



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений
письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Логопедия»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
24,33 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
« 28 » _____ 2025 г.
Директор института
Сибиркина Сибиркина А.Р.

Выполнила:
Студент(ка) группы ЗФ-409-101-3-1
Дамаева Алина Ириковна Дамаева

Научный руководитель:
ст. преподаватель кафедры СПиПМ
Ковалева А.А.

Ковалева

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	6
1.1 Закономерности формирования письменной речи у детей младшего школьного возраста	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дизартрией	16
1.3 Особенности письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.....	23
1.4 Специфика коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.....	29
Выводы по 1 главе.....	32
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ.....	35
2.1 Методики изучения письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией	35
2.2 Состояние письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией	43
2.3 Организация и содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией	50
Выводы по 2 главе.....	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	59
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	64
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	70

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. В настоящее время одной из наиболее острых проблем в начальной школе является проблема нарушения письменной речи. Нестойкие, единичные ошибки в письменной речи могут возникнуть в следствии незнания грамматического материала или в результате стрессовых речевых ситуаций. В этих случаях решение проблем кроется в изучении методик орфографии и пунктуации, методик развития связной речи. Если проявление ошибок носит систематический, устойчивый характер, то речь идет о наличии у младшего школьника дисграфии.

Трудности в освоении письма могут проявиться в пропуске, перестановке букв, слогов, вставке и пропуске гласных букв, в слитном написании слов с предлогами, в замене букв по пространственному сходству, зеркальном написании букв и цифр. При письме можно наблюдать следующее: высота букв может не соответствовать высоте рабочей строки (буквы выходят за её пределы); при списывании буквы располагаются в обратной последовательности; учебный материал на странице может размещаться снизу-вверх; встречаются также повторное письмо и пропуск строк.

Проблема – нарушение устной речи негативно влияет на формирование письменной речи, в том числе процессов письма, что затрудняет процесс усвоения образовательной программы, так как, одной из сложностей, является несовершенная устная речь обучающихся младших классов с дизартрией. Изложенное выше позволяет утверждать, что рассматриваемая проблема является актуальной.

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Ведущим дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной систем.

Актуальность темы исследования заключается в необходимости повысить эффективность логопедического сопровождения по коррекции и устранению нарушений устной и письменной речи у младших школьников с диагнозом дизартрия для дальнейшего успешного обучения. Расстройства речи с дизартрическим компонентом встречается очень часто в логопедической практике. Изучив логопедическую литературу, сделали вывод, что коррекция нарушения устной речи и письма у младших школьников является важным направлением в логопедической работе на сегодняшний день. В нашей работе, изучение письменной речи ограничено исследованием и коррекцией процесса письма у младших школьников с дизартрией.

Теоретическая основа. Особенности коррекции нарушения письма обучающихся в общеобразовательных школах посвящены труды А.Л. Лурия [25], Л. С. Выготский [5], И.Н. Садовниковой [41;43], Л.Н. Ефименковой [18], А.В. Ястребовой [66] и др. Изучением причин, диагностикой дизартрии, путями коррекции дизартрии занимались такие учёный как М.Е. Хватцев [54], О.В. Правдина [39], Е.М. Мастюкова [28] и др.

Объект исследования: особенности письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Предмет исследования: специфика коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Задачи исследования:

1) Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2) Выявить нарушения письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

3) Подобрать методические приемы по коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Методы исследования:

– обзорно-аналитическое теоретическое исследование психологической литературы по изучаемой проблеме;

– методики: 1) Методика «Речевая карта Трубниковой Н.М» [33];
2) Методика И.Н. Садовниковой [41,; 43];

– констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

База исследования: 456935, Челябинская область, м.р. Саткинский, рп. Бердяш, ул. Советская, д. 1А. Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 66 р.п. Бердяш». Количество детей: 8 учеников. Возраст детей: 8-9 лет.

Данная квалификационная работа состоит из двух глав.

В первой главе рассматриваются теоретические аспекты формирования письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией. Здесь детально анализируются закономерности развития письменной речи, а также представлена клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с указанным речевым нарушением.

Во второй главе рассмотрели и проанализировали специальную методическую литературу по изучению письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией. Также во второй главе описано содержание логопедической коррекции, в соответствии с которым подобраны методические приемы.

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Закономерности формирования письменной речи у детей младшего школьного возраста

Письменная речь является предметом пристального внимания ученых различных направлений научного знания: психологии, нейролингвистики, психолингвистики, коррекционной педагогики. Письменная речь – сложная по структуре и функциональной организации психическая деятельность, включающая в себя целый ряд последовательных операций, образующих целостную самоорганизующуюся функциональную систему (Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.).

Письменная речь – это особая разновидность языкового процесса, дающая возможность общаться с отсутствующими собеседниками, которые являются не только современниками того, кто пишет, но будут жить и после него. Письменная речь – разновидность монологической речи, но она произносится как чтение написанных письменных знаков [38, с. 45].

С точки зрения психолингвистического подхода А. А. Леонтьев отмечает, что письменная речь рассматривается с позиции цельности, связности, языковых средств и грамотности. Далее ученый указывает, что сущность письменной речи рассматривается как система процессов порождения связного письменного высказывания. Результатом, материальным продуктом письменной речи является текст как воплощение мысли [23, с. 74].

Психолингвистический уровень письменной речи, по мнению Л.С. Цветковой, состоит из нескольких звеньев:

- 1) Процесс звукоразличения, с помощью которого проводится анализ звукового состава слова, его акустической, кинестетической и кинетической основы на уровне фразы. Это звено осуществляет анализ

более крупных единиц речи - количества слов во фразе и восприятия общего звукового абриса фразы.

2) Объем акустического восприятия и слухо-речевая память обеспечивает восприятие определенного объема информации и удерживание ее в определенной памяти.

3) Актуализация образов – представлений графемы на основе поступающей звуковой информации и ее перешифровка в соответствующие буквы.

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

5) Написание букв, слов, фраз [56, с. 36].

С точки зрения нейролингвистики, согласно А.Р. Лурии, письменная речь рассматривается как явление, обеспечиваемое несколькими анализаторными системами: слуховым, речедвигательным, зрительным, моторным [25, с. 63]. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность:

1) Процесс звуко различения обеспечивается совместной работой речедвигательного и акустического анализаторов.

2) Объем восприятия акустических речевых сигналов обеспечивается акустическим анализатором (и, возможно, совместно с кинестетическим); в структуру восприятия входит, как стало известно, звено иконической памяти, оно и обеспечивает кратковременный отбор и удержание нужной информации для ее обработки.

3) Перешифровка с одного психического процесса на другой (со звука на букву) происходит благодаря совместной работе акустической, зрительной и пространственной анализаторных систем, которые обеспечиваются работой третичной задней зоны мозга (ТРО) – височнотемменно-затылочной зоной; здесь и происходит актуализация образов – представлений буквенных знаков.

4) Перешифровка оптического образа буквы в двигательный и в написание буквы происходит благодаря сложной совместной работе зрительной и двигательной анализаторных систем [25, с. 64].

А.Р. Лурия утверждает, что формирование и протекание письма и письменной речи невозможно без наличия межанализаторных связей и что письмо осуществляется не работой одного какого-либо анализатора, а группой совместно действующих анализаторных систем. Ученый отмечает, что при обдумывании письма на его начальной стадии все указанные уровни вступают в работу последовательно, но при осуществлении этой функции все уровни работают совместно, в тесной и сложной иерархии: в зависимости от задачи на первое место выступает то один, то другой уровень [25, с. 67].

Определяя письменную речь с позиции психологического знания, А.Н. Корнев отмечает, что она представляет особый вид деятельности, который имеет как самостоятельные формы, так и выступает структурным компонентом других видов деятельности (эпистолярной, учебной, деятельности управления, мнемической) [18, с. 78].

Психологический подход, по мнению А.Р. Лурия, позволяет определить структуру письменной речи, которая включает ряд звеньев: возникновение намерения, мотива к письменной речи, создание замысла (о чем писать), создание на его основе общего смысла (что писать), регуляцию деятельности и осуществление контроля за выполняемыми действиями. Ученый указывает, что письмо включает ряд специальных операций: анализ звукового состава слова, подлежащий записи; перевод фонем в графемы с учетом пространственного расположения их элементов; «перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи.

А.Р. Лурия утверждает, что процесс письма меньше всего является простым «идеомоторным» актом. В его состав входят очень многие процессы, лежащие как вне зрительной сферы (связанной с представлением

букв), так и вне двигательной сферы, играющей роль в непосредственном осуществлении письма [25]. Л.В. Цветкова также отмечает, что письмо следует рассматривать как психическую функцию, в психологическое содержание которой входят разные психические процессы в их взаимодействии [56, с. 47].

Овладение письменной речью, согласно Л.С. Выготскому, представляет собой более высокий уровень речевого развития, поскольку природа письма в большей степени абстрактна по сравнению с устной речью. Процесс овладения письмом осуществляется на основе метаязыковой деятельности по осознанию правил языка, и в связи с этим предполагает еще более существенное, чем при овладении устной речью, участие всех психических процессов. Анализируя предпосылки формирования письма, Л.С. Выготский писал, что развитие письменной речи, подготовка к ней начинаются задолго до обучения ребенка письму в школе. Автор указывает, что, когда дети начинают рисовать, это уже есть подготовка к письму, так же, как и жест – это письмо в воздухе, который позже в процессе развития превращается в письменный знак. Л.С. Выготский отмечает, овладение письменной речью означает усвоение особой и сложной символической системы знаков [5, с. 36].

В изучении письменной речи внимание ученых привлекает роль познавательных процессов, которые являются важнейшими и неотъемлемыми компонентами любой человеческой деятельности, поэтому письмо как вид деятельности не может протекать без участия внимания, памяти, восприятия, мышления и речи. Согласно Л.В. Цветковой, письменная речь протекает на основе взаимодействия различных высших психических функций и, прежде всего, восприятия разной модальности, речи, памяти и предметных действий. Эти психические функции обеспечивают необходимые для реализации письма процессы звукоразличения, актуализации образов - представлений буквенных знаков и перекодирование их в систему движений руки [56, с. 39]. В исследовании

Н.В. Разживиной в качестве важнейших психологических условий успешности письменной речи рассматриваются процессы внимания, памяти и аналитико-синтетической деятельности. Так, слухоречевая память отвечает за удержание в кратковременной памяти ряда слухопроизносительных стимулов, который нужно перевести в письменную речь, зрительная - за запоминание, сохранение и воспроизведение букв. Взаимодействие слухового, зрительного, кинестетического восприятия, координация восприятия различных модальностей обеспечивает успешное протекание процесса письма. Операции лексического и синтаксического анализа структуры предложения, фонематического, морфемного анализа и синтеза структуры слова, без которых письмо невозможно, являются компонентами аналитико-синтетической деятельности [29, с. 69].

Рассмотрение процесса формирования навыков письма в онтогенезе базируется на ключевых подходах к изучению в целом теоретических аспектов развития речи детей. Фундаментальные теоретические исследования детской речи проводятся в трех основных направлениях, обозначенных как:

1) Психолингвистическое направление изучения детской речи. В качестве основных исследовательских проблем психолингвистики выступают понимание и продуцирование речи, усвоение родного языка ребенком. Большое значение для изучения детской речи имели грамматика Н. Хомского, теория семантических составных (Е. Кларк), теория «функционального ядра понятия» (К.Нельсон), теория прототипа (Э.Рош и М.Боверман), что дали возможность по-новому описывать процессы овладения ребенком системой языка, предоставляя внимание функционированию его внутренних механизмов.

2) Изучение детской речи в рамках теории языковой деятельности. Теория языковой деятельности, разработанная в исследованиях А.А. Леонтьева, Н.И. Жинкина, Л.Ф. Обуховой, А.М. Шахнаровича, Д.Б.

Эльконица и др., представляет собой аналог западной психолингвистики, но имеет более широкую область исследования.

3) Когнитивное направление изучения детской речи. Когнитивная революция, которая состоялась в середине XX ст., а именно развитие наук и технологий познания (Ф. Варела): эпистемологии, лингвистики, нейронаук, когнитивной психологии и изучение искусственного интеллекта, имеет самое непосредственное влияние на исследование детской речи. Речевое развитие ребенка рассматривается не само по себе, а в тесной взаимосвязи с развитием общих когнитивных способностей ребенка. Исследователи выделяют пять компонентов речевого развития: сформированность звуковой стороны речи, развитие фонематических процессов, усвоение слоговой структуры слова, развитие связной речи. Базируясь на понимании речи как одной из сложных высших психических функций человека, письмо определяется как психическая функция человека, реализуемая при совместной работе разных зон мозга и является сложной психофизиологической системой.

Изучение основ формирования навыков письма в онтогенезе основывается на следующих теоретических положениях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия:

- письмо является видом речевой деятельности со всеми присущими деятельности структурными компонентами;
- письмо как деятельность имеет системный характер организации;
- формирование письменной деятельности происходит в более широкой учебной деятельности школьников [5; 23: 25].

Выделенные подсистемы различны по своей организации, строению и занимают разные уровни иерархии в психической деятельности. Одни из них (сенсомоторные) относятся к элементарным, другие (лингвистические) – к высшим психическим функциям. Но их совместная деятельность является основой целостного процесса письма.

Сформированность собственно языковых компонентов речи, зрительно пространственная ориентировка, состояние изобразительно-графических способностей, сукцессивных функций и т.д. составляют функциональную базу письма. Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом, слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, т.к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного, двигательного.

Сформированность перечисленных психических процессов в соответствии с возрастным этапом развития ребенка, их полноценное взаимодействие и регуляция необходимы для овладения всеми школьными навыками, в том числе и навыком письма. У детей, овладевающих письмом, этот процесс осуществляется на произвольном уровне.

По мере освоения письма, происходит не только объединение и автоматизация операций процесса письма, но и меняется его психологическое содержание. «Техника» письма (операциональная сторона) отступает на второй план, письмо начинает функционировать как письменная речь как высшая ступень речевого развития.

Исследователь Т.Г. Визель отмечает, что усвоение ребенком родного языка проходит со строгой закономерностью и характеризуется рядом черт, общих для всех детей. Ребенок в онтогенезе усваивает закономерности языка «...на основе частичного анализа речи взрослых и на основе врожденных познавательных тенденций детского ума».

Н.Ф. Гусакова подчеркивает, что структура письма обуславливает тот факт, что предпосылки формирования и развития письменной речи закладываются у ребенка с рождения (на фонетическом и лексическом уровне), навыки письма активно развиваются в младшем школьном возрасте и совершенствуются на протяжении всех последующих лет обучения.

В процессе школьного обучения ребенок должен овладеть системой русского письма, которая с лингвистической точки зрения определяется четырьмя основными факторами:

- буквенно-звуковым (фонемографическим) типом;
- наличием алфавита как упорядоченной совокупности букв;
- графикой, определяющей приемы использования букв безотносительно к конкретным словам – с учетом лишь самих звуков и их окружения (главным образом в сильных позициях);
- орфографией, дающей правила написания конкретных слов и их форм (в части обозначения звуков слабых позиций) [56, с. 78].

При исследовании письменной речи, в частности, при изучении готовности к овладению навыкам письма, необходимо учитывать несколько аспектов данной проблемы. Письменная речь, прежде всего, относится к языковым явлениям. Вследствие этого необходимо учитывать факторы, определяющие данный вид речи с лингвистических и психолингвистических позиций; необходимо различать как психологические, так и физиологические аспекты; учитывать не только учение о психических операциях, но и психофизиологическую структуру каждой операции в отдельности, особенностях речевого развития.

Также ключевым аспектом выступает то, что готовность к обучению письму включает: сформированность устной речи, фонетико-фонематического восприятия; зрительного, зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти; моторных функций и сложно координированных графических движений; интегративных функций – зрительно-моторных и слухомоторных координаций.

Формирование письменной речи требует наличия определенной базы или предпосылок. Т.В. Ахутина акцентирует внимание на том, что существует пять психологических предпосылок формирования письма как вида деятельности: сформированность (сохранность) устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической

речевой деятельности; формирование (сохранность) разных видов восприятия, ощущений и знаний и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений; сформированность двигательной сферы; формирование у детей абстрактных способов деятельности; сформированность общего поведения – регуляции, саморегуляции.

В понятие психологической готовности к обучению письму входит и лингвистическая готовность ребенка к овладению новым и наиболее сложным видом деятельности. Для того, чтобы осознанно выполнять языковые операции у ребенка должна быть хорошо развита устная речь. Его словарный запас, способность к актуализации слов и продуцированию предложений, грамматическое оформление речи должны соответствовать возрастным нормам.

Письменная речь, как указывает А. Р. Лурия, имеет совсем иное происхождение и иную психологическую структуру, чем устная, которая формируется в процессе естественного общения ребенка со взрослым и постепенно становится самостоятельной формой устного речевого общения. Если устная речь возникает у ребенка на 2-м году жизни, то письмо формируется только на 6-7-м году. В то время как устная речь возникает непосредственно в процессе общения со взрослыми, письменная речь формируется только в процессе регулярного осознанного обучения [25, с. 65].

Развитие письменной речи в онтогенезе непосредственно обусловлено онтогенезом речевого развития. А.Н. Леонтьев выделяет 4 этапа в становлении речи детей: подготовительный – до 1 года; преддошкольный этап первоначального овладения языком – от 1 года до 3 лет; дошкольный – от 3 до 7 лет; школьный – от 7 до 17 лет. Указанные этапы не могут иметь четких и строгих границ, поскольку связаны не только с окружающей средой, но и с психической конституцией ребенка, его наследственностью и характером. Соответственно, каждый из них плавно

переходит в последующий и может варьировать в рамках индивидуального спектра развития. Главная особенность развития речи у детей на школьном этапе по сравнению с предыдущим – это ее сознательное усвоение: дети овладевают звуковым анализом, овладевают грамматическими правилами построения высказываний, как результат – совершенствуются грамматика речи, формируются и развиваются навыки письма и чтения; продолжается изучение родного языка. Ведущая роль при этом принадлежит новому виду речи – письму.

Письменная речь выступает результатом специального обучения, которое начинается с сознательного овладения в письменной форме всеми средствами выражения мысли. Ее предметом на ранних ступенях формирования выступает не столько мысль, которую необходимо выразить, сколько способы и средства графического отображения букв, а затем и слов, которые предметом осознания в устной, монологической или речи диалогической никогда не являлись.

Технические операции письма и чтения являются основным предметом интеллектуального анализа и внимания на первом этапе овладения письменной речью: ребенок, который учится писать, сначала не столько оперирует мыслями, сколько средствами их внешнего выражения, способами обозначения звуков, букв и слов. Выражение мыслей становится лишь значительно позднее предметом его осознанных действий. Весомое значение имеет операция выделения из звукового потока фонем, их графическое отображение посредством букв, синтез в слове букв, последовательный переход от одного слова к другому. Лишь в процессе автоматизации обозначенных навыков в процессе усвоения письма обозначенные сознательные действия становятся неосознаваемыми операциями.

Кратким обобщением содержания данного параграфа могут служить следующие выводы:

– письменная речь – это особая разновидность языкового процесса, дающая возможность общаться с отсутствующими собеседниками, которые являются не только современниками того, кто пишет, но будут жить и после него;

– письменная речь – разновидность монологической речи, но она произносится как чтение написанных письменных знаков;

– письменная речь представляет собой сложную, системную и произвольную психическую деятельность, которая обеспечивается участием различных структурно-функциональных компонентов и многих психических функций;

– письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, в которой принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный;

– основой формирования навыков письма выступает уровень развития устной речевой деятельности, которая закладывается с рождения;

– важнейшее значение в овладении письменной речью имеет уровень сформированности всех сторон речи;

– нарушения фонематического и лексико-грамматического развития, звукопроизношения отражаются на письме, поскольку графическая речь исторически складывалась на основе звуковой речи;

– формирование предпосылок к овладению письменной речью, дальнейшее овладение письмом на начальном этапе школьного образования и, в дальнейшем, полноценное осуществление этого процесса обеспечиваются большим количеством структурных звеньев, занимающих различные уровни в иерархии психофизической деятельности, а их общее функционирование является основой целостного процесса письма.

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

Дети с нарушениями речи – это дети, имеющие отклонения в развитии речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Дизартрия – это нарушение звукопроизношения, голосообразования и просодики, обусловленное недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного.

Дизартрия (от греч. dys – приставка, означающая расстройство, arthroo – членораздельно произношу) – нарушение произношения, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата при поражениях заднелобных и подкорковых отделов мозга [32, с. 19]. При этом из-за ограничений подвижности органов речи (мягкого неба, языка, губ) затруднена артикуляция, но при возникновении во взрослом возрасте, как правило, не сопровождается распадом речевой системы.

Основным отличительным признаком дизартрии от других нарушений произношения является то, что в этом случае страдает не произношение отдельных звуков, а вся произносительная сторона речи. У детей – дизартриков отмечается ограниченная подвижность речевой и мимической мускулатуры. Речь такого ребенка характеризуется нечетким, смазанным звукопроизношением; голос у него тихий, слабый, а иногда, наоборот, резкий; ритм дыхания нарушен; речь теряет свою плавность, темп речи может быть ускоренным или замедленным.

Названные нарушения проявляются в разной степени и в различных комбинациях в зависимости от локализации поражения в центральной и периферической нервной системе, от тяжести нарушения, от времени возникновения дефекта.

Клиническое, психологическое и логопедическое изучение детей с дизартрией показывает, что эта категория детей очень неоднородна с точки зрения двигательных, психических и речевых нарушений. Причинами дизартрии являются органические поражения ЦНС, в результате воздействия различных неблагоприятных факторов на развивающийся мозг ребенка во внутриутробном и раннем периодах развития. Чаще всего это

внутриутробные поражения, являющиеся результатом острых, хронических инфекций, кислородной недостаточности (гипоксии), интоксикации, токсикоза беременности и ряда других факторов, которые создают условия для возникновения родовой травмы. В значительном числе таких случаев при родах у ребенка возникает асфиксия, ребенок рождается недоношенным.

Причиной дизартрии может быть несовместимость по резус-фактору. Несколько реже дизартрия возникает под воздействием инфекционных заболеваний нервной системы в первые годы жизни ребенка.

Дизартрия нередко наблюдается у детей, страдающих детским церебральным параличом (ДЦП). По данным Е. М. Мастюковой, дизартрия при ДЦП проявляется в 65-85% случаев [29, с. 143].

Классификация клинических форм дизартрии основывается на выделении различной локализации поражения мозга. Дети с различными формами дизартрии отличаются друг от друга специфическими дефектами звукопроизношения, голоса, артикуляционной моторики, нуждаются в различных приемах логопедического воздействия и в разной степени поддаются коррекции.

Физические проявления. Многие исследователи занимались изучением детей с дизартрией. Это позволило выделить важную особенность: данная категория не отличается однородностью.

Это значит, что любые формы, вплоть до самых тяжелых, могут отмечаться у детей с нормальным интеллектом, в то время как легкие проявляются у дошкольников с нарушениями интеллекта.

Клинико-психологическая характеристика детей с дизартрией позволяет составить полное представление об индивидуальных особенностях и потребностях группы. Только на ее основе можно составить правильный план работы.

Благодаря исследованиям специалистов удалось выяснить, что нет зависимости между тяжестью дефекта и выраженностью патологии.

Чаще всего подобное нарушение отмечается у детей:

- нормального развития;
- с задержкой психического развития (ЗПР);
- с умственной отсталостью;
- с гидроцефалией [29, с. 145].

В последние годы выделяют еще одну категорию детей – с минимальными мозговыми дисфункциями (ММД). Для нее характерны не только проблемы с речью, но и нарушения высших психических функции (ВПФ).

В физическом развитии могут отмечаться не критичные задержки. Ребенок чуть позже поползет, сядет, встанет. Отставание не будет серьезным. Будут небольшие сложности с манипулированием предметами и тонкими движениями пальцев.

В большинстве случаев не наблюдаются серьезные проблемы с общей и мелкой моторикой. Отмечается некоторая нескоординированность движений, неловкость в выполнении заданий. Тяжело осваивают навыки самообслуживания. Сложно дается выполнение гигиенических действий. Например, набрать в рот воды и прополоскать не так просто [28, с. 46].

В дошкольном возрасте с трудом застегивают пуговицы, завязывают шнурки и т. п. В подвижных играх уступают сверстникам в ловкости и скорости реакции.

Особенности психологии. Психолого-педагогическая характеристика детей с дизартрией позволяет правильно выстраивать работу специалистов. В ДОУ (дошкольное образовательное учреждение) с ребенком будет заниматься не только логопед, но и психолог.

По проявлениям категория неоднородная. У некоторых отмечается плохая приспособляемость к изменяющимся условиям среды. Они будут бояться всего нового и отказываться к нему привыкать. При столкновении с трудностями предпочитают избегать их, а не решать.

Другая группа в психологических проявлениях будет отличаться кардинально. У них быстро истощается нервная система, отмечается чувствительность к погоде и высокий уровень возбудимости. Для них характерен плохой аппетит и сон.

Часто в детском возрасте дизартрия сопровождается тревожностью. Ребенок редко находит причину своей неудачи. Игра отличается примитивностью и стереотипностью.

В психологическом плане появляются проблемы со сферой мотивации. Особенно ярко это видно в школьном возрасте. В некоторых ситуациях протест выражается истериками.

Дети могут отказываться посещать уроки, выполнять задания дома, игнорировать требования учителя и т. п. Все это связано с острым переживанием дефекта и ощущением личной несостоятельности.

Педагогическая характеристика. Логопедия включает в себя не только нарушения устной речи, но еще и письменной. При несвоевременной помощи или при тяжелом дефекте проблемы будут с письмом и чтением.

В дошкольном возрасте отмечается позднее формирование интереса к рисованию. Дети с трудом овладевают карандашами, ручками, ножницами. Не регулируют силу надавливания на письменную принадлежность, тяжело заштриховывают область.

В педагогическом плане им тяжелее всего дается физкультура и музыка. Это связано с неразвитостью двигательной сферы. Не даются прыжки на одной ноге, смена поз, движения под музыку.

Из-за проблем с памятью и вниманием плохо учатся. При отсутствии понимания со стороны учителя у детей формируется негативизм и появляются психологические проблемы.

На занятиях в садике и на уроках в школе часто суетливы, непослушны и раздражительны. Могут быть грубыми со старшими.

При отсутствии первичного нарушения интеллекта, дизартрики способны усваивать стандартные образовательные программы. Они могут

быть любознательными, но из-за быстрой утомляемости плохо усваивают большие объемы информации.

Иногда могут возникать проблемы с определенным типом восприятия, например, зрительным. В таком случае ребенку тяжело дается различение схожих оттенков или сравнение двух предметов по размеру.

Может не слушать задание педагога, перебивать его, кричать и легко отвлекаться. Заставить его что-то делать долгое время невозможно. Любой раздражитель быстро переключает его внимание на что-то иное. Поэтому в кабинете для занятий не должно быть ярких картинок, игрушек или другого оборудования. Они будут только отвлекать.

В школьное время желательно размещать таких детей на 1-2 парту. Это позволит памяти хорошо работать и усваивать материал.

Формирование речи. Дизартрия – это логопедический диагноз, поэтому роль специалиста ведущая. Основа нарушения – это проблемы со звуками. Они могут искаженно произноситься, отсутствовать, заменяться [28, с. 47].

Часто наблюдается смягчение твердых звуков и озвончение глухих.

Отмечается вялость речи, отсутствие интонации, быстрая утомляемость приводит к медленному темпу. В некоторых случаях детям тяжело выразительно прочесть стишок.

В речевом плане дизартрия проявляется в разной степени. При анартрии речь отсутствует полностью.

Типичные нарушения:

- страдает группа свистящих звуков;
- межзубное произношение;
- плохое различение звуков на слух [28, с. 47].

Часто проблема сопровождается повышенным слюноотделением, слабым дыханием и плохой переключаемостью позиции органов речи. В ходе обследования логопед проверяет состояние всех компонентов речи. При дизартрии лексика и грамматика страдают редко.

Во время осмотра можно увидеть состояние мышечных органов, например, языка и губ. При повышенном тоне они будут напряжёнными. Например, язык будет не спокойно лежать в полости, а располагаться в виде горки, кома. При низком тоне будет обратная ситуация: язык будет распластан, с трудом подниматься.

Несмотря на нормальное состояние слуха, ребенок практически не будет выделять конкретный звук из потока речи. Подобные задания почти невыполнимы для него.

Для правильной коррекции нарушения необходима комплексная работа специалистов нескольких профилей – врачебного, психологического и педагогического. Только при таком подходе удастся полностью искоренить проблему.

Родителям не стоит затягивать с визитами к специалистам, так как с возрастом дефект будет сложно устранить. В школьном возрасте это вызовет проблемы с письмом и чтением, в подростковом возникнут вторичные личностные нарушения.

Кратким обобщением содержания данного параграфа могут служить следующие выводы:

- дизартрия – нарушение произношения, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата при поражениях заднелобных и подкорковых отделов мозга;
- дизартрия отмечается у детей: нормального развития; с задержкой психического развития (ЗПР); с умственной отсталостью; с гидроцефалией; дизартрия у детей с церебральным параличом; дизартрия у детей с минимальной мозговой дисфункцией;
- из-за ограничений подвижности органов речи (мягкого неба, языка, губ) затруднена артикуляция, но при возникновении во взрослом возрасте, как правило, не сопровождается распадом речевой системы;
- при отсутствии первичного нарушения интеллекта, дизартрики способны усваивать стандартные образовательные программы. Они могут

быть любознательными, но из-за быстрой утомляемости плохо усваивают большие объемы информации;

– для правильной коррекции нарушения необходима комплексная работа специалистов нескольких профилей – врачебного, психологического и педагогического, только при таком подходе удастся полностью искоренить проблему;

– родителям не стоит затягивать с визитами к специалистам, так как с возрастом дефект будет сложно устранить.

1.3 Особенности письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Дети, имеющие проблемы с речевым развитием, в частности с дизартрическими явлениями, достаточно часто допускают устойчивые ошибки в письме. Объясняется этот факт недоразвитием общей и мелкой моторики, что напрямую отражается на каллиграфии. Данные нарушения могут напрямую привести к подменам букв на письме, их пропускам, специфике познавательной и эмоциональной деятельности, пространственной ориентации – все это определяет неготовность дошкольника к процессу обучения, в особенности к овладению письмом, что может непосредственно привести к дальнейшим устойчивым ошибкам

Все мышцы артикуляционного аппарата взаимосвязаны. С точки зрения кинестетики, в полости рта совершаются дифференцированные мышечные сокращения при движении губ, нижней челюсти, языка. В зависимости от силы напряжения мышц и направления данных движений произносятся те или иные звуки. Дизартрия проявляется при мышечном нарушении артикуляционного аппарата, ребенку сложно понять, когда его мышцы напряжены или расслаблены. У ребенка появляются трудности в определении произвольных сокращений мышц от неверных артикуляционных устоев.

При дизартрии происходит так называемый сбой при функционировании систем, взаимодействующих напрямую с речевыми компонентами. К примеру, замедляется процесс связующих элементов между слуховым восприятием и кинестетическим. У детей с дизартрией нарушается связь нервной системы с речевым аппаратом, вследствие чего возникает нарушение артикуляционной моторики, речевые нарушения, искажается фонематическое восприятие и слух. Все это необратимо сказывается на ухудшении письма [38, с. 79].

Как считает Корнев А.Н., при освоении письма у детей с дизартрией трудности могут возникнуть вследствие трех составных проявлений: биологического дефицита мозговых систем, отвечающих за письменную речь; функциональная недостаточность, произрастающая из этих факторов, вместе с особыми средовыми условиями, предъявляющих повышенные требования к незрелым или отстающим психическим функциям [42, с. 79]. Стоит отметить, что зачастую у детей с дизартрией, имеются определенные факторы влияния окружающей среды, которые могут являться причиной проблем их мозговой деятельности.

Лалаева Р.И., Хватцев М.Е., Токарева О.А. в своих трудах излагают классификацию дисграфий, основу которой составляет некомплектность определенных операций процесса письма. Согласно этой классификации, выделяют следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушений языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.

1) Артикуляторно-акустическая дисграфия наблюдается у детей при нарушении устной речи. Во время проговаривания ребенок исходит от неверного произношения звуков, что непосредственно отображается на его письме. Только после коррекции звукопроизношения можно скоординироваться над письмом с опорой на проговаривание. Ошибки возникают при заменах, пропусках букв и замене соответствующих звуков

в устной речи. Бывают случаи, когда ребенок сохраняет замены букв в письме, несмотря на их исправление в устной речи, поскольку у него еще не полностью сформировались кинестетические образы звуков. Эти ошибки (включая замены звуков и пропущенные звуки) не всегда явно выражаются в письменной форме, поскольку головной мозг компенсирует их через использование сохраненных функций слухового различения и формирования фонематических навыков (включая замены звуков и пропущенные звуки) не всегда явно выражаются в письменной форме, поскольку головной мозг компенсирует их через использование сохраненных функций слухового различения и формирования фонематических навыков [33, с. 81].

2) Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации фонем). Для этой группы свойственна подмена букв надлежащих акустически близким звукам, хотя в разговоре дети проговаривают все верно:

- замена букв обозначающие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ц – т, ц – с, ч – т, ч – щ). Например, «цирк» – «сырк», «чашка» – «тяшка» и др;
- неверное определение мягких согласных («июл», «ден»);
- подмена гласных, как ударных, так и безударных (о – у (рука – «рока»), е – и (весна – «висна»)) [39, с.78].

Для устранения данных ошибок необходимо проводить работу над распознаванием фонем и их выбором. Если одно из звеньев обучающего процесса подвергается нарушению, то подмены букв на письме продолжаться.

3) У школьников с дизартрией из-за расстройства речевого аппарата нарушается процесс деления предложений на отдельные слова, а также неправильно складывается фонематический анализ и синтез. При этом типе дисграфии проявляется астigmatизм звукобуквенного состава слова. Наблюдаются пропуски букв при стечении согласных (взгляд – «вгляд»),

скрипка – «крипка»); пропускание гласных (дерево – «дерво», коты – «кты»); перемещение букв (место – «метсо», шапка – «капша»); дополнение новых букв (молоко – «молоколо»); нарушение слоговой структуры (колокол – «коколол», порошок – «пошорок»); отсутствие пробелов между словами (мама варит – «мамаварит», на кухне – «накухне», мальчик пинает мяч – «мачикпинаетмяч»); отделение приставки от корня слова (уехал – «уехал») [33, с. 84].

В работах Левиной Р.Е., Чиркиной Г.В., Корнева А.Н. 23 приведены исследования, касаемые изучения письменной речи школьников, имеющих нарушение в фонематическом анализе и синтезе. Ошибки зачастую проявляются в отсутствии логической связи между словами и предложениями, отсутствует очередность событий, в связи, с чем отсутствует смысл и грамматические связи в тексте.

4) Нарушение лексического и грамматического строев речи, морфологических и синтаксических обобщение проявляются у школьников с аграмматической дисграфией. При данном виде дисграфии возникают ошибки в словах, при построении словосочетаний, конструировании предложений, искажении префиксов и суффиксов (полюбила – «налюбила», котята – «котенки»); ошибки при склонении слов («мало кистьев»); употребление предлогов (под домом – «по домом»); написание местоимений (перед ней – перед ей); употребление множественного числа («котята мяукает»); связь между словами («большая дерево»); сложные конструкции в предложениях ученику даются с трудом, связь между членами предложения будет отсутствовать. Данный тип дисграфии будет замечен с третьего класса. В это время ученик уже владеет письмом и приступает к освоению правил грамматики. Склонение слов по падежам, изменение рода, числа ему недоступны, поскольку он не видит связи между словами и пишет окончание неверно [33, с. 86].

5) Оптичная дисграфия проявляется у детей, имеющих проблемы с развитием зрительной памяти, мнемической деятельности, анализа, синтеза,

ориентировании в пространстве. Младшие школьники не видят различий между буквами, которые схожи по написанию (и, ш, ц, щ; б, в, д, у...). При этом виде дисграфии с детьми проводится тщательная работа по отработке написания элементов букв сначала в печатном виде, затем строчные [14].

Лишние буквы, а также их нехватка Левина Р.Е. объясняет неправильным проговариванием слова в процессе письма. Нарушение целостности предложений Корнев А.Н. объясняет бедным словарным запасом и недопониманием значения слова. Неспособность построения или восприятия грамматических конструкций может возникать и при «ложной дисграфии», которая по мнению многих авторов, проявляется на начальном обучении в школе у здоровых детей. При этом ученик также может пропускать буквы, нарушать границы предложений, неверно обозначать мягкость букв, но эти недочеты однократны не будут иметь устойчивый характер [38, с. 117].

Также, по мнению Садовниковой И.Н., у ученика начальной школы достоверно может возникнуть дисграфия, если начало его обучения в школе происходит во время его фактической неготовности. Темп обучения, объем заданий, завышенные требования не будут отвечать индивидуальным особенностям ученика.

Кратким обобщением содержания данного параграфа могут служить следующие выводы:

– признаки дисграфии – это повторяющиеся типичные ошибки стойкого характера, не связанные с незнанием норм родного языка, дети могут изменять структуру слова, подменять звонкие звуки парными глухими, нарушать отдельность и слитность написания терминов;

– выделяют следующие виды дисграфий: 1) артикуляционно-акустическая дисграфия (имеются нарушения звукопроизношения, артикуляции, фонематического восприятия); 2) акустическая дисграфия (проблемы связаны с фонемным распознаванием); 3) грамматическая дисграфия (недоразвитие лексико-грамматической стороны речи); 4)

оптическая дисграфия (несформированность зрительно-пространственного воображения); 5) дисграфия, обусловленная несформированностью языкового синтеза и анализа.

1.4 Специфика коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Нарушения письма (дисграфия) у детей младшего школьного возраста изучаются давно, но и сейчас это одна из самых актуальных проблем логопедии, так как дисграфия является одной из самых распространенных форм речевой патологии у младших школьников.

Нарушения письма оказывают влияние на весь процесс обучения и речевое развитие детей. Своевременное выявление этих нарушений положительно отразится на построении логопедической работы с обучающимися.

Практика и научные исследования показали, что одной из причин неуспеваемости обучающихся в начальных классах являются разнообразные нарушения письменной речи, которые затрудняют овладение ими навыками грамотного письма. Речевые нарушения, встречающиеся у обучающихся, являются серьезным препятствием в овладении ими на начальных этапах обучения письма, а на более поздних – в усвоении программы. Это способствует формированию негативного отношения к учебе, отрицательно влияет на внутреннее состояние школьника. Для оказания помощи обучающимся были созданы методики коррекции нарушений письменной речи у младших школьников.

Например, И. Ю. Оглоблина в своей логопедической тетради для коррекции дисграфии и дислексии у младших школьников разработала блок специальных упражнений и заданий, направленных на: совершенствование фонематического слуха; развитие навыков звуко-слового анализа и синтеза слов; на формирование лексико-грамматического строя речи; обогащение словарного запаса; формирования умения ставить правильно

ударения и т.д. Тетрадь адресована детям начальных классов, логопедам, занимающихся с ними [38, с. 79].

В пособии по исправлению дисграфии, автор О.В. Чистякова, разработано 500 упражнений, которые помогут учителю, логопеду и родителям предупредить и устранить некоторые дисграфические ошибки. В данном пособии имеются различные задания для обучающихся начальных классов. О.В. Чистякова выявила основную категорию ошибок на письме у обучающихся: многочисленные пропуски букв, чаще гласных; повторение одной и той же буквы (пироп вместо пирог); замена букв (луди вместо люди, быра вместо дыра); недописывание слов или букв, перестановка слогов (рабабан вместо барабан); ошибки в ударных слогах (содик вместо садик); зеркальное написание букв; отсутствие точки в конце предложения или потеря заглавной буквы в его начале; затруднения в делении слов на слоги, постановке ударения, выполнении звукового разбора слова; «корявый почерк»: сползание букв со строки, разнородные по ширине и высоте буквы, различный наклон букв, колебание почерка [50, с. 37].

Содержание методики логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи у детей, разработанной Р. Лалаевой, зависит от вида дисграфии и нарушенных механизмов письма и чтения. Так, при артикуляторно-акустической дисграфии, дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания и фонематической дислексии коррекционная работа строится в два этапа. На первом этапе прорабатывается каждый из смешиваемых звуков, на втором этапе логопед работает над слуховой и произносительной дифференциацией смешиваемых звуков. Кроме того, предусматривается работа по коррекции звукопроизношения. Формирование и развитие произносительных дифференцировок осуществляется в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. Логопедическая работа у младших школьников с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза и фонематической дислексией проводится по трем направлениям:

- развитие анализа структуры предложения,
- развитие слогового анализа и синтеза
- развитие фонематического анализа и синтеза.

В методике, предложенной И.Н. Садовниковой, коррекционная работа на фонетическом уровне направлена на развитие фонематического восприятия и формирование навыков звукового анализа слов [43, с. 36]. И.Н. Садовникова в своей методике в разделе «Обследование» выделяет такие пункты, как «особенности учебной деятельности» и «школьная зрелость» и выделяет следующие направления работы по коррекции дисграфии:

- развитие пространственных и временных представлений;
- развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов;
- количественное и качественное обогащение словаря;
- совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов;
- усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений;
- обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций [43].

Методика А.В. Ястребовой посвящена, прежде всего, совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности [66]. Одновременно ведётся работа над всеми компонентами речевой системы – звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем. При этом в работе выделяются несколько этапов, каждый из которых имеет ведущее направление.

I этап – восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и фонематических представлений;

устранение дефектов звукопроизношения; формирование навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слов; закрепление звукобуквенных связей и др.);

II этап – восполнение пробелов в области овладения лексикой и грамматикой (уточнение значений слов и дальнейшее обогащение словаря путем накопления новых слов и совершенствования словообразования; уточнение значений используемых синтаксических конструкций; совершенствование грамматического оформления связной речи путем овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций);

III этап – восполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирования смысловой структуры высказывания; установления связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания) [66].

Кратким обобщением содержания данного параграфа могут служить следующие выводы:

- обзор методик показал, что систематическая, специально организованная работа по развитию письменной речи младших школьников, может сформировать у обучающихся наиболее правильные речевые умения;

- по мнению большинства авторов, увеличение расстройств письменной речи у школьников можно приостановить с помощью применения педагогических методов;

- младшие школьники с дисграфией по характеру нарушений письма, особенностям устной речи и других психических функций представляют собой неоднородную группу;

- в этой связи педагогика, логопедия, психология в совокупности могут обеспечить необходимую коррекционную базу для профилактики и

исправления речевых ошибок на письме у младших школьников с дизартрией;

– комплексный психолого-педагогический подход к анализу дисграфии младших школьников с дизартрией позволит обнаружить закономерную взаимосвязь специфических ошибок письма, особенностей устной речи и других психических функций.

Выводы по 1 главе

Письменная речь – это особая разновидность языкового процесса, дающая возможность общаться с отсутствующими собеседниками. Письменная речь – разновидность монологической речи, но она произносится как чтение написанных письменных знаков. Овладение письменной речью, представляет собой более высокий уровень речевого развития, поскольку природа письма в большей степени абстрактна по сравнению с устной речью.

Развитие письменной речи в онтогенезе непосредственно обусловлено онтогенезом речевого развития: устная речь возникает у ребенка на 2-м году жизни; письмо формируется только на 6-7-м году; письменная речь формируется только в процессе регулярного осознанного обучения. Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, в которой принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Письменная речь выступает результатом специального обучения, которое начинается с сознательного овладения в письменной форме всеми средствами выражения мысли. Нарушения фонематического и лексико-грамматического развития, звукопроизношения отражаются на письме, поскольку графическая речь исторически складывалась на основе звуковой речи.

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дизартрией: 1) дизартрия – нарушение произношения,

обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата при поражениях заднелобных и подкорковых отделов мозга; 2) дизартрия отмечается у детей: нормального развития; с задержкой психического развития (ЗПР); с умственной отсталостью; с гидроцефалией; дизартрия у детей с церебральным параличом; дизартрия у детей с минимальной мозговой дисфункцией; 3) из-за ограничений подвижности органов речи (мягкого неба, языка, губ) затруднена артикуляция, но при возникновении во взрослом возрасте, как правило, не сопровождается распадом речевой системы; 4) при отсутствии первичного нарушения интеллекта, дизартрики способны усваивать стандартные образовательные программы. Они могут быть любознательными, но из-за быстрой утомляемости плохо усваивают большие объемы информации; 5) для правильной коррекции нарушения необходима комплексная работа специалистов нескольких профилей – врачебного, психологического и педагогического, только при таком подходе удастся полностью искоренить проблему; 6) родителям не стоит затягивать с визитами к специалистам, так как с возрастом дефект будет сложно устранить.

Особенности проявления нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией: 1) при артикуляторно-акустической дисграфии ошибки в письменной речи напрямую связаны с ошибками, который ребенок допускает во время устной речи, то есть он пишет слова так, как произносит; 2) при акустической дисграфии школьник правильно произносит звуки, но его фонематическое восприятие плохо развито, на письме он заменяет буквы, которые соответствуют фонематически сходным звукам (звонкие – глухими, шипящие – свистящими и т.п.); 3) при дисграфии, развившейся на почве нарушения языкового синтеза и анализа, наблюдается нарушение деления слов на слоги, предложений – на слова, то есть ученик переставляет местами слоги, буквы, не дописывает окончания, соединяет слова с предлогами, но разделяет их с приставками; 4) при аграмматической дисграфии выявляются

множественные аграмматизмы в письменной речи, дети неправильно изменяют слова по падежам, числам и родам, не могут их согласовывать друг с другом, также нарушают предложные конструкции; 5) при оптической дисграфии смешивают/заменяют на письме графически сходные буквы (вместо «л» - «м», вместо «ж» - «х»).

Обзор методик коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией показал, что систематическая, специально организованная работа по развитию письменной речи младших школьников, может сформировать у обучающихся наиболее правильные речевые умения. По мнению большинства авторов, увеличение расстройств письменной речи у школьников можно приостановить с помощью применения педагогических методов.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

2.1 Методики изучения письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Целью эксперимента является выявление уровня сформированности письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией для дальнейшей коррекционной работы.

Для реализации поставленной цели использовались методики:

- 1) Методика «Речевая карта Трубниковой Н.М» [48];
- 2) Методика И.Н. Садовниковой [42].

Опишем первую методику. Речевая карта Трубниковой Н.М.

Речевая карта, или карта обследования речи, является основным документом, который логопед оформляет в процессе работы. Речевая карта имеет свою структуру и включает следующие разделы: логопедическое обследование, логопедическое заключение, перспективный план коррекционной работы, характеристика динамики логопедической коррекции, анализ результатов коррекционного воздействия. Рассмотрим особенности этих разделов.

Раздел 1 – речевой карта содержит общие сведения о ребенке, а именно:

1. Дата обследования;
2. Фамилия, имя, отчество;
3. Дата рождения;
4. Домашний адрес;
5. Заключение психиатра (психоневролога);
6. Диагноз невропатолога;
7. Состояние органов слуха и носоглотки;
8. Данные окулиста;

9. Заключение медико-педагогической комиссии;
10. Посещает (посещал) ли дошкольное учреждение (указать специальное или нет);
11. Посещает (посещал) ли школу (специальную или нет), указать класс обучения;
12. Краткая характеристика ребенка по данным педагогических наблюдений (устойчивость внимания, работоспособность, ориентировка в окружающем, навыки самообслуживания отношения ребенка к своему речевому дефекту);
13. Жалобы родственников;
14. Данные о родителях ребенка (возраст здоровье профессия, социальные условия вредные привычки);
15. Общий анамнез:
 - а) от какой беременности ребёнок,
 - б) характер беременности (болезни, травмы, токсикозы место работы употребление алкоголя, курение),
 - в) течение родов (досрочное, срочное, стимулирование, наложение щипцов, асфиксия),
 - г) вес и рост при рождении,
 - д) на какие сутки был выписан из роддома,
 - е) вскармливание (грудное, искусственное),
 - ё) особенности питания (сосал активно вяло, поперхивался при сосании и глотании, при каком положении головы кормление протекало свободно при каком затрудненно, уставал ли в период кормления, был беспокойным, как дышал при кормлении, плаче, в покое, как жевал и глотал твердую и жидкую пищу),
 - ж) перенесенные ребенком заболевания, травмы интоксикации.
16. Раннее психомоторное развитие:
 - а) когда начал различать слуховые и зрительные раздражители, тянуться за игрушками,

- б) когда стал держать голову,
- в) когда стаи самостоятельно садиться ходить,
- г) когда появились зубы,
- д) поведение ребенка до года (спокойное, беспокойное, как спал),
- е) появление навыков самообслуживания.

17. Речевой анамнез:

- а) гуление (время появления, характеристика),
- б) лепет (время появления и его характер),
- в) первые слова, фразы (время их появления и характеристика),
- г) как шло развитие (скачкообразное, с перерывами, постепенно причины и время отклонения в развитии),
- д) с какого времени замечено нарушение речи,
- е) речевая среда в которой рос ребенок,
- е) занимался с логопедом (с какого возраста и сколько времени, результаты занятий),
- ж) характеристика речи в настоящее время (родителями, учителями, воспитателями).

После общего раздела делаются выводы: пренатальный, перинатальный, постнатальный периоды протекали с отклонениями без отклонений.

Раздел 2 – проводится анализ общей моторики. Все предлагаемые задания выполняются по показу, затем по словесной инструкции. После выполнения заданий делаются выводы: характеризуются нарушения и сохранные стороны общей моторики.

Раздел 3 – Обследование произвольной моторики пальцев рук. После выполнения заданий делаются выводы: характеризуются нарушения и сохранные стороны моторики пальцев рук.

Раздел 4 – Обследование состояния органов артикуляционного аппарата. Изучение состояния, органов артикуляционного аппарата включает обследование его анатомического строения и двигательной

функции. Вывод: анатомическое строение артикуляционного аппарата с отклонениями, без отклонений.

Раздел 5 – Обследование фонетической стороны речи

1. Обследование произношения звуков.

При обследовании звукопроизношения особенно важно обратить внимание на то, как ребенок произносит звук в различных фонетических условиях: изолирован, в слогах, в словах, во фразовой речи. Применяются задания, состоящее в многократном повторении одного звука, так как при этом создаются условия, уменьшающие артикуляторные переключения с одного звука на другой. Это дает возможность обнаружить трудности денервации артикуляционного акта, особенно в случае «стертой» дизартрии. Для проверки произношения звуков используются специально подобранные предметные и сюжетные картинки. В их названиях должны быть такие слова, в которых исследуемый звук стоит в начале, в середине и в конце слова. Проверяются следующие группы звуков: гласные – а, о, у, ы, и; свистящие, шипящие, аффрикаты – с, съ, з, зь, ц, ш, ж, щ, ч; сонорные – р, рь, л, ль, м, мь, н, нь; глухие и звонкие парные – п-б, т-д, к-г, ф-в в твердом и в мягком звучании (п' -б', т' -д', к' -г', ф' -в').

При обследовании каждой группы звуков необходимо отметить, как произносится проверяемый звук (изолированно, в слогах, в словах) и как он используется в самостоятельной связной речи. На основе полученных данных определяется характер нарушения произношения:

- а) отсутствие звуков (рама-ама),
- б) искажение звуков (с-межзубный),
- в) замена звуков (ж-заменяется межзубным с, звук ч заменяется ть),
- г) смешение звуков (ребенок умеет говорить оба звука, но в речи смешивает их: часы-тясы). На каждого ребенка должен быть составлен протокол обследования звукопроизношения.

Выводы: звукопроизношение соответствует возрасту, мономорфное нарушение, полиморфное; антопофонитический дефект (вид искажения); фонологический (отсутствие звука, замена звука, смешение звуков).

2. Состояние просодики.

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

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

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

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

Выводы: просодическая сторона речи сформирована с нарушениями голоса, дыхания и так далее; отклонений не имеет.

Раздел 6 – Обследование слоговой структуры.

Неправильное произношение слов не ограничивается дефектами звукопроизношения. Часто встречаются и нарушения слоговой структуры слова, поэтому обследуется умение произносить слова различной слоговой сложности. При этом ребенку сначала предлагается для названия предметные картинки, затем логопед называет слова для отраженного произношения.

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

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

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

- «Петя пьет горькое лекарство»,
- «На перекрестке стоит милиционер»,
- «Космонавт управляет космическим кораблем» и другое.

Выводы: отмечается характер искажения слоговой структуры (сокращение слогов: – молоток – «моток»; упрощение слогов, опускание слогов – стул– «туль»; уподобление слогов – табуретка – «табуетка»; добавление звуков, слогов – комната – «комонамата», стол – «смотол»; перестановка слогов и звуков – дерево – «деверо»).

Раздел 7 – Обследование состояния функций фонематического слуха.

Д.Б. Эльконин характеризует фонематический слух как способность воспринимать и различать звуки речи.

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

Выводы: функции фонематического слуха сформированы.

Раздел 8 – Обследование звукового анализа слова.

Выводы: навыки звукового анализа соответствуют возрасту.

Раздел 9 – Обследование понимания речи.

Выводы: импрессивная речь сформирована.

Раздел 10 – обследование активного словаря.

Выводы: активный словарный запас соответствует возрасту; ограничен.

Раздел 11 – Обследование грамматического строя.

Выводы: имеются нарушения согласования и управления (аграмматизм).

Раздел 12 – Обследование чтения.

Выводы: дисграфические ошибки отсутствуют; артикуляционная форма дисграфии; фонематическая дисграфия; оптико-пространственная

дисграфия; сочетание артикуляционно-фонематической дисграфии с оптической.

Опишем вторую методику. Методика И.Н. Садовниковой, состоящую из двух разделов:

- контрольное списывание,
- слуховой диктант.

Далее опишем каждый из выделенных нами разделов более подробно.

1. «Контрольное списывание».

Задание № 1

Инструкция: «Внимательно прочитайте слова и спишите их».

- слова, написанные рукописным шрифтом: лещ, жук, снег, бант, мышка, песок, коньки, зебра, дятел, муха, вагон, майка, осень, вечер, жёлудь,
- вагон, индюк, бабочка,

- слова, написанные печатным шрифтом: плащ, крот, аист, флажок, насекомое, берёзка, лесенка, ученик, трещина, веселье.

Задание № 2

Инструкция: «Внимательно прочитайте предложение, а затем спишите его» Ъ, Х.

- печатное предложение: У ёлки пушистый зайчик,
- рукописное предложение: Кошка спала на крыше.

2. «Слуховой диктант»

Задание № 1 «Запись слогов».

Инструкция: «Послушайте и запишите слоги».

- Слоги: ас, мо, осе, лы, ри, але, яр, мя, жу, са, шо, чи, ац, бапо, дожу, лери,
- шази, жне, ащу, зню, лох, кор, пла, кро, аст, глу, арк, сми, кра, гро, астка, глор,
- ижбо, щац, вздро, чит, щус, хвы, айка, шос, крет, вач

Задание № 2 «Запись слов».

Инструкция: «Послушайте и запишите слова».

Слова: лыжи, куст, уснет, ключ, щука, грач, круги, улица, утки, жили, бант, чищу, старушка, аист, шарф.

Задание №3 «Запись предложение»

Инструкция: «Записать после однократного прослушивания»

Предложение: Засыпанный снегом лес был сказочно красив.

- Прошли дожди – грибов жди.
- Поплыли по небу белые пушистые барашки облаков.
- Журавли изредка перекликались с вожаком.

Задание № 4 «Запись текста».

Инструкция: «Послушайте и запишите текст под диктовку».

Текст: У Миши жил кот. Звали кота Рыжик. Хвост у Рыжика пушистый.

Мальчик часто играл с котом. Они были друзья.

Текст: «Птицы». Наступил декабрь. Выпал пушистый снег. Он покрыл всю землю белым ковром. Замерзла речка. Птицам голодно. Они ищут себе пищу. Дети кладут в кормушку хлеба и зёрен. Летом посевам нужна защита. Птицы спасут урожай.

Текст: «Кто как зиму встретил». Летучие мыши забрались в дупло. Ёж прикрылся сухими листьями. Лягушки зарылись в мох. Медведь спит в берлоге. Белка сменила на зиму шубку и починила гнездо. Лисица в норе себе из листьев постель сделала.

Анализ состояния фонематического восприятия:

- Первый слог воспроизводился верно, но последующие уподоблялись первому слогу.
- Неточное воспроизведение отмечалось при повторении сочетаний из трех слогов.
- Отмечались перестановки, пропуски и замены слогов.

Критерии оценивания:

- 1 балл – правильное и точно воспроизведение слогов в темпе предъявления.
- 0,5 баллов – первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (са - ша - са - ша)
- 0,25 баллов – неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками.
- 0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.

Максимальное количество баллов за задание - 15 баллов.

Письменное задание..Каждое задание оценивается в отдельности.

Критерии оценивания:

2 балла – правильное выполнение задания;

1 баллов – в выполнении задания допускает 1-2 ошибки;

0 баллов – допускает более 2-х ошибок или невыполнение.

Максимальное количество баллов 20.

2.2 Состояние письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией

После проведения констатирующего эксперимента были подвергнуты анализу полученные результаты, которые оценивались в баллах, а затем проведена количественная и качественная обработка полученных данных. По каждой методике предоставлена отдельная таблица с результатами исследования. На их основании сделан вывод.

Экспериментальное исследование проводилось в Муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 66 р.п. Бердяуш». Количество детей: 8 учеников. Возраст детей: 8-9 лет. Младшие школьники, с диагнозом дизартрия, которые имеют удовлетворительную отметку по русскому языку и испытывающие трудности при письме. У всех детей присутствует артикулярно-акустическая дискография. Все дети имеют нарушение

звукопроизношения и испытывают трудности в применении правильности артикуляции. Они обучаются по программе четырехлетней начальной школы. Обследование письменной речи проходило в первую половину дня в кабинете логопеда с подгруппами по 4 человека (2 подгруппы).

Методика 1. Речевая карта Трубниковой Н.М.

При обследовании детей были составлены речевые карты по методике Трубниковой Н.М. Речевая карта, или карта обследования речи, является основным документом, который логопед оформляет в процессе работы. Речевая карта имеет свою структуру и включает следующие разделы: логопедическое обследование, логопедическое заключение, перспективный план коррекционной работы, характеристика динамики логопедической коррекции, анализ результатов коррекционного воздействия. Рассмотрим особенности этих разделов.

Пример речевой карты в части обследования фонематического слуха и обследования фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза в таблице А.1 (**приложение А**).

В ходе констатирующего эксперимента нами был выполнен анализ медико-педагогической документации обучающихся, которые участвовали в констатирующем эксперименте. Помимо изучения медицинской и педагогической документации нами была взята информация об обучающихся от специалистов, учителей, воспитателей, родственников.

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

Ещё нами был изучен речевой анамнез испытуемых (время появления гуления, лепета, когда появились в речи ребёнка первые слова и когда появилась фразовая речь). Результаты обследования медико-

педагогической документации зафиксированы в индивидуальных речевых картах обследуемых детей. Результаты проведённого нами анализа анамнестических данных представлены в таблице Б.2 (**приложении Б**).

Проведённая диагностика анамнестических данных, медицинской документации, протоколов ПМПК позволил установить, что у всех исследуемых обучающихся дородовой, родовой и послеродовой периоды 32 проходили с отклонениями: так наблюдались тяжелые токсикозы беременности, в том числе и хронические заболевания матери, употребление алкоголя, курение во время беременности, кесарево сечение, простудные заболевания детей, которые были ими перенесены в период раннего детства. Ранее психомоторное развитие обучающихся происходило с задержкой.

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

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

Полученные нами данные дают основание сделать вывод о том, что у 37,5% детей, а именно у Виктории, Арсения, Марии, были отмечены серьёзные отклонения в общем анамнезе, таким образом у этих обучающихся были высокие показатели отклонений в речевом анамнезе.

В 25% случаев, а именно у Виктории К., Кирилла, отмечены практически одинаковые показатели сопоставительного анализа отклонений в общем и речевом анамнезах.

У 37,5% испытуемых, а именно у Анатолия, Алены, Стефании, с одной стороны отмечены несерьёзные отклонения в общем анамнезе, но с другой стороны отмечены высокие показатели отклонений в речевом анамнезе.

Методика 2. Методика И.Н. Садовниковой, состоящая из двух разделов.

Обследование проводилось с каждым ребенком индивидуально, в первой половине дня. При обследовании учитывались индивидуальные особенности каждого ребенка. Дети легко пошли на контакт. Данное исследование адаптировано для детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Результаты констатирующего этапа, по анализу фонематического восприятия представлены в таблице 1.

Таблица 1– Результаты констатирующего этапа по анализу фонематического восприятия и состояния письменной речи у младших школьников с дизартрией

Учащийся	Фонематическое восприятие		Состояние письменной речи	
	Количество баллов	Количество ошибок	Количество баллов	Количество ошибок
Виктория А.	7,5	4,5 шт.	6,0	1 шт.
Анатолий Г.	6,5	5,5 шт.	7,5	1 шт.
Арсений Г.	7,5	4,5шт.	7,5	1 шт.
Алена Е.	8	4 шт.	5	1,5 шт.
Виктория К.	7	5 шт.	4	2 шт.
Стефания О.	9	3 шт.	4	2 шт.
Мария П.	7	5 шт.	4	2 шт.
Кирилл С.	6,5	5,5 шт.	3	2,5 шт.

На рисунке 1 представим результаты констатирующего этапа эксперимента по анализу состояния фонематического восприятия и состояния письменной речи.

От полученных результатов диагностики перейдем к характеристике каждого из диагностируемых детей младшего школьного возраста.

А. Виктория.

Возраст 8 лет.

Во время выполнения задач проявила себя сдержанно, закрыто. Внимательно слушала задания, при воспроизведении допустила ошибки в следующих слогах: "са - ша ша - са", "ла - ра ра -ла", за - са са - за", жа -ша - жа". Были допущены замены, перестановки слогов, а также уподобление второго слога первому.

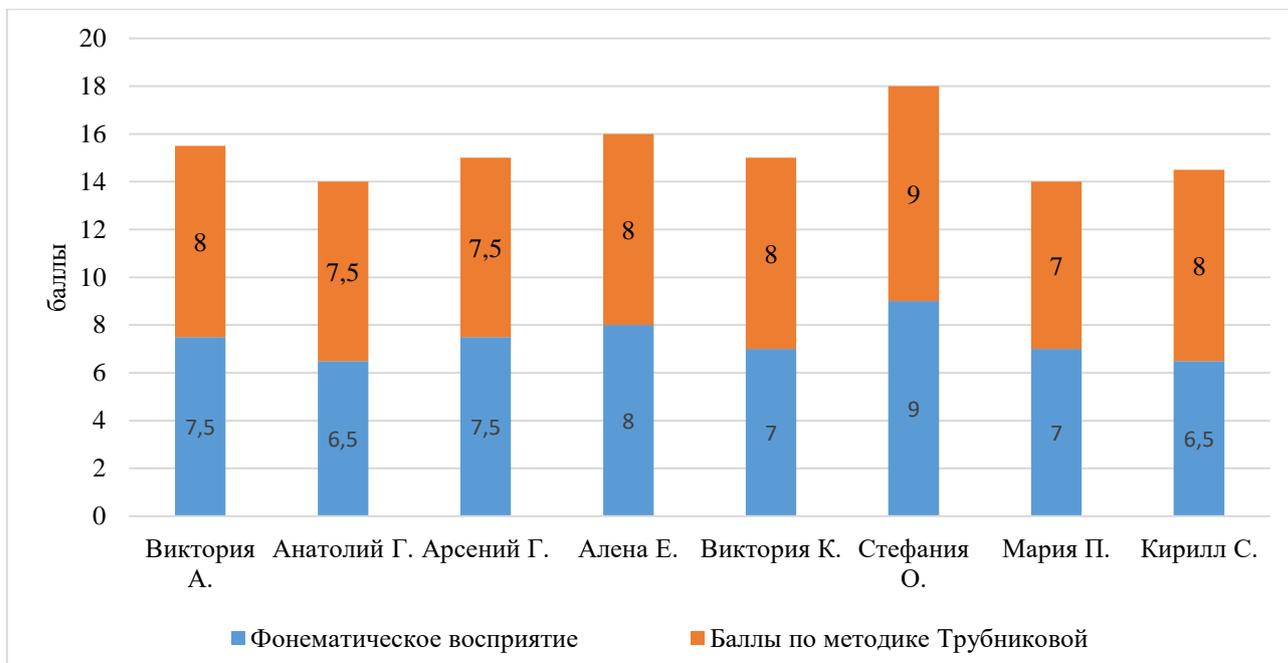


Рисунок 1 – Результаты по методике И.Н. Садовниковой (констатирующий этап эксперимента)

Общее количество баллов - 7,5.

Г. Анатолий.

Возраст 8 лет.

Активно проявился себя во время выполнения задания. Внимательно слушал инструкцию, при воспроизведении допустил ошибки в следующих слогах: "са -ша ша -са", ла -ра ра -ла", за -са са -за", ца -са са -ца", жа - ша - жа". Были допущены замены, перестановки слогов, а также уподобление второго слога первому.

Общее количество баллов - 6,5.

Г. Арсений.

Возраст 8 лет.

При выполнении задания был сдержанным, серьезным. Не внимательно слушал инструкцию, при воспроизведении допустил ошибки в

следующих слогах: "ра - ла ла -ра", са -за за- са", "ца- са- ца", "жа-ша-жа". Были допущены замены, перестановки слогов, а также уподобление второго слога первому.

Общее количество баллов - 7,5.

Е. Алёна. Возраст 9 лет.

Внимательно слушала задание, и старательно выполняла задание. При воспроизведении допустила ошибки в следующих слогах: " ра -ла - ра", са - за - са ", ца -са - ца". Были допущены перестановки, второй слог уподоблялся первому.

Общее количество баллов - 8.

К. Виктория. Возраст 8 лет.

Виктория совершенно не хотела выполнять задание, все внимание было сфокусировано на другую проблему. При воспроизведении допустила ошибки в следующих слогах: "са -ша ша -са", ла -ра ра -ла", за -са са -за", ца -са са -ца", жа - ша - жа". Были допущены замены, перестановки слогов, а также уподобление второго слога первому.

Общее количество баллов - 7.

О. Стефания. Возраст 9 лет.

Внимательно слушала инструкцию. При воспроизведении допустила ошибки в следующих слогах: "са -ша ша -са", ла -ра ра -ла", ца -са са - ца", жа - ша - жа". Были допущены перестановки слогов, а также уподобление второго слога первому.

Общее количество баллов - 9.

П. Мария.

Возраст 8 лет. Активно проявила себя при выполнении заданий. При воспроизведении допустила ошибки в следующих слогах: "са -ша ша - са", ла -ра ра -ла", за -са са -за", ца -са са -ца", жа - ша - жа". Были допущены замены, перестановки слогов, а также уподобление второго слога первому.

Общее количество баллов - 7.

С. Кирилл.

Возраст 8 лет. Во время выполнения задания отвлекался, начинал заводить разговор на посторонние темы. При воспроизведении допустил ошибки в следующих слогах: "са -ша ша -са", ла -ра ра -ла", за -са са -за", ца -са са -ца", жа - ша - жа". Были допущены замены, перестановки слогов, а также уподобление второго слога первому.

Общее количество баллов – 6,5.

Диагностика письменной речи.

Цель исследования – изучить состояние письма под диктовку.

Процедура проведения: перед тем, как приступить к написанию диктанта детям был полностью прочитан текст, выразительно и медленно.

Проанализировав результаты диагностики письменной речи перейдем к характеристике допущенных ошибок каждого из учащихся.

А.Виктория. У ученицы были ошибки в виде пропусков и замен, образовании мягкости согласных, а также орфографические ошибки.

Г.Анатолий. У ученика были ошибки в виде отграничении речевых единиц в слове и предложении, пропуски букв и замены, встречались антиципации, аграмматизмы в связи слов, предложений, так же встречались орфографические ошибки.

Г. Арсений. Наблюдались орфографические ошибки, замены, вставки, обозначение мягкости согласных у/ю, смешение ш/щ, персеверации, антиципации, аграмматизмы в связи слов.

Е. Алёна. У ученицы наблюдались ошибки в виде отграничений речевых единиц в слове и предложении, пропуски букв и замены, смешение свистящих ш/щ, также наблюдались орфографические ошибки.

К. Виктория. Встречались ошибки в отграничении речевых единиц в слове, пропуски, вставки, замены, обозначения мягкости согласных в виде гласных второго ряда, аграмматизмы в связи слов, орфографические ошибки.

О. Стефания. У ученицы были ошибки в виде пропусков и замен, образовании мягкости согласных, а также орфографические ошибки.

П. Мария. У ребенка были выявлены ошибки в отграничении речевых единиц в слове, ошибки в образовании мягкости согласных, а также гласных второго ряда, пропуски и замены, аграмматизмы в связи слов и орфографические ошибки.

С. Кирилл. У ученика наблюдались орфографические ошибки, замены, вставки, обозначение мягкости согласных у/ю, смешение ш/щ, персеверации, антиципации, аграмматизмы в связи слов.

Таким образом, подводя итог констатирующего этапа эксперимента видим, что у всех учащихся были выявлены дисграфические ошибки. По артикуляторно-акустическому признаку, замена и смешение букв встречалась у всех учащихся.

2.3 Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Целью формирующего эксперимента было определить содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией и экспериментально проверить ее эффективность.

Данные констатирующего эксперимента и анализ теоретических аспектов заявленной проблемы позволили нам сопоставить комплекс занятий и упражнений, направленных на коррекцию нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией с младшими школьниками.

Новизна опыта состоит в разработке системы по содержанию коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией, в подборе методов, приемов и средств.

Проблема коррекции различных форм дисграфии была освещена многими авторами, так Л.Г. Парамонова, Е.В. Мазанова, И.Н. Садовникова разработали программы по преодолению артикуляторно-акустической,

акустической, аграмматической и оптической дисграфии. В основном в методиках по преодолению дисграфии внимание уделяется коррекции нарушений устной речи обучающихся.

Садовникова И.Н. утверждает, что для преодоления дисграфии используются различные виды письма, а на подготовительном этапе коррекционная работа должна начинаться с развития пространственно-временных представлений, и на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях [3].

Мазанова Е.В. Разработала комплекты пособий для проведения эффективной работы по преодолению различных видов дисграфии [].

Для того, чтобы процесс коррекционного обучения был эффективен, мы опирались на следующие общепедагогические и коррекционные принципы:

1. Принцип комплексности. Дислексия и дисграфия не являются нарушениями, изолированными друг от друга. Они имеют единые механизмы и тесно связаны с нарушениями устной речи. Поэтому логопедическое воздействие охватывает весь комплекс речевых нарушений (устной речи, чтения и письма)

2. Патогенетический принцип предполагает учет механизмов нарушения чтения и письма. Так, замены букв на письме могут иметь в своей основе различные патологические механизмы: недоразвитие зрительно-пространственного анализа и синтеза, неумение различать графически сходные буквы (при оптической дисграфии), несформированность слуховой дифференциации фонетически близких звуков (при акустической дисграфии), неправильное произношение звуков (при артикуляторно-акустической дисграфии).

3. Принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений чтения и письма. Нарушения чтения и письма различаются не только по своим механизмам, но и по симптоматике. Характер ошибок в процессе чтения и письма зависит также от этапа овладения этими

навыками. На синтетическом этапе наиболее распространенными будут аграмматизмы в процессе чтения.

4. *Принцип опоры на сохранное звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие (принцип обходного пути).*

В основе/этого принципа лежит учение о функциональных системах, о сложной структуре психических функций. Формирование высших психических функций в онтогенезе представляет собой сложный процесс организации функциональных систем.

5. *Принцип поэтапного формирования умственных действий.* В психологических исследованиях (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин) отмечается, что становление умственных действий – сложный и длительный процесс, который начинается с развернутых внешних операций, а затем сокращается, свертывается, автоматизируется, постепенно переводится в умственный план, то есть, интериоризируется. Значимость поэтапного формирования умственных действий при коррекции нарушений чтения и письма обусловлена и тем, что правильное чтение и письмо возможно лишь при сформированности многих операций во внутреннем плане (в частности, фонематического анализа, дифференциации фонем, соотношения звука с буквой).

6. *Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала с учетом «зоны ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому).* Постепенное усложнение заданий и речевого материала в коррекционной работе проводится с учетом психологических особенностей умственно отсталых детей. Новые, более сложные задания первоначально даются на простом речевом материале. И только тогда, когда будет сформировано, автоматизировано то или иное умственное действие, можно переходить к его выполнению на более сложном речевом материале.

7. *Принцип системности.* Методика устранения каждого вида диграфии представляет собой систему методов, направленных на преодоление, основного дефекта, на создание навыков, обеспечивающих

овладение чтением и письмом, использование каждого метода определяется целью, задачами логопедической работы, его местом в общей системе коррекционного процесса.

8. *Онтогенетический принцип.* Этот принцип предполагает учет той последовательности формирования психических функций, которая имеет место в онтогенезе.

Задачами логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников являются:

- развитие мелкой моторики,
- развитие правильного звукопроизношения.
- развитие фонематического слуха и восприятия,
- формирование звукового анализа слова,
- развитие пространственного гнозиса,
- коррекция нарушений письма.

Решение всех этих задач в совокупности с развитием высших психических функций, прежде всего, восприятия, внимания и мышления, поможет сформировать базу для успешной коррекции дисграфии у обучающихся.

Артикуляторно – акустическая дисграфия (дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания) в своей основе чаще всего имеет нарушение слуховой дифференциации звуков речи. При этой форме дисграфии нет нарушений произношения тех звуков речи, которые неправильно обозначаются на письме.

Артикуляторно – акустическая дисграфия проявляется в работах ребенка в виде замен букв, соответствующих фонетически близким звукам. Чаще всего на письме наблюдаются замены букв, обозначающих следующие звуки:

- свистящие – шипящие (с-ш, з-ж),
- звонкие – глухие (б-п, в-ф, г-к, д-т, з-с, ж-ш),

– твердые – мягкие, особенно смычные, аффрикаты и их компоненты, входящие в состав (ч-т', ч-щ, ч-ш, ц-т, с-ц).

Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения слуховых дифференцировок, а также сложности обозначения на письме («письмо» - «письмо», «мач» - «мяч», «восла» - «весла»).

Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, особенно акустически и артикуляторно сходных звуков (о-у, е-ю).

Целью коррекционной работы является преодоление нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией. Преодоление ошибок письма обусловленных артикуляторно – акустической дисграфией, путем проведения работы на уровне звука, буквы, слога, слова, словосочетания, предложения и текста. А также закрепление обучающимися на логопедических занятиях знаний, полученных в классе, восполнение пробелов в обучении.

Основные задачи коррекционно-развивающего обучения

1. Развивать фонематическое восприятие;
2. Обучать простым и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов;
3. Уточнять произношение звуков с опорой на зрительное и слуховое восприятие, а также на тактильные и кинетические ощущения;
4. Учить выделять определенные звуки на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста;
5. Определять положение звука по отношению к другим звукам;
6. Учить сопоставлять звуки в произносительном и слуховом плане.

Планируемые результаты в рамках логопедической работы.

К концу обучения дети должны знать:

- термины, используемые для обозначения основных понятий (речь, звук, буква, артикуляция и так далее);

- все буквы и звуки родного языка;
- отличительные признаки гласных и согласных звуков;
- гласные и согласные звуки;
- твердые и мягкие согласные, а также буквы для обозначения мягкости согласных на письме;

– пары гласных звуков; пары согласных звуков по твердости – мягкости, по звонкости – глухости;

К концу обучения дети должны уметь:

- узнавать и различать гласные и согласные звуки;
- обозначать гласные; твердые, мягкие, глухие и звонкие согласные на письме;
- использовать гласные буквы И, Я, Е, Ю, Е или Ъ для обозначения мягкости согласных на письме;
- различать на слух и в произношении смешиваемые звуки;
- производить фонетический разбор слова;
- производить звукобуквенный разбор слогов и слов;
- записывать слова с гласными буквами И, Я, Е, Ю, Е, а также буквами Ъ и Ь;
- подбирать слова на заданный звук;
- сравнивать слова со сходными звуками;
- строить звуковые схемы слогов и слов;
- составлять словосочетания и предложения со смешиваемыми звуками;
- восстанавливать предложения и текст с заданными звуками;
- самостоятельно писать слуховые и зрительные диктанты, изложения, сочинения, используя оппозиционные звуки.

План работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии представлен в **приложении Г**.

Далее, в приложениях Д, Е, представлено несколько конспектов занятий, согласно разработанного плана работы по преодолению артикуляторно- акустической дисграфии, которые проводились с младшими школьниками.

Вывод. При определении содержания коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией, особое внимание было обращено на работу артикуляционного аппарата. В первую очередь учащиеся учились оценивать свои мышечные ощущения. Отрабатывать артикуляцию звуков, и проводить коррекцию звукопроизношения. Упражнения и задания давались от более простых к более сложным.

Письменные упражнения проводились с опорой на громкое проговаривание, а затем – обычное произнесение слов, а в дальнейшем – выполнение молча, переводя на внутренний план.

Проводилась работа по раскрытию взаимосвязи между буквой и звуком.

Логопедическую работу необходимо проводить своевременно и строить с учетом возможностей учащихся, особенностью речевого развития и других сторон психической деятельности.

Выводы по 2 главе

Целью эксперимента являлось выявление уровня сформированности письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией для дальнейшей коррекционной работы.

Для полного исследования сформированности письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией для дальнейшей коррекционной работы на констатирующем этапе эксперимента использовались следующие методики:

- методика «Речевая карта Трубниковой Н.М»;
- методика И.Н. Садовниковой.

Экспериментальное исследование проводилось в Муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 66 р.п. Бердяуш». В обследовании принимали участие 8 младших школьников с дизартрией, возраст детей 8-9 лет.

Практический этап эксперимента разделился на констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент.

Целью эксперимента являлось выявление уровня сформированности письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией для дальнейшей коррекционной работы.

Подводя итог констатирующего этапа эксперимента видим, что у всех учащихся были выявлены дисграфические ошибки. По артикуляторно-акустическому признаку, замена и смешение букв встречалась у всех учащихся.

В рамках формирующего этапа эксперимента определили содержание и реализовали коррекционную работу по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией заключалась в разработке коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией, в подборе методов, приемов и средств. Основные задачи коррекционно-развивающего обучения: развивать фонематическое восприятие; обучать простым и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов; уточнять произношение звуков с опорой на зрительное и слуховое восприятие, а также на тактильные и кинетические ощущения; учить выделять определенные звуки на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста; определять положение звука по отношению к другим звукам; учить сопоставлять звуки в произносительном и слуховом плане.

При выявленной артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников с дизартрией особое внимание было обращено на работу артикуляционного аппарата. В первую очередь учащиеся учились

оценивать свои мышечные ощущения. Отрабатывать артикуляцию звуков, и проводить коррекцию звукопроизношения. Письменные упражнения проводились с опорой на громкое проговаривание, а затем – обычное произнесение слов, а в дальнейшем – выполнение молча, переводя на внутренний план. Проводилась работа по раскрытию взаимосвязи между буквой и звуком.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность темы исследования заключается в необходимости повысить эффективность логопедического сопровождения по коррекции и устранению нарушений письменной речи у младших школьников с диагнозом дизартрия для дальнейшего успешного обучения. Расстройства речи с дизартрическим компонентом встречается очень часто в логопедической практике. Коррекция нарушения устной речи и письма у младших школьников является важным направлением в логопедической работе на сегодняшний день. В нашей работе, изучение письменной речи ограничено исследованием и коррекцией процесса письма у младших школьников с дизартрией.

Целью нашего исследования было определение содержания коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Для реализации заявленной цели нами были решены следующие задачи:

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, письменная речь – это особая разновидность языкового процесса, дающая возможность общаться с отсутствующими собеседниками. Письменная речь – разновидность монологической речи, но она произносится как чтение написанных письменных знаков. Овладение письменной речью, представляет собой более высокий уровень речевого развития, поскольку природа письма в большей степени абстрактна по сравнению с устной речью.

Развитие письменной речи в онтогенезе непосредственно обусловлено онтогенезом речевого развития: устная речь возникает у ребенка на 2-м году жизни; письмо формируется только на 6-7-м году; письменная речь формируется только в процессе регулярного осознанного обучения. Письмо представляет собой сложную форму речевой

деятельности, в которой принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Письменная речь выступает результатом специального обучения, которое начинается с сознательного овладения в письменной форме всеми средствами выражения мысли. Нарушения фонематического и лексико-грамматического развития, звукопроизношения отражаются на письме, поскольку графическая речь исторически складывалась на основе звуковой речи.

Дана клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дизартрией: 1) дизартрия – нарушение произношения, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата при поражениях заднелобных и подкорковых отделов мозга; 2) дизартрия отмечается у детей: нормального развития; с задержкой психического развития (ЗПР); с умственной отсталостью; с гидроцефалией; дизартрия у детей с церебральным параличом; дизартрия у детей с минимальной мозговой дисфункцией; 3) из-за ограничений подвижности органов речи (мягкого неба, языка, губ) затруднена артикуляция, но при возникновении во взрослом возрасте, как правило, не сопровождается распадом речевой системы; 4) при отсутствии первичного нарушения интеллекта, дизартрики способны усваивать стандартные образовательные программы. Они могут быть любознательными, но из-за быстрой утомляемости плохо усваивают большие объемы информации; 5) для правильной коррекции нарушения необходима комплексная работа специалистов нескольких профилей – врачебного, психологического и педагогического, только при таком подходе удастся полностью искоренить проблему; 6) родителям не стоит затягивать с визитами к специалистам, так как с возрастом дефект будет сложно устранить.

Рассмотрены особенности проявления нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией: 1) при артикуляторно-акустической дисграфии ошибки в письменной речи напрямую связаны с

ошибками, который ребенок допускает во время устной речи, то есть он пишет слова так, как произносит; 2) при акустической дисграфии школьник правильно произносит звуки, но его фонематическое восприятие плохо развито, на письме он заменяет буквы, которые соответствуют фонематически сходным звукам (звонкие – глухими, шипящие – свистящими и т.п.); 3) при дисграфии, развившейся на почве нарушения языкового синтеза и анализа, наблюдается нарушение деления слов на слоги, предложений – на слова, то есть ученик переставляет местами слоги, буквы, не дописывает окончания, соединяет слова с предлогами, но разделяет их с приставками; 4) при аграмматической дисграфии выявляются множественные аграмматизмы в письменной речи, дети неправильно изменяют слова по падежам, числам и родам, не могут их согласовывать друг с другом, также нарушают предложные конструкции; 5) при оптической дисграфии смешивают/заменяют на письме графически сходные буквы (вместо «л» - «м», вместо «ж» - «х»).

Проведен обзор методик коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией показал, что о систематическая, специально организованная работа по развитию письменной речи младших школьников, может сформировать у обучающихся наиболее правильные речевые умения. По мнению большинства авторов, увеличение расстройств письменной речи у школьников можно приостановить с помощью применения педагогических методов.

Во второй главе автором была описана проведённая экспериментальная работа по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста, выделены основные направления коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста. Разработан комплекс занятий и упражнений, направленных на преодоление нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Целью эксперимента являлось выявление уровня сформированности письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией для дальнейшей коррекционной работы.

Для полного исследования сформированности письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией для дальнейшей коррекционной работы на констатирующем этапе эксперимента использовались следующие методики:

- методика «Речевая карта Трубниковой Н.М»;
- методика И.Н. Садовниковой.

Экспериментальное исследование проводилось в Муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 66 р.п. Бердяуш». В обследовании принимали участие 8 младших школьников с дизартрией, возраст детей 8-9 лет.

Практический этап эксперимента разделился на констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент. Целью эксперимента являлось выявление уровня сформированности письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией для дальнейшей коррекционной работы.

Подводя итог констатирующего этапа эксперимента видим, что у всех учащихся были выявлены дисграфические ошибки. По артикуляторно-акустическому признаку, замена и смешение букв встречалась у всех учащихся.

В рамках формирующего этапа эксперимента определили содержание и реализовали коррекционную работу по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией заключалась в разработке коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией, в подборе методов, приемов и средств. Основные задачи коррекционно-развивающего обучения: развивать фонематическое восприятие; обучать простым и сложным формам звукобуквенного анализа

и синтеза слов; уточнять произношение звуков с опорой на зрительное и слуховое восприятие, а также на тактильные и кинетические ощущения; учить выделять определенные звуки на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста; определять положение звука по отношению к другим звукам; учить сопоставлять звуки в произносительном и слуховом плане. При выявленной артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников с дизартрией особое внимание было обращено на работу артикуляционного аппарата. В первую очередь учащиеся учились оценивать свои мышечные ощущения. Отрабатывать артикуляцию звуков, и проводить коррекцию звукопроизношения. Письменные упражнения проводились с опорой на громкое проговаривание, а затем – обычное произнесение слов, а в дальнейшем – выполнение молча, переводя на внутренний план. Проводилась работа по раскрытию взаимосвязи между буквой и звуком.

Положительные тенденции по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией подтверждают эффективность применения коррекционных упражнений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. 28.12.2024) // Собрание законодательства Российской Федерации, 2012. – № 53. – Ст. 7598.
2. Авдеева Е. С. Использование инновационных технологий в системе коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е. С. Авдеева // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2018. – № 7. – С. 107–108.
3. Аксенова М. И. Развитие тонких движений пальцев рук у детей с нарушениями речи / М. И. Аксенова // Дошкольное воспитание, 1990. – № 8. – С. 62–65.
4. Артемьева А. В. Развитие мелкой моторики у детей 3-5 лет : Методическое пособие. – Москва : ТЦ Сфера, 2017. – 64 с.
5. Архипова Е. Ф. Логопедический массаж при дизартрии (учебное пособие). – Москва : Астрель (серия «Библиотека логопеда»), 2008. – 216 с.
6. Афонькина Ю. А., Белотелова Т. Э., Борисова О. Е. Психологическая диагностика готовности к обучению детей 5-7 лет. - М.: Диагностический журнал, 2011. – 62 с.
7. Бабина Г. В. Педагогическая практика / Г. В. Бабина, Ю. Ф. Гаркуша. – Уч. пособие. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005. – 158 с.
8. Байбулатова А. Н. Применение Су Джок-терапии и кинезиологических упражнений для коррекции речи у детей старшего дошкольного возраста / А. Н. Байбулатова // Наука и социум. – 2022. – № 3. – С. 8–10.
9. Безруких М. М. Как подготовить ребёнка к школе / М. М. Безруких. – Тула: Арктоус, 2007. – 71 с.
10. Белинова Н. В. Модель профессиональной подготовки педагога в вузе к внедрению инновационных технологий речевого развития детей

дошкольного возраста / Н. В. Белинова // Концепт. – 2020. – № 07. – С. 29–39.

11. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии / Н. А. Бернштейн. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.

12. Бехтерев В. Н. Общие основы рефлексологии человека / В. Н. Бехтерев. – Москва : 2007. – 567 с.

13. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие. / Л. Н, Блинова. – Москва : Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.

14. Бондарович А. В. Развитие мелкой моторик / А. В. Бондарович. – Москва : АСТ, 2015. – 64 с.

15. Борозинец Н. М. Логопедические технологии: учеб.-метод. пособие / Н. М. Борозинец, Т. С. Шеховцова. – Ставрополь, 2008. – 360 с.

16. Вераксы Н. Е. Диагностика готовности ребенка к школе / Н. Е. Вераксы. – Москва: Мозаика-Синтез, 2007. – 160 с.

17. Дудьев В.П. Психомоторика детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / В. П. Дудьев. – Барнаул: АлтГПУ, 2020. – 360 с.

18. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов. – Москва : Просвещение, 1991. – 224 с.

19. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – Москва : Педагогика, 1990. – 424 с.

20. Качур С. Б. Особенности развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / С. Б. Качур. // Молодой ученый. – 2023. – № 37 (484). – С. 110-116.

21. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – Москва : Педагогика 2000. – 315с.

22. Кольцова М. М. Движение и развитие сенсорной речи / М. М. Кольцова. – Москва : Сов. Россия, 2000. – 544 с.

23. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1969. – 214 с.
24. Лопатина, Л. В. Характеристики и структура речевого дефекта у дошкольников со стертой дизартрией. Особенности механизмов, структуры нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальной, сенсорной и двигательной недостаточностью / Л. В. Лопатина. – Санкт-Петербург : 1996. – 248 с.
25. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Москва: Издательство МГУ, 2008. – 314 с.
26. Мазанова Е. В. Логопедия. Оптическая дисграфия: Комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Тетрадь № 5 / Е. В. Мазанова. – Москва : АКВАРИУМ БУК, 2004. – 72 с.
27. Мамайчук И. И., Ильина М. Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. Научно-практическое руководство. — СПб.: Речь, 2004. – 352 с.
28. Мастюкова Е. М. Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития / Е. М. Мастюкова. //Дефектология. – 1987. – № 2. – С. 45-49.
29. Мастюкова, Е. М. Нарушения речи у детей с церебральным параличом / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – Москва : 1985. – 203 с.
30. Некрылова Л. В. Использование здоровьесберегающих технологий в коррекционной работе учителя логопеда / Л. В. Некрылова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2023. – № 10. – С. 30–35.
31. Озерецкий Н. И. Методика исследования психомоторики / Н. И. Озерецкий. – Ленинград: Госмедиздат, 1930. – 180 с.
32. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика и коррекция / Л.Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Детство –Пресс, 2006. – 145 с.

33. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Издательство «Союз», 2004. – 156с.
34. Петрова В. Г. Обучение учащихся 1-4 классов вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – Москва : Просвещение, 2011. – 125 с.
35. Поваляева М. А. Неврологические основы логопедии: учебное пособие / М. А. Поваляева. – Ростов-н/Д : РГПУ, 2000. – 215 с.
36. Поваляева М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов на Дону : Феникс, 2006. – 445 с.
37. Попугаева М. К. Как помочь ребёнку с задержкой психического развития / М. К. Попугаева // Начальная школа. – 1998. – №5. – С. 94-96.
38. Правдина О. В. Логопедия. Учебное пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. / О. В. Правдина. – 2 изд. – Москва : Просвещение, 2008. – 272 с.
39. Правдина, О. В. Детские церебральные параличи и пути их преодоления / О. В. Правдина, Е. Н. Винарская, М. Б. Эйдинова. – Москва : 1959.
40. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт- Петербург : Издательство «Питер», 2000. – 488 с.
41. Садовникова И. Н. Нарушение письменной речи у младших школьников / И.Н. Садовникова. – Москва : 2003. – 296 с.
42. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – Москва : Владос, 1997. – 184с.
43. Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / И.Н. Садовников. – Москва : Просвещение, 1994. – 237 с.
44. Селиверстова Е. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Е. И. Селиверстова. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

45. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие / А.В. Семенович. – Москва : Генезис, 2007. – 264 с.
46. Стребелева Е. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта / Е. А. Стребелева. – Москва : Парадигма, 2012. – 256 с.
47. Сухарева Г. Е. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Г. Е. Сухарева. – Москва : Педагогика, 1990. – 88 с.
48. Трубникова Н. М. Логопедические технологии обследования речи / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург : 2005. – 52 с
49. Филичева Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева. – Москва : Просвещение, 2007. – 170 с.
50. Фомина Л.В. Роль движений рук и моторной речи ребенка / Л. В. Фомина // Проблемы речи и психолингвистики. – Москва : МГПИИЯ, 1971. – С. 36-40.
51. Хватцев М. Е. Логопедия / М. Е. Хватцев. – Москва : Просвещение, 2013. – 231 с.
52. Хватцев М. Е. Логопедия / М. Е. Хватцев. – Москва: Владос, 2009. – 293 с.
53. Хватцев М. Е. Логопедия: уч. для пед. институтов /М. Е. Хватцев. – Москва : 1937. – 299с.
54. Хватцев М. Е. Предупреждение и устранение недостатков речи : пособие для логопедов, студентов педагогических вузов и родителей / М. Е. Хватцев. – Санкт-Петербург : Издательство «Каро», 2004. – 250 с.
55. Хилтунен Е. Практическая монтессори-педагогика. Суперсистема для педагогов и родителей / Е. Хилтунен. – Москва : Издательский Дом «Юнион-паблик», 2005. – 336 с.
56. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – Москва : Академия, 2015. – 140 с.

57. Шипова Л. В. Психология младших школьников с задержкой психического развития Учебное пособие / Л. В. Шипова. – Саратов: СГУ имени Н. Г. Чернышевского, 2019. – 70 с.
58. Шиф Ж. И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Ж. И. Шиф. – Москва : Просвещение, 2007. – 511 с.
59. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – Москва : 1960 – 456 с.
60. Эльконин Д. Б. Детская психология. Развитие ребенка от рождения до семи лет. / Д. Б. Эльконин. – Москва : Учпедгиз, 1960. – 242 с.
61. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1979. – 544 с.
62. Эльконин Д. Б. Детская психология : учебное пособие для студентов высш. учебн. заведений / Д. Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2016. – 226 с.
63. Эшкинина Д. С. Исследование особенностей формирования мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Д. С. Эшкинина // Молодой учёный. – 2021. – № 15 (357). – С. 348–349.
64. Эшкинина, Д. С. Коррекционная работа по формированию мелкой моторики рук у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста с использованием су-джок-терапии / Д. С. Эшкинина. // Молодой ученый. – 2021. – № 20 (362). – С. 213-217.
65. Янушко Е. А. Развитие мелкой моторики рук у детей раннего возраста (1–3 года). Методическое пособие для воспитателей и родителей / Е. А. Янушко. – Москва : Мозаика-Синтез, 2009. – 56 с.
66. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – Москва : Просвещение, 2003. – 125 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Речевая карта по Трубниковой Н.М. в части обследования фонематического слуха и обследование фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза.

Ребёнок: Виктория К.

Вывод: ребенок нуждается в логопедической коррекционной работе по преодолению ОНР 3 уровня. Может обучаться инклюзивно.

Таблица А.1 – Обследование фонематического слуха

<i>Содержание задания</i>	<i>Используемый речевой и наглядный материал</i>	<i>Ответы ребенка</i>	<i>Примечание</i>
1. Узнавание фонем:	а) подними руку, если услышишь звук [О] среди других звуков: а, у, ы, о, у, а, о, ы, и, э, о среди слов: Оля, Ульяна, Егор, Миша, Боря, Аня, Коля	Ребенок хорошо дифференцирует звук «О» среди других звуков. Тем не менее, отмечаются сложности с узнаванием фонем среди слов.	
	б) хлопни в ладоши, если услышишь звук [с] среди других звуков: п, с, н, м, к, т, р, с среди слогов: ма, ту, сы, по, эс, бы, среди слов: слон, бык, барсук, сова, волк, носорог	Ребенок дифференцирует звуки среди других звуков, различает звуки среди слогов, с трудом различает звуки среди слов	
	в) по аналогии проверяем, как ребёнок узнает звуки среди звуков, слогов и слов, которые нарушены в его произношении	Ребенок не узнает звуки, в которых нарушено произношение.	
2. Различение фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам на материале звуков:	Подними руку, если услышишь одинаковые звуки: а) среди звонких и глухих: п-б, д-т, п-п, к-г, д-д; к-к, ж-ш, з-с, ш-ш; з-з, в-ф	У ребенка нарушены сонорные звуки. Звонкие и глухие воспринимает как единый звук	
	б) среди шипящих и свистящих: с-ш, з-ж, ш-ш, ж-ж, ш-ч, ж-с, ч-ц, ц-ц	Дифференцирует шипящие и свистящие звуки	
	в) среди соноров: р-р, р-л, н-м, н-н, л-л, л-р, л'- л'	Отмечается нарушение сонорных звуков, в частности, не дифференцирует р-л, н-м.	

	г) среди твердых-мягких: ма-ма, ми-мы, ме-ме, мё-мо, ку-кю, кы-кы, ке-кэ	Твердые и мягкие звуки дифференцирует	
на материале слогов	Повторение за логопедом слогового ряда: а) со звонкими и глухими звуками ДА-ТА, ТА-ДА-ТА, ДА-ТА-ДА, БА-ПА, ПА-БА-ПА, БА-ПА-БА, ША-ЖА, ЖА-ША-ЖА, СА-ЗА-СА, ЗА-СА-ЗА	Отмечается нарушение произношения ДА-ТА, БА-ПА, ПА-БА, СА-ЗА-СА.	
	б) с шипящими и свистящими СА-ША-СА, ШО-СУ-СА; СА-ША-ШУ, СА-ЗА-СА; ША-ША-ЧА, ЗА-ЖА-ЗА; ЖА-ЖА-ЖА	Отмечаются нарушения произношения СА-ША-СА, СА-ЗА-СА, ША-ША-ЧА, ЗА-ЖА-ЖА	
	в) с сонорами РА-ЛА-ЛА, ЛА-РА-ЛА	Отмечается нарушение сонорных звуков: РА-ЛА-ЛА, ЛА-РА-ЛА.	
	г) с твердыми-мягкими ВЫ-ВИ, БУ-БЮ, ТЭ-ТЕ, МА-МЯ, БЁ-БО	Отмечается нарушение БУ-БЮ, МА-МЯ.	
на материале слов-паронимов	Покажи на картинке предметы: а) со звонкими и глухими звуками коза-коса, вата-фата, бочка-почка, башня-пашня, дом-том	Отмечается нарушение произношения звуков «З», «С», «В», «Б», «П».	
	б) с шипящими и свистящими: крыса-крыша, каска-кашка, зола-жара, зевать-жевать, сайка-чайка, персик-перчик	Отмечается нарушение произношения звуков: «С», «Ш», «З», «Ч»	
	в) с сонорами: рак-лак, рама-лама, игра-игла, коробок, колобок рамка-ранка, комок-конёк, сом-сон	Нарушение произношения сонорных звуков: «Р»-«Л», «М»-«Н».	
	г) с твердыми-мягкими: кубок-кубик, двор-дверь, дочь-дичь, мышка, мишка, тапки-тяпки, катушка-Катюшка	Некоторые твердые звуки смягчаются	

Вывод: ребенок хорошо дифференцирует гласные звуки среди других звуков, среди слогов и слов. При этом проще всего ребенку узнать необходимый звук среди других подобных звуков, сложнее- среди слогов. Труднее всего ребенку распознать необходимый звук среди слов. Что

касается звуков, произношение которых у ребенка нарушено, ребенок не дифференцирует их ни среди других звуков, ни среди слогов, ни среди слов. Отмечается нарушение сонорных звуков, некоторые твердые звуки смягчаются.

Таблица 2 – Обследование фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза

<i>Содержание задания</i>	<i>Используемый речевой и наглядный материал</i>	<i>Ответы ребенка</i>	<i>Примечание</i>
1. Исследование фонематического восприятия	1. Умение выделять гласные звуки: а) в начале слова: Оля, Аня, Уля, Инга б) в середине слова: мак, пух, кит, рот, гол в) в конце слова: слоны, облака, окно	Нарушений дифференциации гласных звуков не отмечается	
	2. Умение выделять согласные звуки: а) в конце слова: ус, кот, сыр, стакан, щенок, стол б) в начале слова: сок, шуба, магазин, щука, чай, кит, белка	Некоторые согласные в начале слова опускаются, в конце слова – смягчаются.	
2. Исследование фонетического восприятия (звуко-слогового анализа слов)	1. Определение количества звуков в слове: ус, дом, ком, роза, баран, сумка, машина, колесо	Восприятие не нарушено	
	2. Определение последовательности звуков в слове: мак, зонт, носок, бумага	Последовательность звуков определена правильно в однослоговых словах – мак, зонт. В двух и трех слоговых словах восприятие последовательности звуков нарушено	
	3. Определение места звука в слове, например, [р]: узор, рыба, корова	Место сонорных звуков не определяется, либо определяется ошибочно. Остальные звуки воспринимаются в верном	

		положении	
	1. Определение количества слогов в слове: кони, мука, мак, пух, коток, лимон, тыква, тапки, машина, картина	Нарушено восприятие количества слогов в слове. В односоставных слогах звуки воспринимаются верно, с трехсоставными отмечаются нарушения	
	2. Придумать слова, состоящие из 3, 4, 5 звуков	Безошибочно придумал слова из 3 звуков, но не смог придумать слова и 4 и 5 звуками	
	3. Придумать слова, состоящие из 1, 2, 3 слогов	Смог придумать слова, состоящие из двух слогов. Не удалось придумать слова из 1 и 3 слогов.	
3.Исследование звуко-слогового синтеза	1. Переставить звуки, чтобы получилось новое слово: замени звук О в словах <i>сок</i> , <i>стол</i> на звук У, и назови слово.	С заданием не справился	
	2.Переставить слоги, чтобы получилось новое слово, поменяй местами слоги в словах: <i>марки (рамки), ложа</i>	С заданием не справился	
	3.Добавить звук, чтобы получилось новое слово, какое слово получится, если к слову РОТ (ОСА) добавить звук К?	С заданием справился частично: назвал грот и лоса	С заданием не справился полностью в связи с тем, что у ребенка нарушено звукопроизношение, хотя сам принцип ребенок понял
	4.Добавить слог, чтобы получилось новое слово, какое слово получится, если к слову СТРОИЛИ (ЕХАЛИ, ЕЛИ) добавить слог ПО?	Поехали, построили, поели	С заданием справился

Вывод: при анализе особенностей фонематического восприятия установили, что у ребенка некоторые согласные в начале слова опускаются, в конце слова – смягчаются. Гласные воспринимаются безошибочно. Отмечается нарушение звуко-слогового анализа: в частности, при работе с односоставными слогами, ребенок справляется с заданиями. При работе с двух – и трех составными слогами, ребенок не справляется с заданием или выполняет его с ошибками. Отмечаются некоторые нарушения словообразования: безошибочно придумал слова из 3 звуков, но не смог придумать слова 4 и 5 звуками. Нарушен процесс звуко-слогового синтеза: из четырех заданий ребенок полностью справился только с одним.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Таблица Б.2 – Данные анализа анамнестических данных

Исходные данные	Общий анамнез				Речевой анамнез			
	Характер беременности	Течение родов	Ранее психомоторное развитие	Перенесенные заболевания	Гуление	Лепет	Первые слова	Фраза
Виктория А.	+	+	Начала сидеть в 10 месяцев	+	+	8 мес.	1г.4м.	2г.3 мес
Анатолий Г.	Токсикоз 1 половины, грипп	Оперативные (кесарево)	Начал ходить в 1 г. 3 мес.	Краснуха в 2 года, частые ОРЗ	+	+	Г. 5 мес.	2г. 3 мес.
Арсений Г.	Тяжелый токсикоз 1 половины, употребление алкоголя, курение.	+	+	Частые ОРВ, ветряная оспа	+	8 мес.	1г. 5 мес.	2г. 4 мес.
Алена Е.	Токсикоз, грипп, хронический пелонефрит	+	+	Частые ОРВ, дисбактериоз	+	+	1 г. 6 мес.	2г. 3 мес.
Виктория К.	+	Оперативное (кесарево)	Начала ходить с 1 г. 4 мес.	+	+	9 мес.	+	+
Стефания О.	Тяжелый токсикоз 1 половины	Оперативное (кесарево)	Начала ходить с 9 мес.	Частые простудные заболевания	+	9мес.	1г. 2 мес.	2г. 5 мес.
Мария П.	+	+	+	Частые ОРВ, дисбактериоз	+	+	+	+
Кирилл С.	Токсикоз 1 половины беременности, угроза выкидыша	+	Начал ходить в 1 г.2 мес.	О. пневмония в 1г. 2 мес.	5 мес.	+	1г.5 мес.	2г.5 мес.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

ТЕСТ

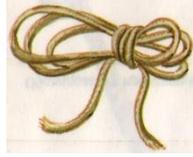
по выявлению артикуляторно-акустической дисграфии

Фамилия _____

Имя _____

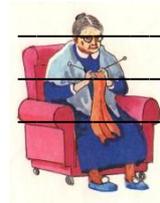
1. Напиши названия картинок



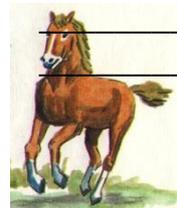


3. Составь и запиши предложения









4. Составь и запиши рассказ



С	С'	З	З'	Ц	Ш	Ж	Ч	Щ	Р	Р'	Л	Л'	К	К'	Г	Г'	Х	Х'				

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

План работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Таблица Г.3 – План работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией

№ темы	Тема занятия	Содержание работы	Часы
1. Подготовительный этап работы			
1	Развитие слухового и зрительного внимания и восприятия	Развитие артикуляционной моторики. Уточнение артикуляции смешиваемых звуков. Игры на развитие слухового и зрительного внимания и восприятия, на развитие памяти и логического мышления	6-8
2	Звуки	Знакомство со звуками (речевыми и неречевыми). Дифференциация речевых и неречевых звуков	1-2
3	Гласные и согласные звуки	Гласные и согласные звуки. Дифференциация гласных и согласных звуков. Знакомство с символами и «опорами» для обозначения звуков на письме	1-2
II. Основной этап работы			
4	Дифференциация гласных букв А—Я, У—Ю, О—Е, Ы—И, Э—Е	Гласные буквы Я, Ю, Е, Е, И. Дифференциация гласных звуков и букв. Выбор гласных букв для обозначения мягкости на письме	1-2
5	Дифференциация гласных букв А—Я	Гласная буква Я. Обозначение мягкости согласных на письме при помощи гласной буквы Я. Дифференциация гласных букв А—Я в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и в тексте	3
6	Дифференциация гласных букв У—Ю	Гласная буква Ю. Обозначение мягкости согласных на письме при помощи гласной буквы Ю. Дифференциация гласных букв У—Ю в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте	3
7	Дифференциация гласных букв О—Е	Гласная буква Е. Обозначение мягкости согласных на письме при помощи гласной буквы Е. Дифференциация гласных букв О—Е в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте	3
8	Дифференциация гласных букв Ы—И	Гласная буква И. Обозначение мягкости согласных на письме при помощи гласной буквы И. Дифференциация гласных букв Ы—И в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте	3

9	Дифференциация гласных букв Э—Е	Гласная буква Е. Обозначение мягкости согласных на письме при помощи гласной буквы Е. Дифференциация гласных букв Э—Е в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте	3
10	Мягкий знак	Мягкий знак. Соотнесение мягкого знака с символом и «опорой» для обозначения на письме. Знакомство со схемой слова, где имеется мягкий знак. Обозначение мягкости согласных с помощью мягкого знака. Мягкий знак в функции разделения. Дифференциация мягкого знака в функции смягчения и разделения	3
11	Звонкие и глухие согласные	Звонкие и глухие согласные. Дифференциация слогов и слов со звонкими и глухими согласными. Соотнесение согласных звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза	3
12	Звуки Б—Б', П—П'	Звуки Б—Б', П—П' Дифференциация звуков изолированно, в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа с паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза	3
13	Звуки В-В', Ф—Ф'	Звуки В—В', Ф—Ф'. Дифференциация звуков В—В', Ф—Ф' изолированно, в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза	3
14	Звуки Г—Г', К—К', Х—Х'	Звуки Г—Г', К—К', Х—Х'. Дифференциация звуков Г—Г', К—К', Х—Х' изолированно, в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза	3
15	Звуки Д—Д', Т—Т'	Звуки Д—Д', Т—Т'. Дифференциация звуков Д—Д', Т—Т' изолированно, в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их	3

		обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза	
16	Звуки З—З', С—С'	Звуки З—З', С—С'. Дифференциация звуков изолированно, в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза	3
17	Звуки Ж—Ш	Звуки Ж—Ш. Дифференциация звуков Ж—Ш в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза	3
18	Лабиализованные гласные. Звуки О—У	Закрепление знаний о гласных звуках О, У. Соотнесение звуков с символами и буквами. Сравнительная характеристика звуков. Дифференциация звуков изолированно, в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях. Развитие зрительного восприятия, слуховой памяти, внимания и координации движений	1-2
19	Лабиализованные гласные. Буквы Е—Ю	Буквы Е—Ю. Соотнесение букв с символами. Дифференциация гласных букв Е—Ю изолированно, в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях. Развитие навыков звукобуквенного анализа и синтеза	1-2
20	Дифференциация соноров. Звуки Р—Р'—Л—Л'	Звуки Р—Р', Л—Л'. Дифференциация звуков Р—Р', Л—Л' в слогах, словах, словосочетаниях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза	3-4
21	Звуки Л—Л'—Й	Звуки Й, Л—Л'. Дифференциация звуков Й, Л—Л' в слогах, словах, словосочетаниях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза	3-4
22	Дифференциация	Закрепление знаний о свистящих и	2-3

	свистящих и шипящих звуков	шипящих звуках. Знакомство с понятиями «сложные» и «простые» звуки. Дифференциация свистящих и шипящих звуков. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме	
23	Звуки С—С, Ш	Звуки С—С, Ш. Дифференциация звуков С—С, Ш в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза	3
24	Звуки З—З', Ж	Звуки З—З', Ж. Дифференциация звуков З—З', Ж в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза	3
25	Звуки С—С', Ц	Звуки С—С, Ц. Дифференциация звуков С—С, Ц в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза	3
26	Звуки ТС—Ц	Знакомство со звуками ТС—Ц. Дифференциация звуков Ц—ТС в слогах, словах, словосочетаниях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Развитие фонематического восприятия, слуха, внимания, анализа и синтеза	3
27	Звуки Ч—Щ	Звуки Ч—Щ. Дифференциация звуков Ч—Щ изолированно, в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях. Соотнесение звуков занятия с символами и «опорами» для обозначения на письме. Развитие фонематического анализа и синтеза	3
28	Звуки Ч—ТЬ	Звуки Ч—ТЬ. Дифференциация звуков Ч—ТЬ в слогах, словах, словосочетаниях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза	3

29	Звуки Ч—Ш	Звуки Ч—Ш. Дифференциация звуков Ч—Ш в слогах, словах, словосочетаниях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Развитие слуховых дифференцировок	3
30	Звуки Ч—Ц	Звуки Ч—Ц. Дифференциация звуков Ц—Ч в слогах, словах, словосочетаниях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза	3
Работа на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста проводится на основном этапе работы во время дифференциации оппозиционных пар звуков			
III. Заключительный этап работы			
31	Развитие связной речи	В коррекционной работе используются различные виды текстов: описание, повествование, рассуждение, изложение, сочинение...	6-10
Всего часов:			85

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Логопедическое занятие. Тема: Дифференциация гласных А-Я, О-Ё, У-Ю, Э-Е, Ы-И.

Цели и задачи: Закреплять знания о гласных; учить сравнивать согласные по твердости – мягкости на уровне звука, слога и слова; формировать навыки работы с омонимами, обобщениями; развивать навыки звукового анализа и синтеза, слуховое и зрительное внимание.

Оборудование: таблица букв, тетради.

Ход занятия

1. Оргмомент

1. Актуализация знаний и умений

Припоминание гласных букв, которые используются для смягчения согласных.

Логопед: Посмотрите на таблицу букв и назовите те, что используются для смягчения согласных. А потом те, что оставляют согласные твердыми.

2. Сформулировать тему занятия

II. Основная часть

1. Самоопределение к деятельности

Выделение названных гласных из слогов и слов

2. Аналитический этап

Знакомство с образованием йотированных гласных через прослушивание сказки.

Логопед: Послушайте сказку о гласных буквах Я, Е, Ё, Ю и согласной Й. Запомните, как образовались эти гласные буквы.

«Давным-давно жили дружно и весело гласные звуки - А, О, У, Э. Был у них друг - согласный Й. Он часто приходил в гости к гласным звукам и слушал, как они пели. Звуку Й очень хотелось попробовать спеть с ними вместе, но он стеснялся.

Однажды звук Й осмелел и попросил гласные попробовать спеть вместе с ним. Первая согласилась гласная А. Вот они запели дуэтом «ЙА- ЙА-ЙА!» Прислушались звуки и услышали «Я-Я-Я!»

Потом звук Й пел вместе с О (ЙО-ЙО-ЙО), вместе с У, с Э. У них получалось:

ЙУ-ЙУ-ЙУ=Ю ЙЭ-ЙЭ-ЙЭ=Е

ЙО-ЙО-ЙО=Ё ЙА-ЙА-ЙА=Я

Так получались гласные буквы Я, Ю, Е, Ё!»

Развитие фонематического анализа и синтеза.

Игра: «Волшебный мяч».

Логопед называет слог с гласной А, О, У, Э, дети придумывают слог - с буквой Я, Ю, Е, Ё и наоборот: логопед называет слог с гласной Я, а дети - с гласной А.

ма – мя ар - ... ло - ... ну - ... уч - ... фэ - ... ом -

Логопед: Как звучат согласные перед гласной А, а перед гласной Я? перед гласной О, а перед гласной Ё? перед гласной У, а перед гласной Ю? перед гласной Э, а перед гласной Е? Почему? Какую гласную выберем после твердого согласного? А после мягкого? И так далее.

Работа в тетради. Диктант слогов.

Логопед: Я буду проговаривать слоги, а вы записываете в один столбик слоги содержащий мягкий согласный, а в другой твердый: СА, СЕ, ЛЕ, РЕ, МУ, МИ, ЗЯ, ФА, ДО, РЕ, КИ, БО, ГЕ, ТЫ, ТЕ, ЛА.

Записывают пары в тетрадь. Отмечают гласные соответствующим символом.

Физминутка.

Руку вверх протяни, быстро яблоко сорви за спину убери.

Вправо руку.

Рефлексия

Работа с моделями слов. Развитие звукового анализа и синтеза.

Логопед: Вставьте буквы в слова и обозначьте мягкие и твердые согласные перед буквами А, О, У, Э, Я, Е, Ё, Ю. Сравните слова по трем признакам: написанию, звучанию и значению.

Модели слов: мал, мял, нос, нес, лук, люк, мал, мял.

Развитие зрительного внимания и звукового анализа

Логопед: Ребята перед вами предложения, где в словах пропущены гласные. Вставьте их, записывая предложения в тетрадь.

Цветы у В...ли зав...ли. Л...ся л...бит л...к. Юр... был р...д, что попал в первый р...д. У П...т... ут...т..., а у В...т... кот...т... Н...жно полить вишн...

Проверяем работу. (Цветы у Вали завяли. Люся любит лук. Юра был рад, что попал в первый ряд. У Пети утята, а у Вити котята. Нужно полить вишню).

III. Подведение итогов урока

1. Вопросы учителя.

Логопед: Ребята, чем мы сегодня занимались? Что нового узнали?

2. Выводы и обобщения.

Логопед: Давайте вспомним наши гласные первого и второго ряда и еще раз их произнесем. Если гласная второго ряда стоит после согласного, то каким у нас будет согласный?

Логопед: Для чего нужно уметь различать гласные?

3. Оценка и самооценка учащихся

Логопедическое занятие. Тема: «Дифференциация гласных А-Я».

Цель: закрепление умений различать гласные а-я устно и на письме.

Задачи:

- учить дифференцировать звуки [а]-[я] и их буквы, сравнивать слова по смыслу и написанию;
- развивать навыки звукового анализа и синтеза, слуховое и зрительное внимание;
- формировать навыки самоконтроля и самостоятельности на занятии;

– воспитывать положительное отношение к занятию.

Оборудование: презентация, карточки с заданиями, тетради, ручки, цветные карандаши.

Ход занятия.

1. Организационный момент.

Если молоточек ударит 2 раза, то сядут девочки, если 3, то мальчики.

2. Основная часть.

Объявление темы занятия.

Загадывание загадки.

Вкусный, а не шоколад;

Круглый, а не виноград;

Хвостик, как у поросёнка,

Полосатый, как халат (арбуз).

Какой звук первый в этом слове? (Звук «а»)

– Звук «а» гласный или согласный? (Гласный. У воздушной струи нет преграды)

– Какой буквой на письме обозначается звук «а»? (Буквой, а).

Загадывание загадки.

Фрукт зелёный или красный,

Очень вкусный, не опасный,

Можем, вместе похрустеть

Этот фрукт полезный съесть! (яблоко)

– Какой звук первый в этом слове? (Звук «я»)

– Звук «я» гласный или согласный? (Гласный. У воздушной струи нет преграды в ротовой полости.)

– Какой буквой на письме обозначается звук «я»? (Буквой «я»).

Сегодня мы будем учиться различать гласные звуки [а] и [я].

Запись в тетрадях даты и темы занятия.

– Посмотрите на букву «а». Назовите элементы, из которых состоит буква «а»?

- А буква «я»?
- Так чем же чем же похожи буквы «а» и «я»? (У этих букв есть элемент – крючок)
- А чем же различаются эти буквы? (ответы детей)
- А теперь давайте напишем рукописные строчные буквы «а» и «я» в воздухе.

(Дети пишут в воздухе рукописные строчные буквы «а» и «я»).

Запись данных букв в тетрадях путём чередования.

Развитие умения составления слов из отдельных букв:

Посмотрите, у нас буквы рассыпались и перемешались. Нам нужно собрать и составить слова (малина, якорь, мята, мак, яхта, кактус).

Объясните значения данных слов.

Запишите слова и подчеркните а-я цветными карандашами, а-красным цветом, а я-жёлтым.

Физминутка «Яблоко»

Вот так яблоко! (встали)

Оно (руки в стороны)

Соку сладкого полно. (руки на пояс)

Руку протяните, (протянули руки вперед)

Яблоко сорвите. (руки вверх)

Стал ветер веточку качать, (качаем вверху руками)

Трудно яблоко достать. (подтянулись)

Подпрыгну, руку протяну (подпрыгнули)

И быстро яблоко сорву! (хлопок в ладоши над головой)

Вот так яблоко! (встали)

Оно (руки в стороны)

Соку сладкого полно. (руки на пояс)

Составление словосочетаний.

- Нам прислали письмо, но прочитать мы его сможем только тогда, когда вставим в слова пропущенные буквы и подберем к каждому из левого столбика подходящее слово из правого.

ХИТРАЯ Б...БОЧК...

ЛОВКАЯ МЫШК...

ПУШИСТАЯ ЗМЕ...

СЕРАЯ ОБЕЗЬ...Н...

Проверка выполненного задания.

Развитие навыков языкового анализа и синтеза:

(Детям раздаются карточки с заданием).

- Посмотрите, у вас на карточках написаны отдельные слова. Нам нужно сделать так, чтобы они стали дружить друг с другом. Составьте из них предложения и запишите в тетрадь.

Пришли, в, лес, ребята.

Собирают, грибы, дети.

Подчеркните буквы «а» и «я» соответствующим цветом.

3. Итог урока.

- Какие звуки и буквы мы с вами учились различать?

- Как звучат согласные перед гласной «я»?

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Логопедическое занятие. Тема: «Дифференциация звуков [д] - [т]».

Цель: различение звуков [д], [т] и их букв в устной и письменной речи.

Задачи:

- закрепить качественные характеристики звуков [д], [т], умение различать их в слогах, словах и предложениях;
- развивать внимание, память, фонематический слух, навык звукового анализа;
- воспитывать самостоятельность при выполнении заданий, способность адекватно оценивать свою работу.

Оборудование: презентация, предметные картинки, раздаточный материал с заданиями, ручки, цветные карандаши

Ход занятия:

Организационный момент.

Сядет тот, который назовёт соседей дня недели.

2.Основная часть.

Введение в тему занятия.

Загадывание загадок.

Я мохнатый, я кудлатый,

Я зимой над каждой хатой,

Над пожаром и заводом,

Над костром и пароходом.

Но нигде-нигде меня

Не бывает без огня. (дым)

Он железный, острый.

Он срубил весь бор:

Ели все и сосны.

Что это? ... (топор)

Назовите первый звук в данных словах.

Назовите звуки по порядку.

Сколько слогов в этих словах?

Назовите первый звук в данных словах.

Сегодня на занятии мы будем работать со звуками [д], [т]. Определим их сходство и различие, закрепим умения дифференцировать [д]- [т] на письме.

Запись даты и темы занятия в тетрадь.

Ребята, давайте вспомним правило. Звуки слышим и произносим, а букву видим и пишем.

Сравнительная характеристика звуков.

– Произнесите звуки [т], [д]. Одинаковое ли положение губ при произнесении этих звуков? (Одинаковое).

– Как мы произносим эти звуки? Губы чуть приоткрыты, кончик языка упирается в верхние зубы, выдыхаемый воздух «взрывом» разрушает эту преграду. Звуки согласные.

– Положите руку на горлышко и послушайте, дрожит ли горлышко при произношении звука [д]? (Дрожит).

– С голосом или без голоса произносится этот звук? (с голосом).

– А теперь произнесите звук [т] и послушайте, дрожит ли горлышко при произношении этого звука? (*Не дрожит*). Значит, звук произносится без голоса.

Звук [д] произносится с голосом, он звонкий.

А звук [т] произносится без голоса, он глухой.

[т] - согласный, глухой, произносится без участия голоса.

[д] - согласный, звонкий, в произношении участвует голос.

Соотнесение звука и буквы.

Посмотрите на алфавит и покажите, какой буквой обозначают звук [т]? (*работа с алфавитом*)

Какой буквой обозначают звук [д]? (*работа с алфавитом*)

Ребята, какое сейчас время года? Давайте назовём, что мы любим зимой делать...

Пальчиковая гимнастика «Зимние забавы»

Что зимой мы любим делать?

В снежки играть, на лыжах бегать,

На коньках по льду кататься,

Вниз с горы на санках мчаться.

(Поочередно соединяют большой палец с остальными.)

Минутка чистописания.

Дети прописывают всю строку буквами Тт, Дд.

Дифференциация звуков в слогах.

Посмотрите на слайд и прочитайте слоги.

Ут, от, ыт, ит, та, то, ту.

Уд, од, ыд, ид, да, до, ду.

Физминутка «Зимой».

Мы зимой в снежки играем, мы играем. (имитация лепки снежков)

По сугробам мы шагаем, мы шагаем. (шагаем, высоко поднимая колени)

И на лыжах мы бежим, мы бежим (пружинистые движения на месте, широкие взмахи руками, руки согнуты в локтях) на коньках по льду скользим, мы скользим. (плавные пружинистые движения руки согнуты в локтях).

Дифференциация звуков в словах.

Упражнение «Разложи картинки»

У вас на столах находятся картинки. Вам нужно их разложить в две коробки. В первую коробку вы сложите картинки, в названиях которых есть звук «т», а во вторую – картинки, в названиях которых есть звук «д».

Дети раскладывают картинки, определяют позицию звуков занятия в слове.

Запись данных слов в тетрадь. Подчёркивают буквы т, д цветными карандашами.

Ребята, скажите, что образуют слова, связанные между собой по смыслу?

Дифференциация звуков в предложении.

Игра «Путаница».

Посмотрите, слова перепутались между собой. Составьте из них предложение. Дети переставляют слова и называют получившиеся предложение.

Сколько слов в данном предложении? Назовите слова, в которых есть звук т, д.

Тоня, идут, Дима, и, на, каток.

Запись предложения в тетрадях.

Подчеркните буквы т, д цветными карандашами.

3.Итог занятия.

С какими звуками мы сегодня работали?

Что на занятии было для вас самым интересным?

Какое задание было самым трудным?

Таким образом, проводимые занятия будут способствовать.

Логопедическое занятие. Тема: дифференциация У-Ю.

Грамматическая тема: Правописание имен, отчеств.

Лексическая тема: Имя и отчество.

Цель: учить детей различать гласные у-ю устно и на письме.

Задачи:

- Закрепление знаний детей о гласных у-ю, соотнесение звуков с буквами.
- Формирование умения различать твердые и мягкие согласные перед у-ю, опираясь на слуховой, зрительный и кинестетический контроль.
- Развитие фонематического восприятия, звукобуквенного анализа и синтеза.
- Активизация речевого опыта.
- Актуализация и обогащение словарного запаса учащихся.
- Уточнение знаний об именах собственных.
- Знакомство с суффиксами, образующими отчества.

– Формирование и совершенствование навыка словообразования при помощи суффиксов.

– Развитие мелкой моторики.

– Развитие зрительного и слухового внимания, памяти.

– Развитие логического мышления.

– Формирование умения работать в коллективе.

Оборудование: тетради, цветные ручки, SMART доска, мяч.

I. Организационный момент.

Дети здороваются, готовятся к занятию.

II. Вводная часть.

1. Повторение.

– Мы продолжаем работать над различением гласных 1 и 2 ряда.

– Назовите гласные 1 / 2 ряда. (Дети называют)

– На что указывают гласные 2 ряда? (на мягкость согласного перед собой)

1.1. Развитие мелкой моторики.

– Давайте сделаем цветочек и повторим пары гласных. Кто хочет показать цветочек?

(Дети соединяют запястья, ладони разводят в стороны, округляют пальцы. По очереди соединяют пальцы правой и левой руки, называя при этом парные гласные.)

2. Постановка цели занятия.

Сегодня мы будем работать с гласными... Догадайтесь над какой парой гласных мы будем работать.

Посмотрите на картинки.

Что здесь нарисовано? (лук, люк)

Какой буквой отличаются эти слова? (буквой у – ю)

III. Основная часть.

1. Сообщение темы занятия.

– Над какой темой мы будем работать? (над различением гласных у – ю)

– Правильно. (Тема появляется на доске.)

– Запишите в тетрадях число и тему занятия.

2. Соотнесение звука с буквой (слайд 3).

– Ребята назовите эти буквы. (у, ю)

– Какой буквой на письме обозначается звук У? (буквой у)

– Какой буквой на письме обозначаются звуки ЙУ? (буквой ю)

– Когда буква Ю обозначает два звука? (когда она стоит в начале слова, после гласной, после мягкого и твердого знака)

– Когда буква Ю обозначает один звук? (когда ю стоит после согласной буквы)

– На что будет указывать Ю после согласной? (на мягкость согласного звука перед собой)

3. Обозначение мягкости и твёрдости согласного цветом.

– Запишите в тетради слова ЛУК и ЛЮК. Подчеркните гласные буквы У, Ю.

– Какой ручкой вы подчеркнете букву Л в слове ЛУК? (синей)

– Почему? (потому что звук л твердый)

– Какой ручкой вы подчеркнете букву Л в слове ЛЮК? (зеленой)

– Почему? (потому что звук л мягкий)

4. Дифференциация У-Ю на слоговом уровне.

Прочитайте слоги, в которых буква Ю обозначает два звука (пью, юг).

Прочитайте те слоги, в которых буква Ю указывает на мягкость согласного перед собой (мю, сю).

5. Дифференциация У-Ю на уровне слова.

5.1. Развитие навыка звукобуквенного анализа слова.

Прочитайте задание. (Назовите буквы гласных звуков. Какая по счёту в слове буква у/ю? Какой звук(и) она обозначает? Назовите звук, стоящий перед ней.)

Дети по очереди выходят к доске. Выбирают нужную букву, пальцем передвигают её к картинке. Затем устно выполняют задание.

5.2. Формирование умения правильно выбирать гласную букву У или Ю.

Прочитайте задание. (Вставьте пропущенные буквы у или ю)
Дети на доске вставляют нужную букву в слова.

Запишите слова в три столбика (слайд 5).
Проверка. (После выполнения задания на экране появляются слова, записанные в столбики)

5.3. Обозначение гласных У и Ю, мягкости и твердости согласных цветом.

Подчеркните гласные буквы У - одной чертой, Ю – двумя чертами.

Подчеркните согласные буквы перед У, Ю. Твердый согласный (синей ручкой), мягкий согласный (зеленой ручкой).

6. Уточнение грамматических понятий.

Что общего в написании этих слов? (они пишутся с заглавной буквы)

Вспомните, какие слова пишутся с заглавной буквы? (имена собственные).

Какие слова относятся к именам собственным? (имена, фамилии, клички, географические названия).

6.1. Подбор слов на заданную тему. Упражнение выполняется с перекидыванием мяча.

Ловите мяч и называйте примеры имен собственных. (Дима, Мурка).

6.2. Составление предложений на заданную тему.

Усложним задание. Придумайте каждый своё предложение, используя имена собственные.

7. Актуализация речевого опыта.

Посмотрите еще раз на слова на доске.

На какую тему эти слова? (имена)

На какие группы их можно разделить? (на женские и мужские имена)

Прочитайте женские/мужские имена.

Для чего человеку имя? (чтобы друг друга не путать)

Правильно. Каждого человека можно назвать по имени. Но, кроме этого, обо всех хороших и плохих поступках человека мы узнаем благодаря имени.

Что можно узнать по отчеству человека? (имя его отца)

От каких имен можно образовать отчества? (от мужских)

8. Развитие навыка словообразования, при помощи суффиксов.

Образуйте отчества от мужских имен. (Дети устно выполняют задание.)

Затем на экране появляются отчества. Выделите суффиксы.

Какие суффиксы используются для образования мужских отчеств, а какие для женских?

Запишите в тетрадях свое отчество. Выделите в нем суффикс.

Какое значение имеет суффикс -евн-, -овн-, -ич-, -евич-, -ович-, -иничн?

9. Дифференциация У – Ю в предложениях.

Прочитайте задание.

2 класс. Внимательно прочитайте предложения. Найдите и исправьте ошибки.

Дети читают задание и выполняют его письменно в тетрадях.

Подчеркните гласные буквы У, Ю и согласные перед ними цветными ручками.

IV. Подведение итогов занятия.

Игра с мячом «Быстрый ответ».

С какой парой букв мы сегодня работали?

Какая из букв обозначает мягкость согласного на письме?

Какая из букв обозначает твердость согласного?

Дети отвечают на вопросы.

Какие задания понравились больше? Что было сложно и почему?

Учащиеся делятся впечатлениями.

V. Оценка работы учащихся.

VI. Организация окончания занятия.