



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  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Коррекция нарушений письма младших школьников с дизартрией на  
логопедических занятиях**

**Выпускная квалификационная работа по направлению**

**44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность (профиль) «Логопедия»**

**Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

93,47 % авторского текста

Работа рекоменд. к защите:

рекомендована/не рекомендована

«1» 06 2023 г. к.п.н.

Зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

*Дружинина*

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-506-101-5-1

Ситкина Анастасия Сергеевна

Научный руководитель:

к. п. н, доцент кафедры СПиПМ

Щербак Светлана Геннадьевна

*Щербак*

Челябинск

2023

## СОДЕРЖАНИЕ

<u>ВВЕДЕНИЕ</u> .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ.....	6
1.1 Овладение навыком письма детьми младшего школьного возраста .....	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дизартрией .....	14
1.3 Особенности нарушений письма детей младшего школьного возраста с дизартрией .....	18
1.4 Организация и содержание логопедических занятий по коррекции письма у младших школьников с дизартрией .....	22
Выводы по 1 главе.....	29
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ .....	31
2.1. Организация, принципы и методика обследования письма младших школьников.....	31
2.2 Состояние письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией .....	34
2.3 Содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией на логопедических занятиях .....	40
Выводы по 2 главе.....	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	45
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	47
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	51

## ВВЕДЕНИЕ

Письмо – это созданная людьми знаковая система, которая играет важную и огромную роль в развитии внимания, памяти, мышления и других, необходимых для развития, процессов, кроме того, письмо — это первая ступень к знаниям. Письмо является результатом умственного процесса, включающего кодирование и декодирование информации в мозге [16].

Трудности при письме могут негативно отражаться на развитии ребенка, а именно понимании им текста, контекста слов, выражений и орфографии.

Нарушения процесса овладения письмом, в настоящее время, рассматривается в психологическом, психолингвистическом, клиническом, нейропсихологическом, педагогическом аспектах (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) [26 с.182].

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.

Кроме того, специфические расстройства письма (дисграфии) приводят к нарушению овладения орфографией и нередко считаются предпосылкой стойкой неуспеваемости, отклонений в развитии личности обучающегося (Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, И.В. Прищепова) [8].

Трудности в овладении письмом у младших школьников – одни из самых встречаемых на сегодняшний момент и представляют собой очень важную проблему для школьного обучения, поскольку письмо является средством получения и усвоения знаний. Актуальностью данного вопроса

обусловлен выбор темы исследования: «Коррекция нарушений письменной речи у младших школьников с дизартрией на логопедических занятиях».

Объект исследования: письменная речь детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Предмет исследования: специфика логопедической коррекции письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией на логопедических занятиях.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.
3. Систематизировать методы и приемы коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись теоретические методы (анализ психолого-педагогической и специальной литературы); эмпирические (изучение психолого-педагогической документации, констатирующий и формирующий эксперимент); количественная и качественная обработка полученных результатов.

Экспериментальная работа проводилась на базе детского развивающего центра «Счастливые дети» г. Тюмени. В ней принимали участие 8 детей младшего школьного возраста с дизартрией (3 класс).

Данная квалификационная работа состоит из двух глав. Первая глава раскрывает теоретические аспекты изучения письма детей младшего школьного возраста с дизартрией. В ней подробно изучены онтогенетические принципы и закономерности становления и развития

письма у младших школьников, представлена клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с изучаемым нарушением речи.

Во второй главе мы рассмотрели и проанализировали специальную методическую литературу по обследованию письма у младших школьников с дизартрией. Также во второй главе описано содержание логопедической коррекции письма у данной категории детей.

После каждого параграфа даются выводы. В заключении – общий вывод по проделанной работе, список использованных источников и приложение.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

## 1.1 Овладение навыком письма детьми младшего школьного возраста

Письмо является одним из значимых видов речи, наряду с устной и внутренней, кроме того, этот важный процесс изменил человечество, в частности его способность к абстрактному мышлению. Русское письмо относится к алфавитной системе языка.

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 [4].

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 [28].

А. Р. Лурия рассматривает понятие письма с позиций психологии. Ученый говорит о том, что письмо является не простым психологическим процессом т.к. оно включает несколько видов операций, даже если это списывание, изложение или же письмо под диктовку [22].

А. Р. Лурия рассматривает некоторый ряд специальных операций письма. Первое, то с чего начинается не только процесс письма, но и любая другая деятельность, это мотив, побуждение или задача. Человек должен

знать, что писать и какие цели удовлетворяются с помощью этой работы. Далее анализ звуковой структуры слова. Для правильного написания необходимо составить звуковую структуру слова и осознавать место каждого звука в слове, причем на этом этапе главная роль принадлежит проговариванию. Затем происходит соотнесение выделенного из слова фонемы с определенным зрительным образом букв.

Эта операция возможна при хорошей сформированности пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. Следующей операцией является воспроизведение зрительного образа буквы с помощью движения руки т.е. моторная операция процесса письма [17].

Письмо следует за аудированием речью т.е. за внутренним проговариванием.

Письмо тесно связано с другими видами речевой деятельности:

- а) связь письма и чтения. В основе лежит одна графическая система языка;
- б) связь письма с говорением. В основе лежат одинаковые механизмы порождения высказывания;
- в) связь письма с аудированием. Мысль, прежде чем быть выраженной в письменной форме, проговаривается во внутренней речи, активизируется работа слухового анализатора.

Если рассматривать психологическое содержание письма, то выясняется, что преимуществом данного процесса как средства коммуникации является её монологический характер. Однако, распространение, на данный момент, получили и диалогические варианты речевого общения в письменной форме. Определенную трудность для детей, владеющих в основном диалогической формой речи, составляет то, что они не всегда могут передать необходимую информацию в полном объеме, дополняют речевое высказывание мимикой и жестами, опираются на речевую ситуацию [6].

Монолог в письме может выступать в различных формах: в форме письменного сообщения, доклада, письменного повествования, письменного выражения мысли в форме рассуждения и т. д. Во всех этих случаях структура процесса письма резко отличается от структуры устной диалогической или устной монологической речи. Во-первых, акт письма происходит без собеседника, ее мотив и замысел (в типичном варианте) полностью определяются субъектом речевой деятельности. Если мотивом письма является контакт или желание, требование, то пишущий должен представить себе мысленно того, к кому он обращается, представить его реакцию на свое сообщение [6].

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

- побудительно-мотивационной фазой т.е. потребности, мотивы и цели деятельности;
- ориентировочно-исследовательской. Выбор средств и способов осуществления деятельности;
- исполнительная фаза (операциональный состав).

Основываясь на учении А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова (1988) выделяет три уровня организации письма:

1. Психологический уровень: появление намерения, мотива; создание замысла (о чем писать?); определение общего смысла, содержания (что писать?); регуляцию деятельности и осуществление контроля за выполняемыми действиями.

2. Лингвистический уровень обеспечивает письмо языковыми средствами, то есть реализует перевод внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне в лингвистические коды — в лексико-морфологические и синтаксические единицы (в слова и фразы).

3. Психофизиологический (или сенсомоторный) уровень обеспечивает операциональный компонент письма: процесс



звукоразличения (на основе акустического и кинестетического анализа), установление последовательности в написании букв в слове, перекодирование звука в зрительный образ – букву, а зрительного образа в моторное предметное действие, соответствующее написанию каждой отдельной буквы [27].

Лингвистические правила письма наиболее сложнее правил устной речи. Сложность письма заключается в отсутствии собеседника. В письме не учитывается определенная и конкретная ситуация реального чтения.

Лингвистический уровень организации письма определяет, какими средствами осуществляется письмо. «Этот уровень обеспечивает письмо лингвистическими, языковыми средствами реализации процесса, т. е. реализует перевод внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне, в лингвистические коды — в лексикоморфологические и синтаксические единицы, т. е. в слова и фразы» [6].

Ещё одна сложность содержания письма заключается в том, что ее содержание, тема, моделируемый в речи предмет, как правило, обобщенные, отвлеченные, научные. Отсюда следует необходимость полноты изложения, соблюдение грамматических правил и логических законов, наличие доказательности, структурная организация текста, соответствие стиля и темы [7].

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.

Таким образом, 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 [6].

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 эталонов фонем, а также обобщенных и устойчивых «эталонов» графем, обозначающих соответствующие фонемы [6].

Для усвоения письма имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития отрицательно

отражается на процессе перевода фонем в графемы, так как графическая речь, основана на базе звуковой речи. Комплекс функциональных предпосылок письма представляет собой многоуровневую систему, включающую большое количество когнитивных и речевых функций. Они создают наилучшие возможности для проведения операций звукобуквенной символизации, графического моделирования звуковой структуры слова, реализации графо-моторной программы, достигая минимально необходимого уровня зрелости [12].

Цветкова Л.С. говорит о том, что существуют определенные психологические предпосылки формирования письма. Первая предпосылка – сохранность и сформированность. Так же сюда можно отнести и способность к аналитико-синтетической деятельности, благодаря чему, ребенок может соотносить и различать фонемы.

Вторая предпосылка предполагает сформированность различных видов восприятия, ощущений, знаний и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений.

Третьей предпосылкой является сформированность двигательной сферы. А именно развитие тонких движений, предметных действий.

Четвертая предпосылка – формирование абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями.

И последней предпосылкой является сформированность общего поведения. Контроль над своими действиями, мотив поведения, регуляция и саморегуляция [27].

Важность предпосылок заключается в том, что они являются важными условиями для формирования и развития письма.

М.Е. Хватцев отмечает то, что для осуществления письма прежде всего необходимо наличие правильных, особых обобщенных представлений звуков данного языка (фонем). При этом фонемы обязательно должны быть

связаны устойчивой связью с графемами, которые их обозначают, что обеспечивается четким звуковым анализом слова. Такой анализ обуславливается наличием стойкого внутреннего звукового образа слова [13].

Возраст от одного года до полутора лет отмечен развитием и формированием «мимической» и «жестовой» речи, или, по Л.С. Выготскому, «знакового» письма.

Устная речь у ребенка возникает на втором году жизни, немного позже появляется и письменная деятельность, в ходе школьного обучения. На ранних этапах овладения письмом каждая отдельная его операция является изолированным, осознанным действием. Написание слова распадается для ребенка на ряд задач. Сначала ребенку необходимо выделить звук, затем обозначить его соответствующей буквой, запомнить ее и написать.

Графо-моторный навык – это определенные привычные положения и движения ведущей руки, которые позволяют изображать звуки письменно и соединять их. Неправильное формирование графо-моторного навыка ведет к комплексу трудностей письма: небрежный, малопонятный почерк, медленный темп. В то же время, переделка неправильного графического навыка не просто затруднена, но иногда и невозможна вообще [25].

Становление графо-моторных навыков находится в сильной зависимости от таких составляющих, как хорошее развитие общей и мелкой моторики, серийной организации движений, зрительно-пространственных представлений и зрительной памяти, поэтому важной психолого-педагогической и коррекционно-развивающей задачей является развитие ручной моторики, развития памяти и зрительных представлений [15].

Образование систем связей между зрительным, слуховым и двигательным анализаторами, связаны со степенью сформированности многих компонентов, к которым можно отнести кисть руки. Руки можно

считать еще одной речевой зоной мозга. Зависимость развития мелкой моторики и речи: если развитие движений пальцев соответствует возрасту (норма), то и развитие речи тоже в пределах нормы, если же развитие пальцев отстает – отстает и развитие речи, хотя общая моторика может быть полностью сформированной [24].

6-7 лет является наиболее благоприятным возрастом для развития кисти руки. Организуя различные виды деятельности, систематически применяя тренировочные упражнения, в данном возрастном промежутке, можно достичь хороших результатов в развитии мелкой моторики пальцев рук. Таким образом, процесс развития графических навыков подчиняется, с одной стороны, закономерностям выработки двигательных, а с другой – речевых интеллектуальных действий [23].

При благоприятных внешних условиях, ребенок может овладеть целым рядом умений, важных для успешного усвоения навыков письма в школе, кроме того, он обучается ставить себе графические задачи [5].

Позже ребёнок начинает узнавать смысл письма как средства общения между людьми и как способа фиксации мыслей. Начинает знакомиться с фонетическим принципом, учится выделять звуки в словах и обозначать их печатными и рукописными знаками на письме. Физиологической основой такого прогресса является дифференцирование относящихся к акту письменной деятельности, слуховых, зрительных и кинестетических раздражителей и концентрация возбуждения и торможения в соответствующих границах двигательной зоны коры, уравнивание возбуждения и торможения при изображении простейших графических форм и их соединений и образование большого числа временных связей [5].

С психологической точки зрения ребёнок овладевает умением ставить перед собой элементарные графические задачи, учится контролировать процесс их решения и, добиваясь успешного их

выполнения, овладевает умением управлять не только своими движениями, но и своим вниманием [5].

Таким образом, развитие письма в младшем школьном возрасте является продолжением физиологического, психологического и педагогического процесса. Формирование навыка перевода фонем в графемы представляет собой длительный, динамичный процесс, состоящий из усвоения знаний, приобретения умений изложения мыслей в письменной форме в результате неоднократного повторения названных выше умений в ходе практической деятельности. Но именно в младшем школьном возрасте ребенок постепенно начинает овладевать письмом, т.к. этот процесс более абстрагирован от ситуации, мотивирован.

## 1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дизартрией

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

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

Причиной неподвижности является парез мышц артикуляционного аппарата. При дизартрии страдает головной мозг, поэтому картина яркая и неврологическая, при этом заболевании нарушено не только звукопроизношение, помимо звукопроизношения страдает речевая просодика, голос, интонация, темп, ритм, также интонационно-ритмическая сторона и эмоциональная окраска речи, могут наблюдаться гиперкинезы,

синкинезии, один из главных симптомов этого заболевания это нарушение регуляции мышечного тонуса [5].

Клинические аспекты необходимы для оказания педагогической помощи лицам, имеющих нарушения речи, которые возникли из-за поражения участков мозга. По клинико-психолого-педагогической характеристике дети с дизартрией представляют неоднородную группу.

У детей с общим недоразвитием речи, а также у детей с различными ограниченными возможностями здоровья может выявляться дизартрия [13].

Белякова Л. И. отмечает, что существует особенная связь между степенью тяжести, характером нарушения двигательной сферы и тяжестью дизартрии. При тяжелых формах детского церебрального паралича отмечается поражение конечностей, в следствии ребенок остается обездвиженным, при этом наблюдается дизартрия. Некоторые движения сокращаются или вообще могут отсутствовать, ребенок начинает стоять раньше, чем сидеть, не умеет прыгать и т.д. Благодаря этапу ползания у детей вся работа начинает разделяться на правое и левое полушарие, образуя речевые зоны, но у детей данной категории этот процесс отсутствовал либо проходил слабо. При выполнении любой заданной задачи, которая требует сенсорного или моторного решения, а именно письмо, чтение или любое произвольное действие, для реализации которых необходима деятельность структуры обоих полушарий [2].

При мониторинге нервной системы у детей замечается положительная поза Ромберга: Отмечается легкий тремор пальцев, уход языка, гиперкинезы языка, нарастание мышечного тонуса в руках при подъеме их вверх.

Моторика нарушена, неловкая, отстает от сверстников, навыки самообслуживания нескоординированные. В некоторых случаях может отмечается повышенность движений, которые производятся без цели и не имеют продуктивности. Мотивация к письму и чтению возникает довольно поздно, поэтому у детей снижен или не проявляется интерес к творческим

видам деятельности и часто имеется плохой почерк. Отмечается нарушение ручной моторики, быстроты, точности, координации выполнения упражнений. Недостаточно сформирована память, внимание и работоспособность, пространственно-временные представления, гнозис, праксис фонематический анализ. Именно поэтому дети обладают сниженной мотивацией заниматься ручной работой.

У детей с дизартрией нарушена четкость ощущений движения и положения тела, присутствует состояние напряженности, расслабленность мышц речевого аппарата не ощущается логопатом, наблюдаются гиперкинезы [13].

Л. Т. Журба и Е. М. Мастюкова говорят о том, что менее тяжелые формы дизартрии наблюдаются у детей не имеющих двигательных расстройств, но перенесших асфиксию, родовую травму неблагоприятных воздействий. В таком случае отмечаются стертые формы дизартрии, сочетающиеся с другими признаками минимальной мозговой дисфункции. Эмоционально-волевые нарушения наблюдаются в виде эмоциональной возбудимости и истощаемости нервной системы [13].

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

Многие исследователи, такие как О.В. Правдина, Е.Ф. Собонович и др. пишут, что дефекты звукопроизношения при дизартрии имеют следующий



характер нарушения звукопроизношения: искажение звуков; отсутствие, упрощение артикуляционной базы [12].

Мартынова Р.И. говорит о том, что структурные компоненты просодической стороны речи у детей с дизартрией имеет свои особенности, а именно: речевое дыхание чаще всего верхнеключичное; речевой выдох ослаблен; речь монотонна, маловыразительна; темп речи замедленный или ускоренный; ритм нарушен при восприятии или воспроизведении; голосовые модуляции недостаточны или отсутствуют; голос либо тихий, либо чрезмерно громкий; тембр чаще низкий [17].

Нарушения звукопроизношения у детей с дизартрией ограничивают общение со здоровыми сверстниками и взрослыми. Этот фактор может отрицательно отразиться на их познавательной деятельности. Дети не могут получить таких знаний, какие получают их сверстники [4].

У детей с дизартрией часто наблюдается и другие речевые расстройства: общее недоразвитие речи, задержка развития речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Это происходит из-за того, что у детей может отмечаться вторичная несформированность фонематического восприятия, недоразвитие лексико-грамматической стороны речи.

Поэтому творческое рассказывание дается детям с трудом, т.к. выполнение данного задания подкрепляется пересказом знакомого текста. Если со стороны взрослых поступает помощь в виде подсказок, суждений, наводящих вопросов, можно задействовать экспрессивную речь детей. Дети дизартрией могут не понимать словесные инструкции, им необходимо повторить и разъяснить задание. Переключение на другое задание тоже происходит с трудом, интерес к результату отсутствует. По данным М.В. Ипполитовой и Е.М. Мастюковой, задержка развития логического мышления у детей с дизартрией сочетается с низким уровнем познавательных интересов.

Ястребова А. В. говорит о том, что у ребенка младшего школьного возраста с дизартрией наблюдаются отклонения со стороны высших психических функций. Выявляются трудности при переключении внимания и его устойчивости. Школьники часто отвлекаются во время уроков, не могут сосредоточиться на определенном виде деятельности. Снижена вербальная память и продуктивность запоминания. Дети забывают сложные и объемные инструкции, изменяют порядок действий для выполнения задач или пропускают отдельные части. В беседе или при составлении рассказа по заданной теме, картинке, серии сюжетных картинок у детей наблюдается пропуски эпизодов, нарушение последовательности, искажение смысла, дублирование некоторых деталей. Если школьник составляет рассказ на свободную тему или рассказывает о различных событиях, то он использует простые конструкции или предложения, которые несут мало информации [29].

Младшие школьники могут испытывать трудности при планировании своих высказываний, кроме того, особую трудность им доставляет общение со сверстниками и взрослыми, т.к. представление об окружающем мире у детей сформированы недостаточно [29].

Таким образом, данные особенности развития детей с дизартрией, показывают важность изучения данной категории. Дети нуждаются в специальном обучении, направленном на преодоление дефектов письма.

### 1.3 Особенности нарушений письма детей младшего школьного возраста с дизартрией

Многие авторы, такие как Е.Н. Винарская, В.А. Киселева, Е.М. Мастюкова, Л. И. Белякова и др. указывают, 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 [24].

Изучением дисграфии занимались многие ученые: 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 (1995) определяет дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников — трудности овладения письменной речью), а наличие стойких специфических ошибок, является основным, отличительным симптомом [22].

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

Таблица 1 - Виды дисграфии (по Р.И. Лалаевой, М. Е. Хватцеву)

Вид дисграфии	Причины	Ошибки письма
Артикуляторно-акустическая	Встречается у детей на основе расстройства устной речи при нарушенном звукопроизношении и фонематического восприятия.	Ошибки проявляются в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Иногда замены букв в письме ребенка остаются после того, как они исправлены в устной речи, так как у него не до конца сформированы кинестетические образы звуков. Эти ошибки не всегда отображаются на письме, так как происходит компенсация за счет сохранных функций.

Акустическая	Возникает при нарушении фонематического восприятия.	У детей встречаются ошибки, заключающиеся в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. Для правильного письма необходим достаточный уровень работы всех звеньев процесса распознавания и выбора фонем. Если какое-либо звено нарушено, то затрудняется весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме.
Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза	Несформированность слогового фонематического анализа и синтеза.	Нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деление предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза.
Аграмматическая дисграфия	Несформированность детей лексикограмматического строя речи, морфологических и синтаксических обобщений.	Обычно проявляется с 3-го класса, когда школьник, уже овладевший грамотой, приступает к изучению грамматических правил. Он никак не может овладеть правилами изменения слов по падежам, числам, родам, так как он не умеет согласовать слова между собой и неправильно писать окончания слов.
Оптическая дисграфия	Недостаточное развитие зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений.	Встречаются зрительно-пространственные ошибки, зрительно-моторные, смещения оптически сходных букв, моторные ошибки, лишние элементы при воспроизведении букв, недописывание отдельных элементов букв, кроме того, наблюдается в искажениях и заменах букв на письме и ошибки двигательного запуска [7].

Ошибки, которые носят стойкий характер и не связаны с применением орфографических правил, являются главными симптомами дисграфии. Возникновение этих ошибок не связано ни с нарушениями интеллектуального, сенсорного развития ребенка и с нерегулярностью его школьного обучения.

При дисграфии определяются следующие группы специфических ошибок:

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

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

3. На уровне предложения (аграмматизмы, отсутствие границ предложения) [22].

Чаще всего наблюдается смешенная картина дисграфии. Наблюдается неровный и неразборчивый почерк, замедленный темп письма, трудности в автоматизации графо-моторного навыка [22].

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 [8].

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.

#### 1.4 Организация и содержание логопедических занятий по коррекции письма у младших школьников с дизартрией

Логопедические занятия по преодолению дисграфии у младших школьников с дизартрией проводятся 2-3 раза в неделю. Занятия могут быть как фронтального, так и индивидуального характера.

Продолжительность группового логопедического занятия с каждой группой – 40 минут; с группой с меньшей наполняемостью (подгруппой) – 40 минут; продолжительность индивидуальных занятий с каждым ребенком – 15-20 минут.

Структура логопедического занятия с младшими школьниками зависит от целей и коррекционных задач, поставленных логопедом, а также от выбранной формы занятия.

Логопедическое занятие начинается с организационного момента с целью включения детей в работу. Далее следуют этапы, направленные на развитие мелкой моторики, зрительно-пространственной координации, артикуляционной моторики и фонематического слуха.

Основная часть логопедического занятия при дисграфии включает в себя задания, направленные на коррекцию нарушений письма. Как правило, эти задания проводятся на материале программного раздела по русскому языку.

Каждое занятие должно в себя включать физкультминутку. Цель проведения физкультминуток – это желание повысить и сохранить умственную активность и работоспособность учащихся во время занятий.

Такие паузы обеспечивают непродолжительный динамичный отдых в то время, когда организм ребенка испытывает значительную нагрузку.

Предпоследним этапом всех форм логопедических занятий является подведение итогов, чтобы учащиеся смогли обобщить всё, что было пройдено на занятии. Вся работа в целом заканчивается рефлексией деятельности, которая включает в себя самоанализ и оценивание учащихся.

Определяя содержание логопедического занятия, подбирая речевой и практический материал, следует стремиться к тому, чтобы занятие было не только интересным, но и максимально продуктивным, с высокой речевой активностью ребенка. Необходимо поддерживать интерес детей на протяжении определенного отрезка времени занимательной формой занятия, игровыми приемами, сменой видов деятельности, системой поощрения.

Коррекция ошибок письма и развитие произвольного контроля в ходе письменных работ – это главные задачи, направленные на коррекцию дисграфии младших школьников с дизартрией.

В процессе работы над коррекцией артикуляторно-акустической дисграфии и дисграфии на основе фонемного распознавания делают упор на формирование фонематического восприятия.

Опираясь на различные анализаторы, такие как речеслуховой, речедвигательный, зрительный, проводится коррекционно-логопедическая работа по уточнению и дифференциации фонем.

В работе необходимо учитывать, что совершенствование слухопроизносительных дифференцировок проходит лучше только тогда, когда оно осуществляется в тесной взаимосвязи с формированием фонематического анализа и синтеза.

Коррекция дифференциации смешиваемых звуков включает два этапа. Первый из них – это работа с каждым смешиваемым звуком. Второй – это дифференциация смешиваемых звуков на слух и в произношении.

В ходе первого этапа уточняются произносительные и слуховые образы каждого и смешиваемых фонем. Работу в таком случае нужно проводить по определённому плану:

- уточнение характеристик фонемы с опорой на различные анализаторы;
- выделение этого звука из слога;
- поиск звука в слове: в начале, середине или конце; - определение места звука в слове по отношению к другим;
- вычленение заданной фонемы из предложения или текста.

В процессе второго этапа работают над различением звуков, которые смешиваются, в произношении и слуховом плане. Работа по дифференциации происходит с той же последовательностью, как и на первом этапе. Но главная цель – это различение звуков.

Коррекционная работа заключается в соотнесении звука с соответствующей ему буквой. Большинство упражнений направлено на закрепление и различение звуков.

Прежде чем приступать к коррекции артикуляторно-акустической дисграфии следует скорректировать нарушенное произношение звуков. Рекомендуется опустить проговаривание на начальных этапах работы. [16]

Успешной коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза способствует работа над языковым анализом и синтезом.

Умение определять количество, последовательность и место слов в предложении можно сформировать, придумывая предложения на основе сюжетной картинки и определяя в нём количество слов, составляя предложение с заданным количеством слов, постепенно увеличивая это множество. В ходе составления графической схемы и придумывания по ней предложения можно также сформировать навык определения последовательности в предложении. Можно давать задания на определение места слова в предложении, на вычленение предложения из текста и т.д.



Работа по развитию языкового анализа и синтеза проходит несколько стадий. Сначала работаем, используя вспомогательные средства, далее переходим на громкую речь и только в конце переходим во внутренний план.

Формируя слоговой анализ с опорой на вспомогательные приёмы можно предложить детям отхлопать или простучать слово, разбивая его на слоги и называя количество этих слогов.

Занимаясь работой в речевом плане нужно делать упор на выделение гласных в слове. Также необходимо запомнить главное правило деления слова на слоги.

Чтобы уметь определять состав слова по слогам с опорой на гласные нужно предварительно провести работу по дифференциации гласных и согласных, по выделению гласных звуков из речевого потока. [39]

Устраняя дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза также занимаются формированием фонематического анализа и синтеза.

В работе нужно учитывать онтогенетическую последовательность формирования указанных форм звукового анализа.

Формируя элементарные формы, мы должны учитывать, что трудности связанные с выделением звука напрямую обусловлены его характером, положением в слове и произносительными особенностями в звуковом ряду.

Ряд из 2-3 гласных анализировать лучше, чем тот, который включает в себя согласные и гласные звуки. Объясняется это так: каждый звук из ряда гласных произносится почти одинаково, относительно изолированного произношения. Помимо этого, каждый звук такого ряда представляется как единица речи, то есть слог. К тому же гласный произносится длительнее. В связи с вышеперечисленным формирование функции фонематического анализа и синтеза следует сначала отрабатывать на материале ряда гласных,

далее ряда-слога, и в конце на материале слова, состоящего из двух и более слогов. [12]

Формируя сложные формы фонематического анализа нужно знать, что любое умственное действие проходит несколько этапов формирования.

П. Я. Гальперин выделяет три таких этапа.

I этап – формирование фонематического анализа и синтеза с опорой на вспомогательные средства и действия. На данном этапе вся работа проводится опираясь на вспомогательные средства.

II этап – формирование действия звукового анализа в речевом плане. В данном случае уже исключаем опору на материализацию действия.

Развитие фонематического анализа переводится в речевой план.

III этап – формирование действия фонематического анализа в умственном плане. Учащимся нужно определить количественный состав звуков и их последовательность. Вся работа проходит на основе представлений.

Основной задачей коррекции аграмматической дисграфии является формирование у учащегося морфологических и синтаксических обобщений, представлений о морфологических элементах слова и о структуре предложения. Уточнение структуры предложения, развитие функции словоизменения и словообразования, работа с морфологическим анализом состава слова и с однокоренными словами – это основные направления в работе с данной формой дисграфии.

Работа по усвоению морфологической системы языка протекает в тесной взаимосвязи с освоением структуры предложения. Работа с предложением строится в несколько этапов:

1. Двусоставные предложения, которые включают существительные в именительном падеже и глаголы 3-го лица настоящего времени.
2. Другие двусоставные предложения.

3. Распространённые предложения, состоящие из 3-4 слов (существительное, глагол, прямое дополнение). Затем даются более сложные предложения.

В работе с предложениями необходимо опираться на графические схемы, согласно теории поэтапного формирования умственных действий.

Внешние схемы помогают символизировать предметы и отношения между ними посредством значков и стрелок. [39]

Для начала следует объяснить ученикам как правильно составляются предложения по наглядным схемам на материале 1-2 предложений. Каждый из выделенных элементов предложения отмечается фишкой. Фишки соотносятся с предметами и действиями, изображёнными на картинке. Схему предложения выкладывают непосредственно под картинкой.

Формируя функции словоизменения нужно обращать внимание на изменение существительного по числам, падежам, а также на употребление глаголов, согласование существительного и глагола, существительного и прилагательного, изменение глагола прошедшего времени по лицам, числам и родам и т.д.

Последовательность работы зависит от онтогенетического появления форм словоизменения.

Развитие функции словоизменения и словообразования строится как в устной, так и в письменной форме.

Закрепление форм словообразования и словоизменения сначала проводится в слове, далее в словосочетаниях, предложениях и текстах.

Коррекция оптической дисграфии проводится в нескольких направлениях: развивается зрительный гнозис, расширяется объём зрительной памяти, формируются пространственные представления, развивается зрительный анализ и синтез.

С целью развития предметного зрительного гнозиса можно предложить следующие задания:

- назвать контурные изображения предметов,
- перечёркнутые контурные изображения,
- определить контурные изображения, наложенные друг на друга.

В ходе работы по развитию зрительного восприятия следует давать задания на буквенный гнозис.

В процессе устранения оптической дисграфии необходимо делать акцент на формирование пространственных представлений и речевого обозначения пространственных отношений. При этом необходимо учитывать: онтогенетические особенности и последовательность развития пространственного восприятия и пространственных представлений, психологическую структуру оптико-пространственного гнозиса и праксиса, состояние этих функций у младших школьников с дисграфией.

Ориентировки в пространстве включают в себя два вида ориентировок, тесно взаимосвязанных: в собственном теле и в окружающем пространстве.

Формирование ориентировок в окружающем пространстве следует проводить по данной схеме:

1. Определение пространственного расположения предметов по отношению к собственному телу.
2. Определение пространственных соотношений предметов, находящихся с боку.
3. Определение соотношений между несколькими предметами или их изображениями в пространстве.

Одновременно с формированием пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза проводится работа над речевым обозначением этих отношений.

Таким образом, устранение оптической дисграфии осуществляется посредством развития зрительного гнозиса, мнезиса, пространственных представлений и их речевых обозначений, развития зрительного анализа и

синтеза. С максимальным использованием различных анализаторов особое внимание уделяется сравнению смешиваемых букв.

Нарушение письменной речи является распространённым речевым расстройством у детей младшего школьного возраста, имеющим разнообразный и сложный патогенез. Логопедическая работа по устранению дисграфии у младших школьников с дизартрией носит дифференцированный характер, учитывающий механизм нарушения, его симптоматику, структуру дефекта, а также психологические особенности ребёнка.

#### Выводы по 1 главе

В первой главе мы изучили научно-методическую и психолого-педагогическую литературу, на основании которой было рассмотрено письмо как один из видов речевой деятельности, который по своей природе определяется преимущественно монологическим характером и является мощным орудием уточнения и отработки мыслительного процесса, кроме того, письмо представляет собой сложную, системную и произвольную психическую деятельность, которая обеспечивается участием всех анализаторов, различных структурно-функциональных компонентов и многих психических функций. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития.

В младшем школьном возрасте дети осознанно овладевают письмом в процессе овладения грамоте. Данная форма речи в дальнейшем используется при изучении учебных предметов, при знакомстве с книгами и другими дисциплинами.

Ведущим дефектом речи детей, страдающих дизартрией, является нарушение фонетической стороны речи. В результате изучения особенностей развития письма у детей младшего школьного возраста с

дизартрией, мы выявили то, что эта категория детей очень неоднородна с точки зрения двигательных, психических и речевых нарушений, что обуславливает появление многочисленных ошибок на письме.

Нарушение письменной речи является распространённым речевым расстройством у детей младшего школьного возраста, имеющим разнообразный и сложный патогенез. Логопедическая работа по устранению дисграфии у младших школьников с дизартрией носит дифференцированный характер, учитывающий механизм нарушения, его симптоматику, структуру дефекта, а также психологические особенности ребёнка.

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

### 2.1. Организация, принципы и методика обследования письма младших школьников

Нами был проведён эксперимент на базе детского развивающего центра «Счастливые дети» г. Тюмень. В эксперименте участвовало 8 детей младшего школьного возраста с дизартрией.

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

Обследование проводилось с учетом принципов, разработанных Р. Е. Левиной [10].

Принцип развития. Предполагает эволюционно-динамический анализ возникновения дефекта. Важно не только описание речевого дефекта, но и динамический анализ его возникновения. У детей, нервно-психические функции которых находятся в процессе непрерывного развития и созревания, необходимо оценить не только непосредственные результаты первичного дефекта, но и его отсроченное влияние на формирование речевых и познавательных функций.

Принцип системного подхода. Основывается на системном строении и системном взаимодействии различных компонентов речи: звуковой стороны, фонематических процессов, лексико-грамматического строя. Нарушения речи могут в разной степени затрагивать те или иные компоненты ее деятельности. В одних случаях больше нарушается ее звукопроизносительная сторона, страдает внятность речи — фонетические расстройства; при других — нарушения звукопроизношения сочетаются с недостаточным овладением звуковым составом слов — фонетико-

фонематические нарушения. В этих случаях неизбежны трудности в усвоении чтения и письма. Когда нарушение охватывает фонетико-фонематическую и лексико-грамматическую систему, проявляется так называемое общее недоразвитие речи, при котором лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения представляют собой единый взаимосвязанный комплекс.

Принцип речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка. Как показали работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия и других ученых, человеческие формы поведения, речь, психические функции и способности не даны ребенку от рождения. Они формируются под решающим влиянием целенаправленного воспитания и обучения, условий его жизни в обществе. Соответственно физиологическим субстратом человеческих психических свойств являются не врожденные нервные механизмы, а прижизненно формирующиеся функциональные системы (А. В. Запорожец, Л. А. Венгер).

Все психические процессы у ребенка — воспитание, память, внимание, воображение, мышление, целенаправленное поведение — развиваются с прямым участием речи (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец и др.).

У ребенка с нарушениями речи при отсутствии соответствующих коррекционных мероприятий может замедляться темп его интеллектуального развития. В силу дефекта речи он мало общается с окружающими, круг представлений в связи с этим значительно ограничивается, темп развития мышления замедляется.

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

Для определения особенностей письма, выявления нарушений 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 комплексно изучаются трудности и особенности овладения навыками письма младшими школьниками. Данная методика позволяет логопедам выявить специфические нарушения письма у детей.

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

К дисграфическим ошибкам относят ошибки, которые связаны 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).

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 Состояние письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Базой для проведения эксперимента служили семейные классы детского развивающего центра «Счастливые дети» г. Тюмень. В обследовании участвовали 8 учащихся третьего класса.

Обследование письма происходило с помощью письменных работ: слухового диктанта, самостоятельного письма и списывания с печатного текста. В обследовании приняли участие восемь детей из третьего класса с дизартрией.

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

Первым проводился слуховой диктант, который состоял из 52 слов (Приложение 1).

Таблица 2 – Результаты анализа письменных работ (диктант) младших школьников с дизартрией

	Замены и смещения по акустико-артикуляционному сходству	Оптические ошибки	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализа и синтеза
Александра	4	1	7	3	20	6
Анна	8	0	2	0	24	2
Борис	5	1	4	2	20	1
Егор	6	0	7	5	23	2
Елизавета	5	0	11	1	32	4
Марат	6	3	8	6	35	5
Михей	6	2	9	5	8	3
Сергей	5	1	7	4	17	2

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. Контаминаций не наблюдалось. 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 недописыванием отдельных элементов букв (денек-денёк), неоднократными обводками букв, что говорит о нарушении регуляции.

Замены и смешения по акустико-артикуляционному сходству, а именно свистящих и шипящих (вимний-зимний), соноров (берёзы-белёзы), аффрикатов и их компонентов (птички-птицки), возникают из-за недоразвития функций второго функционального блока мозга.

Ошибки звукового анализа и синтеза вызваны пропусками парных глухих согласных (будто-удто), непарных глухих (окошко-ококо), непарных звонких (галстучек-галстук), гласных букв (надела-ндеда), а также вставками непарных звонких (клювик-клевик) и непарно глухих согласных (синички-синички), что вызвано нарушением функций второго функционального блока мозга.

Оптические ошибки были вызваны ошибками написания зрительно похожих букв (зимний-димний, вкусное-вкдсное) 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.

Гипертонус, гипотонус при реализации письменной работы не наблюдались. Микрографии и макрографии в работах детей не отмечалось.

Все дети допускали ошибки, которые были вызваны снижением активности коры, у всех детей наблюдалось колебание наклона и лишь у некоторых детей замечались замены элементов, разная ширина и высота букв, не соблюдение интервала между буквами в словах. При выполнении письменной работы, почти все дети отвлекались, им не удалось долго концентрировать своё внимание на процессе письма, а также отмечалось позднее включение в задание.

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

Ф.И.О	Замены и смещения по акустикоартикуляционному сходству	Оптические ошибки	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализа и синтеза
Александра	1	0	3	1	5	2
Анна	3	0	5	1	12	1
Борис	4	0	4	2	11	2
Егор	2	0	4	1	6	2
Елизавета	1	0	3	2	9	2
Марат	5	0	5	2	13	1
Михей	2	0	2	1	7	2
Сергей	1	0	3	2	5	1

Дети допускали небольшие ошибки при выполнении этого задания. Контаминаций не наблюдалось. В большей степени встречались зрительно-пространственные ошибки связанные с недержанием строки, колебанием высоты и наклона букв, а также наблюдались замены и смещения по акустико-артикуляционному сходству, а именно свистящих и шипящих согласных (жемле-земле, вдмахнул-взмахнул, шупка-шубка). 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 заменах парных глухих согласных (гогтистыми-когтистыми), вставкой мягкого знака (мьёдом). Оптических ошибок не наблюдалось.

Третьей пробой является самостоятельное письмо. Детям были предложены картинки, по которым они должны были составить предложение и затем записать его.

При выполнении списывания дети отвлекались и переключались меньше, чем при диктанте, включение в работу было успешным. Лишь у некоторых детей замечались небольшие замены элементов, неодинаковая ширина и высота букв, но у всех детей присутствовало нарушение наклона букв. Гипертонуса, гипотонуса, микрографии, макрографии не отмечалось.

Таблица 4 – Результаты анализа письменных работ (самостоятельное письмо) младших школьников с дизартрией

	Замены и смещения по акустико-артикуляционному сходству	Оптические ошибки	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализа и синтеза
Александра	1	0	2	0	2	0
Анна	2	0	2	1	7	0
Борис	1	0	1	0	9	1
Егор	3	0	7	1	23	2
Елизавета	2	0	0	0	6	0
Марат	2	0	1	0	10	1
Михей	1	0	1	0	5	2
Сергей	2	0	2	1	4	0

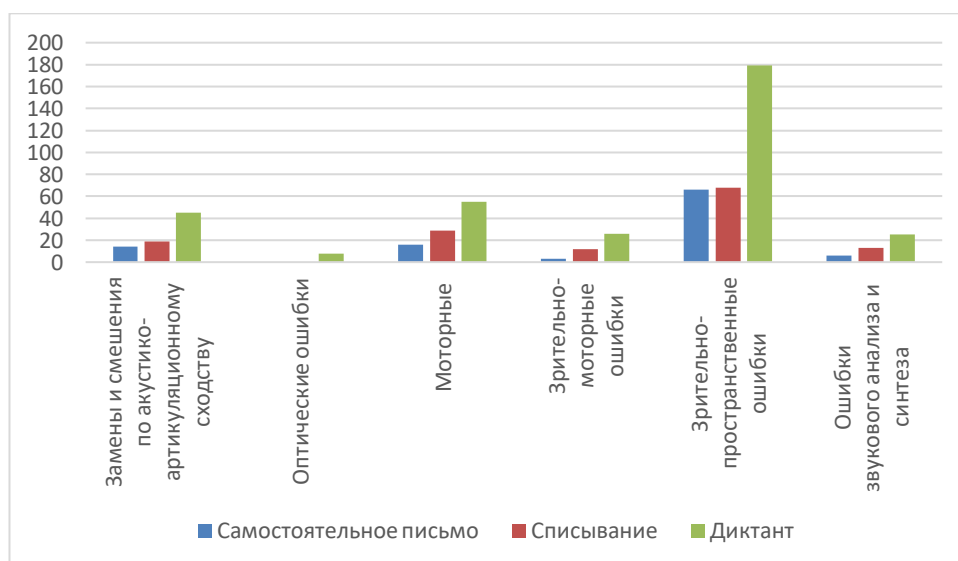
Затруднений с составлением предложений у детей не возникло. Контаминаций не наблюдалось. Преобладают зрительно-пространственные ошибки (сложности в нахождении начала строки, постоянные колебания наклона и высоты букв, несоответствие размера элементов букв, отдельное написание букв в слове). Оптических ошибок не наблюдалось.

В работах детей, прослеживались замены и смещения по акустикоартикуляционному сходству, а именно аффрикатов и их компонентов (девоцка-девочка), щелевых согласных на смычные (гороший-хороший).

У всех детей присутствовали моторные ошибки, а именно: добавление лишних элементов и их недописывание, написание зрительно схожих букв, графический поиск написания буквы, неточность оформления рабочей строки и её неудержание. Зрительнопространственные ошибки: неудержание строки, колебание высоты и наклона букв.

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

Во время выполнения письменной работы многие дети были сконцентрированы только на задании, их ничего не отвлекало. Замечены лишь единичные нарушения наклона букв. Гипертонуса, гипотонуса, микрографии, макрографии не наблюдалось.



## Рисунок 1 - Результаты анализа ошибок при всех видах письменных работ (списывание, диктант, самостоятельное письмо)

С помощью полученных данных, мы можем заключить то, что наиболее высокая продуктивность у детей младшего школьного возраста с дизартрией, наблюдалась при выполнении списывания, наиболее низкая продуктивность выявлялась при выполнении диктанта и при самостоятельном письме, 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.

Чаще всего дети отвлекались и переключались на выполнении диктанта, в следствии чего у них возникло много ошибок, вызванных снижением активности коры. При других видах работы (списывание и самостоятельное письмо), школьники отвлекались меньше и количество ошибок снизилось.

Таким образом, результаты эксперимента позволили нам установить, что у младших школьников с дизартрией недостаточный уровень владения письмом. Более легче детям удастся выполнить списывание с печатного 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, в следствии чего были допущены ошибки вызванные снижением активности коры. Наблюдались все типы ошибок, но преобладали зрительно-пространственные ошибки. Замены и смешения по акустико-артикуляционному сходству, оптические ошибки и ошибки звукового анализа и синтеза были вызваны снижением работы второго функционального блока, моторные ошибки вызваны снижением регуляции,

зрительно-моторные и зрительно-пространственные ошибки выявляются в следствии недостаточного развития анализа и синтеза на уровне правого полушария.

### 2.3 Содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией на логопедических занятиях

Анализ результатов обследования детей младшего школьного возраста с дизартрией, показал недостаточно сформированный уровень общего речевого и моторно-психического развития детей, что является предпосылкой для возникновения различных видов дисграфий.

Коррекционная работа опирается на реализацию потенциала ребенка, его развитие, помощь в устранении отклонений, которые мешают овладеть письмом.

Содержание логопедической работы определяется с учетом специальных принципов:

1. Патогенетический принцип, разработанный Л.С. Выготский. От механизма можно выявить тип нарушения письма.

2. Принцип учёта зоны «ближайшего развития». Коррекционная логопедическая работа должна опираться на зоны актуального и ближайшего развития.

3. Принцип учёта психологической структуры процесса письма и характера нарушений речевой деятельности. Для успешного усвоения навыков письмо необходимо выработать это умение до автоматизма.

4. Принцип деятельностного подхода, разработанный П.Я. Гальпериным. В ходе работы должна учитываться ведущая деятельность данного возрастного периода.

5. Принцип поэтапного формирования психических функций, в основе которого лежит учение о функциональных системах [23].



Нами были систематизированы методы и приемы коррекции дисграфических ошибок по основным направлениям коррекционной работы: методы и приемы преодоления ошибок, связанных с нарушениями звукового анализа и синтеза; методы и приемы коррекции ошибок, вызванных нарушением функций регуляции и контроля, методы и приемы работы над зрительно-моторными ошибками; методы и приемы коррекции зрительно-пространственных ошибок.

*Методы и приемы коррекции ошибок, связанных с нарушениями звукового анализа и синтеза*

Особое внимание необходимо отводить работе по формированию связи буквы и звука. Использовались словесные, наглядные и практические методы: 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 словесные методы: метод имитации, беседы в процессе постановки, автоматизации, дифференциации звуков. Наглядные методы: угадывание звука по артикуляции, достраивание графем или удаление лишнего элемента.

Методы чтения и письма: работа с рядом или с таблицей, в которых даны смешиваемые буквы, чтение с четкой артикуляцией, записывание буквы, слога, слова, предложения под диктовку, самостоятельное письмо, чтение рассказов и ответы на вопросы о прочитанном, пересказ. Реализовывались посредством упражнений “Волшебный диктант”, и списывание по алгоритму, “Испорченное эхо”, “Логопедическое лото”, работа с сюжетными картинками. Использование “Корректирующих проб (буквенный вариант)” и упражнения “Словесный мяч”.

Упражнения представлены в Приложении 2.

*Методы и приемы коррекции ошибок, вызванных нарушением функций регуляции и контроля.*

Использовались словесные, наглядные и практические методы, направленные на:

1. Развитие мелкой моторики и артикуляции звуков речи. (пальчиковые игры, штриховка, обведение по контуру и по точкам).
2. Развитие навыков регуляции и контроля за деятельностью (осуществляется с помощью тренировки действия по правилам).
3. Развитие мышечного тонуса и удержания рабочей позы. (выполнялся массаж и игры с мячом).
4. Развитие концентрации и внимания (игры «съедобное-несъедобное», «воробьи и вороны»). Упражнения представлены в Приложении 3.

*Методы и приемы работы над зрительно-моторными ошибками* были направлены на:

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

Развитие зрительно-моторных координаций происходило в тесной связи с развитием мелкой моторики рук.

Использовались упражнения: Пальчиковая гимнастика, зрительные тренажеры, “Поймай шарик”, нанизывание бусин на нитку, завинчивание крышки, рисунки с натуры, копирование геометрических фигур, называние зрительно похожих изображений, подбор названий к картинкам. Содержание упражнений представлено в Приложении 4.

*Методы и приемы коррекции зрительно-пространственных ошибок* были направлены на:

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 5.

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 [2].

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, самостоятельное письмо и списывание с печатного текста. В обследовании приняли участие восемь детей из третьего 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 дались диктант и самостоятельное письмо. 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 смешения 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 систематизированы по основным направлениям работы словесные, наглядные, практические методы и приёмы коррекции нарушений письма детей младшего школьного возраста с дизартрией.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

В первой главе мы изучили научно-методическую и психолого-педагогическую литературу, на основании которой было рассмотрено письмо как один из видов речевой деятельности, который по своей природе определяется преимущественно монологическим характером и является мощным орудием уточнения и отработки мыслительного процесса, кроме того, письмо представляет собой сложную, системную и произвольную психическую деятельность, которая обеспечивается участием всех анализаторов, различных структурно-функциональных компонентов и многих психических функций. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития.

В младшем школьном возрасте дети осознанно овладевают письмом в процессе овладения грамоте. Данная форма речи в дальнейшем используется при изучении учебных предметов, при знакомстве с книгами и другими дисциплинами.

Ведущим дефектом речи детей, страдающих дизартрией, является нарушение фонетической стороны речи. В результате изучения особенностей развития письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией, мы выявили то, что эта категория детей очень неоднородна с точки зрения двигательных, психических и речевых нарушений, что обуславливает появление многочисленных ошибок на письме.

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 восемь 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 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 цель исследования достигнута, задачи решены.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахутина, Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика [Текст] / Т.В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. – М.: Наука, 2015. – 360 с.
2. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей [Текст]: пособие для студ. / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 331 с.
3. Архипова, Е.Ф. Лекция 1. Дизартрия [Электронный ресурс]: Лекции по логопедии. Режим доступа к статье: <https://arkhipovaef.ru/dizartriya-lektsiya-1> – 2011.
4. Верясова, Т.В. Дизартрия и особенности звукопроизношения [Текст]: диссертация / Т.В. Верясова. – Екатеринбург, 1999.
5. Городилова, В. И. Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения [Текст]: пособие для занятий с детьми младшего школьного возраста / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. – СПб.: КАРО, 2008. – 384 с.
6. Дети с нарушениями речи. Технологии воспитания и обучения [Текст] / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – М.: Академия, 2015. – 192 с.
7. Елецкая, О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени [Текст]: метод. пособие / О. В. Елецкая. – СПб.: Речь, 2016. – 180 с.
8. Елецкая, О. В. Организация логопедической работы в школе [Текст] / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – М.: Сфера, 2006. – 192 с.
9. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда [Текст] / Л.Н. Ефименкова. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 335 с.
10. Жукова, Н.С. Уроки логопеда. Исправление нарушений речи [Текст]: книга для учит. и род. / Н.С. Жукова. – М., 2019.

11. Зайцева, Л.А. Нарушения произносительной стороны речи и их коррекция [Текст]: метод. пособие / Л.А. Зайцева, И.С. Зайцев, С.Ф. Левяш, И.Н. Ясова. – Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2001. – 74 с.
12. Колповская, И. К. Характеристика нарушений письма и чтения [Текст] / И. К. Колповская, Л. Ф. Спирина. – М.: Просвещение, 1968. – С.166-190.
13. Кондаков, И. М. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – (<https://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic/176>).
14. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст]: учеб.-метод. пособие. / А. Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
15. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Р.И. Лалаева – СПб.: Союз, 2001. – 224 с.
16. Литвинова, Г. В. Нейропсихологическое обоснование анализа нарушений письменной речи у младших школьников (гендерный аспект) // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2011. – № 2. – С. 66–71.
17. Логопедия в школе: практический опыт [Текст] / под ред. В. С. Кукушина. – М.: МарТ; Ростов-на-Дону: МарТ, 2015. – 368 с.
18. Логопедия: [Текст] учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
19. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст]: учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 2000. – 192 с.
20. Мазанова, Е. В. Коррекция акустической дисграфии: конспекты занятий для логопедов [Текст] / Е. В. Мазанова. – 2-е изд., испр.– М.: ГНОМ и Д, 2007. – 184 с.
21. Манерко, Е. И. Профилактика нарушений письма и чтения у детей с речевыми нарушениями [Электронный ресурс]. –



<https://www.scienceforum.ru/2016/pdf/27499.pdf>).

22. Мастюкова, Е. М. Клиническая диагностика в комплексной оценке психомоторного развития и прогноза детей с отклонениями в развитии [Текст] / Е. М. Мастюкова // Дефектология. – 1976. – № 1. – с. 7-13.

23. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития [Текст] / В. С. Мухина. – М.: Академия, 2017. – 640 с.

24. Основы теории и практики логопедии [Текст] / под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 367 с.

25. Парамонова, Л. Г. К вопросу дисграфии у учащихся общеобразовательных школ [Текст] / Л. Г. Парамонова. – М.: Изд-во МСГИ, 2004. – с. 374.

26. Поваляева, М.А. Справочник логопеда [Текст] / М.А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002.

27. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

28. Правдина, О.В. Логопедия [Текст]: Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб / О.В. Правдина. – М.: Просвещение, 1973. – 272 с.

29. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст]: учеб. пособие / И. Н. Садовникова. – М.: Владос, 1995. – 256 с.

30. Селиванова, О. Г. Артикуляторно-акустическая дисграфия [Электронный ресурс] // Логопедический портал. – (<http://logoport.al.ru/artikulyatornoakusticheskaya-disgrafiya/.html>).

31. Токарева, О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) [Текст]: учеб. пособие / под.ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 656 с.

32. Токарева, О.А. Расстройства речи у детей и подростков Дизартрии [Текст] / О. А. Токарева, под общ. ред. С. С. Ляпидевского. – М.: Медицина, 1969. – 288 с.
33. Тучинская, Л. Н. Причины и коррекция нарушений письма и чтения у детей школьного возраста [Электронный ресурс]. – (<http://www.zapartoi.ru/article.552.html>).
34. Филиппова, Е. Н. Целостная модель формирования моторного праксиса в структуре преодоления общего недоразвития речи у детей с дизартрией [Электронный ресурс] / Е. Н. Филиппова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – (<http://e-koncept.ru/2013/54045.htm>).
35. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
36. Филичева, Т. Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Т. Б. Филичева, // Дефектология. – 1985. – № 4 – С. 79-83.
37. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: практикум по логопедии [Текст]: учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ «Дошк. воспитание» / М.Ф. Фомичева. – М. Просвещение, 1989. – 239 с.
38. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст]: учеб. пособие. Учебное для вузов / М. Е. Хватцев. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2009. – 292 с.
39. Цукерман, Г. А. Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения / Г. А. Цукерман, О. Л. Обухова // Культурно-историческая психология. – 2014. –Т. 10. – № 1. – С. 34–42.
40. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы [Электронный ресурс]. – ([http://pedlib.ru/Books/2/0143/2\\_0143-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/2/0143/2_0143-1.shtml))

## ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

### Образцы заданий, предъявляемых детям

#### Диктант

#### Зимний день

Стоит чудесный зимний денёк. Под моё окошко летят красивые птички. Смотрю на птиц. Вот они сидят на ветвях кудрявой березы. На голове черная шапочка. Спина, крылья и хвостик жёлтые. На короткую шейку птичка, словно галстучек повязала. Будто жилет синица надела. Хорошая птица! Клювик и птички тоненький. Едят синички вкусное сало. Радостно им.

#### Списывание (с печатного текста)

#### Лакомка

Стоял тёплый сентябрьский день. Странный шум доносился из молодого ельника. Мы осторожно раздвинули ёлочки. На земле сидел крупный ястреб. Своими когтистыми лапами он прижимал к земле кусок пчелиных сот. Пчёлы атаковали пернатого разбойника. Ястреб спокойно лакомился мёдом. Вот он медленно взмахнул могучими крыльями и полетел в чашу. В когтях он держал соты.

Приложение 2

### Методы и приемы коррекции ошибок, связанных с нарушениями

#### звукового анализа и синтеза

#### *“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.

*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 воробьишка сидит. Она не такая нарядная, вся серенькая.

Вопросы:

- О ком говорится в рассказе? (об авторе, о воробьях, о воробышке и воробьишке)

- 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: 1игрок – СОБАКА, 2 игрок – АПЕЛЬСИН, 1игрок – НОС, 2игрок – СОМОЛЕТ и т.д.

#### Приложение 3

Методы и приемы коррекции ошибок, вызванных нарушением функций регуляции и контроля

#### *“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”.

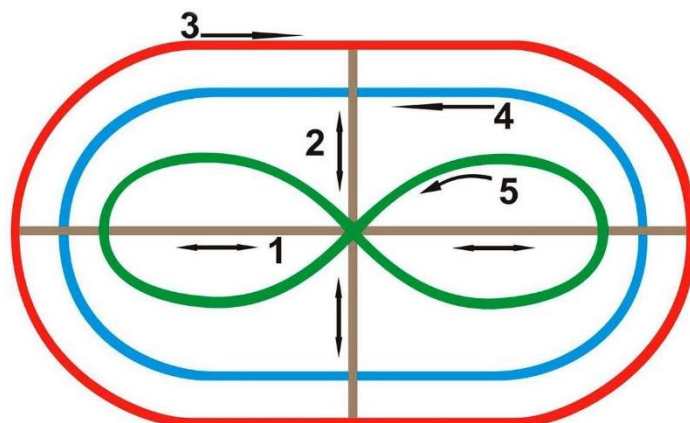
#### *“Воробьи и вороны”*

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 делайте.

#### Приложение 4

Методы и приемы работы над зрительно-моторными ошибками.

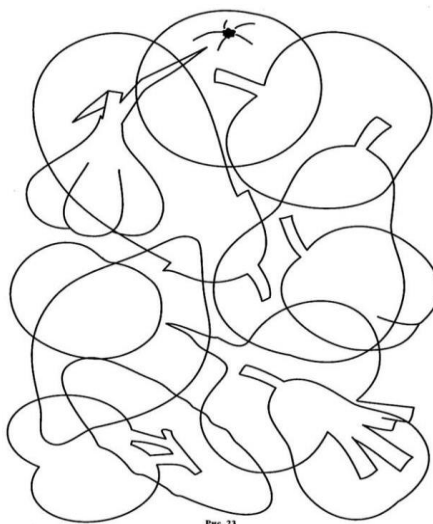
### Зрительный тренажёр



### Приложение 5

Методы и приемы коррекции зрительно-пространственных ошибок

*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 повернуть 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

