия элементов букв по размеру	2 Пропуск и парных глухих согласных: сплеает, пропуск буквы Т; вставка мягкого знака: мышьяка
Никита	2 Замена и смешение свистящих и шипящих согласных: гнеЖдышко (З-Ж); заднеязычные: чёлные (Р-Л)	2 Зеркальное написание букв	0	4 Неточность передачи графического образа букв	2 Сложности поиска начала строки; несоответствия элементов букв по размеру	3 Пропуск и парных глухих согласных: стелям, пропуск буквы Б; вставка мягкого знака: мышьяка

Дети допускали небольшие ошибки при выполнении этого задания. В большей степени встречались зрительно-пространственные ошибки связанные с недержанием строки, колебанием высоты и наклона букв, а также наблюдались замены и смешения по акустико-артикуляционному сходству, а именно свистящих и шипящих согласных. Были отмечены моторные ошибки, связанные с графическим поиском при написании буквы, присвоения лишних элементов, упущением при письме элементов букв. Зрительно-моторные ошибки вызваны неточной передачей графического образа буквы.

Ошибки звукового анализа и синтеза проявлялись в пропусках парных глухих согласных, вставкой мягкого знака. Оптических ошибки проявлялись в добавлении лишних элементов при написании сходных букв.

Третьей пробой является списывание с рукописного текста. Для проведения списывания с рукописного текста, детям предлагается прочитать текст «Лягушка» по В. Гришину.

Списывание с рукописного текста позволяет выявить степени овладения грамотой с учетом этапа обучения и требований школьной программы на момент обследования, выявить нарушения письма, так же оценить зрительно-пространственное восприятие и правильность написания.

Таблица 3 – Результаты анализа письменных работ (списывание с рукописного текста) младших школьников с дизартрией

Ф. И. О	Замены и смещения по акустико-артикуляционному сходству	Оптические ошибки	Моторные ошибки	Зрительно – моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализа и синтеза
1	2	3	4	5	6	7
Демид	3 Замена и смещение звонких и глухих парных согласных: сиТела (Д-Т); аффрикаты: Цучке (С-Ц); заднеязычные: моЛосил (Р-Л)	2 Искажение графического образа букв: написание лишних элементов ; зеркально написание буквы З	4 Ошибки двигательного запуска; добавление лишних элементов к букве; упущение при написании элементов букв	4 Неточность передачи графического образа букв	3 Сложности поиска начала строки; трудности удержания строки; постоянные колебания наклона и высоты букв	3 Пропуск и парных глухих согласных: опустили сь, пропуск буквы Т, синке, пропуск буквы П; вставка мягкого знака: лягушьк а

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5	6	7
Ульяна	3 Замена и смешение звонких и глухих парных согласных: Шила (Ж-Ш), наслажТалась (Д-Т); Свистящие и шипящие: Щучке (С-Ш)	1 Искажение графического образа букв: написание лишних элементов	3 Ошибки двигательного запуска; добавление лишних элементов к букве; неоднократное обведение букв; упущение при написании элементов букв	2 Неточность передачи графического образа букв	4 Трудности удержания строки; постоянные колебания наклона и высоты букв; трудности актуализации и графического образа буквы; несоответствия элементов букв по размеру	2 Пропуски парных глухих согласных: сплеает, пропуск буквы Т; пропуск мягкого знака: высунувшись
Арсений	1 Замена и смешение звонких и глухих парных согласных: возТух (Д-Т)	0	2 Ошибки двигательного запуска; добавление лишних элементов к букве	3 Неточность передачи графического образа букв	3 Сложности поиска начала строки; трудности удержания строки; постоянные колебания наклона и высоты букв; трудности актуализации и графического образа буквы	1 Вставка мягкого знака мелький
Мария	2 Замена и смешение звонких и глухих парных согласных: сиТела (Д-Т);	0	2 неоднократное обведение букв; упущение при написании элементов букв	3 Неточность передачи графического образа букв	2 Трудности актуализации и графического образа буквы; несоответствия элементов	3 Пропуски парных глухих согласных: болоо, пропуск буквы Т, синке, пропуск

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5	6	7
	заднеязычные: комаЛов (Р-Л)				букв по размеру	буквы П; вставка мягкого знака: раздалЬся
Никита	2 Замена и смешение звонких и глухих парных согласных: наслажТала	1 Искажение графического образа букв: написание лишних элементов	1 неоднократное обведение букв; упущение при написании элементов букв	3 Неточность передачи графического образа букв	4 Сложность и поиска начала строки; трудности удержания строки; постоянные колебания наклона и высоты букв	2 Пропуск и парных глухих согласных: сплеает, пропуск буквы Т

Затруднений с составлением предложений у детей не возникло. Преобладают зрительно-пространственные ошибки (сложности в нахождении начала строки, постоянные колебания наклона и высоты букв, несоответствие размера элементов букв, отдельное написание букв в слове). Оптических ошибки проявлялись в добавлении лишних элементов при написании сходных букв.

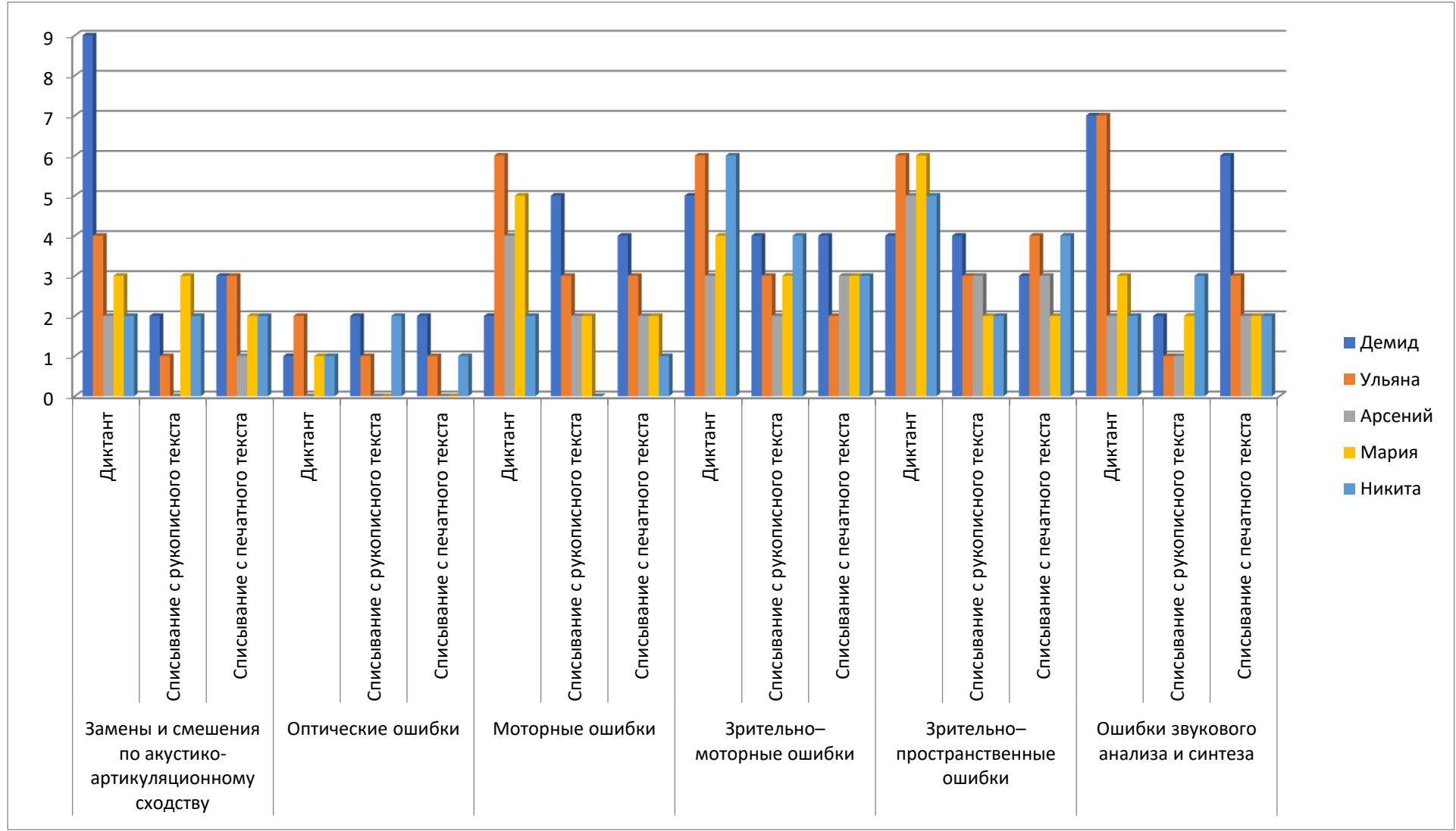
В работах детей, прослеживались замены и смешения по акустико-артикуляционному сходству, а именно аффрикатов и их компонентов, щелевых согласных на смычные, данные ошибки наблюдались лишь у некоторых детей.

У всех детей присутствовали моторные ошибки, а именно: добавление лишних элементов и их не дописывание, написание зрительно схожих букв, графический поиск написания буквы, неточность оформления рабочей строки и её не удержание. Зрительно-пространственные ошибки: не удержание строки, колебание высоты и наклона букв.

У небольшого количества детей присутствовали зрительно-моторные ошибки и нарушения звукового анализа и синтеза.

С помощью этих данных, мы можем сделать вывод о том, что наиболее высокая продуктивность у детей младшего школьного возраста с дизартрией, наблюдалась при выполнении списывания с печатного и рукописного текста, наиболее низкая продуктивность выявлялась при выполнении диктанта, что свидетельствует о том, что зрительный вид перешифровки информации является наиболее успешным. Наибольшее число ошибок составляют зрительно-пространственные ошибки, что говорит о недостаточном развитии анализа и синтеза правого полушария. Количество оптических ошибок уступает другим видам ошибок. Результаты каждого ребенка в приложении 1.

Рисунок 1 – Результаты анализа ошибок при всех видах письменных работ



Таким образом, результаты эксперимента позволили нам установить, что у младших школьников с дизартрией недостаточный уровень владения письмом. Более легко детям удается выполнить списывание с печатного текста или с рукописного текста, чем диктант, это говорит о том, что дети при письме больше ориентируются на зрительную опору, чем на слуховую. Кроме того, дети чаще отвлекались и переключали свое внимание при выполнении диктанта, вследствие чего были допущены ошибки моторного характера связанные с произвольной регуляцией письменной деятельности. Наблюдались все типы ошибок, но преобладали зрительно-пространственные ошибки. Замены и смещения по акустико-артикуляционному сходству, оптические ошибки и ошибки звукового анализа и синтез, моторные ошибки вызваны снижением регуляции, зрительно-моторные и зрительно-пространственные ошибки выявляются вследствие недостаточного развития анализа и синтеза на уровне правого полушария.

2.3 Содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у обучающихся с дизартрией на логопедических занятиях

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

Коррекционное обучение учащихся 2 класса с нарушениями письма проводится в соответствии с примерной адаптированной основной образовательной программой (вариант 5.2).

Использовались следующие формы занятий: подгрупповые и индивидуальные.

На основе проведения обследования, нами были определены следующие задачи коррекционной работы по устранению дисграфических ошибок:

1. Работа по фонетическому письму.
2. Работа над моторными ошибками.
3. Работа над зрительно-пространственными ошибками.

В работе при определении содержания логопедической работы придерживались следующих принципов.

1. Патогенетический принцип, разработанный Л. С. Выготский, предполагающий коррекцию нарушений письма на основе определения механизма его нарушения.

2. Принцип учёта зоны «ближайшего развития». Коррекционная логопедическая работа опирается на зоны актуального и ближайшего развития ребенка.

3. Принцип учёта психологической структуры процесса письма и характера нарушений речевой деятельности. Для успешного усвоения навыков письма необходимо работать над письмом, выработать умение до автоматизма.

4. Принцип деятельностного подхода. В ходе работы учитывается ведущая деятельность (учебная) данного возрастного периода.

5. Принцип поэтапного формирования психических функций, в основе которого лежит учение о функциональных системах. Задания усложняются по мере выполнения, сначала детям выдаются наиболее легкие задания и упражнения, затем уровень сложности выходит на новый уровень.

Нами был определен нейропсихологический подход коррекции нарушений письма, который является дополнением к коррекционной программе, и реализуется совместно с ней. Нейропсихологические методы углубляют взгляд на проблему, помогают выявить основание этого нарушения и грамотно базировать план работы, поскольку при

недостаточной работе высших психических функций дети не могут полноценно овладеть грамотой и письменной деятельностью.

Нами были систематизированы методы и приемы по следующим направлениям коррекционной работы:

- фонетическое письмо;
- работа над оптическими ошибками;
- работа над моторной программой;
- устранение зрительно-моторных и зрительно-пространственных ошибок.

В коррекционной работе мы использовали упражнения из пособия «Профилактика и преодоление трудностей в обучении на раннем этапе» Т. Ю. Хотылева, О. Г. Галактионова, Т. В. Ахутина.

Методы и приемы коррекции дисграфических ошибок (замены и смешения по акустико-артикуляционному сходству, оптические ошибки и ошибки звукового анализа и синтеза). Упражнения представлены в приложении 5.

Особое внимание необходимо отводить работе по формированию связи буквы и звука. Проводилась артикуляционная гимнастика, для развития артикуляционного аппарата и для подготовки учащихся к правильному произношению и дифференции звуков.

Работа по закреплению акустико-артикуляционного образа звука, где использовались традиционные методы, а именно этап постановки, автоматизации, дифференциации. Предлагается угадать звук по артикуляции, достраивание графем или удалить лишний элемент. Работа с рядом или с таблицей, в которых даны смешиваемые буквы, чтение с четкой артикуляцией. Детям предлагалось записать буквы, слоги, слова, предложения под диктовку, самостоятельное письмо, чтение рассказов и ответы на вопросы о прочитанном, пересказ, упражнение «Волшебный диктант», и списывание по алгоритму, «Испорченное эхо», «Логопедическое лото», работа с сюжетными картинками. Использование

«Корректирующих проб (буквенный вариант)» и упражнения «Словесный мяч».

Методы и приемы коррекции ошибок, вызванных нарушением функций регуляции и контроля. Упражнения представлены в приложении 6.

Коррекционная работа проводилась с использованием методики «Школа внимания» Н. М. Пылаевой и Т. В. Ахутиной.

Направления работы:

1. Работа над развитием мелкой моторики и умения работать по образцу, работа над развитием мышечного тонуса и удержания рабочей позы, точности движений.

2. Развитие навыков регуляции и контроля за деятельностью, развитие концентрации и внимания.

Предлагались задания: «Пожалуйста!», «Съедобное-несъедобное», «Воробьи и вороны», «Запомни последовательность» все они направлены на развитие функции программирования, регуляции и контроля деятельности.

Методы и приемы работы над зрительно-моторными ошибками.

Развитие зрительно-моторных координаций происходило в тесной связи с развитием мелкой моторики рук. Примеры упражнений в приложении 7.

Работа была направлена на:

1. Формирование навыков распознавания предметов и их контуров.
2. Совершенствование навыков зрительного слежения.
3. Формирование и развитие графических навыков.
4. Развитие внимания.
5. Развитие координации движений.

Использовались упражнения: Пальчиковая гимнастика, зрительные тренажёры, «Поймай шарик», нанизывание бусин на нитку, завинчивание

крышки, рисунки с натуры, копирование геометрических фигур, называние зрительно похожих изображений, подбор названий к картинкам.

Методы и приемы коррекции зрительно-пространственных ошибок.

Работа включала несколько направлений:

1. Совершенствование навыка узнавания целостного образа (дополнение недостающего элемента буквы или фигуры по представлению, разложить палочки в виде фигуры или буквы).

2. Совершенствование зрительного анализа, осмысленности восприятия (силуэтные, точечные изображения предметов, показать правильно изображенную букву среди правильно и зеркально изображенных).

3. Совершенствовать навык ориентировки в схеме собственного тела (Упражнение «Мое тело»).

4. Введение понятия «рабочая строка» и «межстрочное пространство» (найти и заштриховать строчки, где написан текст).

5. Развитие ориентировки в пространстве и на листе бумаги (Геометрический диктант).

6. Работа над ориентировкой в левой и правой стороне пространства (копирование движений учителя). Примеры упражнений в приложении 8.

Таким образом, логопедическая помощь младшим школьникам с дизартрией будет наиболее эффективной при соблюдении специальных принципов и важных особенностей работы с ними, а нейропсихологический аспект помогает сформировать необходимые и основные базисные функции у детей, которые необходимы для положительного результата в обучении.

Выводы по 2 главе

Нами проведена экспериментальная работа по изучению письма у младших школьников с дизартрией. Мы использовали методические рекомендации Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. Был проведен слуховой

диктант, списывание с рукописного текста и списывание с печатного текста. В обследовании приняли участие четыре ребенка из второго класса с дизартрией.

В результате проведенного эксперимента мы выявили, что дети имеют низкий уровень владения письмом, наблюдались все типы ошибок, ученики лучше справились со списыванием, труднее им дался диктант. Во всех видах письменных работ преобладали зрительно-пространственные ошибки, что говорит о недостаточном развитии анализа и синтеза на уровне правого полушария, этим же вызваны и зрительно-моторные ошибки. Моторные ошибки были вызваны нарушением регуляции, кроме того, наблюдались замены и смещения по акустико-артикуляционному сходству, оптические ошибки и ошибки звукового анализа и синтеза были вызваны снижением работы второго функционального блока.

Было выявлено, что при выполнении диктанта дети чаще отвлекались, не сразу могли включиться в задание, у них было рассеянное внимание, что вызвало ошибки вызванные снижением активности коры, при выполнении списывания и самостоятельного письма дети отвлекались реже, были более сконцентрированы на задании, количество ошибок снизилось.

Были определены методы и приёмы коррекции письма детей младшего школьного возраста с дизартрией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведённой работы нами были реализованы выше поставленные задачи. Анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что письмо представляет собой сложную деятельность, для полноценной реализации письма необходима взаимосвязанная работа всех анализаторов и многих психических функций. Особое внимание заслуживают дети школьного возраста с дизартрией так как патогенез данного нарушения определяется органическим поражением центральной и периферической нервной системы под влиянием неблагоприятных экзогенных факторов.

Нами были изучены научные работы таких авторов, 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. Было установлено, что письмо является сложным и многогранным психическим процессом, включающее вербальные и невербальные формы психической деятельности, а именно мелкую моторику, синтез и анализ, мышление, внимание, память восприятие и другие.

Нейропсихологическое изучение детей рассматривает причины появления недоразвития речи, а также причины неуспеваемости в школе, что связано с индивидуальными возможностями развития мозга в онтогенезе и для восполнения нарушенных психических функций, определения результата коррекционного обучения и предотвращение различных нарушений функциональной системы психики ребенка.

Мы выявили особенности письма у детей младшего школьного возраста с дизартрии с помощью методических рекомендации Т. В. Ахутиной и О. Б. Иншаковой. Был проведен слуховой диктант,

самостоятельное письмо и списывание с печатного текста. В обследовании приняли участие пять детей из третьего класса с дизартрией.

В результате проведенного эксперимента мы выявили, что у детей обнаруживается недостаточный уровень владения письмом, наблюдались все типы дисграфических ошибок, но преобладали зрительно-пространственные ошибки. Кроме того, стало известно, что ученики легче всего справились со списыванием, труднее им дался диктант и самостоятельное письмо.

Были определены нейропсихологические методы и приёмы по коррекции нарушений письма у детей младшего возраста с дизартрией. Работа строилась поэтапно, с учетом соблюдения дидактических принципов, а именно наглядности, доступности, индивидуального подхода.

Таким образом, можно сказать о том, что поставленные нами в начале исследования цель и задачи были достигнуты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агаркова Н. Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников / Н. Г. Агаркова. – Москва : Начальная школа. – 1999. – №4. – 208 с.
2. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ : Астрель. – 2008. – 254 с.
3. Ахутина Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова. – Москва : Секачев. – 2008. – 128 с.
4. Бадалян Л. О. Невропатология / Л. О. Бадалян. – Москва : Изд-во «Академия». – 2012. – 256 с. – ISBN 978-5-7695-6374-4.
5. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи / В. И. Бельтюков. – Москва : Педагогика. – 1977. – 193 с.
6. Бельтюков В. И. Взаимодействие языковой и речевой структур в рамках единой системы / В.И. Бельтюков // Дефектология. – 1993. – № 1. – С. 5–12.
7. Борель-Мезонни С. Н. Дислексия и дисграфия / С. Н. Борель-Мезонни, Р. К. Беккер. – Москва : Просвещение. – 2003. – 276 с.
8. Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : Издательство «СОЮЗ». – 2003. – 203 с. – ISBN: 5-94033-034-7.
9. Винарская Е. Н. Дизартрия и ее топико-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга / Е. Н. Винарская, А. М. Пулатов. – Ташкент : Медицина УзССР. – 1973. – 298 с. – ISBN 5-638-00101-8.
10. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной

диагностики / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс. – 2008. – 133 с. – ISBN 5-89814-207-X.

11. Волкова Л. С. Вопросы дифференциальной комплексной диагностики и коррекции аномального речевого развития / Л. С. Волкова // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. – Санкт-Петербург : Образование. – 1992. – С. 27–30.

12. Волкова Л. С. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 1998. – 680 с. – ISBN 5-691-00128-0.

13. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Изд. 5-е, испр. – Москва : Лабиринт. – 1999. – 352 с. – ISBN 978-5-4461-1109-1.

14. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва : Изд-во АПН РСФСР. – 1961. – 470 с. – ISBN 978-5-89814-379-4.

15. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва : АСТ: Астрель. – 2005. – 351 с. – ISBN 5-17-030476-5.

16. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва : АСТ: Астрель. – 2005. – 351 с. – ISBN 5-17-030476-5.

17. Гуровец Г. В. К генезису фонетико-фонематических расстройств / Г. В. Гуровец, С. И. Маевская // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. – Москва : – 1983. – 234 с.

18. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи / Н. И. Жинкин // В защиту живого слова. – Москва : – 1966. – 381 с.

19. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – Москва : – 1958. – 237 с.

20. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – Москва : ВЛАДОС. – 2011. – 279 с. – ISBN 978-5-691-00179-6.

21. Исследование речевого мышления в психолингвистике / под ред. Е. Ф. Тарасова. – Москва : Наука. – 1985. – 129 с.

22. Карипова С. Н. Особенности ориентировки на слово у детей / С. Н. Карипова, И. Н. Колобова. – Москва : Изд-во МГУ. – 1978. – 245 с.
23. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка (роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности) / М. М. Кольцова. – Москва : Педагогика. – 1973. – 138 с.
24. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. – Москва : Сов. Россия. – 1973. – 125 с.
25. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие. – Санкт-Петербург : МиМ. – 1997. – 286 с. – ISBN 5-9268-0234-2.
26. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учебное пособие / Р. И. Лалаева. – Санкт-Петербург : СОЮЗ. – 1998. – 264 с. – ISBN 5-289-02020-9.
27. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического изучения нарушений речи : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева. – Санкт-Петербург : Наука-Питер. – 2006. – 384 с. – ISBN 5-98919-019-0.
28. Левина Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – Москва : Наука. – 1982. – 217 с.
29. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Просвещение. – 1967. – 173 с.
30. Левченко И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – Москва : Издательский центр «Академия». – 2001. – 192 с. – ISBN 5-7695-0564-8.
31. Леонтьев А. А. Исследования детской речи / А. А. Леонтьев // Основы речевой деятельности. – Москва : Ленанд. – 1974. – 257 с.
32. Леонтьев А. А. Психологическая структура значения / А. А. Леонтьев // Семантическая структура слова. – Москва : Ленанд. – 1971. – 301 с.

33. Литвинова Г. В. Нейропсихологическое обоснование анализа нарушений письменной речи у младших школьников (гендерный аспект) // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2011. – №2(18). – С. 66–71.
34. Лопатина Л. В. Логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста / Л. В. Лопатина. – Санкт-Петербург : Союз. – 2004. – 192 с. – ISBN 5-94033-041-X.
35. Лукаш О. Л. Формирование письменной речи учащихся 2-3 классов специальной (коррекционной) школы V вида на основе изучения лексико-грамматических свойств слов : автореф. дис. канд. пед. наук / О. Л. Лукаш – Екатеринбург : – 2001. – 24 с.
36. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Москва : Изд-во Моск. ун-та. – 1979. – 320 с. – ISBN 5-211-03957-2.
37. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – Москва : Изд-во Московского ун-та. – 1968. – 431 с.
38. Мазанова Е. В. Коррекция артикуляторно-акустической дисграфии / Е. В. Мазанова. – Москва : Издательство ГНОМ. – 2006. – 137 с.
39. Мартынова Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией / Р. И. Мартынова // Расстройства речи и методы их устранения. – Москва : – 1976. – 273 с.
40. Мастюкова Е. М. Нарушения речи у детей с церебральным параличом / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – Москва : Просвещение. – 1985. – 203 с.
41. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова. – Москва : Просвещение. – 1992. – 198 с.
42. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже // Избранные психологические труды. – Москва : Просвещение. – 1969. – 42 с. – ISBN 5-94723-096-8.

43. Правдина О. В. Детские церебральные параличи и пути их преодоления / О. В. Правдина, Е. Н. Винарская, М. Б. Эйдинова. – Москва : Акад. пед. наук РСФСР. – 1959. – 216 с.
44. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи : учеб. пособие / З. А. Репина // Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : – 1995. – 121 с. – ISBN 978-5-901487-49-5.
45. Репина З. А. Особенности формирования диалога у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи / З. А. Репина, Л. В. Ступак / Специальное образование : науч. метод. журн. – 2012. – № 4. – С. 66–71.
46. Садовникова И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / И. Н. Садовников. – Москва : Просвещение. – 1994. – 237с.
47. Сахарный Л. В. Введение в психолингвистику / Л. В. Сахарный. – Ленинград : Изд-во ЛГУ. – 1989. – 180 с. – ISBN 5-288-00156-1.
48. Соботович Е. Ф. Проявления стертых дизартрий и методы их диагностики / Е. Ф. Соботович, А. Ф. Чернопольская // Дефектология. Москва : – 1974. – № 4. – С. 14-25.
49. Трубникова Н. М. Логопедические технологии обследования речи / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург : 2005. – 52 с.
50. Уфимцева Н. В. Опыт экспериментального исследования развития словесного значения / Н. В. Уфимцева / Психолингвистические проблемы семантики. – Москва : – 1983. – 148 с.
51. Филичева Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение. – 1989. – 223 с.
52. Цветкова Л. С. Нейропсихология письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – Москва : «Юрист». – 1998 – 119 с.
53. Цейтлин С. Н. Детские словообразовательные инновации / С. Н. Цейтлин. – Ленинград : – 1986. – 254 с.

54. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи : учеб. пособие / С. Н. Цейтлин. – Москва : ВЛАДОС. – 2000. – 240 с.

55. Чиркина Г. В. Обследование звуковой стороны речи. Обследование понимания речи / Г. В. Чиркина / Методы обследования нарушений речи у детей. – Москва : Аркти. – 1982. – 423 с.

56. Чиркина Г. В. Основа логопедической работы с детьми / Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение. – 2001. – 168 с. – ISBN 5-89415-246-1.

57. Чистович Л. А. Звуковой анализ речи / Л. А. Чистович. – Изд. 2-е. – Москва : – 1966. – 207 с.

58. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – Москва : Просвещение. – 1996. – 211 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

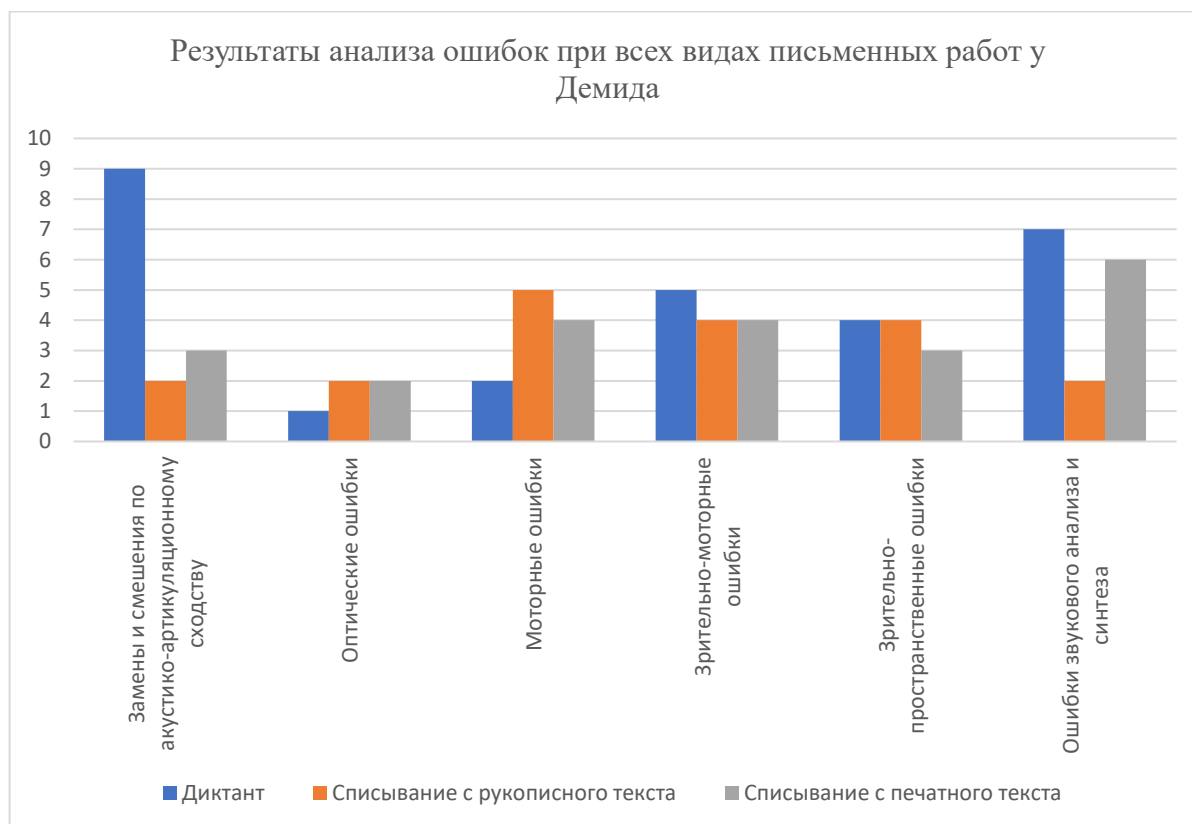


Рисунок 2 – Результаты анализа ошибок при всех видах письменных работ (диктант, списывание с рукописного текста, списывание с печатного текста) у Демида

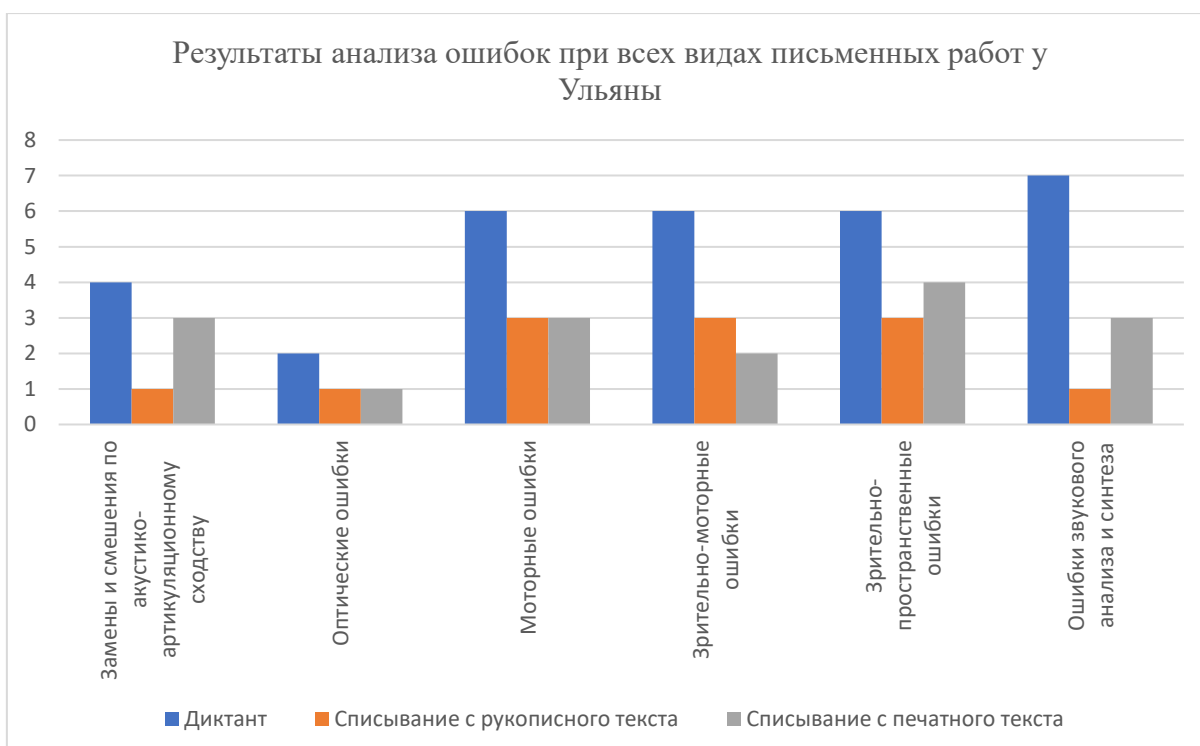


Рисунок 3 – Результаты анализа ошибок при всех видах письменных работ (диктант, списывание с рукописного текста, списывание с печатного текста)

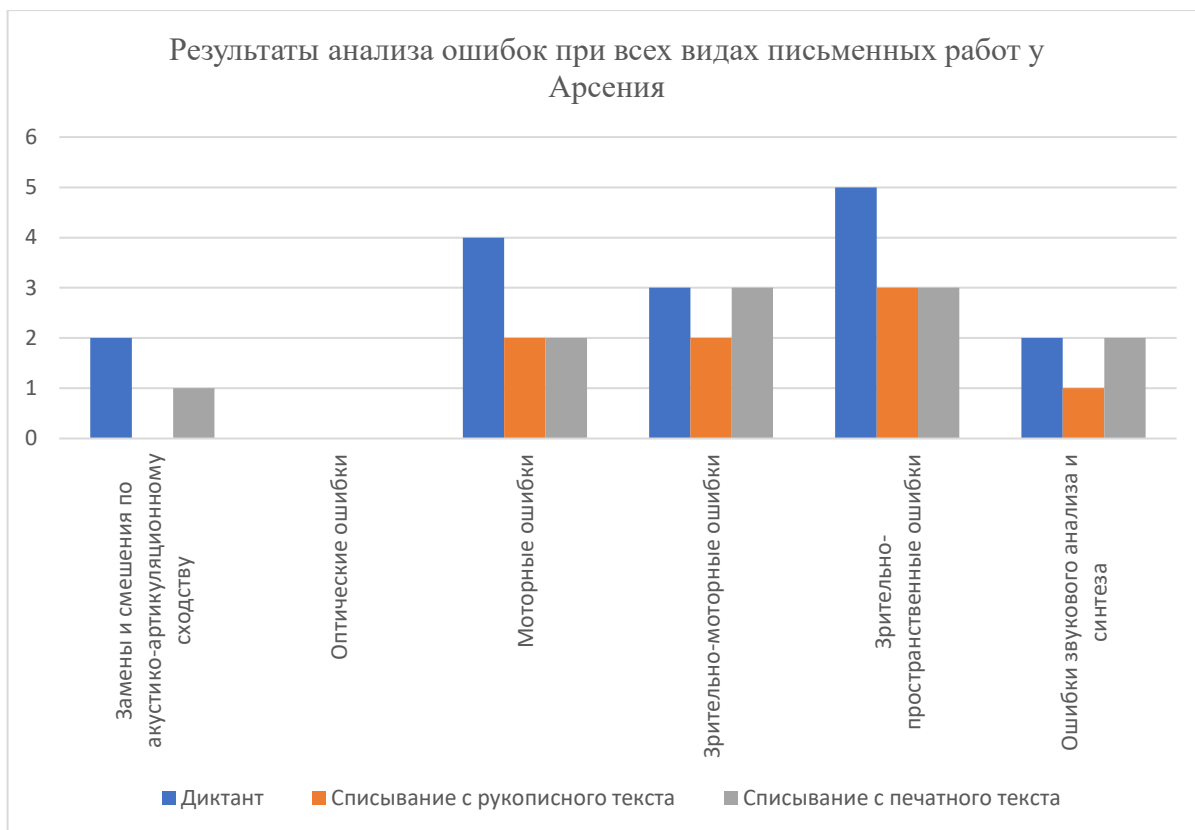


Рисунок 4 – Результаты анализа ошибок при всех видах письменных работ (диктант, списывание с рукописного текста, списывание с печатного текста)

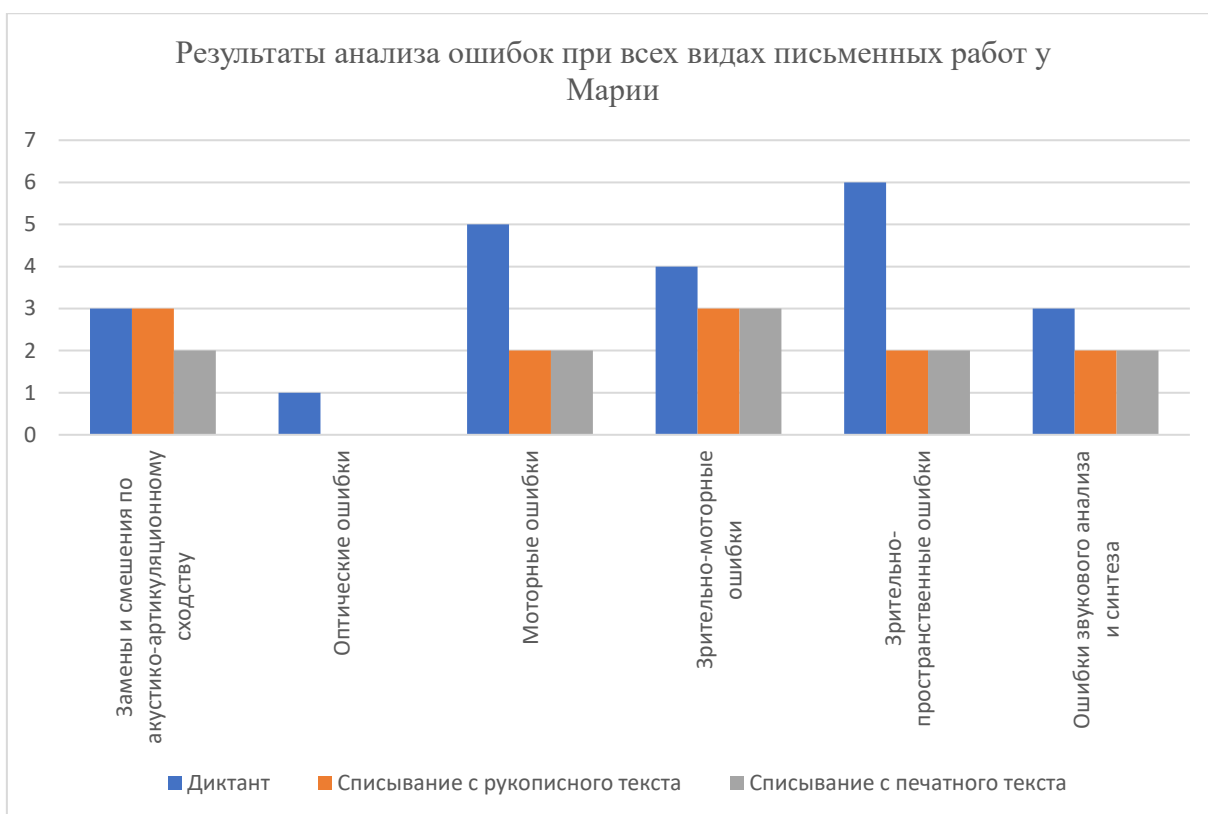


Рисунок 5 – Результаты анализа ошибок при всех видах письменных работ (диктант, списывание с рукописного текста, списывание с печатного текста)



Рисунок 6 – Результаты анализа ошибок при всех видах письменных работ (диктант, списывание с рукописного текста, списывание с печатного текста)

Диктант

Лето.

Коротка летняя ночь. Заиграл первый луч солнца. Подул ветерок. Зашелестели листики. Всюду проснулась жизнь. На зелёный лужок прилетели пчелы. Жужжат, торопятся к цветам мохнатые шмели. К лесной опушке слетаются птицы. Звенят в воздухе их радостные песенки. Прибегают на поляну лесные зверьки. Слышны разные звуки, шорохи, голоса. Вот белочка в рыжей шубке сделала лёгкий прыжок и оказалась на верхушке сосенки. Ежик пробежал в своё жилище. Хлопочут усердные муравьи.

68 слова.

Процедура проведения: Сначала логопед читает диктант полностью чуть в замедленном темпе, выразительно. Непонятные слова или выражения детям следует разъяснить, можно с помощью учащихся. Допускается вопрос детям об орфограммах или пунктограммах, которые встречаются в диктанте.

Логопед выразительно и четко диктует каждое предложение три раза:

Первый раз – целое предложение. Дети должны понять смысл предложения и запомнить последние слова для постановки верного знака препинания.

Второй раз – диктует предложение, дети записывают.

Третий раз – после написания предложения для проверки.

Инструкция: до начала проведения диктанта учителю следует проверить у детей наличие ручек, карандашей, линеек. Попросить детей проверить хорошо ли пишет ручка, при необходимости – поменять ее.

Списывание (с печатного текста)**Мышь-малютка**

Мышь-малютка самый маленький грызун в лесу. Весит она всего несколько граммов. Шерстка у нее коричневая, глазки черные, грудка белая. Мышка-малютка ловко лазает по высоким стеблям, листьям, кустам. В высокой траве зверек сплетает из травинок чудесное гнездышко-шалашик. Оно подвешено на стебельке высоко над землей. Не страшен мышке ветер и мороз. Утепила она гнездышко внутри мягкими былинками. Скоро там появятся крошечные мышата.

63 слов

Процедура проведения: ученикам предлагается, молча прочитав текст с начала до конца, а затем приступить к списыванию текста, соблюдая все пунктуационные нормы.

Списывание с печатного текста. Данное упражнение заключается в том, что обеспечивает детям правильное зрительное восприятие слов и развитие навыков моторики рук.

Списывание (с рукописного текста)**Лягушка**

Жила-была на свете лягушка. Она сидела в болоте и ловила комаров и мошек. Однажды она сидела на сучке, высунувшись из воды. Лягушка наслаждалась тёплым мелким дождиком. Дождик моросил по её лакированной спинке. Вдруг тонкий звук раздался в воздухе. Это были утки. Они спустились в болото. Лягушка спряталась.

50 слов.

Процедура проведения: ученикам предлагается, молча прочитать текст с начала до конца, а затем приступить к списыванию текста, соблюдая все пунктуационные нормы.

Списывание с печатного текста. Данное упражнение заключается в том, что обеспечивает детям правильное зрительное восприятие слов и развитие навыков моторики рук.

«Волшебный диктант»

В этом упражнении детей привлекает то, что диктант пишется без единого слова и без единой буквы. Перед началом работы водим свои символы, например, договариваемся, что слова с буквой «с» обозначаем как «Х», слова с гласной «е» — «□», а все остальные — «/». Так, предложение «Мы смотрим на птичьи стаи в небе» выглядит так: / Х // Х / □. Символами лучше обозначать те буквы, при дифференциации которых у ребенка есть трудности (например, и - у, и - ц, ц - ч, ш - щ, ё - ю и т. п.). Упражнение можно усложнить: через какое-то время этими же символами обозначить другие буквы и снова прочитать тот же текст.

Алгоритм списывания

1. Читаем предложение.
2. Работаем с каждым словом, отмечая все действия карандашом в книге: ставим ударение, подчеркиваем орфограммы.
3. Еще раз прочитываем предложение, читая его орфографически по слогам (то есть так, как оно написано).
4. По памяти, вслух, проговаривая орфографически, воспроизводим это предложение.
5. Закрываем книгу и по памяти записываем в тетрадь предложение, диктуя его орфографически.
6. После того как предложение записано, в словах ставим ударение и подчеркиваем орфограммы.
7. Открываем книгу и сверяем записанное в тетради предложение с образцом.

«Логопедическое лото»

Цель: Упражнять детей в выделении первого звука в слове.

Игровой материал: Карточки с предметными картинками по количеству детей.

На каждой карточке 4 или 6 изображений (животные, птицы, предметы домашнего обихода и др.). У ведущего - кружки (для детей логопедических групп - карточки с буквами - по 4 на каждую букву).

Предметные картинки на карточках Предметные картинки на карточках: А арбуз автобус ананас аист У утюг удочка утка усы И индюк иглолка иней иволга О ослик овес окунь осы П портфель пила платье палатка К краски карандаш котенок кузнечик Х халат хомяк хлопок хоккеист С скворец сирень сено (стог) собака З заяц замок зонт земляника Ш шкаф шиповник шишка шалаш К жук желуди жираф журавль Ч часы чайник черешня черемуха Ц Цыпленок циркуль цапля цифры Л лягушка ласточка лесенка лыжи Р редис рысь рак рябина

Г.Скребицкий «Воробьи»

На кустах акации сидело много воробьёв. Подкрался я к ним поближе, нацелился своим аппаратом, гляжу в глазок. Вот передо мной на ветке воробышек. Да какой, оказывается, нарядный! Я раньше этого и не замечал. Верх головки серенький, будто серенькая шапочка надета. Грудка и брюшко тоже серые, а спинка и крылья потемнее: они коричневатые, пёстренькие, вверху на крыльях – белая полоска. Повернул воробышек ко мне головку, словно и впрямь фотографироваться хочет. Гляжу – щёчки у него почти беленькие, а под шейкой большое чёрное пятно, совсем как бант или широкий галстук. Ишь, какой франт! Рядом с ним воробыха сидит. Она не такая нарядная, вся серенькая.

Вопросы:

- О ком говорится в рассказе? (об авторе, о воробьях, о воробышке и воробыхе)
- Чьё описание дано особенно подробно? (Очень подробно описан воробышек)
- Вам надо собрать из текста материал, чтобы пересказать его.
- О ком же вам предстоит рассказать?
- Кто этот настоящий франт? (настоящий франт – это воробышек)

«Испорченное эхо»

Сначала для работы отбирается одна пара оппозиционных звуков, например, б – п. Ведущий кидает ребенку мячик и говорит: «бочка», ребенок ловит мячик, говорит: «почка» и возвращает мячик ведущему, тот кидает мячик и говорит: «балка», ребенок отвечает: «палка», далее «бил» – «пил», «быль – пыль» и т. д. Сначала целевая фонема стоит в начале слова, затем в конце или в середине, позже – встречается в слове более одного раза. Затем следует пара п/б, затем б/п и п/б в одном задании. ПОСЛЕ игры с мячом спросить ребенка, встречались ли ему в игре незнакомые слова, ход игры нарушаться не должен.

«Словесный мяч»

Первый игрок кидает мяч и называет слово, второй должен назвать слово на последнюю букву (вторую, третью, предпоследнюю) прозвучавшего слова и вернуть мяч и т.д. Например: 1 игрок – СОБАКА, 2 игрок – АПЕЛЬСИН, 1 игрок – НОС, 2 игрок – СОМОЛЕТ и т.д.

«Пожалуйста!»

Инструкция: я буду показывать Вам, что делать. Если я скажу волшебное слово Пожалуйста Вы делаете. Если этого слова нет, не делаете (Темп постепенно увеличивается).

«Съедобное-несъедобное»

Инструкция: Если я назову что-то съедобное, Вы будете хлопать в ладоши. Если назову несъедобное,-не хлопайте”.

«Воробьи и вороны»

Инструкция: “Мы будем играть” Воробьи и вороны”. Как вы думаете, какие воробьи-большие или маленькие (ведущий приседает и прижимает руки к груди-”они маленькие”). А вороны?(ведущий встает и разводит руки в сторону-”они большие”). Покажите какие воробьи. А вороны? Теперь, когда я скажу “Воробьи” вы должны присесть, когда “Вороны” встать и развести руки, а если назову другое слово, то ничего не делаете.

Методы и приемы работы над зрительно-моторными ошибками.

Зрительный тренажёр

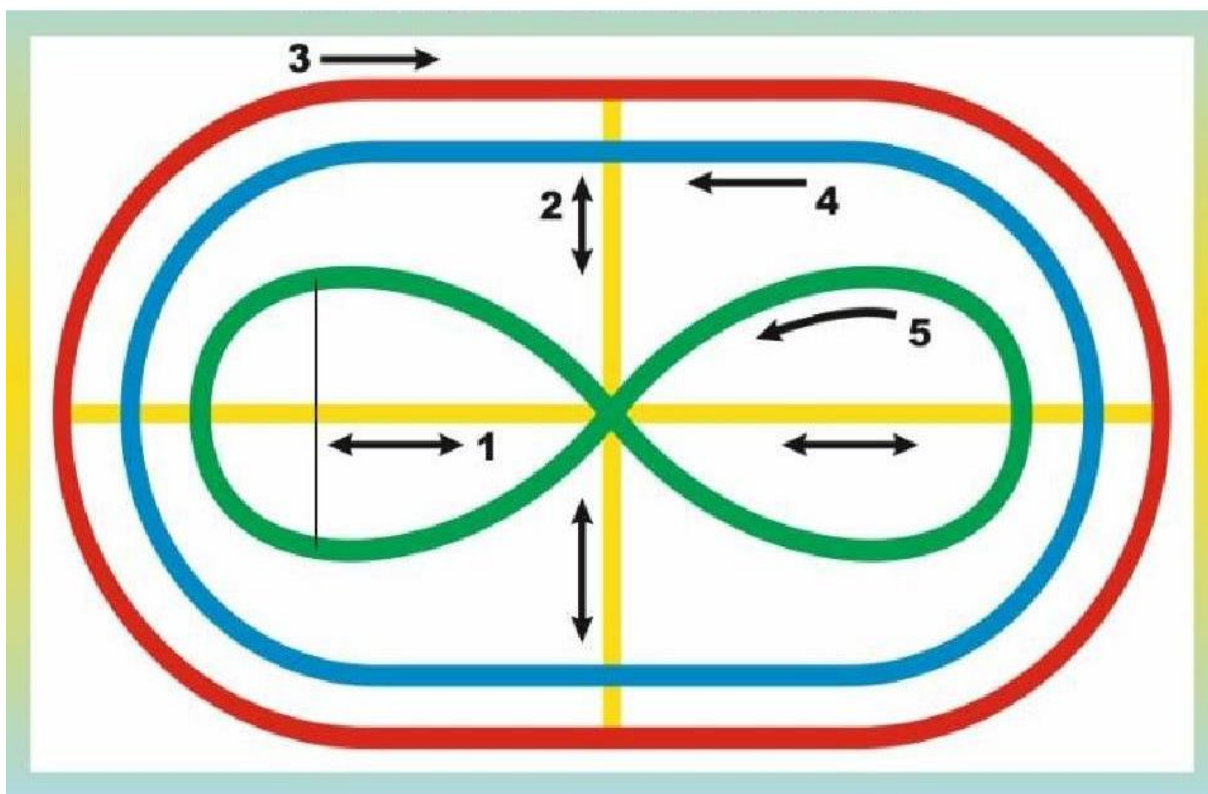


Рисунок 7 – Методы и приемы работы над зрительно-моторными ошибками. Зрительный тренажёр

Методы и приемы коррекции зрительно-пространственных ошибок

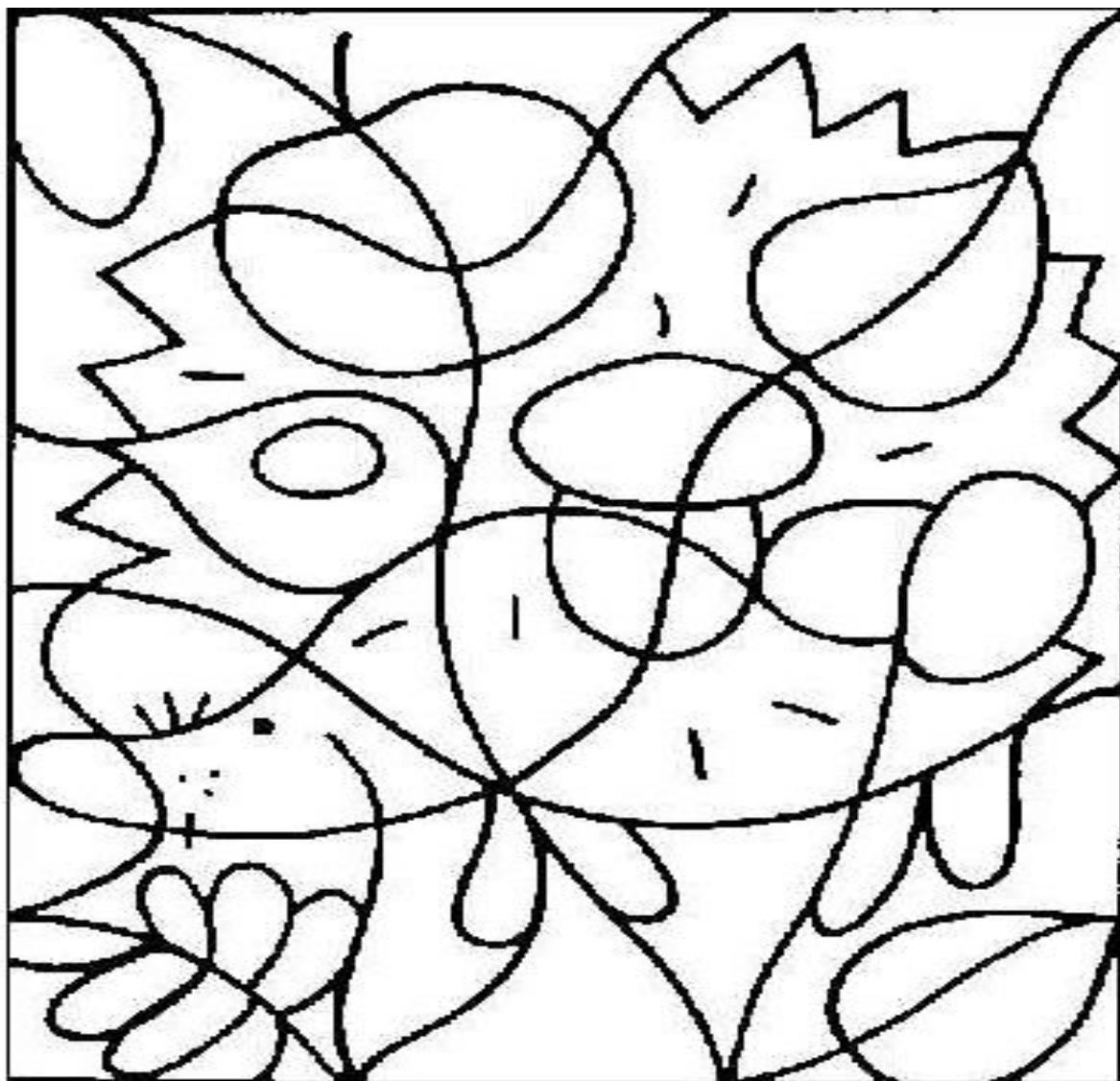


Рисунок 8 – Силуэтные, точечные изображения предметов

Упражнение «Мое тело».

Цель: формирование представлений о схеме собственного тела.

Оборудование: зеркало.

Ход: взрослый и ребенок стоят перед зеркалом. С помощью прощупывания находят части тела.

Инструкция: «Мы с тобой сейчас будем знакомиться с собственным телом. Итак, давай найдем, где у нас находится голова. Шея. Что находится ниже шеи? (Плечи.) От плеч — две руки, правая (показать) и

левая (Ребенку предлагается рассмотреть руки). Нижняя часть (показать) называется кистью руки. С внутренней стороны кисти — ладонь. Каждый палец имеет своё название (назвать пальцы).

Выполни движения по тексту.

Этот пальчик – маленький,

Мизинчик удаленький.

Безымянный – кольцо носит,

Ни за что его не бросит.

Ну а этот – средний, длинный.

Он как раз посередине.

Этот указательный,

Пальчик замечательный.

Большой палец, хоть не длинный,

Среди пальцев самый сильный.

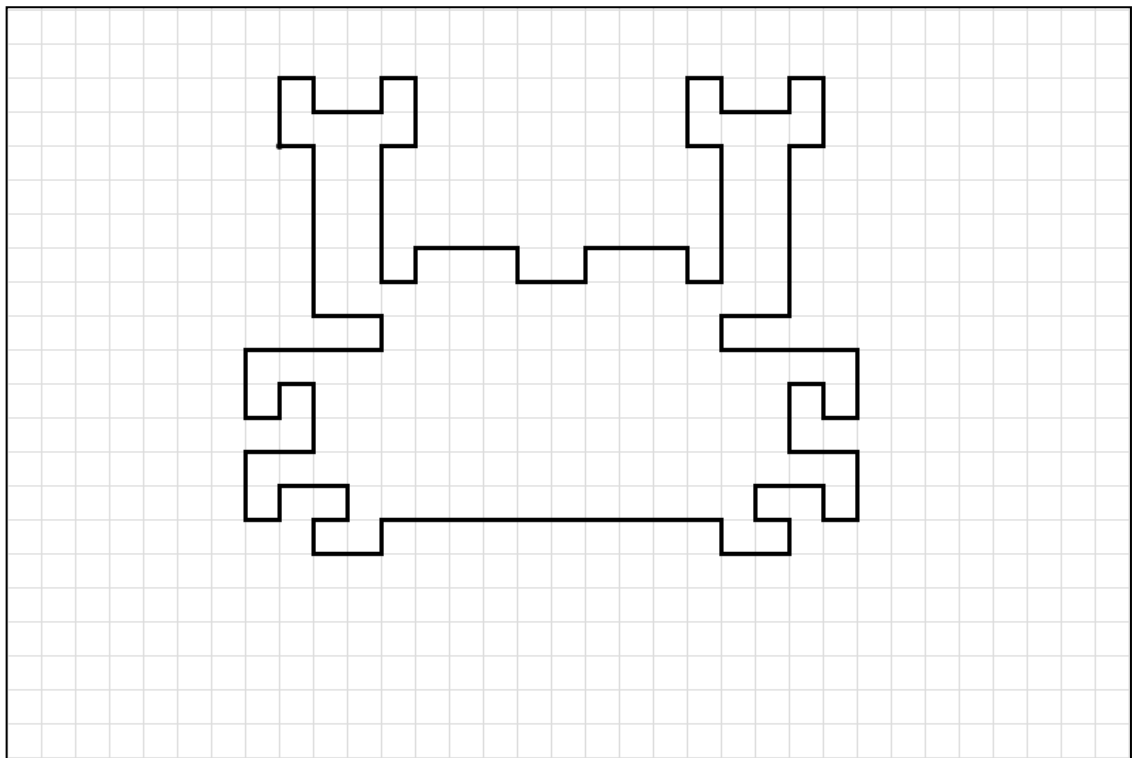
Пальчики не ссорятся

Вместе дело спорится.

На каждые две строчки палец, о котором говорится, сначала потянуть на себя, затем погладить. В конце сжать пальчики в кулачок, разжать и повертеть кистями).

Покажи, где туловище. Что находится на туловище впереди? (Грудь, живот.) А сзади? (Спина.) В самом низу — ноги. Нижняя часть ноги (показать) называется ступней. Почему? (От слова «ступать».)

Геометрический диктант



Отступите 8 клеток слева и 7 клеток сверху.

Поставьте точку и начинайте диктант, читается слева направо.

2↑ 1→ 1↓ 2→ 1↑ 1→ 2↓ 1← 4↓ 1→ 1↑ 3→
 1↓ 2→ 1↑ 3→ 1↓ 1→ 4↑ 1← 2↑ 1→ 1↓ 2→
 1↑ 1→ 2↓ 1← 5↓ 2← 1↓ 4→ 2↓ 1← 1↑ 1←
 2↓ 2→ 2↓ 1← 1↑ 2← 1↓ 1→ 1↓ 2← 1↑ 5←
 5← 1↓ 2← 1↑ 1→ 1↑ 2← 1↓ 1← 2↑ 2→ 2↑
 1← 1↓ 1← 2↑ 4→ 1↑ 2← 5↑ 1←

Рисунок 9 – Геометрический диктант