



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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Коррекция дисграфии у младших школьников с тяжелыми
нарушениями речи в условиях инклюзивного образования**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
79 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«16» 01 2024 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-1
Облеухова Оксана Павловна

Научный руководитель:
к. п. н, доцент,
Корнеева Н.Ю.

Челябинск,
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	10
1.1 Психофизиологическое содержание процесса письма.....	10
1.2 Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.....	17
1.3. Особенности проявления дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.....	29
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ И ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	43
2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента.....	43
2.2. Результаты исследования уровня сформированности моторики высших психических функций, устной речи и письма у младших школьников	46
2.3. Сопоставление результатов исследования	61
ГЛАВА 3 ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	67
3.1. Теоретическое обоснование логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.....	67
3.2. Содержание логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.....	74
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	81
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	90

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	96
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	105

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В жизни каждого человека речь имеет важную функцию, поскольку выступает в качестве соответствующего средства осуществления общения между людьми. Без этого было бы сложно людям организовать совместную деятельность, а также получать взаимное понимание. Осуществление полноценного общения посредством речи выступает важным условием ведения нормальных общечеловеческих контактов, что соответственно значительно расширяет представления ребенка о среде, которая его окружает.

Все более актуальным и приоритетным в логопедической работе становится вопрос исследования и устранения нарушений письма у обучающихся младших классов с тяжелыми нарушениями. Это обуславливается тем, что с каждым годом увеличивается количество детей, имеющих тяжелые нарушениями речи, что соответственно приводит к различным трудностям в овладении письменной речью.

К числу сложных высших психических функций, присущих человеку, выступает его речь, которая обеспечивается соответствующей деятельностью головного мозга. В случае возникновения органического поражения мозга могут развиваться определенные избирательные нарушения и в речевой системе, возникать тяжелые нарушения речи. К последним принято относить такие как: алалия, ринолалия, дизартрия, афазия, общее недоразвитие речи (I и II уровни речевого развития), заикание. От психического развития обучающихся младших классов с тяжелыми нарушениями речи зависит уровень осознания и усвоения ими соответствующего учебного материала, а также развития навыков его использования, является необходимой составляющей для подготовки к работе в современных условиях, к творческой деятельности.

Степень разработанности темы. В настоящее время в литературе представлено много исследований, посвященных формированию у детей

младшего школьного возраста как устной, так и письменной речи. Проблема нарушения письменной и устной речи у школьников выступает одной из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

Возникающие сложности, связанные с овладением обучающимися навыком письма, выявляются среди школьников довольно часто. Рядом специалистов проведены исследования, посвященные коррекции нарушений письма у обучающихся общеобразовательных школ (И.Н. Садовникова, А.Ф. Спирина, А.В. Ястребова). В некоторых исследованиях приводился анализ соответствующих механизмов, связанных с нарушением письма (О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина). Однако, некоторые теоретические аспекты изучения сложностей, возникающих при обучении письму в школе, требуют дальнейшего исследования. Повышение эффективности осуществления коррекции логопедической работы, направленной на устранение нарушений устной речи и письма у младших школьников, имеющих дисграфию на данный момент выступает актуальным заданием логопедии.

Учителя начальных классов уделяют недостаточно внимания формированию письменной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, занимаясь только развитием письма у обучающихся без ограничения возможностей здоровья, особенно в условиях инклюзивного образования, чем порождается **противоречие** между осуществлением инклюзивного образовательного процесса и коррекцией дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Решить это противоречие можно различными путями. Одним из которых является коррекция дисграфии у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования, которая не только формирует необходимые умения и навыки для дальнейшего обучения, но и

способствует личностному и социальному развитию детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Это противоречие обусловило **проблему** исследования, которая заключается в поиске методических путей коррекции дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать программу коррекционной работы по дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Объект исследования – состояние письма и устной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования – процесс коррекции дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Гипотеза – специальные образовательные условия, создаваемые в массовой школе, содействуют развитию как устной, так и письменной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, за счёт положительной коммуникации с нормально развивающимися сверстниками.

Задачи исследования:

– изучить теоретические основы исследования дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования;

– провести констатирующий эксперимент и анализ его результатов по изучению устной речи и письма у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи;

– определить содержание логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

- оценить эффективность проведенной логопедической работы.

Теоретико-методологическая основа исследования:

- положения общей и специальной психологии о единстве общих закономерностей развития детей нормы и детей с нарушениями в развитии (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.);

- вопросы изучения письма как формы речевой деятельности были предметом исследования следующих ученых: В. П. Глухова, И.А. Зимней, Л. Р. Зиндера, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурии, Е. Ф. Собоновича, Л. А. Чистовича, Л. В. Щербы и другие;

- психологические закономерностей развития условия успешного учебного процесса учащихся с ТНР рассмотрены в работах Р. А. Белова Давид, Н. С. Гавриловой, Л. С. Волкова, К. М. Мастюковой, В. С. Подкорытова, Е. Ф.Собонович, В. В. Тарасун, Л. С. Цветковой, Л. Ф. Шестопалова.

Положения, выносимые на защиту:

1.Процесс письма выступает сложной, осознанной формой речевой деятельности, произвольным актом, который построен в процессе специального обучения, и может быть осуществлен, основываясь на высоком уровне развития устной речи.

2.Те обучающиеся, у которых речь менее развита, показывают большое отставание в развитии высших психических функций (памяти, мышления, восприятия, внимания) и графомоторных навыков.

3.Очень важным в разработке программы коррекции письма у обучающихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи является систематическая логопедическая работа, направленная на развитие звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия с применением различных упражнений для пальцев и кистей рук, которая будет способствовать профилактике ошибок на письме.

Научная новизна исследования. Результаты выполненного исследования в совокупности разрешают важное научное задание – развитие теоретических основ построения логопедической работы по коррекции

дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

В результате проведенного исследования получены новые научные и практические результаты:

– впервые обосновано применение специальной методической разработки по коррекции дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Теоретическая значимость: исследования определяется тем, что его результаты позволяют расширить и углубить научные представления об особенностях коррекция дисграфии у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Практическая значимость. Разработанные и сформулированные автором выводы могут быть применены в практической деятельности, научной сфере, а также в учебной деятельности по такой дисциплине, как «Логопедия», «Коррекционное обучение». Предполагается использование материалов исследования при участии в научных конференциях, при подготовке методических материалов, монографий и статей по вопросам, связанных с коррекцией дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования, а также в работе логопеда в общеобразовательном учебном заведении.

Методы исследования:

– теоретические (анализ педагогической, психологической, и методической литературы по проблеме исследования);

– эмпирические (наблюдение, организация и проведение экспериментального исследования);

– методы обработки полученных результатов (качественный и количественный анализ результатов экспериментального исследования).

Экспериментальная база исследования. Исследование осуществлялось на базе МАОУ Гимназия № 19 г. Миасс, Челябинская область.

Этапы экспериментальной работы. Исследование проводилось в четыре этапа:

1 этап (декабрь 2021 г. – апрель 2022 г.). На этом этапе проанализированы основные положения научной психолого-педагогической и методической литературы по коррекция дисграфии у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

2 этап (сентябрь 2022 г.). На этом этапе была произведена диагностика по выявлению особенностей коррекции дисграфии у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

3 этап (сентябрь 2022 г. – апрель 2023 г.). Было разработано (сентябрь-октябрь) и реализовано (ноябрь-апрель) содержание логопедической работы по коррекции дисграфии у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

4 этап (май 2023 г. – декабрь 2023 г.). Проведена повторная диагностика. На данном этапе также были проанализированы и обобщены полученные данные экспериментальной работы, произведено текстовое оформление материалов исследования, сформулированы выводы.

Апробация результатов исследования.

Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международных научно-практических конференциях «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (2022 г.) и «Профессия, что всем дает начало: роль педагога в современном образовании» 2023 г.).

По проблеме исследования опубликовано 2 статьи.

Структура исследования. Состоит из трех глав, включающих девять параграфов, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Психофизиологическое содержание процесса письма

Процесс письма является с психологической точки зрения наиболее сложной, осознанной формой речевой деятельности, произвольным актом, который построен в процессе осуществления специального обучения. Обозначенный процесс характеризуется в качестве сложной формы речевой деятельности и как многоуровневая процедура. Также в его осуществлении принимают участие многие анализаторы, между которыми при его осуществлении происходит взаимообусловленность и тесная взаимосвязь. Его соответствующая структура состоит в непосредственной зависимости от этапа овладения навыком, задачами и характером письма.

Вопросами изучения письма как формы речевой деятельности были предметом исследования следующих ученых: В. П. Глухова, И.А. Зимней, Л. Р. Зиндера, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурии, Е. Ф. Собоновича, Л. А. Чистовича, Л. В. Щербы и другие.

Отметим, что обозначенный процесс состоит также в зависимости и с процессом устной речи, поэтому может быть осуществлен основываясь на высоком уровне развития последней. По мнению В.П.Глухова, письмо в психологии речи рассматривается как форма письменной речи и представляет собой многоуровневый психический процесс, включающийся в состав разных видов и форм речевой деятельности, по всем психологическим классификациям [19].

Процесс письма в психологической науке (свободное изложение, письмо под диктовку, списывание текста) представлен как особый вид

речевой деятельности, формирующийся из составных психофизиологических компонентов.

Педагогический словарь определяет дефиницию «письмо» как продуктивный вид речевой деятельности, при которой передача информации происходит при помощи графических знаков на расстоянии [15].

Как указывал Л.Р. Зиндер, дефиниция «письмо» включает такие ориентации явлений: вид особой семиотической системы, способ перекодирования устного языка в письменный, и особую форму коммуникации [цит. по 21, с. 53]. В рамках указанной системы письмо выступает с одной стороны, как графические знаки, связанные с устной речью, с другой – выступает автономным.

С позиции А.А. Леонтьева, языковая система имеет два стандарта: письменно языковой и устно языковой. Это указывает, что письмо собой представляет способ перекодирования, а именно: совокупность правил по переходу из одной системы знаков и символов в другую, которая называется правописанием. В нашей стране в основе правописания лежит ряд фундаментальных принципов: фонетический (фонематический), который выделяется Л. Р. Зиндером; традиционный и этимологический (морфологический), которые определяются Л.Р. Зиндером и Л.В. Щербой.

Первый принцип фонематический (фонетический) является базовым, согласно ему, буквенное обозначение совпадает полностью с теми фонемами, которые можно на слух распознать в слове независимо от того, какое положение они занимают (слабое либо сильное). Морфологический принцип заключается в установлении на письме постоянства буквенного изображения морфем, не состоя в зависимости от их произношения. Обозначенное вступает фундаментом для формулирования многих орфографических правил. Традиционный принцип включает в себя обеспечение сохранения выработанных исторической практикой старого обозначения слов, которые в школьной программе именуется как «словарные слова»[33].

Итак, отметим, что старт письменного речи – это задача, которая формируется по замыслу пишущего лица самостоятельно, либо при использовании уже готового варианта, либо отражение услышанной фразы под диктовку. Последнее состоит в том, чтобы, прослушав текст, перенести на письмо максимально большее количество запомнившихся слов из текста. В случае, когда обучающийся осуществляет выполнения задачи по свободному изложению либо сочинению, то он вначале формирует мысль определенного содержания, трансформирующаяся в последующем в фразу, из которой школьник улавливает только те слова, которые им будут перенесены в первую очередь на письмо [25].

Следует обратить внимание, что на перманентном этапе выработки навыка письменной речи сначала перед обучающимся ставится задача по написанию конкретного слова либо незначительной фразы, а затем только замысел переходит в отражение на письме целой мысли. Когда можно определить высокий уровень сформированности навыка письменной речи, замысел получает своё отражение в письменном переносе его содержания, в формулировании мысли полностью; возможным выступает несознательное исполнение промежуточных операций, только в отдельных случаях требующее внимание, а именно: при анализе сложных слов, грамматической структуры фразы, которые необходимо отразить письменно.

Как отмечает А.Р. Лурия, основная задача должна быть направлена на запоминание, ведь в письменной речи обучающийся должен при письме отслеживать сохранение предусмотренного правилами порядка написания фразы; иметь способность ориентации в письме и установлении его соответствующего этапа[49]. Задача должна быть не только воспринята и запомнена школьником, но и раскрыта во внутреннем плане структура фразы, при соблюдении порядка расположения её частей. Другими словами, сохранение сформулированной схемы фразы должно обязательно сдерживать лишние тенденции, исключаящие как опережение, так и несвоевременную

запись какого-либо слова, звука, так и повторение уже слова, звука, отраженного на письме.

Указанное позволяет отметить, что замысел не только следует удерживать, но и переносить в развернутую структуру фразы, пользуясь собственной внутренней речью, определенные требования к последовательности изложения.

А.Р. Лурия отмечает несколько операций, которые формируют процесс осуществления письменной речи школьниками. Прежде всего, это анализ звукового состава слова, которое следует отразить в письме. Из всего потока звуков, который воспринимается и представляется обучающемуся под диктовку, следует определить серию звучаний, – тех, с которых конкретное слово начинается, а затем и следующих за ним[50]. В тех словах, которые формируются из нескольких открытых слогов, постепенное определение звуков устанавливается легко.

В словах, которые содержат закрытые слоги, а также при стечении согласных с некоторыми безударными гласными, –необходимое определение привносит некоторые затруднения. Поставленная задача может усложниться, когда школьников конкретное слово будет повторено несколько раз, без разбивки его на слоги, рассматривая его в цельном аспекте. Здесь могут проявляться ошибки, которые связаны с выпадением безударных гласных, пропуском безударных слогов, перемещением в начало ударного слога и перестановка слогов [52].

Справедливо отмечает А.Р. Лурия, что в случае осуществления перестановок слогов в письменной речи, появляться могут различные дефекты, имеющиеся в устной речи школьника на первых этапах ее совершенствования. К примеру, антиципации – перестановки звуков или слогов внутри слова (вместо «окно»–«коно» или «онко»), элизии – упущения, пропуски (вместо «морковь» – «маковь»), персеверации – повторения отдельных звуков, застревания, контаминации (сплав двух сложных слогов в

один, включающий в свой состав компоненты каждого из таких слогов) и перестановки[50].

Указанный автор определяет следующие условия для превращения потока речи в совокупность членораздельных звуков: выделение последовательности звуков, которые образуют состав слова, и уточнение звуков, то есть трансформирование в четкие речевые фонемы слышимых в определенный момент звуковых вариантов. В случае, когда слово формируется из отчетливых и недвусмысленных элементов, установить звуки представляется не сложным. Однако, когда согласный звук стоит то в мягком, то в твердом слоге, или, когда изменения поддается лишь один признак фонемы (к примеру, глухость-звонкость) появляются некоторые трудности.

Проведение звукового анализа слова, определение отдельных звучаний и соответственно превращение звуковых вариантов в четкие фонемы выступают соответственно первым важным компонентом, необходимым для осуществления процесса письма. Работа, связанная с осуществлением звукового анализа и уточнения звуков, выступает соответственно вторым условием для процесса письма. Отметим, что на начальном этапе, когда происходит овладение письмом, эти процессы происходят осознанно, но в дальнейшем осуществляются автоматически.

Исследователи (И.А. Зимняя, Е.Ф. Соболевич, Л.А. Чистович) считают, что процесс звуко различения включает несколько соответствующих операций: – при восприятии производится слуховой анализ речи; – акустический образ соответственно переводится в артикуляторное решение, что при этом обеспечивается пропорцептивным анализом, сохранностью кинестетического восприятия и представления – кинестетические и слуховые образы удерживаются на время, которое будет необходимым для принятия определенного решения– при этом звук соотносится с фонемой и теперь происходит операция выбора соответствующей фонемы – на основе кинестетического и слухового контроля происходит сличение с образцом и

после этого только принимается соответствующее окончательное решение. Вторым этапом после звукового анализа слова является перевод выделенной фонемы или их комплексов в графическую схему, т.е. каждой фонеме соответствует буква, которая и должна быть написана.

Если анализ произведен четко, у ребенка не возникает трудностей. Затруднения возникают в том случае, если ученик смешивает написание элементов редко встречающихся букв или в случае «зеркального письма». Такие трудности возникают в большинстве случаев у левшей. Превращение подлежащих написанию букв в соответствующие графические начертания – третья и последняя стадия процесса письма. Представленная выше информация указывает на то, что процесс письма на начальном этапе овладения носит осознанный характер, в последующем человек, владеющий навыками письма, записывает знаком комплексы привычных звучаний. Это показывает, что процесс развитого письма приобрел автоматизированный характер.

Подробно изучением физиологического содержания процесса письма занимался А.Р. Лурия. Он отмечает, что «на разных стадиях развития двигательного навыка удельный вес каждой из соответствующих операций письма постоянным не остается. Основное внимание на первоначальном этапе для пишущего лица соответственно направлено на осуществление звукового анализа слова, а иногда также и на поиски соответствующей графемы в определенном сложившемся навыке осуществления письма, тогда эти моменты становятся второстепенными. При осуществлении записи слов, которые хорошо автоматизированы, письмо переходит в плавные соответствующие кинетические стереотипы» [50].

А.Р.Лурия говорит, что проговаривание записываемого текста не просто дополнение к письму, а его составная часть. Он утверждает, что проговаривание записываемого материала даёт возможность уточнить звуки, которые требуется записать, а также дифференцировать сходные звуки [50].

Такой же точки зрения придерживается и Л.К. Назарова, она установила, что обучающиеся начальной школы никогда при написании текста не пишут его молча, а наоборот, дети проговаривают сначала в слух, затем шепотом и потом про себя (внутренним голосом)[46]. При запрете детям проговаривать слова ухудшается качество письма, появляется большее число ошибок.

Г.А. Каше установил, что слоговое проговаривание является основой для формирования навыков правописания русских орфограмм, упрощает звуковой анализ трудных слов, говоря иначе развивается речевой слух. В результате того, что первично страдает моторика и артикуляция, вторичное недоразвитие слухового анализатора – это причина нарушений письма. Это происходит по той причине, что проговаривание помогает ребенку уточнить звуковой состав слова, которое он записывает, сохранить последовательность звуков в записываемом слове, а также удержать в памяти это слово [32].

Речеслуховой анализатор находится в верхних височных отделах коры головного мозга. Он отвечает за анализ звукового состава слова, кодирует звуки в фонемы и определяет последовательность звуков в слове. В силу того, что в процесс письма включаются рука и глаз, то взаимодействие 4-х анализаторов (слухового, зрительного, речеслухового и речедвигательного) приобретают особую важную роль.

Некоторые исследователи считали, что в процессе письма зрительный анализатор не играет значительной роли, но нарушение зрительного анализатора приводит к зрительной агнозии. Зрительная агнозия – агнозия, характеризующаяся расстройством узнавания предметов и явлений при сохранном зрительном восприятии. Из-за того, что человек не узнает предметы окружающей действительности, у него наблюдаются трудности в освоении словаря, особенно сложности освоения номинативной стороны речи, вследствие этого страдает речеслуховая память, которая приводит к аграмматизмам. При морфологическом аграмматизме нарушаются нормы согласования и управления. Структурный аграмматизм – нарушение

линейной схемы предложения, что ведет к дефектам звукопроизношения, что в соответствии оказывает влияние на фонематический слух.

Таким образом, нарушение зрительного анализатора приводит к нарушению письма. Соответственно это может привести симультанной агнозии и к буквенной агнозии. Буквенная агнозия соответственно представляет собой нарушение обобщенного восприятия и называния букв, что является обусловленным очагом поражения, который при этом расположен в височно-затылочных отделах левого полушария, занимающего доминантное положение по речи.

При буквенной агнозии дети путают буквы по оптической близости, а также по зеркальному расположению букв. Это приводит к тому, что у ребенка неясное представление о какой-либо букве, что приводит к нарушению запоминания данной буквы. Все это ведет к нарушению письма. Симультанная агнозия – зрительная агнозия, при которой сохранно узнавание отдельных объектов, но отсутствует способность воспринимать группу объектов как целое или ситуацию в целом. Если происходит нарушение звуковой структуры слова в целом, нарушаются операции по проведению звукового анализа, что в свою очередь ведет к нарушению письма.

Изучением проблемы о взаимосвязи речедвигательного и речеслухового анализаторов в процессе формирования устной речи занимались такие учёные как А.Н. Гвоздева, Н.Х. Швачкина, В.И. Бельтюкова и другие. Известно, что функция слухового анализатора у ребенка формируется гораздо раньше, чем функция деятельности речедвигательного анализатора: перед тем, как звуки появятся в речи, он сначала распознаётся на слух [12].

Учёные утверждают, что такие два процесса как восприятие звука и произношение звука это два связанных процесса, которые к тому же дополняющих друг друга. Теория механизмов звуков речи Н.И. Жинкина доказывает, что существует взаимосвязь между грамматической, лексической

и фонетической сторонами речи. На основе этой теории механизм речи состоит из двух компонентов: – образование слов из фонем; – образование сообщений, фраз из слов.

Исходя из научной позиции Н.И. Жинкина, слова приобретают полноценную значимость лишь в составе сообщений. Поэтому, по словам Н.И. Жинкина, то, с чего начинается речевой процесс и то, с чем он заканчивается, выступает соответствующим кодом осуществления речедвижений [54].

Двигательный состав процесса письма сложен и соответственно включает в себя ряд этапов. Ребенок, который приступает к обучению грамоте, прежде всего, начинает свою деятельность с освоения определённой смысловой стороны письма. Неграмотный ребенок списывает буквы с особенностями шрифта, ребенок, начинающий процесс письма осознанно, воспринимает буквы как смысловые схемы, ассоциируя их с акустическими образами букв, а также с начертательными образами этих букв. Н. А. Бернштейн говорил о том, что акт скорописи в уже сложившемся виде состоит из ряда факторов:

- 1) общий тонический фон руки и позы ребенка в целом;
- 2) вибрационную иннервацию мышц предплечья, запястья и кисти, которая предполагает ритмичность и монотонность;
- 3) осуществление округлости движения и его временного узора;
- 4) реализацию начертательной стороны письма[5].

Н. А. Бернштейн замечал, что при осуществлении обучения письму ребенок проходит несколько фаз. Вначале ребенок начинает писать крупно, что соответственно связано с его координацией в пространстве, а также это связано с тем, что, чем крупнее письмо, тем меньше заметна разница между движениями кончика ручки и движениями руки. После усвоения данного перекодирования, ребенок учится переносить сначала зрительные, затем проприоцептивные коррекции, что помогает обеспечить траекторию написания букв [5].

После прохождения данных фаз ребенок уменьшает величину записываемых букв. В этом случае, если у ребенка нарушено пространственное восприятие, происходит нарушение понимания речи, соответственно страдает словарь, что приводит к аграмматизмам, дефектам звукопроизношения, недоразвитию фонематического слуха. Все это приводит к нарушению письменной стороны речи.

Таким образом, дисграфия следует рассматривать как частичные затруднения, связанные с владением процессом осуществления письма, что соответственно связано с недоразвитием речи, иных высших психических функций, в поведении и личности обучающегося лица. Характеристикой дисграфии можно назвать пропуски и замену букв на письме, искажение реальной звукослоговой структуры слов. Соответственно причиной отсутствия или искажения письма могут явиться нарушения фонематических процессов, погрешности в работе слухового анализатора, плохой зрительный анализ, дефекты артикуляций, расстройства рукодвигательных процессов письма.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Правовой основой осуществления на базе начального общего образования реализации соответствующей адаптированной образовательной программы, разработанной для школьников, имеющих тяжелые нарушения речи, выступают соответствующие положения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»[1], Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [2]; нормативно методические документы Минобрнауки РФ и иные соответствующие нормативно-правовые акты, принятые в сфере образования; примерная адаптированная основная образовательная программа начального общего

образования, разработанная на основе ФГОС для лиц, обучающихся в школе, с тяжелыми нарушениями речи [3]; устав соответствующей образовательной организации.

Вместе с этим, закон об образовании раскрывает обучающихся, которые относятся к категории с ограниченными возможностями здоровья: к ним соответственно относится физическое лицо, которое имеет недостатки в психическом (психологическом) и/или физическом развитии, которые подтверждены результатами соответствующей психолого-медико-педагогической комиссией, и в связи с этим препятствуют обучающимся получить образование без применения специальных условий.

Отметим, что к категории обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья, относятся:

- неслышащие, либо слабослышащие дети (нарушение слуха),
- слабовидящие либо незрячие дети (нарушение зрения);
- дети, имеющие тяжелые нарушения речи;
- имеющие задержку психического развития;
- с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- при нарушениях интеллекта в связи с органическим поражением мозга;
- расстройствами акустического спектра, с нарушениями эмоционально-волевой сферы, со сложными (комплексными) нарушениями развития.

Поскольку предметом нашего исследования являются тяжелые нарушения речи, то следует определить диагнозы, которыми включаются в данную категорию: алалия, дизартрия, ринолалия, афазия, заикание, общее недоразвитие речи (I и II уровни речевого развития).

Как ранее отмечалось, одной из сложных высших психических функций человека выступает речь, которая обеспечивается соответствующей деятельностью головного мозга. При этом, следует заметить, что тяжелые

нарушения речи, избирательные нарушения речевой системы могут развиваться в связи с соответствующими органическими поражениями мозга.

От психического развития младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) зависит уровень осознания и усвоения ими учебного материала, а также развития навыков его использования, является необходимой составляющей для подготовки к работе в современных условиях, к творческой деятельности.

Важным условием успешного учебного процесса учащихся с ТНР является знание психологических закономерностей их развития, которые рассмотрены в работах Р. А. Белова-Давид, Н. С. Гавриловой, Л. С. Волкова, К. М. Мастюковой, В. С. Подкорытова, Е. Ф. Собонович, В. В. Тарасун, Л. С. Цветковой, Л. Ф. Шестопалова и других [2, 7, 14, 18, 19, 21].

До недавнего времени считалось, что дети с ТНР, которые имеют сохранен интеллект и нормально развитые биологический слух и зрение, не испытывают серьезные трудности в обучении. В трудах Т. А. Алтуховой, Ф. Гедрене, Г. В. Косевой, Р. И. Левиной, Л. Ф. Спириной, В. В. Строгановой и других отмечено, что у всех детей с ТНР наблюдается неуспеваемость по чтению и письму. В частности, они испытывают трудности при чтении текстов арифметических задач и неправильно осуществляют сокращенную запись.

Также, в определенной части детей с ТНР Н. С. Гавриловой, В. В. Тарасун, Л. Е. Томме были выявлены нарушения процессов и функций познавательной деятельности, которые являются причиной трудностей усвоения математических знаний значительного количества школьников с ТНР.

В. В. Тарасун исследован уровень общего, вербального и невербального интеллекта школьников со сложной дислалией, ринология, дизартрией. Ему установлено, что лишь у незначительной части учеников с ТНР наблюдается снижение уровня общего интеллектуального развития,

приводит к возникновению общей неуспеваемости. У школьников с парциальной неуспеваемостью трудности в обучении вызваны недоразвитием отдельных операций вербального или невербального интеллекта [72]. Ею было также обнаружено, что недостаточная сформированность лингвистических и математических способностей у учащихся с ТНР может быть вызвана недоразвитием, незрелостью в них основных видов синтетических структур, а именно: симультанных и сукцессивных видов синтетической деятельности.

Проведенные исследования стали важным шагом на пути изучения целостной структуры дефекта, обуславливает недоразвитие у детей не только речи, но и определяет причины трудностей усвоения ими знаний, умений и навыков по различным учебным дисциплинам в школе [80].

Исследования Л. Е. Томме показывают, что у детей с ТНР наблюдается избирательная недостаточность когнитивных функций и процессов, которые являются базовыми предпосылками формирования знаний по математике. Дети с ТНР с трудом усваивают прямую и обратную последовательность элементов в ряду, не узнают даже хорошо знакомые объекты, говорит о неполноценности функций, симультанности и сукцессивности восприятия, нарушение зрительного гнозиса [77].

Н. С. Гавриловой, В. В. Тарасун и другими установлено, что характерной для всех младших школьников с ТНР является недостаточная сформированность сенсомоторной стороны речи и прочности запоминания слухо-речевых стимулов. Наибольшие трудности у них обнаружено (Н. С. Гаврилова, Л. И. Ружицкая и другие) при проведении сравнения (прежде всего на вербальном материале), а также осуществлении умозаключения. В остальной части детей, наряду с указанными процессами, функциями и операциями, наблюдается недоразвитие пространственного праксиса.

И. А. Чистоградова отмечает, что дети из челюстно-лицевой патологией, сопровождается ринолалия, проходят в своем развитии много психотравмирующих ситуаций, связанных не только с дооперационным и

послеоперационным лечением (страх, боль), но и с дефектом внешности [81]. Чрезмерная психотравматизация нарушает естественный ход онтогенеза ребенка.

На фоне сложной социальной ситуации в психическом развитии детей с челюстно-лицевой патологией отмечены явления ретардации (задержка развития отдельных психических функций) и акселерации (ускоренного развития отдельных психических функций), а к концу подросткового периода в эмоционально личностной сфере формируются патологические образования [70].

Ряд ученых (Л. С. Волкова, В. И. Козьякин, В. С. Подкорытов, В. В. Тарасун, Л. Ф. Шестопалова) утверждают, что первично процессы познавательной деятельности у дислаликов не нарушены. Однако исследования, проведенные Р. А. Беловой -Давид показали, что сложные нарушения звукопроизношения при дислалии могут быть следствием нарушения слухового восприятия, искаженного формирования афферентных и эфферентных двигательных программ. Однако, целостно анализ структуры и механизмов функционирования познавательной деятельности у этих детей изучено недостаточно [7].

Слуховое восприятие у детей с ринолалией, в отдельных случаях характеризуется нарушением фонематического слуха на соответствующие группы звуков. Они не различают дефект звукопроизношения у самого себя, к примеру, слова «жук» и «сук», они соответственно воспринимают, как «хук» и «хук». Из этого следует, что они не понимают собственное неправильное произношение, а также правильное произношение других собеседников [17].

Указанные недостатки восприятия, прежде всего, связаны не с первичными сенсорными дефектами, а их основой выступает соответствующее нарушение сложных сенсомоторных функций, а именно: несформированность соответствующей аналитико-синтетической деятельности зрительной системы ребенка. Это может иметь место, когда в

зрительном восприятии принимают участие несколько соответствующих анализаторов, в частности, двигательный. В связи с этим, следует отметить, что заметные недостатки наблюдаются в определенном восприятии пространства, которое основано на интеграции как двигательных, так и зрительных ощущений [21].

Н.С. Гавриловой установлено, что у детей с ТНР могут иметь место общие и отличительные особенности недостаточной сформированности определенных психических процессов, операций и функций. Кроме того, для обучающихся школы, при наличии малозаметной недостаточности сформированности кинетического праксиса, является характерным значительное недоразвитие соответствующего регулирования и контроля слухо-речевой памяти [20]. У других обучающихся, может проявляться значительное недоразвитие кинетического праксиса, регулирования и контроля зрительной и слухо-речевой памяти, а также операции установления причинно-следственных связей.

Анализ специальной научной литературы (О. Р. Лурия, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, Е. Д. Хомская, Л. С. Цветкова) по исследуемой проблеме показал, что такие особенности могут формироваться у детей в связи соопределенным недоразвитием и произвольной организацией у них соответствующих функций и психических процессов [27]. Е.С. Алмазова замечает, что ориентирование у детей ринолаликов в окружающей среде также недостаточное, память характеризуется ослабленностью, поэтому они невнимательны. Во время посещения школьных занятий у таких детей снижается работоспособность и соответственно производительность [4].

И.Т. Власенко обращает внимание на то, что у большинства школьников младших классов, имеющих нарушения речи, в пределах нормы находится зрительная память. Это связано с тем, что определенное развитие обычного зрительного опознания реальных объектов, выступающее в качестве основы зрительной памяти от нормы, как правило, не отличается. При этом, соответствующее нарушение пространственного восприятия,

связано с несовершенством осуществления пространственного синтеза и анализа, что вызывает снижение объема зрительной памяти. Отметим, что у детей с дизартрией это наблюдается чаще всего [13].

Как указывает Н.С. Гаврилова, у младших школьников исследуемой нами категории, при наблюдении значительного недоразвития кинестетического праксиса, соответственно определяется недостаточная сформированность скорости осуществления запоминания слухо-речевых и зрительно-пространственных стимулов, контроля и регуляции осуществления зрительной памяти, операций сравнения [36]. У остальных обучающихся наиболее являются выраженными недоразвитые операции мышления, связанные с осуществлением группировок и обобщения.

Л.С. Волкова отмечает, что при установлении дизартрии четкость кинестетических ощущений повышена и ребенок соответственно не чувствует состояния напряжения, или наоборот, расслабление мышц своего речевого аппарата, осуществление насильственных произвольных движений, использование неправильных артикуляционных позиций. Обратная кинестетическая афферентация у детей с дизартрией может задерживать и нарушать формирование корковых мозговых структур: премоторных лобной и теменно-височной области коры. Это замедляет процесс интеграции в работе различных функциональных систем, которые имеют непосредственное отношение к речевой функции [28].

И.Т. Власенко осуществляя изучение словесно-логического мышления у обучающихся речевой школы рассмотрела некоторые особенности, связанные с психологическими механизмами обусловленными прежде всего соответствующим системным недоразвитием речи, а не с нарушением непосредственно функции мышления. Осуществление процесса возникновения во внутреннем аспекте речевой мыслительной связи с соответствующим предметным образом (к примеру, в случае наличия опосредованного запоминания) у исследуемых детей связано с недостаточной сформированностью механизмов осуществления внутренней

речи, когда имеет место переход речевых образований в соответствующие мыслительные, и также наоборот [38].

Во время обучения в начальной школе младших школьников, имеющих различные нарушения речи, можно наблюдать соответственно иную динамику осуществления развития аналитико-синтетического процесса, в частности, умственного действия соответствующего анализа. Особенности действия последнего в данном случае оказываются в ограниченной характеристике соответствующего изображенного объекта, выделении любой части такого объекта, его соответствующих признаков (в основном окраски), однако, вместе с этим могут называться только центральные цвета, при этом отдельные части объекта, форма, их взаимное расположение располагаются соответственно вне пЮля зрения исследуемых детей.

Следует выделить, что по характеру выполнения соответствующей задачи, которая состоит в анализе определенного объекта, дети, исследуемой нами категории, между собой существенно различаются. Способными успешно решать задачи может та группа детей, для которых характерно наличие звуковых недостатков и соответственно недостаточное владение структурой грамматики.

У таких детей отмечается соответственно хаотичное выполнение задания, без всякого плана, не дослушав конкретную инструкцию. При этом, другая группа обучающихся может самостоятельно осуществлять рассказ и давать верные ответы на вопросы, которые были последовательно поставленные. Здесь следует заметить, наличие недостаточного речевого опосредования соответствующего анализа. В течение обучения в начальной школе у категории исследуемых детей в речи отмечается соответствующая позитивная динамика осуществления развития действия анализа, однако, по сравнению с нормой, характеризуется недостаточной продуктивностью, ведь у многих обучающихся продолжает отмечаться элементарный уровень сформированности соответствующих действий. Кроме того, на процесс осуществления анализа, как правило, оказывает влияние характер

осуществления деятельности обучающихся – расторможенность, либо наоборот, заторможенность соответствующей деятельности, что прослеживается к окончанию прохождения обучения в начальной школе.

В работах Н.С. Гавриловой, О.Р. Лурия, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, Л.С. Цветковой, Е.Д. Хомской и других обнаружено, что при наличии недоразвития кинестетического фактора, в первую очередь, нарушается формирование у детей с ТПМ пространственных представлений, что приводит к проблемам формирования собственно когнитивной звена психических функций [42]. Следует отметить, что у дошкольников и в начале обучения в начальной школе может отмечаться пониженный объем всех видов памяти (Е. С. Алмазова, И. Т. Власенко, Л. С. Волкова, Л. Шипицина, Е. Крутикова и другие) по сравнению с соответствующими показателями нормы. Затем в последующем указанные показатели будут улучшаться, при этом показателей нормы не достигает слухо-речевая память. Как устанавливают соответствующие исследования, уровень слуховой памяти связан непосредственно с индивидуальным речевым развитием, другими словами получается, что чем хуже речь, тем хуже и слуховая память. Р.А. Белова-Давид, Е.Н. Винарская, Л.С. Волкова и другие отмечают, что у детей с алалией наблюдаются такие особенности памяти: сужение ее объема, быстрая потеря образованных связей, ограниченность содержание словесных раздражителей. У исследуемой категории детей слухо-речевая память нарушена больше, чем зрительно речевая [64].

Следует отметить, что у младших школьников с нарушением речи существенное снижение произвольной памяти в процессе осуществления запоминания слухо-речевой информации изучали Л. Шипицина,

Л.С. Волкова, Е. Крутикова, которые указывают на различие в структуре соответствующего запоминания слов от детей с нормальным развитием [57]. Л. С. Цветкова при обследовании зрительной памяти у детей с ОНР, обнаружила значительное уменьшение общего объема и точности

памяти, по сравнению с обычными детьми, а также резко выраженную инертность памяти [61].

Особенности, связанные с осуществлением запоминания обучающихся младших классов, для которых характерна дизартрия, были предметом изучения К.М. Мастюковой, которая выявила, что такие дети в условиях задачи ориентируются достаточно медленно. После осуществления первого зачитывания на слух такие дети могут воспроизвести в точности лишь длину ряда слов и их количество. Они повторять могут одно и то же слово даже несколько раз, при этом прибегать к парамнезии, которые указывают на специфическую особенность таких детей, связанную с внутренней неустойчивости их соответствующей речевой мыслительной системы [55].

Как указывает В.И. Лубовский, продуктивность осуществления запоминания состоит в зависимости от соответствующей формы представления материала. Так, младшие школьники, имеющие нарушение речи, осуществляют лучшее запоминание именно наглядного материала, чем представленного вербально. Конечно же продуктивность осуществления запоминания соответствующего словесного материала с возрастом возрастает, происходит быстрыми темпами, чем производительность осуществления запоминания материала в наглядной форме. Преимущество использования наглядной памяти является менее выраженной чем вербальной. Обратим внимание, что у исследуемой категории детей отмечаются соответствующие сохранные возможности осуществления логического и смыслового запоминания [48].

По мнению Н.С. Гавриловой, значительно глубже недоразвитие всех свойств слухо-речевой и зрительно-пространственной памяти, а также достаточно низкий уровень соответствующей сформированности таких операций мышления, как обобщение и сравнение (обобщающий термин применить могут неадекватно). Выявлено, что задачи, направленные на исследование этих операций мышления, учащиеся выполняют с гораздо меньшим количеством ошибок при использовании наглядного материала,

чем в работе с опорой на вербальный материал. Соответственно, выраженная несформированность памяти приводит в них значительные трудности в процессе оперирования информацией в абстрактно логическом плане [29].

Отметим, что у младших школьников исследуемой категории анализ определяется достаточно малым объемом, при этом недостаточным уровнем дифференциации, отсутствием системности и целеустремленности. Разница показателей с детьми, имеющим показатели нормы, в отношении выделения отличительных и подобных признаков указывает на недостаточное овладение соответствующими знаниями, вместе с тем, последнее обусловлено некоторыми другими причинами, в частности особенностью осуществления анализа, несовершенного действия по сравнению.

Также следует обозначить и несовершенное речевое опосредование соответствующего мыслительного процесса. У детей, имеющих нарушения речи, отмечается общая тенденция развития, связанная с осуществлением сравнения объектов, которые принадлежат к одному термину. При этом, сравнивая детей в положении нормы, то их показатели отмечаются на худшем уровне, потому, что происходит отставание в соответствующем формировании обобщенных понятий, преимуществом применения изолирующей абстракции, что соответственно затрудняет переключение процесса с одного объекта на другой. В основе указанных недостатков соответственно лежит ограниченный уровень знаний.

Е. Ф. Соболевич при этом обращает непосредственное внимание на то, что у детей, имеющих диагноз моторная алалия, отмечается низкий уровень формирования определенных обобщений, недостаточная динамичность и гибкость мышления [67]. Ей также подтверждено, что у детей, имеющих нарушения речи, соответствующее умственное действие анализа определяется малым объемом, отсутствием системности и целеустремленности, недостаточной дифференциацией.

Отличие показателей, связанных с выделением отличительных и подобных признаков между обучающимися младшей школы, имеющими

нарушения речи, и их ровесниками, имеющими нормальное развитие, позволяет определить недостаточное овладение соответствующими знаниями, что обусловлено некоторыми иными причинами, в частности, особенностью осуществления анализа.

Из вышеизложенного следует, что речь рассматривается специалистами в качестве одной из сложных высших психических функций.

Таким образом, речь является одной из сложных высших психических функций человека, которая обеспечивается благодаря деятельности головного мозга. При органическом поражении мозга отмечаются соответствующие избирательные нарушения речевой системы, а также тяжелые нарушения речи.

Определено, что от психического развития обучающихся младших классов, имеющих тяжелые нарушения речи, зависит уровень осознания и усвоения ими учебного материала, а также развития навыков его использования, является необходимой составляющей для подготовки к работе в современных условиях, к творческой деятельности. Вместе с тем, у обучающихся исследуемой категории при недоразвитии указанных психических процессов, операций и функций наиболее развиты такие соответствующие психические процессы, как зрительно-речевая память и зрительное восприятие.

1.3. Особенности проявления дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

В современных педагогических научных исследованиях отечественной и зарубежной школ значительное внимание уделяется проблеме дисграфии. Вопросу нарушения письма у детей посвящен ряд научных исследований и публикаций, среди которых можно отметить: В. А. Ковшикова, И. М. Корнева, Р. И. Лалаеву, Л. А. Парамонову, И. М. Садовникову, М. Е. Хватцева и многих других.

Интересно отметить, что современные американские авторы используют термин – дисграфия как форму аграфии, то есть полную неспособность писать, которую можно наблюдать у детей школьного возраста [13].

В отечественной логопедии термин дисграфия используется как форма аграфии, которая означает частичное специфическое нарушение процесса осуществления письма [84].

Дисграфию, по мнению И. М. Садовниковой, следует рассматривать как частичное нарушение письма (у обучающихся младших классов – соответствующие трудности в формировании и овладении навыками осуществления письма), основным элементом которого выступает наличие устойчивых специфических ошибок. Появление указанных проблем у учащихся массовой школы не связано ни с нерегулярностью осуществления школьного обучения, ни с умственной отсталостью, ни с тяжелым нарушением зрения или слуха [68].

По Р. И. Лалаевой процесс осуществления письма при нормальном развитии происходит, основываясь на достаточном уровне сформированности соответствующих как речевых, так и неречевых функций: осуществления слуховой дифференциации звуков, применении правильного их произношения, соответственно языкового синтеза и анализа, лексикограмматического аспекта речи, зрительного анализа и синтеза, различных пространственных представлений. Несформированность любой из обозначенных функций вызвать может соответствующее нарушение процесса, связанного с овладением письмом, то есть дисграфию [39].

Л. А. Ефименкова указывает, что дисграфия как нарушение письма составляет значительный процент среди других нарушений речи, которые могут отмечаться у младших школьников, и выступает серьезным препятствием для овладения соответствующими школьниками грамотой, осуществляемое на начальных этапах обучения, а на более поздних этапах в соответствующем усвоении грамматики родного языка. В основе

дисграфических ошибок, по мнению автора, лежит соответствующая несформированность лексико-грамматической и фонетико-фонематической стороны речи [26].

И. М. Корнев называет дисграфией стойкую неспособность осуществить овладение навыками письма согласно установленных правил графики (руководствуясь при этом соответствующим фонетическим принципом письма), учитывая достаточный уровень как интеллектуального, так и речевого развития при соответствующем отсутствии грубых нарушений слуха и зрения [35].

Как видим, номинальное определение – дисграфия, которое дает англоязычная школа, совпадает с номинальным определением – дисграфия отечественной школы, но названные понятия учеными обеих школ раскрываются по-разному. Рассмотрим вопрос о том, как трактуется симптоматика дисграфичних ошибок в англоязычной и русской и отечественной литературе.

Симптомами дисграфии в русском языке считают повторяющиеся и устойчивые ошибки в процессе осуществления процесса письма, которые при этом являются не связанными с незнанием либо же неумением использовать орфографические правила.

Среди них Р. И. Лалаева предлагает выделять такие группы соответствующих ошибок:

- 1) написание букв искажено;
- 2) осуществление замены рукописных букв, характеризующихся графической или фонетической схожестью;
- 3) искажение звуко-буквенной структуры соответствующего слова (пропуски, перестановки, персеверации букв, добавления, слогов и т.п.);
- 4) искажение соответствующей структуры предложения (написание отдельно определенных частей слов, написание слов вместе, контаминация слов);
- 5) проявление аграмматизмов на письме [39].

И. М. Садовникова рассматривает три группы ошибок, которые можно считать специфическими:

1) осуществление ошибок на уровне буквы и состава слова (перестановка, пропуск, вставка букв либо слогов; смешивания глухих согласных и парных звонких, шипящих и свистящих, сонорных звуков, аффрикаты; замены букв, имеющих тождественные графомоторные движения; искажение соответствующего фонетического наполнения слов: антиципация и персеверация);

2) осуществление ошибок на уровне определенного слова (нарушение индивидуализации слов, которое проявляется в отдельном написании частей слова; написание вместе служебных частей с последующим либо же предыдущим словом, написание вместе отдельных слов; грубое нарушение осуществления звукового синтеза и анализа (контаминация - соединение частей слов вместе); морфемный аграмматизм, проявляющийся в виде соответствующих ошибок, связанных со словообразованием, а именно: неправильное использование суффиксов и префиксов; уподобление различных морфем; неправильное использование соответствующей формы глагола);

3) осуществление ошибок на уровне предложения (нарушениями связи слов: согласование и управления (аграмматизм, проявляющийся соответственно в ошибках, связанных с изменением слов по категориям времени, падежа, рода, числа) [69].

А. Н. Корнев считает распределение дисграфических ошибок по И. М. Садовникову несколько искусственным, поскольку механизмы, которые формируют эти ошибки, часто являются общими для группы 1 (ошибки на уровне буквы и слога) и 2 (ошибки на уровне слова) и частично для группы 2 и 3 (ошибки на уровне слова и предложения).

В частности, незрелость осознание ребенком распределения смыслового аспекта речи обуславливает слабое владение операциями деления устных высказываний, что соответственно отражается на

сформированности соответствующего лексического, фонематического и морфологического анализа. В частности, это всегда операция, при которой фонематический анализ происходит на уровне слова.

В связи с этим она испытывает воздействиям звукового контекста (к примеру, ассимиляции письменно, по И.М. Садовников – персеверации и антиципации).

Ошибки, возникающие при дисграфии, А. Н. Корнев разделяет на несколько категорий:

1) ошибки, связанные со звуко-буквенной символизацией (замены букв фонематического либо же графически близких);

2) ошибки, связанные с графическим моделированием фонематической структуры слова (перестановки, пропуски, удвоение букв, вставки букв, неправильное употребление прописных и строчных букв, ассимиляции, то есть замены, которые обусловлены контекстным влиянием букв, которые составляют одно и то же слово);

3) ошибки, которые связаны с графической маркировкой синтаксической структуры соответствующего предложения (отсутствие больших букв в начале предложения, отсутствие точек в конце предложения, отсутствие соответствующих пробелов между словами либо же создание неадекватных пропусков в середине слов) [35].

Проведенный анализ симптоматики и типов дисграфических ошибок русского стихосложения позволяет сделать выводы о том, что названные ошибки являются устойчивыми и многочисленными, что позволяет их выделить среди ошибок, которые являются характерными для многих детей в младшем школьном возрасте.

Разница в научных подходах к определению понятия – дисграфия, типологии ее ошибок отражено в классификации ее видов.

Неспецифическая дисграфия может быть результатом задержки умственного развития, психосоциальной запущенности ребенка или

автономного посещения школы. У некоторых детей адекватные навыки письма не развиваются из-за недостаточного Инструкции по письму [86].

Во время дисграфии дислексичной написанный самопроизвольно текст трудно понять, правописание очень искажено, однако переписывание текста относительно адекватное. Дисграфия, вызванная двигательной неуклюжестью, характеризуется неразборчиво написанным текстом, однако с адекватным правописанием, и неразборчиво написанным текстом при переписке. Для дисграфии, вызванной нарушением пространственного восприятия, характерна неразборчивость написанного текста с неадекватным правописанием, неразборчивость при переписке текста [71].

Вышеприведенная классификация дает основания считать, что ученые англоязычной школы рассматривают дисграфии с учетом моторного и зрительно-пространственного компонентов письма. Фонетикофонематическое нарушение названной школой не учитываются.

В российской научной литературе существует несколько классификаций определения детской дисграфии, отражающие неодинаковое понимание наукой данного процесса, на момент ее разработки и соответственно указывает на отсутствие единой научной позиции в определении механизмов этого расстройства.

Так, рассматривая дисграфию с позиции психофизиологического подхода она представляет собой следствие, возникшее в связи с нарушением аналитико-синтетической деятельности соответствующих анализаторов. Ученые, определяя соответствующие механизмы и причины дисграфии, указывают, что первичным выступает недоразвитие межанализаторных связей и анализаторов, что приводит к определенной недостаточности синтеза и анализа разномодальной информации, нарушение осуществления перекодирования сенсорной информации из одной модальности в иную, к примеру, перевод звуков в буквы. Степень недостаточности соответствующих межанализаторных связей в определенной степени коррелирует с характером и степенью в овладении письменной речью, при

этом, преимущественное нарушение определенного анализатора ученым позволило выделить виды дисграфии: оптическую, акустическую, моторную.

С позиции психофизиологического анализа механизмов нарушений письма разработана и классификация дисграфии М. Е. Хватцева.

Предлагается выделять такие виды дисграфии:

1. дисграфия, возникшая на основании соответствующей акустической агнозии и дефектов фонематического слуха;
2. дисграфия, возникшая на основе соответствующей расстройств устной речи;
3. дисграфия, возникшая на основе нарушения соответствующего ритма произношения.
4. дисграфия оптического характера;
5. дисграфия, проявляющаяся при моторной и сенсорной афазии.

М.Е. Хватцев изучал не только соответствующие психофизиологические механизмы нарушения, но и определенные расстройства, связанные с речевой функцией и речевых операций письма, при этом, рассматривая дисграфию, прежде всего, при нарушении речевого развития у детей [76]. Дисграфия, с позиции медикопсихологического (клинико-психологического) подхода, раскрывается не как самостоятельное расстройство, а как один из симптомов, которые входят в соответствующий комплекс иных, нарушений преимущественно энцефалопатического или неврологического характера.

Симптоматика и причины исследуемого нарушения связаны с соответствующими явлениями недоразвития и поражения отделов центральной нервной системы, которое проявляется в нейродинамических нарушениях и парциальной дефицитности соответствующих высших психических функций, в функциональной недостаточности их высших форм осуществления регуляции. Это позволяет многим ученым определять, что, как правило, нарушения письменной речи наблюдаются при наличии у

ребенка синдрома минимальной мозговой дисфункции, во время задержания или иных нарушений психического развития.

Так, А. А. Корнев, рассматривает дисграфию со стороны клиникопсихологического подхода и в связи с этим характеризует возможные варианты выделяя не только определенные ошибки, допускаемые ребенком на письме, но и симптомы проявления различных клинических расстройств, которые обуславливают и сопровождают определенный вариант нарушения процесса письма. Нейропсихологические и клинические исследования позволяют определить также и неравномерность психического развития у детей, которые имеют нарушения письменной речи, установить то, что соответствующие виды исследуемого нарушения могут сопровождаться различными по степени выражения и сочетаниями расстройствами деятельности нервно-психического спектра. Так, ученый выделяет дисфонологическую дисграфию (паралалитическую, фонемную, связанные с нарушением речевых операций) и диспраксическую (моторную) дисграфии (нарушения формирования навыков графомоторного направления) [35].

Психофизиологические, нейропсихологические и клиникопсихологические исследования значительно расширили представления о причинах возникновения дисграфии, ее психопатологические механизмы.

Однако проблема детской дисграфии освещалась в трудах исследователей лишь поверхностно. Понимание детской дисграфии согласно современной теории логопедии отражено в ее классификации, которая была разработана сотрудниками на кафедре логопедии РДПУ им. А. Герцена в 7080 гг. XX в.

В создании этой классификации участвовали А. Волкова, В.А. Ковшиков, Л. Волкова, Р. И. Лалаева, Л. А. Парамонова и другие. С позиции применения логопедического подхода дисграфия рассматривается, как правило, в качестве специфического нарушения соответствующих речевых способностей, требующих использования специальных педагогических

методов проведения коррекции. Обратим внимание, что логопедическая теория видит причины наличия дисграфии у детей с недостатком высших психических функций (зрительно пространственных и речевых), которые соответственно обеспечивают процесс осуществления письма, а механизм расстройства усматривает в неполноценности осуществления соответствующих операций процесса письма, преимущественно имеющих лингвистический характер.

Отметим, что изучение дисграфии в качестве соответствующего речевого нарушения связано, прежде всего, не только с тем, что письмо представляет собой вид соответствующей речевой деятельности, но также и с тем, что, согласно логопедических исследований, у обучающихся младшей школы, которые не имеют теоретических вопросов культуры, образования и воспитания особых проблем в соответствующем психическом и сенсомоторном развитии, чаще всего встречается дисграфия, связанная с нехваткой определенных элементов соответствующей речевой функциональной системы. Связь дисграфии у младших школьников с нехваткой речевого развития или нарушения функционирования речевой системы отражены в четырех из пяти видов дисграфии в педагогической классификации Р. И. Лалаевой.

Согласно педагогической классификации выделяют дисграфию:

- 1) артикуляторно-акустическую;
- 2) на основе нарушения соответствующего фонемного распознавания;
- 3) на основе нарушений соответствующего речевого анализа и синтеза;
- 4) аграмматичная;
- 5) оптическая [40].

Итак, артикуляторно-акустическая дисграфия является характерной для детей, которые имеют или имели нарушения звукопроизношения. Дефектное произношение соответствующих звуков либо в случае его преодоления остаточная неполноценность кинестетических представлений и ощущений предопределяют трудности осуществления дифференциации

ребенком соответствующих артикуляторных признаков определенного звука, составляют препятствия в его успешном соотношении с определенной буквой.

Для детей с указанным видом нарушения характерно произнесение во время записи, которое играет большую роль на первоначальном этапе осуществления обучения письму, что соответственно не является надежной опорой для распознавания звуков и звуколитерного структурирования слов. В результате у детей на письме могут иметь место ошибки, связанные с заменой, пропусками букв, которые равнозначны соответствующим заменам и пропускам звуков при осуществлении устной речи. Дисграфия, основываясь на фонемном распознавании, характеризуется недостаточным уровнем функционирования операций сложного процесса, связанного с различением и выбором необходимых фонем.

При нарушении одной из соответствующих операций (кинестетического анализа, операции выбора соответствующей фонемы, слухового анализа, кинестетического и слухового контроля) в целом усложняется весь процесс осуществления фонемного распознавания, что при этом проявляется в заменах букв на письме. Как правило, могут иметь место замены букв, которые обозначают такие звуки: глухие и звонкие, шипящие и свистящие, компоненты и аффрикаты, которые соответственно входят в их состав. Такая дисграфия определяется неправильным обозначением мягкости согласных на письме в связи с соответствующим нарушением при дифференциации мягких и твердых согласных; часты ошибки замены гласных в ударных позициях. При дисграфии, отмечающейся на основе нарушения речевого синтеза и анализа можно отметить нарушения соответствующих форм речевого анализа и синтеза, а именно: распределение предложений на слова, фонематического и слогового синтеза и анализа.

Следует обратить внимание, что недоразвитие речевого синтеза и анализа на письме проявляется по средством извращения соответствующей структуры предложения и слова (перестановки, пропуски, добавления слов, слогов, букв; написание отдельно частей слов и написание слов вместе). При

этом следует определить, что наиболее сложной формой речевого анализа считается осуществление фонематического анализа, в связи с этим появляются соответствующие ошибки в виде искажения звукобуквенной структуры слов, что является наиболее распространенным.

Аграмматическая дисграфия характеризуется тем, что у детей проявляется недоразвитие лексико-грамматической структуры речи: несформированность синтаксических и морфологических обобщений. Это может проявляться на уровне предложений, словосочетаний, слов, текстов и выступает составной частью общего симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития.

В связной письменной речи могут быть обнаружены значительные трудности в закреплении речевых и логических связей между соответствующими предложениями. Последовательность описываемых ребенком событий, не всегда может быть связана с последовательностью предложений, у него нарушаются соответствующие грамматические и смысловые связи между предложениями. Аграмматизмы на уровне предложений на письме имеют искажение в морфологической структуре слова, проявляться при замене префиксов, суффиксов, окончаний слова, нарушении предложных конструкций, согласования, замене падежа местоимений, числа существительных, нарушение синтаксического оформления речи (нарушение последовательности слов в предложении, пропуск членов предложения).

Дисграфия оптического характера характеризуется недоразвитием зрительного мнезиса и гнозиса, синтеза и анализа, соответствующих пространственных представлений и соответственно проявляется в заменах графически похожих букв и извращении при написании букв на письме и их отзеркаливании.

Как видим, классификация дисграфии, которая была разработана специалистами РГДУ им. А.И. Герцена, которыми изучались центральные механизмы и проявления различных нарушений письма у детей, имеющих

дисграфию, учитывает три аспекта - фонетико-фонематической, моторный и оптический. Напомним, что основой любого языка является ее звуковая сторона.

Полагаем, что от уровня развития фонематического слуха, то есть от того, как раскрыто строение звуковой формы слова, будет зависеть и уровень сформированности навыков письма, особенно у обучающихся с дисграфией.

Таким образом, определено, что отечественной логопедии термин дисграфия используется как форма аграфии, которая означает частичное специфическое нарушение процесса осуществления письма. Недоразвитие речевого анализа и синтеза на письме проявляется через извращение структуры слова и предложения (перестановки, пропуски, добавления слов, слогов, букв; написание различных частей слов отдельно и написание слов вместе). К наиболее сложной форме осуществления речевого анализа относится фонематический анализ, в связи с этим ошибки связаны с искажением звукобуквенной структуры слов.

Выводы по первой главе

1. Установлено, что процесс письма выступает сложной, осознанной формой речевой деятельности, произвольным актом, который построен в процессе специального обучения, и может быть осуществлен, основываясь на высоком уровне развития устной речи. Перед обучающимся вначале ставится задача по написание конкретного слова либо незначительной фразы, а затем только требуется отражение на письме целой мысли. Это позволяет определить высокий уровень сформированности навыка письменной речи. Отмечено влияние речедвигательного и речеслухового анализаторов в процессе формирования устной речи, отражающееся на письме.

2. Определено, что у школьников младших классов, имеющих тяжелые нарушения речи, во время прохождения их обучения в начальной

школе отмечается иная динамика развития аналитико-синтетического процесса, чем у детей с нормальным развитием, а именно нарушения умственного действия анализа. Особенности последнего у исследуемой категории детей определяются посредством ограниченной характеристики изображенного объекта, определенном выделении какой-то одной части объекта, его характерных признаков (в основном окраски), но при этом указываются только ведущие цвета, в то же время их взаимное расположение, отдельные части объекта, форма находятся вне поля зрения детей.

3. Анализ научных подходов к определению дисграфии показал, что ее проявления становятся возможными в связи с нарушением аналитико-синтетической деятельности соответствующих анализаторов. Определяя механизмы и причины дисграфии, специалисты указывают на первичное недоразвитие межанализаторных связей и самих анализаторов, что соответственно приводит к недостаточности анализа и синтеза разномодальной информации, нарушению перекодирования сенсорной информации из одной модальности в иную. Степень недостаточности межанализаторных связей соответственно коррелирует с характером и степенью осуществления овладения письменной речью, а преимущественное нарушение определенного анализатора позволило исследователям выделить соответствующие виды дисграфии: моторную, акустическую и оптическую.

ГЛАВА 2 ИССЛЕДОВАНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ И ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента

Экспериментальная работа, направленная на исследование моторики, устной речи, высших психических функций и письма у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования, осуществлялась на базе МАОУ Гимназия № 19 г. Миасс, Челябинской области.

Цель исследования заключалась в изучении моторики, высших психических функций, устной речи и письма у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Задачи исследования:

- подобрать методики обследования моторики, высших психических функций, устной речи и письма у младших школьников;
- разработать критерии оценивания результатов;
- провести обследование моторики, высших психических функций, устной речи и письма у младших школьников;
- проанализировать результаты обследования и сопоставить их между собой, выявив механизмы нарушений письма у детей изучаемой категории.

Принципами настоящего исследования выступали:

Принцип развития, который предполагает выделение в процессе логопедической диагностики тех функций, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка, выявление первопричины расстройства речи и вторичных следствий.

Принцип системного подхода. Известно, что речь выступает в качестве единой системы, включающей в себя такие компоненты как: грамматику, лексику, фонетику, которые между собой взаимосвязаны и соответственно определяют развитие друг друга. В связи с этим важным является определение соответствующей структуры дефекта (ФФНР, фонематическое недоразвитие речи; общее недоразвитие речи).

Принцип индивидуального подхода представляется достаточно важным для реализации процесса обследования лиц, имеющих нарушения речи. Это связано с выбором подхода к конкретному ребенку по мере сформированности его сознания (по К.К. Платонову, личность – это человек, являющийся носителем сознания) и системы ценностей, которые соответственно определяют ее поведение и жизненную позицию. Принимая во внимание направленность поведения, можно определить соответствующее состояние у ребенка в эмоционально-волевой сфере, и установить эффективность или неэффективность психологической помощи.

Дифференцированный подход – реализуется на основе учета этиологии, механизмов, симптоматики соответствующего нарушения, структуры речевого дефекта, определенных индивидуальных и возрастных особенностей, принимаются также во внимание общие и специфические закономерности осуществления развития детей, имеющих нарушения.

Принцип связи речи с другими сторонами психического развития: позволяет провести изучение нарушения речи у ребенка посредством установления его первичности, либо в качестве результата воздействия иной патологии. Соответственно полученная информация позволяет выбрать эффективный образовательный маршрут для конкретного ребенка, имеющего нарушения.

В констатирующем исследовании принимали участие 22 обучающихся младшего школьного возраста в условиях реализации инклюзивного образования.

Нами проводилась диагностика, включающая в себя несколько блоков заданий:

Блок 1. Обследование моторной сферы:

- 1) обследования уровня сформированности общей моторики;
- 2) обследование пальчиковой моторики и графомоторных навыков
- 3) обследования уровня сформированности мимической и артикуляционной моторики с целью выявления детей с речедвигательными расстройствами
- 4) обследование строения артикуляционного аппарата с целью выявления детей с нарушениями строения периферического речевого аппарата (механическая дислалия, ринолалия).

Блок 2. Изучение высших психических функций, базовых для становления письма:

- 1) уровень сформированности зрительного восприятия и зрительной памяти;
- 2) уровень сформированности слухового внимания и речеслуховой памяти;
- 3) уровень сформированности пространственных представлений и пространственной ориентировки;
- 4) уровень сформированности произвольного внимания; 5) уровень сформированности мышления.

Блок 3. Изучение устной речи, всех ее компонентов: звукопроизношение и просодика, фонематический слух и фонематическое восприятие, лексико-грамматическая сторона речи.

Блок 4. Уровень сформированности письма (списывание, письмо по слуху, самостоятельное письмо).

В исследовании использовались такие методики (приложение 1):

- обследование уровня сформированности моторной сферы проводилось по методике Н.М. Трубниковой;
- методика «4-й лишний» направлена на исследование

способности

- обобщать понятия и предметы на основе определённых признаков, выделять существенные качества понятий, объединённых общим признаком;

- для оценки уровня сформированности аналитико-синтетической деятельности были использованы задания на классификацию предметов «Исключи буквы»;

- методика «Опосредованное запоминание» направлена на исследование зрительной памяти;

- методика обследования слуховой памяти;

- методика «зашумленной» картинке;

- методика «Найди и вычеркни» направлена на определение

- продуктивности и устойчивости зрительного восприятия

младших школьников с речевыми нарушениями, а также уровня внимания младших школьников с речевыми нарушениями;

- артикуляционные пробы;

- изучение состояния звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия младших школьников с тяжелыми нарушениями речью и выявление специфических особенностей;

- обследование просодической стороны речи проводилось при помощи следующих заданий: рассказать наизусть одно из стихотворений, прочитав выразительно небольшой текст, знакомый по содержанию.

Так же в ходе предыдущего обследования звукопроизношения уже можно заметить некоторые особенности состояния просодической стороны речи. При этом отмечают и анализируются следующие критерии: состояние голоса, темп речи, мелодико-интонационная стороны речи, разборчивость речи, состояние речевого дыхания;

- для изучения состояния лексической стороны речи младших

школьников используются следующие методы: обследование пассивного и активного словарного запаса по специально составленному материалу; наблюдения за детьми в процессе учебной, предметно-практической, игровой обиходно-бытовой деятельности; изучение медицинской и педагогической документации, анкетирование родителей;

– для обследования грамматической стороны речи использовались задания на понимание логико-грамматических отношений, падежных окончаний существительных, рода, числа и другого; также предлагается составить предложения по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок и задания на словообразование;

– обследования графомоторных навыков осуществлялось по традиционным методикам, которые включали задания на определение уровня развития мелкой моторики рук (методики Н.О. Озерецкого, Н.И. Гуревич), определение развития графического навыка (по критериям Н.В. Нижегородцевой), срисовывание (приложение 1).

– обследование навыков письма (списывание, слуховой диктант, самостоятельное письмо). Материалы для обследования взяты из методики О.Б. Иншаковой.

2.2. Результаты исследования уровня сформированности моторики высших психических функций, устной речи и письма у младших школьников

Результаты обследования грубых нарушений моторики артикуляционного аппарата не выявлено. Трудности артикуляции заключаются в переключении положений языка и губ 17 испытуемых. У них отмечаются сложности в ощущении языка и губ, нет ощущений этих органов.

Поскольку они не могут переключить губы и язык, то у них нарушена способность переключаться со звука на звук. 5 испытуемых отмечается выполнение всех заданий.

Согласно методике Н.О. Озерецкого и Н.И. Гуревича проведено изучение уровня мелкой моторики рук младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Так, 9-10 и 7-8 баллов испытуемые школьники не получили.

При этом, самостоятельно выполнили легкий вариант задания, хотя имели место умеренные трудности и требовалась помощь разного объема осуществляя выполнение основного задания и комментируя действия только 5 детей, получившие по 5 баллов: Андрей Г., Юля М., Вика П., Матвей К., Артем В. 3-4 балла получили 8 детей, понимающих словесную инструкцию лишь после многократных повторений, им было трудно выполнить задание даже при посторонней помощи, им сложно комментировать свои действия: Арина Д., Филипп М., Ринат Б., Яна Ж., Татьяна Д., Глеб Б., Костя Ф., Артем Л.

2 балла получили 9 испытуемых, которые с большим трудом понимали словесную инструкцию, способны были справиться с заданием исключительно после наглядного показа на аналогичном материале, допускали много ошибок, не смогли прокомментировать свои действия: Данил П., Женя К., Маша К., Дарина М., Анжела Г., Сергей Ф., Ангелина Л., Александр К., Ирина В.

Таким образом, видно, что большинство испытуемых имеют низкий уровень развития мелкой моторики рук. Средний балл составил – 3,1.

Обследование развития графического навыка (по критериям Н.В. Нижегородцевой) показало, что высокий показатель среди младших школьников с тяжелыми нарушениями речи отсутствует. При этом у 10 испытуемых отмечается средний уровень, остальные справились на три балла.

Так, Ринат Б., Данил П., Татьяна Д. имели сложности в выполнении графического диктанта; рисование линий вызвало сложности у Глеба Б., Филиппа М. в прямых дорожках и у Филиппа М., Яны Ж. в фигурных дорожках.

Рисование по точкам, по клеточкам и по контуру запутало Артема Л., Машу К., Матвея К., однако с подсказкой экспериментатора задание вышеназванными испытуемыми было успешно выполнено. Задание по штриховке в различных направлениях, движениях руки, силуэтных штрихов вызвало большие сложности и испытуемые (Александр К., Ирина В., Костя Ф., Арина Д., Юлия М., Андрей Г. не смогли с ним справиться.

Таким образом, видно, что многие младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи имеют низкое развитие графического навыка. Средний балл составил – 3,4.

На констатирующем этапе осуществлено определение исходного уровня дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, путем применения методики «4-й лишний», задания на классификацию предметов «Исключи слова», методики «Опосредованное запоминание», методики обследования слуховой памяти; методики «зашумленной» картинки, методики «Найди и вычеркни», изучение состояния фонематического слуха и фонематического восприятия младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и выявление специфических особенностей.

Итак, все участвующие в эксперименте дети проявили интерес к методике «4-й лишний». Однако, всего 4 обучающихся успешно выполнили это задание, без помощи экспериментатора. Школьники правильно строили сложные предложения, их объяснение было логичным. Обобщающие понятия у данной группы обучающихся были подобраны верно.

20 обучающихся допустили ошибки, школьникам была необходима направляющая помощь экспериментатора, после которой они давали уже верный ответ.

Так, Арина Д. при исключении слова «вертолёт» не могла подобрать обобщающее понятие, но при указании экспериментатора на вид транспорта, верно сделала вывод. Костя Ф. верно указал на лишнее слово «труба», но подобрать обобщающее слово не смог, тем самым объяснение выбора

привело к затруднениям. 2 обучающихся показали наиболее низкий результат при выполнении данной методики.

Младшие школьники в основном при выборе 4 лишнего опирались на несущественные признаки. Андрей Г. при выборе из 4 картинок (редис, помидор, перец, яблоко) указал, что все предметы красного цвета, кроме яблока, поэтому оно лишнее.

Филипп М. даже после оказанной экспериментатором помощи не смог выделить лишнее слово, объясняя это тем, что все изображенные предметы относятся к одной категории.

Обучающиеся с интересом отнеслись к заданию по классификации предметов «Исключи слова». Анализ полученных результатов показал, что верно выбрать лишние слова из всех 15 блоков получилось только у Рината Б., Яны Ж. и Юли М. 10 обучающихся выполняли предложенное задание, допуская от 2 до 4 ошибок, но при подсказке исправлялись и давали верные ответы.

Так, Данил П. в ряде слов «Василий, Петр, Максим, Иванов» выделил лишним слово «Иванов», но объяснил это тем, что оно начинается с гласной, при подсказке экспериментатора, ребенок исправился и верно ответил на вопрос.

9 обучающихся получали помощь от экспериментатора регулярно, им задавались наводящие вопросы, т.к. самостоятельно выделить слово для них оказалось затруднительно. Выбор слова осуществлялся на основе несущественных признаков. Артем Л. сказал, что кошелек маленький, поэтому он лишний, а остальные предметы большие. Вика П. из ряда слов «Иней, пыль, дождь, роса» лишним определила иней, обосновав это тем, что он бывает зимой, а остальное летом.

Отметим, что результаты обследования представлены в приложении 2.

Результаты обследования словесно-логического (абстрактного) мышления показали, что наибольший средний балл у обучающихся набран по

методике «4-й лишний» 1,9 балла, можно утверждать, что операции анализа и обобщения у обучающихся развиты наиболее лучшим образом.

Средний балл по методике «Исключи слова» составил 1,65 балла.

Наиболее высокий средний балл по окончании обследования мышления по двум методикам набрали 9% обучающихся (2 человека) – 2,6 балла. Средний балл за выполнение 2 методик от 2 до 3 получили 18% обучающихся (4 человека), от 1 до 2 баллов – 41% младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (9 человек), наиболее низкий результат – меньше 1 балла получили 6 обучающихся (27%).

В процессе работы с методикой «Опосредованное запоминание» следует заметить, что 5 обучающихся Женя К., Ринат Б., Юля М., Татьяна Д., Андрей Г. показали высокий результат, обучающиеся поняли инструкцию и на достаточно высоком уровне выполнили предложенное им задание.

Другие 10 обучающихся при выполнении заданий допускали ошибки, им требовалась помощь взрослого, но приложив усилия младшие школьники справлялись с поставленной задачей. Дарина М., Сергей Ф., Ангелина А. при показе некоторых картинок сначала называли слово, изображенное на карточке, а затем слово, которое необходимо было запомнить. Матвей К. к картинке «расческа» подобрал слово «расчесывать», но затем, при повторном озвучивании правил, исправился и выполнил задание верно.

7 обучающихся справились с заданием на низком уровне. Анжела Г., Данил П., Артем Л. не поняли смысл задания и только в 3 вариантах назвали нужное слово к картинке, в остальных случаях обучающиеся просто называли то, что изображено на картинках. Арина Д. и Вика П. называли только изображенные предметы, без опосредованного запоминания.

Таким образом, можно сделать вывод, что опосредованное запоминание у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи не соответствует показателям нормы.

Обследовав слуховую память, установлено, что 100% обучающихся полностью верно задание не выполнили. Обследуемые не смогли

воспроизвести 8–10 слов. 14 обучающихся показали средний уровень развития слуховой памяти, запомнив 4–6 слов, это соответствует 4 баллам исходя из предложенной шкалы оценивания. Максимальное количество слов, которое смогли запомнить обучающиеся – 6.

6 обучающихся выполнили задание с большими трудностями, запомнив до 4 слов.

2 обучающихся показали самый низкий результат, запомнив только 2 слова.

Дети использовали для запоминания приемы повторения слов. Они проявили активность и заинтересованность при выполнении данного вида задания. Дарине М., Филиппу М., Сергею Ф. и Славе Л. была оказана дополнительная помощь, для выполнения задания, по причине того, что дети отвлекались от него.

Результаты обследования слуховой памяти по всем сериям заданий представлены в приложении 3. По результатам обследования слуховой памяти средний балл составил 3,5 балла.

Таким образом, по результатам обследования памяти можно сделать вывод о том, что наиболее развитый вид памяти – зрительная преднамеренная память, наиболее низкий уровень развития слуховой памяти.

При определении восприятия обучающимся предлагались «зашумленные» картинки. С этой методикой успешно справились 8 обучающихся, эти обучающиеся верно поняли инструкцию, без подсказок самостоятельно назвали все предметы, которые были изображены на зашумлённых картинках. 12 школьников испытывали некоторые затруднения при поиске изображений, и смогли назвать все предметы после подсказки экспериментатора. Ирина В. называла «кружку» «чашкой», Глеб Б. назвал «блюдце» «тарелкой». Ошибки связаны в большей степени с низким уровнем словарного запаса.

Данные результаты этого обследования позволяют сделать вывод о том, что у обучающихся сформирована функция дифференцировки основных линий от вспомогательных, что соответствует возрастной норме.

Таким образом, результаты обследования зрительного восприятия показали, что дифференцированности восприятия наиболее сформировано, чем полнота и правильность, но также не достигает нормы.

Для исследования уровня сформированности внимания мы использовали методику «Найди и вычеркни». Так, 19 младших школьников выполнили задания либо с ошибками, либо с помощью, которую получили от экспериментатора.

К примеру, Вика С. искала заданные ей фигуры не по порядку, перескакивала с одной строчки на другую, Яна Ж. так же не по порядку зачёркивала фигуры, Глеб Б. сначала не понял инструкцию, но после помощи взрослого смог справиться с заданием.

3 обучающихся Арина Д., Сергей Ф., Артем Л. не справились с заданием, они не поняли инструкцию, и дополнительная помощь от взрослого так же не дала результатов.

Результаты исследования внимания показали, что средний балл по методике «Найди и вычеркни» –3,3, что говорит о недостаточном уровне развития внимания. Не нашлось обучающихся, которые показали максимальный результат.

Результаты данного исследования показывают, что внимание младших школьников с тяжелым нарушением речи развито недостаточно. Проведя исследование высших психических функций можно сделать вывод, что у обучающихся младшего школьного возраста с тяжелым нарушением речи недостаточно развито мышление, память, внимание и восприятие.

Результаты позволяют утверждать, что аналитико-синтетическая деятельность сферы мышления находится на недостаточном уровне развития.

Результаты обследования звукопроизношения показали, что у 17 нарушено звукопроизношение, присутствуют замены звука или их

отсутствие. Звук ш заменяют на с, ж- заменяют з, л- заменяют на в, р- заменяют на л- или пропускают.

У 5 испытуемых звукопроизношение не нарушено.

Результаты обследования фонематического слуха показали, что у 22 обучающихся (100%) имеются нарушения разной степени тяжести. У 14 обучающихся имеются нарушения распознавания звуков, сходных по 1 акустическому признаку, 4 обучающихся наблюдаются нарушения распознавания звуков, сходных по 2 или 3 акустическим признакам.

Среди обучающихся, имеющих нарушения фонематического слуха, по 1 акустическому признаку, 3 обучающихся не различали согласные по твердости-мягкости, 14 обучающихся не различали звонкие и глухие согласные. У 2 обучающихся наблюдались проблемы в различении свистящих и шипящих согласных. Показанные результаты говорят о том, что у 14 обучающихся наиболее нарушено распознавание звонких и глухих согласных. Наиболее часто по звонкости-глухости дети не распознают фонемы [з] – [с], [ж] – [ш].

По твердости-мягкости 3 обучающихся допускают ошибки: Андрей Г., Яна Ж. не различают фонемы [ш] – [щ], Вика П. не различает фонемы [с] – [с’].

Женя К. и Арина Д. не различают звуки по звонкости-глухости, а также по твердости-мягкости, что соответствует 2 баллам.

Среди свистящих-шипящих смешивали фонемы [ш] – [с] 5 обучающихся, из которых сонорные звуки не различали 2 обучающихся. Татьяна Д. и Сергей Ф.

Результаты обследования звукопроизношения показали, что у 22 обучающихся (100%) имеются нарушения разной степени. У 17 обследуемых первично нарушено звукопроизношение, а вторично нарушен фонематический слух и восприятие.

Сравнительная характеристика нарушений звукопроизношения и фонематического слуха представлена в приложении 4.

Результаты сравнения показали, что самый высокий балл зафиксирован у Яны Ж., Артема В. Анжелы Г., Матвея К., Татьяны З. (средний балл). Средние результаты у Арины Д., Жени К., Маши К., Александра К., Дарины М., Сергея Ф., Данила П., Филиппа М. (низкий балл). Дети наиболее хорошо различают группу сонорных и аффрикат, хуже обучающимися дифференцируются шипящие (средний балл), сонорные (средний балл), [p], [p'] (средний балл).

Таким образом, ровно 5 обучающихся без ошибок определяют количество звуков в слове, 12 обучающихся могут определить количество звуков в слове, допуская 1–2 ошибки, 5 обучающихся затрудняются при выполнении этого задания.

Определить правильно последовательность звуков в слове не получилось ни у одного обучающегося, 17 учащихся допустили в подобных заданиях 1–2 ошибки, а 5 обучающихся не смогли выполнить предложенное задание, за что получили только 1 балл.

Для этих детей затруднительными оказались задания на определение последовательности звуков в слове. Ангелина Л., Анжела Г., Татьяна Д., Яна Ж. были затруднительны задания на определение количества звуков в словах и определение последовательности звуков в словах. Хуже всего с предложенными заданиями справилась Маша К. Обучающийся не смог выполнить задание на определение последовательности звуков в слове, остальные задания выполнены с ошибками.

Задание на определение места звука в слове было выполнено безошибочно 11 обучающимися (50%), остальные 11 обучающихся (50%) в этом задании допустили более 2 ошибок, за что получили 3 балла.

По результатам обследования фонематического восприятия, самым сложным для выполнения оказалось задание на определение последовательности звуков в слове, а наиболее легко обучающемуся дались задания на определение места звуков в слове.

Таким образом, на основании результатов, можно говорить о том, всем обучающимся необходима работа по коррекции фонематического восприятия.

Суммируя изложенное следует отметить, что обучающиеся, получившие наибольшие баллы при обследовании речевых функций, так же показали наибольшие баллы в развитии высших психических функций. Те обучающиеся, у которых речь менее развита, показали большие отставания в развитии высших психических функций (памяти, мышления, восприятия, внимания) и графомоторных навыков.

Обследование письма у обучающихся младших школьников с тяжелыми речевыми нарушениями проводилось по методике, предложенной О.Б. Иншаковой. Обследование осуществлялось с помощью выполнения письменных работ: слухового диктанта и списывания с печатного текста (приложение 5).

№	Испытуемые	Неправильное написание букв	Пропуски букв, слогов, слов	Не распознает звонкие-глухие при написании	Баллы
1.	Арина Д.	+	-	+	3
2.	Андрей Г.	-	+	+	3
3.	Филипп М.	-	-	-	2
4.	Ринат Б.	+	+	+	1
5.	Яна Ж.	+	-	-	1
6.	Юля М.	+	-	+	3
7.	Данил П.	-	-	-	2
8.	Артем Л.	+	-	+	1
9.	Вика П.	-	-	+	1
10.	Женя К.	-	-	-	2
11.	Гатьяна Д.	+	+	+	1
12.	Анжела Г.	-	-	+	1
13.	Дарина М.	+	+	+	1
14.	Сергей Ф.	+	+	+	1
15.	Ангелина Л.	-	+	+	1
16.	Матвей К.	-	-	-	2
17.	Глеб Б.	+	+	+	1
18.	Александр К.	+	+	+	1
19.	Ирина В.	-	-	-	2
20.	Артем В.	+	+	+	1

21.	Костя Ф.	-	-	-	2
22.	Маша К.	-	+	+	1

Таблица 1 -Результаты обследования списывания с печатного текста обучающимися младшего школьного возраста

При проведении обследования письма – списывание с печатного текста, 3 обучающихся (Арина Д., Андрей Г., Юля М.) получили по 3балла, так как допустили при списывании текста незначительные ошибки. 6 обучающихся (Филипп М., Данил П., Женя К., Матвей К., Костя Ф., Ирина Ф.) получили по 2балла, так как допускали 2-3 ошибки, а именно: пропускали буквы либо знаки препинания в написании слов, либо списывали текст неаккуратно. 13 обучающихся получили по 1 баллу из-за наличия многочисленных ошибок – преимущественно обучающиеся неправильно писали их зеркально, не соблюдали знаки препинания. Ошибки также возникали из-за желания сделать работу первым, тем самым многие обучающиеся торопилисьвыполнить задание (Ринат Б., Яна Ж., Александр К.).

На рисунке 1 показано процентное соотношение встречающихся ошибок у младших школьников.

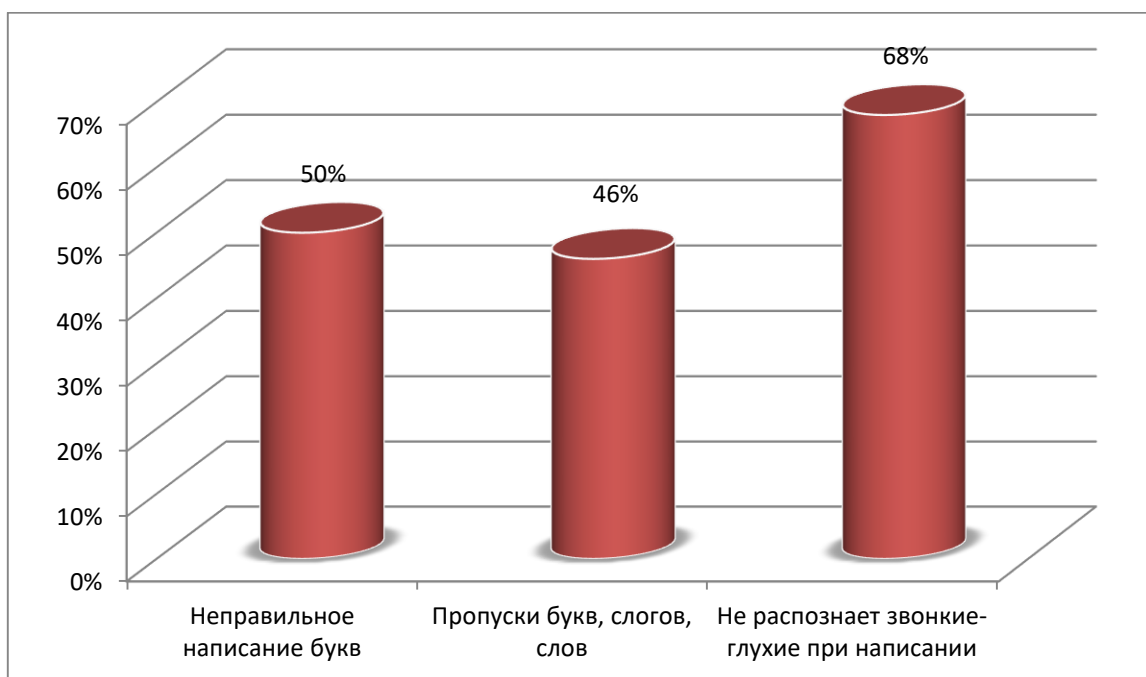


Рисунок 1 – Результаты обследования списывания с печатного текста (процентное соотношение)

Преимущественным оказалось не соблюдение знаков препинания и красной строки – у 15 обучающихся.

Были также выделены количественные критерии оценивания в виде 5ти балльной системы: 5 баллов – обучающийся безошибочно написал диктант; 4 балла – обучающийся допустил в работе 1–2 ошибки; 3 балла– обучающийся допустил в диктанте 3–4 ошибки; 2 балла–обучающийся допустил в работе 5–6 ошибок; 1балл – обучающийся допустил в работе более 6 ошибок. Среди ошибок были выделены следующие:

- замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков;
- замены оптически сходных графем;
- перестановка букв или слогов в словах;
- добавление лишних букв или слогов в словах.
- смешивание букв (графем), которые отличаются по дифференцированным признакам (мягкости-твердости, звонкости-глухости, звуков, похожих по способу и местообразованием);
- пропуски гласных исогласных звуков; составов;
- уподобление слогов (повторение в одном слове) перестановка звуков или слогов в словах;
- замена графически сходных букв (пр-с, к-таки и др.);
- зеркальность изображения;
- неправильное согласование окончаний в словах.

В таблице 2 представлены результаты анализа диктантов, написанных младшими школьниками. Знаком «+» обозначены наличие ошибок, знаком «-» их отсутствие.

Проанализировав написанные под диктовку тексты, выяснилось, что все обучающиеся получили по 1 баллу, так как допустили большое количество ошибок. Среди обучающихся 1 класса максимальное количество ошибок в тексте составило 13–15 шт. Среди обучающихся 2 класса максимальное количество ошибок – 13 шт. Среди обучающихся 3 класса максимальное количество ошибок составило – 14 шт.

Таблица 2 Результаты анализа диктантов

№	Испытуемые	Пропуски букв, слогов, слов	Написание слов с ошибками	Несоблюдение знаков препинания	Баллы
1.	Арина Д. (1 кл)	-	+	+	1
2.	Андрей Г. (1 кл)	+	+	+	1
3.	Филипп М. (2 кл)	-	+	+	1
4.	Ринат Б. (2 кл)	+	+	+	1
5.	Яна Ж. (1 кл)	+	+	+	1
6.	Юля М. (1 кл)	-	+	+	1
7.	Данил П. (3 кл)	-	+	+	1
8.	Артем Л. (2 кл)	+	+	+	1
9.	Вика П. (2кл)	+	+	+	1
10.	Женя К. (3 кл)	-	+	+	1
11.	Татьяна Д. (3 кл)	+	+	+	1
12.	Анжела Г. (2 кл)	-	+	+	1
13.	Дарина М. (1 кл)	+	+	+	1
14.	Сергей Ф. (1 кл)	-	+	+	1
15.	Ангелина Л. (3 кл)	+	+	+	1
16.	Матвей К. (2 кл)	+	+	+	1
17.	Глеб В. (1 кл)	+	+	+	1
18.	Александр К. (3 кл)	-	+	+	1
19.	Ирина В. (1 кл)	-	+	+	1
20.	Артем В. (2 кл)	+	+	+	1
21.	Костя Ф. (3 кл)	+	+	+	1
22.	Маша К. (1 кл)	-	+	+	1

Преимущественно ошибки связаны с неправильным написанием слов: неправильно выбрана буква в слове, либо слово после точки написано с маленькой буквы. Также большое количество ошибок связано с пропусками букв, слогов либо перестановка букв или слогов в словах. Наименьшее

количество ошибок у обучающихся связано с расстановкой знаков препинания – обучающиеся в своих работах забывали ставить точку в конце предложения.

Практически у всех обучающихся младшего школьного возраста отмечается небрежный, неаккуратный почерк. Есть обучающиеся, которые исправляли свои ошибки самостоятельно при контрольной проверке написанного.

На рисунке 2 представлено процентное соотношение допускаемых ошибок обучающимися младшего школьного возраста при написании диктанта.

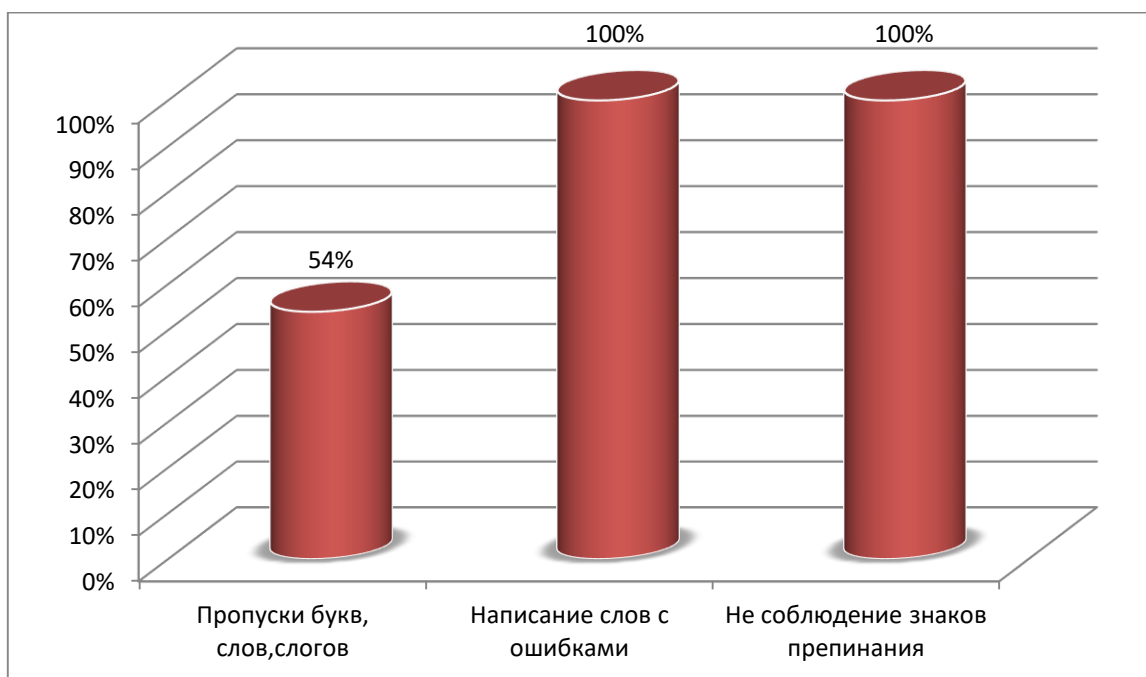


Рисунок 2 – Процентное соотношение допускаемых ошибок обучающимися при написании диктанта

Из рисунка видно, что у 54% обучающихся из 22 человек отмечаются такие ошибки, как пропуски предлогов, букв либо слогов в словах, либо целых слов в предложениях, отмечаются такие ошибки у 12 испытуемых. Абсолютно все 22 обучающихся (100%) допускали ошибки в написании слов: вместо буквы «О» писали букву «А», либо неправильно, согласовывали слова и ошибались в написании окончаний слов, также ошибались в написании парных согласных- вместо «Г» писали букву «К» и т.д.

У 46% обучающихся, (10 испытуемых), отмечаются ошибки, связанные с несоблюдением знаков препинания – пропускали точки в конце предложений. Работы обучающихся младшего школьного возраста 1-3 классов представлены в Приложении 6.

2.3 Сопоставление результатов исследования

Проведенный в параграфе 2.2 анализ показ, что 77% испытуемых составляют младшие школьники, имеющие нарушение характерные для артикуляторно-фонематической дисграфии. У таких испытуемых первично нарушено звукопроизношение, что выражается в нарушении артикуляционной моторики; вторично у таких младших школьников не сформирован фонематический слух. Как установлено обследованием, указанное нарушение проявляется в замене одного звука на другой: ш-с, р-л. Таким детям сложно оформить губы и язык правильно, чтобы произнести звуки.

На письме младшие школьники данной группы также заменяли буквы или пропускал их.

К данной группе относятся следующие испытуемые: Арина Д., Андрей Г., Яна Ж., Юлия М., Артем Л., Вика П., Женя К., Татьяна Д., Анжела Г., Дарина М., Сергей Ф., Ангелина Л., Матвей К., Ирина В., Артем В., Костя Ф., Маша К.

Указанные данные подтверждают, что при нарушении звукопроизношения и фонематического слуха, то это отражается и на письме.

В процессе исследования установлено, что для 14% испытуемых характерна оптико-пространственная дисграфия.

Проанализировав характер допущенных ошибок обучающимися младшего школьного возраста, выявлено следующее: Ринат Б., Юлия М. и Александр К. отмечаются ошибки, связанные с недоразвитием

фонематического слуха и восприятия – пропуски согласных и гласных букв, ошибки в написании свистящих – шипящих, твёрдых - мягких.

Как следствие имеют место однотипные опико-пространственные ошибки – добавление лишних элементов в написании слов, пропуски согласных букв в словах, зеркальное написание букв, лексико-грамматические ошибки, связанные с неправильным написанием окончания в словах. Отмечены ошибки, связанные с недоразвитием фонематического восприятия – пропуски гласных или согласных букв в словах.

Для 9% испытуемых характерна акустико-фонематическая дисграфия, поскольку младшие школьники, проходившие обследование, имели хорошие показатели звукопроизношения, однако при проверке фонематического слуха они не смогли разделить звонкость и глухость звуков, не смогли различить твердость и мягкость.

К данной группе относятся: Глеб Б. и Филипп М.

Также у указанных испытуемых отмечались нарушения звука слогового анализа и синтеза, пропуски, вставки, перестановки букв, слогов или слогов, что указывает на отсутствие у ребенка осознания границ предложения. Допускали ошибки, связанные с недоразвитием фонетического восприятия – не ставили точки в конце предложений, писали новое предложение с маленькой буквы, дублирование одних и тех же слов, слитное написание предлогов со словами. Следует отметить, что у данной группы испытуемых первично нарушен фонематический слух, а звукопроизношение в норме.



Рисунок 3 – Результаты обследования младших школьников

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у обучающихся младшего школьного возраста имеются нарушения в строении артикуляционного аппарата, отчего страдает его моторика, что приводит к нарушению звукопроизношения, а соответственно и письма. Также из-за недоразвития либо снижения моторных функций отмечаются дефекты деятельности слухового анализатора, что ведёт к нарушению фонематического слуха и восприятия.

Поэтому, очень важным в разработке программы коррекции письма у обучающихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи является систематическая логопедическая работа, направленная на развитие звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия с применением различных упражнений для пальцев и кистей рук, которая будет способствовать профилактике ошибок на письме.

Вывод по второй главе.

В результате эмпирического исследования особенностей письменной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи можем сделать следующие выводы:

1. Критериями, по которым оценивалась письменная речь младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, было выделено:

- обследование уровня сформированности моторной сферы проводилось по методике Н.М. Трубниковой;
- методика «4-й лишний» направлена на исследование способности обобщать понятия и предметы на основе определённых признаков, выделять существенные качества понятий, объединённых общим признаком;
- для оценки уровня сформированности аналитико-синтетической деятельности были использованы задания на классификацию предметов «Исключи буквы»;
- методика «Опосредованное запоминание» направлена на исследование зрительной памяти;
- методика обследования слуховой памяти;
- методика «зашумленной» картинки;
- методика «Найди и вычеркни» направлена на определение продуктивности и устойчивости зрительного восприятия младших школьников с речевыми нарушениями, а также уровня внимания младших школьников с речевыми нарушениями;
- артикуляционные пробы;
- изучение состояния звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия младших школьников с тяжелыми нарушениями речью и выявление специфических особенностей;
- обследование просодической стороны речи проводилось с помощью следующих заданий: рассказать наизусть одно из стихотворений, прочитав выразительно небольшой текст, знакомый по содержанию. Так же в ходе предыдущего обследования звукопроизношения уже можно заметить некоторые особенности состояния просодической стороны речи. При этом отмечаются и анализируются следующие критерии: состояние голоса, темп речи, мелодико-интонационная сторона речи, разборчивость речи, состояние речевого дыхания;

– для изучения состояния лексической стороны речи младших школьников используются следующие методы: обследование пассивного и активного словарного запаса по специально составленному материалу; наблюдения за детьми в процессе учебной, предметно-практической, игровой и обиходно-бытовой деятельности; изучение медицинской и педагогической документации, анкетирование родителей;

– для обследования грамматической стороны речи использовались задания на понимание логико-грамматических отношений, падежных окончаний существительных, рода, числа и другого; также предлагается составить предложения по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок и задания на словообразования;

– обследования графомоторных навыков. осуществлялось по традиционным методикам, которые включали задания на определение уровня развития мелкой моторики рук (методики Н.О. Озерецкого, Н.И. Гуревич), определение развития графического навыка (по критериям Н.В. Нижегородцевой), срисовывание;

– обследование навыков письма (списывание, слуховой диктант, самостоятельное письмо). Материалы для обследования взяты из методики О.Б. Иншаковой.

2. Результаты диагностики развития письменной речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи показали недостаточную сформированность всех компонентов. Характерной чертой обучающихся, получивших наибольшие баллы при обследовании речевых функций, так же показали наибольшие баллы в развитии высших психических функций. Те обучающиеся, у которых речь менее развита, показали большие отставание в развитии высших психических функций (памяти, мышления, восприятия, внимания) и графомоторных навыков.

3. У обучающихся младшего школьного возраста имеются нарушения в строении артикуляционного аппарата, отчего страдает его моторика, что приводит к нарушению звукопроизношения, а соответственно

и письма. Также из-за недоразвития либо снижения моторных функций отмечаются дефекты деятельности слухового анализатора, что ведёт к нарушению фонематического слуха и восприятия.

Установлено, что у 77% младших школьников отмечается артикуляторно-фонематическая дисграфия, у 9% - акустико-фонематическая, а у 14% оптико-пространственная. В связи с этим очень важным в разработке программы коррекции письма у обучающихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи является систематическая логопедическая работа, направленная на развитие звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия с применением различных упражнений для пальцев и кистей рук, которая будет способствовать профилактике ошибок на письме.

ГЛАВА 3 ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1 Теоретическое обоснование логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования

Проблема исследования и коррекции нарушения письма, и в настоящее время продолжает оставаться одной из наиболее актуальных задач логопедии. Исходя из соответствующих механизмов каждого вида дисграфии, авторы, которые посвятили свои научные исследования данной области логопедии (Р.И. Лалаевой, В.А. Ковшиков, И.М. Садовникова, И.М. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко, А.Н. Корнев и другие) предлагают различные методики осуществления коррекционной работы.

Для каждого вида нарушения письма установлен определенный порядок проведения коррекции нарушения письма: либо это психолингвистический уровень, либо психофизиологический уровень. Отметим, что методы работы психофизиологического уровня продолжают оставаться неизменными – это представление о звуке и связь звука и буквы. И конечно, обязательно должен присутствовать психологический уровень развития письма – это мотив и желание писать.

Актуальность проблемы коррекции нарушения письма остается актуальной в связи с недостаточной эффективностью соответствующих традиционных методик коррекции дисграфии, с увеличением числа учащихся, имеющих определенные нарушения письма, а также с усложнением симптоматики и различных механизмов этого нарушения.

Специфические расстройства письма влекут за собой нарушения в овладении орфографией (О.И. Азова, Р.И. Лалаева, Л. Парамонова, И.

Прищепова), которая часто является причиной устойчивой неуспеваемости, отклонений в формировании личности ребенка.

В большинстве методик преодоления дисграфии основное внимание уделяется коррекции имеющихся нарушений устной речи обучающихся (Т.П. Бессонова, Л.В. Венедиктова, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Л. Парамонова, И. М. Садовникова, Л.Ф. Спиридо, О.А. Токарева).

Ряд авторов предлагает психолого-педагогический подход к коррекции дисграфии с учетом психологических особенностей данной категории учащихся (Т.В. Ахутина, Е.А. Жаркова, А.Н. Корнев, А.Ю. Потанина, Е.А. Соболева, А.А. Тараканова), есть отдельные указания на необходимость развития у детей с дисграфией памяти и внимания.

В целом следует отметить, что психологический, в том числе и когнитивный аспект коррекционно-логопедического воздействия при дисграфии в современных логопедических исследованиях представлен недостаточно.

При разработке методик осуществления коррекции дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи центральными выступают ряд соответствующих принципов, таких, как патогенетический, принцип учета «зоны ближайшего развития», принцип опоры на сохранившиеся звенья возбужденной психической функции, принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы[65].

Отметим, что патогенетический принцип (принцип учета механизма данного нарушения). В зависимости от нарушенного механизма выделяются различные виды нарушений чтения и письма.

В процессе осуществления логопедической работы по коррекции определенного вида дисграфии основной задачей такой работы выступает проведение коррекции нарушенного механизма, формирование тех психических функций, которые соответственно обеспечивают нормальное функционирование операций процесса чтения и письма. Так, при коррекции

дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза осуществляется формирование навыка анализа предложений по словам, слогового и фонематического анализа и синтеза.

Принцип учета «зоны ближайшего развития» (по Л.С.Выготскому [16]). Процесс развития той или иной психической функции при коррекции дисграфии должен реализовываться постепенно, с учетом ближайшего уровня развития этой функции, то есть того уровня, на котором решения задачи возможно с незначительной помощью со стороны педагога. Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы (на начальных этапах работы).

В основе этого принципа находится соответствующее представление о речи, о языковой деятельности как сложной функциональной системе, а также учение о сложной структуре психических функций. Формирования высших психических функций в онтогенезе представляет собой соответствующий сложный процесс осуществления организации функциональных систем. На ранних этапах онтогенеза функция осуществляется с участием различных анализаторов, на основе полимодальных афферентаций [73]. Так, процесс дифференциации звуков сначала осуществляется с участием зрительной, кинестетической, слуховой афферентации. Позже ведущую роль при дифференциации приобретает слуховая дифференциация. В связи с этим при недоразвитии дифференциации фонем вначале осуществляется опора на зрительное восприятие артикуляции, кинестетического различия при произношении звуков, на слуховые образы дифференцирующиеся звуки.

Принцип опоры на сохранившиеся звена возбужденного психической функции. Максимальное использование полимодальных афферентаций осуществляется дифференцированно, с опорой на сохранное звено возбужденного психической функции. Так, при акустической дисграфии формирования слуховой дифференциации звуков необходимо проводить с

опорой на зрительные и кинестетические афферентации. В других случаях, когда нарушенной является кинестетическая дифференциация звуков, формирование дифференциации фонем осуществляется с опорой на слуховые, зрительные афферентации.

Организация коррекционной работы по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи может осуществляться в нескольких методологических подходах. Один из подходов соответствует современной теории логопедии и базируется на результатах логопедической диагностики детей с проблемами письма[83].

Анализируя диагностические данные, логопед выявляет слабые звенья (прежде всего лингвистические) функциональной системы письма у конкретного ученика, определяет вид или сочетание видов дисграфии и в соответствии с этим планирует коррекционную работу, опираясь на существующие методические рекомендации по преодолению различных видов дисграфии. Такая работа может осуществляться индивидуально или подгруппами детей одного возраста, у которых наблюдаются одинаковые виды дисграфии.

В основу этого подхода положен принцип преимущественного влияния на слабые звенья или звено системы возрастных стандартов. Здесь несколько ведущих и традиционных направлений работы:

- совершенствование фонематической дифференциации звуков речи и усвоение правильного буквенного обозначения на письме – при коррекции дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания, или акустического;
- коррекция дефектов звукопроизношения и совершенствования фонематической дифференциации звуков, усвоение их правильного буквенного обозначения на письме – при коррекции акустико-артикуляторной дисграфии;
- совершенствование опыта произвольного языкового анализа и синтеза, способности воспроизводить на письме звуко-составную структуру

слов и структуру предложений – при коррекции дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза;

– совершенствование синтаксических и морфологических обобщений, морфологического анализа состава слова – при коррекции аграмматичной дисграфии;

– совершенствование зрительного восприятия, памяти; пространственных представлений; зрительного анализа и синтеза; уточнения языкового обозначения пространственных соотношений – при коррекции оптической дисграфии.

В каждом из этих направлений работы выделены этапы работы, предложенные виды заданий и упражнений, которые можно использовать в процессе занятий с детьми. Наиболее подробно логопедическая работа по коррекции определенных видов дисграфии отражены в работах Р.И. Лалаевой и Л.Г. Парамоновой.

Второй подход к преодолению дисграфии может осуществляться в русле широкомасштабной коррекционно-развивающей работы школьного логопеда, которая построена в соответствии с методическими рекомендациями А.В. Ястребовой – Т.П. Бессоновой. Этот подход не только коррекционную, но и профилактическую направленность. Кроме того, организация работы с учетом рекомендаций А.В. Ястребовой – Т.П. Бессоновой позволяет школьному логопеду охватить большое количество обучающихся. В рамках данного подхода коррекционноразвивающая работа посвящена, прежде всего, совершенствованию устной речи детей, развития речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к совершению полноценной учебной деятельности.

Соответствующие мероприятия специалисты начинают реализовывать уже с первоклассниками, которые составляют так называемую группу риска, то есть с детьми, имеющими нарушения или недоразвития устной речи. Основная задача логопеда в работе с такими детьми – с помощью систематических занятий, учитывающих школьную программу по родному

языку (с начала обучения грамоте), совершенствовать устную речь детей, помогать им овладевать письменной речью и, в конечном счете, предупредить появление дисграфии [53].

Логопед работает одновременно над всеми компонентами речевой системы – звуковой стороной языка и лексико-грамматическим строем. При этом в работе выделяются несколько этапов, каждый из которых имеет ведущее направление.

I этап – заполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и фонематических представлений; устранение дефектов звукопроизношения, формирование навыков анализа и синтеза звукослогового состава слов; закрепление звукобуквенных связей и др.)

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

III этап – заполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирование смысловой структуры высказывания, установление связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания).

Развивая все компоненты речевой функциональной системы, совершенствуя у детей навыки произвольных операций с языковыми элементами с учетом материала школьной программы по языку, логопед одновременно решает несколько задач. К этим задачам А.В. Ястребова – Т.П. Бессонова относит: развитие речемыслительной активности и самостоятельности, формирования полноценных учебных умений и

рациональных приемов организации учебной работы, формирование коммуникативных умений, предупреждения или устранения дисграфии, предупреждения функциональной неграмотности и другие.

Можно выделить и третий подход – в коррекции дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Наиболее полно он охарактеризован в книге И.М. Садовникова, в которой автор предлагает свою методику диагностики нарушения письма, выделяет возможные направления работы, предлагает виды упражнений по их реализации. Этот подход, как и первый, базируется на результатах логопедического обследования детей с дисграфией, что позволяет выявить неполноценные звенья функциональной системы письма, изучить виды и характер специфических ошибок в письме и на основании этого определить ведущие направления коррекции.

Однако, в отличие от первого, данный подход к коррекции не предусматривает соотнесения выявленных нарушений с тем или иным видом дисграфии, не предполагает жесткого следования какому-то определенному алгоритму в процессе логопедической работы.

Так, среди ведущих И.М. Садовникова выделяет следующие направления работы по коррекции дисграфии [68]: развитие пространственных и временных представлений; развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов; количественное и качественное обогащение словаря; совершенствование составляющей и морфемного анализа и синтеза слов; усвоения сочетаемости слов и осознанное построение предложений; обогащение фразовой речи обучающихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимами, антонимами, омонимами синтаксическими конструкциями и другими.

Таким образом, все охарактеризованные выше подходы к коррекции дисграфии у младших школьников направлены, прежде всего, на совершенствование устной речи и языковых способностей детей, формирование операционально-технологических средств, составляющих базовый уровень организации специфического вида деятельности – письма.

Это соответствует традиционному в логопедии пониманию детской дисграфии как отражение на письме неполноценности лингвистического развития младших школьников.

3.2. Содержание логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования

Занятия по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи по регламенту образовательной деятельности МАОУ Гимназия № 19 г. Миасса организуется по два раза в неделю с дневные часы. Продолжительно занятий составляет 30 минут. Сроки коррекционной работы определяется степенью тяжести нарушения речи; комплектование групп – схожестью нарушений речевого развития, возрастным критерием и согласовывается с родителями и классным руководителем.

В рамках исследования занятия для экспериментальной группы организовались с учетом календарно-тематического планирования, принятого в МАОУ Гимназия № 19 г. Миасс.

Перспективный план занятий в рамках исследования включал занятия по коррекции нарушений дисграфии у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Для детей контрольной группы данные занятия проходили с использованием технологий, методов и приемов, которые применяются в средних школах, а для детей экспериментальной группы занятия по той же тематике.

Фронтальные занятия в рамках исследования рассчитаны на проведение в течение года в количестве 22 занятий по формированию лексико-грамматической стороны речи. Занятия проводились по подгруппам по пять человек. Разделение на группы проведено по ведущему нарушению, две подгруппы работали по направлению акустико-фонематическая

дисграфии, другие две подгруппы артикуляционно-фонематическая. На момент прохождения практики в каждой из подгрупп были проведены занятия по уточнению артикуляции, фонетической характеристики и графического изображения каждого, из смешиваемых звуков.

Остальные занятия, проводимые в средней школе в группе компенсирующей направленности по образовательному направлению «Речевое развитие» были идентичными.

Формирование полноценной учебной деятельности возможно лишь при достаточно высоком уровне развития речи, которое предполагает определенную степень сформированности средств языка, навыков свободного и адекватного пользования этими средствами в целях общения.

Программа по коррекции дисграфии основывается на следующих теоретических положениях:

- комплексное взаимодействие анализаторов (И.П. Павлов);
- компенсаторные возможности развивающегося мозга в условиях стабилизации патологического процесса (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, В.В. Лебединский, А.Р. Лурия, С.С. Ляпидевский);
- поэтапное формирование умственных действий (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин).

Содержание и структурирование программы опирается на дидактические принципы: научности, доступности, последовательности и систематичности, индивидуального подхода, сознательности и активности, наглядности.

Цель: коррекция нарушений устной и письменной речи, восполнение пробелов в знаниях.

Задачи:

- уточнение и развитие пространственно-временных представлений;
- развитие функции фонематического анализа и синтеза; звукослоговой структуры слова, языкового анализа и синтеза;

– коррекция нарушений лексико-грамматического строя речи – развитие связной речи.

Программа направлена на коррекцию акустико-фонематической, артикуляторно-акустической, оптико-пространственной дисграфии, обусловленной нечётко выраженным общим недоразвитием речи у обучающихся. Содержание работы по данной программе тесно связано с программой по русскому языку и чтению. Содержание коррекционной работы условно делится на несколько этапов. Учитель-логопед вправе менять этапы коррекционного обучения, исключать темы логопедических занятий или добавлять количество часов для повторения, если это необходимо для данной группы школьников (приложение 9).

I этап. Диагностический

На этом этапе учитель-логопед проводит обследование устной и письменной речи учащихся. Результаты обследования фиксируются в индивидуальных речевых картах. Исходя из результатов обследования, планируется дальнейшая коррекционная работа.

II этап. Подготовительный этап

Развитие слогоритмической структуры слова, слогового анализа и синтеза, звукобуквенного анализа и синтеза.

III этап. Основной этап. Дифференциация согласных звуков и букв

Развитие навыков звуко-буквенного анализа и синтеза. Образование гласных II ряда; гласные первого и второго ряда; обозначение мягкости согласных буквами я, е, ё, и, ю; дифференциация твердых и мягких согласных.

Дифференциация Ш-Ж; Дифференциация Р-Л; Дифференциация М-Н; Дифференциация П-Б. и т.д.

IV этап. Дифференциация согласных звуков, сходных по акустическим и артикуляционным признакам, и букв, сходных по графическим и оптическим признакам.

Основной задачей этого этапа является:

- развитие умения дифференцировать согласные звуки и буквы в устной и письменной речи;
- дифференциация звонких и глухих согласных;
- дифференциация твердых и мягких согласных;
- дифференциация согласных звуков, сходных по акустическим признакам;
- дифференциация согласных звуков, сходных по артикуляционным признакам;
- дифференциация согласных букв, сходных по графическим и оптическим признакам.

Работа над дифференциацией звуков ведется в следующей последовательности: каждый, из смешиваемых звуков, «отрабатывается» изолированно (уточняется его артикуляция, фонетические характеристики, графическое изображение (графема), фонематический анализ, синтез слов с заданным звуком); затем оппозиционные звуки дифференцируют по артикуляции, фонетическому оформлению и смысловозначительной роли в слове, формируется навык правильного письма.

Перспективный план проведенных логопедических занятий представлен в таблице 2.

Таблица 2. Перспективный план занятий по коррекции письма у младших школьников

№	Дата		№ в теме	Тема	Количество часов
	Предпол.	Факт ич.			
I этап. Диагностика					
1.	Ноябрь		1.	Обследование состояния звукопроизношения	
2.	Ноябрь		2.	Слуховой диктант. Исследование состояния словарного	

				запаса	
II этап. Подготовительный этап					
3.	1 неделя декабря		1.	Звуки и буквы. Дифференциация понятий «звук» и «буква»	
4.	1 неделя декабря		2.	Гласные звуки и буквы	
5.	1 неделя декабря		3.	Согласные звуки и буквы	
III этап. Основной этап					
6.	2 неделя декабря		1.	Звук и буква А	
7.	2 неделя декабря		2.	Звук и буква У	
8.	3 неделя декабря		3.	Звук и буква О	
9.	3 неделя декабря		4.	Звук и буква Э	
10	3 неделя декабря		5.	Звук и буква Ы	

11.	3 неделя декабря		6.	Звук и буква И	
12.	2 неделя января		7.	Звуко-буквенный анализ слов. Буква Я	
13.	2 неделя января		8.	Звуко-буквенный анализ слов. Буква Ю	
14.	3 неделя января		9.	Звуко-буквенный анализ слов. Буква Е	
15.	3 неделя января		10.	Звуко-буквенный анализ слов. Буква Ё	
16.	3 неделя января		11.	Проверочная работа	

17.	3 неделя января		12.	Звуко-буквенный анализ слов. Буквы Р-Л	
18.	3 неделя января		13.	Звуко-буквенный анализ слов. Буквы М-Н	
19.	3 неделя января		14.	Звуко-буквенный анализ слов. Буквы Б-П	
20.	4 неделя января		15.	Звуко-буквенный анализ слов. Буквы Г-К	
21.	4 неделя января		16.	Звуко-буквенный анализ слов. Буквы В-Ф	
22.	4 неделя января		17.	Звуко-буквенный анализ слов. Буквы Д-Т	
23.	4 неделя января		18.	Звуко-буквенный анализ слов. Буквы З-С	
24.	4 неделя января		19.	Звуко-буквенный анализ слов. Буквы Ж-Ш	
25.	4 неделя января		20.	Звуко-буквенный анализ слов. Путешествие в страну Глухих Звуков.	
26.	4 неделя января		21.	Развитие навыков звукобуквенного анализа и синтеза слов.	
27.	4 неделя января		22.	Звуко-буквенный анализ и синтез слов. Проверочная работа	

IV этап. Дифференциация согласных звуков, сходных по акустическим и артикуляционным признакам, и букв, сходных по графическим и оптическим признакам

28.	1 неделя февраля		1.	Дифференциация звуков п - б	
29.	1 неделя февраля		2.	Дифференциация звуков ф - в	
30.	1 неделя февраля		3.	Дифференциация звуков к-г	
31.	2 неделя февраля		4.	Дифференциация звуков т - д	
32.	2 неделя февраля		5.	Дифференциация звуков с - з	
33.	2 неделя февраля		6.	Дифференциация звуков ш - ж	
34.	3 неделя февраля		7.	Дифференциация звуков с - ц	
35.	3 неделя февраля		8.	Дифференциация звуков ч - т	
36.	4 неделя февраля		9.	Дифференциация звуков ч - ц	
37.	4 неделя февраля		10.	Дифференциация звуков ч - щ	
38.	1 неделя марта		11.	Дифференциация звуков ш - щ	
39.	1 неделя марта		12.	Дифференциация графически сходных букв п-т	
40.	2 неделя марта		13.	Дифференциация графически сходных букв б-д	
41.	3 неделя марта		14.	Дифференциация графически сходных букв л-м	
42.	4 неделя марта		15.	Итоговый диктант	

Среди особых условий, в которых проводились занятия с детьми, для которых характерны нарушения письма, следует отметить следующие:

программа коррекции учитывает ценности каждого ребенка, вне зависимости от его возможностей и особенностей; детям, имеющим нарушения, уделялось больше внимания, предлагалось больше разнообразных дидактических материалов и заданий для отработки соответствующего навыка.

Таким образом, программа направлена на коррекцию акустикофонематической, артикуляторно-акустической, оптико-пространственной дисграфии, обусловленной нечётко выраженным общим недоразвитием речи у обучающихся. Содержание работы по данной программе тесно связано с программой по русскому языку и чтению. Содержание коррекционной работы условно делится на несколько этапов. Учитель-логопед вправе менять этапы коррекционного обучения, исключать темы логопедических занятий или добавлять количество часов для повторения, если это необходимо для данной группы школьников.

Программа коррекции подразделяется на 4 этапа:

I этап. диагностический;

II этап. подготовительный этап;

III этап. основной этап;

IV этап. дифференциация согласных звуков, сходных по акустическим и артикуляционным признакам, и букв, сходных по графическим и оптическим признакам.

3.3 Контрольный эксперимент и анализ его результатов

На этапе контрольного эксперимента, который проводился в МАОУ Гимназия № 19 г. Миасс. Для проведения обследования были использованы методики, аналогичные представленным в параграфе 2.2. (приложение 8), которые мы применяли на этапе осуществления констатирующего эксперимента.

Целью проведения контрольного эксперимента выступало осуществление сравнительного анализа соответствующего уровня

успешности выполнения диагностических методик для осуществления проверки эффективности работы, связанной с коррекцией дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

В ходе контрольного эксперимента были обследованы функции общей моторики по Н.О. Озерецкому и Н.И. Гуревичу. Результаты констатирующего и контрольного этапов представлены в приложении 10.

Так, анализ результатов позволяет заметить, что повышение балла в среднем характерно для всех младших школьников, принимающих участие в исследовании. Свои характеристики подняли Данил П., Женя К., Маша К., Дарина М., Анжела Г., Сергей Ф., Ангелина Л., Александр К. и Ирина В., которые увеличили показатели с двух до четырех баллов. Арина Д., Филипп М., Ринат Б., Яна Ж., Татьяна Д., Глеб Б., Костя Ф., Артем Л. смогли с четырех баллов достигнуть пяти баллов. Показатели результатов указывают, что способности обучающихся возросли в среднем на один балл, им было легче выполнять поставленные задания, воспринимать словесную инструкцию и не пользоваться помощью постороннего лица.

Проведение контрольного этапа исследования мелкой моторики по методике Н.В. Нижегородцевой позволило определить, что обучающиеся могли справиться на четыре-пять баллов, что выше, чем на констатирующем этапе (приложение 10). Итак, Ринат Б., Данил П. Татьяна Д. смогли легко выполнить графический диктант, Глеб Б., Филипп М., Яна Ж. справились со выполнением рисования линий как в прямых, так и в фигурных дорожках. Рисование по клеточкам легко далось Маше К., Матвею К., Славе Л., в отличие от исследования на констатирующем этапе. Александр К., Ирина В., Костя Ф, Арина Д., Юля М., Андрей Г. смогли легко выполнить задание, связанное со штриховкой различной сложности. Показатели результатов указывают, что способности обучающихся возросли в среднем на один балл, им было легче выполнять поставленные задания, выполнять задания самостоятельно.

Анализ исследования общей моторики обучающихся младших классов показал, что у всех младших школьников – 22 человека (100% испытуемых) отмечается соответствующая положительная динамика. Младшие школьники выполняли соответствующие задания безошибочно и самостоятельно, увеличив качество выполнения в среднем на один балл для каждого испытуемого. При том, что на констатирующем этапе обучающиеся выполняли задания с ошибками, то на контрольном этапе низкий балл никто не получил, задания выполнялись правильно, либо при подсказке верно исправлялись.

Обследование высших психических функций у младших школьников на контрольном этапе представлено в приложении 10. Указанные данные позволяют установить положительную динамику у всех (100%) обучающихся, которые принимали участие в эксперименте. Так, у Маши К. по сравнению с констатирующим этапом (средний балл – 3) на контрольном этапе балл возрос на 0,8 и соответственно получил показатель 3,8. При среднем балле 4,5 на констатирующем этапе у Юли М. на контрольном этапе получены результаты в 5 баллов. Филипп М. самостоятельно смог определить верный ответ в задании «4 лишний», что позволило улучшить его результаты на 0,5 единиц. В задании «исключи слово» обучающиеся не пользовались помощью экспериментатора, задания соответственно выполняли самостоятельно, по сравнению с констатирующим этапом: Анжела Г., Данил П., Артем П. могли правильно понять задание и назвать необходимое слово по картинке, используя опосредованное запоминание.

Осуществляя обследование слуховой памяти все обучающиеся на контрольном этапе были внимательны, не отвлекались, что значительно повысил их результаты. Средний балл возрос с 3,5 на констатирующем этапе до 4,3 на контрольном. При выполнении методики «зашумленные картинки» все 100% обучающиеся смогли справиться с заданием на контрольном этапе и не имели трудностей при поиске изображений и определении их правильного названия. Показатели результатов указывают, что способности

исследуемых младших школьников возросли в среднем на 1 балл. Также данные результаты показывают, что у обучающихся сформирована функция дифференцировки основных линий и вспомогательных.

Проведение контрольного этапа обследования высших психических функций при помощи задания «найди и вычеркни» позволило определить, что по сравнению с констатирующим этапом на контрольном этапе Вика С., Яна Ж., Глеб Б. смогли самостоятельно выполнить предложенное им задание, а Арина Д., Сергей Ф., Артем Л. смогли правильно понять инструкцию и не пользовались помощью взрослого. Результаты позволяют отметить, что внимание младших школьников развито.

Анализ обследования высших психических функций обучающихся младших классов с тяжелыми нарушениями речи показал, что у всех младших школьников – 22 человека (100% испытуемых) отмечается соответствующая положительная динамика. Младшие школьники выполняли соответствующие задания безошибочно и самостоятельно, увеличив качество выполнения в среднем на один балл для каждого испытуемого. При том что на констатирующем этапе обучающиеся выполняли задания с ошибками, то на контрольном этапе низкий балл никто не получил, задания выполнялись правильно, либо при подсказке верно исправлялись.

В ходе контрольного эксперимента была исследована также и устная речь младших школьников. Для этого проверялся фонематический слух и звукопроизношение обучающихся. Результаты обследования представлены в приложении 10.

Так, анализ результатов позволяет заметить, что повышение балла в среднем характерно для всех младших школьников, принимающих участие в исследовании. Свои характеристики подняли Андрей Г., Яна Ж., Вика П., Женя К., Арина Д., Татьяна Д., Сергей Ф. и смогли преодолеть сложности в распознавании звуков, присущие им по результатам констатирующего этапа. Указанные школьники способны были теперь различить шипящие и свистящие, звонкие и глухие, твердые и мягкие. При этом проверка

звукопроизношения у испытуемых показала, что у Алины Д., Жени К., Маши К., Александра К., Дарины М., Сергея Ф., Данила П., Филиппа М. отмечается средний балл (по сравнению с низким на констатирующем этапе), они способны правильно дифференцировать сонорные, шипящие.

Анализ устной речи обучающихся на контрольном этапе показал, что младшие школьники способны определить количество звуков в слове, со незначительными сложностями, определяют последовательность звуков, место звука в слове. Никто из младших школьников не получил низкий балл. Соответственно средний бал у испытуемых на контрольном этапе улучшился на 0,8, что указывает на улучшение фонематического восприятия, что напрямую связано с улучшением их звукопроизношения.

Обследование письма у обучающихся младших школьников с тяжелыми речевыми нарушениями проводилось по методике О.Б. Иншаковой. Результаты констатирующего и контрольного этапов представлены в приложении 8 и 10.

Так, анализ результатов позволяет заметить, что Ринат Б., Яна Ж., Александр К., Артем Л., Вика П., Татьяна Д., Анжела Г., Дарина М., Сергей Ф., Ангелина Л., Глеб Б., Артем В., Маша К. смогли допустить только 2-3 ошибки, не торопиться в выполнении списывания текста, с соблюдением требуемых знаков препинания, не применяя зеркальное описание букв. При этом, Филипп М., Данил П., Женя К., Матвей К., Костя Ф., Ирина Ф. повысили свои показатели из констатирующего этапа на балл допустив только незначительные ошибки и осуществляли списывание очень аккуратно. Показатели результатов указывают, что способности обучающихся возросли в среднем на один балл, им было легче выполнять поставленные задания, воспринимать словесную инструкцию и не пользоваться помощью постороннего лица.

Анализ обследования письменной речи посредством списывания у обучающихся младших классов с тяжелыми нарушениями речи показал, что у всех младших школьников – 22 человека (100% испытуемых) отмечается

соответствующая положительная динамика. Младшие школьники выполняли задание внимательно, увеличив качество выполнения в среднем на один балл для каждого испытуемого. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что при осуществлении списывания у детей меньше ошибок, чем при осуществлении записи на слух.

При написании диктанта отсутствовали (по сравнению с констатирующим этапом) нарушения в написании букв в зеркальном изображении, неправильное согласование соответствующих окончаний в словах, замене графически сходных букв, уподоблении слогов, смешивании букв, перестановке букв или слогов в словах. Пропуски букв, как гласных, так и согласных не были характерны для Тимофея Г., Рината Б., Яны Ж., Славы Л., Вики П., Татьяны Д., Дарины М., Иванны Л., Матвея К., Глеба В., Славы В., Костя Ф., Маши К., что имело место у обучающихся на констатирующем этапе. Количество ошибок среди всех обучающихся было 2-3, по сравнению с 13-15 на констатирующем этапе.

Анализ обследования письма у обучающихся младших классов с тяжелыми нарушениями речи показал, что у всех младших школьников – 22 человека (100% испытуемых) отмечается соответствующая положительная динамика. Младшие школьники выполняли задания с наименьшим числом ошибок по сравнению с констатирующим этапом, увеличив качество выполнения в среднем на один балл для каждого испытуемого. Почерк у младших школьников стал аккуратным и красивым.

Таким образом, полученные данные в процессе проведения контрольного эксперимента позволяют определить следующие аспекты:

1. В образовательных учреждениях при осуществлении инклюзивного образования в начальной школе присутствует определенное количество обучающихся, имеющих специфические ошибки в речи и на письме.

2. Полученные результаты в процессе диагностической работы позволяют утверждать, что нарушению устной и письменной речи имеют определенную взаимосвязь.

3. Определено, что младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи допускают соответствующие ошибки в связи с недоразвитием у них фонетико-фонематической стороны речи.

4. Проведение необходимой коррекционной работы с младшими школьниками должно строиться на дифференцированном выборе и иметь индивидуальный подход. Полученные в процессе исследования результаты показали, что логопедическая работа по коррекции нарушений письма показала очень высокую степень эффективности.

Вывод по третьей главе

В результате анализа логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования можем сделать следующие выводы:

1. Определено, что логопед работает одновременно над всеми компонентами речевой системы – звуковой стороной языка и лексико-грамматическим строем. При этом в работе выделяются несколько этапов, каждый из которых имеет ведущее направление.

I этап – заполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и фонематических представлений; устранение дефектов звукопроизношения, формирование навыков анализа и синтеза звукослогового состава слов; закрепление звукобуквенному связей и др.)

II этап – заполнение пробелов в области овладения лексикой и грамматикой (уточнение значений слов и дальнейшее обогащение словаря путем накопления новых слов и совершенствования словообразования; уточнение значений используемых синтаксических конструкций;

совершенствование грамматического оформления связной речи путем овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций);

III этап – заполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирование смысловой структуры высказывания, установление связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания).

Проанализированные в работе подходы к коррекции дисграфии у младших школьников направлены, прежде всего, на совершенствование устной речи и языковых способностей детей, формирование операционально-технологических средств, составляющих базовый уровень организации специфического вида деятельности – письма. Это соответствует традиционному в логопедии пониманию детской дисграфии как отражение на письме неполноценности лингвистического развития младших школьников.

2. Программа направлена на коррекцию «смешанной» дисграфии, обусловленной нечётко выраженным общим недоразвитием речи у обучающихся. Содержание работы по данной программе тесно связано с программой по русскому языку и чтению. Содержание коррекционной работы условно делится на несколько этапов. Учитель-логопед вправе менять этапы коррекционного обучения, исключать темы логопедических занятий или добавлять количество часов для повторения, если это необходимо для данной группы школьников. Программа коррекции подразделяется на 4 этапа:

I этап. диагностический;

II этап. подготовительный этап;

III этап. основной этап;

IV этап. дифференциация согласных звуков, сходных по акустическим и артикуляционным признакам, и букв, сходных по графическим и оптическим признакам.

3. В результате проведения контрольного эксперимента показатели обследования младших школьников с тяжелыми нарушениями речи улучшились, что позволяют определить следующие аспекты:

1. В образовательных учреждениях при осуществлении инклюзивного образования в начальной школе присутствует определенное количество обучающихся, имеющих специфические ошибки в речи и на письме.

2. Полученные результаты в процессе диагностической работы позволяют утверждать, что нарушению устной и письменной речи имеют определенную взаимосвязь.

3. Определено, что младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи допускают соответствующие ошибки в связи с недоразвитием у них фонетико-фонематической стороны речи.

4. Проведение необходимой коррекционной работы с младшими школьниками должно строиться на дифференцированном выборе и иметь индивидуальный подход. Полученные в процессе исследования результаты показали, что логопедическая работа по коррекции нарушений письма показала очень высокую степень эффективности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование направлено было на проведение коррекционной работы с целью преодоления определённых нарушений в письменной речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования. В процессе проведения настоящей экспериментальной работы нами достигнута поставленная цель - анализ особенностей развития речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и разработка на основе этого коррекционной программы по дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования. По результатам исследования сделаны следующие выводы.

1. Анализ литературы позволил определить дисграфию как частичные затруднения, связанные с владением процессом осуществления письма, что соответственно связано с недоразвитием речи, иных высших психических функций, в поведении и личности обучающегося лица. Характеристикой дисграфии можно назвать пропуски и замену букв на письме, искажение реальной звуко-слоговой структуры слов.

Установлено, что причиной отсутствия или искажения письма могут явиться нарушения фонематических процессов, погрешности в работе слухового анализатора, плохой зрительный анализ, дефекты артикуляций, расстройства рукодвигательных процессов письма. Поскольку процесс письма сложной, осознанной формой речевой деятельности, произвольным актом, который построен в процессе специального обучения, и может быть осуществлен, основываясь на высоком уровне развития устной речи. Отмечено влияние речедвигательного и речеслухового анализаторов в процессе формирования устной речи, отражающееся на письме.

2. Речь является одной из сложных высших психических функций человека, обеспечиваемой деятельностью головного мозга. Избирательные нарушения речевой системы, тяжелые нарушения речи развиваются в связи с

органическими поражениями мозга. От психического развития младших школьников с тяжелыми нарушениями речи зависит уровень осознания и усвоения ими учебного материала, а также развития навыков его использования, является необходимой составляющей для подготовки к работе в современных условиях, к творческой деятельности.

Определено, что у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи во время их обучения в начальной школе наблюдается другая динамика развития аналитико-синтетического процесса, чем у нормальных детей, а именно умственного действия анализа. Особенности действия анализа у этой категории детей оказываются в ограниченной характеристике изображенного объекта, выделении какой-то одной части объекта, его признаки (в основном окраску), но при этом называются только основные цвета, в то же время форма, отдельные части объекта, их взаимное расположение находятся вне поля зрения детей.

3. Анализ научных подходов к определению дисграфии позволил рассмотреть ее как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов. Характеризуя причины и механизмы дисграфии, ученые говорят о том, что первично недоразвитие анализаторов и межанализаторных связей приводит к недостаточности анализа и синтеза разномодальной информации, нарушение перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую, например, перевод звуков в буквы.

Степень недостаточности межанализаторных связей коррелирует со степенью и характером в овладении письменной речью, а преимущественное нарушение определенного анализатора позволило исследователям выделить соответствующие виды дисграфии: моторную, акустическую и оптическую.

Экспериментальная работа, направленная на исследование моторики, устной речи, высших психических функций и письма у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования, осуществлялась на базе МАОУ Гимназия № 19 г. Миасс.

Целью исследования было изучение моторики, высших психических функций, устной речи и письма у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

В качестве критериев, по которым оценивалась письменная речь младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, были выделены разнообразные обследования и методики.

4. Результаты диагностики развития письменной речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи показали недостаточную сформированность всех компонентов. Характерной чертой обучающихся, получивших наибольшие баллы при обследовании речевых функций, так же показали наибольшие баллы в развитии высших психических функций. Те обучающиеся, у которых речь менее развита, показали большие отставание в развитии высших психических функций (памяти, мышления, восприятия, внимания) и графомоторных навыков. Таким образом, у младших школьников отмечается преимущественно оптико-пространственная, артикуляторно-акустическая и акустико-фонематическая дисграфия.

5. У обучающихся младшего школьного возраста имеются нарушения в строении артикуляционного аппарата, отчего страдает его моторика, что приводит к нарушению звукопроизношения, а соответственно и письма. Также из-за недоразвития либо снижения моторных функций отмечаются дефекты деятельности слухового анализатора, что ведёт к нарушению фонематического слуха и восприятия.

В связи с этим очень важным в разработке программы коррекции письма у обучающихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи является систематическая логопедическая работа, направленная на развитие звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия с применением различных упражнений для пальцев и кистей рук, которая будет способствовать профилактике ошибок на письме.

6. Существующие в настоящее время подходы к коррекции дисграфии у младших школьников направлены, прежде всего, на

совершенствование устной речи и языковых способностей детей, формирование операционально-технологических средств, составляющих базовый уровень организации специфического вида деятельности – письма. Это соответствует традиционному в логопедии пониманию детской дисграфии как отражение на письме неполноценности лингвистического развития младших школьников.

Выделены три этапа осуществления логопедом коррекционной работы по дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи:

I этап – заполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и фонематических представлений; устранение дефектов звукопроизношения, формирование навыков анализа и синтеза звукослогового состава слов; закрепление звукобуквенному связей и др.)

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

III этап – заполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирование смысловой структуры высказывания, установление связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания).

8. Программа направлена на коррекцию «смешанной» дисграфии, обусловленной нечётко выраженным общим недоразвитием речи у обучающихся. Содержание работы по данной программе тесно связано с программой по русскому языку и чтению. Содержание коррекционной работы условно делится на несколько этапов. Учитель-логопед вправе менять

этапы коррекционного обучения, исключать темы логопедических занятий или добавлять количество часов для повторения, если это необходимо для данной группы школьников.

Программа коррекции подразделяется на 4 этапа:

I этап. диагностический;

II этап. подготовительный этап;

III этап. основной этап;

IV этап. дифференциация согласных звуков, сходных по акустическим и артикуляционным признакам, и букв, сходных по графическим и оптическим признакам

Среди особых условий, в которых проводились занятия с детьми, для которых характерны нарушения письма, следует отметить следующие: программа коррекции учитывает ценности каждого ребенка, вне зависимости от его возможностей и особенностей; детям, имеющим нарушения, уделялось больше внимания, предлагалось больше разнообразных дидактических материалов и заданий для отработки соответствующего навыка.

9. Во время проведения констатирующего эксперимента была представлена характеристика особенностей речевых процессов. На основе логопедических заключений и диагностических результатов были определены важнейшие направления коррекционной работы по преодолению нарушений письма у обучающихся в условиях инклюзии. Логопедическая работа выстраивалась и подбирались исходя из данных речевого онтогенеза, индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, а также с учетом логопедических принципов.

Целью контрольного эксперимента было выявление эффективности коррекционной работы. Результаты, полученные в ходе контрольного эксперимента, позволяют утверждать, что предложенная нами логопедическая работа по преодолению нарушений устной и письменной речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи является

эффективной. Данный вывод сделан на основе сравнительного анализа индивидуальных показателей 22 обучающихся.

Представленные выше данные позволяют утверждать, что логопедическая работа по преодолению нарушений дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи должна выстраиваться и проводиться с учетом характера речевого нарушения и его структуры, выстраиваться поэтапно, учитывать соотношения элементарных и высших психических функций в процессе развития ребенка, при обязательном соблюдении дидактических принципов; наглядности, доступности, индивидуального подхода к обучающемуся.

Суммируя изложенное отметим, что нарушения дисграфии продолжают оставаться в условиях инклюзивного образования достаточно частым явлением, что объясняется нечеткой диагностикой при поступлении ребенка в школу.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.10.2022)
2. Концепция федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: https://minobr.govmurman.ru/files/Lows/Gener_edu/OVZ/Cons_FGOS_OVZ.pdf (дата обращения: 25.10.2022)
3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс]. URL: https://minobr.govmurman.ru/files/OVZ/programmy/05_PrAOOP_TNR_03_04_2015.pdf (дата обращения: 25.10.2022)
4. Абдрахманова, Э. Р. Особенности навыков письма у школьников с ДЦП / Э. Р. Абдрахманова // Логопед. – 2018. – № 2. – С. 14-20.
5. Андреева, Н. Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников / Н. Г. Андреева; под ред. Р. И. Лалаевой. – М. : ВЛАДОС, 2016. – 182 с.
6. Архипова, Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом / Е. Ф. Архипова. – М. : Просвещение, 2017. – 80 с.
7. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова. – М. : В. Секачев, 2018. – 128 с.
8. Бадалян, Л. О. Детские церебральные параличи / Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба, О. В. Тимонина. – Киев :Здоровья, 2014. – 328 с.
9. Бахматова, Е. Н. Комплексное психологическое исследование больных со спастической формой детского церебрального паралича /

/ Е. Н. Бахматова, И. И. Мамайчук // Дефектология. – 2018. – № 6. – С. 14 – 20.

10. Безруких, М. М. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму / М. М. Безруких, С. П. Ефимова. – М. : Просвещение, 2015. – 99 с.

11. Белова, Т. В. 200 упражнений для развития общей и мелкой моторики / Т. В. Белова, Е. А. Солнцева. – М. : Астрель, 2017. – 95 с.

12. Блинков, Ю. А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии / Ю. А. Блинков, С. А. Игнатъев. М. : ВЛАДОС, 2016. – 304 с.

13. Винарская, Е. Н. Дизартрия и ее топико-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга / Е. Н. Винарская, А. М. Пулатов. – Ташкент : Медицина, 1973. – 143 с. 74

14. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика : учеб. Для студентов вузов / Г. А Волкова. – М. : ВЛАДОС, 2018. - 272 с

15. Волоскова, Н. Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов / Н. Н. Волоскова. – М. :ВЛАДОС, 2016. – 190с.

16. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : АПН, 2017. – 198 с.

17. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. - М. : АПН РСФСР, 2015. – 472 с.

18. Гегелия, Н. А. Исправление недостатков произношения у школьников и взрослых / Н. А. Гегелия. – М. : ВЛАДОС, 2015. – 240 с.

19. Глухов, В. П. Наши дети учатся сочинять и рассказывать :учеб.-метод. пособие для логопедов / В. П. Глухов, Ю. А. Труханова. – М. : АРКТИ, 2015. – 38 с.

20. Городилова, В. И. Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. – СПб. : ДЕЛЬТА, 2017. – 384 с.

21. Данилова, Л. А. Методы коррекции речевого и психического развития у детей с церебральным параличом / Л. А. Данилова. – М. : Медицина, 2017. – 96 с.
22. Дудьев, В. П. Психомоторика : слов.-справ./ В. П. Дудьев. – М. : ВЛАДОС. – 2018. – 366 с.
23. Елецкая, Е. В. Обследование состояния звукопроизношения у детей [Электронный ресурс] / Е. В. Елецкая. URL: <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika> (дата обращения: 25.10.2020)
24. Ефименкова, Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – М. : Просвещение, 2014. – 206 с.
25. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – М. : ВЛАДОС, 2018. – 224 с.
26. Ефименкова, Л. Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте / Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко. – М. : Просвещение, 2016. – 239 с.
27. Журова, Л. Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста / Л. Е. Журова, Д. Б. Эльконин; под ред. А. В. Запорожца. – М. : АПН РСФСР, 2015. – 158 с.
28. Зайцев, Д. В. Основы коррекционной педагогики : учеб.- метод. пособие / Д. В. Зайцев, Н. В. Зайцева. – Саратов : Пед-т Саратовского госун-та им. Н. Г. Чернышевского, 2015. – 110с.
29. Иваненко, С. Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников / С. Ф. Иваненко // Дефектология. – 2016. – № 1. – С. 52-58.
30. Иваницкая, И. Н. Детский церебральный паралич / И. Н. Иваницкая. – СПб. : Дидактика Плюс, 2018. – 101 с.

31. Ипполитова, М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом / М. В. Ипполитова, Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 2018. – 203 с.
32. Каше, Г. А. Недостатки произношения и письма у учащихся младших классов вспомогательной школы и опыт их преодоления : автореф. дис... канд. пед. наук / Г. А. Каше. – М., 2016. – 26 с.
33. Колпаковская, И. К. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / И. К. Колпаковская, Л. Ф. Спирина; под ред. Р. Е. Левиной. – М. : АПН, 2017. – 180 с.
34. Коненкова, И. Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития / И. Д. Коненкова. – М. : ГНОМ и Д, 2016. – 80 с.
35. Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 2018. – 286 с.
36. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / под. ред. Б. П. Пузанова. – М. : Академия, 2016. – 144 с.
37. Коррекция нарушений письменной речи / под ред. Н. Н. Яковлевой. – СПб. : СПбАППО, 2018. – 179 с.
38. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб. : Союз, 2018. – 224 с.
39. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : метод. пос. для учителя-логопеда / Р. И. Лалаева. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2019. – 224 с.
40. Лалаева, Р. И. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М. : ВЛАДОС, 2018. – 236 с.
41. Левина, Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. — М. : АПН, 2017. – 310 с.

42. Левина, Р. Е. О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи : Вопросы логопедии / Р. Е. Левина. – М. : Изд. АПН, 2018. – С. 207 – 252.
43. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – М. : Академия, 2018. – 192 с.
44. Леонтьев, А. А. Психолингвистика / А. А. Леонтьев. – Ленинград :Наука, 2017. – 118 с.
45. Логинова, Е. Н. Нарушение письма у младших школьников с ЗПР / Е. Н. Логинова. – М. : ВЛАДОС, 2018. – 132 с.
46. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учеб.-метод. пособие / под ред. Л. С. Волковой. – СПб. : ДЕТСТВОПРЕСС, 2019. - 208 с.
47. Логинова, Е. А. Особенности письма младших школьников с ЗПР / Е. А. Логинова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. – 187 с.
48. Логопедия : учебник / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 2017. — 680 с.
49. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – М. : АПН, 2016. – 250 с.
50. Лурия, А. Р. Письмо и речь: нейропсихолингвистические исследования : учеб.-метод. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. Заведений / А. Р. Лурия. – М. : АКАДЕМА, 2018 – 352 с.
51. Лыхенко, Ю. В. Нарушения интонационной выразительности речи у младших школьников со стертой дизартрией / Ю. В. Лыхенко // Концепт. – 2017. – Т. 39. – С. 1381–1385.
52. Ляудис, В. И. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В. И. Ляудис, И. П. Негурэ. – М., 2018. – 150 с.

53. Малофеев, Н. Н. Работа воспитателя по формированию словарного запаса младших школьников с церебральным параличом / Н. Н. Малофеев // Дефектология. – 2017. – № 6. – С. 59-67.
54. Мастюкова, Е. М. Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития / Е. М. Мастюкова // Дефектология. – 2018. – № 3. – С. 3-9.
55. Мастюкова, Е. М. Клиника и реабилитационная терапия детского церебрального паралича / Е. М. Мастюкова, К. А. Семенова, М. Я. Смуглин. – М. : Медицина. 2017. – 328 с.
56. Микульските, А. И. О нарушениях письма у учащихся начальных классов общеобразовательной школы / А. И. Микульските // Дефектология. – 2018. – № 6. – С.41-46. 78
57. Морозова, Н. Г. Основы обучения и воспитания аномальных детей / Н. Г. Морозова. – М.: Просвещение, 2018. – 185 с.
58. Общая психопатология : пособие для врачей / под ред. Ю. А. Кутявина. – 2-е изд., испр. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2019. – 416 с.
59. Особенности умственного и речевого развития учащихся с церебральным параличом / под ред. М. В. Ипполитовой. – М. : Просвещение, 2018. – 158 с.
60. Панченко, И. И. Особенности фонетико-фонематического анализа расстройств звукопроизношения и некоторые принципы лечебнокоррекционных мероприятий при дислалических и дизартрических нарушениях речи / И. И. Панченко. – М. : Просвещение, 2018. – 152 с.
61. Парамонова, Л. Г. Как повысить грамотность учащихся / Л. Г. Парамонова. – СПб : Дельта, 2017. – 304 с.
62. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфий у детей / Л. Г. Парамонова. – СПб: Дельта, 2018. – 208 с.
63. Правдина – Винарская, Е. Н. Детские церебральные параличи и пути их преодоления / Е. Н. Правдина - Винарская, М. Б. Эйдинова. – М. : АПН, 2018. – 187 с.

64. Прищепова, И. В. Речевое развитие младших школьников с общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие / И. В. Прищепова. – СПб. : КАРО, 2017. – 144 с.
65. Репина, З. А. Нарушения письма у учащихся с дефектами артикуляционного аппарата : автореф. дис... канд. пед. наук / З. А. Репина. – М., 2017. С. 3-25.
66. Репина, З. А. Нарушения письма у школьников с ринолалией / З. А. Репина. – Свердлов. пед. ин-т. Свердловск, 2017. – 80 с.
67. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма : пособие для логопедов / под ред. И. Н. Садовниковой. – М. : АРКТИ, 2018. – 400 с. 79
68. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : учебное пособие / И. Н. Садовникова. – М. : ВЛАДОС, 2018. – 213 с.
69. Садовникова, И. Н. Происхождение специфических ошибок школьников при письме / И. Н. Садовникова // Начальная школа. – 2017. – № 8. – С. 24-33.
70. Симерницкая, Э. Г. Нарушения памяти у детей с дисграфией / Симерницкая Э. Г., Иншакова О. В. – М. : МГПИ им. В.И. Ленина, 2017. – 215 с.
71. Спирина, Л. Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма / Л. Ф. Спирина // Хрестоматия по логопедии / сост. Г. А. Каше. – М., 2016. – С. 12-22.
72. Токарева, О. А. Расстройства письма у разных групп аномальных детей и принципы в работе по их устранению / О. А. Токарева. – М. : МГПИ, 2017. – 134 с.
73. Учебно-воспитательный процесс в реабилитации детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата / под ред. М. В. Ипполитовой. – М. : Просвещение, 2016. – 143 с.

74. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб.-метод. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 2017. – 223 с.
75. Фотекова, Т. А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с ОНР / Т. А. Фотекова // Дефектология. – 2017. – № 2. – С. 9-14.
76. Халилова, Л. Б. Состояние первоначальных морфологических обобщений у учащихся начальных классов, страдающих церебральным параличом / Л. Б. Халилова // Дефектология. – 2018. – № 1. – С. 46-55.
77. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения / Л. С. Цветкова. – М. :Юристъ, 2016. – 256 с.
78. Чиркина, Г. В. Дети с нарушениями артикуляционного аппарата / Г. В. Чиркина. – М. : Педагогика, 2016. - С. 3-113.
79. Чиркина, Г. В. К методике обучения детей с псевдобульбарной дизартрией / Г. В. Чиркина // Дефектология. –2017. – № 4. – С. 45-50.
80. Шиленкова, В. В. Нарушения речи и голоса у детей, подростков и взрослых / В. В. Шиленкова . – Ярославль, 2016. – 164 с.
81. Щуренкова, Н. А. Нарушения письма у учащихся младших классов вспомогательной школы :автореф. дис... канд. пед. наук / Н. А. Щуренкова. – М., 2016. – 16 с.
82. Эльконин, Д. Б. Некоторые вопросы усвоения грамоты / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 2017. – № 5. – С. 38-58.
83. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. М. : Знание, 2016. – 64 с.
84. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – М. : Просвещение, 2017. – 159 с.
85. Ястребова, А. В. Логопедическая помощь учащимся общеобразовательных школ / А. В. Ястребова // Дефектология. – 2017. – № 1. – 147 с.

Методика «4-й лишний»

Методика «4-й лишний» направлена на диагностику операции анализа и обобщения у обучающегося. Процедура проведения методики – на листе расположено в ряд 4 картинки, изображения предметов достоверные, нестилизированные, знакомые ребенку. 3 картинки изображают предметы, которые можно объединить на общей понятийной основе, 4-я картинка не входит в эту группу, требует другого понятия. Ребенок должен не только показать лишний предмет, но и использовать нужные слова-понятия. Только в этом случае выполнение задания считается верным. После каждого ошибочного выбора или при отсутствии понятий экспериментатор снова разъясняет ребенку суть задания и дает образец правильного ответа. Было предложено 6 заданий.

Для оценки результатов обследования словесно-логического мышления по данной методике была использована 5-балльная система оценки: 5 баллов – обучающийся правильно выделяет лишний предмет, называет его и дает обобщающие понятия; 4 балла – обучающийся правильно выделяет предмет, но не называет обобщающих понятий; 3 балла – задание выполняется с подсказкой экспериментатора; 2 балла – объединение и исключение происходит на основе случайных признаков, на основе принадлежности к какому-либо лицу, на ситуативной основе; 1 балл – обучающийся не выполняет задание вообще.

Методика «Исключи слова»

Методика «Исключи слова» направлена на исследования аналитикосинтетической деятельности сферы мышления у обучающихся начальной школы, а также на умения выделять и строить обобщения понятий. Обучающимся предлагалось 15 блоков, в каждом по 5 слов, из которых одно лишнее слово. У обучающихся спрашивалось, какое из предложенных слов является лишним и почему?

Для оценки результатов обследования словесно-логического мышления по данной методике была использована 5-балльная система оценки: 5 баллов – обучающийся выполняет большинство заданий верно, дает обобщающие понятия и называет существенные признаки, 4 балла – обучающийся выполняет 8 – 10 заданий, дает обобщающие понятия; 3 балла-обучающийся выполняет 5 – 7 заданий, затрудняется с выбором обобщающих понятий; 2 балла – обучающийся не называет обобщающие понятие, необходима помощь от экспериментатора. 1 балл – обучающийся с трудом выполняет задания с помощью экспериментатора, не отвечает на вопросы.

Методика «Опосредованное запоминание»

Для обследования опосредованной памяти использовалась методика «Опосредованное запоминание». Данная методика А.Н. Леонтьева создана на основе различных методик, разработанных Л.С. Выготским, Л.В. Занковым, А.Н. Леонтьевым.

В начале проведения методики перед обучающимся выкладывались десять различных картинок, затем обучающему говорилось: «Сейчас я буду называть слова. Чтобы легче было их запомнить и вспомнить, подбирай для каждого слова самую подходящую картинку. Например, к слову «волосы» подходит картинка «расческа», потому что с помощью этого предмета расчёсывают волосы». Если младший школьник понял инструкцию, исследование продолжается. При этом требуется, чтобы обучающийся объяснял каждую установленную связь между словом и выбранной картинкой. После того, как все слова названы и к ним отобраны картинки, их убирают в сторону и дают задания отвлекающего характера. Через 20-30 минут обучающемуся показывают отобранные картинки и просят вспомнить слова, которые назывались.

Затем экспериментатор откладывал изображения в сторону, докладывая еще 5 картинок, одновременно разговаривая с обучающимся на посторонние темы в течение 1,5 – 2 минуты («какая на улице сейчас погода?», «нравится ли тебе, когда за окном такая погода?» и т.д.).

После разговора экспериментатор вновь добавлял картинки и предлагал обучающемуся задание: выбрать те изображения, которые были разложены ранее. Для диагностики преднамеренной зрительной памяти обучающимся предлагалось 10 различных изображений, школьники должны были внимательно посмотреть на картинки и запомнить их, так как в этот раз обучающимся давалась инструкция на запоминание картинок. Затем взрослый докладывал в число уже присутствующих картинок еще 5 дополнительных. Обучающегося просили: «Выбери те картинки, которые лежали на столе изначально».

Для оценки результатов была разработана 5-балльная система оценок: 5 баллов – обучающиеся успешно используют приёмы опосредованного запоминания, творчески подходят к подбору картинок к словам; 4 балла – обучающиеся понимают инструкцию и выполняют задание, но испытывают трудности в объяснение установленной связи между картинкой и словом; 3 балла – обучающиеся испытывают некоторые трудности в понимании инструкции, при выполнении задания могут не сразу вспомнить слова и соотнести с картинкой; 2 балла обучающиеся испытывают значительные трудности в установлении связи между словами и тем, что изображено на картинках; 1 балл – обучающийся выполняет задание только с помощью экспериментатора.

Для обследования слуховой памяти детям было предложено 10 слов (стул, берёза, камень, жираф, дорога, глаза, губы, дверь, кошка, автобус), которые нужно было прослушать, запомнить и воспроизвести. Оценка результатов обследования слуховой памяти осуществлялась по 5-балльной шкале: 5 баллов – обучающийся воспроизвел 8-10 слов; 4 балла – обучающийся воспроизвел 5-7 слов; 3 балла-обучающийся воспроизвел 4-5 слов; 2 балла-обучающийся воспроизвел 3 и менее слов; 1 балл – обучающийся полностью не справился с заданием.

Для диагностики дифференцированности восприятия обучающимся предлагались «зашумленные» картинки. На предлагаемых картинках было

нарисовано 4 предмета (ложка, кружка, чайник, тарелка), которые были наложены друг на друга в виде контурных изображений, обучающемуся задавался вопрос: «Какие предметы спрятались на этой картинке? Назови их и обведи по контуру».

Оценка результатов осуществлялась по 5-балльной системе: 5 баллов – обучающийся самостоятельно называет и верно обводит указкой все предметы; 4 балла – обучающийся самостоятельно называет и обводит 3 предмета из 4-х; 3 балла – обучающийся самостоятельно называет и обводит 2 предмета из 4-х предметов; 2 балла - обучающийся самостоятельно называет и обводит 1 предмет из 4-х, оставшиеся предметы с помощью взрослого; 1 балл - обучающийся называет и верно обводит предметы только после подсказки взрослого и предъявления соответствующих картинок.

Методика «Найди и вычеркни»

Для исследования уровня сформированности внимания мы использовали методику «Найди и вычеркни». На выполнение такого задания обучающемуся отводится 2,5 минуты, в течение которых обучающемуся ставится задача пять раз вычеркнуть по 2 предмета на выбор экспериментатора. Каждому обучающемуся предоставлялся листок с изображенным на нём рисунком. На этом рисунке в случайном порядке изображены следующие шесть фигур: треугольник, прямоугольник, круг, квадрат, полукруг, флажок, звёздочка.

Обучающемуся перед началом исследования давалась инструкция: «Давай сыграем в игру: я покажу тебе картинку, на которой нарисовано много разнообразных предметов. Когда я дам команду «начинай», ты по строчкам этого рисунка будешь искать и зачеркивать те предметы, которые я тебе назову. Зачеркивать эти предметы необходимо до тех пор, пока ты не услышишь слово «стоп».

В это время ты должен остановиться и показать мне то изображение предмета, которое ты увидел последним. Затем я отмечу на твоём рисунке место, где ты остановился, и снова дам команду «начинай». После этого твоя

задача будет такой же как в начале, то есть искать и зачеркивать из рисунка заданные предметы.

Так будет несколько раз, пока я не скажу слово «конец». На этом задание закончится». Для оценки результатов была разработана 5–балльная система оценок: 5 баллов – обучающийся понял инструкцию, справился с заданием, верно выполнив все просьбы экспериментатора; 4 балла – обучающийся понял инструкцию, но совершил во время выполнения 1 ошибку; 3 балла – обучающийся понял инструкцию, выполнил задание, но допустил 2 ошибки; 2 балла – обучающийся выполнил задание, допустив более 3-х ошибок; 1 балл- обучающийся не понял предложенной инструкции, либо выполнял только с помощью взрослого, либо отказался от выполнения задания.

Для оценки результатов обследования звукопроизношения была использована 5-балльная система оценки: 5 баллов – нет нарушений звукопроизношения; 4 балла – мономорфное нарушение звукопроизношения (нарушен один звук); 3 балла-мономорфное нарушение звукопроизношения (нарушено несколько звуков одной фонетической группы); 2 балла – полиморфное нарушение звукопроизношения (нарушены звуки разных фонетических групп); 1 балл-полиморфное нарушение звукопроизношения (нарушено более 10 звуков).

При обследовании просодической стороны речи учитывались:

- состояние голоса – тихий, крикливый, сиплый, немодулированный, назализованный, затухающий, звонкий, модулированный, слабый;
- темп речи – быстрый, ускоренный, замедленный, медленный, спокойный, умеренный, равномерный;
- мелодико-интонационная сторона речи – выразительная речь, маловыразительная, монотонная;
- дыхание – прерывистое, верхнее, ниже-диафрагмальное, грудное, шумное, смешанное, ритмичное, поверхностное, спокойное.

Выдох – продолжительный, плавный, укороченный, слабый, сильный, короткий, толчкообразный. Организация речи на выдохе или на вдохе.

Для оценки результатов обследования просодической стороны речи была использована 5-балльная система оценки: 5 баллов – нет нарушений просодической стороны речи; 4 балла – нарушены 1 компонент просодической стороны речи; 3 балла – нарушены 2 компонента просодической стороны речи; 2 балла – нарушено 3 компонента просодической стороны речи; 1 балл – нарушено все компоненты просодической стороны речи.

Состояние фонематического слуха и фонематического восприятия младших школьников с тяжелыми нарушениями речью и выявление специфических особенностей.

Предлагаемые учащимся задания используются для определения того, как они воспринимают и различают звуки речи, сходные по акустическим признакам. Обучающимся предлагалось прослушать и выделить заданный звук в тексте, предложении, словах, слогах, изолированно. Выделяемый звук в словах находился в разных позициях: в начале слова, в середине, в конце. Для обследования использовались те же пробы и критерии, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Для оценки результатов обследования фонематического слуха нами была использована 5-балльная система оценки: 5 баллов – нет нарушений; 4 балла – нарушено распознавание звуков, сходных по 1 акустическому признаку; 3 балла – нарушено распознавание звуков, сходных по 2 акустическим признакам; 2 балла – нарушено распознавание звуков, сходных по 2 и более акустическим признакам; 1 балл – фонематический слух неразвит.

Методика исследования лексики у младших школьников

Р.И. Лалаевой, И.В. Прищеповой

Для оценки результатов обследования была использована 5-балльная система.

5 баллов – обучающийся выполнил задание верно; 4 балла – обучающийся допустил 1 – 2 ошибки при выполнении задания; 3 балла – обучающийся допустил 3 – 4 ошибки при выполнении задания; 2 балла – обучающийся допустил 5 – 6 ошибок при выполнении задания; 1 балл – обучающийся допустил более 6 ошибок или не справился с заданием.

Проба 1 – опознание фонемы на материале текстов. Ребенку на слух предъявляется несколько коротких стихотворных текстов.

Задание: определить, какой звук чаще всего встречается. Тексты предъявляются вне зависимости от наличия правильного звука в речи.

Проба 2 – различение слов, близких по звуковому составу и одинаковых по ритмическому рисунку. Ребенку предъявляется 12 картинок, расположенных на двух альбомных листах.

Проба 3 – нахождение ассиметричных звуко сочетаний. Предлагается на слух определить, какие из слов логопед произнес «неправильно»: выводы: фонематический слух в норме, недостаточно сформирован, не сформирован.

Проба 4 – выделение первого гласного и последнего согласного звуков в слове.

Проба 5 – выделение первого согласного и последнего гласного в слове.

Проба 6 – определение 2, 3, 4-го звуков в слове, количества звуков, слогов.

Выводы: фонематическое восприятие в норме, недостаточно сформировано, не сформировано.

Обследование звукопроизношения и фонематического восприятия

Параметры оценивания состояния фонематического слуха и звукопроизношения: 5 баллов – в норме фонематический слух и звукопроизношение; 4 балла – незначительное нарушение звукопроизношения при сохранном фонематическом слухе; 3 балла – незначительное нарушение фонематического слуха при сохранном

звукопроизношении; 2 балла—один из компонентов в норме; 1 балл – обучающийся не произносит и не различает на слух данный звук.

Методики Н.О.Озерецкого и Н.И.Гуревич

Детям предлагаются следующие упражнения:

1) «Обводим кисти рук». *Методика проведения:* для обследования необходимы: лист бумаги и карандаш или ручка. Ребенок сидит за столом, кладём перед ним лист бумаги и просим положить руки так, чтобы на нем свободно разместились обе ладони с разведенными пальцами. После этого обводим кисти рук ребенка карандашом или ручкой. Смотрим, что получилось. Потом снова просим положить руки на бумагу так, чтобы они совпадали с контурами. После этого объясняем суть задания: «Сейчас мы с тобой поиграем. Я буду показывать тебе пальчики на твоей руке, а ты будешь поднимать только тот пальчик, который я покажу. Другие пальцы поднимать не надо». Убедившись, что ребенок правильно понял задание, начинаем. В случайном порядке указываем ребенку палец, который он должен поднять, прикасаясь к нему карандашом: «Этот пальчик. Теперь этот...» Начинать нужно с правой руки.

Для того чтобы исключить угадывание, указывать пальцы следует в такой последовательности: 5 – 1 – 2 – 4 – 3 (1 – большой палец, 5 – мизинец).

Затем испытание проводится на левой руке, потом снова на правой и на левой. Таким образом проба проводится на каждой руке дважды. При выполнении «нужного» движения указанного пальца, могут появляться «ненужные» движения других пальцев. Это происходит непроизвольно. Эти «лишние» движения называются синкинезиями. Синкинезии возникают в результате недостаточной дифференцированности движений, когда при совершении требуемого действия включаются ненужные для его выполнения мышцы. Наличие синкинезий отмечают стрелочками (от «нужного» к «ненужному» пальцу).

2) «Ребро, кулак, ладонь». *Методика проведения:* ребенку показывают три положения руки на плоскости стола, последовательно сменяющих друг

друга. Ладонь на плоскости, ладонь, сжатая в кулак, ладонь ребром на плоскости стола, распрямленная ладонь на плоскости стола. Ребенок выполняет пробу вместе с педагогом, затем по памяти в течение 8–10 повторений моторной программы. Выполняется сначала правой рукой, затем – левой, затем – двумя руками вместе.

Выполнение любого задания оценивается 10 балльной шкале:

9-10 баллов– Ребенок понимает словесную инструкцию взрослого с первого раза. Выполняет задание самостоятельно и правильно, полностью следуя инструкции. Не допускает при этом ошибки, проявляет заинтересованность в работе, которая сохраняется на протяжении времени выполнения задания. Правильно и полно объясняет задание.

7-8 баллов– Ребенок понимает словесную инструкцию взрослого. Выполняет задание самостоятельно и правильно, следуя инструкции. Правильно, но кратко объясняя его, допуская иногда незначительные ошибки. Допускается единичное повторение инструкции педагогом.

5-6 баллов– Ребенок самостоятельно выполняет только легкий вариант задания. Если имеются умеренные трудности, требуется помощь разного объема, при выполнении основного задания и комментировании действий;

3-4 балла – Словесную инструкцию ребёнок понимает только после многократных повторений. Задание выполняется с трудом при оказании помощи или наглядном показе. Ребёнок испытывает затруднения в комментарии своих действий.

1-2 балла— Словесную инструкцию ребёнок понимает с большим трудом, легче усваивает после наглядного показа на аналогичном материале. Задание выполняется с большим количеством ошибок или учащийся совсем не справляется с заданием. Испытывает значительные затруднения или совсем не справляется в комментировании своих действий. Помощь взрослого используется редко или вообще не использует.

Коррекционные занятия проводятся со всеми учениками. Группы формируются относительно баллов, полученных за выполнение заданий, с учётом возможностей, имеющихся у данной категории детей.

По критериям предложенным Н.В. Нижегородцевой.

Для обследования графического навыка следует использовать: графический диктант; рисование линий: прямые дорожки, фигурные дорожки; рисование: по точкам, по контурам, по клеточкам; выполнение штриховок: с различным направлением движения руки, силуэтных штриховок. При выполнении упражнений хорошо использовать разные материалы – карандаши, фломастеры, мелки.

Диагностические задания Н.И. Озерецкого, М.О. Гуревича:

1. «Оценка статического равновесия – сохранить равновесие в течение не менее 6–8 с (0,1,2) в позе аист: стоя на одной ноге, другую согнуть в колене так, чтобы ступня касалась коленного сустава опорной ноги, руки на поясе. Ребенок должен сохранять равновесие и не допускать дрожания конечностей: – хорошо – если ребенок выполняет задание самостоятельно и правильно, объясняя его, полностью следуя инструкции, допуская иногда незначительные ошибки; – удовлетворительно – если имеются умеренные трудности, ребенок самостоятельно выполняет только легкий вариант задания, требуется помощь разного объема при выполнении основного задания и комментировании своих действий; – неудовлетворительно – задание выполняется с ошибками при оказании помощи или учащийся совсем не справляется с заданием, испытывает значительные затруднения в комментировании своих действий.

Оценка динамического равновесия – преодолеть расстояние 5 м прыжками на одной ноге, продвигая перед собой носком ноги коробок спичек. Отклонение направления движения не должно быть при этом более 50 см. – хорошо; – удовлетворительно; – неудовлетворительно

2. Оценка ручной моторики: – выполнение поочередно каждой рукой следующих движений: вытянуть вперед второй и пятый пальцы (коза),

второй и третий пальцы (ножницы), сделать кольцо из первого и каждого следующего пальца; – хорошо; –удовлетворительно; –неудовлетворительно – координация движений обеих рук кулак – ладонь руки лежат на столе, причем одна кисть сжата в кулак, другая – с распрямленными пальцами. Одновременное изменение положения обеих кистей, распрямляя одну и сжимая другую. –хорошо;–удовлетворительно; –неудовлетворительно.

Тесты зрительно–моторной координации: – срисовывание простых геометрических фигур, пересекающихся линий, букв, цифр с соблюдением пропорций, соотношения штрихов; –хорошо; – удовлетворительно; – неудовлетворительно. – срисовывание фразы из 3–4 слов, написанной письменным шрифтом, с сохранением всех элементов и размеров образца. – хорошо; –удовлетворительно; – неудовлетворительно

3. Оценка тактильных ощущений: – узнавание знакомых предметов на ощупь (расческа, зубная щетка, ластик, ложка, ключ) правой и левой рукой попеременно; –хорошо; –удовлетворительно; – неудовлетворительно – узнавание на ощупь объемных (шар, куб) и плоскостных (квадрат, треугольник, круг, прямоугольник) геометрических фигур:–хорошо; – удовлетворительно; –неудовлетворительно.

4. Оценка владения сенсорными эталонами: Тесты цветоразличения

- раскладывание в ряд 7 карточек одного цвета, но разных оттенков: от самого темного до самого светлого; – хорошо; – удовлетворительно; – неудовлетворительно

- называние и показ всех цветов спектра, называние и показ не менее 3 оттенков цвета, имеющих собственное название (малиновый, алый и т. д.):– хорошо; – удовлетворительно; – неудовлетворительно.

Различение формы – группировка геометрических фигур с учетом формы (перед ребенком выкладывают в ряд треугольник, круг, квадрат. Необходимо подобрать к ним соответствующие фигуры из 15 предложенных): – хорошо; –удовлетворительно; –неудовлетворительно.

В зависимости от возраста детей можно усложнить данное задание: увеличить количество предъявляемых форм (до 5) и раздаточного материала (до 24). Восприятие величины – раскладывание в порядке убывающей (возрастающей) величины 10 палочек длиной от 2 до 20 см; –хорошо; – удовлетворительно; –неудовлетворительно – ранжирование по величине в ряд 10 элементов на основе абстрактного восприятия, определение места, куда нужно поставить в ряд ту фигуру, которую убрал экспериментатор. – хорошо; –удовлетворительно; –неудовлетворительно

5. Оценка зрительного восприятия:

- узнавание и называние реалистичных изображений (10 изображений);– хорошо; – удовлетворительно; – неудовлетворительно
- – узнавание контурных изображений (5 изображений); – хорошо; – удовлетворительно; – неудовлетворительно
- узнавание зашумленных и наложенных изображений (5 изображений); – хорошо; – удовлетворительно; –неудовлетворительно
- выделение букв и цифр (10), написанных разным шрифтом, перевернутых:– хорошо; –удовлетворительно; –неудовлетворительно

6. Оценка слухового восприятия:

- воспроизведение несложных ритмических рисунков; – хорошо; –удовлетворительно; –неудовлетворительно
- определение на слух реальных шумов и звуков (или записанных на магнитофон): шуршание газеты, плач ребенка, звуки капающей воды из крана, стук молотка и др.; –хорошо; –удовлетворительно; – неудовлетворительно
- определение начального согласного в слове (ребенку дают предметные картинки; услышав слово, он поднимает ту картинку, которая начинается с соответствующего звука). –хорошо; – удовлетворительно; – неудовлетворительно

7. Оценка пространственного восприятия:

- показ и называние предметов, которые на таблице изображены слева, справа, внизу, вверху, в центре, в правом верхнем углу и т. д.; – хорошо; –удовлетворительно; – неудовлетворительно

- выполнение аналогичного задания в групповой комнате, определение расположения предметов в пространстве (над – под, на – за, перед – возле, сверху – снизу, выше – ниже и т. д.); –хорошо; – удовлетворительно; – неудовлетворительно

- конструирование по образцу из 10 счетных палочек. –хорошо; удовлетворительно;–неудовлетворительно».

8. Оценка восприятия времени:

- с ребенком проводится беседа на выяснение ориентировки в текущем времени (часть суток, день недели, месяц, время года), прошедшем и будущем (например, Весна закончится, какое время года наступит? и т. д.). –хорошо; –удовлетворительно; – неудовлетворительно.

Результаты обследования общей моторики

№	Испытуемые	Методика Н.О. Озерцкого	Методика Н.В. Нижегородцевой
1.	Арина Д. (1 кл)	4	3
2.	Андрей Г. (1 кл)	4	4
3.	Филипп М. (2 кл)	3	3
4.	Ринат Б. (2 кл)	4	4
5.	Яна Ж. (1 кл)	3	3
6.	Юля М. (1 кл)	5	4
7.	Данил П. (3 кл)	2	3
8.	Артем Л. (2 кл)	3	4
9.	Вика П. (2кл)	5	3
10.	Женя К. (3 кл)	2	4
11.	Татьяна Д. (3 кл)	3	3
12.	Анжела Г. (2 кл)	2	4
13.	Дарина М. (1 кл)	2	3
14.	Сергей Ф. (1 кл)	2	3
15.	Ангелина Л. (3 кл)	2	3
16.	Матвей К. (2 кл)	5	3
17.	Глеб В. (1 кл)	4	4
18.	Александр К. (3 кл)	2	3
19.	Ирина В. (1 кл)	2	3
20.	Артем В. (2 кл)	5	4
21.	Костя Ф. (3 кл)	4	4
22.	Маша К. (1 кл)	2	3

Приложение 3

Результаты обследования высших психических функций

Испытуемые	4 лишний	Исключи слово	Опосредо- ванное запоминание	Слуховая память	Найди и вычеркни	Зашумленные картинки
1 Арина Д. (1 кл)	4	4	3	3	2	4
2 Андрей Г. (1 кл)	4	4	5	4	4	5
3 Филипп М. (2 кл)	4	4	4	4	4	4
4 Ринат Б. (2 кл)	4	5	5	4	4	5
5 Яна Ж. (1 кл)	4	5	4	4	4	5
6 Юля М. (1 кл)	4	5	5	4	4	5
7 Данил П. (3 кл)	4	3	3	4	4	4
8 Артем Л. (2 кл)	4	4	4	3	2	5
9 Вика П. (2кл)	4	4	3	4	4	4
10 Женя К. (3 кл)	4	3	5	4	4	5
11 Татьяна Д. (3 кл)	4	4	5	3	4	4
12 Анжела Г. (2 кл)	4	3	3	4	4	4
13 Дарина М. (1 кл)	4	3	4	4	4	4
14 Сергей Ф. (1 кл)	4	3	4	4	2	4
15 Ангелина Л. (3 кл)	4	3	4	4	4	4
16 Матвей К. (2 кл)	4	4	4	4	4	4
17 Глеб В. (1 кл)	4	3	4	4	4	4
18 Александр К. (3 кл)	2	3	3	2	4	4
19 Ирина В. (1 кл)	4	4	3	3	4	4
20 Артем В. (2 кл)	4	4	4	4	4	5
21 Костя Ф. (3 кл)	4	4	4	4	4	5
22 Маша К. (1 кл)	2	3	3	2	4	4

Результаты обследования

№	Испытуемые	Фонематическое восприятие	Звукопроизношение/фонематический слух
1.	Арина Д. (1 кл)	3	-/-
2.	Андрей Г. (1 кл)	4	-/-
3.	Филипп М. (2 кл)	3	-/-
4.	Ринат Б. (2 кл)	4	-/-
5.	Яна Ж. (1 кл)	3	+/-
6.	Юля М. (1 кл)	4	-/-
7.	Данил П. (3 кл)	3	+/-
8.	Артем Л. (2 кл)	4	+/-
9.	Вика П. (2кл)	3	+/-
10.	Женя К. (3 кл)	4	+/-
11.	Татьяна Д. (3 кл)	3	+/-
12.	Анжела Г. (2 кл)	4	+/-
13.	Дарина М. (1 кл)	3	+/-
14.	Сергей Ф. (1 кл)	3	+/-
15.	Ангелина Л. (3 кл)	3	+/-
16.	Матвей К. (2 кл)	3	+/-
17.	Глеб В. (1 кл)	4	+/-
18.	Александр К. (3 кл)	3	+/-
19.	Ирина В. (1 кл)	3	+/-
20.	Артем В. (2 кл)	4	+/-
21.	Костя Ф. (3 кл)	4	-/-
22.	Маша К. (1 кл)	3	+/-

Приложение 5

Результаты обследования списывания с печатного текста обучающимися младшего школьного возраста

№	Испытуемые	Неправильное написание букв	Пропуски букв, слов	Не распознает звонкие- глухие при написании	Баллы
1.	Арина Д.	+	-	+	3
2.	Андрей Г.	-	+	+	3
3.	Филипп М.	-	-	-	2
4.	Ринат Б.	+	+	+	1
5.	Яна Ж.	+	-	-	1
6.	Юля М.	+	-	+	3
7.	Данил П.	-	-	-	2
8.	Артем Л.	+	-	+	1
9.	Вика П.	-	-	+	1
10.	Женя К.	-	-	-	2
11.	Татьяна З.	+	+	+	1
12.	Анжела Г.	-	-	+	1
13.	Дарина М.	+	+	+	1
14.	Сергей Ф.	+	+	+	1
15.	Ангелина Л.	-	+	+	1
16.	Матвей К.	-	-	-	2
17.	Глеб Б.	+	+	+	1
18.	Александр К.	+	+	+	1
19.	Ирина В.	-	-	-	2
20.	Артем В.	+	+	+	1
21.	Костя Ф.	-	-	-	2
22.	Маша К.	-	+	+	1

Результаты анализа диктантов

№	Испытуемые	Пропуски букв, слогов, слов	Написание слов с ошибками	Несоблюдение знаков препинания	Баллы
1.	Арина Д. (1 кл)	-	+	+	1
2.	Андрей Г. (1 кл)	+	+	+	1
3.	Филипп М. (2 кл)	-	+	+	1
4.	Ринат Б. (2 кл)	+	+	+	1
5.	Яна Ж. (1 кл)	+	+	+	1
6.	Юля М. (1 кл)	-	+	+	1
7.	Данил П. (3 кл)	-	+	+	1
8.	Артем Л. (2 кл)	+	+	+	1
9.	Вика П. (2кл)	+	+	+	1
10.	Женя К. (3 кл)	-	+	+	1
11.	Татьяна Д. (3 кл)	+	+	+	1
12.	Анжела Г. (2 кл)	-	+	+	1
13.	Дарина М. (1 кл)	+	+	+	1
14.	Сергей Ф. (1 кл)	-	+	+	1
15.	Ангелина Л. (3 кл)	+	+	+	1
16.	Матвей К. (2 кл)	+	+	+	1
17.	Глеб В. (1 кл)	+	+	+	1
18.	Александр К. (3 кл)	-	+	+	1
19.	Ирина В. (1 кл)	-	+	+	1
20.	Артем В. (2 кл)	+	+	+	1
21.	Костя Ф. (3 кл)	+	+	+	1
22.	Маша К. (1 кл)	-	+	+	1

Результаты анализа диктантов

Испытуемые	Пропуски букв, слогов, слов	Написание слов с ошибками	Несоблюдение знаков препинания	Баллы
1 Арина Д. (1 кл)	-	+	+	1
2 Андрей Г. (1 кл)	+	+	+	1
3 Филипп М. (2 кл)	-	+	+	1
4 Ринат Б. (2 кл)	+	+	+	1
5 Яна Ж. (1 кл)	+	+	+	1
6 Юлия М. (1 кл)	-	+	+	1
7 Данил П. (3 кл)	-	+	+	1
8 Артем Л. (2 кл)	+	+	+	1
9 Вика П. (2 кл)	+	+	+	1
10 Женя К. (3 кл)	-	+	+	1
11 Татьяна Д. (3 кл)	+	+	+	1
12 Анжела Г. (2 кл)	-	+	+	1
13 Дарина М. (1 кл)	+	+	+	1
14 Сергей Ф. (1 кл)	-	+	+	1
15 Ангелина Л. (3 кл)	+	+	+	1
16 Матвей К. (2 кл)	+	+	+	1
17 Глеб В. (1 кл)	+	+	+	1
18 Александр К. (3 кл)	-	+	+	1
19 Ирина В. (1 кл)	-	+	+	1
20 Артем В. (2 кл)	+	+	+	1
21 Костя Ф. (3 кл)	+	+	+	1
22 Маша К. (1 кл)	-	+	+	1

Приложение 8

Сводная таблица результатов обследования младших школьников на констатирующем этапе

№	Младший школьник	4-летний	Исключение слов	Опосредованное запоминание	Зашумленные картинки	Найди и вычеркни	Обследование состояния фонематического слуха и фонематического восприятия	Обследование лексико-грамматического	Обследование состояния звукопроизношения	Обследование общий и мелкой моторики	Списывание с печатного текста	Результаты написания двух диктантов	Логопедическое заключение
1.	Арина Д.	4	4	3	4	2	3	3	3	4; 3	3	1; 1	Артикуляторно-фонематическая дисграфия
2.	Андрей Г.	4	4	5	4	4	5	4	4	5; 4	3	1; 1	Артикуляторно-фонематическая дисграфия
3.	Филипп М.	4	4	4	4	4	4	4	3	3; 3	2	1; 1	Акустико-фонематическая дисграфия
4.	Ринат Б.	4	5	5	5	4	4	4	4	4; 4	1	1; 1	Оптическое пространственная дисграфия
5.	Яна Ж.	4	5	4	5	4	4	4	3	3; 3	1	1; 1	Артикуляторно-фонематическая дисграфия
6.	Юля М.	4	5	5	4	4	4	4	4	5; 4	3	1; 1	Артикуляторно-фонематическая дисграфия

7.	Данил П.	4	3	3	4	4	4		3	3	2; 3	2	1; 1	Оптик опрост ранств енная дисгра фия
8.	Артем Л.	4	4	4	5	2	3		3	4	3; 4	1	1; 1	Артик улято рнофонем атичес кая дисгра фия
9.	Вика П.	4	4	3	4	4	4		4	3	5; 3	1	1; 1	Артик улято рнофонем атичес кая дисгра фия
10.	Женя К.	4	3	5	5	4	4		4	4	2; 4	2	1; 1	Артик улято рнофонем атичес кая дисгра фия
11.	Татьяна Д.	4	4	5	4	4	3		4	3	3; 3	1	1; 1	Артик улято рнофонем атичес кая дисгра фия
12.	Анжела Г.	4	3	3	4	4	4		4	4	2; 4	1	1; 1	Артик улято рнофонем атичес кая дисгра фия
13.	Дарина М.	4	3	4	4	4	4		4	3	2; 3	1	1; 1	Артик улято рнофонем атичес

													кая дисграфия
14.	Сергей Ф.	4	3	4	4	2	4	4	3	2; 3	1	1; 1	Артикуляторно-фонематическая дисграфия
15.	Ангелина Л.	4	3	4	4	4	4	4	3	2; 3	1	1; 1	Артикуляторно-фонематическая дисграфия
16.	Матвей К.	4	4	4	4	4	4	4	3	5; 3	2	1; 1	Артикуляторно-фонематическая дисграфия
17.	Глеб В.	4	3	4	4	4	4	4	4	4; 4	1	1; 1	Акустико-фонематическая дисграфия
18.	Александр К.	2	3	3	4	4	2	3	3	2; 3	1	1; 1	Опportunистическая дисграфия
19.	Ирина В.	4	4	3	4	4	3	4	3	2; 3	2	1; 1	Артикуляторно-фонематическая дисграфия

20.	Артем В.	4	4	4	5	4	4	4	3	5; 4	1	1; 1	Артик улято рнофонем атическая дисграфия
21.	Костя Ф.	4	4	4	5	4	4	4	4	4; 4	2	1; 1	Артик улято рнофонем атическая дисгра фия
22.	Маша К.	2	3	3	4	4	2	3	3	2; 3	1	1; 1	Артик улято рнофонем атическая дисгр- я

Конспект занятия по дифференциации звуков [С]-[Ш]

Дети: Полина К., возраст 8 лет 2 мес., Богдан Л., возраст 8 лет 5 мес.

Заключение: Общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия.

Тема: Дифференциация звуков [С]-[Ш] в словосочетаниях, предложениях и в связной речи.

Цель: развивать умение дифференцировать звуки [С]-[Ш].

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

- закрепить представление о правильной артикуляции звуков [с] и [ш] и по акустическим признакам;
- формировать представление о смылоразличительной роли фонем;

Коррекционно-развивающие:

- развивать подвижность артикуляционного аппарата;
- развитие общей и мелкой моторики, речевого дыхания;
- дифференцировать звуки [С] и [Ш] в артикуляционном плане;
- формировать фонематический слух на звуки [С] и [Ш];
- формировать фонематический анализ слов, начинающихся со звуков [С] и [Ш].

Коррекционно-воспитательные:

- воспитывать интерес к логопедическим занятиям через использование на занятии наглядных материалов, положительную оценку успешно выполняемых упражнений ребенком;
- воспитывать критическое отношение к дефектам речи через отрицательную оценку неправильно произносимого звука;
- воспитание самоконтроля за положением языка в момент речи.

Оборудование: картинки со звуками [С] и [Ш], буквы от магнитной азбуки, буква для слов УСЫ, УШИ, сюжетные картинки, тексты.

№	Этап занятия	Деятельность учителя-логопеда	Деятельность обучающегося	УУД
1	Организационный момент	<p>Добрый день, ребята! Давайте мы с вами представим, что мы сейчас в лесу. Покажите, какие там большие деревья. (дети поднимают руки).</p> <p>Подул теплый ветерок: Ш-Ш-Ш, зашелестели листочки. (дети быстро, быстро сгибают и разгибают пальчики). Подул холодный ветерок: С-С-С, закачались сосны (Дети покачиваются и машут руками).</p> <p>Ветер затих, - не шелестят больше ни листочки, ни ветки. (Дети расслабляются).</p> <p>Снова подул ветер. (дети вновь напрягаются, покачивают и машут руками, затем опять расслабляются)</p>	<p>Обучающие приветствует логопеда. Повторяют за логопедом звуки и движения</p>	<p><i>Личностные:</i> сформировать мотивацию к обучению и целенаправленной познавательной деятельности</p>

2	Объявление темы и цели задачи	<p>Ребята! Как шумела листва от теплого ветерка? (Ш-Ш-Ш) Как подул холодный ветер? (С-С-С) Сегодня мы будем повторять звуки [С] и [Ш] К нам пришли гости, отгадайте кто? «в дом чужого не пущу, без хозяина грущу» (Собака). «Мохнатенькая, усатенькая, молоко пьет, песенки поет» (Кошка). Есть в этих словах звуки [С] и [Ш] и где они находятся? (ответы детей). Собачка и кошка хотят с вами поиграть. Давайте разомнемся.</p>	<p>Обучающие повторяют звуки Отгадывают загадки</p>	<p><i>Целенаправленные:</i> постановка учебной задачи. <i>Прогнозирование:</i> предвосхищение результата и уровня усвоения знания.</p>
3	Развитие мелкой моторики	<p>У меня сегодня для вас есть отличное различие для ваших ловких пальчиков. Смотрите, у кошки и собачки выпали шнурочки, нужно их вдеть. Полина будет вдвевать шнурок в кошечку, а Богдан будет вдвевать шнурочек в собачку. Молодцы, ребята! Ловко справились.</p>	<p>Обучающие выполняет пальчиковую гимнастику</p>	<p><i>Регулятивные:</i> Коррекция, изменение способа действия, реального действия и его результата с учетом оценки этого</p>

4	Развитие движений мимических мышц лица	<p>Ребята, смотрите, какие мордочки-эмоции к вам заглянули на занятие? Давайте сначала Полина будет показывать картинку Богдану, а Богдан будет изображать эмоцию, которую он видит, потом будете меняться и Ксюша будет показывать эмоцию личиком. Умнички, очень хорошо потренировали наше личико.</p>	Обучающие показывают эмоции	<p>результата самим обучающим, логопедом.</p> <p>Саморегуляция – способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию и преодолению препятствий.</p>
5	Развитие дыхания	<p>Ребята, давайте поиграем в игру «Греем руки»: дуем на ладошки, меняя силу выдоха. А теперь давайте поиграем «Дыши носом»: поочередное вдыхание и выдыхание воздуха, то правой, то левой ноздрей. Подуем на облачко и вертушку.</p>	Обучающие выполняют упражнения	

<p>Уточнение артикуляционного образа</p>	<p>Повторим позиции, которые нужны для построения артикуляции звуков [С] и [Ш]. Звук [С]: губы растянуты в улыбке, зубы-забор, язык – внизу, у нижних зубов, горочкой, голос – не работает, воздушная струя холодная, узкая, сильная. Звук [Ш]: губы округлены, зубы-забор, язык – чашечка, поднят вверх, но не упирается в небо и зубы., голос не работает, воздушная струя теплая, широкая, сильная. Эти позиции различаются положением губ, положением языка, воздушной струей.</p>	<p>Обучающие рассказывают, правильно Произносить [С] и [Ш].</p>	<p><i>Предметные:</i> сформировать представление о звуке. <i>Коммуникативные:</i> развивать умение слушать и понимать инструкции</p>
<p>Уточнение по акустическим признакам</p>	<p>Полина, скажи пожалуйста, звук [Ш], какой? (<i>согласный, глухой, твердый</i>) Богдан, а ты скажи звук С какой? (<i>согласный, глухой, твердый</i>) Молодцы, ребята!</p>	<p>Обучающие отвечают на вопросы логопеда</p>	<p><i>Предметные:</i> сформировать представление о звуке. <i>Коммуникативные:</i> развивать умение слушать и понимать инструкции</p>

<p>Связь звуков [СШ] с буквами</p>	<p>Ребята, что вы знаете о звуках? (Звуки мы слышим и произносим). Что вы знаете о буквах? (Буквы мы видим, пишем и читаем). Угадайте буквы по описанию. Буква С. Съела мышка в уголок, Съела бублика кусок. Буква Ш. Буква словно гребешок, Куклу причеши, дружок. Три зубца рядочком ставим И внизу соединяем. Заштрихуйте, пожалуйста, буквы С и Ш, которые лежат у вас на столе.</p>	<p>Обучающие слушают и повторяют за логопедом</p> <p>Обучающие заштриховывают буквы</p>	<p><i>Предметные:</i> и закрепить представления о звуке и букве. <i>Коммуникативные:</i> развивать умение слушать и понимать инструкции</p>
<p>Развитие фонематического</p>	<p>Игра «Поймай звук». Я буду называть слова, а вы</p>	<p>Ловят звук</p>	<p><i>Познавательные:</i> Логические — анализ объектов с целью</p>

	слуха и восприятия	<p>поднимайте ту букву, если в слове есть звук «С» или звук «Ш». Мишка, маска, сын, сабля, машина, сапоги, Маша, соль, санки, шуба, автобус, стол, шашки.</p> <p>Игра «Подари картинку» Подарите картинку со звуком «С» собачке, а картинку со звуком «Ш» кошке. И проговаривайте: Я подарю собачке, потому что в слове «санки» есть звук «С», я подарю кошке, потому что есть в слове «шарики» звук «Ш» и т.д.</p>	Дарят по очереди подарки, выделают нужный звук	<p>выделения заданных признаков.</p> <p><i>Регулятивные:</i> регуляция, контроль и оценка своих действий</p>
10	Дифференциация звуков [С] и [Ш] в слогах	Игра «Запомни и повтори» СА-ША, СОШО, АША-АСА-АША, ШИ-СЫ-ШИ, СУ-ШУСУ, АШИ-АСЫ-АШИ	Обучающие повторяют за логопедом	<p><i>Познавательные:</i> Логические – анализ объектов с целью выделения заданных признаков.</p> <p><i>Регулятивные:</i> регуляция, контроль и оценка своих действий</p>
11	Дифференциация звуков [С] и [Ш] в словах-	Ребята! Давайте поиграем с двумя словами Усы – Уши.	Обучающие работают со словами	<i>Регулятивные:</i> Коррекция, изменение способа

	паронимах	<p>УСЫ</p> <p>Сколько слогов в слове? 2 слога -> </p> <p>Какой первый слог? У</p> <p>Какой второй слог? СЫ</p> <p>Выделили слог со звуком С (СЫ)</p> <p>Замени С на Ш, какое слово получилось? УШИ</p> <p>Уши</p> <p>Сколько слогов в слове? 2 слога -> </p> <p>Какой первый слог? У</p> <p>Какой второй слог? ШИ</p> <p>Выдели слог со звуком Ш (ШИ)</p> <p>Замени Ш на С, какое слово получилось? УСЫ</p> <p>Общий вопрос: Ребята, от изменения звука в слове меняется смысл слова?</p> <p>Провокационный вопрос: Чем отличаются эти слова? Обратите внимание на звуковую сторону слова. Разве звуками не отличаются? Отличаются смыслом и звуком.</p>		<p>действия, реального действия и его результата с учетом оценки этого результата самим обучающим, логопедом.</p> <p>Саморегуляция – способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию и преодолению препятствий.</p> <p><i>Познавательные:</i></p> <p>Логические – анализ объектов с целью выделения заданных признаков</p>
12	Дифференциация звуков в предложениях	<p>Ребята! Давайте поиграем в увлекательную игру «Путаница».</p> <p>Играть будем по кругу.</p> <p>В</p>	Обучающие составляют предложения	

	<p>игре «Путаница» картинки перепутались, давайте их расставим правильно. Я выкладываю перед Полиной картинки «кошку» и «мышку» и говорю: – Мышка ловит кошку. Ребята! Разве такое бывает? Конечно же, нет. Полина переставляет картинки местами и говорит предложение верно: – Кошка ловит мышку. После по предложенной паре картинок Полина составляет свою путаницу для Богдана: - Будка живет на собаке. А так разве может быть? – Нет. Богдан переставляет картинки местами и говорит</p>		
--	--	--	--

		предложение верно: - Собака живет в будке.		
13	Развитие лексикограммати ческого строя речи	У меня есть несколько картинок, посмотрите, пожалуйста и проговорите вместе со мной предложения: Рома видит рыбу. Ромин папа- рыбак. Рома и Рая едят рыбу.	Обучающие слушают, повторяют предложения	
14	Развитие лексикограммати ческого строя речи	Ребята! Полина, Богдан поиграем? Будем называть ласково части тела у собачки и у кошки: нос-носик, уши-ушки, глаз-глазки, мордамордочка , лапа-лапочка, хвост-хвостик, зубызубки, живот- животик.	Обучающие образуют уменьшительноласкат ельные слова	<i>Познаватель ные:</i> Логические – анализ объектов с целью выделения заданных признаков

15	Домашнее задание	<p>- выучить стих: Саша стих писал смешной. Стих повешен на шесток. Дождик хлынул проливной. Сушит Саша свой стишок.</p> <p>- проговаривать, различая звуки [С] и [Ш]. Нас-наш; суметь-шуметь; крыса-крыша; башнябасня; каска-кашка. - нарисовать рисунки, на что похожа буква С и на что похожа буква Ш.</p>	Обучающие слушают домашние задание	<i>Личностные</i> : создать условия, обеспечивающие положительный интерес к изучаемой теме
16	Итог занятия	Ребята, какие задания вам	Обучающие	<i>Регулятивные</i> : оценка –
		понравились больше? Мне понравилось, как вы следили за произношением звука [Ш]. У вас он получился красивым и правильным. Не забывайте во всех словах, где есть звук [Ш], его произносить верно!	отвечают на вопросы. Прощаются	выделение и осознание обучающим того, что уже усвоено, осознание качества и уровня усвоения; оценка результатов работы

Сводная таблица результатов обследования младших школьников на контрольном этапе

№	Младший школьник	4-лишний	Исключение слов	Опосредованное запоминание	Зашумленные картинки	Найди и вычеркни	Обследование состояния фонематического слуха и фонематического восприятия	Обследование лексико-грамматического состояния	Обследование состояния звукопроизношения	Обследование общей и мелкой моторики
1.	Арина Д.	5	4	3	4	3	4	4	4	5; 4
2.	Андрей Г.	5	4	5	5	4	5	4	4	5; 4
3.	Филипп М.	5	4	4	4	4	4	4	3	4; 4
4.	Ринат Б.	4	5	5	5	4	5	5	4	4; 4
5.	Яна Ж.	5	5	4	5	5	4	4	4	4; 4
6.	Юля М.	5	5	5	4	5	4	4	4	5; 5
7.	Данил П.	4	3	3	4	4	4	4	4	3; 4
8.	Артем Л.	4	4	4	5	3	4	4	4	4; 5
9.	Вика П.	4	4	3	4	4	4	4	3	5; 4
10.	Женя К.	4	3	5	5	5	4	5	4	3; 5
11.	Татьяна Д.	4	4	5	4	4	4	4	4	4; 4
12.	Анжела Г.	4	4	4	4	4	4	4	4	3; 4
13.	Дарина М.	5	4	4	4	4	5	5	3	3; 4

14.	Сергей Ф.	4	4	4	4	3	4	4	4	3; 4
15.	Ангели на Л.	4	4	4	4	5	4	5	3	3; 4
16.	Матвей К.	4	4	4	5	4	5	5	4	5; 4
17.	Глеб В.	4	4	4	5	4	4	4	4	4; 4
18.	Алекса ндр К.	3	4	4	4	4	3	3	3	3; 4
19.	Ирина В.	4	4	3	4	4	4	4	3	3; 4
20.	Артем В.	4	4	4	5	4	4	5	3	5; 4
21.	Костя Ф.	4	4	4	5	4	5	5	4	4; 4
22.	Маша К.	3	4	4	4	4	3	3	3	3; 4