



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

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

Коррекция нарушений письма у младших школьников с дизартрией

Выпускная квалификационная работа по направлению
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность программы бакалавриата «Логопедия»
Форма обучения заочное

Проверка на объем заимствований:
63 % авторского текста
Работа репортаж к защите
«5» 03 2025.
зав. кафедрой СППиПМ
Дружинина Лилия Александровна

Выполнила:
Студентка группы ЗФ 521-101-5-1
Гурьева Ксения Вячеславовна
Научный руководитель:
ст. преподаватель кафедры СППиПМ
Коробинцева Мария Сергеевна

Дружинина

Челябинск
2025 год

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ.....	5
1.1 Понятие «письмо» в психолого-педагогической литературе	5
1.2 Формирование письма в младшем школьном возрасте.....	9
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дизартрией.....	15
1.4 Специфика письма младших школьников с дизартрией.....	19
Выводы по 1 главе.....	23
ГЛАВА2. ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ	25
2.1 Организация и содержание исследования письма младших школьников с дизартрией	25
2.2 Результаты изучения письма младших школьников с дизартрией	28
2.3 Игры и упражнения по коррекции письма младших школьников с дизартрией.....	38
Выводы по 2 главе.....	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	45
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	48
Приложение 1	53

ВВЕДЕНИЕ

В современном обществе успешное освоение письма является одним из важнейших условий социализации и адаптации ребёнка в школе. Однако, многие дети сталкиваются с трудностями в овладении этим навыком, и среди них особую группу составляют младшие школьники с дизартрией.

Дизартрия, как нарушение произносительной стороны речи, обусловленное поражением центральной нервной системы, не только влияет на устную речь, но и существенно затрудняет процесс письма. Нарушения артикуляционной, общей и мелкой моторики, характерные для дизартрии, приводят к специфическим ошибкам на письме, которые, в свою очередь, могут оказывать негативное влияние на успеваемость и самооценку ребёнка. Дети с дизартрией испытывают трудности с социальной адаптацией, это проявляется и при переходе в школу, подтверждая наблюдения исследователей, таких как Б.Н. Алмазов, Л.Т. Журба, Е.М. Мастьюкова и Н.М. Трубникова. Это напрямую влияет на развитие речи и, как следствие, приводит к значительным трудностям в освоении письма.

В настоящее время представлено много исследований, посвященных формированию готовности детей дошкольного возраста к обучению письму. Для дошкольников с дизартрией необходима организация специальной логопедической работы, направленной на подготовку к обучению грамоте, поскольку письмо и чтение – это не только цель начального обучения, но и инструменты дальнейшего усвоения знаний ребёнком.

Нарушение письма младших школьников – распространенное явление. Исследователи, такие как И.Н. Садовникова, А.Ф. Спирова А.В. Ястребова, уделяли большое внимание коррекции нарушений письма в общеобразовательных школах. В работах О.Б. Иншаковой, А.Н. Корнева и Р.Е. Левиной представлены отдельные механизмы нарушений письма. Тем не менее, многие теоретические аспекты остаются недостаточно изученными,

требуя дальнейших исследований и разработок эффективных методик коррекции.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления специфических особенностей письма у младших школьников с дизартрией.

Объект исследования – письмо младших школьников с дизартрией.

Предмет исследования – особенности коррекции письма младших школьников с дизартрией.

Цель исследования – теоретически изучить и практически обосновать необходимость и содержание коррекции письма младших школьников с дизартрией.

Учитывая объект, предмет и цель исследования, мы сосредоточили внимание на решении следующих задач:

1. Теоретически изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности письма младших школьников с дизартрией.
3. Систематизировать игры и упражнения по коррекции письма младших школьников с дизартрией.

Методы исследования: изучение и анализ научной и методической литературы по проблеме; изучение документации учителя-логопеда; констатирующий эксперимент.

База исследования: МБОУ «С(К)ОШ интернат для обучающихся с ОВЗ № 11 г. Челябинска». В исследовании участвовали 10 детей в возрасте 8-9 лет с логопедическим заключением: «Нарушение письменной речи, обусловленное ОНР III уровня. Дизартрия», занимающихся со школьным логопедом.

Структура работы представлена введением, двумя главами, выводами по каждой главе, заключением и списком литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

1.1 Понятие «письмо» в психолого-педагогической литературе

Письменная речь – это способ передачи информации, отличный от устной, связанный с выражением и восприятием мыслей в графической форме, включающий в себя два вида речевой деятельности: продуктивный – письмо и рецептивный – чтение [14]. Устная и письменная речь тесно связаны, но отличаются по своей природе. Устная речь — это естественный процесс, основанный на подражании и рефлексах, характеризующийся автоматизмом. Письменная речь, напротив, является вторичной, искусственно сформированной системой, требующей целенаправленного обучения. Она возникает лишь после овладения устной речью и представляет собой более сложный способ передачи информации. Навыки чтения и письма, заложенные в начальной школе, определяют, насколько успешно будет осваиваться учебный материал обучающимся в дальнейшем его обучении.

Письмо – это система графических знаков, позволяющая передавать информацию на любые расстояния и сохранять её на длительное время. Любая система письма использует фиксированный набор знаков. Русский язык использует алфавитную систему письма. Алфавит – это важный шаг в развитии абстрактного мышления, позволяющий сделать речь и мышление объектами познания. Письменность преодолевает ограничения устной речи, связанные с пространством и временем, и позволяет сохранять информацию даже в отсутствие собеседника, формируя историческое измерение общественного сознания [35].

Л.С. Цветкова описывает письмо как сложный процесс, включающий три уровня: психологический (задействующий лобные доли мозга, отвечающие за планирование и контроль), психофизиологический (работа заднелобных, теменных, височных и затылочных отделов мозга,

обеспечивающих обработку зрительной, слуховой и двигательной информации), и лингвистический (связанный с передними и задними речевыми зонами, ответственными за синтаксис и словообразование) [34]. Письмо, по мнению автора, представляет собой сочетание вербальных (языковых) и невербальных (внимание, восприятие) компонентов психической деятельности.

Овладение письмом — это формирование новых нейронных связей, включающих взаимодействие слухового, зрительного и двигательного анализаторов. Ребенок учится связывать звуки речи с графическими символами (буквами), а затем - эти символы с движениями руки. Этот процесс требует координации различных мозговых зон и развития специфических когнитивных навыков.

Освоение письма глубоко изменяет психические процессы, формируя новые операции и навыки. Письмо представляет собой сложную функциональную систему, ориентированную на конкретный результат – создание текста. Этот процесс не может быть сведен к простому движению руки, он требует целого ряда последовательных действий, организованных иерархически. Всё начинается с мотивации: цели и задачи письма определяют план и последовательность мыслей, которые будут выражены письменно.

Сам процесс письма — сложная умственная деятельность, требующая согласованной работы различных участков мозга. Условно можно выделить три блока мозга, участвующих в этом процессе: первый обеспечивает активность коры головного мозга и концентрацию внимания, второй отвечает за получение, обработку и хранение информации, а третий – за планирование, контроль и регулирование процесса письма [22].

Процесс письма можно разделить на два основных уровня, это: психофизиологический (сенсомоторный) и психолингвистический.

На психофизиологическом уровне главную роль играют различные анализаторные системы мозга, в частности слуховая, зрительная, двигательная (мелкая моторика) и речедвигательная (координация движений языка и

артикуляционных мышц при произнесении слов). Эти системы работают не изолированно, а образуют сложную взаимосвязанную сеть. Особо важную роль играет слуховой анализатор: дети с трудностями в различении звуков на слух часто делают ошибки при письме, такие как замена одних звуков другими, пропуски букв или перестановки. В процессе обучения письму постепенно включаются зрительный и двигательный анализаторы, что приводит к более сложной координации различных компонентов. В целом, весь этот процесс представляет собой сложную систему условных рефлексов [7].

Сенсомоторный уровень процесса письма включает в себя несколько этапов. Первый этап связан с анализом звукового комплекса слова. Для того чтобы правильно записать слово, человеку необходимо разделить его на составные части – фонемы. В этом процессе принимают участие речеслуховой и речедвигательный анализаторы. А.Р. Лuria подчеркивал, что распознавание звуков в простых словах — задача относительно несложная. Однако, когда слова становятся сложнее, содержа в себе безударные гласные звуки, согласные, видоизмененные в зависимости от их положения в слове, и группы согласных, процесс распознавания фонем усложняется [16]. В такой ситуации требуется умение отсеивать несущественные звуковые характеристики и выделять основные, стабильные звуковые единицы. Для успешного анализа звуковой структуры слова необходимо обладать хорошо развитым фонематическим слухом.

Многочисленные исследования указывают на важную роль проговаривания в процессе письма. Произнесение слов, особенно на начальном этапе обучения письму, помогает уточнить особенности звуков, отличать их друг от друга и определить последовательность звуков в слове. Нарушения артикуляции приводят к существенным трудностям в выделении необходимых фонем, что в свою очередь затрудняет процесс письма [7].

Существенную роль в процессе письма играет верное воспроизведение последовательности звуков в слове. Это требует тщательного анализа

звуковой структуры слова и способности подавлять звуки, находящиеся не в начале слова. Недостаточное подавление этих «внутренних» звуков часто приводит к орографическим ошибкам [14].

Второй этап — перевод звуков (фонем) в зрительные образы букв (графем). Каждый звук соответствует определенному графическому изображению буквы (заглавной, строчной, различных стилей написания). Возникновение трудностей на этом этапе может быть связано со зрительными нарушениями, недостаточно развитым пространственным мышлением, в частности, с трудностями в различении левого и правого [16]. Младшим школьникам особенно сложно различать похожие буквы, что требует высокого уровня зрительного анализа и синтеза, а также хорошо развитых пространственных представлений.

Третий этап - перевод зрительного образа буквы в последовательность движений руки (графемы в кинемы). Это требует точной координации движений, их последовательности и плавности. Пищий одновременно осуществляет кинестетический (мышечный) и зрительный контроль. На начальном этапе акцент делается на звуковом анализе и поиске правильной графемы. По мере развития навыка письма, эти этапы становятся автоматизированными, и письмо превращается в плавное, скоординированное движение, где ребенок пишет целыми словами или даже фразами [22].

Для осуществления процесса письма мозг должен работать слаженно. Ключевую роль играют несколько областей: слуховая кора левой височной доли, отвечающая за распознавание и обработку звуков речи (фонем); нижние отделы постцентральной (сенсорной) и премоторной коры, задействованные в анализе движений и планировании действий; а также зрительно-кинестетические зоны, преобразующие звуки речи в зрительные образы букв (графем) и обеспечивающие правильное их пространственное расположение на бумаге. Наконец, кинестетические и двигательные зоны коры управляют точными движениями руки при письме, превращая графические схемы в плавные движения. Нарушение работы любой из этих областей приводит к

трудностям с письмом, причем масштаб нарушения зависит от важности поврежденной зоны для процесса письма. Повреждение лобных долей мозга, ответственных за высшие когнитивные функции, также негативно сказывается на письме [34].

Однако, письмо – это не только физиологический, но и сложный речевой акт. На более высоком уровне письмо начинается с мотивации – желания передать информацию, зафиксировать мысли, поделиться опытом. Человек строит смысловой план текста, определяет последовательность изложения мыслей и связывает их между собой. При этом он постоянно контролирует процесс письма, учитывая уже написанное и планируя дальнейшее написание, сохраняя необходимую логическую и грамматическую структуру текста [25].

Таким образом, письмо – это сложный процесс передачи и закрепления информации во времени по средствам графических знаков, входящий в состав письменной речи.

1.2 Формирование письма в младшем школьном возрасте

Начальная школа играет ключевую роль в формировании навыков обучения, которые останутся с человеком на всю жизнь. В этот период дети сталкиваются с новыми задачами, в частности, с необходимостью освоить письмо и письменную речь.

Успешное развитие письменной речи у младших школьников, как и речевых навыков в целом, напрямую зависит от мотивации. Желание поделиться мыслями и чувствами, присущее каждому ребёнку, является мощным стимулом для развития речи. С возрастом круг общения расширяется, и перед ребёнком встают всё более сложные коммуникативные задачи. К началу школьного обучения словарный запас ребёнка достаточно велик, чтобы свободно общаться на интересующие его темы. В среднем, первоклассник знает от 4000 до 7000 слов.

Л.С. Выготский подчёркивал, что, в отличие от устной речи, которая развивается естественно, обучение письму — это сложный, искусственный процесс, требующий огромных усилий как от ученика, так и от учителя. В результате, само обучение письму может стать самоцелью, затмевая собой живое, свободное использование письменной речи [35]. К сожалению, современная методика обучения письму часто не учитывает естественные потребности ребёнка и его активное участие в процессе, превращая его в механическое усвоение навыка, похожее на освоение технических умений.

Важно понимать, что письмо развивается на основе устной речи, и между ними существует тесная взаимосвязь. Успешное овладение грамотой в школе зависит от уровня подготовки ребёнка в старшем дошкольном возрасте. Он должен уже уметь различать звуки речи, исправлять ошибки в произношении, проводить элементарный звуковой анализ (разбирать слова на звуки) и синтез (складывать звуки в слова), правильно употреблять грамматические формы и обладать достаточно богатым словарным запасом.

Многие исследователи подробно изучали предпосылки развития письменной речи у детей, выделив при этом два основных уровня развития этих навыков.

Первый уровень предпосылок к овладению письмом связан с физиологической готовностью мозга ребёнка. Это означает, что для успешного обучения письму необходима полноценная работа различных систем мозга, отвечающих за обработку звуковой, зрительной и моторной информации: слуховой (восприятие речи на слух), двигательной (контроль движений руки), зрительной (восприятие букв и текста) и общей моторики (координация движений) [22].

Ребёнок должен хорошо видеть и слышать, обладать достаточной мелкой моторикой, а также способностью к координации слуховых, зрительных и двигательных действий, например, слышать звук, видеть букву, соответствующую этому звуку, и уметь написать её.

Второй уровень фокусируется на психологической готовности ребёнка к освоению письма как сложного навыка. Здесь важны такие когнитивные функции, как память, внимание и мышление. Кроме того, ключевую роль играют мотивация, воля и способность к саморегуляции - ребёнок должен хотеть учиться писать, проявлять настойчивость и уметь управлять своими действиями. Также необходима лингвистическая готовность, то есть, достаточно развитая устная речь. Ребёнок должен обладать богатым словарным запасом, уметь легко подбирать нужные слова, строить предложения и правильно их оформлять грамматически. Только при наличии всех этих компонентов ребёнок сможет осознанно выполнять языковые операции, необходимые для письма – например, выбирать нужные слова, анализировать их и представлять в виде буквенных символов.

Младшие школьники на уроках письма учатся механизму записывания символов, но часто не понимают практического применения этого навыка. Л.С. Выготский подчеркивал, что обучение письму должно быть осмысленным, вызванным реальной потребностью ребёнка и включенным в его жизненные задачи. Только тогда письмо будет развиваться как новый вид речи, а не просто механический навык [7].

Е.В. Гурьянов и М.К. Щербак считают, что усвоение навыков письма есть ни что иное, как переключение внимания учащегося с простейших задач на сложные. В зависимости от направленности внимания пишущего, процесс усвоения навыков письма можно разделить на четыре части: элементарную, буквенную, стадию связного письма, высшую [8]. Позже Е.В. Гурьянов описал следующие четыре этапа овладения письмом. Первый, ориентировочный, на котором происходит усвоение навыков символизации, обучение работе с бумагой и ручкой. Происходит развитие движений рук, совершенствование зрительного анализа. На этом этапе дети знакомятся с техникой письма и его основными элементами. Сначала дети учатся выделять звуки и слоги в словах и соотносить их с соответствующими буквами. Этот этап длится весь подготовительный период обучения грамоте и частично продолжается при

изучении первых гласных букв. Следующий этап — аналитический, который соответствует букварному периоду обучения в школе. На этом этапе дети знакомятся с написанием элементов букв и их соединением, устанавливая связь между звуком и буквой. Третий этап — аналитико-синтетический. Здесь дети, уже освоив звукобуквенный анализ, начинают писать слоги, слова и короткие предложения. Однако сосредоточение на смысле написанного часто приводит к ошибкам в написании. Наконец, на последнем, синтетическом этапе, техника письма автоматизируется, и ребёнок использует письмо для выражения своих мыслей, закрепляя навык письма как средства общения.

Обучение письму в школе должно учитывать три важных аспекта: лингвистический, психологический и методологический.

Лингвистический аспект включает в себя знакомство с графикой, орфографией и правилами письменной речи (в рамках определенного объема), знание лексики, грамматики и фонетики, понимание графической системы языка, осознание трудностей звукобуквенных соответствий, изучение орфографических правил (основанных на разных принципах: историческом, грамматическом, фонетическом), и использование специфических конструкций письменной речи.

Психологический аспект затрагивает развитие навыков письма способность выражать мысли письменно, взаимосвязь письменной речи с другими видами речи, и учет интересов и мотивации учащихся.

Методологический аспект подразумевает формирование навыков самостоятельной работы над письменной речью, умение использовать различные вспомогательные материалы (такие как правила правописания и орфографические справочники) [16].

Важно отметить, что психологическая структура процесса письма варьируется в зависимости от вида письменной работы (списывание, диктант, изложение, сочинение, различные жанры писем и т.д.). Сам процесс письма представляет собой цепочку действий, объединенных в единую, саморегулирующуюся систему.

Рассмотрим, например, написание диктанта. Сначала мы запоминаем фразу, затем отдельные слова или группы слов, потом разбираем слово на звуки (фонемы) или вспоминаем, как оно выглядит (его зрительный образ), создаём в уме «картинку» слова из букв (графем), преобразуем эту «картинку» в движения руки (перевод из букв в движения), и, наконец, проверяем написанное, перечитывая.

Списывание – это другой процесс, который начинается с того, что мы читаем написанное слово – проговариваем его (обращая внимание на буквы), переводя зрительный образ в устный, а затем следуем той же схеме, что и в диктанте. Также нам нужно удержать зрительный образ слова в памяти и перевести его в движения руки. Если навык письма уже автоматизирован, мы можем пропустить этап создания зрительного образа, переходя сразу к движениям руки. После написания – проверка. Стоит отметить, что непременное условие списывания – это орфографическое проговаривание. Л.С. Выготский писал: «Мы очень часто сначала скажем про себя, а потом пишем: здесь на лицо мысленный черновик» [5].

В творческой работе (сочинение, изложение) всё ещё сложнее. Сначала рождается идея, затем мы внутренне формулируем текст, выбирая нужные слова, заменяя сложные слова более простыми, разбираем слова на звуки, и дальше процесс идёт, как в диктанте [22].

В итоге, пишущий выбирает свой способ написания текста. Выбор стратегии зависит от организации когнитивного аппарата (превалирование смыслового, механического, зрительного или вербализованного запоминания), уровня усвоения навыка письма, типа задания и даже от того, как учитель проводит диктант.

Обучение письму должно быть осмысленным и вытекать из реальных потребностей ребёнка, включая его в жизненно важные для него задачи. Только тогда письмо будет развиваться не как простое механическое действие, а как новый и сложный вид речевой деятельности. Чтение и письмо должны быть тесно связаны. На начальном этапе ребёнок сосредотачивается на

технике письма, на самих буквах и словах, а понимание смысла приходит позже.

М.М. Безруких выделяет несколько этапов формирования навыков письма. На первом этапе (элементарное письмо) ребёнок учится распознавать и писать буквы, составлять из них слова и предложения, соблюдая основные правила написания [2]. Он осваивает звукобуквенный анализ (перевод звуков в буквы) и умение списывать тексты.

Второй этап (грамотное осмысленное письмо) характеризуется появлением способности писать под диктовку, выражать свои мысли письменно, использовать основные правила правописания и пунктуации, а также создавать простые письменные тексты (например, пересказы).

Третий этап (грамотная осмысленная письменная речь) предполагает понимание и использование различных жанров письменной речи (сочинения, письма, электронные сообщения), умение структурировать текст, использовать выразительные средства языка и работать со словарями.

Анализ педагогической литературы показывает, что одним из главных показателей владения письменной речью является хорошо развитые творческие способности младших школьников, а основу логичности письменного текста составляет связь речи и мышления.

Исследование О.Ю. Крещенко показало, что к окончанию начальной школы девочки демонстрируют лучшие навыки письменной речи, чем мальчики. У мальчиков чаще встречаются проблемы с грамотностью, почерком (связанные с меньшим развитием мелкой моторики) и менее тесная связь между различными компонентами речевого развития (грамматика, словарный запас, зрительно-моторная координация) [2].

С учётом этих особенностей, обучение письму должно учитывать следующие факторы:

- поддержание интереса к общению;
- связь между чтением и письмом;

- развитие логического мышления, вовлечение в творческий процесс;
- развитие личностных качеств и учёт гендерных особенностей формирования навыков письма.

Таким образом, формирование письма в младшем школьном возрасте – это сложный и многоэтапный процесс, требующий системного подхода, сочетающего в себе обучение грамоте, развитие мелкой моторики и координации движений, а также создание положительной мотивации у ребёнка. Успех зависит от индивидуальных особенностей ученика, качества обучения и создания комфортной обучающей среды.

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

Клинико-психолого-педагогическая характеристика ребёнка младшего школьного возраста с дизартрией включает медицинские, психологические и педагогические аспекты. Она показывает картину индивидуального развития, учитывая как особенности речевого дефекта, так и его влияние на другие сферы жизни ребёнка. Изучением детей с дизартрией занимались многие ученые, среди них можно выделить Е.Ф. Архипову, Л.С. Волкову, О. Е. Грибову, Л.В. Лопатину, Е. М. Мастьякову, Л. Г. Соловьеву, Т. Б. Филичеву, Г. В. Чиркину С. Н. Шаховскую.

Педагогические наблюдения могут показать необходимость адаптации учебного процесса, использование специальных методик обучения, а также индивидуальный подход к организации учебной деятельности. В целом, характеристика выявляет специфические потребности ребёнка и формирует рекомендации по комплексной коррекционной работе, направленной на преодоление речевого дефекта и гармоничное развитие личности.

С.В. Волкова отмечает, что дети с дизартрией по своей клинико-психологической характеристике представляют неоднородную группу. Стоит

отметить, что нет взаимосвязи между тяжестью дефекта и выраженностью психопатологических отклонений. Даже при тяжелой дизартрии интеллект может быть сохранен, а легкие формы могут встречаться у совершенно здоровых детей, и у детей с задержкой развития [3].

В зависимости от общего психофизического развития ребёнка, дизартрию можно классифицировать по нескольким типам: у детей с нормальным психофизическим развитием, у детей с церебральным параличом, олигофренией, гидроцефалией, задержкой психического развития или минимальной мозговой дисфункцией [1]. Последняя группа наиболее распространена среди детей в специализированных учреждениях.

По степени внятности и разборчивости речи дизартрия подразделяется на несколько форм: от едва заметных неточностей в произношении (заметных только специалисту) до полностью невнятной речи, понятной только самым близким людям. Даже при самой тяжелой форме речь всё же присутствует, хотя и с огромными трудностями артикуляции.

Диагностика дизартрии учитывает место и степень поражения мозга, общую картину симптомов и специфику речевого дефекта [6]. При обследовании оцениваются мимика, дыхание, голос, движения языка, способность удерживать артикуляционную позу, а также произношение звуков.

Дети с дизартрией часто имеют особенности развития высших психических функций. Поражения коры головного мозга могут вызывать нарушения восприятия (зрительного, пространственного), а также нарушение внимания.

Нарушение внимания проявляются, например, в прерывании разговоров, невозможности дослушать инструкции, неспособности сидеть спокойно и чрезмерной возбудимости ребёнка во время игр.

Дети с дизартрией могут испытывать трудности в нескольких областях. Нарушение внимания негативно влияет на память, особенно на вербальную

(словесную) и моторную (двигательную). Зрительно-пространственное восприятие также может быть нарушено.

Что касается мышления, то у детей с дизартрией интеллект может быть в пределах нормы. Однако, если дизартрия сочетается с общим недоразвитием речи, могут возникать вторичные проблемы с познавательной деятельностью, которые, как правило, преодолеваются в ходе комплексной работы над речью. В некоторых случаях дизартрия может быть связана с первичным нарушением интеллекта, что, соответственно, сказывается на развитии мышления.

Двигательные нарушения обычно проявляются позже, в процессе формирования двигательных функций.

В эмоционально-волевой сфере могут наблюдаться повышенная возбудимость и истощаемость нервной системы. В раннем возрасте это может проявляться частым плачем, требованием постоянного внимания, нарушениями сна и аппетита, проблемами с пищеварением и желудочно-кишечным трактом. Также, такие дети хуже адаптируются к изменениям погоды.

В школьном возрасте дети с дизартрией часто проявляют двигательную расторможенность, раздражительность и резкие перепады настроения. Они склонны к тревожности, упрямству и непослушанию. Утомление усиливает двигательное беспокойство, некоторые дети реагируют истерически, падая на пол или крича, чтобы привлечь внимание. Другие, наоборот, проявляют заторможенность, пугливость, испытывают трудности с адаптацией к новым условиям и избегают ситуаций, вызывающих негативные эмоции.

Стоит отметить, что у детей с дизартрией отсутствуют выраженные параличи и парезы, но их моторика характеризуется неловкостью, недостаточной координацией и сниженной ловкостью и точностью движений по сравнению с их сверстниками. Готовность руки к письму развивается с задержкой, что может приводить к отсутствию интереса к рисованию и лепке в раннем возрасте и к неразборчивому почерку в школе. У детей с дизартрией часто наблюдаются нарушения интеллектуальной деятельности,

проявляющиеся в низкой умственной работоспособности, а также в проблемах с памятью, восприятием и вниманием.

При дизартрии в мозговой деятельности могут возникать специфические трудности в выделении существенных и торможении побочных связей, это сказывается на не полном развитии общей схемы высказывания, которые усиливаются за счет недостаточного подбора нужных лексических единиц [17].

У детей с дизартрией происходит нарушение функции речедвигательного анализатора. Это влияет на слуховое восприятие фонем и приводит к вторичному нарушению фонематического слуха.

Выделяют несколько степеней тяжести дизартрии:

1. Тяжелая (анартрия): полное отсутствие речи.
2. Средняя: отсутствие мимики, ограниченные движения языка, невозможность удерживать язык в заданном положении, серьезные нарушения звукопроизношения, трудно переключаться между движениями, повышенное слюноотделение.
3. Легкая: отсутствуют серьезные нарушения моторики артикуляционного аппарата, но движения языка и речь заметно неточны и замедлены [26].

Е.Ф. Соботович и А.Ф. Чернопольская подробно описывают легкую псевдобульбарную дизартрию, выделяя четыре подтипа: слабость мышц языка, нарушения артикуляционной моторики, трудности с принятием нужного положения артикуляционных органов и общая двигательная недостаточность [29].

В целом, дизартрия – это группа неврологических расстройств, приводящих к проблемам с управлением движениями, необходимыми для речи. При дизартрии наблюдаются нарушения в восприятии ощущений, связанных с артикуляцией. Дети, страдающие от этого расстройства, сталкиваются с трудностями в определении уровня напряжения мышц, участвующих в произношении, и не способны различать непроизвольные

движения языка и губ от неправильных позиций этих органов. Эта проблема является серьезной, так как правильная обратная связь от мышц (кинестетическая афферентация) играет ключевую роль в формировании речевых центров головного мозга. Если эта обратная связь нарушена, это может замедлить развитие речи и привести к недостаточному формированию речевых зон коры головного мозга. Кроме того, могут возникнуть задержки в установлении связи между слуховым восприятием и двигательными навыками.

Таким образом, клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дизартрией выявляет комплекс взаимосвязанных нарушений, затрагивающих как речевую, так и познавательную, эмоционально-волевую и социальную сферы развития. Успешная коррекционная работа требует междисциплинарного подхода и индивидуально подобранных программ, учитывающих специфику речевого дефекта и особенности каждого ребенка.

1.4 Специфика письма младших школьников с дизартрией

При дизартрии происходит нарушение иннервации артикуляционного аппарата, которое приводит к нарушению артикуляционной моторики, нарушению произношения, фонематического слуха и фонематического восприятия. Недостаточное развитие фонематического слуха может вызывать у учащихся ошибки в звуковом анализе. Это в свою очередь, приводит к ошибкам при письме, таким как пропуски букв, их перестановки или вставка лишних символов и слогов.

Пропуски букв и слогов могут быть спровоцированы определенными условиями:

- когда две одинаковые буквы встречаются на стыке слов, как в примере «сто(л) лакирован»;
- при соседстве слогов с одинаковыми буквами, чаще всего гласными: «приста(ла)», «мальчи(ки)», «ка(ра)ван» и так далее [12].

Перестановки букв и слогов указывают на трудности с анализом последовательности звуков в слове. При этом слоговая структура может оставаться неизменной. Например, слово «ковёр» может быть произнесено как «корёв», а «плюшевого» — как «плюшегово». Однако часто встречаются и более значительные искажения слоговой структуры. Например, односложные слова с обратным слогом могут заменяться прямым: «он» может быть произнесено как «но», а «от двери» как «то двери». В двусложных словах один слог может заменяться другим: «лето» становится «леот», а «мама» — «маам». Часто также наблюдаются перестановки в словах с сочетаниями согласных: «стол» может быть произнесено как «сотл», а «парк» — как «пакр».

Дети, обучаясь письму, часто вставляют дополнительные гласные звуки между согласными, особенно когда один из них является взрывным (например, "шекола" вместо "школа", "девочика" вместо "девочка"). Это объясняется тем, что при медленном и внимательном проговаривании слова, необходимом при письме, между согласными появляется очень слабый, едва слышимый гласный звук, который ребенок неосознанно воспринимает и отражает в написании. Этот звук похож на очень краткий, невыразительный гласный [15].

Нарушение фонематического восприятия, то есть с распознаванием и различением звуков речи вызваны трудностями дифференциации фонем, имеющих акусто-артикуляционное сходство. Если ребёнок не различает звуки, похожие по звучанию и артикуляции, это приводит к ошибкам как в устной, так и в письменной речи. На письме происходит смешение букв. По акусто-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные; лабиализованные гласные; сонорные; свистящие и шипящие; аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов.

Рукописные буквы представляют собой различные элементы, которые входят в графическую систему языка. Зрительное восприятие играет ключевую роль в процессе письма, так как оно позволяет контролировать

движения, а также опираться на ощущения от мышц и суставов (кинестезию). Способность обучающегося правильно оценивать написание букв с помощью кинестезии помогает вносить корректизы в движения до того, как будет допущена ошибка. Если кинетическая и динамическая стороны движений недостаточно развиты, кинестезии не могут эффективно направлять действия, что может привести к путанице между буквами, которые требуют схожих движений для написания. На этапе связного письма количество подобных ошибок увеличивается, что связано с ускорением темпа письма и большим объемом письменных заданий. На этой стадии почти не наблюдается поэлементного написания букв. Навык вносить изменения в процесс письма (до возникновения ошибки) может развиваться только при наличии системы графических упражнений на начальном этапе обучения.

Обучающиеся, испытывающие трудности с речью, часто допускают специфические ошибки в произношении и письме, связанные с явлениями, которые лингвисты называют персеверацией и антиципацией. Персеверация – это «застревание» на одном звуке, когда предыдущий звук повторяется вместо следующего. Антиципация – это «упреждение», когда вместо текущего звука произносится или пишется следующий. Эти ошибки могут проявляться как внутри одного слова, так и между словами или даже предложениями [33].

Примеры персеверации в письме:

- в слове: «магазин», «за зталом»;
- в словосочетании: «у деда Модоза»;
- в предложении: «Девочка ела варенье и хлебм».

Примеры антиципации:

- в слове: «на крывах», «дод столом»;
- в словосочетании или предложении: «Жалобко замяукал котенок» [20].

Важно отметить, что устная речь обычно представляет собой непрерывный поток звуков, тогда как письменная речь разделена на отдельные слова и предложения. Это существенное различие может вызывать

затруднения у детей, которые учатся писать. Процесс письма требует более детального анализа и синтеза звуковой речи, чем устная речь. Обучающиеся, испытывающие трудности, могут не выделять отдельные слова и их компоненты из общего потока речи. Это приводит к характерным ошибкам: слитному написанию отдельных слов, когда ребёнок не разделяет слова в потоке речи, либо к раздельному написанию частей одного слова. Эти ошибки отражают неспособность дифференцировать отдельные речевые единицы в потоке речи, что существенно затрудняет процесс обучения письму.

В определенных случаях слияние слов при письме происходит из-за наличия одинаковых букв в соседних словах. Обучающийся сбивается с замысла, проговаривая при письме слова и переходит к следующему слову, не замечая границ между ними. Это особенно характерно для начального этапа обучения письму, когда ребенок еще не полностью освоил разделение речи на отдельные слова и предложения. Эта проблема проявляется в отсутствии знаков препинания (запятых, точек) и заглавных букв, которые обозначают границы предложений.

Более сложные ошибки связаны с грамматикой, так называемые аграмматизмы. Ребёнок неправильно связывает слова в словосочетаниях и предложениях, нарушая правила согласования и управления. Изменение слов по категориям числа, рода, падежа, времени образует сложную систему кодов, которая позволяет организовать обозначаемые явления, выделить признаки и отнести их к определенным категориям. Категориальные различия частей речи возможны обучающимся лишь при достаточном уровне владения языковыми обобщениями [18].

Определенные затруднения представляют для обучающихся оперирование однородными членами предложения, например: «Эта книга повествует о настоящей дружбе, товариществе и верности».

Проблемы с определением главного слова в словосочетании приводят к ошибкам даже при письме под диктовку. Например: «Покрытым снегом лес

был невероятно прекрасен» — вместо «покрытый снегом лес». Ребенок не может правильно согласовать прилагательное с существительным.

Отмечается большое количество ошибок связанных с употреблением норм управления: «на стволе деревьях», «по тропинках леса», «сквозь деревьев». Все эти примеры демонстрируют проблемы с правильным употреблением предлогов и падежных форм слов [24].

Эти трудности указывают на недостаточное понимание грамматических правил и неспособность применять языковые обобщения для построения правильных предложений. Значительные трудности наблюдаются с употреблением предлогов, так, например обучающиеся могут опускать предлоги, заменять их, а иногда даже удваивать [37].

У детей с дизартрией трудности на письме проявляются в основном в двух видах ошибок:

- Смешение букв: дети путают буквы, обозначающие звуки, похожие по тому, как они произносятся и звучат (артикуляционно-акустические признаки). Так, например, буква «п» может быть написана вместо «б» или наоборот, из-за сходства в артикуляции (движения губ и языка).

- Пропуски букв: пропуски букв возникают из-за трудностей с фонематическим анализом – способностью разложить слово на составляющие звуки. Ребенок может пропускать звуки, которые ему трудно услышать и выделить в слове.

Примечательно, что смешение звуков происходит, различающихся только по звонкости/глухости (например, [ж] и [ш], [в] и [ф]), встречается у детей с дизартрией крайне редко. Аграмматизмы (ошибки в грамматическом построении предложений) в письме также наблюдаются не часто.

Выводы по 1 главе

Анализ специальной литературы по проблеме исследования позволяет сделать нам вывод, что письмо — это особый вид речевой деятельности,

представляющий собой перевод языковых единиц в графические символы. Этот процесс невероятно сложен и требует координированной работы различных зон головного мозга и имеет сложную нейрофизиологическую основу.

Следует отметить, что освоение навыка письма происходит постепенно, проходя через несколько этапов. На первом этапе ребёнок знакомится с самими инструментами письма (ручкой, карандашом), затем учится писать отдельные буквы и слоги, а затем переходит к написанию слов и предложений. Только после многократных повторений навык письма автоматизируется.

Обучение письму включает в себя три важных аспекта: языковой (понимание правил орфографии, грамматики, лексики и других аспектов письма), психологический (формирование мысли и передача ее в виде графических знаков) и методический (способ обучения, используемые приемы и упражнения). Также следует подчеркнуть, что формирование навыков письма у обучающихся проходит несколько этапов: элементарное письмо, грамотное осмысленное письмо, грамотная осмысленная письменная речь.

Рассматривая специфику письма младших школьников с дизартрией, можно выделить, что она отмечается нарушением четкости кинестетических ощущений, из-за этого у обучающегося появляются трудности в восприятии состояния мышц артикуляционного аппарата, обучающемуся тяжело понять напряжены или расслаблены мышцы. При дизартрии происходит нарушение иннервации артикуляционного аппарата, которое приводит к нарушению артикуляционной моторики, нарушению произношения, фонематического слуха и фонематического восприятия. В результате этого у обучающихся наблюдаются проблемы с письмом. Чаще всего нарушение письма у младших школьников с дизартрией представлено в виде смешения букв, обозначающие звуки сходные про артикуляционно-акустическим признакам; пропуски отдельных букв, связанные с несовершенным фонематическим анализом.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

2.1 Организация и содержание исследования письма младших школьников с дизартрией

Анализ специальной литературы по проблеме исследования указывает на важность изучения нарушений письма младших школьников с дизартрией, поскольку такие нарушения негативно влияют на развитие речи в целом и на дальнейшую успеваемость ребёнка в школе. В связи с этим было проведено экспериментальное исследование, целью которого являлось выявление нарушений письма, а именно характер специфических ошибок и степень их выраженности у младших школьников с дизартрией.

Задачи исследования:

- подобрать методику для изучения нарушений письма младших школьников с дизартрией;
- провести обследование письма младших школьников с дизартрией;
- обработать результаты обследования.

Исследование включало в себя подбор методики диагностики, обследование детей и анализ полученных результатов. При диагностике речевых нарушений учитывались такие ведущие принципы, как принцип учета индивидуальных возможностей ребёнка, учета ведущей деятельности, принцип качественного анализа данных.

Исследуя письмо младших школьников необходимо учитывать принцип ведущей деятельности, который заключается в проведении исследования обучающихся в рамках учебной деятельности, которая является ведущей для детей этого возраста. Данный принцип позволяет более точно оценить учебные навыки ребенка в привычной для него ситуации. Также необходимо учитывать принцип учета индивидуальных возможностей ребенка, это предполагает учет особенностей восприятия и

познавательных способностей каждого ребенка. Принцип качественного анализа данных уделять внимание качественным аспектам письма, а не только количественным, таким как количество ошибок.

Исследование проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ интернат для обучающихся с ОВЗ № 11 г. Челябинска». В обследовании участвовали 10 детей в возрасте 8-9 лет с логопедическим заключением: «Нарушение письменной речи, обусловленное ОНР III уровня. Дизартрия», зачисленных на логопедические занятия и занимающихся со школьным логопедом (Таблица 1). У обследуемых детей по заключению врачей и ПМПК не выявлены нарушения в интеллектуальной сфере, слуховой и зрительной системах.

Таблица 1 – Список обследуемых обучающихся

Имя ребёнка	Возраст	Логопедическое заключение
Артем А.	8, 9м	Нарушение письменной речи, обусловленное общим недоразвитием речи III уровня. Дизартрия.
Кристина А.	8, 9м	Нарушение письменной речи, обусловленное общим недоразвитием речи III уровня. Дизартрия.
Никита И.	8,11м	Нарушение письменной речи, обусловленное общим недоразвитием речи III уровня. Дизартрия.
Александр К.	9л	Нарушение письменной речи, обусловленное общим недоразвитием речи III уровня. Дизартрия.
Мария Н.	9, 2м	Нарушение письменной речи, обусловленное общим недоразвитием речи III уровня. Дизартрия.
Сергей М.	9, 4м	Нарушение письменной речи, обусловленное общим недоразвитием речи III уровня. Дизартрия.

Вика М.	9,5м	Нарушение письменной речи, обусловленное общим недоразвитием речи III уровня. Дизартрия.
Игорь Р.	9, 2м	Нарушение письменной речи, обусловленное общим недоразвитием речи III уровня. Дизартрия.
Катя С.	8,11м	Нарушение письменной речи, обусловленное общим недоразвитием речи III уровня. Дизартрия.
Денис Т.	9,3м	Нарушение письменной речи, обусловленное общим недоразвитием речи III уровня. Дизартрия.

Для исследования письма младших школьников с дизартрией применялась методика И.Н. Садовниковой (Приложение 1).

Исследование проводилось по нескольким направлениям:

- письмо на слух (диктант);
- списывание (рукописный и печатный текст).

Используемый материал для проведения исследования письма отвечал определенным требованиям, таким как:

- речевой материал включал звуки всех фонетических групп;
- включал слова сложности слого-ритмической структуры;
- предусматривал позиционную близость звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство, а также букв, смешиваемых по кинестетическому сходству [28].

Процесс изучения письма выстраивался в зависимости от индивидуальных возможностей обучающихся. Начиналось оно с текстового диктанта. Слова слухового диктанта проговаривались с четкой артикуляцией и громко, но в тоже время без проговаривания сложных для написания мест в словах.

2.2 Результаты изучения письма младших школьников с дизартрией

Использованная для исследовательской работы методика И.Н. Садовниковой позволила нам выявить характер специфических ошибок письма и степень их выраженности у младших школьников с дизартрией.

Материал для обследования процесса письма представлен в Приложении 1.

При обследовании процесса письма исследовалось:

1. Списывание с рукописного текста.
2. Списывание с печатного текста.
3. Запись под диктовку строчных и прописных букв.
4. Диктант слогов.
5. Диктант слов различной структуры.
6. Запись после однократного прослушивания.
7. Слуховой диктант.

В процессе исследовательской работы нами были проанализированы письменные работы 10 обучающихся.

Исследование проводилось по двум направлениям:

- анализ ошибок допущенных обучающимися в диктантах;
- анализа ошибок допущенных обучающимися при списывании.

По итогам исследования, все полученные данные были проанализированы. В ходе анализа были выведены показатели по всем разделам проведенного исследования, которые отражены в «Таблице 2» и «Таблице 3».

Таблица 2 – Данные анализа ошибок в диктантах младших школьников с дизартрией

Имя ребенка	Ошибки, связанные с несформированностью фонематического слуха	Ошибки, связанные с несформированностью фонематического восприятия	Лексико-грамматические ошибки	Оптико-пространственные ошибки	Орографические ошибки
-------------	---	--	-------------------------------	--------------------------------	-----------------------

Игорь Р.	Вика М.	Сергей	Мария Н.	Александр К.	Никита И.	Кристин	Артем	
1	2	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	-	-	-	3ВОН-ГЛУХИЕ
								ТВЕРД-МЯГКИЕ
								СВИСТ-ШИП
								пропуск согласных
								пропуск гласных
								смеш гласных
								смеш согласных
								добавление
								замены слов по звук. сходству
								пропуски слов
								слит. написание
								разд. написание
								зерк. написание
								замена букв по кол элементов
								зам букв по простр расположению
								Жи-Ши, разд. Ъ знак
								Ча-Ща, несобл. гр. предл.
								Безуд. гл. в корне слова, Ча-Ща, Чу-Щу
								Безуд. гл. в корне слова, несобл. гр. пред-я
								Жи-Ши, написание предлогов
								Чк-Чн, Жи-Ши
								Безуд. гл. в корне слова
								Жи-Ши, несобл. гр. предл-я

Катя С.	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1	1	1	-	1	1	-	Жи-Ши, Ча-Ща,
Денис Т.	1	1	1	1	-	-	-	-	2	-	2	1	-	2	1	-	Чк-Чн, разд. Ъ знак

Количественный анализ процесса письма на слух показал:

В работах Артем А. были выявлены ошибки включающие замену звонких согласных на глухие (сквозняк – сквосняк), замена «р» на «л» (ковром – ковлом), пропуск одного или нескольких согласных звуков в слове (замерзла), пропуск гласных (зерен – зерн), смешение согласных (особенно если они похожи на произношении, например, «б» на «п» хлеба – хлепа), добавление слов окончания к словам (урожайи), нарушение границы предложения в тексте, слитное написание слов.

Анализ письменных работ Кристины А. показал наличие ошибок, выражавшихся в замене звонкого согласного на глухой (убрал - упра), замене твердого согласного на мягкий (лыжи - лижи), свистящие-шипящие («ц» – «ч»), замена букв «р» на «л» или «л» на «р» (ковром – ковлом), пропуск одной или нескольких согласных букв в слове (пушистый - пушитый), пропуск гласных (зерен – зерн), замена гласных «о» на «а» (глазок – глазак), пропуск слов, нарушение границ предложения в тексте, слитное написание слов.

В письменных работах Никиты И. наблюдались замены букв обозначающих звонкий согласный на глухой (декабрь - декапрь), замена букв обозначающих твердый согласный на мягкий (крыльцо - крыльсо), свистящие-шипящие («ц» – «ч»), замена букв «р» на «л» или «л» на «р» (круги - клуги), пропуск одной или нескольких согласных букв в слове (сквозняк - свозняк), пропуск гласных букв (голодно - голдно), замена гласных «о» на «а» (природа - приада), добавление букв (зерен – зерене).

При исследовании работы Александра К. выявлены ошибки замена букв «р» на «л» (ковром – ковлом), пропуск одной или нескольких

согласных букв в слове (птицы – птии), добавление слов, замена слов по звуковому сходству (речка – печка), пропуск слов, слитное написание, зеркальное написание букв, замена букв по количеству элементов «б» на «д» и наоборот, нарушение границ предложения в тексте, слитное написание слов.

В работах Марии Н. присутствовали стойкие ошибки, которые проявлялись в заменах звонкого согласного на глухой (кладут - клатут), заменах твердого согласного на мягкий (лыжи - лижи), свистящие-шипящие («ц» – «ч»), замена букв «р» на «л» или «л» на «р» (шарф - шалф), добавление слов, пропуск слов, слитное написание предлогов, зеркальное написание букв, замена букв по количеству элементов «п» на «д» (наступил - настутил).

Изучение письменных работ Сергея М. выявило наличие ошибок выражавшихся в замене звонких согласных на глухие (дети - тети), замена букв «р» на «л» (ковром – ковлом), пропуск одной или нескольких согласных букв в слове (замерзла - замела), пропуск гласных букв (зерен – зерн), замена согласных букв «б» на «п» (хлеба – хлепа), добавление гласной буквы в середине слова (простокваша - простоквааша), нарушение границ предложения в тексте, слитное написание слов.

В работах Вики М. выявлены ошибки выражавющиеся в замене звонкого согласного на глухой (сквозняк - сквосняк), замена твердого согласного на мягкий (белым - белим), свистящие-шипящие «ж» на «з» (нужна – нузна), замена букв «р» на «л» и «л» на «р» (природа -прилода), пропуск одной или нескольких согласных букв в слове (убрал - убал), пропуск гласных букв (пружина - пружна), замена гласных букв «ы» на «и» (выпал - випал), пропуск слов, нарушение границ предложения в тексте.

При исследовании письменных работ Игоря Р. выявлены замены звонкого согласного на глухой (дети - тети), замена твердого согласного на мягкий (пружина - прюжина), свистящие-шипящие «ц» на «ч», замена букв «р» на «л» (зерен - зелен), пропуск одной или нескольких согласных букв в

слове (наступил – натупил), пропуск гласных букв (чтение - чтене), замена гласных «о» на «а» (природа - прирада), замена согласных (насмешка - насмеска), добавление гласной буквы (зерен – зерене).

Исследование процесса письма на слух Кати С. выявило в письменных работах замены букв «л» на «р» (летом - ретом), свистящие-шипящие «с» на «ш» (уснет - ушнет), пропуск одной или нескольких согласных букв в слове (кладут - клаут), добавление слов, замена слов по звуковому сходству, пропуск слов, слитное написание слов, зеркальное написание букв, замена букв по количеству элементов «п» на «т» и наоборот (пищу – тищу), нарушение границ предложения в тексте.

В письменных работах Дениса Т. присутствовали ошибки проявляющиеся в замена звонкого согласного на глухой (декабрь - текабрь), заменах твердого согласного на мягкий (нужна - нюжна), свистящие-шипящие («ц» – «ч»), замена букв «р» на «л» и «л» на «р» (ковром – ковлом), добавление гласной буквы (кладут – клаадут), пропуск слов, слитное написание слов, зеркальное написание букв, замена букв по количеству элементов «б» на «д» (бант - дант).

В ходе качественного анализа письменных работ были выявлены ошибки, связанные с недоразвитием фонематического восприятия, недостаточной сформированностью фонематического анализа и синтеза, а также трудностями в усвоении графического образа букв обучающимися. Младшие школьники заменяли буквы, обозначающие свистящие, шипящие звуки, заменяли буквы, обозначающие парные звонкие – глухие, твердые - мягкие согласные звуки. В письменных работах обучающихся наблюдались пропуски букв. В основе допущенных детьми ошибок лежит неузнавание и неразличение звуков на слух, в следствии этого младшие школьники на письме неправильно обозначали графические образы букв, обозначающих свистящие, шипящие звуки. Данные ошибки являются подтверждением вторичных нарушений в структуре дефекта при дизартрии. Анализируя ошибки, допущенные младшими школьниками, следует отметить, что в

момент письма у учащихся была опора на неправильное проговаривание (так как выявлены нарушения звукопроизношения), следствием явились ошибки, характеризующиеся заменами и пропусками букв, обозначающих свистящие, шипящие звуки. Кроме специфических ошибок были отмечены грамматические ошибки в написании гласных после шипящих и разделительного «ъ». Также следует отметить, что при письме на слух у обучающихся наблюдался замедленный темп письма. Работы младших школьников имели множественные исправления и нарушение почерка, проявляющиеся в нарушение высоты букв, а также неправильном их соединении.

Далее рассмотрим результаты исследования списывания младших школьников с дизартрией (Таблица 3).

Таблица 3 – Данные анализа ошибок списывания младших школьников с дизартрией

Имя ребенка	Имя ребенка	Артем	Ошибки, связанные с несформированностью фонематического слуха			Ошибки, связанные с несформированностью фонематического восприятия			Лексико-грамматические ошибки			Оптико-пространственные ошибки			Орографические ошибки			
			звуконглухие	тверд-мягкие	свист-шип	р-л	пропуск согласных	пропуск гласных	смеш гласных	смеш согласных	добавление	замены слов по звук. сходству	пропуски слов	сплит. написание	разд. написание	зерк. написание	замена. букв по кол элементов	зам букв по простр расположению
Никита	Кристина	-	-	-	1	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-	Жи-Ши, парные согл.
		1	-	-	1	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	Жи-Ши, несобл. гр. пред-я
		1	-	-	1	-	-	1	1	1	-	1	-	-	1	-	-	Безуд. гл. в корне слова

Денис Т.	Катя С.	Игорь Р.	Вика М.	Сергей	Мария Н.	Алексан	-	-	-	1	-	1	-	-	-	1	1	-	-	-	1	-	-	-	Ча-Ща, несобр. гр. пред-я
1	-	-	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	-	-	1	1	-	1	-	1	-	-	-	Жи- Ши, написа ние предло гов
-	-	-	-	1	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Жи- Ши, парные согл.	
1	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1	-	-	-	Безуд. гл. в корне слова	
1	-	-	-	1	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1	-	-	-	Жи- Ши, несобр. гр. предл- я	
-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1	1	-	-	1	-	-	-	Жи- Ши, Ча-Ща,	
1	-	-	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1	-	-	-	парные согл., раздел. Ь знак	

Количественный анализ процесса списывания с рукописного и печатного текстов показал:

В письменных работах Артем А. выявлено наличие замен букв «р» на «л» (трава - тлава), пропуск гласных букв (пролетело – пролтело), замена гласных букв «а» на «о» (красная – кросная), замена согласных букв «б» на «п» (кораблики – кораплики), нарушение границ предложения в тексте, слитное написание слов.

При исследовании работ Кристины А. выявлены замены звонкого согласного на глухой (быстро - пыстро), замена букв «р» на «л» (срывает - слывает), пропуск гласных букв (стоит – стит), замена гласных букв «а» на «я» (деревьях - деревьях), замена согласных букв «т» на «д» (трава - драва),

зеркальное написание букв, нарушение границ предложения в тексте, слитное написание слов.

В письменных работах Никиты И. присутствовали замены глухого согласного на звонкий (пролетело - бролетело), замена букв «л» на «р» (рыхлый - рыхрый), пропуск гласных букв (убранство – убраство), замена гласных букв «а» на «о» (пускают - пускоют), замена согласных букв (быстро – пистро), зеркальное написание букв.

При исследовании процесса списывания в работах Александра К. выявлены замены букв «р» на «л» (убрали - ублали), пропуск гласных букв (стоит – стит), замена слов по звуковому сходству (ветер – фетер), пропуск слов, зеркальное написание букв.

В работах Марии Н. выявлены замены звонкого согласного на глухой (большая - польшая), замена букв «р» на «л» (кругом - клугом), пропуск гласных букв (кораблики – корблики), замена гласных букв «е» на «и» (исчезли - исчизли), замена согласных букв «д» на «т» (детишки - тетишки), зеркальное написание букв, нарушение границ предложения в тексте, слитное написание слов.

При исследовании работ Сергея М. присутствовали замены звонкого согласного на глухой (исчезли - исчесли), замена букв «л» на «р» (лужа - ружа), пропуск гласных букв (багровая – багрвая), замена гласных букв «а» на «о» (тает – тоет), замена согласных букв «с» на «ш» (наступила - наштутила), зеркальное написание букв, нарушение границ предложения в тексте, слитное написание слов.

В письменных работах Вики М. присутствовали замены букв «л» на «р» (лыжи - рыжи), пропуск гласных букв (срывает – срывет), замена слов по звуковому сходству (просит – бросит), пропуск слов, зеркальное написание букв.

В работах Игоря Р. выявлены замены букв обозначающих звонкий щгшщззхсогласного на глухой (ветер - фетер), замена букв «р» на «л» (кругом - клугом), пропуск гласных букв (снега – снга), замена гласных букв

«а» на «о» (тает - тоет), замена согласных букв (быстро – пыстро), зеркальное написание букв.

При исследовании процессов списывания в работах Кати С. выявлены замены букв обозначающих глухой согласный на звонкий (пускают - бускают), замена букв «р» на «л» (встречают - встлечают), пропуск гласных (золотистая – золтистая), замена гласных букв «у» на «ю» (лужа - люжа), замена согласных букв «ш» на «с» (детишки - детиски), зеркальное написание букв, нарушение границ предложения в тексте, слитное написание слов.

В письменных работах Дениса Т. присутствовали замены букв «р» на «л» (трава - тлава), пропуск гласных (, смешение гласных «а» на «о» (каждым - кождым), смешение согласных «в» на «ф» (весну - фесну), неумение определить границы предложения в тексте, слитное написание предложений.

Обобщая все высказанное, приходим к выводу, что самым простым заданием для младших школьников явилось списывание с рукописного и печатного текстов, с ним справились все обучающиеся. Что касается письма на слух, то исходя из результатов исследования письменных работ можно сделать вывод, что младшие школьники допустили большее количество специфических и орфографических ошибок при выполнении этих заданий.

В ходе качественного анализа были отмечены стойкие ошибки, проявляющиеся в пропусках и заменах букв. Это связано с трудностями в звуковом анализе и трудностями различения схожих по звучанию звуков на слух, в следствии этого младшие школьники на письме неправильно обозначали графические образы букв, обозначающих свистящие, шипящие звуки. Обучающиеся в своих работах не соблюдали границы предложений. Младшие школьники в ходе внутреннего проговаривания не делают четких пауз между предложениями, как это требуется при письме и переносят этот устный стиль в письменные работы. Наблюдались замены графически сходных букв.

Полученные результаты обследования диктантов позволяют сделать следующие выводы: у младших школьников присутствуют специфические ошибки, а именно: замены близких по звучанию звуков (гласных и согласных), смешения букв, обозначающие звуки, сходные по артикуляции и звучанию, пропуски букв, несоблюдение границ предложения. Следует отметить, что младшими школьниками допускались и орфографические ошибки. Обучающиеся допускали ошибки на правила правописания безударных гласных в корне слова, правила правописания жи-ши, ча-ща, а также разделительного «Ь». Стоит отметить, что при списывание также как и при письме на слух у обучающихся наблюдалось нарушение почерка, работы были не аккуратные и имели множественные исправления.

Исходя из анализа ошибок, было отмечено, что дисграфические ошибки превалируют над орфографическими.

Проанализировав работы обучающихся, мы увидели, что они допускают достаточное количество ошибок во всех видах письменных работ. С повышением трудности письменных заданий у детей наблюдается увеличение количества ошибок.

Качественные и количественные результаты исследования процесса письма позволили сделать вывод о том, что абсолютно все обучающиеся входящие в состав экспериментальной группы испытывают определённый затруднения в усвоении навыков письма. При обработке данных исследования письма прослеживалась прямая связь между нарушениями устной и письменной речи. Ошибки на письме встречались в связи с несформированностью фонематической стороны речи.

После проведенного исследования у всех учащихся было подтверждено логопедическое заключение: «Нарушение письменной речи, обусловленное общим недоразвитием речи III уровня. Дизартрия».

2.3 Игры и упражнения по коррекции письма младших школьников с дизартрией

Обработав результаты исследования, мы пришли к выводу о необходимости планирования коррекционной работы по преодолению нарушений письма. Для предупреждения и профилактики дисграфии у обучающихся, нами систематизированы игры и упражнения, направленные на устранение специфических ошибок при письме.

Подобранные игры и упражнения направлены на решение следующих задач:

- развитие фонематического анализа и синтеза у младших школьников с дизартрией;
- совершенствование фонематического восприятия у младших школьников с дизартрией;
- развитие графомоторного компонента с целью коррекции почерка младших школьников с дизартрией.

При систематизации игр и упражнений, направленных на коррекцию письма младших школьников с дизартрией, учитывались принципы учета возрастных особенностей, принцип комплексности, патогенетический принцип.

«Все подлежащее усвоению должно быть распределено сообразно ступеням возраста так, чтобы предлагалось для изучения только то, что доступно восприятию в каждом возрасте» писал Я. А. Коменский о принципе учета возрастных особенностей [4].

Принцип комплексности указывает на необходимость коррекции как устной, так и письменной речи в комплексе.

Патогенетический принцип в данном случае подразумевает учитывать механизм нарушения и причину его возникновения.

При подборе игр и упражнений, направленных на коррекцию письма младших школьников с дизартрией, мы опирались на методики Л. Н.

Ефименковой, Р.И. Лалаевой, а также опирались на учебно-методические пособия разработанные Т.Б. Бессоновой и А.В. Ястребовой.

Подобранные нами игры и упражнения могут быть использованы учителем-логопедом на своих занятиях. Так же они могут применяться учителями начальных классов во время урока.

В логопедическую коррекцию включаются задания различных уровней:

1. Работа со звуками и буквами: упражнения на соотнесение звуков и букв; называние букв, написанных на карточках правильно и зеркально и др.;

2. Работа со слогами: придумывание слов, содержащих заданный слог в определенной композиции; составление слоговых схем; составление слова по картинкам и др.;

3. Работа со словами: отгадывание ребусов; подбор слов в смысловой ряд; составление цепочки слов, отличающихся одним звуком и другие.

4. Далее работа предполагается со словосочетаниями и предложениями.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что коррекционная работа, направленная на преодоление нарушений письма, должна быть комплексной.

Для развития фонематического анализа и синтеза у младших школьников можно использовать игры и упражнения, направленные на различение и сопоставление звуков, слогов и слов.

1. Упражнение «Назови звук».

Цель: развитие и совершенствование звукового анализа и синтеза в речевой деятельности обучающихся.

Ход. Обучающемуся задают вопрос, с помощью которого ему необходимо определить звук в слове или какой по счету данный звук в слове. Для выполнения задания можно задавать такие вопросы:

- Какой звук идёт после звука [а] в слове каток?
 - Какой звук идёт перед звуком [о] в слове каток?
 - Какой звук идёт между звуком [а] и звуком [о] в слове каток?
 - Какой по счету звук [т] в слове каток?
2. Игра «Телевизор».

Цель: развитие и совершенствование звукового анализа и синтеза в речевой деятельности обучающихся.

Ход игры. На экране телевизора прячется слово. На доске вывешиваются картинки на каждую букву спрятанного слова по порядку. Ребенок должен по первым буквам слов в картинках сложить спрятанное слово. Если ребенок правильно назвал слово - экран телевизора открывается.

Например: месяц - спрятанное слово.

Картинки: медведь, ель, собака, яблоко, цапля.

3. Игра «Цепочка Слов».

Цель: упражняться в дифференциации звуков, отрабатывать навыки звукового анализа слов.

Ход. Учителем-логопедом кладётся первая картинка, обучающемуся необходимо к ней в виде цепочки приложить картинки, так чтобы следующая начиналась именно с этого звука, которым заканчивается предыдущее слово.

4. Упражнение «Пишем буквы разным цветом».

Цель: развитие фонематического анализа и синтеза, научиться визуально различать гласные и согласные звуки в словах.

Ход. Обучающемуся необходимо записать слово выделяя в нем звуки определенным цветом.

Можно использовать такие методы, как: запись только гласных слова; запись гласных красной ручкой; запись слов тремя ручками (гласные – красной, твёрдые согласные – синей, мягкие согласные – зелёной).

5. Упражнение «Спрятанное слово».

Цель: Развитие фонематического анализа и синтеза.

Ход. Обучающимся предлагается прочитать слова и найти другие слова, которые скрыты в них (бусы, чайник, гроза, снегирь).

Для развития фонематического восприятия младших школьников можно использовать различные игры и упражнения, направленные на дифференциацию звуков, определение их места в слове, подбор слов на заданный звук и другие задания.

Игры и упражнения, направленные на совершенствование фонематического восприятия.

1. Игра «Поймай звук в слове».

Цель: развитие фонематического восприятия, быстроты реакции, закрепление знания гласных и согласных звуков.

Ход игры. Учитель – логопед называет слова, а ребёнок хлопает в ладоши тогда, когда слышит заданный звук.

2. Упражнение «Отгадай Загадки».

Цель: развитие фонематического восприятия, дифференциация звуков [С] и [Ш].

Ход. Определить в отгадках место звука [С] или [Ш].

– Живу во дворе, пою на заре, на голове гребешок, я - горластый ... (Петушок).

– Мордочка усатая, шубка полосатая, часто умывается, а с водой не знается. (Кошка)

– Днем спит, ночью летает и прохожих пугает. (Сова)

– Хвост длинный, сами крошки, боятся очень кош (Мыши)

– Заворчал живой замок, лег у двери поперек. (Собака)

3. Упражнение «Потерянное слово».

Цель: развитие фонематического восприятия.

Ход. Обучающемуся предлагаются предложения, которые можно дополнить словами – квазиомонимами, затем определить, какой звук в слове [С] или [Ш].

- Мама сварила вкусную ... (кашу). Деньги платят в ... (кассы).
- Даша катает ... (мишку). Муку насыпали в ... (миску).
- В сарае протекает ... (крыша). В подвале завелась ... (крыса).
- Малыш ест вкусную ... (кашку). Солдат надел на голову ... (каску).

4. Упражнение "Составь предложение".

Цель: развитие фонематического восприятия.

Ход. Обучающемуся предлагается составить предложение, в котором все слова начинаются с одного звука.

5. Упражнение «Бабочка».

Цель: развитие фонематического восприятия, дифференциация слов, близких по звуковому составу.

Ход: Учитель-логопед предлагает детям «превратить руки в бабочек» (скрестить кисти рук в запястьях, прижать ладони тыльными сторонами друг к другу, выпрямив пальцы - бабочка сложила крылья, взмах крыльев осуществляется только легким, но резким движением в запястьях). Бабочка летит, пока логопед произносит слоги, но замирает, когда он произносит слог «ай»: ам, ом, ай, ап, оп, ох, ах, ай, ам, ах, ух, ай.

Упражнения, направленные на развитие графомоторного компонента.

1. Упражнение «Сороконожка».

Цель: развитие мелкой моторики, работа по коррекции почерка.

Ход. Ребенок кладет ладошки на стол, по очереди поднимает и опускает каждый палец над столом, переходя с одной руки на другую. Потом на обеих руках поочередно поднимает одинаковые пальцы.

2. Упражнение «Штриховка».

Цель: Коррекция почерка, развитие мелкой моторики пальцев рук.

Ход. Обучающемуся необходимо провести ровные линии внутри рисунка так, чтобы они не вышли за контур. Штрихи могут иметь разную направленность, быть ровными, наклонными, волнистыми, пунктирными.

3. Упражнение «Рисование узоров по клеточкам».

Цель: развитие координации движений, работа по коррекции почерка.

Ход. Рисование узоров по клеточкам. На листе бумаги необходимо нарисовать узор, состоящий из геометрических фигур, и повторить его на другом листе.

4. Упражнение «Графический диктант».

Цель: развитие умения ориентироваться на листе бумаги.

Ход. На листе бумаге в клетку дети в соответствии с инструкцией взрослого проводят линии: «Одна клетка вправо, две вниз, три вправо, две вверх». Фигуры диктантов вначале должны быть простыми, а затем постепенно усложняться. Диктанты можно выполнять как правой рукой (если она ведущая), так и левой.

5. Упражнение «По строчкам».

Цель: укрепление мелкой моторики рук, зрительно-моторной координации, развитие способности правильно держать пишущий предмет.

Ход. Обучающемуся предлагается дорисовывать элементы в каждой строчке, чтобы получились узоры, рисунки или фигуры.

Важно постоянно варьировать игры, задания и упражнения, чтобы поддерживать интерес обучающихся.

Выводы по 2 главе

Проанализировав специальную литературу по проблеме исследования, мы пришли к выводу о необходимости изучения нарушений письма при исследовании письменной речи детей младшего школьного возраста с дизартрией, с целью их выявления и планирования дальнейшей коррекционной работы.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ интернат для обучающихся с ОВЗ № 11 г. Челябинска». В обследовании участвовали 10 детей в возрасте 8-9 лет с логопедическим заключением: «Нарушение письменной речи, обусловленное ОНР III

уровня. Дизартрия». Для исследования письма младших школьников с дизартрией была выбрана методика И.Н. Садовниковой, которая включала в себя исследование письма на слух и списывание с рукописного и печатного текстов.

Результаты изученных работ обучающихся показали, что все дети исследовательской группы имеют стойкие нарушения письма, которые не связаны с усвоением норм орфографии, а относятся к специфическим ошибкам и проявляются в замене и пропусках букв. Данные ошибки имеют прямую взаимосвязь с уже существующими у обучающихся нарушениями устной речи.

Анализ результатов исследования помог нам определить направления коррекционной работы и подобрать игры и упражнения, направленные на преодоление нарушений письма младших школьников с дизартрией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная работа была посвящена изучению коррекции нарушений письма младших школьников с дизартрией. Актуальность работы обусловлена необходимостью выявления специфических особенностей письма младших школьников с дизартрией и создание путей коррекции для дальнейшего успешного усвоения учебного материала такими детьми в школе. Учитывая рост числа детей с дисграфией (нарушением письма), исследование подчеркивает важность применения современных методов логопедической коррекции нарушений письма.

В ходе исследования обнаружено, что характер ошибок письма у детей с дизартрией специфичен и обусловлен не только физиологическими причинами, но и внешними факторами – условиями жизни и обучения. Однако правильно организованная логопедическая работа, включающая сотрудничество учителя-логопеда, педагогов и медицинских специалистов, позволит успешно скорректировать нарушение письма.

Цель исследования — теоретически изучить и практически обосновать необходимость и содержание коррекции письма младших школьников с дизартрией – достигнута. Для этого была проанализирована психолого-педагогическая и специальная литература по проблеме исследования, выявлены особенности письма младших школьников с дизартрией и систематизированы игры и упражнения по коррекции письма для этих детей.

Изучив и проанализировав психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования можно сделать выводы, что письмо – это сложный процесс передачи и закрепления информации во времени по средствам графических знаков, имеющий сложную психофизиологическую организацию и реализующийся благодаря совместной работе различных зон мозга. В работе были рассмотрены этапы и процесс формирования навыков письма у детей в младшем школьном возрасте включая предпосылки к овладению письмом.

Изучив клинико-психолого-педагогическую характеристику детей младшего школьного возраста с дизартрией, можно сделать вывод, что эти дети представляют неоднородную группу. Дизартрия может встречаться как у детей с нормальным интеллектом в тяжелых формах, так и у детей с задержкой психического развития в легких формах.

Специфические особенности письма младших школьников с дизартрией обусловлены нарушением артикуляционной моторики, произношения, фонематического слуха и фонематического восприятия в следствии нарушения иннервации артикуляционного аппарата. Следствием всего является нарушение письма.

Типичные ошибки на письме у детей с дизартрией представлены в основном смешением букв схожих по артикуляционно-акустическим признакам или пропусками букв в следствии трудностей с фонематическим анализом.

Для организации исследования письма младших школьников с дизартрией использовалась методика И.Н. Садовниковой. Исследование проводилось по нескольким направлениям: письмо на слух (диктант) и списывание (рукописный и печатный текст), которые позволили нам выявить характер специфических ошибок письма и степень их выраженности у обучающихся.

Результаты изучения письма младших школьников позволили нам установить, что у обучающихся с дизартрией достаточно низкий уровень овладения письмом. Количество специфических ошибок преобладало над орфографическими. Были выявлены специфические ошибки письма младших школьников с дизартрией: ошибки на уровне буквы и слога, которые обусловлены кинестетическим сходством в написании или замены букв; ошибки на уровне слова, обусловленные грубыми нарушениями звукового анализа; ошибки на уровне предложения, проявляющиеся в ошибках изменения слова по числам, падежам, времени.

На основании результатов проведенного исследования нами систематизированы игры и упражнения для коррекции письма младших школьников с дизартрией.

Следует отметить, что успешная коррекция письма возможна при правильно организованной логопедической работе, учитывающей особенности речевого нарушения и поэтапный подход, с обязательным учетом индивидуальных особенностей ребенка и применением принципов наглядности и доступности.

Предложенные нами игры и упражнения способствует развитию фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, а также графомоторного компонента что, в свою очередь, является необходимым условием для успешной коррекции письма младших школьников с дизартрией. Систематическое использование подобных упражнений позволит преодолеть трудности, связанные с нарушением звукопроизношения, улучшит координацию речевого аппарата и, как следствие, повысит качество письма, уменьшая количество специфических ошибок.

Игровой характер заданий повышает мотивацию детей и делает процесс обучения более эффективным и интересным. Однако эффективность коррекционной работы зависит от индивидуального подхода, регулярности занятий и комплексного использования различных методик, включая работу над артикуляцией и общей моторикой.

Таким образом, поставленные задачи для достижения выполнены, цель, определенная в начале исследования, достигнута, а именно, нами разработано содержание логопедической работы по коррекции письма младших школьников с дизартрией.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабина Г.В. Логопедия. Дизартрия: учебно-методическое пособие / Г.В. Бабина, Л.И. Белякова, Р.Е. Идес – Москва. МПГУ, 2016. – 104 с.
2. Безруких М.М. Обучение письму / М.М. Безруких. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2009. – 607 с.
3. Белова-Давид Р.А. Клиническая характеристика детей с нарушениями звукопроизношения / Р.А. Белова-Давид // Специальная школа. – Москва. Просвещение, 1967. – 114–121 с.
4. Белякова Л.И. Логопедия. Дизартрия / Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова. – Москва: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2009. – 287 с.
5. Бессонова Т.П. Содержание и организация логопедической работы учителя-логопеда общеобразовательного учреждения / Т.П. Бессонова. – Москва, АПКиППРО РФ, 2008.
6. Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Л.В. Венедиктова. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2003. – 203 с.
7. Визель Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.-метод. пособие / Т. Г. Визель. — Москва: Астрель: Хранитель, 2007. – 127 с.
8. Волкова Л. С. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. — Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
9. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. — Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
10. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму: формирование графических навыков письма / Е.В. Гурьянов – Москва: Изд. Акад. Пед. наук РСФСР, 1959. – 264 с.

11. Елецкая О.В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. – СПб.: Издательство «Речь», 2005. – 198 с.
12. Елецкая О.В. Организация логопедической работы в школе / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. – Москва: ТЦ Сфера, 2005. – 188 с.
13. Ефименкова Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. — Москва: Просвещение, 1972. – 206 с.
14. Жарова В.А. Современные научные исследования по проблеме коррекции дизартрии у детей младшего школьного возраста / В. А. Жарова// Школьный логопед, 2018. – № 4. – 11-16 с.
15. Жинкин, Н. И. Психологические основы развития речи / Н. И. Жинкин // В защиту живого слова. — Москва, 1966. – 381 с.
16. Ивановская О. Г. Преодоление артикуляционно-акустической дисграфии / О. Г. Ивановская, Н. С. Куликова, О. А. Хвостова. – Москва: Форум: НИЦ «ИНФРАМ», 2016. – 280 с.
17. Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у младших школьников / О.Б. Иншакова. – Москва: Издательство ВЛАДОС, 2009.
18. Негневицкая Е. И. Язык и дети / Е. И Негневицкая, А. М. Шахнарович. – Москва: Наука, 1981. – 111 с.
19. Касевич В.Б. О восприятии речи / В.Б. Касевич // Вопросы языкознания. – Москва: Просвещение, 1974. – № 4. – 71-80 с.
20. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г.А.Каше. – Москва: Просвещение, 1985.
21. Коновалова, А. В. Психофизиологические основы письма / А. В. Коновалова. // Молодой ученый, 2023. – № 50 (497). – 81-83 с.
22. Колповская И.К. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / И.К. Колповская, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирова. – Москва: Просвещение, 1989. – 305 с.

23. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
24. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2003. – 203 с.
25. Левина Р.В. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. – Москва: АПН РСФСР, 1961.
26. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста / Л.В. Лопатина. – СПб.: Союз, 2004. – 192 с.
27. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – Москва: Академия, 2002. – 10-76 с.
28. Негневицкая Е.И. Основы теории и практики логопедии / Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович / Под ред. Р.Е. Левиной. – Москва: Просвещение, 1967.
29. Парамонова Л.Г. Дисграфия диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 122 с.
30. Поварова, И. А. Основы логопедии: нарушения письменной речи у младших школьников: учеб. пособие для СПО / И. А. Поварова, В. А. Гончарова. — 2-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2017. – 139 с.
31. Пovalяева М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: учебное пособие / М.А. Пovalяева. – Ростов на Дону: Феникс, 2006. – 122 с.
32. Правдина О.В. Логопедия: учебное пособие для студентов дефектологических вузов / О.В. Правдина. – Москва: Просвещение, 1973. – 172 с.
33. Репина З.А. Преодоление специфических замен букв у школьников с дизартрией / З. А. Репина, И. А. Филатова// Специальное образование. – 2013. – № 2. – 119-128 с.

34. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. — Москва: АРКТИ, 2005. – 400 с.

35. Свободина Н. Г. Коррекция нарушений письма: просто о сложном вопросе дисграфии детей / Н.Г. Свободина. — Москва: ТЦ «Сфера», 2019. – 160 с.

36. Соловьева Л.Г. Логопедия. учебник и практикум для прикладного бакалавриата / Л. Г. Соловьева, Г. Н. Градова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2019. – 191 с.

37. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с нарушениями речи / Л.Ф. Спирова. – Москва: Педагогика, 1998. – 192 с.

38. Филиппова Е.Н. Формирование графо-моторного компонента у младших школьников с дизартрией в структуре преодоления общего недоразвития речи / Е. Н. Филиппова //Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2015. – № Т. 27.

39. Филичева Т.Б. Логопедическая работа в специальном учреждении / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. – Москва: Просвещение, 1987.

40. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии: учебное пособие / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 1989.

41. Хватцев М.Е. Логопедия / М.Е. Хватцев. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 296 с.

42. Цветкова Л.С. Нейропсихология письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. – Москва: Юрист, 1998. – 119 с.

43. Швачкин Н.Х. Развитие речевых форм у младшего школьника / Н.Х. Швачкин // Вопросы психологии ребёнка младшего школьного возраста. – Москва: АПН РСФСР, 1948. – 101-133 с.

44. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежновой. — Москва: ИНТОР, 1998. – 112 с.

45. Якушева В.В., Ларионова Е.П. Изучение нарушений письма у младших школьников с дизатрическими проявлениями/ В. В. Якушева, Е. П. Ларионова// Символ науки, 2017. – Т. 3. № 3. – 176-179 с.

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

47. Ястребова А.В. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма / А.В Ястребова , Т.П. Бессонова. – Москва: АРКТИ, 2007. — 360 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Апробированный речевой материал для обследования письма по
методике И.Н. Садовниковой.

1. Списать слова и предложения с рукописного текста.

Быстро пролетело лето. Пришла осень. С каждым днем все меньше и меньше становится на деревьях листвьев. Трепетная осинка стоит вся красная, багровая, золотистая. Но ветер срывает и это убранство. Исчезли цветы. Трава клонится к земле и как будто просит снега.

2. Списать слова и предложения с печатного текста.

Наступила весна. Рыхлый снег тает. Кругом журчат ручейки. У крыльца большая лужа. Детишки убрали коньки и лыжи. Они пускают кораблики. Все встречают весну.

3. Записать под диктовку строчные буквы (в случае забывания обозначить букву точкой):

– строчные буквы:

n, u, iu, m, m, iu, z, y, e, g, l, d, y, b, e, ф, u, ч, ё, ы, в, ж, ъ, х

– прописные буквы:

Г, З, Д, Р, Н, К, Ч, У, Е, Т, Ц, П, Л, В, М, Ф, Ё, Ж, Щ

4. Диктант слогов:

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

5. Диктант слов различной структуры:

лыжи, куст, ключ, щука, круги, улица, жили, бант, чищу, старушка, аист, шарф, заснуть, насмешка, крыльцо, уснёт, грач, утки, глазок, сквозняк, простокваша, природа, сильный, пружина, убран, чтение.

6. Записать после однократного прослушивания:

У ёлки пушистый зайчик.

7. Слуховой диктант.

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.

ПРОТОКОЛ НОРМОКОНТРОЛЯ

по ВКР студента Гурьевой Ксении Вячеславовны
 Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик
 Курс 5 Группа ЗФ-521-101-5-1
 Тема ВКР: Коррекция нарушений письма у младших школьников с
 дизартрией

№ п/п	Объект нормоконтроля	Обоснование	Соответствие ДА/НЕТ
1.	Тема	Соответствует приказу	да
2.	Структура работы	Соответствует Регламенту оформления письменных работ	да
3.	Титульный лист	Соответствует форме, установленной Регламентом письменных работ	да
4.	Оформление основного текста работы (шрифт, отступ, выравнивание, межстрочный интервал и др.)		да
5.	Оформление нумерации страниц		да
6.	Оформление заголовков разделов и подразделов		да
7.	Оформление примечаний и сносок		да
8.	Оформление списков/перечислений	Соответствует Регламенту оформления письменных работ	да
9.	Оформление формул и уравнений		-
10.	Оформление таблиц		да
11.	Оформление иллюстраций		да
12.	Оформление библиографических ссылок		да
13.	Оформление списка использованных источников		да
14.	Оформление сокращений и аббревиатур		да

Нормоконтролер



подпись

Коробинцева М.С.

ФИО

«10» августа 2025г.



СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования «Южно-Уральский
государственный гуманитарно-
педагогический университет»

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Гурьева К.В.

Самоцитирование

рассчитано для: Гурьева К.В.

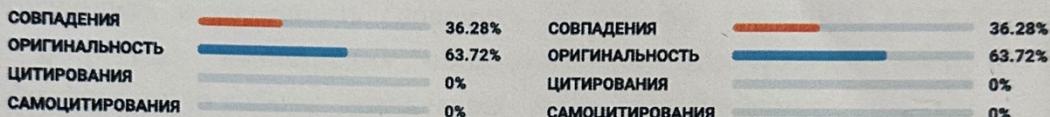
Название работы: 2025_440303_ФИиКО_СППиПМ_Гурьева_К_В

Тип работы: Выпускная квалификационная работа

Подразделение: УИТ

РЕЗУЛЬТАТЫ

■ ОТЧЕТ О ПРОВЕРКЕ КОРРЕКТИРОВАЛСЯ: НИЖЕ ПРЕДСТАВЛЕНЫ РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВЕРКИ ДО КОРРЕКТИРОВКИ



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 30.05.2025

ДАТА И ВРЕМЯ КОРРЕКТИРОВКИ: 30.05.2025 09:28

Структура
документа:

Проверенные разделы: основная часть с.1, 3-21, 22-32, введение с.1-2, выводы с.21-22, 32-35

Модули поиска:

Шаблонные фразы; Переводные заимствования; IEEE; Цитирование; Патенты СССР, РФ, СНГ; Коллекция НБУ; СМИ России и СНГ; Медицина; Рувики; СПС ГАРАНТ: аналитика; Кольцо вузов; Диссертации НББ; Публикации РГБ; Публикации eLIBRARY; Перефразирования по коллекции IEEE; Публикации РГБ (переводы и перефразирования); ИПС Адилет; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Кольцо вузов (переводы и перефразирования); Сводная коллекция ЭБС; Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Переводные заимствования IEEE; Перефразирования по СПС ГАРАНТ: аналитика; Публикации eLIBRARY (переводы и перефразирования); Переводные заимствования по коллекции Интернет...

Работу проверил: Семыкина Елена Авенировна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

ДОКУМЕНТ ПОДПИСАН
ПРОСТОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДПИСЬЮ
Подпись: Семыкина Елена Авенировна (Управление
информационных технологий, Специалист по ИОТ)
Ответ на вопрос
корректный
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.