



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ  
МЕТОДИК

**Коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с  
минимальными дизартрическими расстройствами**

**Выпускная квалификационная работа по направлению**

специальное (дефектологическое) образование

**Направленность программы бакалавриата**

«Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

82,38 % авторского текста

Работа рекоменд. к защите

рекомендована/не рекомендована

«16» 12 2021 г. пр. №4

Кафедра специальной педагогики,  
психологии и предметных методик

Дружинина В.А.  
зав. кафедрой Дружинина В.А.

Выполнил(а):

Студент(ка) группы: 3Ф-406/101-3-1

Куркина Валерия Михайловна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Шереметьева Елена Викторовна

Шереметьева Е.В.

Челябинск, 2021

## Содержание

Введение .....	4
Глава 1. Теоретические вопросы изучения нарушений письма у детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами в психолого-педагогической и специальной литературе .....	7
1.1. Понятие «нарушения письма» в отечественной логопедии .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.2. «Функциональный базис письма» как понятие в современных теоретических источниках.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.3. Генез письма у детей младшего школьного возраста	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.4. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами .....	28
Вывод по первой главе.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Глава 2. Экспериментальное изучение нарушений письма у детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.1. Организация и содержание выявления нарушений письма у детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.2. Особенности письма детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Вывод по второй главе.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Глава 3. Коррекционная работа по устранению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами на уроках русского языка .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>

3.1. Организация и содержание логопедической коррекции нарушений письма детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами на уроках русского языка **Error! Bookmark not defined.**

3.2. Результаты коррекционной работы ..... **Error! Bookmark not defined.**

Выводы по третьей главе ..... **Error! Bookmark not defined.**

Заключение ..... **Error! Bookmark not defined.**

Список использованных источников ..... 82

## **ВВЕДЕНИЕ**

Актуальность исследования. Одной из важнейших проблем логопедии является коррекция нарушений письма у младших школьников с

дизартрическими расстройствами. Письмо, являясь основным способом фиксации учебной информации, имеет огромное значение в ходе освоения знаний, однако в начальной школе оно является целью обучения, в результате которого ребенок должен усвоить навык правильного и осознанного письма.

Необходимо отметить, что если достаточная коррекция нарушения не будет реализована в младшем школьном возрасте, детям с минимальными дизартрическими расстройствами неизбежно грозят значительные расстройства чтения и письма. У данных детей чтение бывает медленным, побуквенным, угадывающим, что не способно обеспечить осознание прочитанного текста. Письмо детей даже с незначительно выраженными дизартрическими расстройствами различается огромным числом ошибок. Кроме того, в специальной литературе имеется только небольшое количество работ, в которых описывается данная проблема.

Это противоречие обусловило выбор темы исследования.

Проблема исследования заключается в обосновании работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с дизартрическими расстройствами.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность работы, направленной на коррекцию нарушений письма у младших школьников с дизартрическими расстройствами.

Объект исследования: письмо младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами.

Предмет исследования: особенности коррекции нарушений письма у младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами.

В соответствии с поставленной целью и задачами предстояло решить следующие задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу с целью определения ключевых понятий исследования.

2. Выявить особенности письма детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами.

3. Организовать коррекционную работу по устранению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами на уроках русского языка.

Методы исследования: теоретический (теоретический анализ и систематизация специальной литературы по проблеме исследования), практический (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты), аналитический (количественный и качественный анализ полученных данных).

База исследования. Исследование проводилось на базе «МАОУ Гимназия № 80 г. Челябинска», ул. Елькина, 88, Челябинск. В эксперименте приняли участие 10 детей, учащихся 2 класса, с минимальными дизартрическими расстройствами.

Структура работы. Работа состоит из введения, трех глав, включающих параграфы, заключения и списка использованной литературы.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МИНИМАЛЬНЫМИ ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ В ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

1.1 Понятие «нарушения письма» в современных теоретических исследованиях

Письмо – это сложный психический процесс, который состоит из вербальных (все, что касается речи), и невербальных компонентов (разные виды восприятия – зрительное, пространственное; внимание и тонкая моторика рук, слуховая и зрительная память).

Согласно исследованиям М.М. Безруких, Л.А. Евдокимовой, среди многих видов учебной деятельности освоение навыка письма является наиболее сложным. Письмо, являясь основным способом фиксации учебной информации, играет важную роль в ходе освоения знаний, однако в школе оно служит целью, в процессе, которого ребенку необходимо освоить навык правильного и осознанного письма. Нарушения письма, возникающие у младших школьников, являются значительной преградой данного процесса и влияет на все обучение [4; с.18].

С.Ф. Иваненко подчеркивает, что вопрос раннего обнаружения, предупреждения и преодоления нарушений письма у детей с минимальными дизартрическими расстройствами является актуальным, так как связан с тем, что письмо имеет огромное значение в жизнедеятельности индивида: оно обеспечивает общеобразовательную подготовку, а также стимулирует психологическое развитие и влияет на формирование личности. За последнее время значительно увеличилось число младших школьников, обладающих слабым развитием письма. Основную часть составляют младшие школьники с дизартрическими расстройствами [20].

М.В. Земляченко, А.Н. Корнев убедительно доказывают, что нарушения письма рассматриваются как следствие слабого развития функциональной базы данного процесса, т.е. вербальных и невербальных предпосылок письма, обеспечивающих становление этого навыка [23; с.31].

К речевым предпосылкам письма относятся такие компоненты устной речевой деятельности (звукопроизношения, фонематического анализа, анализа и синтеза, лексико-грамматического компонента и связной речи).

Е.А. Кинаш сообщает, что причины нарушения письма следует искать в исследовании фонетического компонента речи. Отсутствие, искажения и замены фонем устной речи могут являться следствием подобных расстройств в написании букв [25]. И.К. Колповская утверждает, что дефекты письма являются результатом расстройств лексико-грамматического компонента речевой системы [28].

И.Н. Моргачева упоминает о том, что в состав симптомов аграмматизма входят синтаксические ошибки, обусловленные недостаточным умением самостоятельно различить законченную мысль в предложении [38].

Т.Г. Визель подчеркивает, что при условно сохранной смысловой, логической памяти у младших школьников заметно страдает словесная память, а также продуктивность запоминания. Часто имеют место ошибки в виде привнесения, повторного наименования объектов, иллюстраций [7].

В современном мире все чаще встречаются дети, испытывающие серьезные проблемы при овладении письменной речью. Все это приводит к сложностям в усвоении тех или иных школьных предметов, ведь навык письма имеет очень большую социальную значимость.

В логопедии есть специальный термин – дисграфия. Согласно определению Р. И. Лалаевой, это частичное нарушение процесса письма, которое характеризуется постоянно повторяющимися ошибками, обусловленными недостаточной сформированностью психических функций, участвующих в процессе письма. Важно понимать, что это не пройдет

самостоятельно, поэтому нужна комплексная коррекционная работа с ребенком.

Нарушения письма различной тяжести – достаточно распространенная проблема у учащихся начальных классов. К примеру, она встречается у 53 % детей, обучающихся в начальной школе.

Выделяют основные нарушения письменной речи:

Артикуляторно-акустическая дисграфия. Проблема связана с неверным звукопроизношением, т.е. дети пишут точно так же, как и произносят слова. В данном случае, первым делом необходимо скорректировать звукопроизношение, после чего переходить к коррекции письма.

Акустическая дисграфия. Для этой проблемы характерна замена букв из одной группы другими (звонких – глухими, свистящих–шипящими и т.д.).

Аграмматическая дисграфия. Она связана с недоразвитием лексико-грамматической стороны речи. Как правило, это нарушение обнаруживается после третьего класса, когда дети начинают изучать грамматические правила. В итоге обнаруживается, что ребенок испытывает сложности с изменением слова по числам, падежам и т.д. На письме это выражается в неверном написании окончаний, а также неправильном согласовании слов между собой.

Дисграфия на фоне нарушения языкового анализа и синтеза. Проблема выражается в перестановке букв, их пропуске, повторении слогов и букв, написанием лишних букв в слове.

Оптическая дисграфия. Она связана с несформированностью зрительно-пространственных представлений. Дети с этим нарушением не в состоянии уловить тонкие различия между очертаниями букв (овалов, палочек и т.д.), что приводит к неправильному отображению на письме. Среди ошибок: зеркальное написание букв, добавление лишних элементов, недописывание или добавление элементов букв.

Моторная дисграфия. Она характеризуется трудностями движений руки во время письма, нарушениями связи моторных образов звуков и слов со зрительными образами.

Эти виды нарушений чаще всего встречаются у детей школьного возраста. Есть и еще одна проблема письменной речи – дизорфография. Она представляет собой устойчивую неспособность применять на практике правила орфографии. Характеризуется постоянным повторением ошибок на письме, при этом у ребенка наблюдается нормальный уровень интеллектуальных способностей.

## 1.2 «Функциональный базис письма» как понятие в современных теоретических источниках

Традиционно в общей и коррекционной педагогике при оценке уровня речевого развития предполагается оценка состояния звукопроизношения, объема словаря, правильности реализации грамматической системы языка, готовности ребенка к самостоятельному развернутому высказыванию.

В последнее время при определении структуры готовности ребенка к обучению в школе отдельные исследователи стали использовать такое понятие как «функциональный базис письма», изучения которого является одной из наименее разработанных в логопедии и логопсихологии проблем.

В структуру функционального базиса письма, по мнению А. Н. Корнева, необходимо включать не только сформированность собственно языковых компонентов речи, но и зрительно пространственную ориентировку, состояние изобразительно-графических способностей, сукцессивных функций и т.д.

Предпосылки функционального базиса письма развиваются и формируются к 5-6 годам. В этом возрасте и рекомендуется обучать. А. Н. Корнев выделяет 3 уровня функциональной структуры письма:

3-й уровень (нижний):

- интеллектуальное развитие;
- развитие условных рефлексов;
- уровень развития сукцессивных способностей;
- развитие пальцевого праксиса.

2-й уровень:

- способность к символизации;
- фонематического анализа и представления;
- операции фонологического структурирования слов;
- операции трансформации временной последовательности звуков; пространственная последовательность букв;
- зрительно-моторная координация.

1-й уровень:

- навык звукобуквенной символизации;
- навык моделирования звуковой структуры слов;
- графомоторные навыки.

Таким образом, письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма.

Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности не только определенных речевых, но и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Письменность – это особая, новая для ребенка знаковая система. Трудность ее усвоения связана не только с тем, что это символы второго порядка (символическое обозначение слов, которые сами являются символами первого порядка). Другая трудность обусловлена высокой степенью произвольности акта письма и наличием у него сложноорганизованной сенсомоторной базы. Чтобы овладение письмом стало возможным, языковые и когнитивные способности ребенка должны достичь определенного, минимально необходимого уровня зрелости. Поскольку хронологически этот этап совпадает с моментом поступления ребенка в школу, то это состояние называют «школьной зрелостью».

Одним из наиболее значимых условий усвоения в школьном возрасте письменной речи является формирование еще в дошкольном возрасте языковой компетенции как психологической системы, включающей два основных компонента: речевой опыт субъекта и знания о языке. Причем ребенок дошкольного возраста усваивает не теоретические знания и представления о языковой системе, а эмпирические языковые обобщения, т.е. практические, донаучные знания и представления.

Функциональный базис письма – это многоуровневая система, включающая функции и навыки высокой сложности, при этом у навыков чтения и письма психологическая база несколько различается. Устная речь является одной из ведущих функций в психологическом базисе письма. Все компоненты, формы и функции устной речи в основном складываются у ребенка к моменту поступления в школу.

Именно на структурах устной речи формируется новая для ребенка деятельность – письменная речь. Однако многие авторы отмечают замедление речевого онтогенеза даже у здоровых детей, у детей с проблемами здоровья отклонения в развитии речи достигают уровня дизонтогенеза.

Формирование функционального базиса письма среднестатистически завершается к 6-7-летнему возрасту. Однако это не означает, что

вышеназванные психические функции и процессы у ребенка совершенны, но они достаточны, чтобы начать обучение, в ходе которого все структурные звенья письма продолжают свое развитие. Психологическая система письма будет изменяться в сторону постепенного перехода от овладения «техникой» записи к формированию письменной речи, письменному выражению мыслей  
Е. А. Логинова.

К проблеме формирования письменной речи обращались исследователи из различных областей научного знания: психологии, лингвистики, психолингвистики.

С точки зрения Л.С. Цветковой существует пять психологических предпосылок формирования письма как вида деятельности:

1. Сформированность (сохранность) устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности;
2. Формирование (сохранность) разных видов восприятия, ощущений и знаний и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений;
3. Сформированность двигательной сферы;
4. Формирование у детей абстрактных способов деятельности;
5. Сформированность общего поведения – регуляции, саморегуляции[16].

С точки зрения Р.Е. Левиной, успешность овладения письменной речью обусловлена состоянием предпосылок данного вида деятельности: сформированность произносительных навыков, определенный уровень развития фонематического слуха, морфологических и синтаксических обобщений, достаточным объемом лингвистических знаний [26].

Р.Е. Левина пишет, что «правильно написанные слова не есть результат одного только изучения определенных правил. Подавляющее большинство правильных написаний подготавливается в сознании ребенка еще в устной речи, тем активнее ребенок оказывается подготовленным к письму» [27, с. 58].

По мнению М.М. Кольцовой, развитие мелкой моторики не только имеет ведущее значение для успешного овладения актом письма, но и ускоряет процесс развития речевой моторики, так как представления в мозге движений мышц языка и пальцев рук близко соседствуют [18].

М.Е. Хватцев говорит о том, что для осуществления письма, прежде всего, необходимо наличие правильных обобщенных представлений звуков данной языковой системы (фонем). В свою очередь, фонемы обязательно должны быть устойчиво связаны с графемами, их обозначающими. Это обеспечивается четким звуковым анализом слова (вычленением каждого звука и установлением последовательности их). Такой анализ обуславливается наличием стойкого внутреннего звукового образа слова. На основе внутреннего процесса образования фонемы происходит уже внешний процесс письма: отыскивание и запись нужной буквы с опорой на внутренний слуховой, оптический и кинестетический образ слова [15].

Е.А. Логиновой выделены два основных и взаимосвязанных уровня предпосылок формирования письма у детей. К первому уровню относится функциональная состоятельность анализаторных систем мозга, их готовность к взаимодействию в сложном процессе восприятия, соотнесения и перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую (например, перевод звука речи в зрительный образ – букву и перевод буквы в ее двигательную формулу – кинему). Сформированность у ребенка зрительного ислухового восприятия, моторных функций, полноценной слухо-оптикомоторной координации (межсенсорного взаимодействия) являютсянейрофизиологической основой овладения письмом.

Ко второму уровню предпосылок относится психологическая готовность ребенка к обучению и произвольному овладению сложным навыком письма. Вданном контексте под психологической готовностью подразумевается сформированность психических функций и процессов, которая зависит отфизиологического и социального развития ребенка. Усвоение и реализация навыка письма требуют участия таких необходимых

для деятельности компонентов, как память, внимание, мышление (и обеспечивающие его умственные действия анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования и др.). Кроме того, ведущими элементами организации любоговида деятельности являются мотивация, волевое усилие и произвольная саморегуляция. Сформированность перечисленных психических функций, а также социально-личностных качеств в соответствии с возрастным этапом развития ребенка, их полноценное взаимодействие и регуляция необходимы для овладения детьми всеми школьными навыками, в том числе и письмом [31].

Л.С. Цветкова выделяет такую неречевую предпосылку как зрительно-пространственное восприятие [37], Р.И. Лалаева относит к неречевым предпосылкам к овладению грамотой зрительное и слуховое восприятие [25], А.В. Ястребова – самоконтроль [40]. А.Н. Корнев к неречевым предпосылкам относит наглядно-образное мышление, оптико-пространственные представления, зрительно-моторную координацию, восприятие, внимание [42].

Р.Е. Левина определяет ряд предпосылок, которыми ребенок должен овладеть в дошкольном возрасте, необходимых для усвоения фонетического принципа, отражающего написание слов соответственно их произношению, не основываясь на знании правил грамматики. К ним относятся:

- чёткая дифференциация всех звуков речи;
- правильное звукопроизношение;
- владение звуковым анализом и синтезом слов;
- знание букв, четкое различение их по виду [26].

И устная, и письменная форма речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения.

Достаточно полно рассмотрена функциональная система письма А. Р. Лурия[35]. Он отмечает, что письмо обеспечивается согласованной деятельностью затылочной, теменной областей коры, височной области левого полушария мозга, являющихся корковыми отделами анализаторных систем, а также передних отделов коры головного мозга, связанных с организацией протекания движений во времени, с выработкой и сохранением двигательных навыков и с организацией сложных целенаправленных действий.

А.Р. Лурия определил психофизиологическую структуру письма:

- возникновение мотива к письменной речи;
- создание замысла (о чем писать?) на его основе создания общего смысла (что писать?) содержания письменной речи;
- анализ звукового состава слова, подлежащего записи.

Первое условие – определение последовательности звуков в слове.

Второе – уточнение звуков, т.е. превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки – фонемы. Акустический анализ и синтез протекают при ближайшем участии артикуляции (проговаривание). Проговаривание помогает уточнить звуковой состав слова.

Перевод фонем (слышимых звуков) в графемы, т.е. зрительные схемы графических знаков с учетом пространственного расположения их элементов. Это возможно благодаря взаимодействующей работе ряда анализаторных систем.

«Перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи (графемы переводятся в кинемы).

Л.С. Цветкова [49] указывает, что психологический уровень организации письма реализуется за счет работы лобных отделов мозга; психофизиологический – обеспечивается совместной работой заднелобных нижнетеменных, височных, задневисочных, переднезатылочных отделов;

лингвистический уровень (выбор нужных звуков, слов, синтаксиса) обеспечивается совместной работой передней и задней речевых зон, отвечающих за синтагматику и парадигматику речи. Автор отмечает, что письмо является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности – внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие и др.

По исследованию А. Р. Лурии [35] психологическое содержание процесса письма, состоит из специальных операций, входящих в состав самого процесса письма, является анализ звукового состава того слова, которое подлежит написанию. Из звукового потока, воспринимаемого и мысленно представляемого пишущим под диктовку человеком, должна быть выделена серия звучаний – сначала тех, с которых начинается нужное слово, а затем и последующих. Эта задача далеко не всегда проста. Только в таких словах, которые состоят из ряда открытых слогов, произносимых достаточно отдельно, последовательное выделение звуков протекает сравнительно легко. В словах, включающих закрытые слоги, и еще в большей степени в словах, в состав которых входят стечение согласных, ряд безударных гласных, это выделение нужной последовательности звуков становится более трудной задачей. Она еще больше усложняется в тех случаях, когда ребенок пытается повторить нужное слово несколько раз подряд, не расчленяя его на отдельные слоги, но схватывая его как целое, «глобально». Тогда – как это нередко случается – безударные гласные могут выпадать, сильно звучащий слог перемещаться в начало и слабо звучащие слоги вообще пропускаться. Иногда слоги переставляются, и в письме ребенка естественно возникают те дефекты, которые проявлялись в устной речи на первых этапах ее развития и которые в психологии известны под названиями антиципации (предвосхищений), например: «онко» или «коно» вместо окно; элизий (пропусков, упущений), например: «маковь» вместо морковь, «моко» вместо молоко; персевераций (застреваний, повторений отдельных

звуков);контаминации (сплавов двух сложных слогов в один, который включает в свой состав элементы каждого из этих слогов) и перестановок [59].

Выделение последовательности звуков, составляющих слово, является первым условием для расчленения речевого потока, иначе говоря, для превращения его в серию членораздельных звуков.

Вторым условием, тесно связанным с предыдущим, является уточнение звуков, превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие, обобщенные речевые звуки – фонемы.

Таким образом, предпосылки функционального базиса письма развиваются и формируются к 5-6 годам. В этом возрасте и рекомендуется обучать. А.Н. Корнев выделяет 3 уровня функциональной структуры письма.

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс.

Формирование функционального базиса письма среднестатистически завершается к 6-7-летнему возрасту.

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.

### 1.3 Генез письма у детей младшего школьного возраста

Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности не только определенных речевых, но и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Головной мозг находится в полости мозгового черепа. Условно в нем выделяют большой мозг, малый мозг (мозжечок) и ствол мозга. Большой мозг (полушария головного мозга) покрывает мозжечок и ствол мозга.

Речевая функциональная система основывается на деятельности многих мозговых структур головного мозга, каждая из которых выполняет специфически определенную операцию речевой деятельности. А. Р. Лурия [35] выделяет 3 функциональных блока в деятельности мозга.

Первый блок включает подкорковые образования (образования верхнего ствола и лимбической области). Он обеспечивает нормальный тонус коры и ее бодрствование.

Второй блок включает кору задних отделов больших полушарий. Осуществляет прием, переработку и хранение чувственной информации, получаемой из внешнего мира, является основным аппаратом мозга, осуществляющим познавательные (гностические) процессы.

Третий блок включает кору передних отделов больших полушарий (моторную, премоторную и префронтальную области), обеспечивает программирование, регуляцию и контроль человеческого поведения, осуществляет также регуляцию деятельности подкорковых образований, регуляцию тонуса и хорошего состояния всей системы в соответствии с поставленными задачами деятельности.

Речевая деятельность осуществляется совместной работой всех блоков. Вместе с тем каждый блок принимает определенное, специфическое участие в речевом процессе.

Выделение и дифференциация акустических признаков звучащей речи обеспечивается аналитико-синтетической деятельностью кортикальных аппаратов речеслухового анализатора, куда входят вторичные отделы левой височной области коры головного мозга (зона Вернике), которые связаны с нижними отделами постцентральной и премоторной области коры.

Процесс артикулирования, моторной организации речевого акта осуществляется на основе тончайшей регуляции сложной координированной работы мышц речевого аппарата. Моторная организация речевого акта обеспечивается вторичными отделами постцентральной области (кинестетический аппарат) и нижними отделами левой премоторной области (кинетический аппарат). В постцентральной области происходит анализ кинетических ощущений, поступающих от мышц речевого аппарата. В премоторной области организуются моторные программы речевого акта, создаются серии нервных импульсов, кинетические модели, обеспечивающие возможность плавного перехода от одного движения к другому.

Выбор языковых единиц и их комбинирования, процессы кодирования смысла в речевую форму невозможны без участия наиболее высоко организованных структур коры головного мозга, третичных отделов переднелобной и теменно-затылочной области. Третичные отделы коры головного мозга обеспечивают перевод последовательно выступающей акустико-моторной информации в смысловые схемы, обозначающие пространственные отношения.

В понятие «письменная речь» в качестве равноправных входят чтение и письмо.

Русское письмо относится к алфавитным системам письма, т.е. звуки устной речи обозначаются определенными буквами.

Рассмотрим некоторые аспекты формирования функционального базиса письма в онтогенезе.

А.Н. Леонтьев устанавливает четыре этапа в становлении речи детей:

– подготовительный – до одного года;

- преддошкольный этап первоначального овладения языком – до 3 лет;
- дошкольный – до 7 лет;
- школьный [39].

Остановимся подробно на характеристике 2 и 3 этапов.

Второй этап – преддошкольный (от одного года до 3 лет). С появлением у ребенка первых слов заканчивается подготовительный этап и начинается этап становления активной речи. В это время у ребенка появляется особое внимание к артикуляции окружающих. Он очень много и охотно повторяет за говорящим и сам произносит слова. При этом малыш путает звуки, переставляет их местами, искажает, опускает.

Первые слова ребенка носят обобщенно-смысловой характер. Одним и тем же словом или звукосочетанием он может обозначать и предмет, и просьбу, и чувства.

С полутора лет слово приобретает обобщенный характер. Появляется возможность понимания словесного объяснения взрослого, усвоения знаний, накопления новых слов. На протяжении 2-го и 3-го г. жизни у ребенка происходит значительное накопление словаря. Приведем наиболее распространенные данные о бурном развитии словарного запаса детей в преддошкольном периоде: к 1 г. 6 мес. – 10-15 слов; к концу 2-го г. – 300 слов (за 6 мес. около 300 слов); к 3 г. – около 1000 слов (т.е. за год около 700 слов).

Значения слов становятся все более определенными.

К началу 3-го г. жизни у ребенка начинает формироваться грамматический строй речи. Сначала ребенок выражает свои желания, просьбы одним словом. Потом – примитивными фразами без согласования («Мама, пить мамуле Тата» – Мама, дай Тате попить молока). Далее постепенно появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложении. К 2 г. дети практически овладевают навыками употребления форм единственного и множественного числа имен существительных,

времени и лица глаголов, используют некоторые падежные окончания. В это время понимание речи взрослого значительно превосходит произносительные возможности.

Третий этап – дошкольный (от 3 до 7 лет). На дошкольном этапе у большинства детей еще отмечается неправильное звукопроизношение. Можно обнаружить дефекты произношения свистящих, шипящих, сонорных звуков р и л, реже – дефекты смягчения, озвончения и йотации. На протяжении периода от 3 до 7 лет у ребенка все более развивается навык слухового контроля за собственным произношением, умение исправлять его в некоторых возможных случаях. Иными словами, формируется фонематический анализ.

В этот период продолжается быстрое увеличение словарного запаса.

Активный словарь ребенка к 4-6 г. достигает 3000-4000 слов. Значения слов еще больше уточняются и во многом обогащаются. Но часто дети еще неверно понимают или используют слова, например, по аналогии с назначением предметов говорят вместо поливать из лейки «леять», вместо лопатка «копатка» и т. п. Вместе с тем такое явление свидетельствует о «чувстве языка». Это значит, что у ребенка растет опыт речевого общения и на его основе формируется чувство языка, способность к словотворчеству [29].

Параллельно с развитием словаря идет и развитие грамматического строя речи. В дошкольный период дети овладевают связной речью. После трех лет происходит значительное усложнение содержания речи ребенка, увеличивается ее объем. Это ведет к усложнению структуры предложений. По определению А.Н. Гвоздева, к 3 г. у детей оказываются сформированными все основные грамматические категории.

Дети 4-го г. жизни пользуются в речи простыми и сложными предложениями. Наиболее распространенная форма высказываний в этом возрасте – простое распространенное предложение («Я куклу в такое красивое платье одела»; «Я стану большим сильным дядей»). На 5 г. жизни

дети относительно свободно пользуются структурой сложносочиненных и сложноподчиненных предложений («Потом, когда мы пошли домой, нам подарки дали: разные конфеты, яблоки, апельсины»; «Какой-нибудь умный ихитрый дяденька купил шарики, сделал свечки, подбросил на небо, и получился салют») [10].

Начиная с этого возраста высказывания детей напоминают короткий рассказ. Во время бесед их ответы на вопросы включают в себя все большее и большее количество предложений. В пятилетнем возрасте дети без дополнительных вопросов составляют пересказ сказки (рассказа) из 40-50 предложений, что свидетельствует об успехах в овладении одним из трудных видов речи – монологической речью [2].

В этот период значительно улучшается фонематический анализ: сначала ребенок начинает дифференцировать гласные и согласные звуки, далее – мягкие и твердые согласные и, наконец, – сонорные, шипящие и свистящие звуки. К 4 г. в норме ребенок должен дифференцировать все звуки, т.е. у него должно быть сформирован фонематический анализ. К этому же времени заканчивается формирование правильного звукопроизношения и ребенок говорит совсем чисто.

На протяжении дошкольного периода постепенно формируется контекстная (отвлеченная, обобщенная, лишенная наглядной опоры) речь.

Контекстная речь появляется сначала при пересказе ребенком сказок, рассказов, затем при описании каких-нибудь событий из его личного опыта, его собственных переживаний, впечатлений [30].

Далее рассмотрим развитие невербального компонента функционального базиса письма.

В 3-4-летнем возрасте наблюдается тесное взаимодействие зрительного восприятия и двигательных действий. Практические манипуляции с объектом являются необходимым фактором зрительного опознания. Образы, формирующиеся в результате взаимодействия рассматривания и ощупывания, носят еще фрагментарный характер,

представление об объектах складывается либо на основе целостного описания, либо на отражении их отдельных свойств.

К концу дошкольного возраста зрительное и осязательное обследование предмета становится более организованным и систематичным. Выделяемые признаки соотносятся между собой и целостным представлением объекта, что способствует формированию дифференциального и более адекватного сенсорного образа. При предъявлении вариантов рисунков людей и предметов количество незамеченных изменений в 5-6 лет уменьшается по сравнению с 3-4 годами вдвое при предъявлении лица и втрое – при экспозиции предмета [37].

На начальных этапах формирования двигательные навыки носят медленный, нечеткий характер с большими паузами между отдельными движениями. В 1-1,5 года они плохо регулируются и нестабильны, затем от 2 до 5 лет идет формирование компонентов графических движений (линий, кругов), которые сначала носят нечеткий характер, несоразмерны, часто корректируются. Согласно М.М. Безруких, в то же время освоенные движения становятся базисом для формирования в возрасте 6-7 лет навыка письма.

Моторная программа письма на начальных фазах несовершенна, требует постоянной коррекции по ходу выполнения [4].

Ориентация в пространстве при выполнении движений улучшается с возрастом. В 5-6 лет пространственная ориентировка заметно улучшается по сравнению с 4 годами.

Исследование процесса формирования внимания показало, что уже в первые месяцы постнатальной жизни появляется возможность выделения качества новизны стимула. В дошкольном возрасте большую роль для привлечения внимания играют эмоционально значимые стимулы. В старшем дошкольном возрасте (6-7 лет), несмотря на преобладание роли эмоциональных стимулов, существенно начинает возрастать способность связать процесс восприятия и ответные действия с речевой инструкцией.

Конец первого года жизни характеризуется возникновением ориентировочно-исследовательской деятельности как средства будущего развития произвольного внимания. Начало 2 года жизни – обнаружение зачатков произвольного внимания под влиянием речевых инструкций взрослого, направление взора на названный взрослым предмет. На 2-3 году жизни наблюдается достаточно хорошее развитие произвольного внимания. 4,5-5 лет знаменует появление способности направлять внимание под влиянием сложной инструкции взрослого. 5-6 лет характеризуется возникновением элементарной формы произвольного внимания под влиянием самоинструкции (с опорой на внешние вспомогательные средства) [12].

Развитие памяти проходит путь от непроизвольного запоминания информации, ориентирующегося на восприятие, к произвольному запоминанию, тесно связанному с мышлением, основанному на осмыслении запоминаемого материала. К концу второго года жизни ребенок может узнать то, что видел за несколько недель до этого. К концу третьего года – то, что воспринималось несколько месяцев назад, а к концу четвертого – то, что было примерно год назад.

Первоначально память носит непроизвольный характер. В дошкольном и дошкольном возрасте дети обычно не ставят перед собой задачу что-либо запомнить. Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте происходит в играх и в процессе воспитания. Причем проявление запоминания связано с интересами ребенка. Дети лучше запоминают то, что у них вызывает интерес. Также следует подчеркнуть, что в дошкольном возрасте дети начинают запоминать осмысленно, т. е. они понимают то, что запоминают.

При этом дети преимущественно опираются на наглядно воспринимаемые связи предметов, явлений, а не на абстрактно-логические отношения между понятиями [35].

Таким образом, письмо – это особая форма речи, при которой её элементы фиксируются на бумаге путём начертания графических

символов, соответствующих элементам устной речи. Письмо включает механизмы артикуляции и слухового анализа, зрительную память и зрительный контроль, зрительно-моторные координации и моторный контроль, перцептивную регуляцию и комплекс лингвистических умений. Функциональный базис письма – это многоуровневая система, которая включает функции и навыки письма высокой сложности, которые имеют несколько различную психологическую базу. В структуру функционального базиса письма входят сформированность собственно языковых компонентов речи, а также зрительно-пространственная ориентировка, состояние изобразительно-графических способностей, сукцессивных функций и т.д. Развитие функционального базиса письма в онтогенезе представляет собой поэтапную смену развития и усложнения характеристик вербального и невербального компонентов, учитывая возрастной этап. В дошкольном возрасте отмечается неправильное звукопроизношение, обогащается активный словарь, параллельно с ним идет развитие грамматического строя речи, в этот период дети овладевают связной речью, происходит формирование познавательных процессов: памяти, мышления, внимания.

Вторым вариантом звука называется то изменение звука, которое зависит от привходящих условий (например, интенсивности звукового толчка, продолжительности звука, иногда тембра) и не вносит смыслового изменения в слово. Таким образом, основными составными частями звуковой речи являются фонемы.

Всем этим ребенок овладевает, однако, легко, и лишь иногда такие ошибки, как «типлята» вместо цыплята, говорят о тех остаточных трудностях, которые встречаются в этой задаче.

Изучению вопроса о функциональном взаимодействии речедвигательного и речеслухового анализаторов в процессе формирования устной речи посвящены труды А.Н. Гвоздева, Н.Х. Швачкина, Н.И. Красногорского, В.И. Бельтюкова, А.Валлона и др. исследователей. Функция слухового анализатора формируется у ребенка значительно раньше,

чем функция речедвигательного анализатора: прежде чем звуки появятся в речи, они должны быть дифференцированы на слух [13]. В первые месяцы жизни ребенка звук сопровождает произвольную артикуляцию, возникая вслед за движениями органов артикуляционного аппарата. В дальнейшем соотношение между звуком и артикуляцией в корне меняется: артикуляция становится произвольной, соответствуя звуковому выражению (Н. Х. Швачкин) [68].

Образцом произношения для ребенка является речь окружающих. Но на определенном этапе речевого развития ребенку недоступна артикуляция какого-то звука. Ребенок вынужден временно заменить его одним из артикуляторно-близких и доступных звуков. Такой заменитель нередко бывает акустически далек от слышимого образца. Это акустическое несоответствие становится стимулом к поиску более совершенного артикуляционного уклада, который соответствовал бы слышимому звуку. В этом процессе обнаруживается ведущая роль слухового восприятия, но при этом ход приближения к искомому звуку подчинен возможностям развития речедвигательного анализатора (В.И.Бельтюков). К моменту, когда фонетическая сторона речи сформирована, слуховой анализатор получает функциональную самостоятельность. Звуки речи как бы уравниваются по степени сложности их различения и воспроизведения.

Очень важным представляется и положение Н.А.Бернштейна о том, что «на основе накапливаемого опыта постепенно вычленяется какая-то часть внешних воздействий, которая может быть в большей или меньшей мере учтена заранее. Это создает возможность предварительных, или прелиминарных коррекций, включаемых в самые начальные моменты данного эпизода движения. В этих случаях прелиминарные коррекции приходят на смену применявшимся до этого вторичным коррекциям, вносящим в движение поправки по мере фактического накапливания отклонений»[22, с. 58].

Таким образом, фонематическая организация звуков речи предполагает наличие четких схем не только в слуховой, но и в артикуляционной деятельности. Чтобы различать звуки речи в словах, необходим предшествующий речевой опыт, накопление определенной системы акустико-артикуляционных связей. При этом большую роль играет аналитико-синтетическая деятельность, благодаря которой ребенок обобщает признаки фонемы, отграничивая ее тем самым от других. Правильное развитие фонематических процессов лежит в основе усвоения фонетики, лексико-грамматического усвоения письма. Нарушения фонематического слуха и восприятие находят отражение на письме.

#### 1.4. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами

И.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева подчеркивают, что дизартрические расстройства как разные сложнейшие расстройства речи, при которых нарушается развитие всех сторон речевой деятельности, то есть звукового и смыслового компонента речи. Дизартрическими расстройствами обнаруживается при сложнейших формах расстройств речи: алалии, афазии (часто), а также ринолалии, дизартрии (реже) [19].

Важнейшей функцией, входящий в состав развития письма, является устная речь. Формирование письма детей с дизартрическими расстройствами описано в работах таких авторов как: Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Н. А. Никашина, Е.Ф. Попова, Л.Ф. Спирина и др. [24; 33; 39; 43; 45].

Как указывает А.П. Воронова, у младших школьников с дизартрическими расстройствами в письме обнаруживаются ошибки, которые отражают нарушения в развитии лексико-грамматических систем их речи. Сюда относятся и большое число ошибок, обусловленных слабым усвоением правил правописания звонких и глухих согласных в конце и середине слова, на правописание безударных гласных. У младших

школьников с дизартрическими расстройствами отмечаются, огромное число данного рода ошибок на правила правописания объясняется несформированным фонематическим развитием. Дети недостаточно дифференцируют звуки по твердости-мягкости, затрудняются в освоении правописания слов с мягкими согласными перед гласными [9].

По мнению О.Л. Климентьевой, у многих детей с дизартрическими расстройствами имеются ошибки на фоне несформированности звукопроизношения. У этой категории младших школьников расстройства звукопроизношения к периоду логопедической работы преодолеваются, становятся незаметными. Дети этого уровня речевого развития слабо дифференцируют на письме звуки, которые неверно произносят в устной речи, имеют ошибки в установлении логической последовательности фонем в слове, пропускают определенные фонемы, вставляют ненужные звуки, отмечаются перестановки звуков и слогов на письме [26, с. 78].

По словам Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, расстройства письма у детей с дизартрическими расстройствами обнаруживаются в инертности хода письма, неточности (пропусках, искажениях) написания букв, отсутствии грамотности (дефекты правил орфографии), непонятности (неточности написания букв) [50].

Т.И. Гризлик высказывает мнение о том, что разные процессы и функции восприятия играют важную роль при звуковом анализе слова, при «перешифровке» фонемы в графему (пространственное расположение), при ориентировке на тетрадном листе, при целостном выделении образа слова и т.д. При дизартрических расстройствах наиболее простые, развивающиеся рано в процессе онтогенеза уровни визуального восприятия, не нарушаются, к примеру, узнавание определенных объектов. В частности расстроены являются наиболее высокие уровни визуального восприятия. Это выражается в сложностях выделения предметов по форме, цвету, величине. При восприятии наблюдаются дефекты в дифференциации основных признаков, соскальзывание на случайные, несущественные признаки [16].

А.Н. Корнев подчеркивает, что для детей с дизартрическими расстройствами вместе с нарушением мышления характерна слабое развитие других познавательных функций, таких как: внимания, восприятие и др. [31].

Е.М. Голубева считает, что нарушения процесса внимания: его колебания, особенности в распределении и переключении, снижение концентрации могут быть причиной трудностей ориентировки в задании, переключения одного задания на другое, персеверациям, пропускам букв и антиципациям [12].

Т.В. Ахутина указывает, что у большинства младших школьников с дизартрическими расстройствами обнаруживается низкая степень основных свойств внимания. У некоторых испытуемых с дизартрическими расстройствами обнаруживается недостаточная сформированность устойчивости внимания, трудности включения, распределения и переключения внимания [2].

О.Н. Усанова уточняет, что у детей с дизартрическими расстройствами наблюдается определённое своеобразие внимания, которое выражается в виде расстройств концентрации внимания как результат перенапряжения; неадекватных колебаний внимания; недостаточном объеме внимания. «генерализованное и неселективное» внимание; персеверация («прилипание») внимания [4].

А.П. Воронова уточняет, что вышеизложенные нарушения внимания у детей с дизартрическими расстройствами негативное влияние оказывают на ход всех когнитивных функций, ослабляют результативность усвоения знаний, умений и навыков, в особенности словесных [9].

По наблюдению Н.С. Пантиной, в структуре расстройства психической сферы у детей с дизартрическими расстройствами решающее значение имеют расстройства памяти. У данных детей страдает преднамеренная и непреднамеренная память. В качестве этиологии сложностей непреднамеренного запоминания выступает недостаточный познавательный интерес данных младшими школьниками.

Иллюстративный материал младшими школьниками запоминается намного лучше речевого, а непреднамеренное запоминание нарушается в наименьшей мере, чем преднамеренное [42].

И.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева замечают, что у младших школьников с дизартрическими расстройствами нарушается механическая и смысловая память. Слабая сформированность смысловой памяти связана с низкой логической переработкой приобретаемых сведений. Необходимо отметить, что у данной категории детей имеют место расстройства кратковременной памяти, которые проявляются в виде недостаточного объема и быстроты памяти, инертного увеличения продуктивности запоминания, расстройства логической последовательности повторения рядов, чрезмерной тормозимости с помощью побочных эффектов [19].

#### Выводы по 1 главе

В ходе изучения вопроса о формировании письменной речи младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами мы выяснили, что письменная речь – это созданная людьми вспомогательная знаковая система, которая используется для фиксации звукового языка и звуковой речи. Функции письменной речи: основная функция письменной речи – фиксация устной речи даёт возможность усвоить знания, накопленные человеком; основное свойство письменной речи – способность к длительному хранению информации.

Термином нарушение письменной речи принято считать такое понятие в логопедии как дисграфия.

Письмо – это особая форма речи, при которой её элементы фиксируются на бумаге путём начертания графических символов, соответствующих элементам устной речи. Письмо включает механизмы артикуляции и слухового анализа, зрительную память и зрительный

контроль, зрительно-моторные координации и моторный контроль, перцептивную регуляцию и комплекс лингвистических умений.

Функциональный базис письма – это многоуровневая система. В структуру функционального базиса письма входят сформированность собственно языковых компонентов речи, а также зрительно-пространственная ориентировка, состояние изобразительно-графических способностей, сукцессивных функций и т.д. Развитие функционального базиса письма в онтогенезе представляет собой поэтапную смену развития и усложнения характеристик вербального и невербального компонентов, учитывая возрастной этап. В дошкольном возрасте отмечается неправильное звукопроизношение, обогащается активный словарь, параллельно с ним идет развитие грамматического строя речи, в этот период дети овладевают связной речью, происходит формирование познавательных процессов: памяти, мышления, внимания.

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МИНИМАЛЬНЫМИ ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

### 2.1 Организация и содержание выявления нарушений письма у детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами

Нами было проведено констатирующее исследование на базе МАОУ «Гимназия № 80 г. Челябинска», ул. Елькина, 88, Челябинск. Для эксперимента нами были отобраны 10 детей младшего школьного возраста (учащиеся 2 класса) с минимальными дизартрическими расстройствами.

Цель исследования: выявление состояния письменной стороны речи детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами, участвующих в эксперименте.

В таблице 1 представлено логопедическое заключение на детей, принимающих участие в эксперименте.

Таблица 1 – Логопедическое заключение

Имя, фамилия ребенка	Логопедическое заключение
Маша И.	Заключение МППК: Общее Недоразвитие Речи III уровня у ребенка с дизартрическим компонентом. Данные о физическом развитии: 2 роды, вес 3690 гр., рост 54 см.; ПЭП, синдром гипервозбудимости. Перенесенные заболевания: конъюнктивит, желтуха, атопический дерматит, ОРВИ, двухсторонний пиелонефрит. Заключение невропатолога: Резидуально Органическое Поражение Центральной Нервной Системы, астеногипердинамический синдром, дислалия. Интеллект: сохранен. Ребенок со сниженной работоспособностью, неустойчивым вниманием,

	адекватным поведением, хорошо идет на контакт.
--	--

*Продолжение таблицы 1*

Вика Н.	<p>Заключение МППК: Общее Недоразвитие Речи III уровня у ребенка с дизартрическим компонентом.</p> <p>Данные о физическом развитии: 3 роды, вес 2020 гр., рост 44 см.; ПЭП ЦНС, церебрастенический синдром, синдром гипервозбудимости.</p> <p>стоит: с 7 мес., ходит: с 1г и 2 мес.</p> <p>слова: после года, фразы: после 3-х лет.</p> <p>Перенесенные заболевания: острый бронхит, ОРВИ.</p> <p>Заключение невропатолога: Резидуально Органическое Поражение Центральной Нервной Системы, дизартрия.</p> <p>Интеллект: сохранен.</p> <p>Ребенок со сниженной работоспособностью, двигательно расторможен, с неустойчивым вниманием (быстро отвлекается), с адекватным поведением, хорошо идет на контакт.</p>
Никита П.	<p>Заключение МППК: Общее Недоразвитие Речи II- III уровня у ребенка с дизартрическим компонентом.</p> <p>Данные о физическом развитии: 2 роды, вес 3907 гр., рост 56 см.; ПЭП.</p> <p>слова: после года, фразы: после 3-х лет.</p> <p>Перенесенные заболевания: отит, острый ринит.</p> <p>Заключение невропатолога: Резидуально Органическое Поражение Центральной Нервной Системы, дизартрия.</p> <p>Интеллект: сохранен.</p> <p>Ребенок со сниженной работоспособностью, неустойчивым вниманием, адекватным поведением, хорошо идет на контакт.</p>
Вика Н.	<p>Заключение МППК: Общее Недоразвитие Речи III уровня у ребенка с дизартрическим компонентом.</p> <p>Данные о физическом развитии: 3 роды, вес 2020 гр., рост 44 см.; ПЭП ЦНС, церебрастенический синдром, синдром гипервозбудимости.</p> <p>стоит: с 7 мес., ходит: с 1г и 2 мес.</p> <p>слова: после года, фразы: после 3-х лет.</p> <p>Перенесенные заболевания: острый бронхит, ОРВИ.</p> <p>Заключение невропатолога: Резидуально Органическое Поражение</p>

	Центральной Нервной Системы, дизартрия. Интеллект: сохранен.
--	---

*Продолжение таблицы 1*

	Ребенок со сниженной работоспособностью, двигательно расторможен, с неустойчивым вниманием (быстро отвлекается), с адекватным поведением, хорошо идет на контакт.
Никита П.	<p>Заключение МППК: Общее Недоразвитие Речи II- III уровня у ребенка с дизартрическим компонентом.</p> <p>Данные о физическом развитии: 2 роды, вес 3907 гр., рост 56 см.; ПЭП. слова: после года, фразы: после 3-х лет.</p> <p>Перенесенные заболевания: отит, острый ринит.</p> <p>Заключение невропатолога: Резидуально Органическое Поражение Центральной Нервной Системы, дизартрия.</p> <p>Интеллект: сохранен.</p> <p>Ребенок со сниженной работоспособностью, неустойчивым вниманием, адекватным поведением, хорошо идет на контакт.</p>
Сергей К.	<p>Заключение МППК: Общее Недоразвитие Речи III уровня у ребенка с дизартрическим компонентом.</p> <p>Данные о физическом развитии: 3 роды, вес 1970 гр., рост 42 см.;</p> <p>ПЭП ЦНС, церебрастенический синдром, синдром гипервозбудимости.</p> <p>сидит: с 7 мес., стоит: с 9 мес., ходит: с 1 г. 2 мес.</p> <p>Перенесенные заболевания: ветряная оспа, ОРВИ.</p> <p>Заключение невропатолога: Резидуально Органическое Поражение Центральной Нервной Системы, дизартрия, синдром гипервозбудимости.</p> <p>Интеллект: сохранен.</p> <p>Ребенок со сниженной работоспособностью, неустойчивым вниманием, неадекватным поведением, хорошо идет на контакт.</p>
Карина Л.	<p>Заключение МППК: Общее Недоразвитие Речи III уровня у ребенка с дизартрическим компонентом.</p> <p>Данные о физическом развитии: 2 роды, вес 3745 гр., рост 54 см.</p> <p>сидит: с 6 мес., стоит: с 8 мес., ходит: с 11 мес.</p> <p>Перенесенные заболевания: анемия, острая пневмония, стоматит, острый бронхит.</p> <p>Заключение невропатолога: Резидуально Органическое Поражение</p>

	Центральной Нервной Системы, дизартрия. Интеллект: сохранен.
--	---

*Продолжение таблицы 1*

	Ребенок со сниженной работоспособностью, неустойчивым вниманием, адекватным поведением, хорошо идет на контакт.
Марк М.	<p>Заключение МППК: Общее Недоразвитие Речи III уровня у ребенка с дизартрическим компонентом.</p> <p>Данные о физическом развитии: 2 роды, вес 3690 гр., рост 54 см.;</p> <p>ПЭП, синдром гипервозбудимости.</p> <p>Перенесенные заболевания: конъюнктивит, желтуха, атопический дерматит, ОРВИ, двухсторонний пиелонефрит.</p> <p>Заключение невропатолога: Резидуально Органическое Поражение Центральной Нервной Системы, астеногипердинамический синдром, дислалия.</p> <p>Интеллект: сохранен.</p> <p>Ребенок со сниженной работоспособностью, неустойчивым вниманием, адекватным поведением, хорошо идет на контакт.</p>
Даша М.	<p>Заключение МППК: Общее Недоразвитие Речи III уровня у ребенка с дизартрическим компонентом.</p> <p>Данные о физическом развитии: 3 роды, вес 2020 гр., рост 44 см.;</p> <p>ПЭП ЦНС, церебрастенический синдром, синдром гипервозбудимости.</p> <p>стоит: с 7 мес., ходит: с 1г и 2 мес.</p> <p>слова: после года, фразы: после 3-х лет.</p> <p>Перенесенные заболевания: острый бронхит, ОРВИ.</p> <p>Заключение невропатолога: Резидуально Органическое Поражение Центральной Нервной Системы, дизартрия.</p> <p>Интеллект: сохранен.</p> <p>Ребенок со сниженной работоспособностью, двигательно расторможен, с неустойчивым вниманием (быстро отвлекается), с адекватным поведением, хорошо идет на контакт.</p>
Рома Н.	<p>Заключение МППК: Общее Недоразвитие Речи II- III уровня у ребенка с дизартрическим компонентом.</p> <p>Данные о физическом развитии: 2 роды, вес 3907 гр., рост 56 см.; ПЭП.</p> <p>слова: после года, фразы: после 3-х лет.</p>

	Перенесенные заболевания: отит, острый ринит.
--	---

*Продолжение таблицы 1*

	<p>Заключение невропатолога: Резидуально Органическое Поражение Центральной Нервной Системы, дизартрия.</p> <p>Интеллект: сохранен.</p> <p>Ребенок со сниженной работоспособностью, неустойчивым вниманием, адекватным поведением, хорошо идет на контакт.</p>
Лариса В.	<p>Заключение МППК: Общее Недоразвитие Речи III уровня у ребенка с дизартрическим компонентом.</p> <p>Данные о физическом развитии: 3 роды, вес 1970 гр., рост 42 см.;</p> <p>ПЭП ЦНС, церебрастенический синдром, синдром гипервозбудимости.</p> <p>сидит: с 7 мес., стоит: с 9 мес., ходит: с 1 г. 2 мес.</p> <p>Перенесенные заболевания: ветряная оспа, ОРВИ.</p> <p>Заключение невропатолога: Резидуально Органическое Поражение Центральной Нервной Системы, дизартрия, синдром гипервозбудимости.</p> <p>Интеллект: сохранен.</p> <p>Ребенок со сниженной работоспособностью, неустойчивым вниманием, неадекватным поведением, хорошо идет на контакт.</p>
Сергей В.	<p>Заключение МППК: Общее Недоразвитие Речи III уровня у ребенка с дизартрическим компонентом.</p> <p>Данные о физическом развитии: 2 роды, вес 3745 гр., рост 54 см.</p> <p>сидит: с 6 мес., стоит: с 8 мес., ходит: с 11 мес.</p> <p>Перенесенные заболевания: анемия, острая пневмония, стоматит, острый бронхит.</p> <p>Заключение невропатолога: Резидуально Органическое Поражение Центральной Нервной Системы, дизартрия.</p> <p>Интеллект: сохранен.</p> <p>Ребенок со сниженной работоспособностью, неустойчивым вниманием, адекватным поведением, хорошо идет на контакт.</p>

Для реализации цели констатирующего этапа исследования нами были использованы следующие методы: анализ медико-педагогической документации обучающихся, которые участвовали в констатирующем

эксперименте; информация об обучающихся от специалистов, учителей, воспитателей, родственников речевой анамнез испытуемых (время появления гуления, лепета, когда появились в речи ребёнка первые слова и когда появилась фразовая речь).

Для исследования уровня развития письменной стороны речи детей младшего школьного возраста минимальными дизартрическими расстройствами нами были использованы следующая методика Е. М. Мастюкова. Данная методика включает в себя следующие пункты:

- учебные пособия для обследования звука, стоящего в различных позициях: в начале слова, в середине и конце слова;
- обследование письма по слуху;
- обследование процесса списывания;
- обследование самостоятельного письма;
- обследование звукопроизношения;
- обследование фонематического анализа;
- исследование артикуляции и слухового анализа;
- исследование зрительной памяти и зрительного контроля;
- исследование зрительно-моторных координаций и моторного контроля;
- исследование перцептивной регуляции и комплекса лингвистических умений.

Для того, чтобы изучить состояния звукопроизношения обучающимся были предложены картинки для обследования звука, стоящего в различных позициях: в начале слова, в середине и конце слова. Использовались слова различной слоговой структуры, все использованные слова были известны испытуемым. Таким же образом обучающимся предоставлялись картинки, в названии которых один и тот же звук находился в слове с более сложной слоговой структурой или со стечением согласных.

Помимо этого нами был проведен анализ произнесения звуков во фразе и тексте.

При обследовании звукопроизношения, обучающимся давались задания произнести звук изолированно, в слогах, в словах, во фразовой речи. Для этого использовались специально подобранные предметные и сюжетные картинки. В их названиях должны быть такие слова, в которых исследуемый звук стоит в начале, середине, конце слова.

Проверялись следующие группы звуков:

- гласные - а, о, у, и, ы, э;
- свистящие, шипящие, аффрикаты, сонорные - р, р', л, л', м, м', н, н';
- йотированные гласные.

Для оценки результатов обследования звукопроизношения была использована 3-балльная система оценки:

- «3 балла» – нормативное произношение;
- «2 балла» – нарушение произношения 1-2 звуков или одной фонетической группы;
- «1 балл» – нарушение произношения трёх и более звуков.

Обследование фонематических процессов включало: обследование состояния функций фонематического слуха; обследование фонематического анализа.

Для оценки результатов обследования фонематических процессов была использована 3-балльная система оценки:

- «3 балла» – норма;
- «2 балла» – не различает 1-2 акустических признаков звуков;
- «1 балл» – не различает трёх и более акустических признаков звуков.

В ходе обследования фонематического анализа использовались задания, предложенные в методических рекомендациях Н.М. Трубниковой.

Для оценки результатов обследования фонематического анализа была использована 3-балльная система оценки:

- «3 балла» – норма;
- «2 балла» – ошибки при выполнении одного задания;
- «1 балл» – ошибки при выполнении двух и более заданий.

Для обследования фонематического анализа обучающимся были предложены следующие пробы:

- определить количество звуков в словах (1 проба);
- выделить последовательно каждый звук в слове (1 проба);
- определить место звука в слове (2 пробы):
  - 1) последний согласный звук в слове;
  - 2) согласный звук из начала слова;
- сравнить слова по звуковому составу (2 пробы):
  - 1) отобрать картинки, названия которых отличаются лишь по одному звуку;
  - 2) назвать отличия предложенных слов.

При обследовании процесса письма исследовалось:

- 1) обследование письма по слуху;
- 2) обследование процесса списывания;
- 3) обследование самостоятельного письма.

Во время обследования процесса письма по слуху нами использовались задания, которые указаны в методических рекомендациях Н. М. Трубниковой.

Обследование письма по слуху включало следующие пробы:

- 1) записать буквы:
  - строчные;
  - прописные;
  - близкие по месту образования и акустическим признакам;
- 2) записать слоги:

- прямые;
- обратные;
- закрытые;
- со стечением согласных;
- слоги со звуком, который входит то в твёрдый, то в мягкий слог;
- оппозиционные слоги.

Для оценки результатов обследования процессов письма по слуху была использована 3-балльная система оценок:

- «3 балла» – выполнено без ошибок;
- «2 балла» – допущено 1-2 ошибки;
- «1 балл» – допущено 3 и более ошибок.

Обследование процесса списывания включало следующие пробы:

- списывание рукописными буквами с печатного образца: букв (прописных и строчных), слогов, слов, предложений, текста;
- списывание печатными буквами с рукописного образца: букв (прописных и строчных), слогов, слов, предложений, текста.

Для оценки результатов обследования процесса списывания была использована 3-балльная система оценок:

- «3 балла» – выполнено без ошибок;
- «2 балла» – допущено 1-2 ошибки;
- «1 балл» – допущено 3 и более ошибок.

В ходе обследования самостоятельного письма были выполнены следующие пробы:

- 1) записать слова (подписи к предметным картинкам);
- 2) самостоятельно придумать предложение и записать его;
- 3) записать предложения (подписать сюжетные картинки);
- 4) составить и записать предложения из данных слов;

- 5) составить и записать рассказ (по предложенной серии из сюжетных картинок);
- б) составить и записать рассказ (предложены серии сюжетных картинок).

Для оценки результатов обследования самостоятельного письма нами была использована 3-балльная система оценок:

- «3 балла» – выполнение задания без единой ошибки;
- «2 балла» – в задании обучающимся допущено от 1 до 2 ошибок;
- «1 балл» – в задании обучающимся совершено 3 и более ошибок.

## 2.2 Особенности письма детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами

После проведения констатирующего эксперимента осуществлялся анализ полученных результатов изучения письменной стороны речи детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами.

Анализ медицинской документации и протоколов ПМПК позволил установить, что у всех исследуемых обучающихся дородовой, родовой и послеродовой периоды 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.

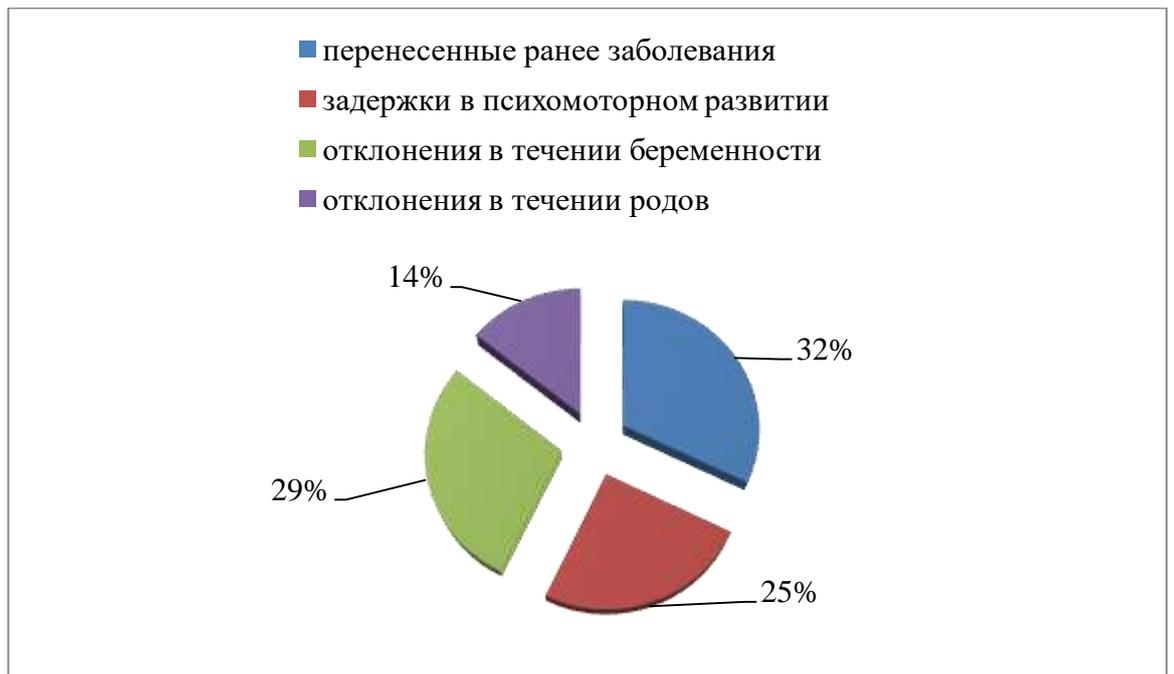


Рисунок 1 – Анализ медицинской документации, протоколов ПМПК

Исходя из результатов общего анамнеза, представленного на рисунке 1, стоит отметить, что наиболее частой проблемой являются перенесенные детьми заболевания, в период от рождения до 3 лет, они были выявлены у 9 (32%) испытуемых. У 8 (25%) обучающихся в анамнезе выявлены задержки в психомоторном развитии. В 29% случаев выявлены отклонения в течении беременности. В 14% случаев выявлены отклонения в течении родов.

Проводя сбор речевого, 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 30% детей, выявлены варианты нарушенного развития, патологии в анамнезе, таким образом, у этих обучающихся были высокие показатели отклонений в речевом анамнезе.

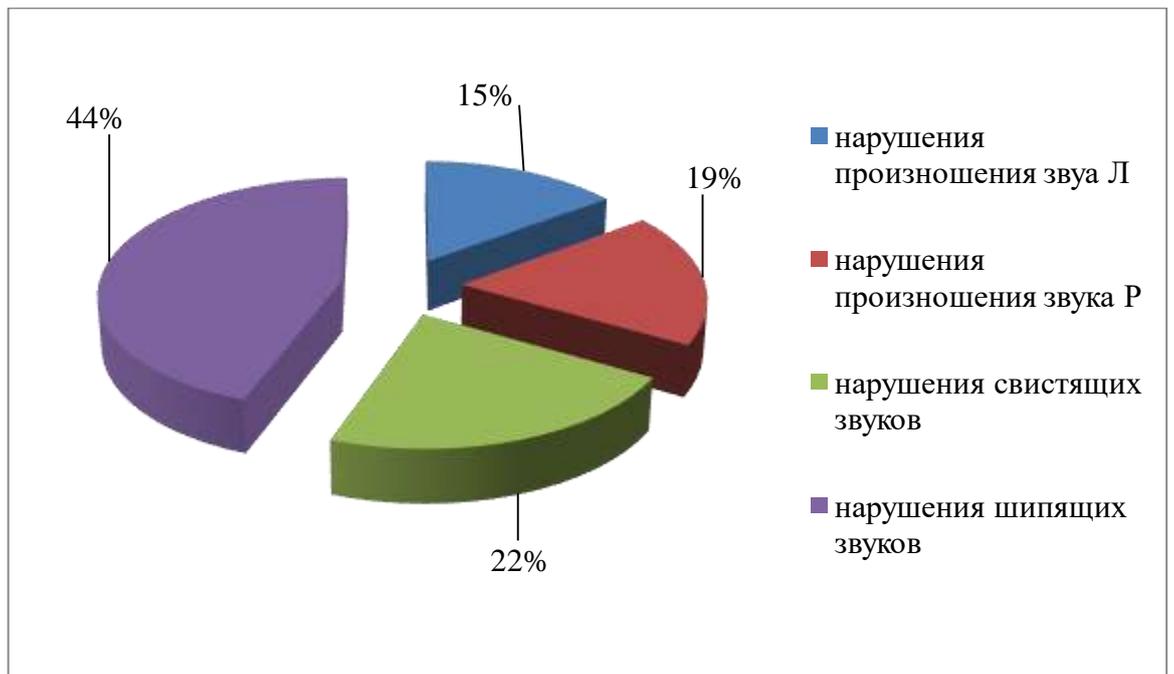


Рисунок 2 – Обследования звукопроизношения

По результатам обследования звукопроизношения, представленного на рисунке 2, мы можем утверждать, что: при обследовании гласных звуков у обучающихся не выявлено нарушений, в 40% случаев имелись нарушения произношения звука [Л], нарушения произношения звука [Р] составило 50%, в 60% случаев имелись нарушения произношения группы свистящих звуков, в 90% случаев имелись нарушения произношения группы шипящих звуков. У четырех детей наблюдались искажения звуков: было отмечено искажение группы свистящих звуков, было отмечено искажение сонорного звука [Р]. Самые грубые нарушения звукопроизношения наблюдались у двух испытуемых: в их речи встречались множественные пропуски, замены звуков.

Нарушения звукопроизношения наблюдается у всех 10 обучающихся (100%). Дефект произносительной стороны речи носил полиморфный характер. У большинства обучающихся присутствуют выраженные дефекты звукопроизношения, из анамнеза известно, что у большинства обучающихся наблюдалось нарушение звукопроизношения в дошкольный период. Эти обучающиеся с запозданием усваивали правильную артикуляцию звуков, и еще не успели накопить достаточный опыт фонетических обобщений.

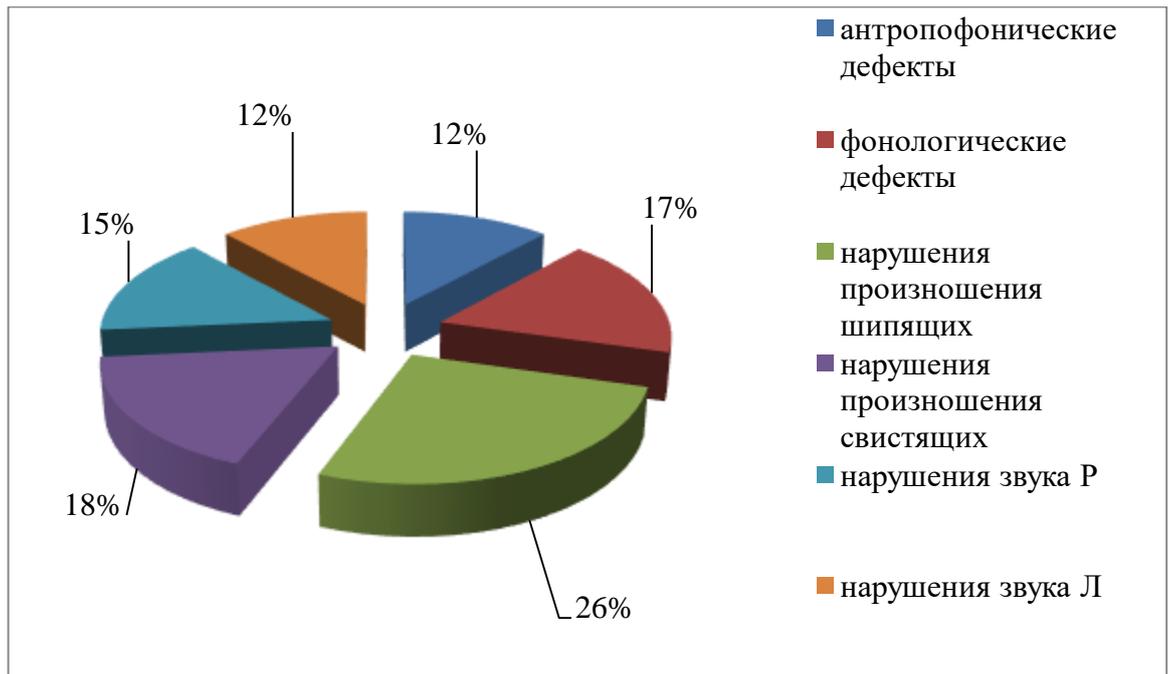


Рисунок 3 – Недостатки звукопроизношения

По результатам обследования можно проследить, что у испытуемых недостатки звукопроизношения, представленные на рисунке 3, выражались в виде замен, искажений, пропусков. Замены осуществлялись по признаку акустико-артикуляционного сходства. У 40% обучающихся имеется антропофонические дефекты, у 60% имеются фонологические дефекты. Чаще других встречается нарушение произношения шипящих, нарушения составили 90%, затем свистящих (60%), сонорного звука [Р] (50%), имелись нарушения звука [Л] (40%).

Наиболее часто встречающиеся нарушения звукопроизношения:

1. Замены звука:

- замены шипящих свистящими звуками [Ш]-[С], [Ж]-[З] (шлем-«слем», жаба-«заба»);
- звонкие парными глухими (козлик-«кослик»);
- твёрдые парными мягкими (лук-«люк»).

2. Пропуски звука: (приехал-«пиехал», радость-«адость»);

3. Искажение звука: в 20% случаев встречался межзубный сигматизм, в 20% случаев отмечено искажение сонорного звука [Р];

4. Недостаточно автоматизированные звуки: звуки, которые произносятся правильно, но в спонтанной речи зачастую заменяются и искажаются.

Во время исследования звукопроизношения был проведен анализ данных нарушений. У 30% обучающихся выявлено мономорфное нарушение звукопроизношения, проявляющееся в нарушении произношения 1-2 звуков или одной фонетической группы. У 70% обучающихся имелся полиморфный характер нарушения, характеризующий нарушение произношения трёх и более звуков, или нескольких фонетических групп.

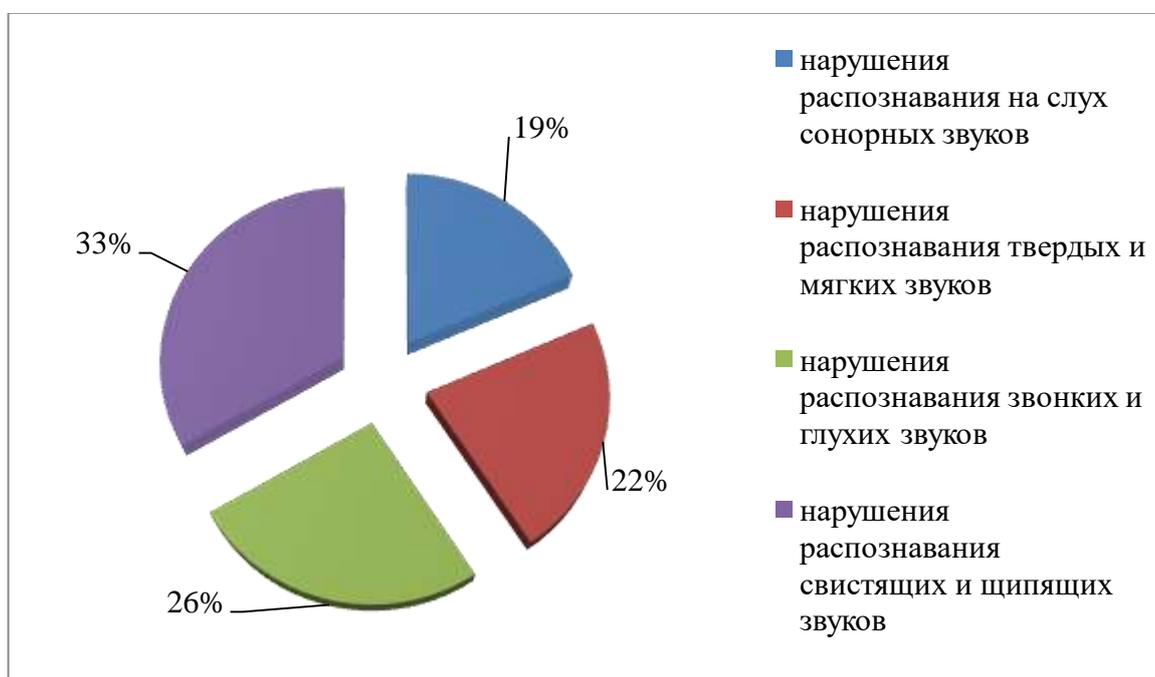


Рисунок 4 – Обследования фонематического слуха

По результатам обследования фонематического слуха, представленного на рисунке 4, считаем необходимым отметить, что у 60% обучающихся имеются нарушения распознавания твердых и мягких звуков, у 70% обучающихся наблюдаются нарушения распознавания звонких и глухих звуков, и у наибольшего количества обучающихся, у 90% присутствуют нарушения распознавания свистящих и шипящих звуков.

По результатам диагностики необходимо отметить, что у всех исследуемых обучающихся наблюдается недоразвитие фонематического слуха. Наибольшую трудность представляют свистящие и шипящие звуки,

нарушения данных групп звуков составило 90%, парные звонкие и глухие согласные звуки (70%), различение твёрдых-мягких звуков нарушено у 60% обучающихся и у 50% нарушено различения сонорных звуков.

Результаты проведённого нами исследования дали следующие показатели:

1. В заданиях на опознание фонем:
  - Маша И. и Вика Н. не сделали ни одной ошибки (20%);
  - Никита П., Сергей К. и Карина Л. допустили от 1 до 2-х ошибок (30%);
  - Марк М., Даша М., Рома Н., Лариса В., Сергей В. допустили более 3-х ошибок (50%).
2. В упражнениях на различение фонем, близким по акустическим признакам, по месту и способу образования:
  - Маша И. и Вика Н. не сделали ни одной ошибки (20 %);
  - Никита П., Сергей К. и Карина Л., Марк М., Даша М., Рома Н., допустили 1-2 ошибки (60%);
  - Лариса В., Сергей В. допустили от трёх и более ошибок (20%).
3. При повторении за педагогом слоговых рядов:
  - Лариса В., Сергей В. не допустили ни одной ошибки (20%);
  - Марк М., Даша М., Рома Н., Лариса В., Сергей В. сделали 1-2 ошибки (60%);
  - у Маши И. и Вики Н. отмечалось более трёх ошибок (20%).
4. При выделении исследуемого звука:
  - Маша И. не допустила ни одной ошибки, что составляет 10%;
  - Марк М., Даша М., Рома Н., Лариса В., Сергей В. , Вика Н. сделали 1-2 ошибки (60%);
  - Ларисы В., Сергей В. отмечено более трёх ошибок (30%).

Таким образом, при различении на слух близких по акустическим и артикуляционным признакам звуков у обучающихся присутствуют серьёзные

трудности. У 8 обучающихся (80%) наблюдаются все вышеперечисленные затруднения дифференциации звуков на слух.

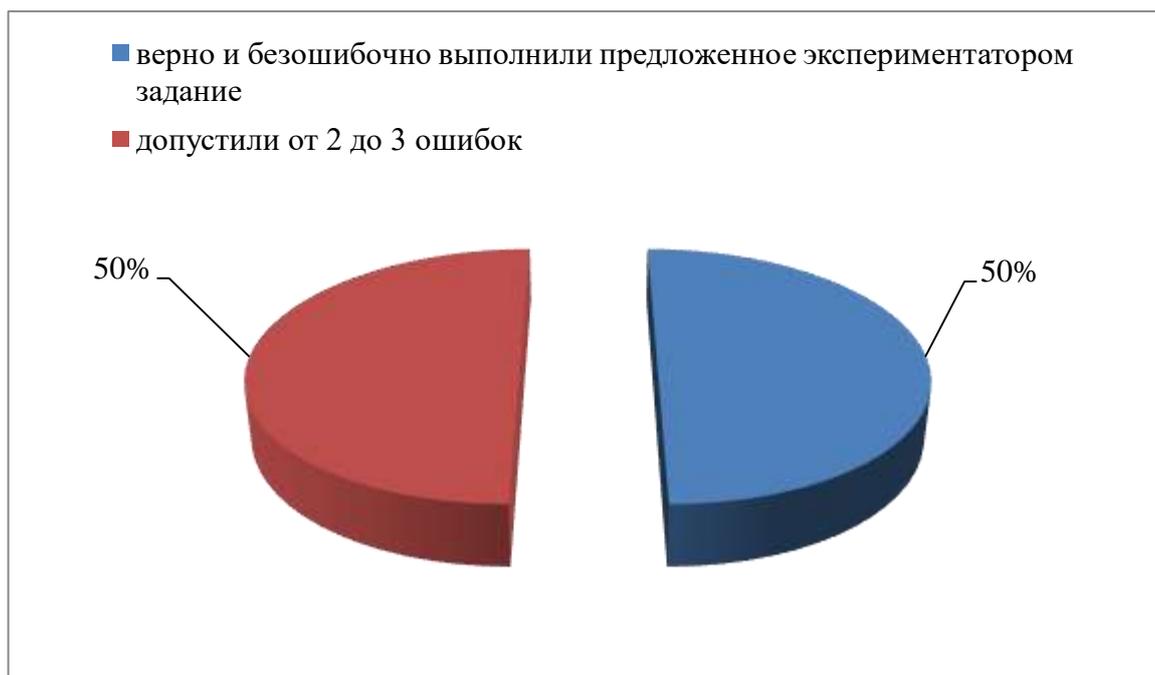


Рисунок 5 – Обследование фонематического анализа(пробы на определение количества звуков в словах)

Проводя анализ данных диагностики обследования фонематического анализа, представленного на рисунке 5, стоит отметить, что предложенные пробы выполнялись обучающимися с различными показателями успешности.

1. Пробы на определение количества звуков в словах:

– Марк М., Даша М., Рома Н., Лариса В., Сергей В. абсолютно верно и безошибочно выполнили предложенное экспериментатором заданием (50%);

– Маша И. и Вика Н., Никита П., Сергей К. и Карина Л. в выполнении задания допустили от 2 до 3 ошибок (50%).

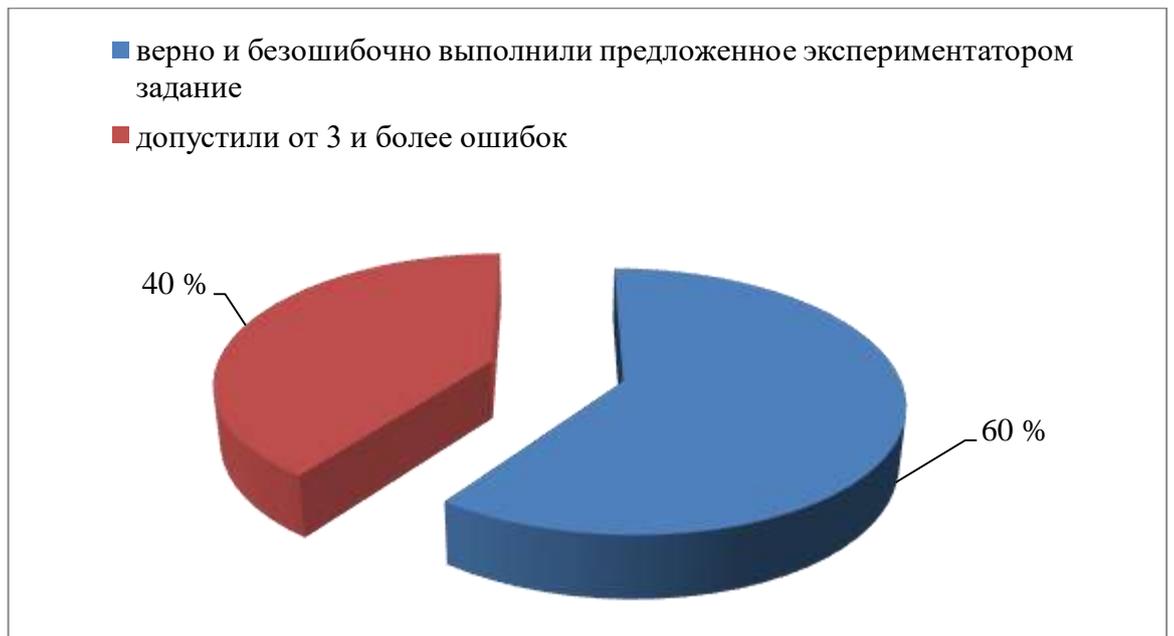


Рисунок 6 – Обследование фонематического анализа (пробы на выделение последовательно каждого звука в слове)

2. Пробы на выделение последовательно каждого звука в слове, представленного на рисунке 6:

– Маша И. и Вика Н., Никита П., Сергей К. и Карина Л., Даша М. абсолютно верно и безошибочно выполнили предложенное экспериментатором заданием (60%);

– Марк М., Рома Н., Лариса В., Сергей В. при выполнении задания допустили 3 и более ошибок, что равняется 40%.

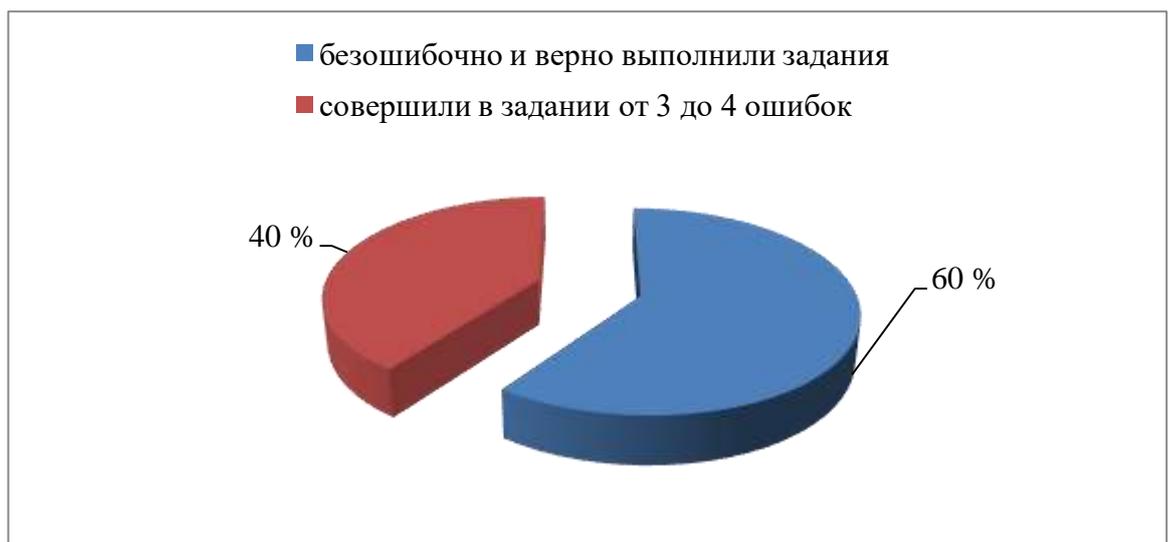


Рисунок 7 – Обследование фонематического анализа (пробы на определение последнего согласного звука в слове)

3. Пробы на определение последнего согласного звука в слове:
- Маша И. и Вика Н., Никита П., Сергей К. и Карина Л., Даша М., безошибочно и верно выполнили задания, что составляет 60%;
  - Марк М., Рома Н., Лариса В., Сергей В. совершили в задании от 3 до 4 ошибок (40%).

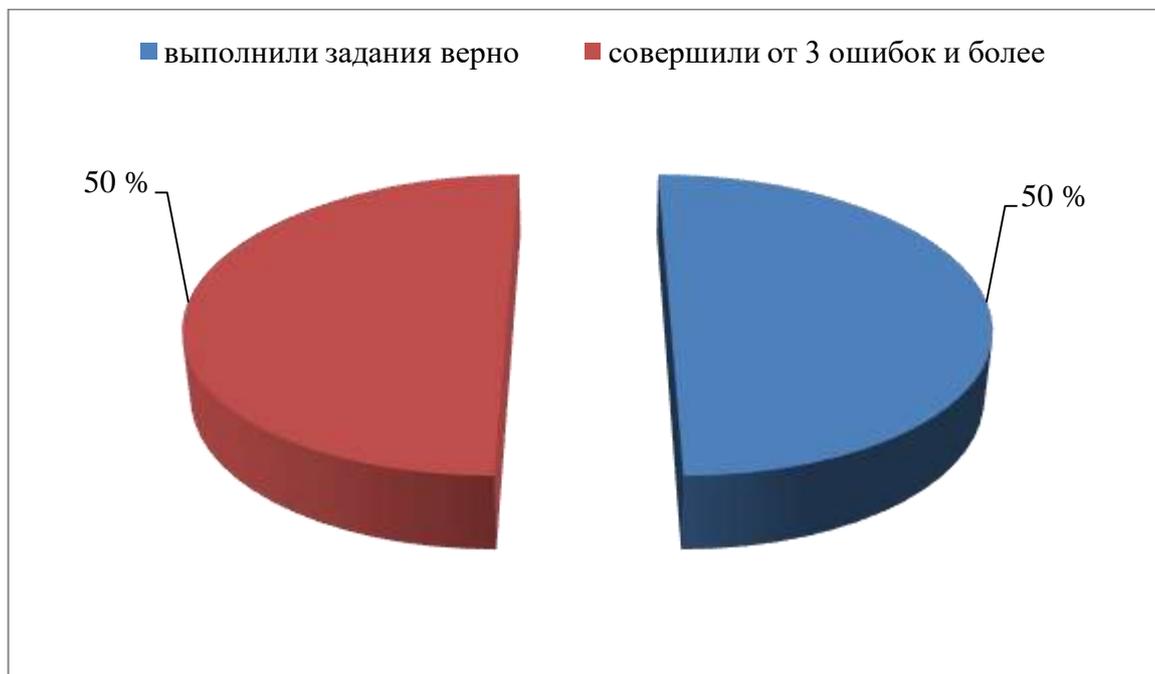


Рисунок 8 – Обследование фонематического анализа пробы на выделение согласного звука из начала слова

4. Пробы на выделение согласного звука из начала слова, представленного на рисунке 8:
- Маша И., Вика Н., Никита П., Сергей К. и Карина Л. выполнили все предложенные задания верно, что равняется 50%;
  - Марк М., Рома Н., Лариса В., Сергей В., Даша М. совершили от 3 ошибок и более, что равняется (50%).

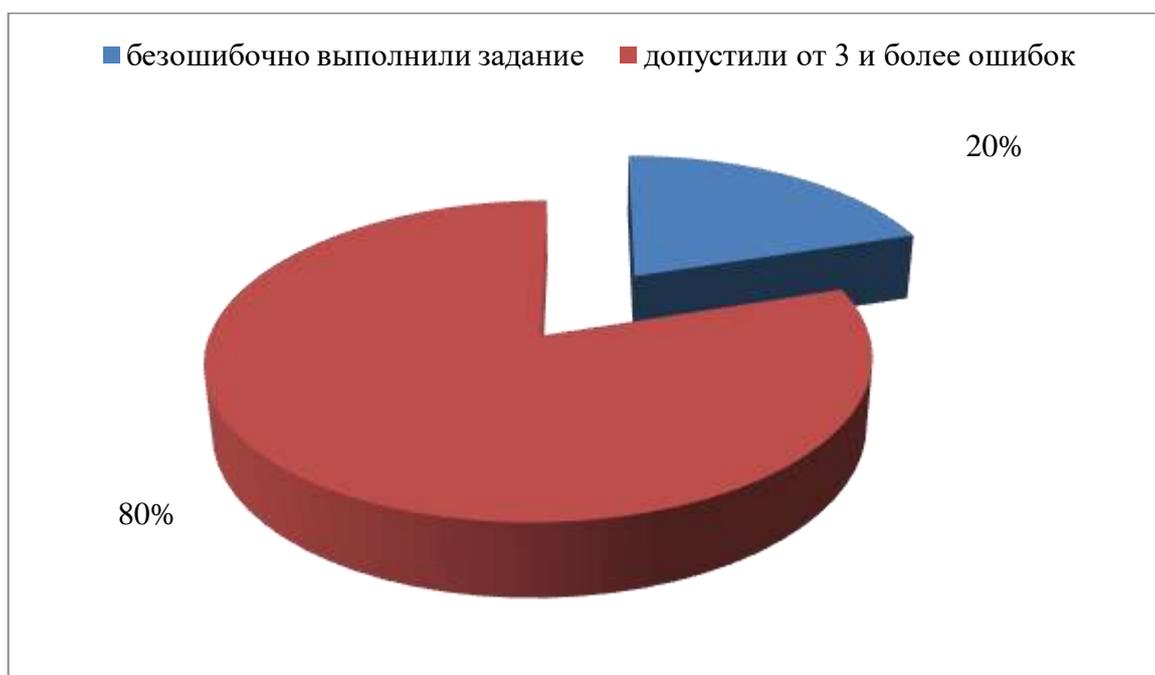


Рисунок 9 – Обследование фонематического анализа (пробы на сравнение слов по звуковому составу)

5. Пробы на сравнение слов по звуковому составу, представленные на рисунке 9:

- Маша И., Вика Н. безошибочно выполнили задание (20%);
- Никита П., Сергей К. и Карина Л., Марк М., Рома Н., Лариса В., Сергей В., Даша М. допустили от 3 и более ошибок, что составляет (80%).

Полученные нами результаты обследования фонематического анализа позволяют говорить о том, что фонематический анализ недостаточно развито у обучающихся, по той причине, что обучающиеся испытывали трудности в решении некоторых задач поставленных экспериментатором, а также присутствовали упражнения, которые дети были не в состоянии решить по словесной инструкции, обучающимся было необходимо многократное повторение сути задания, также дети с опозданием реагировали на обращённую речь педагога. То есть вначале дети слушали, что им скажет педагог, обдумывали его речь, и только затем приступали к заданию.

Из результатов констатирующего эксперимента видно, что у 5 детей уровень развития фонематического анализа находится на достаточно низком уровне, все обучающиеся получили по минимальному баллу. Детям было

крайне трудно различать похожие на слух похожие в произношении фонемы, дети допускали многочисленные ошибки в воспроизведении звуковых, слоговых рядов и рядов слов. Так же многочисленные ошибки были сделаны обучающимися в определении последнего глухого согласного или сонорного звука в словах.

Затруднения создавали задание на вычленение слова с заданным звуком из предложений. У 4 детей результаты обстоят несколько лучше, у этих детей наблюдалось меньше ошибок в заданиях, каждый из этих ребят получил итоговую оценку в 2 балла.

По результатам диагностики письма по слуху нами были сопоставлены индивидуальные показатели обследования.

Анализируя данные на выполнение проб по обследованию письма по слуху следует отметить:

1. При исследовании записи букв, самой трудной для обучающихся была проба – запись букв, обозначающих звуки, близкие по месту образования и акустическим признакам (средний балл 1,3), а самый высокий показатель (средний балл 1,9) установлен при выполнении пробы – запись строчных букв.

2. При обследовании записи слогов, наиболее сложной для обучающихся оказалась проба – запись слогов с оппозиционными звуками (средний балл 1,4), а наиболее высокий показатель (2,1 балла) зарегистрирован при выполнении пробы записи прямых слогов.

В ходе качественного анализа были выявлены ошибки, связанные с недоразвитием фонематического слуха. У обучающихся наблюдались замены буквы, которые обозначают свистящие, шипящие и сонорные ([P], [Л]) звуки, были замечены заменяли буквы, которые обозначают парные звонкие и глухие согласные звуки, помимо этого у обучающихся установлены пропуски букв, которые обозначают согласные звуки. Главной причиной появления ошибок можно с уверенностью считать неузнавание и неразличение звуков на слух, а значит, обучающиеся на письме неверно

обозначали графические образы букв, обозначающих свистящие, шипящие и сонорные звуки.

Также учитель дал детям диктант для выявления дисграфии. Результаты диктанта показывают, что Никита П., Сергей К. и Карина Л., Марк М., Рома Н., Лариса В., Сергей В., Даша М. допустили большое количество ошибок и не справились с диктантом. Маша И., Вика Н. допустили 2 ошибки в диктанте и справились с заданием.

Выявление подобных ошибок показывает наличие у обучающихся артикуляторно-акустической формы дисграфии. Проводя анализ ошибки, которые были совершены обучающимися, считаем необходимым заметить, что в момент письма у обучающихся была опора на неправильное проговаривание (так как ранее в ходе диагностики были установлены нарушения звукопроизношения), следствием явились ошибки, которые характеризуются заменами и пропусками букв, обозначающих свистящие, шипящие и сонорные звуки. Стоит отметить, что помимо дисграфических ошибок нами наблюдались грамматические ошибки в написании гласных после шипящих звуков.

Результаты обследования процесса списывания позволили сопоставить индивидуальные показатели обследования процесса списывания.

Анализируя данные на выполнение проб по обследованию процесса списывания следует отметить:

При исследовании списывания рукописными буквами с печатного образца, самые большие трудности для обучающихся вызвали пробы списывание текста (средний балл 1,2);

Наиболее высокий показатель зафиксирован при выполнении пробы - списывание прописных и строчных букв (средний балл 2,4), в этой пробе максимально возможный показатель в 3 балла получили 4 обучающихся (40 %): оставшиеся 6 обучающихся (60%) по итогам получили по 2 балла;

Исследуя списывание печатными буквами с рукописного образца, можно сделать выводы, что самой проблематичной для обучающихся является

проба – списывание текста. По этой пробе максимальный балл не зафиксирован не у одного испытуемого, 2 балла смог набрать лишь один обучающийся, у остальных 9 детей (90%) по этой пробе по 1 баллу (средний балл 1,1). Самые высокие баллы дети показали при выполнении пробы - списывание прописных и строчных букв, а оставшиеся 8 обучающихся (80 %) набрали по 2 балла (средний балл 2,2);

Проводя анализ полученных данных можно утверждать, что у обучающихся присутствуют стойкие ошибки, которые проявляются в заменах, пропусках букв, аналогично пропускам и заменам звуков в устной речи. У обучающихся возникали ошибки по причине того, что у них есть неверное внутреннее проговаривания, а это в свою очередь обусловлено нарушением звукопроизношения. У ребят существуют замены и смешения графически похожих друг на друга букв. К подобной группе ошибок мы отнесли смешения букв, которые имеют похожую форму и написание;

По результатам анализа данных полученных по выполнению проб по обследованию самостоятельного письма считаем необходимым отметить, что самую большую трудность для всех обучающихся представляла проба при записи рассказа (средний балл 1,1). Наиболее высокий показатель набран при выполнении пробы – запись слов (средний балл 2,0).

По результатам контрольного эксперимента мы можем прийти к выводу, что основными направлениями коррекционной работы с детьми будут являться следующие направления:

- развитие моторики обучающихся;
- коррекция дефектов звукопроизношения;
- овладение осознанными ощущениями от целенаправленных движений;
- развитие фонематического слуха обучающихся;
- формирование навыков фонематического анализа.

## Выводы по 2 главе

В ходе анализа результатов, полученных при обследовании детей, можно сделать вывод о том, что у большинства обучающихся присутствуют дисграфические ошибки на письме, такие как: замена близких по звучанию звуков, как гласных, так и согласных звуков, чаще всего можно наблюдать ошибки смешения букв, обозначающие звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также, опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, обучающиеся проецируют своё нарушенное произношение на письме, что проявляется в заменах и пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи.

Проводя анализ данных, стоит отметить, что дисграфические ошибки преобладают над орфографическими ошибками. У обучающихся наблюдаются специфические ошибки различного характера, так обучающиеся испытывали трудности при письме, по той причине, что у них присутствовало достаточно большое количество стойких дисграфических ошибок: при списывании наблюдаются единичные ошибки на письме, при письме по слуху обучающиеся допускали большое количество ошибок (замены д-т, б-п, ж-ш, р-л), пропуски, подтверждающие артикуляторно-акустическую форму дисграфии. У обучающихся выявлены замены и смешения графически сходных букв, обозначающих свистящие, шипящие и сонорные звуки. К данной группе были отнесены смешения букв, имеющих сходные акустические признаки.

Качественные и количественные результаты обследования процесса письма позволили сформулировать вывод о том, что в МАОУ «Гимназия № 80 г. Челябинска», ул. Елькина, 88, Челябинск есть обучающиеся со специфическими ошибками на письме. При анализе полученных нами данных обследования письма видна чёткая взаимосвязь между нарушениями в устной речи и нарушениями в письменной речи.

Ошибки на письме встречались в связи с несформированностью фонетико-фонематической стороны речи.

Проведённый нами анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет утверждать, что абсолютно все обучающиеся испытывают определённые затруднения в усвоении навыков письма.

У детей были отмечены серьёзные отклонения в общем анамнезе, искажение группы свистящих звуков, было отмечено искажение сонорного звука. У большинства обучающихся присутствуют выраженные дефекты речи, из анамнеза известно, что у большинства обучающихся наблюдалось нарушение звукопроизношения в дошкольный период. Встречается нарушение произношения шипящих.

Выявлено мономорфное нарушение звукопроизношения, проявляющееся в нарушении произношения 1-2 звуков или одной фонетической группы.

У обучающихся имеются нарушения распознавания на слух сонорных звуков, имеются нарушения распознавания твердых и мягких звуков, наблюдаются нарушения распознавания звонких и глухих звуков, и у наибольшего количества обучающихся, присутствуют нарушения распознавания свистящих и шипящих звуков.

Наблюдается недоразвитие фонематического слуха. Фонематический анализ находится на достаточно низком уровне, все обучающиеся получили по минимальному баллу.

Все вышесказанное подтвердило необходимость дополнительной, работы учителя русского языка по коррекции письменной речи детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами.

### **ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО УСТРАНЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МИНИМАЛЬНЫМИ ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

3.1 Организация и содержание логопедической коррекции нарушений письма детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами на уроках русского языка

Базой для проведения обучающего эксперимента явилась МАОУ «Гимназия № 80 г. Челябинска», ул. Елькина, 88, Челябинск. В эксперименте принимали участие те же дети, участвовавшие в констатирующем эксперименте.

С обучающимися была проведена работа на уроках русского языка по составленному плану.

Во время проведения экспериментальной работы с обучающимися осуществлялись занятия на уроках русского языка (3 дня в неделю), их целью было формирования у обучающихся приёмов звукового анализа и синтеза, закрепления связи звука и буквы, а также с целью автоматизации орально-акустических образов звуков. Помимо этого с обучающимися проводились дополнительные занятия на уроках русского языка (2 дня в неделю), целью подобных занятий была коррекция нарушений письма. Также с обучающимися осуществлялись занятия на уроках русского языка (4 дня в неделю), целью индивидуальных занятий было исправление нарушенного у учеников произношения звуков. При составлении коррекционной работы нами были приняты во внимание показатели выявленные в ходе констатирующего эксперимента, исходя из этих данных учитывалась необходимость проведения с обучающимися постановки, автоматизации или дифференциации нарушенных звуков.

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

Показатели констатирующего эксперимента дают возможность разбить обучающихся на две подгруппы:

- 1) обучающиеся, у которых во время контрольного эксперимента было выявлено большое количество ошибок;
- 2) обучающиеся, у которых во время контрольного эксперимента было небольшое количество ошибок.

Цель эксперимента: спланировать занятия по русскому языку, направленные на преодоление нарушений письма. Обследование проводилось у группы детей, имеющих заключение фонетико-фонематическое недоразвитие речи, которое обусловлено легкой степенью дизартрии, артикуляторно-акустическая дисграфия.

Проведя контрольный эксперимент, мы пришли к выводу, что основными направлениями коррекционной работы с детьми будут являться следующие направления:

- развитие моторики обучающихся;
- коррекция дефектов звукопроизношения;
- овладение осознанными ощущениями от целенаправленных движений;
- развитие фонематического слуха обучающихся;
- формирование навыков фонематического анализа.

Главными аспектами в работе учителя русского языка – развить моторику органов артикуляционного аппарата; развить фонематический слух на коррегируемые звуки, формировать правильное артикуляторный уклад нарушенного звука; закрепить верное произношения

звука наособом составленном материале, а после и в спонтанной речи, с учётом механизма нарушений [38].

При создании плана коррекционной работы, в качестве методических рекомендаций была использована программа Е.В. Мазановой «Коррекция дисграфии» [38].

Результаты диагностики обучающихся начальной школы с дисграфией позволяют утверждать, что у учеников наблюдаются ошибки, которые проявляются в виде замен и смещений букв, обозначающих звуки, которые похожи по акустико-артикуляционным признакам:

- обучающиеся не разграничивают звонкие - глухие согласные ([З]-[С], [Ж]-[Ш]);
- свистящие-шипящие ([С]-[Ш], [СЬ]-[Щ]);
- аффрикаты ([Ч]-[Щ], [С]-[Ц]).

Работа на уроках русского языка строилась и проводилась в 3 этапа:

1 этап – подготовительный. На данном этапе ставились следующие задачи и направления:

- развитие моторики обучающихся;
- формирование у обучающихся слухового и зрительного внимания;
- формирование у обучающихся слуховых дифференцировок;
- развитие у обучающихся фонематического анализа;
- уточнение артикуляции звуков в слуховом и произносительном планах.

2 этап – основной. На данном этапе ставились следующие задачи и направления:

- развивать слухового внимания;
- развивать фонематического анализа и синтеза у обучающихся;
- развивать слуховые дифференцировки (разделять оппозиционные звуки на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста).

3 этап – заключительный. На данном этапе ставились следующие задачи и направления:

- закреплять полученные знания, умения и навыки;
- формировать у обучающихся умение переносить полученных знаний на другие варианты учебной деятельности.

Содержание работы учителя русского языка разрабатывалось исходя из полученных результатов констатирующего эксперимента.

Для того, чтобы выше перечисленные направления были реализованы необходимо обязательное включение в работу заданий, а также упражнений, которые содействуют изживанию артикуляторно-акустической формы дисграфии.

Ниже приведены примеры игровых заданий и упражнений, которые адресованы на коррекцию артикуляторно-акустической дисграфии.

Пальчиковые игры для развития мелкой моторики (по Р.И. Лалаевой и Е.А. Пожиленко)

Игровое упражнение «Оса».

Описание игры: обучающимся предлагается сжать в кулак правую и поднять её вверх, после дается команда выпрямить указательный палец поднять правую руку, сжатую в кулак, а затем выпрямить указательный и делать им вращательные движения, по такой же аналогии проводится работа с левой рукой, затем можно выполнять упражнение правой и левой рукой одновременно.

Игровое упражнение «Делаем козу».

Описание упражнения: обучающимся ставится задача выпрямить указательный палец и мизинец поочередно на правой и левой руке, а затем ребятам предлагается сделать эту позу на двух руках одновременно.

Игровое упражнение «Два весёлых круга».

Описание упражнения: обучающимся ставится задача сделать два небольших круга с помощью соединения большого и указательного пальца

одновременно на правой и левой руке, а после детям ставится задача соединить два образованных круга.

Игровое упражнение «Упражнение сделай стол».

Описание упражнения: обучающимся ставится задача сжать в кулак правую руку, а левую руку необходимо класть на кулак горизонтально, таким образом получается стол, затем можно сделать такое же упражнение, но поменяв положение для каждой руки.

Игровое упражнение Игровое упражнение «Есть игрушки у меня».

Описание игры:

Есть игрушки у меня (дети хлопают в ладоши),

С тобой ими поделюсь я,

Самолёт и два коня,

Три оловянных солдатика,

Две машины трактор есть,

Самосвал, в него мы можем сесть! (при перечислении каждой игрушки дети загибают пальцы на правой и левой руке).

Игровое упражнение «Крыша домика».

Описание упражнения: ребятам предлагается подушечки пальцев правой руки соединить с подушечками пальцев левой руки, таким образом получается построить крышу.

Игровое упражнение «Камень, ножницы, бумага».

Описание упражнения: обучающимся поочередно предлагается выполнять три различные позы: камень – руки сжаты в кулак, бумага – полностью выпрямить ладонь, ножницы – указательный и средний палец выпрямлены, а остальные пальцы сжаты.

Игровое упражнение «Цветок».

Описание игры: обучающимся предлагается прижать ладони правой и левой руки друг к другу, а пальцы рук отвести друг от друга на небольшое расстояние, таким образом получается подобие цветка.

Игровое упражнение «Улитка».

Описание упражнения: рука кладется на стол ладонью вниз, при этом указательный и средний палец разгибаются и сгибаются

Игровое упражнение «Кораблик».

Описание упражнения: детям предлагается сомкнуть обе ладони, а сверху немного их раскрыть

Игровое упражнение «Лучики солнца».

Описание упражнения: обучающимся предлагается скрестить свои руки на уровне груди и максимально широко расставить свои пальцы.

Упражнения для развития произвольной моторики пальцев рук, сопровождающиеся стихотворениями (по Р.И. Лалаевой и Е.А. Пожиленко)

Игровое упражнение «Пальчики отправились за грибами».

Описание: обучающиеся перед собой держат левую, а потом правую руку ладонью к себе.

Раз, два, три, четыре, пять,

Наши пальчики пошли гулять.

Мизинчик наш грибок нашел.

Безымянный чистить стал.

Средний пальчик резать стал.

Указательный по жарил.

Этот пальчик всё съел, потому и потолстел.

Игровое упражнение «Пальчики».

Описание пальчиковой игры: ребята поднимают левую руку ладонью к себе, а правой рукой загибают пальцы.

Этот пальчик засыпает. (дети загибают мизинец.)

Этот пальчик уже зевает. (дети загибают безымянный палец.)

Средний пальчик отдохнул. (дети загибают средний палец.)

Указательный уснул. (дети загибают указательный палец.)

А большой уж крепко спит. (дети загибают большой палец.)

Ночка тихая пройдёт

Солнышко раннее взойдёт,

Кошки будут умываться,

Детки будут просыпаться,

Птички будут прилетать

А пальчики вставать! (В этот момент ребята выпрямляют пальцы рук.)

Затем всё повторяется, только с загибанием пальцев на правой руке.

Игровое упражнение «Кто прибежал».

Описание пальчиковой игры: ребята складывают свои пальцы на правой и левой руке.

Кто прибежал? (Дети в быстром темпе хлопают подушечками больших пальцев.)

Это мы, мы, мы! (Подушечки больших пальцев прижимаются друг к другу, а в этот момент подушечки других пальцев синхронно хлопают в быстром темпе)

Петя, это ты? (Хлопают подушечками больших пальцев)

Витя, Да, да, да! (Дети хлопают подушечками указательных пальцев.)

Маша, Маша, это ты? (Ребята хлопают подушечками больших пальцев.)

Да, да, да! (Хлопки подушечками средних пальцев.)

Катя, это ты? (Хлопки подушечками больших пальцев.)

Да, да, да! (Хлопки подушечками безымянных пальцев.)

Света, это ты? (Дети хлопают подушечками больших пальцев.)

Да, да, да! (Ребята хлопают подушечками мизинцев.)

Все мы вместе, да, да, да! (Дети делают хлопки всеми подушечками пальцев одновременно).

Упражнения на развитие лицевой моторики (по Р.И. Лалаевой, Г. В. Ханьшевой и М.Е. Хватцеву).

Обучающимся предоставляются различные изображения. Логопед рассказывает обучающимся о происходящих на картинке действиях, а детям ставится задача мимически повторить изображённое на картинке действие:

1. Ребята отдыхают. Вокруг светит солнышко. Ребята лежат на пляже, глаза у них закрыты, им хорошо и радостно. Медленно закрывайте глазки. Лицевая мускулатура расслаблена. Вы отдыхаете.

2. Девочке на праздник вручили куклу, которую она очень ждала.

Девочка рада, у неё хорошее настроение, она улыбается и смеётся. Ребята, а давайте мы улыбнёмся также, как эта девочка.

3. Недостойное поведение. На картинке видно как в общественном транспорте дети не уступают бабушке место. Нам такое действие детей не нравится. Давайте мы с вами сдвинем брови и нахмуримся.

4. Два брата решили съесть по половинке кислого лимона. Ребята, давайте постараемся изобразить такие же чувства, если бы мы тоже ели кислый лимон.

5. Мальчик впервые в своей жизни увидел двухэтажный автобус, он очень сильно удивился, что бывают такие огромные автобусы. Ребята, давайте мы удивимся также как этот мальчик, нам нужно поднять вверх наши брови и широко открыть глаза.

Упражнения на развитие кинестетических ощущений (по Р. И. Лалаевой и В.И. Руденко).

Упражнения, целью которых является развитие артикуляционной моторики обучающихся (по Р.И. Лалаевой и М.Е. Хватцеву).

Для того, чтобы развивать артикуляционную моторику авторы рекомендуют определённые упражнения, которые можно применять на всех этапах развития и коррекции звукопроизношения обучающихся.

Комплекс упражнений для развития мышц губ и мышц щек:

Упражнение «Худышка». Обучающегося просят втянуть щеки при отведении вниз нижней челюсти и сомкнутых губах.

Упражнение «Хоботок». Обучающегося просят сначала вытянуть свои губы хоботком, затем вернуться в исходное положение, упражнение выполняется в несколько подходов.

Упражнение «Забор». Губы растягиваются в улыбке, между зубами верхней и нижней челюсти сохраняется расстояние в 1-2 миллиметра.

Следующим шагом идёт попеременное выполнение сразу двух упражнений. Например: хоботок - забор.

Обучающимся предлагается поднимать вверх верхнюю губу, затем опускание только нижней губы, а после поочередное поднятие и опускание верхней и нижней губы.

Упражнение «Полоскаем зубки». Обучающимся предлагается сделать имитация полоскания зубов.

Также детям рекомендуется выполнять упражнение, при котором закусывается верхняя губа, затем нижними зубами закусывается верхняя губа, после этого два этих упражнения чередуются.

Упражнение «Фыркание лошади». Ученикам предлагается сделать вибрацию губ.

Рекомендуется детям выполнять упражнение, при котором обучающимся предлагается на выдохе держать с помощью губ ручку, деревянную палочку.

Упражнение «Лопатка». Ученикам предлагается высунуть широкий язык и положить его на нижнюю губу, положить его необходимо так, чтобы края языка касались левого и правого уголка рта. Нередко, когда детям сложно удерживать широкий язык в таком положении, в этом случае обучающимся необходимо пошлёпать по языку зондом, также можно предложить обучающимся «покусать» язык.

Упражнение «Иголочка». Обучающимся предлагается высунуть максимально узкий язык, такую позу рекомендуется удерживать в течении 5-10 секунд.

Рекомендуется также поочередное выполнение упражнений «Лопатка» и «Иголочка». Поочередное выполнение этих упражнений может производиться в быстром темпе и наоборот в медленном, когда каждая поза удерживается в течении 5 секунд.

Упражнение «Часики». При этом упражнении выполняется поочерёдное движение языка в правый и левый уголок рта.

Упражнение «Лошадка». При этом виде упражнения язык присасывается к верхнему нёбу, затем производится отрыв языка и происходит щёлкающий звук, похожий на удары копыта лошади.

Упражнение «Вкусное варенье». При этом упражнении обучающимся предлагается облизывать круговыми движениями губы, подобно облизыванию варенья.

Упражнение «Чистим зубки». При этом упражнении обучающимся ставится задача облизать кончиком языка верхний и нижний зубной ряд.

Поднимание и опускание широкого кончика языка на верхнюю и нижнюю губу, а также верхние и нижние зубы, подобное упражнение выполняется внутри ротовой полости, где поднимание и опускание широкого кончика языка производится к верхней и нижней десне.

Упражнение «Чашечка». Обучающимся предлагается сделать форму языка подобно чашечке, такое упражнение выполняется как снаружи, так и внутри ротовой полости.

Упражнение «Фокус». На кончик носа ребёнка кладётся кусочек ваты, язык необходимо сделать в форме чашечки, затем необходимо подуть так, чтобы вата на кончике носа слетела от выдыхаемой воздушной струи.

Обучающимся предлагается задание, в котором необходимо прикусить боковые края языка коренными зубами.

Упражнения, задания и методические приёмы, направленные на развитие фонематического слуха.

Игровое упражнение: «Жужжит».

Описание упражнения:

Логопед называет подряд некоторое количество слов, задача обучающегося состоит в том, чтобы сделать хлопок в ладоши тогда, когда он услышит звук [Ж].

Речевой материал: жабры, кружка, жаба, ёжик, орёл, стол, малина, апельсин, мороженое, кошка, кража, автобус, заяц, обжора.

Игровое упражнение: «Охотник на звук [С]».

Описание упражнения:

Логопед называет подряд некоторое количество слов, задача обучающегося состоит в том, чтобы сделать хлопок в ладоши тогда, когда он услышит звук [С].

Речевой материал: зубр, забор, машина, зуб, утёнок, зонтик, сабля, маска, базар, корова, засада, стул, котёнок, матрос.

Упражнения подобные «Охотнику на звук [С]» можно устраивать абсолютно с любым другим звуком, давай ребёнку инструкцию хлопнуть тогда, когда он услышит заданный звук.

Игровое упражнение: «Поиск звука».

Описание упражнения:

Логопед называет несколько слов подряд, в произносимых логопедом словах присутствуют два сложных звука ([Ш] и [С]), задача обучающегося состоит в том, чтобы он сумел услышать в словах звук [Ш].

Речевой материал: шарф, шмель, сапог, доска, фишка, кошка, морс, шапка, шалаш.

По такой же аналогии возможно «искать» абсолютно любой звук, с дифференцировкой которого у обучающегося есть проблемы.

Задание: «Узнай картинки по звуку».

Описание упражнения:

Логопед произносит слова, которых присутствуют такие звуки как: [С]-[Ш]; [З]-[Ж]. В этом упражнении задача ребёнка правильно подобрать картинки.

Речевой материал: крыса-крыша, кожа-рожа, усы-уши, зевак-жевал и другие пары слов.

Игровое упражнение: «Самый внимательный».

Описание упражнения:

Логопед произносит слова, в которых присутствуют звуки [С]-[Ш], [З]-[Ж], задача обучающихся суметь рассказать о значении каждой пары слов.

Речевой материал: завязать-завяжет, гроза-коза, грызу-грожу, заделпожалел, рассказать-расскажет, глазок-флажок, усатый-ушастый, стол-шёл.

Игровое упражнение: «Комар и жук».

Описание упражнения:

Логопед закрыв рот с помощью экраном (для того, чтобы полностью исключить зрительное восприятие положения губ), обучающемуся ставится задача понять и сказать, кто издавал звуки [Ж] и [З], жук или комар.

Упражнения, которые направлены на развитие слухового восприятия и внимания обучающихся (по Р.И. Лалаевой и Л.Н. Ефименковой).

Упражнение «Угадай кто сейчас хлопает?»

Перед началом упражнения логопед рассаживает обучающихся в разные места в кабинете, далее логопед выбирает одного ребёнка, которому даётся роль ведущего. Ведущему закрывают глаза и выводят в центр кабинета. Логопед показывает на какого-либо ученика и тот начинает хлопать, задача ведущего состоит в том, чтобы постараться угадать откуда исходит звук и кто хлопал.

Упражнение «Постарайся определить, какой играет музыкальный инструмент?».

За специальной ширмой логопед воспроизводит игру музыкальных инструментов (барабан, дудочка, ксилофон, колокольчик). Задача учеников заключается в том, чтобы определить какой играет инструмент.

Упражнение «Тихо и громко».

Логопед стучит в барабан, в это время ученики друг за другом идут по кругу. Если логопед тихо стучит в барабан, то дети идут в медленном темпе, если логопед стучит сильнее, то дети начинают ходить в среднем темпе,

если логопед начинает стучать очень громко, то дети переходят на лёгкий бег.

Упражнение «Найди нужную картинку».

Перед обучающимися логопед выкладывает картинки, на которых изображены животные (корова, коза, собака, мышка, кошка, ворона, кукушка, комар, утка) и имитирует звуки, издаваемые этими животными. Детям ставится задача определить какому животному соответствует конкретное звучание, детям необходимо указать на определённую картинку, на которой изображено соответствующее животное. Это упражнение может иметь два различных варианта исполнения:

- 1) игра проходит с опорой на зрительное восприятие артикуляции;
- 2) игра проходит без опоры на зрительное восприятие артикуляции (губы логопеда закрываются экраном).

Упражнение «Запомни слова».

Обучающимся логопед произносит 4-5 различных слов, задача детей состоит в том, чтобы повторить эти слова в том же порядке что и логопед.

Это упражнение может иметь два различных варианта исполнения:

- 1) при названии слов логопед даёт картинки;
- 2) слова называются без зрительного стимулирования.

Произнесение слогов без стечения согласных (из таблиц Н.Б. Покровского) : дян путь мят мишвюл кут дасцым сумеръётёва топь фегпедсер фок лукь кис вуклэфьтав гав мак вычлоп фар руф ар лор дактаг зорь итак далее.

Произнесение слогов со стечением согласных: грамм мапркупртвус мусс тнопрфринпатрьлыстмуньсивпзалдувгтонгзрусникпентремдавщкерпёлдми свгелни так далее.

Упражнение «Звуковой анализ в «технике сканирования» (особенность упражнения заключается в том, что оно выполняется без предварительного чтения слова):

- взгляните на слово;
- взгляните на букву, которая находится в середине этого слова (например, буква [ш] в слове «кошка»);
- взгляните, какая буква стоит правей от средней [к], посмотрите на букву, которая стоит левей средней [о];
- необходимо продолжать упражнение и добавлять другие буквы, которые стоят правее и левее от средней до тех пор, пока не получится собрать всё слово полностью;
- а теперь ребята скажите, какое слово получилось.

Таким образом, необходимо проработать 10-15 слов, после этого с обучающимися рекомендуется провести небольшой слуховой диктант, который бы состоял из отработанных слов.

Задания, целью которых является коррекция и преодоление артикуляторно-акустической дисграфии:

1. Обучающиеся выделяют парные звуки из слов в начальной позиции (задание выполняется с использованием предметных картинок).
2. Обучающиеся сравнивают и соотносят звуки по артикуляции (дети называют сходство звуков и их различие).
3. Ученики соотносят звуки с буквами.
4. Чтение слоговых таблиц, запись под диктовку.
5. С обучающимися проводится устный диктант слов.
6. Словарный диктант. Например, звуки [Д] или [Т]: дом, ток, друзья, топор, дверь, торт, вода, котик, садик, батут, брод, крот.
7. Обучающимся предлагается определить место положение звука в слове.
8. Запись слов в две колонки, например в одну колонку ученики записывают слова с звуком [С], а в другую колонку записывают слова с звуком [Ш]. Речевой материал: собака, шаг, миска, шпагат, десять, каша, автобус, гребешок, успех, карандаш.
9. Сопоставление смешиваемых фонем по смыслу изучаемого слова.

Например, звуки [П] или [Б]: почка – бочка, пал – бал, точка – дочка, дом – том.

Упражнение «Пропущенные буквы».

Во время выполнения данного упражнения обучающимся разрешается использовать текст-подсказку, на этой тексте все буквы, которые пропущены находятся на своих местах. Данное упражнение способно помогать развитию у обучающихся внимания, а также способствует освоению навыка письма.

Упражнение «Лабиринты».

Ребёнку предлагается пройти лабиринт, это упражнение способно развивать моторику руки, предплечья и кисти ребёнка. Во время выполнения этого упражнения важно следить за тем, что бы обучающийся менял именно положение руки, а не положение бумажного листа.

### 3.2 Результаты коррекционной работы

С целью выяснить эффективность проведённой работы нами был организован контрольный эксперимент. Контрольный эксперимент был проведён по аналогии с констатирующим экспериментом. В контрольном эксперименте применялись такие же методы диагностики, что и в первичной диагностике.

Целью контрольного эксперимента было – проведение сравнительного анализа уровня успешности выполнения диагностических методик для проверки эффективности работы по преодолению нарушений письма у обучающихся начальной школы.

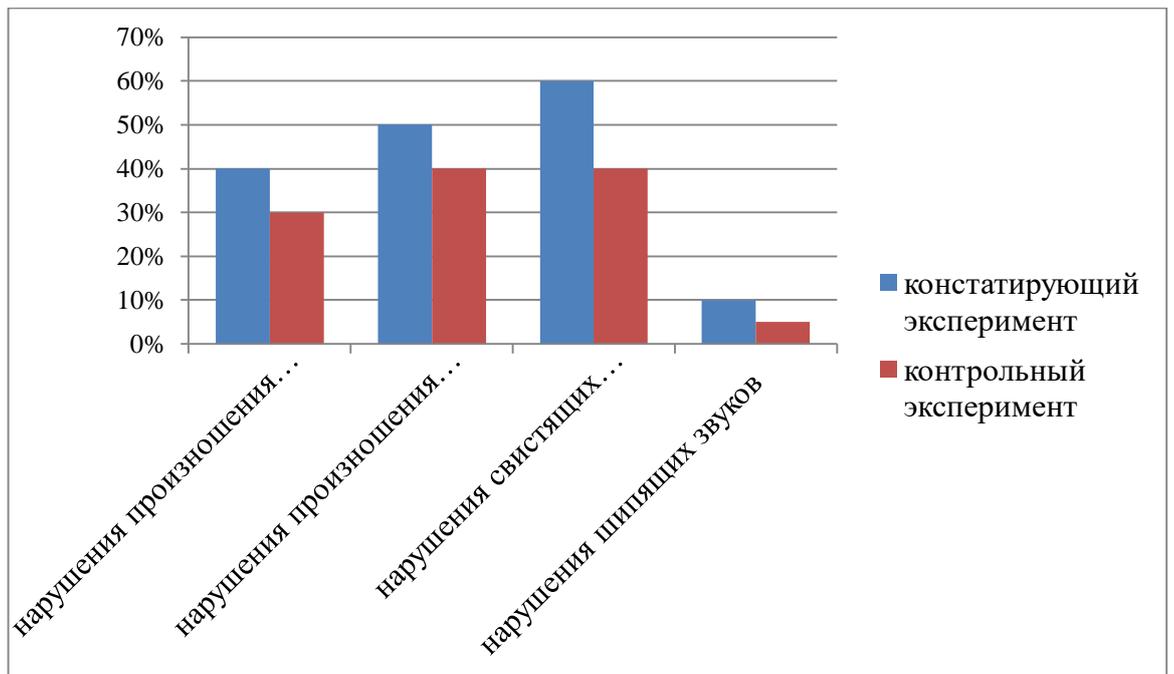


Рисунок 11 – Обследования звукопроизношения

Проведя анализ данных исследования звукопроизношения (Рис. 11) следует заметить: при исследовании гласных звуков у испытуемых не выявлено нарушений (0%), не выявлено нарушений произношения звука [Л] (0%), звук [Р] был поставлен детям Даша М., Рома Н., Марк М., Никита П. данный звук находится на этапе автоматизации; проводится работа по дифференциации шипящих звуков, не выявлено нарушений произношения группы свистящих звуков (процесс коррекции завершен).

Результаты проведённого нами исследования дали следующие показатели:

В заданиях на опознание фонем:

- Марк М., Даша М., Рома Н., Лариса В., Сергей К. выполнили все задания правильно (50%).
- Вика И., Лариса В. допустили от 1 до 2-х ошибок (20%);
- Маша И., Никита П., Карина Л. допустили более 3-х ошибок (30 %);

В упражнениях на различение фонем, близким по акустическим признакам, по месту и способу образования:

– Марк М., Даша М., Рома Н., Лариса В., Сергей К. не сделали ни одной ошибки (50%);

– Маша И., Никита П., Карина Л. допустили 1-2 ошибки (30%);

– Вика И., Лариса В. допустили от трёх и более ошибок (20%).

При повторении за педагогом слоговых рядов:

– Марк М., Даша М., Рома Н., Лариса В., Сергей К. не допустили ни одной ошибки (50%);

– Вика И., Лариса В. сделали 1-2 ошибки (20%);

– Маша И., Никита П., Карина Л. отмечалось более трёх ошибок (30%).

При выделении исследуемого звука:

– Маша И., Никита П., Карина Л. не допустили ни одной ошибки, что составляет 30%;

– Марк М., Даша М., Рома Н., Лариса В., Сергей К. сделали 1-2 ошибки (50%);

– Вика И., Лариса В. отмечено более трёх ошибок (20%).

Таким образом, при различении на слух близких по акустическим и артикуляционным признакам звуков у обучающихся отмечаются явные улучшения.

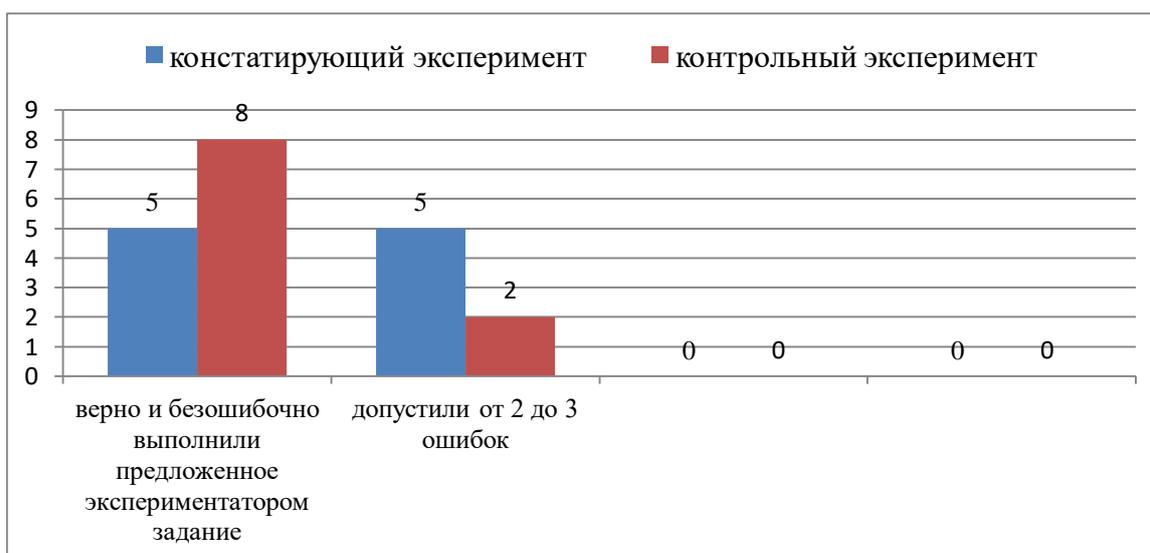


Рисунок 12 – Обследование фонематического анализа(пробы на определение количества звуков в словах)

Проводя анализ данных диагностики обследования фонематического анализа, представленного на рисунке 12, стоит отметить, что предложенные пробы выполнялись обучающимися с различными показателями успешности.

1. Пробы на определение количества звуков в словах:

– Марк М., Даша М., Рома Н., Лариса В., Сергей В. Маша И., Вика Н., Никита П., абсолютно верно и безошибочно выполнили предложенное экспериментатором заданием (80%);

– Сергей К. и Карина Л. в выполнении задания допустили от 2 до 3 ошибок (20%).

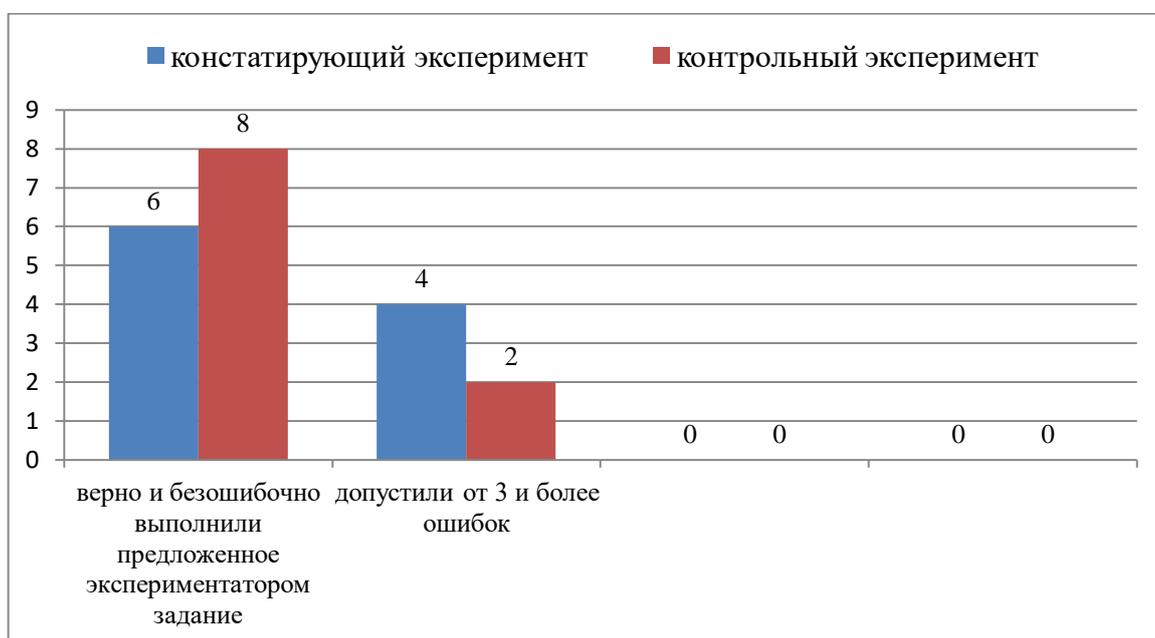


Рисунок 13 – Обследование фонематического анализа (пробы на выделение последовательно каждого звука в слове)

2. Пробы на выделение последовательно каждого звука в слове, представленного на рисунке 6:

– Маша И. и Вика Н., Никита П., Сергей К. и Карина Л., Даша М., Марк М., Рома Н. абсолютно верно и безошибочно выполнили предложенное экспериментатором заданием (80%);

– Лариса В., Сергей В. при выполнении задания допустили 3 и более ошибок, что равняется 20%.

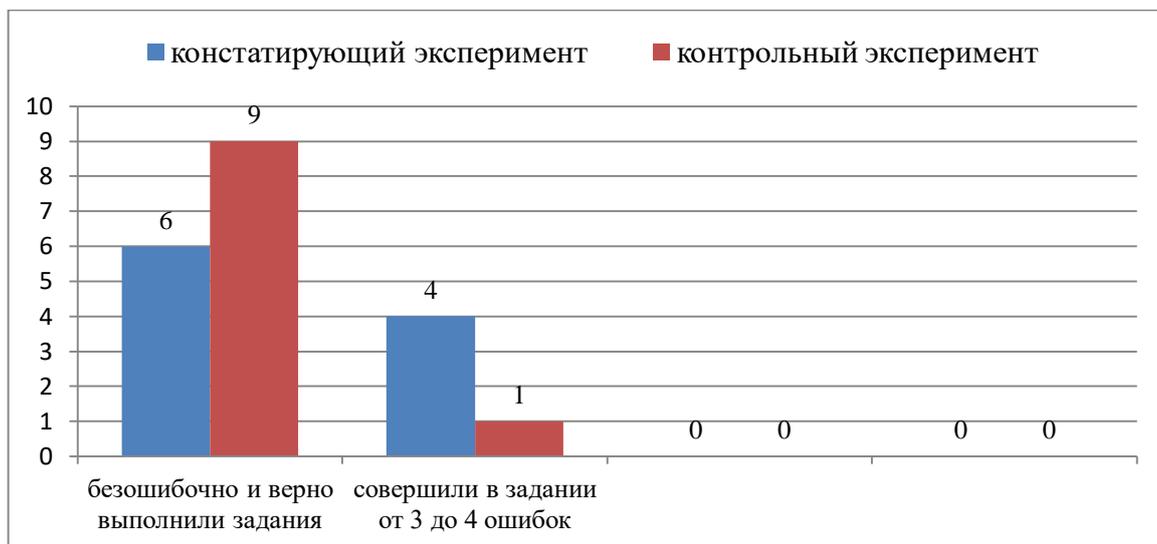


Рисунок 14 – Обследование фонематического анализа (пробы на определение последнего согласного звука в слове)

3. Пробы на определение последнего согласного звука в слове:

– Маша И. и Вика Н., Никита П., Сергей К. и Карина Л., Даша М., Марк М., Рома Н., Лариса В. безошибочно и верно выполнили задания, что составляет 90%;

– Сергей В. совершили в задании от 3 до 4 ошибок (10%).

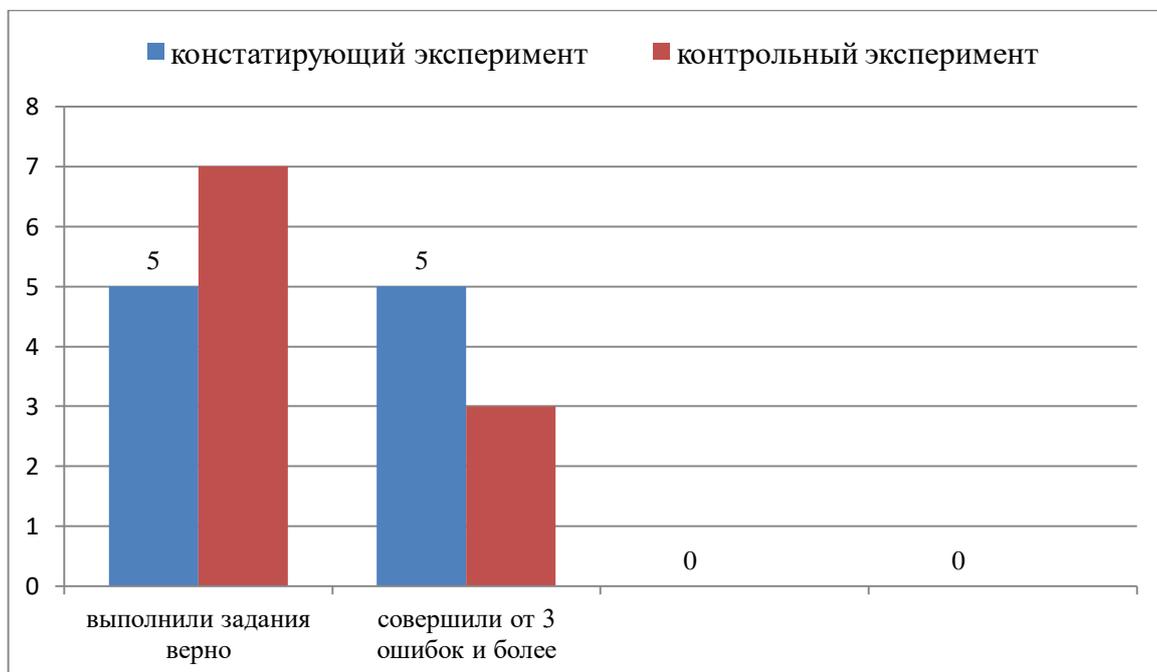


Рисунок 15 – Обследование фонематического анализа (пробы на выделение согласного звука из начала слова)

4. Пробы на выделение согласного звука из начала слова, представленного на рисунке 15:

- Маша И., Вика Н., Никита П., Сергей К. и Карина Л., Марк М., Рома Н., выполнили все предложенные задания верно, что равняется 70%;
- Лариса В., Сергей В., Даша М. совершили от 3 ошибок и более, что равняется (30%).

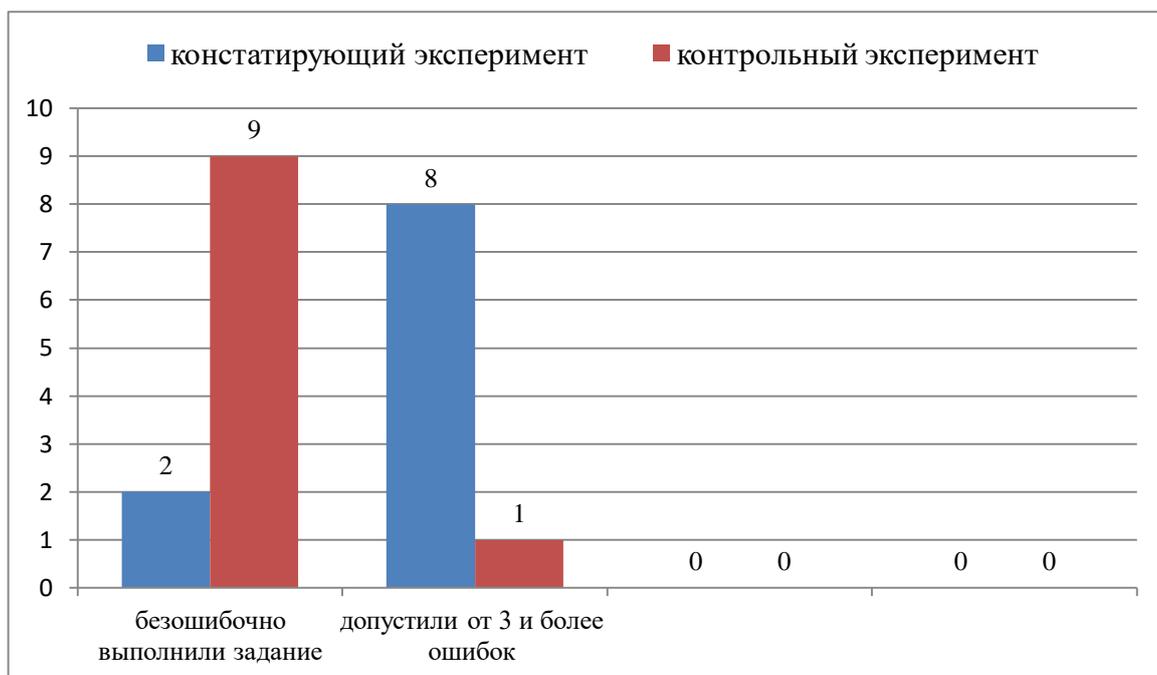


Рисунок 16 – Обследование фонематического анализа(пробы на сравнение слов по звуковому составу)

5. Пробы на сравнение слов по звуковому составу, представленные на рисунке 9:

- Маша И., Вика Н., Никита П., Сергей К. и Карина Л., Марк М., Рома Н., Лариса В., Сергей В., безошибочно выполнили задание (90%);
- Даша М. допустили от 3 и более ошибок, что составляет (10%).

Полученные нами результаты обследования фонематического анализа позволяют говорить о том, что фонематический анализ детей по сравнению с констатирующего эксперимента заметно повысился.

### Выводы по 3 главе

Базой для проведения обучающего эксперимента явилась МАОУ «Гимназия № 80 г. Челябинска», ул. Елькина, 88, Челябинск. В эксперименте принимали участие те же дети, участвовавшие в констатирующем эксперименте.

С обучающимися была проведена работа на уроках русского языка по составленному плану.

Во время проведения экспериментальной работы с обучающимися осуществлялись занятия на уроках русского языка (3 дня в неделю), их целью было формирования у обучающихся приёмов звукового анализа и синтеза, закрепления связи звука и буквы, а также с целью автоматизации орально-акустических образов звуков. Помимо этого с обучающимися проводились дополнительные занятия на уроках русского языка (2 дня в неделю), целью подобных занятий была коррекция нарушений письма. Также с обучающимися осуществлялись занятия на уроках русского языка (4 дня в неделю), целью индивидуальных занятий было исправление нарушенного у учеников произношения звуков.

Работа на уроках русского языка строилась и проводилась в 3 этапа.

С целью выяснить эффективность проведённой работы нами был организован контрольный эксперимент. Контрольный эксперимент был проведён по аналогии с констатирующим экспериментом. В контрольном эксперименте применялись такие же методы диагностики, что и в первичной диагностике.

Проведя анализ данных исследования звукопроизношения следует заметить: при исследовании гласных звуков у испытуемых не выявлено нарушений (0%), не выявлено нарушений произношения звука [Л] (0%), звук [Р] был поставлен.

При различении на слух близких по акустическим и артикуляционным признакам звуков у обучающихся отмечаются явные улучшения.

Полученные нами результаты обследования фонематического анализа позволяют говорить о том, что фонематический анализ детей по сравнению с констатирующего эксперимента заметно повысился.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проводимое исследование было направлено на преодоление нарушений письма у обучающихся младшего школьного возраста с дизартрией. Во время проведения экспериментальной работы нами достигнута цель исследования: были выявлены специфические ошибки у обучающихся младшей начальной школы; были определены основные направления работы учителя русского языка по устранению недостатков письменной речи обучающихся с минимальными дизартрическими расстройствами.

Чтобы наша цель была достигнута, нами решались определённые задачи, а именно:

- изучение психолого-педагогической и специальной научной литературы по проблематике нашего исследования;
- был проведён констатирующий эксперимент;
- был проведён обучающий эксперимент, а также установлены направления коррекционной логопедической работы по преодолению нарушений письма у обучающихся начальной школы с дизартрией.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что дисграфия - это частичные затруднения во владении процессом письма, что связано с недоразвитием речи, других высших психических функций, в поведении личности обучающегося. Дисграфия характеризуется пропусками и заменами букв на письме, искажением звуко-слоговой структуры слова.

Это исследование было посвящено проблеме коррекции артикуляторно-акустической дисграфии. Сегодня эта проблема стоит достаточно остро, она касается многих учащихся специальных (коррекционных) школ, помимо этого дисграфию характеризует сложность её преодоления, что в свою очередь делает проблему очень актуальной.

Во время работы нами были изучены научные работы таких авторов, как Л.С. Выготский, Р.И. Лалаева, Е.Н. Винарская, Д.Б. Эльконин, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева и другие. Было установлено, что письмо

является достаточно сложным психическим процессом, которое включает в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности: высшие психические функции (мышление, внимание, память, восприятие), мелкую моторику, а также анализ, синтез, обобщение и другие.

Проведённый нами анализ научной литературы по изучаемой проблематике позволил сделать вывод, что коррекционно-логопедическая работа по преодолению нарушений письма у обучающихся начальной школы должна быть целенаправленной, систематической и дифференцированной.

Во время проведения констатирующего эксперимента была представлена характеристика особенностей речевых и неречевых процессов.

На основе логопедических заключений и диагностических результатов были определены важнейшие направления коррекционной работы по преодолению нарушений письма у обучающихся специальной (коррекционной) школы.

Логопедическая работа выстраивалась и подбиралось исходя из данных речевого онтогенеза, индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, а также с учетом логопедических принципов.

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам установить, что у обучающихся с дизартрией достаточно низкий уровень овладения письмом. Данные, полученные при проведении констатирующего эксперимента, помогли в определении этапов и направлений логопедической работы, а также в подборе содержания логопедической работы по преодолению нарушений письма у обучающихся начальной школы с дизартрией.

Целью контрольного эксперимента было выявление эффективности коррекционной работы. Результаты, полученные в ходе контрольного эксперимента позволяют нам утверждать, что предложенная нами логопедическая работа по преодолению нарушений письма у обучающихся младшего школьного возраста является эффективной.

Подобный вывод сделан на основе сравнительного анализа индивидуальных показателей обучающихся.

Представленные выше данные позволяют утверждать, что логопедическая работа по преодолению нарушений письма у обучающихся начальной школы с дизартрией должна выстраиваться и проводиться с учетом характера речевого нарушения и его структуры. Выстраиваться работа должна поэтапно, должна учитывать соотношения элементарных и высших психических функций в процессе развития ребенка, при обязательном соблюдении дидактических; наглядности, доступности, индивидуального подхода к обучающемуся.

Из всего сказанного следует сделать вывод о том, что нарушения письма продолжают оставаться в специальной (коррекционной) начальной школе достаточно частым явлением, что объясняется нечеткой диагностикой при поступлении ребенка в школу.

## Список использованных источников

1. Азова, О. И. Дизорфография[Текст] : учеб.пособие / Ольга Азова. – Инфа-Москва. - Санкт-Петербург: 2016. – 180 с. : ил.
2. Аристова, Т.А. Коррекция нарушений письменной речи[Текст]: учеб. методическое пособие / Под ред. Н. Н. Яковлевой. – Санкт-Петербург :КАРО, 2014. – 208 с. : ил.
3. Ахутина, Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики[Текст]/Под ред. М. Г. Храковской. – Санкт-Петербург: «Акционер и К», 2014. – 246 с. : ил.
4. Брагинский, В.А. Почему не каждому даётся грамота?[Текст] :учеб.пособие / Начальная школа./ Владимир Брагинский.– 2015. – № 4. –22 с. : ил.
5. Величенкова, О.А., Русецкая, М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников[Текст]– Москва: Национальный книжный центр, 2015.–391 с.
6. Воронова, А. П. Состояние психических функций и процессов у детей с общим недоразвитием речи / Методы изучения и преодоления речевых расстройств[Текст]: межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. Г. А. Волковой. – Санкт Петербург : Образование, 2014. –12–21 с.
7. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций[Текст] : межвуз. сб. науч. тр. / Лев Выготский – Москва: Издательство Акад. пед. наук. - 2013. - 500 с.
8. Гончарова, В.А. Особенности нарушений письменной речи у младших школьников[Текст] / Виктория Гончарова. – Москва Логопедия. – 2015. – № 3(9). –80-83 с.
9. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов[Текст] учеб.пособие / Людмила Ефименкова – Москва, 2015. – 320 с. : ил.

10. Жулина, Е.В., Аладьина, О.М. Система логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников[Текст] / Вестник Мининского университета. 2017. № 55 (8). 188-195 с.
11. Каморина, Е. А. Логопедическая работа с младшими школьниками при нарушении письма и чтения, обусловленных смешением букв по кинетическому сходству[Текст] : учеб.пособ. / Елена Каморина.– Москва :Логопед. – 2014. – № 2. – 88 – 95 с.
12. Клейменова, О. А. Особенности работы логопеда по преодолению нарушений письма у младших школьников[Текст]:учеб.пособ./ Ольга Клейменова :Логопед – 2014. –№5. –88-101 с.: ил.
13. Коваленко, О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы[Текст]: Учебно-методическое пособие. / Оксана Коваленко.– Москва: Астрель, 2014. – 158 с.
14. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей[Текст]: /Александр Корнев. – Санкт - Петербург, – 286 с.
15. Корнев, А. Н. О методических принципах исследования детей с дисграфией [Текст]: / Александр Корнев. – Санкт Петербург, 1997. – 286 с.
16. Ивановская, О. Г. Преодоление артикуляционно-акустической дисграфии [Текст] :/ Ольга Ивановская. – Москва: Форум : НИЦ «ИНФРАМ», 2016. – 280 с.
17. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического изучения нарушений речи[Текст]: / Раиса Лалаева. – Москва, 1990. – 384 с.
18. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учебное пособие[Текст] : Раиса Лалаева. – Санкт Петербург. : СОЮЗ, 1998.– 264 с.
19. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи [Текст] : Роза Левина.– Москва : Наука, 1982. – 217 с.
20. Ладошкина, М. Н. Современные представления о дизорфографии у школьников с общим недоразвитием речи[Текст] :Мария Ладошкина. – Специальное образование. – 2014. - № 10. – Том 4. – 123-126 с.

21. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга[Текст] / Александр Лурия.– Москва, 1968. – 431 с. : ил.

22. Лурия, А. Р. Язык и сознание[Текст] / Александр Лурия. – Москва : Изд-во Московский ун., 1979. – 320 с. : ил.

23. Матвеева, А. Н. Подготовка руки к письму[Текст] / **Новелла** (откуда Вы взяли это имя???? она Антонина Матвеева.–Москва: Просвещение, 2014. – 254 с.

24. Мисаренко, Г.Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков[Текст] / Галина Мисаренко./ Логопед. – 2014. – № 2. –98-104 : ил.

**25.** Овсянникова, С.А. Фонематическое восприятие первоклассников с нарушениями письма // Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ [Текст] / Под ред. О.Б. Иншаковой. - Москва: В.Секачев, НИИ Школьных технологий, 2014. –93-97 с. : ил.

26. Оглобина, И. Ю. Игровые задания и упражнения в предупреждении нарушений письменной речи младших школьников[Текст] : Логопед. /Ирина Оглобина. – 2015. – № 5. 116 – 122 с. : ил.

27. Романовская, Т. Ф., Черепкова Н. В. Обучение письменной речи детей с нарушением интеллекта // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – 251–255 с. : ил.

28. Селиверстов, В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда[Текст] : учеб.пособ. /**Аладимир** (А это имя Вы откуда взяли???) Селиверстов. – Москва: Владос, 2015. – 288 с. - (Университетская библиотека онлайн).

29. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи[Текст] : учеб.пособ./ Наталья Трубникова.– Екатеринбург, 2005. – 52 с. : ил.

30. Федотова, Л.А., Павловцева О.Н., Комплексная коррекция нарушений речи детей // Логопедия: теория и практика: Сборник материалов

Всероссийской научно практической конференции с международным участием / Сост. Н.А. Белая. – Архангельск: Типография №2, 2015. –216- 221 с. : ил.

31. Утехина, К. М., Развитие графических навыков письма у дошкольников 6-7 лет / Кира Утехина. – Москва: Просвещение, 2014. – 125 с.

32. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2014. – 365 с.

33. Федотова Л.А., Павловцева О.Н., Комплексная коррекция нарушений речи детей // Логопедия: теория и практика: Сборник материалов 7 Всероссийской научно практической конференции с международным участием / Сост. Н.А. Белая. – Архангельск: Типография №2, 2015. 216-221с.

34. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста[Текст]: учеб.пособ. /Татьяна Филичева. – Москва, 2000. – 314 с.

35. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: учеб.-метод. пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. –Москва : ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.

36. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б.Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. –Москва: Просвещение, 1989. – 223 с.

37. Хархан, Г. В. Подготовка руки к письму средствами декоративного рисования[Текст] / Валерий Хархан. / Логопед. – 2014. – № 5. 12-19 с.

38. Цветкова, Л. С. Нейропсихология письма и чтения: нарушение и восстановление[Текст] /Любовь Цветкова.– Москва, 1998 –119 с.

39. Цукерман, Г. А., Обухова О.Л. Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения // Культурно-историческая психология. – 2014. –Том 10. –№ 1. 34–42 с.

40. Яструбинская, Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста[Текст] / Евгения Яструбинская. Логопедия. – 2014. – №2(4). 60-70с.

41. Манерко, Е.И., Черепкова Н.В. Профилактика нарушений письма и чтения у детей с речевыми нарушениями.[Текст] – Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/2016/pdf/27499.pdf> - 14.02.2021.

42. Урукова, Р. В. , Логопедическая работа с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами[Текст] /Раиса Урукова. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2018/10/09/logopedicheskaya-rabota-s-detmi-s-minimalnymi> - 14.02.2021.