

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ..... | 7 |
| 1.1 Понятие «письмо» в психолого-педагогической и специальной литературе | 7 |
| 1.2 Закономерности формирования письма в процессе обучения | 11 |
| 1.3 Особенности письма и предупреждение его нарушений у первоклассников с дизартрией | 18 |
| Выводы по 1 главе..... | 26 |
| ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА ПРИ ДИЗАРТРИИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ . | 28 |
| 2.1 Методики изучения письма у первоклассников с дизартрией | 28 |
| 2.2 Обследование письма у первоклассников с дизартрией..... | 33 |
| 2.3 Логопедическая работа по предупреждению нарушений письма у первоклассников с дизартрией | 45 |
| Выводы по 2 главе..... | 58 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 60 |
| СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ЛИТЕРАТУРЫ..... | 63 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ..... | 67 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность: В настоящее время специфическое нарушение письма является одной из самых распространенных проблем, которая встречается у учащихся начальной школы. Большая часть предметов школьной программы опирается на процесс письма. Если ребенок не освоил этот навык достаточно, то обучение по другим предметам будет вызывать сложности. Как следствие этого: общая неуспеваемость, низкая самооценка, нежелание учиться.

Предупреждение нарушения письма должно проводиться с первого класса, особенно у детей с речевыми нарушениями. Так как дети с речевыми нарушениями имеют трудности усвоения устной речи, соответственно испытывают трудности освоения письма в период школьного обучения. Состояние устной речи предполагает подготовленность ребенка к обучению грамоте и к овладению письменной речью.

Основной контингент детей, у которых имеются нарушения звукопроизношения, это дети первого класса. Одно из наиболее часто встречающихся в детском возрасте расстройств речи, при котором главными в структуре речевого дефекта являются нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, обусловлено органическим поражением центральной и периферической нервной систем, является дизартрия.

При дизартрии наблюдаются разнообразные виды нарушений: нарушения общей и мелкой моторики, просодики, фонематического восприятия, фонетической стороны речи, пространственных представлений, лексико–грамматической стороны речи, связной речи и так далее. У детей с дизартрией двигательные процессы, зрительная, слухоречевая память и процессы восприятия имеют свои особенности, именно поэтому будет нарушаться письмо.

С точки зрения современной отечественной психологии и дефектологии, письмо – сложная осознанная форма речи и речевой деятельности. В содержание письма входят процессы зрительного, пространственного и фонематического восприятия, а также двигательные процессы – кинестетической и кинетической природы.

Концепция системного подхода к изучению устной и письменной речи получила развитие в работах отечественных исследователей (Г. А. Каше, Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спириной, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребовой). Ими разработаны содержание, направления и методы по предупреждению нарушений письма у младших школьников. Исследования показали, что дети с недостатками произношения затрудняются в обучении грамоте, но эта проблема остается до конца не изученной.

Нормативные данные уровня готовности детей к обучению грамоте, разработанные Л. И. Божович А. Р. Лурия, Д. Б. Элькониним и другими, требуют хорошего общеречевого развития, приобретения широкой ориентировки в звуковой стороне речи, высокого уровня развития фонематического слуха, достаточного уровня аналитико–синтетической деятельности. В процессе обучения грамоте многие ученые уделяют особое внимание формированию процессов фонематического слуха и восприятия.

Проблемами восприятия речи занимались многие ученые (Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, М. Е. Хватцев и другие). Они утверждали, что фонематическое восприятие речи не является врожденной способностью человека, а формируется постепенно, в процессе развития ребенка.

Своевременное развитие фонематических процессов гарантирует успешное овладение детьми различных форм письменной речи. Из этого следует, что проблема профилактики нарушений письма у первоклассников с дизартрией относится к числу актуальных, теоретически и практически значимых.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать комплекс мер по предупреждению нарушений письма у первоклассников с дизартрией.

Объект исследования: процесс развития письма у первоклассников с дизартрией.

Предмет исследования: предупреждение нарушений письма у первоклассников с дизартрией.

Гипотеза исследования: освоение письма первоклассниками с дизартрией будет более эффективным, если подобрать комплекс логопедических мероприятий по предупреждению нарушений письма у первоклассников с дизартрией.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2. Изучить нарушения письма у первоклассников с дизартрией.

3. Составить комплекс логопедических мероприятий по предупреждению нарушений письма у первоклассников с дизартрией.

Методы исследования:

теоретические: анализ психолого–педагогической литературы по теме исследования, синтез, обобщение;

эмпирические: психолого-педагогический эксперимент (констатирующий), количественный и качественный анализ результатов исследования.

Практическая значимость данной работы состоит в том, что в ней подробно описана последовательность работы по предупреждению нарушений письма у первоклассников с дизартрией, а также представлен речевой материал, который можно использовать в процессе коррекционной работы. Данные материалы могут быть использованы педагогами и логопедами образовательных учреждений.

Структура выпускной квалификационной работы: введение, две главы, заключение, список источников литературы, приложение.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

1.1 Понятие «письмо» в психолого-педагогической и специальной литературе

Письмо - это вид психической деятельности, требующая участия мышления, памяти и волевого внимания. Письмо - продукт человеческого развития и уникальный атрибут, отличающий человека от других существ [27].

Процесс письма - это сложная, организованная и чрезвычайно трудная деятельность, которая затрагивает множество различных областей психической активности человека. Успех овладения ребенком навыком письма зависит от развития внимания, способности ребенка контролировать процесс письма, способности сохранять работоспособность в процессе письма и развития выносливости.

Изучение письма носит междисциплинарный характер и поэтому должно основываться на комплексном понимании в рамках лингвистики, психологии, педагогики и профессиональной литературы. В лингвистике письмо понимается как графическая система, как одна из форм планирования выражения, как средство выражения языка посредством знаков и, в конечном счете, как дополнительное средство коммуникации с помощью графической знаковой системы, где фиксированный голос сохраняет свою работу во времени и передает ее удаленному человеку, который может ею воспользоваться [5].

Н.И. Гез понимает письмо как продуктивную аналитико-синтетическую деятельность, связанную с производством и фиксацией письменных текстов [3].

И.Н. Садовникова утверждает, что письмо - это знаковая система, фиксация речи, которая может быть закреплена во времени и передана на расстоянии с помощью графических элементов [7].

Овладение письменной речью - это создание новых связей между слухом и речью, зрением и письмом, так как процесс письма осуществляется благодаря согласованной работе четырех анализаторов: речь-движение, речь-слух, зрение-движение.

Изучение психологической структуры письма и его нарушений началось с работ А.Р. Лурии.

С.Л. Рубинштейн утверждает, что существенное отличие письменной речи от устной состоит в том, что "в письменной речи, написанной для отсутствующей или вообще безличной, неизвестной аудитории, нельзя ожидать, что содержание будет дополнено общим опытом, полученным в результате непосредственного контакта, пишущего с окружающей средой". Поэтому письменная речь требует иной структуры, чем устная речь, то есть более тонкого структурирования речи и иного раскрытия содержания идей. В письменной речи должны быть раскрыты и отражены все существенные связи между идеями. Письменная речь требует более структурированного и логичного изложения" [25].

Сравнивая разговорный и письменный языки, А.Р. Лурия пишет, что письменная речь не имеет дополнительных экстралингвистических средств выражения. В письменной речи нет средств понимания ситуации другого человека, нет средств сопереживания, нет средств жеста, имитации, интонации, пауз и т.д., которые играют монофоническую роль в семантической знаковости устной речи. Процесс понимания письменной речи существенно отличается от процесса понимания устной речи, который всегда можно перечитать [19].

А.Р. Лурия выделяет несколько основных операций в акте письма:

1. Письмо начинается с мотивации, причины, задачи.

2. Человек мысленно вырабатывает смысловую программу, план письменного высказывания, общую последовательность мыслей.

3. В процессе письма автор должен поддерживать нужный порядок при написании предложения, сосредоточить внимание на том, что он уже написал и что он должен еще написать [16].

4. Каждое записываемое предложение делится на составляющие его слова, следовательно, каждая буква отмечает границы каждого слова.

5. Анализ звукового состава слова является одной из самых сложных операций процесса письма. Чтобы правильно написать слово, необходимо определить его звуковой состав, последовательность и место каждого звука.

6. Умение определять фонемы в слове и правильно их дифференцировать — одно из самых необходимых условий развития звукового анализа.

7. Для бесперебойной работы звукового анализа необходимо и второе условие - надо еще уметь представлять звуковой строй слова в общем, а затем и анализировать, выделить звуки, записать и зафиксировать число и правильный порядок букв в слове [11].

И.Н. Садовникова определяет письмо как ряд специфических операций:

1. Анализ звукового состава слова.

Первое условие письма - это последовательность звуков в слове.

Второе условие — уточнение звуков, т. е. различение звонких и глухих, мягких и твердых, а также шипящие и свистящих фонемы (звуки речи).

2. Перевод фонем в графемы (письменные знаки) с учетом правильного написания их элементов. Ребенок должен представить себе буквы, из которых состоит данное слово, их правильное написание. Часто у детей наблюдается «зеркальное» написание букв.

3. «Перекодировать» визуальные образы букв в систему последовательных движений рук и глаз, необходимых для написания слова.

Перекодирование осуществляется в третичных зонах коры головного мозга (теменно-височно-затылочная область).

Морфологически третичная зона четко формируется в течение первых 10-11 лет жизни. Лобная доля коры головного мозга отвечает за мотивацию письма. Именно за счет вовлечения этой лобной доли в функциональную систему письма происходит формирование и удержание идей во внутренней речи.

В.П. Глухов указывает, что психофизиологической основой письма является совместная работа акустического, кинестетического, проприоцептивного, оптического и пространственного анализаторов. Л. С. Цветкова и А. Р. Лурия указывают на три уровня или стадии письма.

1. Психологический уровень, где находится мотивация к письму, создание идей, создание здравого смысла на основе созданных идей, организация деятельности и контроль осуществляемых действий.

2. Сенсорно-моторный акустический уровень можно разделить на два подуровня. Сенсорно-акустический двигательный уровень определяет процесс звукопознания и является основой акустического и кинематического анализа звуков и слов, способности определять устойчивые фонемы и артикуляторы, а также порядок букв в словах. Зрительно-моторный подуровень отвечает за транскрипцию (перекодирование) одного кода в другой. При письме он отвечает за связывание звуков с буквами, букв с тонкими комплексами движений рук, а при чтении букв - с соответствующими звуками. Обращается внимание на сложные отношения между звуками и буквами, фонемами и графемами.

3. На лингвистическом уровне внутренние значения, сформированные на психологическом уровне, переводятся в языковые коды (лексические, морфологические и синтаксические единицы) [13].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что письмо представляет собой систему знаков, фиксирующих

высказывания, позволяющую с помощью графических элементов фиксировать их во времени и передавать на расстоянии.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что письменная речь, и в частности письмо, является более высокой формой речи, чем устная или внутренняя речь. Она функционирует в отсутствие собеседника, более полно реализует содержание сообщения, порождается другими мотивами и является более произвольной, чем устная или неофициальная речь.

1.2 Закономерности формирования письма в процессе обучения

Обучение письму - один из самых сложных этапов школьного обучения.

В психолого-педагогической литературе понятие письма рассматривается как длительный и сложный навык, который формируется через ряд одинаковых этапов. Письмо - это сложная форма языковой деятельности и многоуровневый процесс. В нем задействованы речевой и слуховой, речедвигательный, зрительный и двигательный анализаторы. Письмо тесно связано с устной речью и этапами ее развития. В его основе лежит способность различать звуки речи, выделять их в речевом потоке, комбинировать и правильно произносить.

В специальной литературе понятие "письмо" рассматривается как многоуровневый процесс, сложная форма вовлечения различных анализаторов, включая языковую деятельность, вербальное движение, визуальное и общее движение. В процессе письма между ними существуют тесные связи и взаимозависимости. Структура процесса определяется стадией овладения навыком, задачей и характером письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и возникает только тогда, когда он достиг достаточно высокого уровня развития.

Чтобы написать слово, ребенку необходимо:

- определить его звуковой состав, последовательность и место каждого звука;
- соотносить выбранный звук с определенным образом буквы;
- воспроизвести букву движениями рук.

Письмо — важнейший этап, на котором возникает сама возможность узнать больше. К сожалению, в последние годы неуклонно растет число детей, допускающих множество специфических почерковых ошибок. Иногда эти ошибки не могут быть объяснены никаким правилом. Взрослые обычно расценивают эти ошибки как нелепые и объясняют их неумением слушать учителя, невнимательностью [32]. Такие дети часто бывают рассеянными, мало заинтересованными. Но главной причиной плохой успеваемости в школе является недоразвитие мозговых механизмов, обеспечивающих сложный процесс письма.

Многие зарубежные исследователи сходятся во мнении, что в основе нарушений письма и чтения лежит сочетание дисфункций: недостаточное речеобразование, речевой навык, образ тела и чувство ритма. В качестве важного фактора исследователи отмечают сложность анализа и воспроизведения точной пространственно-временной последовательности у детей с нарушениями письма и чтения.

Если у ребенка имеются нарушения хотя бы одной из этих функций: слуховой дифференциации звуков, их правильного произношения, звукоанализа и синтеза, лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, то может иметь место нарушение процесса овладения письмом - дисграфия.

Проблемами формирования изобразительного мастерства и обучения каллиграфии занимались многие методисты и педагоги: В. А. Илюхина, Н. Г. Агаркова, Е. Н. Потапова, Н. А. Федосеева, М. М. Безруких и другие. Графический навык - это автоматизированное средство дифференциации и перекодирования звуков (фонем) речи в соответствующие буквы, их рисования на бумаге и одновременно понимания воспроизводимых

буквенных комплексов (слов). Каллиграфия – это как раз искусство красивого почерка, то есть умение писать правильным (четким) и устойчивым почерком. Термин «каллиграфия» сочетается со словами «почерк», «письмо» [22]. Изобразительный навык представляет собой сложное словесно-двигательное действие, проявляющееся, с одной стороны, как (интеллектуальная) речь, а с другой стороны, как двигательное действие [22].

Поэтому в процессе обучения первоначальному письму и формирования графического навыка необходимо создать такие приемы и соответствующие условия, при которых эти закономерности будут рассматриваться. Следует помнить, что навык – это «действие, образованное повторением, характеризующееся высокой степенью овладения и отсутствием сознательной регуляции и контроля поэлементно».

В период обучения чтению и письму письмо как сложное словесно-двигательное действие является предметом специального изучения и усвоения. И по мере развития автоматизации это действие утрачивает значение самого предмета усвоения и начинает выполнять лишь техническую (исполнительную) функцию письма и письменного слова в целом. Процесс воспроизведения букв и их комплексов на бумаге осуществляется учащимися быстро, качественно и легко, без особых умственных и физических нагрузок. Это позволяет им сосредоточиться на других аспектах письменной речи: формировании орфографических и синтаксических действий, умении правильно и точно излагать свои мысли на письме и др. [34].

В формировании навыка письма выделяют три основных этапа:

I этап - аналитический - вычленяют и осваивают отдельные элементы действия, понимают содержание;

II этап - условно называемый синтетическим - соединение отдельных элементов в целостное действие;

III этап - автоматизация - собственно формирование реального навыка как действия, характеризующегося высокой степенью усвоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля.

Характеристиками автоматизации являются плавность, быстрота, легкость выполнения, но скорость не навязывается, а является естественным результатом совершенствования движений, а плавность (связность) естественным образом возникает в результате отработки навыков.

Когда говорят о тренировке навыка, чаще всего думают, что главное – тренировка и практика упражнений. Действительно, невозможно выработать навык без упражнений и повторений, но тренировка своевременна и эффективна только на третьем этапе обучения навыку, а первые два этапа представляют собой осознанную реальность (а не упражнения механические).

Первый этап формирования навыка имеет чрезвычайно сложную структуру и специфику, что отличает его от более поздних этапов формирования и тренируемого навыка. Объективная закономерность начального этапа заключается в концентрации внимания на графике (т. е. постоянном наблюдении, сравнении, исправлении по ходу дела) и определяет временную структуру движений при письме к этому этапу. А особенность временной организации письма состоит в том, что выполнение двигательного действия как бы делится на отдельные циклы: время движения и пауза перед движением, необходимая для выполнения следующего движения.

Это подтвердил эксперимент, проведенный психологами и физиологами, и специальная запись движений у первоклассников разного возраста. Они смогли вычислить время паузы на разных этапах формирования навыка. Как показали расчеты, время движения на начальном этапе практически равно времени паузы, то есть на осознание действия, определение стратегии последующего действия необходимо такое же время, как и на выполнение самого движения. Вот почему так

медленно и так напряженно пишут дети, вот почему их нельзя торопить (им ведь нужно осознанно определить «что и как»), вот почему так важно сформировать осознанный «образ действия» - зрительно-двигательный образ буквы [34].

Зрительно-двигательный образ буквы представляет собой представление о целостном и относительно полном движении руки при воспроизведении буквы на бумаге, которое осуществляется на основе зрительного представления о ее форме, из знания последовательности нарисовать его движущие элементы. Двигательные элементы представляют собой относительно законченные сегменты движения руки, в которых, с одной стороны, учитывается форма соответствующих зрительных элементов, а с другой - закономерности их плавного и непрерывного воспроизведения на бумаге. .

Зрительные элементы - относящиеся ко всему изображению, в которых оно естественным образом делится при зрительном восприятии и которые легко соотносятся с определенными формами: овал, полуовал, прямая линия, линия с закруглением с обеих сторон, линия с петлей, линия с четвертью овала и плавная линия.

Педагог мало объясняет, что и как делается, а ученик с трудом понимает, что такое линия и линии, ее ограничивающие, как расположить букву на линии, где ее верх и низ, каково соотношение ее части (детали или элементы письма). Самому ребенку, в силу его возрастных психофизиологических особенностей, даже при нормальном течении его развития очень трудно не только понять, но тем более вербализировать (описать словами) любую последовательность его действий (которые сформулируют алгоритм (программу) движения для себя), но для большинства это практически невозможно [32].

Д.Б. Эльконин пишет: «В советской психологии на основе экспериментальных исследований давно установлены известные генетические связи между действием и операциями, показавшие, что ни

одна сознательно управляемая операция не может стать таковой, не пройдя через процесс формирования как особого сознательного действия. Например, ребенок выписывает слова из тетради или пишет под диктовку, или работает над сочинением.

Но на первом этапе осознанной цели действия его предметом является графическая конфигурация букв (а главные операции — зрительное восприятие, сравнение, техническое выполнение движений). Во втором случае целью является правильное написание слов, а правильная расстановка букв является лишь операцией, а в третьем случае целью является изложение своей мысли, а правописание и каллиграфия действуют только как операции. Но, не овладев операциями, невозможно осуществить (качественно) и действия, и деятельность» [38].

Следует подчеркнуть, что «школьники изначально, конечно, не умеют самостоятельно формулировать учебные задачи и выполнять действия по их решению», поэтому основная задача учителя на первых этапах обучения навыкам заключается не только в определении конечной цели, а дать способ решить (осуществить) это действие. Формирование «чисто технического навыка» на всех этапах формирования можно выделить лишь условно, так как одновременно формируются и другие, достаточно сложные задачи - построить систему знаков, соотносимую с системой звуков, освоить способы обозначения фонемы с буквами (поскольку количество фонем и букв в русском языке не совпадает) и, в конечном счете, представление о буквальной записи как модели слова, отражающей соотношение между его значением и формой.

Ребенок на ранних стадиях формирования навыка, так сказать, идет по тому пути, по которому шло человечество в историческом развитии письма. Чисто технически важно на этом этапе научиться (и этому надо учить специально) видеть линию, ее середину, мысленно чувствовать расстояние, выделять для каждой буквы свою «клеточку» и ставить туда букву [9].

Следует сделать еще один вывод, исходя из особенностей первого этапа формирования навыка письма, о невозможности формирования ритма, скорости письма. При анализе механограмм движений психологами установлено, что в течение всего первого года обучения у шестилетних детей с потребностью «писать быстрее» скорость движения даже не увеличивается, а сокращается только время микропаузы, т.е. время, необходимое для того, чтобы осознать движение, зафиксировать его и действительно развить навыки письма.

Первый этап обучения (фактически буквальный период) может быть значительно удлинён, затянут, если методика обучения не соответствует закономерностям формирования умений и возрастным особенностям ребёнка. Продолжительность и особенности второго и третьего этапов обучения во многом определяются успешностью формирования навыка на первом этапе. Считается, что формирование навыка завершается примерно к 10-11 годам, то есть когда письмо становится устойчивым, когда увеличивается скорость или дополнительные внешние «помехи» - грамматические задания, необходимость концентрации внимания на содержании текст, или необходимость выразить свою мысль письменно, - не будет искажать почерк, приводить к его видоизменению, нарушению [7].

По мере развития навыка письма меняется и психофизиологическая структура этого процесса. Выделение отдельных звуков, превращение фонем в графемы, программирование предстоящего движения, осознание его структуры и последовательности уже не занимают так много времени, как на первом этапе. К концу первого года жизни скорость письма увеличивается с 4-6 до 10-12 знаков в минуту у 6-летних и с 6-8 до 12-16 знаков в минуту у 7-летних.

Таким образом, формирование навыков письма в начальной школе – длительный и сложный процесс. Он сложен и по структуре самого акта письма, и по структуре формирования навыка, и по лежащим в его основе психофизиологическим механизмам.

Первый этап отработки навыков определяет успех всей отработки навыков; на втором, а тем более на третьем этапе, когда ребенок будет легко «схватывать» не только слово, но и фразу, когда он научится формулировать и записывать свою мысль, все, кроме этой мысли, должно стать в сознании неуправляемым. Это будет уже письменное слово, имеющее свою специфику и свою психофизиологическую структуру, свои механизмы и свои трудности. Но ребенок сможет освоить письменное слово только в том случае, если в первые школьные годы ребенок усвоит и выработает ряд приемов, которые приблизили его к процессу письма, подготовили и невероятно облегчили ему овладение идеями и техникой записи», — писал известный советский психолог Л.С. Выготский [6].

Все рассмотренное выше не означает, что развитие письменной речи ребенка должно начинаться после того, как он овладеет техникой письма; эти процессы должны выполняться параллельно.

1.3 Особенности письма и предупреждение его нарушений у первоклассников с дизартрией

При дизартрии у первоклассников происходит нарушение иннервации артикуляционного аппарата, что приводит к нарушению артикуляционной моторики, нарушению произношения, фонематического слуха и фонематического восприятия. Для детей с дизартрией характерно полиморфное изменение звукопроизношения. Л. В. Лопатина отмечает, что наиболее часто у детей с дизартрией встречаются нарушения свистящего произношения. За ними следуют нарушения произношения свиста. Реже встречаются нарушения произношения сонорных звуков [р] и [л] [20].

Нарушения звукопроизношения проявляются следующим образом: - межзубное и латеральное произношение различных групп звуков (23,3%), - межзубный сигматизм и латеральный ротацизм (33,3%), - межзубный сигматизм и отсутствие звуков [р], [л] (33,7%), - межзубный сигматизм и замена звука [ч] на звук [т']) (6,7%).

Можно выделить следующие аспекты, характеризующие механизмы отклонения на произносительную сторону речи у первоклассников с дизартрией:

1. Фонологический аспект: первоклассники с дизартрией имеют следующую особенность - акустически близкие группы звуков усваиваются хуже, чем акустически более удаленные группы звуков, хотя и более сложные по артикуляции. Этот факт объясняется наличием определенных нарушений слухового восприятия речи у данной категории детей, в связи с чем акустическая близость звуков отрицательно сказывается на овладении правильным произношением.

2. Артикуляционный аспект: При дизартрии у детей младшего школьного возраста звуковые нарушения могут заключаться в одновременном искажении и удалении различных групп звуков. Фонологические нарушения - это одновременное искажение и замена звуков, которые встречаются значительно реже. В России нет случаев нарушений голоса, при которых происходит только замена голоса или только искажение голоса [26].

Следует также учитывать артикуляционные особенности учеников с нарушениями. У детей с деформациями процесс дифференциации интонации по звуку нарушен в большей степени, чем самостоятельная реализация интонации. Для детей с таким нарушением речи процесс дифференциации между повествовательной и вопросительной интонацией является очень трудным. Детям легче имитировать вопросительную и повествовательную интонацию [14].

Трудности в изучении букв обычно связаны с проблемами зрительного и фонологического восприятия. Дефекты слухового и фонологического восприятия могут привести к тому, что больной ребенок искажает звукобуквенную и слоговую структуру слов (родимка вместо крот, поезд вместо поездов). При письме наблюдаются нарушения анализа и синтеза на уровне словосочетаний и предложений (птица вместо пение птиц) и

смягчения (сувенир мemento вместо мама моет посуду). Ученики могут допускать эти ошибки, потому что их фонологические процессы не полностью развиты в дошкольном возрасте.

По мнению Е.Ф. Собонович [2], существует три степени фонологического развития у первоклассников с дизартрией:

1) Легкая - ребенок испытывает трудности в анализе только тех звуков, которые влияют на артикуляцию, с плохой дифференциацией;

2) Умеренная - речь ребенка может характеризоваться неспособностью адекватно дифференцировать большое количество звуков в нескольких группах и несформированной артикуляцией;

3) Высокая - речь ребенка может характеризоваться неспособностью дифференцировать несформированные звуки и несформированной артикуляцией;

4) Тяжелая - на этом этапе можно отметить тяжелое фонологическое недоразвитие, когда ребенок не способен распознавать звуки на слух, дифференцировать звуки, различать звуки в словах и устанавливать порядок [27].

Нарушение фонологического слуха у детей младшего школьного возраста с дизартрией оказывает негативное влияние на формирование готовности ребенка к фонологическому анализу. Дети испытывают трудности при выполнении следующих тестов:

- называние первой гласной, согласной (называние первого слога или всего слова);

- выбор картинок, содержащих данный звук;

- самостоятельное придумывание и называние слов с заданным звуком

[14].

В результате указанных нарушений артикуляторно-моторных навыков, языковой продукции и фонологических процессов возникают нарушения письма (Т.В. Ахутина, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, М.Е. Хватцев, С.Н. Шаховская, А. (В.

Ястребова). Типичными ошибками при самостоятельном письме учащихся начальной школы с дисграфией являются неправильное построение слов в предложениях, пропуск предложений и неправильное использование служебных слов. Они также записывали предложения не в правильном порядке или переставляли порядок предложений.

По мнению В.И. Лубовского, причинами трудностей письма считаются произвольная память, логическое мышление, плохая концентрация, отсутствие грамматических категорий и нарушения в эмоционально-волевой сфере, что доказывает, что для развития аутентичных навыков письма у детей необходимо достаточное развитие высших психических функций. Некоторые исследования показали. [13].

И.Н. Садовникова [20] утверждает, что неразвитый фонематический слух может привести к ошибкам в звуковом анализе. Ошибки в фонематическом анализе могут привести к ошибкам в письменной речи, таким как пропуски букв, перестановки букв, вставка лишних букв или лишних слогов. Пропущенные буквы и слоги могут быть вызваны следующими причинами:

1) Две одноименные буквы встречаются в соединении слова. 'Сто (л) лаков, только (с) шепот'.

2) Слоги, содержащие одну и ту же букву, соединяются вместе. Обычно это гласная, но часто и согласная: священник (ла), мальчик (ки), ка(ра)ван и т.д.

Вставки гласных обычно происходят при сочетании согласных (особенно когда один из них взрывается): «шекола», «девочика», «душинный», «ноябарь», «дружено», «Александр». Эти вставки можно объяснить фонемами, похожими на уменьшенные гласные, которые неизбежно возникают при медленном произношении слова во время письма [20].

Ошибки восприятия фонем вызваны трудностями в различении акустически и фонетически схожих фонем. В письменном языке буквы

могут быть перепутаны. Путаница букв означает, что пишущий выделил определенный звук в слове, но выбрал для его обозначения не ту букву.

Это может произойти в следующих ситуациях:

1) когда связь между фонемами и буквами неустойчива и связь между значением и визуальным образом букв не укреплена;

2) когда акустически похожие звуки смешиваются вместе. Фонемы, смешиваемые на основе акустического и артикуляционного сходства, обычно представляют собой пары звонких и глухих согласных, лабиализованные гласные, согласные, свистящие и шипящие, а также псевдофоны, смешиваемые не только сами по себе, но и с любым из своих составляющих.

Почерк можно описать как другой вариант определенных элементов, встроенных в лингвистико-графическую систему. Зрение играет важную роль в почерке, поскольку оно управляет моторными движениями, но также контролируется опорно-двигательными органами чувств (кинестетическое чувство). Благодаря кинестетическому чувству учащийся может правильно определить правильность написания букв и внести изменения в движение до того, как появятся ошибки. Если кинематический и кинетический аспекты двигательного аппарата развиты недостаточно, кинестетическое чувство не играет направляющей роли, что означает, что буквы, начальные элементы которых требуют идентичности, могут быть перепутаны. Этот тип ошибок увеличивается на этапе связного письма. Увеличение количества ошибок связано с увеличением темпа письма и большим количеством предложений.

Стадия поэлементного написания букв практически отсутствует. Навык внесения первоначальных изменений в процесс письма (до совершения ошибок) развивается только после того, как была разработана система графической практики алфавитного периода. Специфические искажения фонологического содержания слов проявляются в устной и письменной речи и относятся к явлениям прогрессивной и регрессивной

ассимиляции, названным соответственно: настойчивость (застревание) и предвосхищение (упреждение, предвосхищение): согласные и, в меньшей степени, гласные заменяют вытесненные буквы в словах [23].

Примеры таких персевераций в письменной речи: – в пределах слова: «магазин», «за зашиной», – в пределах словосочетания: «у деда Модоза», – в пределах предложения: «Мальчик ел варенье и хлеб». Примеры антиципации в письме: – в пределах слова: «на кривах», «дод крышией», – в пределах словосочетания, предложения: «Пичкм поют». «Жалобко замяукал котенок» [23].

Одно из основных различий между письменным и устным языком заключается в том, что люди произносят все слова вместе, в то время как в письменном языке слова отделены друг от друга. Различия между правилами устной и письменной речи могут вызвать трудности у учащихся на ранних этапах обучения письму. Письменная речь может выявить проблемы в анализе и синтезе устной речи, например, препятствия в выделении слов. Учащиеся не могут определить и найти устойчивые фонологические единицы и их элементы в потоке речи. Это приводит к слиянию родственных слов или разделению частей слова.

В некоторых случаях объединение слов происходит из-за наличия одноименных букв в соседних словах. Понимание словесных единиц становится более трудным у детей младшего школьного возраста, что отражается в отсутствии маркеров для обозначения границ предложения, таких как заглавные буквы, точки и запяты. Ошибки на уровне слова или предложения обычно проявляются в так называемом аграмматизме, то есть присоединении слов друг к другу и нарушении согласования и управления.

Варьирование слов по таким категориям, как число, род, падеж и время, образует сложную систему кодов, которые позволяют нам упорядочить представленные явления, выделить особенности и отнести их к определенным категориям. Если уровень лингвистического обобщения недостаточен, мы не сможем уловить категориальные различия между

дискурсами. Определенные трудности вызывает манипулирование однородными членами предложения, например, "Этот фильм о настоящей дружбе, товариществе и верности" [23]. [23].

Постоянные ошибки встречаются и при написании диктанта, например, "покрытый лес был невероятно красив" - вместо "заснеженный лес" - из-за неспособности определить соположенные заглавные слова. Также было много ошибок в употреблении контрольных норм, таких как «Зимняя природа очень красива», «на ветки деревьях», «по дорожках сада», «сквозь деревьяев», «по веткам деревьев». Значительные проблемы возникали и при использовании предлогов. Например, учащиеся иногда опускали предлоги и заменяли их на "от", а иногда удваивали их [27].

А.В. Ястребова [35] указывает, что в сочинениях, написанных детьми, встречаются ошибки, связанные с недостаточной сформированностью лексико-грамматических средств языка: ошибки в управлении предлогами, ошибки в согласовании существительных и прилагательных, глаголов и числительных, раздельное обозначение приставок и слитное написание предлогов, различные трансформации: нарушение порядка слов, пропуск предлогов, слитное написание, неправильное определение границ предложений, слова различные трансформации слогово-буквенных структур ("ломаные" слова, пропущенные или составленные слоги и т.д.).

Графические ошибки, неадекватное написание отдельных или дополнительных элементов букв, неправильное пространственное расположение отдельных элементов букв также могут встречаться в письме детей [35].

Таким образом, у детей школьного возраста с дизартрией трудности письма чаще всего проявляются в виде смещения букв, обозначающих звуки со сходными артикуляторными и акустическими признаками, или пропуска отдельных букв из-за неполного анализа фонем. Однако акустические признаки фонологической глухоты (ж-ш, в-ф) смешиваются редко. Аграмматизм на письме встречается довольно редко.

Идея предотвращения связи между неграмотностью и нарушениями письма была разработана Г. А. Каше. Затем она предложила систему своевременной подготовки детей старшего дошкольного возраста к усвоению звуковой и морфологической структуры слов [35].

Новаторские исследования Никашиной Н.А. и Спировой Л.Ф. выявили распространенность нарушений артикуляции и письма; результаты исследований Л.Ф. Спировой показали распространенность, форму и тяжесть нарушений артикуляции у детей школьного возраста, и взаимосвязь между нарушениями артикуляции и письма[40].

Л.Н. Ефименкова и И.Н. Садовникова внесли значительный вклад в разработку мер профилактики нарушений письма, помимо коррекции языковых функций. Они рекомендовали включать упражнения, направленные на развитие невербальных психических функций: слухового внимания и памяти, пространственного восприятия, зрительного внимания и памяти, общей и мелкой моторики [31].

Почти все исследователи, занимающиеся коррекцией дисграфии, указывают на необходимость целостного подхода к проблеме и на важность развития моторной сферы.

Для коррекции дизартрии важно совершенствовать моторику рук и артикуляционную моторику. После изучения различных методик был сделан вывод, что наиболее эффективной является методика Л.В. Лопатиной и Н.В. Серебряковой. Данная система упражнений воздействует как на кинестетическую, так и на кинематическую основу, формируя различные уровни движений и постепенно усложняя их.

Однако в отсутствие специального наблюдения за детьми, которым была проведена коррекция деформаций, авторы указывают на трудности этой группы в школьном обучении, предполагая, что профилактика трудностей чтения и письма в системе коррекции неадекватна, а эффективность программ коррекции неполная.

Логопедическая работа с детьми с дизартрией основано на понимании механизмов строения речи, общих двигательных и речедвигательных нарушений при различных формах дизартрии с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Особое внимание уделяется лингвистическому развитию ребенка в плане словарного запаса и грамматики, а также специфике коммуникативной функции языка.

Выводы по 1 главе

В результате теоретического исследования нарушения письма у первоклассников с дисграфией можно сделать следующий вывод.

Во-первых, дети учатся писать целенаправленно в результате специального обучения. Дети должны научиться переводить услышанные и произнесенные слова в зрительные образы (письмо) и, наоборот, переводить зрительные образы в голосовые и слуховые. В ходе нормального процесса формирования устной речи дети приобретают когнитивный опыт звукового обобщения. В зависимости от того, что рассматривает автор, процесс овладения навыками письма можно разделить на этапы начального, письменного и связного письма.

Во-вторых, дизартрия - это нарушение артикуляции, вызванное недостаточной иннервацией органов речи. Причина дизартрии лежит глубоко в коре головного мозга, то есть повреждение определенных структур мозга во время внутриутробного развития или в раннем детстве. Дизартрия влияет на формирование когнитивных процессов (восприятие, внимание, память и мышление) и развитие личности. Различают дизартрию бульбарную, псевдобульбарную, экстрапирамидную (или подкорковую), мозжечковую и корковую.

В-третьих, у детей с дизартрией трудности письма проявляются в виде смешения звукоподражательных букв, представляющих артикуляционные и акустические особенности, чаще всего с пропуском отдельных букв, связанным с неполным анализом фонем. Однако, когда речь идет об

акустических особенностях артикуляции и нарушениях слуха, смешение практически отсутствует. Аграмматизм в буквах встречается очень редко.

Дети с дизартрией часто имеют проблемы с навыками письма. Вот некоторые из причин.

1. Ограниченный словарный запас, что может привести к тому, что дети не знают, как написать слова, которые они хотят использовать при выполнении письменных работ.

2. Недостаточное понимание грамматики: когда дети не усвоили правила грамматики, они могут совершать ошибки при написании предложений.

3. Сниженный уровень моторики: дети могут иметь проблемы с мелкой моторикой, включая удержание карандаша и управление направленностью линии.

4. Снижение мотивации: когда дети испытывают трудности в письме, они могут потерять интерес и мотивацию к учебному процессу.

5. Наличие нарушений зрения и слухового восприятия: если у детей есть проблемы с зрением или слухом, это может затруднить изучение навыков письма и чтения.

6. Трудности в следовании инструкциям: дети с дизартрией, имеющие недоразвитие речи, могут испытывать трудности в понимании инструкций, что может приводить к ошибкам в написании.

7. Трудности в самоорганизации: дети с дизартрией могут испытывать трудности в планировании и организации своих мыслей.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА ПРИ ДИЗАРТРИИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ

2.1 Методики изучения письма у первоклассников с дизартрией

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБОУ «СОШ» № 28. Было обследовано 20 обучающихся первых классов в возрасте 7-8 лет. У всех обследуемых детей по заключениям медицинских карт не выявлены дефекты в интеллектуальной сфере, слуховой и зрительной системах. Логопедическое заключение обучающихся экспериментальной группы – фонетико-фонематическое недоразвитие речи, легкая степень псевдобульбарной дизартрии. Все обучающиеся посещают школьный логопункт.

В ходе работы были соблюдены основные принципы, разработанные Р. Е Левиной [27].

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

Целью эксперимента является изучение письма у первоклассников с дизартрией.

Для проведения данного обследования использовались методики, разработанные Н. М. Трубниковой, Т. В. Ахутиной, Е. В. Шипиловой, О. Б. Иншаковой.

В ходе логопедического обследования была изучена методическая документация, проводилась консультативная работа с классными руководителями и родителями обучающихся. Исходя из цели и задач логопедического обследования, мы выделили следующие направления логопедической работы:

1. Методика обследования моторики артикуляционного аппарата.

2. Методика обследования фонетической стороны речи.
3. Методика обследования фонематических процессов речи.
4. Методика обследования письма.

По каждому обследуемому направлению разрабатывались свои критерии оценивания, которые основывались на количественном и качественном анализе полученных результатов.

Методики логопедического обследования:

1. Методика Е. Ф. Архиповой и Н. М. Трубниковой для обследования моторики органов артикуляционного аппарата.

2. Методика Р. Е. Левиной и О. Б. Иншаковой, направленная на обследование звукопроизношения.

3. Адаптированные методики В. И. Прищеповой, О. Е. Грибовой, Т. А. Фотековой, направленные на исследование звукового анализа и синтеза.

4. Методика Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой, О. Е. Грибовой, направленная на обследование навыков письма.

1. Методика Н. М. Трубниковой и Е. Ф. Архиповой для обследования моторики артикуляционного аппарата. Исследование моторики органов артикуляционного аппарата заключалось в изучении двигательных функций, определения их влияния на механизм речевых нарушений при дизартрии.

Исследование артикуляторных движений направлено на определение функционального состояния активных органов артикуляционного аппарата и включает в себя исследование двигательной функции органов артикуляционного аппарата, динамической организации движений этих органов и исследование состояния моделируемых мышц.

Обследование проводилось по следующим разделам:

1. Исследование кинестетических функций артикуляционного аппарата (см. Приложение 1).

2. Исследования кинетической основы движений органов артикуляционного аппарата (см. Приложение 1).

Оценка обследования состояния моторики артикуляционного аппарата:

4 балла – безошибочное и верное выполнение задания;

3 балла – 1 отклонение от правильного выполнения задания;

2 балла – 2-3 отклонения от правильного выполнения задания;

1 балл – не справился с заданием.

2. Методика обследования фонетической стороны речи. При обследовании фонетической стороны речи изучают артикуляционные компоненты речи. Артикуляционные и переднеязычные компоненты звука речи часто различаются. На это влияет позиция звука (первая, средняя или последняя).

Тесты на произношение позволяют проверить произношение детей в различных условиях, включая отдельные звуки, слоги, слова, предложения и пунктуацию.

В ходе проверки звукопроизношения использовались специально подобранные предметные картинки.

При обследовании звукопроизношения использовалась методика Р. Е. Левиной и методическое пособие О. Б. Иншаковой.

Обследование по методике Р. Е. Левиной проводилось с использованием трех проб.

Проба 1 – зрительный анализатор. Дайте ребенку картинку с изображением предмета с определенным звуком, который сочетается с гласным или согласным звуком в начале, середине или конце слова. Используйте альбом логопеда О.Б. Иншаковой.

Проба 2 – к зрительному анализатору подключается слуховой раздражитель. Ребенку дается инструкция: "Слушай и повторяй слово за мной". В этом случае предъявленное слово можно использовать для изображения предмета.

Проба 3 – употребление звука в самостоятельной речи. Ребенку предоставляется сюжетная картинка. При выполнении задания логопед

записывает, какие звуки были заменены ребенком. Особое внимание обращалось на то, как школьник произносит конкретный звук в различных фонетических условиях: изолировано, в слогах, в словах, во фразовой речи.

Методика обследования звукопроизношения представлена в Приложении 2.

Оценка обследования звукопроизношения:

4 балла – четкое и правильное проговаривание всех звуков;

3 балла – нарушено произношение одной фонетической группы звуков;

2 балла – нарушено произношение двух фонетических групп звуков;

1 балл – нарушено произношение трех и более фонетических групп звуков.

При этом учителем-логопедом оценивалось качество произношения звуков. Отмечалось, имеются ли замены, смешения, искажения звуков.

Методика обследования просодических компонентов речи представлена в Приложении 2.

Шкала оценивания просодических компонентов речи:

4 балла – просодические компоненты речи не нарушены;

3 балла – нарушены 1-2 компонента просодической стороны речи;

2 балла – нарушены 3-4 компонента просодической стороны речи;

1 балл – нарушены более 4 компонентов просодической стороны речи.

3. Методика обследования фонематических процессов

Изучение восприятия фонем и слуховых задач, таких, как определение наличия или отсутствия звука, показ картинки с заданным звуком, прослушивание слова с заданным звуком, подбор пар картинка/слово в синонимах и разделение картинок и звуков.

С методикой обследования фонематического слуха можно ознакомиться в Приложении 3.

Для изучения звукового анализа и синтеза использовалась методика адаптации О.Е. Грибовой, В.И. Прищеповой и Т.А. Фотековой.

Предлагаются для выполнения следующие задания: выделение первого и последнего звуков в слове, определение позиции звуков-индикаторов в слове, перечисление всех звуков в слове по порядку, определение гласных и согласных, определение твердых и мягких согласных.

Шкала оценивания фонематических процессов:

3 балла – правильный и точный ответ;

2 балла – выявление ошибки самостоятельно и исправление ее;

1 балл – выявление ошибки с помощью логопеда и исправление ее;

0 баллов – не использует помощь, не справился совсем, отказ от выполнения.

4. Методика исследования письма

Исследование навыков письма по методике О.Б. Иншаковой, Т. Ахутиной, О.Е. Грибовой и Н.М. Трубниковой (см. Приложение 4).

При обследовании процесса письма исследовались следующие виды письма:

1. письмо по слуху;

2. процесс списывания с печатного и рукописного текстов;

3. обследование самостоятельного письма.

Обследование письма по слуху включало следующие пробы:

1. Запись букв:

– строчных;

– прописных;

– близких по месту образования и акустическим признакам.

2. Запись слогов:

– прямых;

– обратных;

– закрытых;

– со стечением согласных.

3. Запись слов различной слоговой структуры

Шкала оценки результатов обследования письма:

3 балла – выполнено без ошибок;

2 балла – допущено 1-2 ошибки;

1 балл – допущено от 3 и более ошибок.

Таким образом, мы представили описание используемых в исследовании методик, позволяющих оценить наличие предпосылок к нарушению письма и само нарушение письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

2.2 Обследование письма у первоклассников с дизартрией

В ходе констатирующего эксперимента были собраны и проанализированы данные по следующим разделам:

- моторика артикуляционного аппарата;
- звукопроизношение и просодическая сторона речи;
- фонематический слух и фонематическое восприятие;
- навыки письма.

Исследование моторики артикуляционного аппарата показало, что у всех детей имелись нарушения в работе органов артикуляционного аппарата и их двигательных функций.

При пробах «сделай движение нижней челюстью вперед, вправо, влево», «нижними губами закуси верхнюю губу», «положи широкий язык на верхнюю губу», «упри языком в правую, затем левую щеку» наблюдались содружественные движения языка и челюсти у 35 % детей (Маша А., Вика Б., Кристина К., Дима К., Рома Г., Рома М., Вика К.).

В тестах "движение челюсти вперед, вправо и влево", "прикусывание верхней губы нижней губой", "положить язык на верхнюю губу" и "прижать язык к правой щеке, а затем к левой щеке" 35% детей (Вика Б., Маша А., Дима К., Кристина К., Рома Г., Вика К, Рома М.,) смогли двигать язык и челюсть вверх. Вместе.

Результаты обследования кинестетической функции

артикуляционного аппарата представлены в табл. 1

Таблица 1 - Результаты обследования состояния кинестетической функции артикуляционного аппарата у первоклассников

| Фамилия, имя | Исследование двигательной функции губ: ср. значение | Исследование двигательной функции челюсти, ср. значение | Исследование двигательной функций языка:, ср. значение | Средний Балл |
|--------------|---|---|--|--------------|
| Маша А. | 3,9 | 3,3 | 3,2 | 3,25 |
| Вика Б. | 3,9 | 3,3 | 3,4 | 3,4 |
| Кристина К. | 3,9 | 3,2 | 3,4 | 3,4 |
| Катя М. | 4 | 2,8 | 3,6 | 3,5 |
| Сёма П. | 3,9 | 3,6 | 3,2 | 3,25 |
| Гоша Ч. | 3,9 | 3,4 | 3,6 | 3,4 |
| Камилл М. | 3,4 | 3,6 | 3,6 | 3,3 |
| Богдан К. | 3,4 | 3,8 | 4 | 3,8 |
| Рома Г. | 4 | 4 | 3,8 | 4 |
| Есения Ч. | 3,9 | 3,6 | 3,6 | 3,6 |
| Матвей М. | 4 | 3,8 | 3,8 | 3,6 |
| Артём К. | 3,9 | 3,6 | 3,6 | 3,7 |
| Лиза Н. | 4 | 3,8 | 3,8 | 3,9 |
| Денис Б. | 3,9 | 3,8 | 4 | 3,9 |
| Даша Ф. | 3,9 | 3,8 | 4 | 3,9 |
| Софья К. | 4 | 3,6 | 3,8 | 3,7 |
| Рома М. | 3,9 | 3,4 | 3,6 | 3,75 |
| Соня П. | 4 | 3,6 | 3,8 | 3,7 |
| Вика А. | 3, | 3,6 | 3,2 | 3,25 |
| Вика К. | 4 | 3,2 | 3,6 | 3,4 |

Из таблицы видно, что исследование двигательных функций артикуляционного аппарата выявило, что у 60 % (Вика Б., Маша А., Сема П., Кристина К., Богдан К., Дима К., Артем К., Есения Ч., Софья К., Денис Б., Вика А, Рома М.) возникли значительные трудности при выполнении упражнения «Заборчик».

Пробы «Лопатка» и «Поднять широкий язык к верхней губе» вызвали трудности при выполнении у 20 % (Кристина К., Гоша Ч., Вика А, Матвей М.).

Динамическая организация движений органов артикуляционного аппарата у младших школьников представлена в табл. 2.

Таблица 2 - Результаты обследования состояния кинетической функции артикуляционного аппарата у первоклассников

| Фамилия, имя | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Среднее Значение |
|--------------|------|------|------|-----|-----|------------------|
| Маша А. | 2 | 1 | 1 | 4 | 3 | 2,2 |
| Вика Б. | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 |
| Кристина К. | 2 | 1 | 1 | 4 | 3 | 2,2 |
| Катя М. | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2,2 |
| Сёма П. | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3,2 |
| Гоша Ч. | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 |
| Камилл М. | 3 | 1 | 3 | 4 | 3 | 2,8 |
| Богдан К. | 4 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| Рома Г. | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 3,4 |
| Есения Ч. | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3,4 |
| Матвей М. | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3,2 |
| Артём К. | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3,8 |
| Лиза Н. | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3,6 |
| Денис Б. | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3,2 |
| Даша Ф. | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3,6 |
| Софья К. | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3,2 |
| Рома М. | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3,2 |
| Соня П. | 4 | 1 | 2 | 4 | 4 | 3 |
| Вика А. | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3,2 |
| Вика К. | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3,2 |
| | 3,15 | 2,25 | 2,65 | 3,8 | 3,6 | |

Согласно данным, самый высокий средний балл получили Рома Г., Денис Б., (3,75 балла), а самый низкий - Маша А, Сема П. (3,25 балла).

Изучение функционального состояния артикуляционного аппарата у детей младшего возраста показало, что они с большим трудом выполняют серии движений "положить широкий язык на нижнюю губу и поднять боковой край и кончик языка, чтобы "чашечка" и "опустить кончик языка за нижние зубы, чтобы закрыть рот" (35% (Кристина К., Маша А., Камилла М., Катя М., Рома Г., Богдан К., Соня П.).

Результаты обследования состояния кинетической функции представлены в таблице 2. Следует отметить, что самый низкий балл у Кристины К., Маши А., и Кати М. (2,2 балла), а самый высокий балл получил Артём К. (3,8 балла).

Далее обследование звукопроизношения первоклассников показало, что наиболее распространенными нарушениями в группе звуковых фонем

являются свистящие, шипящие и сонорные звуки. По степени сложности расстройства могут быть полиморфными или мономорфными. Характер расстройства проявляется в искажении, замене и смешивании звуков. Результаты тестирования показывают, что 25% детей имеют антропофонический нарушения, а 65% - фонологические.

Результаты звукопроизношения приведены в таблице 3.

Таблица 3 - Результаты обследования звукопроизношения

| Имя ребенка | Дефекты звукопроизношения | Оценка |
|-------------|--|--------|
| Маша А. | В самостоятельной речи и изолированно смешивает звуки [г-к] | 3 |
| Вика Б. | Искажение звуков [ж], [ш] – боковое произношение. | 3 |
| Кристина К. | В самостоятельной речи смешивает звуки [з-с], изолированно произносит правильно. | 3 |
| Катя М. | Имеется замена звуков [б]-[п], [ж]- [ш], [г-к] | 1 |
| Сёма П. | Искажение звуков [с], [ш] – призубное произношение. Замена звуков [д-т] | 1 |
| Гоша Ч. | В самостоятельной речи смешивает звуки [з-с], изолированно произносит правильно. | 3 |
| Камилла М. | Искажение звуков [с]- [ш] | 3 |
| Богдан К. | Искажение звуков [с]- [ш] | 3 |
| Рома Г. | Замена звуков [б]- [п], [ж]- [ш], [с]- [ц.] | 1 |
| Есения Ч. | Имеется замена звуков [б]- [п] | 3 |
| Матвей М. | Искажение звуков [с]- [ш]. | 3 |
| Артём К. | Замена звуков [ж]- [ш] | 3 |
| Лиза Н. | Имеется замена звуков [б] -[п] | 3 |
| Денис Б. | Замена звуков [б]- [п]. Искажение звуков [с]- [ц] | 2 |
| Даша Ф. | Имеется замена звуков [б]-[п], [ж]- [ш] | 2 |
| Софья К. | В самостоятельной речи смешивает звуки [ж-ш], изолированно произносит правильно. | 3 |
| Рома М. | В самостоятельной речи смешивает звуки [ж-ш], изолированно произносит правильно. | 3 |
| Соня П. | В самостоятельной речи смешивает звуки [р-л], изолированно произносит правильно. | 3 |
| Вика А. | Искажение звуков [с]- [ш] | 3 |
| Вика К. | В самостоятельной речи смешивает звуки [г-к], изолированно произносит правильно. | 3 |

Из таблицы видно, что:

65% школьников имели дефекты речи (Кристина К., Маша А., Гоша К., Катя М., Есения К., Рома Г., Софья К., Даша Ф., Вика К., Рома М., Соня П., Лиза Н, Артем К.) и 25% - отдельные дефекты голоса (Дима К., Вика Б.,

Богдан К., Вика А, Матвей М.), а у 10% были антропофонический и фонологический дефекты (Маша А., Сима П., Денис Б.).

Дефекты свистящих звуков имеются у 25 % испытуемых (Кристина К., Гоша Ч., Рома Г., Вика А., Денис Б.), дефекты шипящих звуков у 35% детей (Вика Б., Катя М., Рома Г., Артем К., Даша Ф., Софья К., Рома М.) и у 5% детей (Соня П.) были нарушены соноры.

У 25% детей - искажение звуков (Камилла М., Вика Б., Матвей М., Богдан К., Вика А.),

У 30% детей - замены звуков (Рома Г., Катя М., Артем К., Есения К., Даша Ф., Лиза Н.,)

У 35% детей - смешивание звуков (Кристина К., Маша А., София К., Гоша К., Соня П., Рома М., Вика К.).

Кроме того, у 10% (Денис Б., Сема П.) наблюдается искажение и замещение звука.

Поэтому можно сделать вывод, что все дети с дизартрией, принимавшие участие в исследовании, имеют нарушения звукопроизношения. В зависимости от характера дизартрии чаще наблюдались замены звуков и смешения. Наиболее часто нарушались группы фонем: шипящие, свистящие и звонкие. Поскольку у всех учащихся были обнаружены нарушения артикуляционной моторики разной степени, можно сделать вывод о неполноте обследованного звукообразования.

Звукопроизносительная сторона зависит от того, как построен артикуляционный аппарат ребенка, и если этот аппарат поврежден, то формирование голоса будет неполноценным.

Нарушения звукопроизношения сочеталась с нарушениями дыхания, темпа речи и языковыми нарушениями. Результаты тестов на артикуляционные аспекты речи просодической стороны представлены в табл. 4

Таблица 4 - Результаты обследования просодической стороны речи

| Фамилия, имя | Дыхание | Голос | Выдох | Темп речи | Мелодико-интонационная сторона речи | Оценка |
|--------------|-------------|---------------|--------------------------|-------------|-------------------------------------|--------|
| Маша А. | Спокойное | Тихий | Слабый | Медленный | Маловыразительная | 2 |
| Вика Б. | Спокойное | Звонкий | Сильный | Ускоренный | Выразительная | 4 |
| Кристина К. | Спокойное | Тихий | Слабый | Медленный | Монотонная | 2 |
| Катя М. | Спокойное | Звонкий | Сильный | Ускоренный | Выразительная | 4 |
| Сёма П. | Прерывистое | Тихий, слабый | Плавный, Продолжительный | Замедленный | Маловыразительная | 2 |
| Гоша Ч. | Смешанное | Тихий | Укороченный | Замедленный | Маловыразительная | 1 |
| Камилла М. | Спокойное | Звонкий | Сильный | Ускоренный | Выразительная | 4 |
| Богдан К. | Спокойное | Звонкий | Сильный | Ускоренный | Выразительная | 4 |
| Рома Г. | Смешанное | Тихий | Слабый | Замедленный | Выразительная | 2 |
| Есения Ч. | Спокойное | Тихий | Плавный | Спокойный | Маловыразительная | 3 |
| Матвей М. | Смешанное | Нормальный | Плавный | Спокойный | Выразительная | 3 |
| Артём К. | Спокойное | Нормальный | Плавный | Умеренный | Маловыразительная | 3 |
| Лиза Н. | Ритмичное | Громкий | Сильный | Быстрый | Маловыразительная | 3 |
| Денис Б. | Смешанное | Монотонный | Слабый | Медленный | Выразительная | 2 |
| Даша Ф. | Спокойное | Нормальный | Слабый | Умеренный | Маловыразительная | 3 |
| Софья К. | Смешанное | Тихий | Слабый | Медленный | Выразительная | 2 |
| Рома М. | Ритмичное | Громкий | Укороченный | Прерывистый | Выразительная | 3 |
| Соня П. | Спокойное | Громкий | Продолжительный | Умеренный | Выразительная | 3 |
| Вика А. | Смешанное | Громкий | Сильный | Быстрый | Выразительная | 3 |
| Вика К. | Спокойное | Нормальный | Плавный | Спокойный | Выразительная | 4 |

Анализируя полученный результат можно отметить, что у обследованных детей отмечался низкий, слабый голос, медленный или

быстрый ритм речи, прерывистую артикуляцию и слабый или короткий выдох.

В таблице 4 указано, какие нарушения просодической стороны речи выявлены у детей.

Тихий и плохо модулированный голос встречается в 30% случаях (Кристина К., Маша А., Рома Г., Сёма П., Софья К, Есения Ч.), слабый – в 5% случаев (Сёма П.), громкий – 20 % (Рома М., Лиза Н., Вика А., Соня П.).

Замедленный темп речи – в 10% случаях (Рома Г., Сёма П.), медленный – в 30 % (Кристина К., Маша А., Софья К, Денис Б.), ускоренный – в 25% (Катя М., Вика Б., Камилла М., Гоша Ч., Богдан К.), прерывистый – 5 % (Рома М.).

Мелодико-интонационная окраска речи у 35% младших школьников маловыразительна (Сёма П., Маша А., Гоша Ч., Артём К., Есения Ч., Лиза Н., Даша Ф.), монотонная - у 5 % (Кристина К.).

Прерывистое дыхание наблюдается у 5 % обследуемых детей (Сёма П.), смешанное у 25 % (Гоша Ч., Рома Г., Матвей М., Денис Б., Софья К., Вика А.).

Укороченный и слабый выдох был отмечен в 35% случаев (Кристина К., Маша А., Денис Б., Рома Г., Даша Ф., Рома М., Софья К.).

Изучение состояния фонематического слуха и восприятия показало, что данные процессы в недостаточной мере сформированы у детей экспериментальной группы.

Фонематико-слуховые исследования показывают, что дети не могут различать следующие группы символов. Определение произношения - 30% (Сема П., Кристина К., Богдан К., Камилла М., Лиза Н., Артем К.), шипящие хриплые - 15% (Кристина К., Катя М., Сема П.), звуковые волны - 15% (Богдан К., Кристина К., Даша Ф.).

Данные фонетического обследования приведены в таблице 5 (Приложение 5).

Не смогли самостоятельно, без помощи логопеда повторить слоговые ряды: звонких и глухих звуков – 15 % (Вика Б., Богдан К., Вика К.), шипящих и свистящих – 5 % (Маша А.), соноры – 15% (Сёма П., Гоша Ч., Денис Б.).

Определить наличие звука в названии картинки удалось всем 100% детей экспериментальной группы.

20 % обучающихся (Кристина К., Рома Г., Вика А., Софья К.) испытали затруднения в выполнении задания «придумывание слов со звуком [ш]». Из Приложения 9 видим, что у всех детей снижен уровень развития фонематического слуха.

Самый высокий балл по выполненным заданиям получили 15% школьников (Софья К., Рома М., Соня П.). Самый низкий показатель у 20% (Кристина К., Сема П., Богдан К., Артем К.).

Изучения уровня сформированности навыков звукового анализа показало, что данные навыки недостаточно сформированы. В каждом задании у части детей возникали трудности с ответом. Обучающиеся прибегали к подсказкам учителя.

По результатам диагностики отмечаем, что наибольшую трудность обучающиеся испытали в пробе: «Назвать первый ударный гласный звук в словах», с ним не справились 30 % обучающихся (Вика Б., Кристина К., Катя М., Богдан К., Матвей М., Лиза Н.).

Самостоятельно не смогли справиться с пробой «Определение ударного гласного звука в конце слов», испытали трудности в выполнении данной пробы 30% детей (Маша А., Кристина К., Катя М., Камилла М., Артем К., Вика К.).

Сема П. не смог самостоятельно справиться с заданием назвать слова, состоящие из 1,2,3,4 слогов. А Гоша Ч. не справился с заданием на определение количества гласных и согласных звуков в названных словах.

Дефекты фонологических процессов обусловлены нейронными нарушениями артикуляционных органов, несформированностью

артикуляционных основ голоса и дефектами звукопроизношения и просодии.

В тестовом задании на фонологический анализ наибольшее количество баллов получила Вика К. (2,6 балла), наименьшее - Катя М. (1,6 балла).

Дефицит навыков фонологического слуха и фонологического анализа обусловлен нарушением иннервации органов артикуляции, несформированностью артикуляторной базы голоса и дефектами звукопроизношения и просодии.

На четвертом этапе исследовались характеристики письма: было проанализировано 20 письменных работ.

На основе полученных данных было проведено сравнение различных показателей теста на слуховое письмо.

Результаты показали, что наиболее сложным для детей младшего возраста оказался тест "Написание букв, близких по месту образования и звуковым признакам" (средний балл 2,15). Показатель теста "Написание строчных букв" (2,55) был высоким, и большинство участников теста хорошо справились с этим заданием.

Согласно результатам теста, на написание слогов, самой сложной попыткой было написание слов со слитыми согласными. Самый низкий средний балл составил 2,3. Самый высокий балл был получен за написание прямых слогов (2,6).

Качественный анализ выявил ошибки, связанные с плохо развитым фонематическим слухом. Учащиеся заменяли буквы свистящими, шипящими звуками и звуковыми волнами, а пары звонких и незвонких согласных - буквами. В работах учащихся были обнаружены пропущенные буквы.

Эти ошибки основаны на неспособности уха распознавать и различать звуки, что приводит к тому, что испытуемые неправильно обозначают буквенно-цифровые символы для обозначения свистящих, шипящих и

голосовых звуков в письменной речи. Анализируя ошибки, допущенные испытуемыми, следует отметить, что при письме дети опирались на неправильное произношение (вследствие выявленных нарушений вокальной артикуляции), что приводило к ошибкам, характеризующимся заменой или пропуском букв, обозначающих свистящие, шипящие и вокальные звуки. Наблюдаются также грамматические ошибки при написании гласных после шипящих звуков.

На основании полученных данных были проанализированы индивидуальные показатели детей и выяснилось, что самый высокий показатель был у Ромы М. (2,9 балла), а самый низкий - у Камиллы М. (1,5 балла).

Это также показало, что самым легким заданием для детей было копирование текста из печатного текста, с которым справились все школьники (2,9 балла), а самым трудным - копирование из рукописного текста (1,5 балла). При копировании из печатного или письменного текста было замечено много графических и орфографических ошибок.

1. При исследовании списывания рукописными буквами с печатного образца, показало, что наиболее сложным для выполняющих тест было копирование букв (средний балл 1,65), с высоким баллом по тесту "Копирование печати" (2,9).

2. При исследовании списывания рукописными буквами с рукописного образца, показали, что наиболее сложным для выполняющих тест было копирование букв (средний балл 1,5), причем высокие баллы (средний балл 2,35) были получены при выполнении теста «Копирование строчных букв».

Качественный анализ показал, что некоторые ошибки были связаны с пропуском или заменой букв. В письменных заданиях учащиеся не соблюдали границы предложений. Младшие школьники допускали письменные ошибки из-за неправильного внутреннего написания. Дети делали пиктографические замены и смешивали похожие буквы. Такие

ошибки включали смешение форм и написание похожих букв. Письменные ошибки в подстановочной форме также возникали из-за неправильного изображения букв, обозначающих свист, шипящие звуки и звуковые волны. В целом было установлено, что при транскрибировании печатного материала дети допускают меньше ошибок, чем при письме на слух. Это говорит о том, что на слух испытуемого оказывалось влияние.

Проанализировав эти диктанты и диктанты слов с разной структурой слогов, можно сказать, что самый высокий балл (2,5) - у Ромы М., а самый низкий (1) - у Кати М. и Софьи К.

По результатам диктанта можно сделать следующие выводы: большинство учащихся допустили ошибки, типичные для дизартрии: замена звуков с похожим произношением (гласных и согласных), смешение букв, обозначающих произношение и похожее произношение, отсутствие букв и несоблюдение границ предложения.

Анализ обследования слов с различной структурой слогов показал, что основными ошибками были орфографические. Обследуемые путали правила написания слов ви-ше, ча-ше и чу-ше-ше. Однако встречались и орфографические ошибки, связанные с различением согласных: 15% учащихся (Сёма П., Рома Г., Есения Ч.) выполнили задание без ошибок, а 10% (Катя М., Софья К.) допустили более трех ошибок.

По тесту самостоятельной письменной работы с серией сюжетных картинок 30% (Рома Г., Богдан К., Лиза Н., Артем К., Соня П., Денис Б.) набрали высокий балл (2 балла) и 70% - низкий (по 1 баллу).

Анализ данных самостоятельного письменного теста показал, что дети испытывали трудности в самостоятельном придумывании рассказов по серии сюжетных картинок. Им было трудно следовать алгоритму и последовательности предложений.

Результаты показали, что большинство детей первых классов имели нарушение в письме, такие как замена похожих звуков, таких как гласные и согласные, смешение букв похожих звуков при артикуляции и

произношении, опора на неправильное произношение при произношении, что проявлялось в виде замены или отсутствия букв с устной заменой или отсутствием и отражалось при написании. Можно сделать вывод, что это отражается в трудностях с письмом. Дети также не соблюдают границы предложений, пропуская или опуская буквы как для гласных, так и для согласных.

Результаты опроса по письму показали, что 100% учащихся испытывали трудности с письмом. В письменных работах было много ошибок, которые были связаны с недостаточно развитыми навыками анализа звуковой структуры слов. В работах часто встречались исправления. Было много орфографических ошибок.

Анализ ошибок показал, что графические ошибки преобладали над орфографическими. Предметы имели специфические ошибки разного характера, и ученикам было трудно писать из-за постоянства многих графических ошибок.

По результатам теста было отмечено, что преобладают произносительные и акустические типы ошибок письма, а также ошибки письма, основанные на нарушениях лингвистического анализа и синтеза.

На основании качественных и количественных результатов теста по письму можно сделать вывод, что в первом классе есть учащиеся со специфическими ошибками письма. Данные, касающиеся тестов по письму, позволяют проследить прямую связь между нарушениями устной и письменной речи. Ошибки в письме связаны с нарушениями фонологических аспектов языка.

По окончании исследования все данные были проанализированы. В ходе анализа были выведены средние показатели по всем частям проведенного исследования. Анализ результатов исследования показал, что у исследуемых детей наблюдались (в разной степени) отклонения в артикуляторно-моторном аппарате, артикуляции, фонематическом слуховом, перцептивном и письменном навыках.

Анализ сводных показателей показывает, что речевой дефицит зависит от состояния артикуляторной моторики младших классов. Чем более выражен фонологический процесс, тем более дисфункциональным является языковой дефицит.

Во время выполнения заданий были отмечены нарушения при переходе из одной позы в другую в серии движений. Когда это происходило, дети либо исправляли себя, либо учитель просил их повторить движение еще раз. Во время выполнения пространственных упражнений наблюдались ошибки, связанные с нестабильностью пространственных представлений (отношения "лево-право"), что в некоторых случаях вызывало задержки в выполнении заданий.

Таким образом первоклассникам необходима коррекционная работа по устранению первичных и вторичных нарушений, таких как моторные нарушения артикуляции, развитие фонологического слуха, формирование навыков звукового анализа и синтеза, которые могут впоследствии привести к дисграфии.

2.3 Логопедическая работа по предупреждению нарушений письма у первоклассников с дизартрией

Разработкой методик по предупреждению нарушений письма занимались известные авторы: А. В. Ястребова, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева, Г. А. Каше, Л. Н. Ефименкова и др.

Использование слогов, слов и связных предложений позволяет производить более точные звуки. Те же материалы используются для анализа и синтеза звуков.

Дифференциация звуков начинается тогда, когда учащиеся могут выражать звуки без искажений.

Выделяется два этапа дифференциации звуков:

1. Сравнение на слух одного звука с любыми звуками речи (для сравнения выбираются звуки, отличающиеся от изучаемого каким-либо

одним признаком, так, например, звук [с] можно сравнить со звуками [з], [ц], [ш].

2. Дифференциация звуков в произношении. Благодаря такой последовательности заданий можно практиковать дифференциацию звуков на слух, что позволяет ученикам:

- во-первых, включить в свой язык звуки, ранее отсутствовавшие,
- во-вторых, легче различать звуки в произношении.

Работа по развитию звукового анализа начинается с подготовительного этапа, в задачи которого входит:

- выделение первого ударного гласного;
- выделение согласного из обратного слога и определение последнего согласного в словах;
- выделение гласного из положения после согласного, анализ прямого слога.

В методике Т.Б. Филичевой и Г.А. Каше главной задачей в предупреждении нарушений письма является конец подготовительного этапа, когда ребенок готов к анализу слов.

- формирование звукопроизношения;
- развитие фонематического слуха;
- формирование навыков звукового синтеза и анализа

По словам Н. А. Никашина, можно выделить следующие положения.

1. Коррекция произношения должна проводиться параллельно с развитием звукового анализа. Звуки с жесткой артикуляцией и акустическими характеристиками должны быть рассеяны во времени в ходе этого процесса.

2. Закрепление вновь приобретенных звуков должно основываться на анализе и синтезе звуковых структур в словах и предложениях и в то же время выполнять задачу автоматизации этих звуков, то есть отрабатывать правильное употребление звуков в слогах, словах и фразах без приближения к изучаемому звуку в речевом материале.

3. Дифференциация поставленного звука от звука, с которым он раньше смешивался.

Исследования Н. А. Никашиной показали, что при подготовке детей к обучению чтению и письму важно соблюдать принцип разнесения звуков с близкими фонетическими и акустическими характеристиками во времени и подбирать аудиоматериал так, чтобы он не содержал звуков, близких к изучаемым.

Поэтому исследование по профилактике нарушений письма основывается на принципах, разработанных Н. А. Никашиной.

1. Принцип задержки (отсрочки) прохождения звуков со сходными тональными или акустическими характеристиками. Формирование фонем происходит лучше, если прохождение звуков со сходными тональными и акустическими характеристиками распределено во времени. Например, невозможно работать последовательно над набором свистящих или свистящих звуков.

2. Принцип заключается в том, что при отборе фонетического материала необходимо применять особый подход. При коррекции произношения нельзя подбирать фонетический материал, содержащий звуки, похожие на изучаемые. Например, при изучении звука [ж] нельзя, чтобы фонетический материал содержал звуки [ш], [с] и [ч].

3. Необходимо сочетать работу над формированием фонем с работой над анализом звуков и слогов.

Помимо вышеперечисленных принципов, в работе логопеда необходимо учитывать следующие принципы

1. Принцип «ближайшего развития» (Л. С. Выготский). Логотерапевтическая работа в коррекции должна опираться на актуальную и ближайшую зону развития.

2. Принципы, учитывающие психологическую структуру процесса письма и природу языковых барьеров (Л. С. Выготский).

Процесс коррекции требует не только выработки у ребенка определенного психического поведения, но и практики этого поведения, чтобы оно стало для него автоматическим.

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

4. Принцип обходного пути, опора на сохранные звенья (подключение зрительного, слухового и тактильного анализаторов);

5. Выберите материалы, которые будут использоваться на занятии. Занятия по логопедической и языковой терапии должны быть эмоциональными, развивающими и обучающими. Они должны развивать язык наряду с интеллектуальным развитием.

При работе с детьми младшего школьного возраста с речевыми нарушениями следует свести к минимуму введение новых трудностей и барьеров. Характер самого речевого материала и задания могут усложняться в ходе логопедического занятия. Правильный подход к работе с детьми с двигательными трудностями заключается в том, чтобы обеспечить практику с заданиями и речевым материалом, которые являются простыми для ребенка, а затем постепенно увеличивать сложность заданий по мере роста способности ребенка справляться с ними.

В данном параграфе рассматриваются основные принципы коррекционной работы, направленной на исправление трудностей письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Задачи коррекционной работы:

- создание артикуляционного уклада звука;
- создание артикуляционного образа звука;
- автоматизация звук в слогах, словах, предложениях, текстах;
- развитие фонематического слуха;
- развитие звукового анализа и синтеза;
- дифференциация звуков.

Содержание логопедических занятий по коррекции нарушений письменной речи полностью основано на вышеперечисленных задачах и принципах коррекционной работы.

Коррекция нарушений письменной речи осуществляется по следующим направлениям

1. Развитие мелкой моторики.
2. Коррекция нарушений устной речи.
3. Коррекция нарушений письменной речи. На основе изученных методик мы систематизировали их и адаптировали к нашим детям.

Содержание логопедической работы по предупреждению нарушения письма у детей первого класса

Программа рассчитана для обучающихся первого класса. Программа предполагает подгрупповые занятия, которые проводятся 2 раза в неделю по 45 минут и индивидуальные – 3 раза в неделю по 30 минут.

Целью подгрупповых занятий является формирование звукового анализа и синтеза у первоклассников закрепление звукобуквенных связей.

Цель индивидуальных занятий – коррекция произношения учащихся первых классов. Инструктаж по коррекционной работе для учащихся с легкой дизартрией.

1) Развитие мелкой моторики пальцев рук

Хорошо известно, что развитие речи детей напрямую связано с их моторикой пальцев. Как правило, если развитие движений пальцев соответствует возрасту, то и развитие речи детей будет соответствовать возрастной норме.

Поэтому тренировка движений пальцев является важной частью языкового развития детей, улучшая артикуляционную моторику, подготавливая руку к письму и, что не менее важно, являясь мощным средством улучшения корковых способностей.

В данной работе использовались следующие формы и приемы, способствующие развитию мелких мышц пальцев и кистей рук:

1. Игры с пальчиками, сопровождающиеся проговариванием скороговорок, чистоговорок, потешек, стихотворений.

2. Пальцевая гимнастика без речевого сопровождения.

3. Игры и действия с игрушками и предметами: раскладывание зерен, палочек, су-джок и т.д; нанизывание бус, бисера на нитку; собирание мозаики, конструктора и т.п.

4. Изобразительная деятельность: обведение контуров, штриховка, раскрашивание картинок, рисование карандашами и красками, аппликации, поделки из природного материала и т.д.

Работа по развитию кистей рук проводится систематически от 3 до 5 минут ежедневно дома или в школе в начале каждого занятия.

2) Коррекция нарушений устной речи

Задачи работы:

1. Работа по коррекции нарушений артикуляции и по автоматизации и дифференциации звуков. При нарушениях речи работа по коррекции артикуляции начинается с произношения гласных, с целью выработки четкой артикуляции и правильной артикуляции нарушенных звуков:

Игры – «Поезд», «Ослик», «У мишки болит зуб» и др. Проводится дифференциация гласных звуков, близких по артикуляции: [О] – [У], [И] – [Ы].

Отрабатываются йотированные гласные [Е], [Ё], [Ю], [Я].

Этапы работы при автоматизации звука:

Подготовительный – совершенствование артикуляционных навыков с помощью специальных артикуляционных упражнений.

Автоматизация звука – поставленный звук отрабатывается на слогах –упражнения на слог (прямой, обратный, сближение), знакомство со словами, предложениями, пословицами, стихами и самостоятельной речью.

Дифференциация акустически близких звуков [В] – [Ф], [Б] – [П], [Ж] – [З]. Дифференциация звуков, близких по месту образования [С] – [З], [Д] – [Т].

2. Восприятие фонем, фонемный анализ и работа над синтезом.

Эта работа осуществляется с помощью разнообразных упражнений и заданий.

Упражнения на устранение ошибок на почве нарушения языкового анализа и синтеза:

1. Придумать предложение по сюжетной картинке и определить в нем количество слов. Дать название составленному рассказу.

2. Придумать предложение с определенным количеством слов.

3. Увеличить количество слов в предложении.

4. Составить графическую схему данного предложения и придумать по ней предложение.

5. Определить место слов в предложении (какое по счету указанное слово).

6. Выделить предложение из текста с определенным количеством слов.

7. Поднять цифру, соответствующую количеству слов предъявленного предложения.

Упражнения на развитие слогового анализа и синтеза:

1. Отхлопать слово по слогам и назвать их количество (дерева, тетрадь, листок, карась).

2. Выделить гласные в слове, определить количество слогов (магазин, школа, ящик, пуговицы).

3. Поднять кружок нужного цвета (красный или синий)

4. Записать только гласные данного слова (окна – о, а; телефон – е, е, о; учитель – у, и, е).

5. Повторить слово по слогам. Сосчитать количество слогов (ми-лиц-о-нер, тер-ри-то-ри-я).

6. Выделить первый слог из названий картинок, записать его.

7. Определить пропущенный слог в слове при помощи картинки: (__буз, ут __, лод __, ка __, ка __даш).

8. Составить слово из слогов (нок, цып, лё, точ, лас, ка).

9. Выделить из предложения слова, состоящие из определенного количества слогов.

10. Перестановка слогов, чтоб бы получились целые слова. ША-КА – КА-ША МА-НА-ШИ – МА-ШИ-НА ТЕ-ФО-ЛЕ – ТЕ-ЛЕ-ФОН БЫ-ГУ – ГУ-БЫ О-ДА-ДЕЖ – О-ДЕЖ-ДА ЗАК-РЮК – РЮК-ЗАК ПО-ТЕН-ЛО-ЦЕ – ПО-ЛО-ТЕН-ЦЕ БЕ-МОТ-ГЕ – БЕ-ГЕ-МОТ

У детей особую группу типичных специфических ошибок составляют аграмматизмы. Для их устранения были выделены следующие направления в работе:

- уточнение структуры предложения;
- развитие функции словоизменения и словообразования;
- морфологический анализ состава слова;
- однокоренные слова.

Предложение:

Двусоставные предложения типа: Утро наступило.

Распространенные предложение, состоящее из трех или четырех слов: Маша пошла в магазин. Девочка гуляла с собакой. Бабушка гладила платки. Дети катаются с горки. Сейчас утро.

На первом этапе дети опираются на схему для работы. Они подбирают предложения по заданной схеме и придумывают свои собственные предложения на основе схемы.

Пока они формируют функцию изменения слов, обратите внимание на изменение существительных по числу, падежу и роду.

Вставьте в предложения пропущенные предлоги.

Мама пошла _ магазин.

Самолет летит _ озером.

Саша пьет чай _ чашки.

Мяч лежит _ столом.

Кошка села _ стул.

3) Коррекция нарушений письменной речи

Упражнения для коррекции ошибок письма на уровне буквы

1. Ученики составляют слова, используя буквы, предложенные логопедом. Связь и различие между звуками и буквами объясняется детям на каждом уроке. Детям объясняют, что мы издаем звуки и слышим звуки, но видим и пишем буквы. Согласные имеют пару твердых и мягких звуков, обозначаемых буквой. Например, [т] - твердый согласный звук: например, [т] - твердый согласный звук (тапочка, стук, рот, мотор, рука), а [т'] - мягкий согласный звук (мотыга, уют, телефон, туле, мама).

2. Придумывание слов на данную букву в определенной позиции.

3. Закончить слова данным звуком. Например: звук [с]: анана... (ананас), карка ... (каркас), шан ... (шанс). Звук [к]: ла.. (лак), холодильни.. (холодильник), куби.. (кубик).

4. Назвать слова на заданный звук: [з]: ..емля (земля), ..аяц (заяц), ..емляника (земляника). [м]: ...олоко (молоко), ...агазин (магазин), ...агнитофон (магнитофон).

5. Вставить в начало слова звук (даны два звука на выбор): Например: звуки П – Б ...улка (булка) ...ирог (пирог); ..оле (поле) ..ерег (берег); ...аран (баран) ...ень(пень); ...ушка (пушка) ...аня(баня). Г – К ...орка (горка) ...орка (корка); ...ород (город) ...оробка (коробка); ...орный (горный) ...арандаш (карандаш).

Данное задание хорошо использовать для дифференциации звуков.

Упражнения для коррекции ошибок письма на уровне слога

1. Образуйте слово, в котором один из слогов находится в определенной позиции. Примеры: СА сани, усадьба, лиса, самокат, самовар, сахар, росток, коса, салют, красавица; МА мама-лошадь, магазин, машина, магнитофон, макароны; ЛУ лупа, лужа, луна.

2. Составление схем слогов с использованием цветных фишек: для гласного звука – красный, для твердого согласного – синий цвет, для

мягкого согласного – зеленый цвет. А также обратное задание: по данной схеме назвать слог.

3. Работа с таблицами типа: .А К, .У М, Л.К. Какой слог можно составить? В результате этой работы выявляется слогаобразующая роль гласного звука, так как без гласного нет слога.

4. Вставить пропущенный слог и запиши слова в два столбика. ЛО или КА ВО _СЫ МОРОЖЕН __ ДКА _ РУСЕЛЬ ВЕСЕ _ЛО ЗО _ТОЙ

5. Найди лишний слог. Детям предъявляются таблички со словами. Задача учеников – вычеркнуть лишний слог. САМОХАР СТАРУМАШКА ПУХОВИЛИК КАРЫКАО МОМАЛОКО ТЕПРЕЛОХОД ТЕНЕРЕМОК (сахар, старушка, какао, молоко, теплоход, теремок).

6. Составление новых слов по первым слогам записанных слов. ВОКРУГ ВОКЗАЛ ЗИМА ЗИНА ДОРОГА ДОМА КОШКА КОШЕЛЕК ВЕТЕР ВЕЕР ГАЗЕТА ГАРАЖ

7. Найти лишнюю букву в словах. ЛИРСТ (ЛИСТ) РУКЧКА (РУЧКА) ПЛИКТА (ПЛИТКА) КОТЕМОК (КОТЕНОК) ОКЧКИ (ОЧКИ)

8. Найди и подчеркни слог, в котором один гласный звук. ЮЛА МАРТ ЯНВАРЬ

Упражнения для коррекции ошибок письма на уровне слова

1. Разделите слово на слоги и посчитайте количество слогов в слове. Это задание работает лучше, если ребенок хлопает в ладоши, чтобы разделить слова. Поначалу это задание вызывает трудности, но позже дети, освоившие этот анализ слогов, не испытывают трудностей при копировании слов.

2. Подбор слов к заданным схемам с гласными буквами. А.А, А.А.А. КАША А НА НАС А.И, И.А, .О.А, .У.И, АИ., БР..ТВА, О.А, .У.И РАКИ ИВА МОДА РУКИ АИСТ БРИТВА ОСА ТУЧИ

Еще одно обратное задание - выбрать только гласные (буквы) определенного слова. При этом лучше всего выбирать такое написание, которое не отличается по звуковому и буквенному написанию. Это правило

важно использовать при работе с детьми, которые еще не знакомы с некоторыми правилами русского языка, изучаемыми в рамках школьной программы. В ходе работы дети должны знать, что количество слогов в слове равно количеству гласных.

3. Подчеркнуть красным карандашом гласные буквы в словах. МАКАРОНЫ, МОЛОТОК, АКВАРИУМ, КОШКА, ОКНО, ТЕАТР.

4. Разделить слова на слоги и поставить ударение. ЯЩИК, САМОВАР, ПУГОВИЦЫ, КОТЕНОК, ТЕТРАДЬ.

5. Поставь в правильной последовательности времена года и раздели их для переноса. Пример, о – сень.

2. ВЕСНА, ВЕС – НА

1. ЗИМА, ЗИ – МА

4. ОСЕНЬ, О – СЕНЬ

3. ЛЕТО ЛЕ – ТО

6. Выписать слова, которые нельзя перенести. РАК СТОЛЫ СТУЛ
МАК ОСЕНЬ ДОЖДЬ БУМАГА

Диктанты необходимы для формирования и проверки навыков письменной речи, чтобы обеспечить запоминание и проверку соответствующих знаний и умений. Диктанты, сочинения и тексты служат показателями контроля качества учебного процесса. В то же время они помогают детям в коррекционной работе.

Одним из самых простых заданий для детей с дизартрией является копирование.

Копирование позволяет адаптировать скорость чтения, правописания и письма к индивидуальным способностям ребенка. Их нужно как можно раньше научить запоминать слоги, а не буквы. Поэтому главная задача при письме - правильно произносить слоги.

С первых упражнений в списывании мы формируем у школьников навыки самопроверки для этого, просматривая работы, мы не исправляем ошибки, а лишь отмечаем их на полях строки карандашом или цветной

ручкой, предлагая ученику сверить свою запись с текстом. Позднее обращаем детей к самопроверке.

Во всех видах письма чтение выполняет функцию контроля и самоконтроля.

Слуховой диктант со зрительным самоконтролем следует принципам взаимодействия аналитиков в акте письма. После завершения диктовки детей просят самостоятельно проверить свою работу. Для внесения исправлений им давали простой карандаш, а не синий, чтобы они могли отличить его от исправлений, с которыми они столкнулись во время написания диктанта. Затем количество исправленных ошибок записывается с помощью дробей, например, "4/3" (три из четырех исправленных ошибок). В ходе этого процесса дети постепенно привыкают к проверке своих письменных работ. И проверка во время диктанта перестает быть формальностью.

В данном исследовании значительное внимание уделялось графическому диктанту на первом году обучения. Этот формат лучше всего подходит для определения прогресса детей в различении смешанных фонем по этой проходящей теме, которая является важной частью фонемного анализа и корректирующего синтеза.

В графическом диктанте есть контроль, но это мягкая форма контроля, поскольку он убирает из поля зрения детей другие орфографические слова. Он не заставляет учащихся решать сразу несколько задач на заключительном этапе теста, как это делает традиционный диктант. Однако графический диктант позволяет потренироваться в выслушивании сочетаний в словах со сложной звуковой структурой, что невозможно сделать при текстовом диктанте. Выбирая два сочетания из насыщенного звукового ряда (слов, фраз или текстов), можно сузить зону внимания ребенка.

Проводится графический диктант следующим образом.

Детей просили определять на слух только те звуки, которые они изучали, например, звонкий [з] и беззвучный [с] (звонкие согласные на этом этапе не включались). Если слово не содержит ни одного из этих звуков, обучаемые ставили в тексте прочерк. Слова, содержащие один из этих звуков, обозначаются одной буквой, а слова, содержащие оба звука, - двумя буквами. Буквы пишутся в том порядке, в котором они встречаются в слове. Если звук встречается дважды, то эта буква также пишется дважды. Например, заданная учителем фраза " почувствовал запах смолы в сосновом лесу" будет записана так: « - сс с сс з ».

«Лена льет из лейки воду» - «л л – л – » В ходе данного диктанта логопеду следует четко и медленно проговаривать слова в предложении.

При первом прослушивании ученики загибают пальцы по числу слов. При повторном чтении сравните количество слов в предложении с количеством слов, которые нужно написать. Каждое новое предложение ребенок пишет с красной строки, так как в нем нет заглавных букв и точек.

Помимо проверки точек, они могут прослушать и записать деление предложений на предложения и деление предложений на слова, научиться различать предлоги и закрепить ряд навыков письма. Пиктографический диктант расширяет словарный запас детей, тогда как при текстовом диктанте выбор слов ограничен сложностью написания.

Ошибки в графических диктантах сводятся к следующему: пропуск слова-черточки в предложении; пропуск буквы, особенно если она встречается в слове 2-3 раза.

Вставь пропущенные буквы в текст. На крыльц_ с_дит пуш_стый кот. Т_плые лучи с_лица гр_ют морд_чку кот_ку. Л_бит кот_к погр_ться на солнышке.Он задр_мал.

Помимо всего вышперечисленного с младшими школьниками проводились занятия по составлению рассказов. Обучающимся предоставлялась сначала одна сюжетная картинка, по которой они должны были составить план последовательности предложений, придумать

название, ответить на наводящие вопросы учителя. После того, как дети справились с этим заданием, им предлагалась серия, состоящая из 3,4 и 5 картинок. Алгоритм работы был такой же. После самостоятельной работы, обучающиеся выходили к доске и представляли свой рассказ перед одноклассниками.

Тематическое планирование групповых логопедических занятий для учащихся 1 классов представлено в Прил. 5.

Использование данных видов упражнений в коррекционной работе позволит победить у детей страх перед письменными работами, а также выработать навык самоконтроля и внимательного отношения к слову.

Выводы по 2 главе

Целью эксперимента являлось изучение письма у первоклассников с дизартрии. В ходе работы было проведено обследование по следующим разделам:

- обследование моторики артикуляционного аппарата;
- обследование звукопроизношения;
- обследование фонематического слуха и восприятия;
- обследование письма.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что вся группа исследуемых детей имела трудности артикуляторной моторики, артикуляции, недоразвитие фонологического слуха и, как следствие, - значительные трудности письма.

Наблюдались неадекватные движения артикуляционных органов, трудности при переключении с одного движения на другое, плохое удержание позы и слюнотечение. Кроме того, у обследованных учащихся наблюдалось значительное недоразвитие навыков фонематического слушания и звукового анализа, что, безусловно, сказывается на письме.

Вышеизложенное подтверждает необходимость своевременной и целенаправленной коррекционной работы, направленной на развитие

артикуляционной моторики, фонологических аспектов, фонологических процессов и процессов письма для более эффективного устранения имеющихся трудностей. В ходе обследования было отмечено, что у учащихся 1-го года обучения наибольшие трудности в письме связаны с артикуляцией и акустикой, а также трудности письма, основанные на дефиците языкового анализа и синтеза.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате теоретического исследования письма у первоклассников с дизартрией пришли к следующим выводам. Во-первых, дети учатся писать целенаправленно в результате специального обучения. Детям необходимо научиться переводить услышанные и произнесенные слова в зрительные образы (письмо) и, наоборот, переводить зрительные образы в вокальные и слуховые. В ходе нормального процесса формирования устной речи дети накапливают когнитивный опыт в области звукового обобщения. В зависимости от того, на что обращает внимание пишущий, процесс овладения навыками письма можно разделить на этапы элементарного, письменного и связного письма.

Дизартрия - это вид нарушения артикуляции, вызванный недостаточной иннервацией органов речи. Причина дизартрии лежит глубоко в коре головного мозга, то есть повреждение определенных структур мозга во время вынашивания плода или в раннем детстве. Дизартрия влияет на формирование когнитивных процессов (внимание, восприятие, мышление и память) и развитие личности. Различают дизартрию псевдобульбарную, бульбарную, мозжечковую и корковую, экстрапирамидную (или подкорковую).

Нарушения письма у детей с дисграфией часто приводят к тому, что буквы, представляющие сходные артикуляционные и акустические особенности, смешиваются вместе, а отдельные буквы исключаются из-за неполного фонематического анализа. Однако, когда речь идет об акустических особенностях артикуляции и дизартрии, смешение практически не происходит. Аграмматизм букв встречается очень редко.

У первоклассников с нормальным речевым развитием все компоненты речевой системы - фонология, словарный запас, грамматика и связная речь - сформированы к дошкольному возрасту.

Однако обучение письму требует высокого внимания к фонологическим аспектам, поскольку фонематический слух - способность воспринимать все фонемы, правильно их различать, учиться их анализировать, выделять каждый звук из слова и объединять акцентированные звуки в слова - должен быть хорошо развит. Это требует четкой дифференциации фонем и точного анализа и синтеза звуков. Различные недостатки в выделении фонем мешают первоклассникам овладеть письмом.

В последние годы первоклассники, поступающие в начальную школу, испытывают разнообразные речевые и языковые нарушения, которые проявляются по-разному.

Проведенное исследование было направлено на преодоление нарушений письма у первоклассников с дизартрией.

Для проведения данного исследования был проведен эксперимент.

Целью эксперимента было изучение письма у первоклассников с дизартрией. В данной работе были изучены следующие пункты:

- обследование моторики артикуляционного аппарата;
- обследование звукопроизношения;
- обследование фонематического слуха и восприятия;
- обследование письма.

Анализ результатов эксперимента показал, что у первоклассников всей исследуемой группы имеются нарушения в области артикуляторно-моторного аппарата, звукопроизношения, дефициты фонологического слухового развития и трудности письма.

Результаты констатирующего эксперимента подтверждают необходимость проведения коррекционной работы по преодолению нарушений письма у первоклассников.

На основе логических выводов и результатов тестирования были указаны основные направления и этапы коррекционной работы по преодолению нарушений письма у первоклассников. На основе анализа

результатов эксперимента по вопросам исследования были сделаны выводы о низком уровне овладения письмом.

Логопедическая работа была выбрана с учетом речевого онтогенеза, индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся и с учетом логопедических принципов.

Поэтому логопедическая работа по преодолению нарушения письма в первом классе начальной школы должна учитывать характер и структуру речевого нарушения. Кроме того, следует учитывать соотношение первичных и высших психических функций в развитии ребенка и проводить работу поэтапно, четко придерживаясь педагогических принципов: четкости, доступности, индивидуального подхода к ребенку, сознательности, активности и последовательности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Н. Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников [Текст] / Н. Г. Андреева. — Моск. : ВЛАДОС, 2016. — 182 с.
2. Артемова, Е. Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями [Текст] / Е. Э. Артёмова. — Моск. : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2018. — 123 с.
3. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия [Текст] / Е. Ф. Архипова. — Моск. : Астрель, 2012. — 344 с.
4. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей [Текст] / Е. Ф. Архипова. — Моск. : Астрель, 2017. — 345 с.
5. Асыкина, Н. А. Коррекция апраксических расстройств двигательной функции у детей с дизартрией [Текст] / Н. А. Асыкина. — Ростов на Дону : МарТ, 2012. — 189 с.
6. Бадалян, Л. О. Невропатология [Текст]: учебник для студ. дефектол. фак. высш. пед. учебных заведений / О. Л. Бадалян. — Моск. : Академия, 2014. — 384 с.
7. Белякова, Л. И. Логопедия [Текст] : Дизартрия / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. — Моск. : ВЛАДОС, 2018. — 287 с.
8. Белякова, Л. И. Диагностика речевых нарушений [Текст] / Л. И. Белякова, О. Ю. Филатова // Журнал «Дефектология». — 2017. — №3. — С.53-107.
9. Белянин, В. П. Психоллингвистика [Текст] : Учебник / В. П. Белянин. — Моск. : Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2014. — 232 с. 66
10. Блохина, Л. П. Просодические характеристики речи и методы их анализа [Текст] / Л. П. Блохина. — Моск. : ВЛАДЮС, 2015. — 254 с.
11. Винарская, Е. Н. Дизартрия [Текст] / Е. Н. Винарская. — Моск. : АСТ: Астрель, 2016. — 141с.

12. Власова, Т. М. Фонетическая ритмика [Текст]: Пособие для учителя / Т. М. Власова. — Моск. : ВЛАДОС, 2017. — 240 с.
13. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] / Л. С. Волковой. — Моск. : ВЛАДОС, 2017. — 361 с.
14. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст]: Учеб. пособие для студ. пед. институтов по спец. «Дефектология» / Л. С. Волкова. — Моск. : ВЛАДЮС, 2016. — 243 с.
15. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст]: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш.учеб.заведений /Л. С. Волкова. — Моск. : ВЛАДОС, 2017. — 703 с.
16. Волкова, Л. С. Нарушение голоса и произносительной стороны речи [Текст] : II часть Ринолалия. Дизартрия / Л. С. Волкова. — Моск. : Просвещение, 2018. — 364 с.
17. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] : учебное пособие / В. К. Воробьева. — М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2016. — 158 с.
18. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. — Моск. : Детство-Пресс, 2017. — 36 с.
19. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст] : учеб.пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. — Моск. : АСТ: Астрель, 2005. — 351с.
20. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В. П. Глухов. — Моск. : АРКТИ, 2002. — 144 с.
21. Жинкин, Н. И. Механизмы речи [Текст] / Н. И. Жинкин. — Моск. : Директ- Медиа, 2008. — 90 с.
22. Карелина, И. Б. Новые направления в коррекции минимальных дизартрических расстройств [Текст] / И. Б. Карелина // Дефектология. — 2016 — №1. — С. 24-26.
23. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить [Текст] / М. М. Кольцова. — Екатеринбург: У -Фактория, 2014. — 224 с.

24. Кондратенко, И. Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте [Текст]: метод, пособие / И. Ю. Кондратенко. — Моск. : Айрис- пресс, 2015. — 224 с.
25. Кривовязова, Н. Д. Обучение связной речи [Текст]: Учебнометодическое пособие / Н. Д. Кривовязова. — Моск. : НМЦентр, 2015. — 231 с.
26. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Текст] : Учеб.пособиедля студ. сред. пед. учеб. заведений / Ю. И. Левченко, О. Г. Приходько. — Моск. : Издательский центр «Академия», 2015. — 152 с.
27. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. — Моск. : Красанд, 2015. — 216с.
28. Логопедия [Текст]: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — Моск. : ВЛАДОС, 2016. — 680 с.
29. Лопатина, Л. В. Дифференциальная диагностика стёртой дизартрии и функциональных расстройств звукопроизношения [Текст] / Л. В. Лопатина. — Санкт-Петербург : Просвещение, 2017. — 214 с.
30. Лопатина, Л. В. Индивидуальные особенности детей со стертой дизартрией по состоянию неречевых и речевых функций [Текст]: Логопедия: Методические традиции и новаторство / Под ред. С.Н.Шаховской, Т. В. Волосовец. — Моск. : Воронеж, 2013. — С.108 - 112.
31. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста [Текст] / Л. В. Лопатина. — Санкт-Петербург : «Союз», 2015. — 369 с.
32. Лопатина, Л. В. Нарушения интонационного оформления высказывания дошкольниками со стертой дизартрией [Текст] / Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова // Журнал «Логопедия». — 2014. — №1. — С. 97-108.

33. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников коррекция стертой дизартрии [Текст]: учебное пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. — Санкт-Петербург : Союз, 2015. — 91с.
34. Максаков, А. И. Воспитание звуковой культуры речи дошкольников [Текст] / А. И. Максаков. — М.: Мозаика-Синтез, 2005. — 64 с.
35. Мастюкова, Е.М. Дизартрия [Текст]: Логопедия / Е. М. Мастюкова. — Моск. : Просвещение, 2012. — 268 с.
36. Мещерякова, Н. П. Коррекция речевых и неречевых расстройств у дошкольников [Текст]: диагностика, занятия, упражнения, игры / Н. П. Мещерякова. — Волгоград: Учитель, 2009. — 141 с.
37. Позднякова, Л. А. Формирование восприятия интонационной выразительности речи дошкольников со стёртой дизартрией [Текст] / Л. А. Позднякова // Логопед в детском саду. — 2015. — № 5. — С.57-62.
38. Российская, Е. Н. Произносительная сторона речи [Текст]: Практический курс / Е. Н. Российская, Л. А. Гаранина. — Моск. : АРКТИ, 2003. — 92 с.
39. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2000. — 712 с.
40. Светозарова, Н. Д. Интонационная система русского языка [Текст] / Н. Д. Светозарова. — Моск. : ВЛАДЮС, 2015. — 231 с.
41. Семенова, К. А. Дизартрия [Текст]/ А.К.Семенова, Е. М. Мастюкова, М. Я. Смуглин. — Моск. : ВЛАДОС, 2016. — С. 173-189.
42. Сербина, Л. Ф. Дизартрия: клинический, нейролингвистический, психолого-педагогический аспекты проблемы [Текст] : Учебно-методическое пособие / Л. Ф. Сербина, Н. Н. Волоскова. — Ставрополь : Просвещение, 2016. — 168 с.
43. Сингаевская, О. В. Развитие связной речи дошкольников [Текст] : Логопедия сегодня / О. В. Сингаевская, А. В. Соболева. — 2011. — №2. — С. 26-30.

44. Синельников, Р. Д. Атлас анатомии человека [Текст] / Р. Д. Синельников. — Моск. : ВЛАДЮС, 2015. — 195 с.
45. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / Е. И. Тихеева. — Моск. : Просвещение, 2014. — 213 с.
46. Ткаченко, Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет [Текст] : Пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т. А. Ткаченко. — Моск. : «Издательство ГНОМ и Д», 2003. — 112 с. 71
47. Токарева, О. А. Дизартрия [Текст] : Расстройства речи у детей и подростков / Под общ. Ред. С. С. Ляпидевского. — Моск. : АСТ, 2015. — 155 с.
48. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О. С. Ушакова. — Моск. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. — 256 с.
49. Филичева, Т. Б. и др. Основы логопедии [Текст]: Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. — Моск. : Просвещение, 016. — 223 с.
50. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] : Монография / Т. Б. Филичева. — Моск. : Просвещение, 2000. — 314 с.

Приложение 1

Методика обследования моторики артикуляционного аппарата
Во время обследования обучающимся предлагалось
выполнить следующие упражнения:

А) Исследование двигательной функции губ по словесной инструкции проводится после выполнения задания по показу:

- 1) округлить губы, как при произношении звука [О] – удержать позу под счет до 5;
- 2) вытянуть губы в трубочку, как при произношении звука [У] – удержать позу под счет до 5;
- 3) выполнить упражнение «заборчик» и удержать позу под счет до 5;
- 4) растянуть губы в «улыбочке» и удержать позу под счет до 5.

Б) Исследование двигательной функции челюсти проводим вначале по показу, затем по словесной инструкции:

- 1) широко раскрыть рот, как при произношении звука [А], удержать под счет до 5 и закрыть;
- 2) сделать движение нижней челюстью вперед вправо, влево с фиксацией позы под счет до 5 с последующим возвращением в исходное положение;
- 3) нижними зубами закусить верхнюю губу, удерживать под счет до 5.

В) Исследование двигательных функций языка (исследование объема и качества движений языка) по показу и словесной инструкции:

- 1) положить широкий язык на нижнюю губу, удерживать под счет до 5;
- 2) положить широкий язык на верхнюю губу, удерживать под счет до 5;
- 3) укрепить кончик языка в правую, а затем в левую щеку;
- 4) выполнить упражнение «Лопатка» и потянуть кончик языка вниз под счет до 5;
- 5) поднять широкий язык к верхней губе, удерживать позу под счет до 5.

2. Для исследования кинетической основы движений органов артикуляционного аппарата были предложены следующие задания:

а) прижать кончик языка за верхние, затем за нижние резцы (повторить несколько раз);

б) положить широкий язык на нижнюю губу, приподнять боковые края и кончик языка, чтобы получилась «чашечка», занести эту «чашечку» в рот, опустить кончик языка за нижние зубы и закрыть рот;

в) поднять кончик языка к верхней губе, затем опустить на нижнюю губу, попеременно дотронуться высунутым кончиком языка до правого, затем до левого уголка губ (повторить это движение несколько раз);

г) определить по беззвучной артикуляции последовательность звуков, произнесенных логопедом один за другим [А, У, И, О]. Произнести эти звуки;

д) повторить звуковой или слоговой ряд несколько раз: [а – и – у], [и – у – а], [та – па – ка], [па – та – ка], [плу – пло – пла], [рал – лар – тар].

Приложение 2

Методика обследования фонетической стороны речи
Обследование произношения звуков

При обследовании произношения проверялись следующие звуки:
Гласные:

- [а] – аист, мак, юла
- [о] – осы, кот, пальто
- [у] – утка, муха, кенгуру
- [и] – игла, книга, сапоги
- [ы] – дым, мышь, грибы

Согласные:

- [с] – санки, усы, ананас
- [с`] – сеть, осень, гусь
- [з] – замок, гвозди, ваза
- [з`] – зима, газета, магазин
- [ц] – цапля, кольцо, огурец
- [ш] – шуба, лошадь, камыш
- [ж] – жаба, ежи, лыжник
- [ч] – чайник, очки, мяч
- [щ] – щука, овощи, плащ
- [р] – рыба, корова, ковёр
- [р`] – репа, варенье, дверь
- [л] – луна, салат, стул
- [л`] – лиса, малина, медаль
- [м] – марка, лампа, сом
- [м`] – метель, камень, знамя
- [н] – носки, корона, телефон
- [н`] – нитка, коньки, конь
- [п] – пальто, сапоги, суп

- [п`] – письмо, сапоги, цепь
- [б] – бочка, хобот, собака
- [б`] – берёза, воробей, голуби
- [т] – туфли, карта, енот
- [т`] – тень, утюг, кость
- [д] – дом, подушка, ладонь
- [д`] – дерево, лебеди, медведь
- [к] – кукла, река, лук
- [к`] – кирпич, ракета, ёлки
- [г] – губы, попугай, рога
- [г`] – гитара, бегемот, сапоги
- [ф] – фонарь, кофта, шкаф
- [ф`] – фен, портфель, конфета
- [в] – волк, завод, сова

[в`] – вишня, ковер, свеча
[х] - хлеб, ухо, петух
[х`] – мухи, орехи, духи.

Обследование просодических компонентов речи

Обследование включало следующие параметры:

1. Дыхание. Учитывается тип и вид физиологического дыхания, его ритмичность, длительность и интенсивность: прерывистое, верхнее, нижнедиафрагмальное, грудное, смешанное, шумное, ритмичное, спокойное.

2. Выдох: продолжительный, укороченный, слабый, плавный, сильный, короткий, толчкообразный, речь организует на выдохе или на вдохе.

3. Голос:
по силе: нормальный, громкий, тихий, слабый, звонкий, затухающий.

Приложение 3

Методика обследования фонематического слуха и восприятия

Методика обследования фонематического слуха.

Предлагаемые задания по обследованию состояния функций фонематического слуха использовались для определения того, как ребенок воспринимает и различает каждый звук речи.

Детям предлагались следующие задания:

1. Оpozнание фонем:
Опознание гласного звука среди других гласных: [а, о, у, ы, и, о, у];
Определение согласного звука среди других согласных: [п, д, с, п, ш, т, г].
2. Различие фонем, близких по способу и месту образования, по акустическим признакам:
Звонких/глухих – [п-б], [д-т], [з-с], [в-ф], [ж-ш], [г-к];
Свистящих и шипящих – [з], [с], [ж], [ш], [щ], [ч];
Соноров – [р], [л], [м], [н].
3. Повторение слоговых рядов:
Со звонкими и глухими звуками [ба-па], [па-ба-па], [ба-па-ба], [ша- жа], [ша-жа-ша], [жа-ша-жа], [та-да], [да-та-да], [та-да-та], [за-са], [за-са-за], [са-за-са];
С шипящими и свистящими [са-ша-са], [шо-су-са], [са-ша-шу], [са- за-па], [ша-са-за], [за-жа-за], [жа-за-жа];
С сонорами [ра-ла-ра], [ла-ра-ла].
4. Оpozнание исследуемого звука среди слогов:
Подними руку, если услышишь слог со звуком [с]: ла, ра, са, шо, ма, су, со, га, жу, сы.
5. Оpozнание исследуемого звука среди слов:
Хлопни в ладоши, если услышишь слово со звуком [ж]: мак, дорога, пирог, вода, жук, ножницы, кот, живот.
6. Придумывание слов с заданным звуком:
Придумай слова со звуком [ш].
7. Определение наличия звука [с] в названиях картинок:
сено, молоток, сани, картон, сапоги, лыжи, самокат, весна.
8. Назвать картинки и определить отличия в названиях:
сом-сон, коза-коса, дым-дом, почка-бочка.

Методика обследования навыков звукового анализа. Детям предлагались следующие задания:

1. Определить количество звуков в словах:
сом, машина, луна, роза, школа, картина.
2. Выделить последовательно каждый звук в словах:
мак, ваза, крыша, машина, танкист.

3. Назвать последний согласный звук в слове:
конец, Артем, пенал, утюг.
4. Назвать первый ударный гласный звук:
торт, морс, нос, салат, щенок, ребенок.
5. Выделить первый согласный звук в слове:
сок, чашка, рубашка, школа, кукла.
6. Определить ударный гласный звук в конце слова:
рога, ведро, грибы, носки.
7. Определить третий звук в слове и придумать слова, в которых бы этот звук стоял в начале, середине и конце:
сосна, ваза, машина.
8. Подобрать слова, состоящие из 3-4-5 звуков.
9. Назвать слова с 1 слогом, 2, 3, 4 слогами.
10. Определить количество гласных и согласных в названных словах:
жук, кошка, машина, парта, диван.
11. Сравнить слова по звуковому составу. Отобрать картинки, названия которых, отличаются лишь 1 звуком:
мак, бак, рак, малина, стул, машина, лук.
12. Сказать, в чем отличие этих слов:
крыша – крыса, Оля – Коля, коза – коса.
13. Закончить слова:
мали..., само..., бара...
14. Переставить, заменить, добавить звуки или слоги, чтобы получилось новое слово:
сук (сок), нос (сон), стол (стул), марки (рамки), сосна (насос).

Приложение 4

Методика обследования письма

Диктант «Гроза»

Стоит тёплый летний день. По небу плывёт большая туча. Вот ударил сильный гром. На землю упали первые капли дождя. Полил дождик. Куда бежать? Вася и Юля укрылись под навесом.

Письменный текст «Мышки»

Собрались старые и малые мышки у норки. Уши у них кверху торчат, слушают. Кот Вася у печки лежит, поджидает мышек.

Диктант слов различной слоговой структуры

Куст, щука, грач, утка, природа, лыжи, шарф, сильный, пружина, старушка, чтение, заснуть, перепрыгнуть

Обследование процесса списывания включало следующие пробы:

Списывание рукописными буквами с печатного образца и списывание прописными буквами с рукописного образца:

- букв (прописных и строчных);
- слогов;
- слов;
- предложений;
- текста.

В ходе обследования самостоятельного письма были выполнены следующие пробы:

1. Записать слова (подписи к предметным картинкам);
2. Придумать предложение и записать его;
3. Записать предложения (подписать сюжетные картинки);
4. Составить и записать предложения из данных слов;

5. Составить и записать рассказ (предложены серии сюжетных картинок).

Анализ ошибок письма:

1. Специфические замены или смешения букв близких по артикуляционным и акустическим признакам.
2. Нарушение звуковой структуры слова. Опускание стечения согласных, добавление согласных звуков.
3. Нарушение слоговой структуры слова.
4. Лексические замены.

Приложение 5

План работы

Таблица 1- Этапы работы

| Направлени я работы | Содержание | Упражнения |
|---------------------------------|--|--|
| 1. Развитие мелкой моторики | Формирование навыка правильно держать ручку и карандаш. Развитие умения производить точные движения кистью и пальцами рук. Развитие способности координированной работы рук со зрительным восприятием. | 1. Штриховка, обводка, раскрашивание 2. Графические упражнения и диктанты 3. Пальчиковая гимнастика (Пальчиковые игры, сопровождающиеся стишками и потешками; сжимание – разжимание пальцев, кулачков; разминка согнутых пальцев; упражнения для ладоней; упражнения для подушечек пальцев; растягивание пальцев; напряжение-расслабление пальцев; массаж кистей рук) |
| 2. Развитие зрительной памяти | Расширение объёма кратковременной зрительной памяти. Развитие зрительного восприятия. Развитие умения воспроизведения графических объектов по памяти. Формирование механизма запоминания зрительного образа слова. | 1. Найди отличия 2. Запоминание и описывание внешности людей 3. Нарисовать по памяти 4. Чего не стало? 5. Запомни рисунки 6. Что где было? 7. Что изменилось? |
| 3. Развитие зрительного гнозиса | Развитие умения узнавать изображения предметов по контуру (контурным линиям). Развитие умения узнавать изображения предметов по пунктирным линиям. Развитие умения узнавать предмет в «зашумленном» изображении. Развитие восприятия цвета, формы, размера и величины. Развитие восприятия предметных, реалистических изображений. | 1. Назвать предметы по их контурам 2. Назвать недорисованные предметы 3. Назвать перечёркнутые изображения, буквы 4. Выделить предметные изображения, наложенные друг на друга 5. Определить, что неправильно нарисовал художник 6. Распределить предметы по величине 7. Распределить предметы по их реальной величине 8. Подбор одинаковых предметов, изображений 9. Разрезанные картинки 10. Письмо в воздухе |

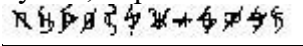
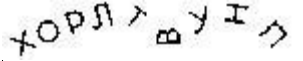

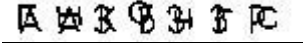
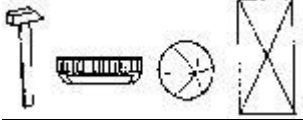
| | | |
|--|--|--|
| | | 11. Дорисуй до целого 12. Допиши букву 13. Узнавание тени предметов |
| 4. Развитие навыка фонематического анализа и синтеза | Выделение (узнавание) звука на фоне слова. Вычленение первого и последнего звука из слова. Определение места звука в слове (начало, середина, конец). Определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком) | 1. Игра «У кого хороший слух?» (Взрослый показывает картинку и называет её. Дети поднимают сигнальную карточку, если услышат в названии заданный звук) 2. Какой звук слышим чаще всего? 3. Придумать слова с заданным звуком 4. Поднять цифру, соответствующую количеству звуков в названии картинки (картинки не называются). 5. Отобрать картинки, в названии которых 4 или 5 звуков 6. Вставить пропущенные буквы в слова 7. Подобрать слово с определённым количеством звуков 8. Какой звук убежал? (крот-рот, лампа-лапа) 9. Найди общий звук в словах 10. Образование новых слов с помощью «наращивания» звуков (Какой звук надо добавить к слову «крот», чтобы получилось новое слово? Крот-грот, пар-парк, Оля-Коля) 11. Образование новых слов путём замены в слове первого звука на какой-либо другой (дом-сом) 12. «Мамина сумка» Догадайтесь, какие продукты принесла мама из магазина, если она покупала только такие, в названии которых есть заданный звук. Варианты игры: «Мама варила обед» Какие блюда приготовила мама, если в их названии есть заданный звук. 13. «Исправь букву» Найти неправильную букву и исправить её. 14. Определение буквы, «написанной» на спине, на ладони. |

| | | |
|---------------------------------|---|--|
| 5. Развитие внимания | В коррекционной работе используются упражнения, адресованные и к слуховой, и к зрительной модальностям; делается акцент на формирование произвольной регуляции внимания | <ol style="list-style-type: none"> 1. Божья коровка (в поле из 9 квадратов следить за направлением божьей коровки по слуховой инструкции логопеда. Божья коровка стартует всегда с середины поля) 2. Найди спрятавшиеся буквы, фигуры 3. Найди отличия |
| 6. Обогащение словаря | Усвоение новых ранее неизвестных слов, новых значений, которые уже имеются в словарном запасе. Подбор антонимов Словообразование Обобщение слов в одну группу | <ol style="list-style-type: none"> 1. Придумать слова-приятели к словам (здание-дом, печаль-грусть) 2. Игра «На что похоже?» (ученикам предлагается подобрать похожие слова(сравнения). <i>Белый снег похож на(что?)</i> <i>Синий лёд похож на...</i> 3. Сравни! (по вкусу, по цвету, высоте и т.д.) 4. Скажи наоборот (спрятать-найти) 5. «Назови и сделай» <ul style="list-style-type: none"> • Ребёнок называет приставку, а логопед договаривает слово. Затем ученик называет слово полностью, выполняет действие или имитирует движение. • б. Дифференциация глаголов с приставками: Логопед предлагает детям назвать действия, а затем придумать предложения с этими словами. Речевой материал: входит-выходит подлетает-отлетает подходит-отходит и т.д. 7. Заменить словосочетание одним словом (храбрый человек – храбрец, богатый человек – богач и т.д.) |
| 8. Дифференциация звуков | Различение звуков и букв на слух и при графическом построении букв. Схожие звуки по способу образования и артикуляции. Схожие буквы при написании. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Игра "Повтори правильно звук". 2. Запомни и повтори ряд слогов. 3. Подбери к заданным словам картинки и скажи правильно. |
| 9. Развитие слухоречевой памяти | Удержание в памяти речевых сигналов Точность запоминания Узнавание слов, предъявляемых на слух | <ol style="list-style-type: none"> 1. «б слов» Задаётся порядок слов, ребёнок должен повторить. 2. «Рассказ» Пересказ рассказа как можно точнее. |

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>3. Предлагаем детям прослушать цепочки звуков, затем повторить их.</p> <p>4. Повторяем цепочку слогов</p> <p>5. Повтори наоборот (слоги, буквы)</p> <p>6. Предложения с постепенным увеличением их объёма (подкрепляем запоминание эмоциональным контекстом)</p> |
| 10. Формирование фонематического восприятия и фонематических представлений | <p>Ориентировка на собственном теле, дифференциацию правых и левых его частей.</p> <p>Ориентировка в окружающем пространстве.</p> <p>Определение пространственных соотношений элементов графических изображений и букв.</p> <p>Узнавание неречевых звуков.</p> <p>Развитие речевого слуха.</p> <p>Различие одинаковых слов, фраз, звуков.</p> <p>Различие слов, близких по звуковому составу.</p> <p>Дифференциация слогов.</p> | <p>1. Кто говорит?</p> <p>2. Что звучит?</p> <p>3. Громко-тихо</p> <p>4. Далеко-близко (музыкальный звук)</p> <p>5. Эхо</p> <p>6. Далеко-близко (по силе звукоподражания)</p> <p>7. Подбери картинку, которая звучит похоже</p> |
| 11. Формирование звуко-буквенных связей | Соотнесение звука с буквой | <p>1. Систематическое придумывание слов на заданные звук, букву.</p> <p>2. Определение букв наощупь и придумывание слов на эту букву.</p> <p>3. Узнавание букв, написанных на карточке, где предоставлены как правильные, так и ложные (зеркальные, перевернутые) буквы.</p> <p>4. Найти недостающие элементы буквы и дописать ее.</p> <p>5. Поиск букв, наложенных друг на друга.</p> <p>6. Определение недостающей буквы в слове, выкладывание ее из палочек с фиксированным вниманием на том, в какую сторону направлена буква, где расположены ее элементы и в каком количестве.</p> <p>7. Предъявление букв разных шрифтов: печатные, прописные, строчные, стилизованные.</p> <p>8. «На что похожа буква?» (стихи, загадки, рисунки).</p> <p>9. Заучивание стихотворений о буквах.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | | <p>10. Узнавание букв в рисунках, элементами которых они являются.</p> <p>11. Сравнение букв, сходных по написанию.</p> <p>12. Выделение первого звука в картинке-слове и написание соответствующей буквы.</p> <p>13. Определение слова по первым звукам названий картинок и его запись.</p> |
| 12. Развитие памяти и успешивных функций | Развитие способности к анализу, запоминанию и воспроизведению временной последовательности явлений | <p>1. Назвать предметы по размеру от самого маленького к большому (буквы, цифры)</p> <p>2. Заучивание последовательности времени суток, дней недели, месяцев года</p> <p>3. Вставка пропущенного элемента в определённую последовательность</p> <p>4. Звуковые диктанты</p> <p>5. Графические диктанты</p> <p>6. Линейное расположение предметов, перечисление предметов, которые ребёнок видит по дороге в школу</p> |
| 13. Развитие пространственных представлений | <p>Отработка ориентировочной фазы при выполнении перцептивных и конструктивных заданий; Совершенствование оперирования сенсорными эталонами и овладение соответствующими словесными понятиями;</p> <p>Развитие навыков мысленного перемещения и трансформации зрительных образов;</p> <p>Формирование навыков схематичного изображения пространственных представлений</p> | <p>1. «Расставь правильно!» Детям раздаются вырезанные из цветной бумаги геометрические фигуры (квадраты, круги, треугольники, прямоугольники, ромбы). Дети раскладывают фигуры в указываемом им с помощью слов «дальше», «ближе», «за», «перед», «между», порядке.</p> <p>2. Упражнение «Лабиринты» Напечатанные на листе бумаги лабиринты Дети в парах определяют, кто будет первым закрывать глаза и карандашом прочерчивать путь, а кто будет ему помогать в этом, смотря на сам лабиринт и сообщая товарищу с помощью слов «влево», «вправо», «вверх», «вниз» и т. д. правильный путь».</p> <p>3. «Разноцветные клеточки» Каждому участнику выдается лист бумаги с полем из клеток. Логопед диктует направление, используя слова, обозначающие пространственное расположение</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | | <p>объектов, какие клеточки каким цветом закрасить. Например: «Клетку в верхнем левом углу закрасьте фиолетовым карандашом, отсчитайте от неё две клетки влево и третью клетку закрасьте зелёным цветом. Отступите от зелёной клетки вниз одну клетку и вторую закрасьте жёлтым карандашом».</p> <p>4. Ориентировка в собственном теле На основе дифференциации правых и левых частей тела с использованием пробы Хеда (покажи правой рукой левый глаз и т.д.).</p> <p>5. Игра «Фотограф» Фотограф желает сделать снимок зверей. Его помощнику (ребенку) надо рассадить животных: корову справа от лошади, мышку слева от кошки и т.д.</p> <p>6. Логопед предлагает ребенку 2 игрушки (собака и будка) или (кормушка и птичка). Меняя расположение их относительно друг друга спрашивает: «Где стоит собака?» (около будки, впереди будки, позади будки, в будке, на будке, слева от будки, справа от будки).</p> <p>7. Игра «Аквариум» Логопед показывает сюжетную картинку и спрашивает: «Сколько рыбок плывет направо и сколько налево?»</p> |
| <p>14. Развитие временных представлений</p> | <p>Формирование представлений о словах «раньше», «позже», «сначала», «вчера», «завтра» и т.д. Формирование знаний о месяцах года, днях недели, частях суток и т.д.</p> | <p>1. Что было раньше, а что позже? 2. Соедини название месяца с соответствующим числом (июнь – 6, октябрь – 10) 3. «Когда это бывает?» Дети отгадывают время года (весна, лето, зима, осень) по изменениям в природе, указанные логопедом. 4. «Разноцветная неделька» Логопед на демонстрационном круге указывает цвет и называет день недели, дети показывают соответствующую цифру.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>15. Формирование буквенного гнозиса</p> | <p>Формирование способностей распознавать символические знаки (буквы, цифры) Узнавание букв в усложнённых условиях (зашумлённые, пунктирные) Нахождение букв предъявляемых зрительно, среди ряда других букв Показ букв по заданному звуку Графически сходные буквы Конструирование букв Дифференциация расположения элементов букв</p> | <p>1. Найти букву среди ряда других букв (после длительного и кратковременного предъявления). 2. Сравнить одни и те же буквы, но написанные разным шрифтом (печатным и рукописным). 3. Назвать или написать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями. Сначала предъявляются буквы, хорошо знакомые ребенку:  4. Определить букву в неправильном положении:  5. Обвести контурные изображения букв. 6. Дописать букву. Например:  7. Выделить буквы, наложенные друг на друга (написать или назвать):  8. На фоне контурных изображений предметов найти "спрятавшиеся" буквы:  9. Конструирование печатных и рукописных букв из элементов. 10. Реконструирование букв: а) добавляя элементы (например, сделать из буквы Р букву В), б) уменьшая количество элементов (например, сделать из буквы ж букву к), в) изменяя пространственное расположение элементов (например, сделать из буквы Р букву Ь или из буквы Т— букву Г).</p> |
|--|---|---|

