



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

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

**Коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с
дизартрией**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03**

**Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Логопедия»
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:

61,36 % авторского текста
Работа рекомен. к защите
рекомендована/не рекомендована
«16» 12 2020 пр. 14

зав. кафедрой
специальной педагогики, психологии
и предметных методик

Дружинин ФИО

Выполнила:

Студентка группы ОФ-406/101-4-1
Лепнина Мария Сергеевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Бородинна Вера Анатольевна

Челябинск, 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ	5
1.1 Закономерности формирования письма у детей в онтогенезе	5
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дизартрией	15
1.3 Особенности нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией	23
Выводы по 1 главе.....	30
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ	31
2.1 Обследование состояния письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией	31
2.2 Содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.....	39
Выводы по 2 главе.....	46
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	47
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	49

ВВЕДЕНИЕ

Проблема нарушений письменной речи – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

Трудности овладения навыком письма учащимся начальных классов выявляются довольно часто. Имеется ряд работ, посвященных коррекции нарушений письма учащихся общеобразовательных школ (И.Н. Садовникова, А.Ф. Спирина, А.В. Ястребова). В отдельных исследованиях представлен анализ некоторых механизмов нарушения письма (О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина). В то же время многие теоретические вопросы трудностей обучения письму остаются малоизученными.

Дизартрия – одно из самых распространенных и трудно поддающихся коррекции нарушений произносительной стороны речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста. При дизартрии наблюдается недостаточная подвижность отдельных мышечных групп речевого аппарата (губ, мягкого неба, языка), общая слабость всего периферического речевого аппарата вследствие поражения тех или иных отделов нервной системы. Помимо специфических нарушений устной речи имеются отклонения в развитии ряда высших психических функций и процессов, отвечающих за становление письменной речи.

Изучением данной проблемы занимались такие ученые, как Т.В. Ахутина, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова, Н.А. Никашина, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирина, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова.

Исходя из всего вышесказанного, мы определили **тему нашего исследования:** «Коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией».

Цель исследования: теоретически изучить, отобрать и эмпирически проверить комплекс упражнений по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Объект исследования: нарушения письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Предмет исследования: логопедическая работа по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Задачи исследования:

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

2. Выявить особенности письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

3. Составить и реализовать в экспериментальной работе комплекс упражнений по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Методы исследования:

Теоретические: анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, обобщение результатов исследования.

Эмпирические: педагогический эксперимент, методы логопедической диагностики, количественный и качественный анализ результатов экспериментального исследования.

База исследования: исследование проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 6 детей младшего школьного возраста с дизартрией, обучающихся во 2 классе.

Структура исследования: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников. Общий объем работы составляет 52 страницы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

1.1 Закономерности формирования письма у детей в онтогенезе

Вопросы обучения письму были и остаются актуальными до сегодняшнего дня. В отличие от устных форм речевой деятельности, которыми человек владеет без специального обучения, писать нужно учиться. Процесс письма – это сложный, организованный и очень трудный вид деятельности и захватывает различные сферы умственной деятельности человека. Успешность навыка письма у детей будет зависеть от того, как у них развита устойчивость внимания, может ли ребенок осуществлять контроль в процессе записи, и способен ли он сохранять работоспособность в процессе письма, как развита у него выносливость.

Логика нашего исследования предполагает в первую очередь рассмотреть понятие «письмо» в лингвистической, психолого-педагогической и специальной литературе.

В лингвистике под письмом понимается графическая система как одна из форм плана выражения, средство представить язык при помощи знаков и, наконец, дополнительное к звуковой речи средство общения при помощи системы графических знаков, позволяющее фиксировать речь для сохранения ее произведений во времени, для передачи ее на расстояние [12, с. 35].

Н.И. Гез под письмом понимает продуктивную аналитико-синтетическую деятельность, связанную с порождением и фиксацией письменного текста [8, с. 21].

Г.В Рогова дает следующее определение: «Письмо – это сложное речевое умение, позволяющее при помощи системы графических знаков обеспечивать общение людей» [17, с. 13].

И.Н. Садовникова отмечает, что письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать её на расстояние [26, с. 50].

По мнению И.Н. Садовниковой [26], письмо включает в себя ряд специфических операций:

1. Анализ звукового состава слова. Первым условием письма является определение последовательности звуков в слове. Второе условие – уточнение звуков, т.е. различение глухих и звонких, твёрдых и мягких, а также свистящих и шипящих фонем (речевых звуков).

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

3. «Перешифровка» зрительных схем букв в систему последовательных движений глаз и руки, необходимых для записи слова. Перешифровка осуществляется в третичных зонах коры головного мозга (теменно-височно-затылочная область). Морфологически третичные зоны окончательно формируются на 10-ом–11-ом году жизни. Мотивационный уровень письма обеспечивается лобными долями коры головного мозга. Включение их в функциональную систему письма обеспечивает создание замысла, который удерживается посредством внутренней речи.

В.П. Глухов [9] указал на то, что психофизиологической основой письма является совместная работа акустического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, оптического и пространственного анализаторов.

Далее рассмотрим закономерности развития письменной речи у детей в онтогенезе.

По мнению В.Я. Ляудис, для формирования письменной речи, младший школьный возраст является сензитивным. Это объясняется началом

изучения основ письма и чтения в первом классе, уже после того, как у школьника имеется высокий уровень владения устной речью [22, с. 67].

Другие исследователи: Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, М.Р. Львов признают младший школьный возраст завершающим сензитивный период речевого развития в целом, что делает возможным понимание ребёнком грамматики и основ правописания [6, с. 43].

Только при создании определённых условий возможно успешное осуществление развития навыков письма. В ряд этих условий можно включить как внутреннюю физическую и психологическую готовность ученика к восприятию нового материала, так и внешнее воздействие преподавателей и родителей на ребёнка с целью максимального усвоения норм и правил письма.

В формировании письменной речи, по мнению психологов, задействованы такие предпосылки как:

- состояние устной речи,
- сохранность различных видов ощущений,
- уровень владения ручной моторикой и предметными действиями,
- развитие абстрактных способов деятельности,
- контроль за действиями, то есть регулирование собственного поведения.

У ребенка, который только начал овладевать письменной речью, психофизиологический процесс письма вызывает некоторые сложности:

- при нарушении концентрации внимания (пропуск, добавление, перестановки букв),
- при нарушении памяти (ребенок забывает, путает графический образ буквы),
- при нарушении восприятия (невозможность осуществления анализа буквы),

– при нарушении пространственной ориентировки (замены букв, отличающихся пространственным расположением элементов, «зеркальное» написание букв).

По мнению Г.В. Чиркиной, в процессе нормального формирования устной речи у ребенка накапливается опыт познавательной работы в сфере звуковых обобщений. Таким образом, на ранних этапах развития устной речи возникают предпосылки усвоения письма [34, с. 58].

А.Н. Корневым [12] обозначены условия, на которых базируется обучение письму и без которых овладение им представляется невозможным:

– осознание фонематической структуры слов и овладение навыком фонематического анализа,

– полноценное владение слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка,

– владение синтаксическим членением речевого потока (высказывания) на предложения и слова,

– владение полным набором звуко-буквенных ассоциаций, т.е. правил символизации фонем русского языка по законам графики.

Чтобы проследить роль высших психических функций человека в формировании процесса письма, обратимся к структуре письма, выявленной В.П. Глуховым [9]. Он выделяет несколько уровней, которые соотносятся со сформированностью определённых психических функций.

I уровень. Психологический. На данном уровне задействованы такие компоненты, как интеллект и речемыслительные действия:

1. Появляется мотив к использованию письменной речи.

2. Создаётся замысел письменной речи. На данном этапе задействованы лобная, теменная, височная, затылочная доли головного мозга, обеспечивающие ориентировочную деятельность. Немаловажен для такой деятельности и предыдущий опыт анализаторов.

3. Создаётся общий смысл. Содержание письменной речи обеспечивается лобными отделами, которые выстраивают утверждение, высказывание в необходимом порядке.

4. Регулируется деятельность и контролируется её выполнение. По утверждению П.К. Анохина, чтобы дойти до этого уровня личность и её мозговые системы должны быть готовы к созданию новой функциональной системы [19, с. 59].

II Уровень. Психофизиологический (сенсомоторный) уровень. Содержит в себе два параллельно действующих процесса:

1. Техническая реализация процесса письма. Для неё необходимы: зрелость фонематического восприятия и анализа, слухоречевой памяти тактильного гнозиса и праксиса, сформированность артикулем.

2. Перешифровка с одного кода языка на другой. Для этого необходимы: зрелость фонематического восприятия, анализа и представлений, наглядно-образного мышления, зрительно-речевой памяти, зрительно-моторной координации, пальцевого гнозиса и праксиса, зрелость пространственной ориентировки за счёт зрительного, слухового и тактильного анализаторов, зрелость зрительного восприятия, анализа, синтеза.

В целом, работа второго уровня обеспечивает анализ поступающей речевой информации и её перевод в последовательность графических символов.

III Уровень. Лингвистический. Отвечает за перевод внутреннего смысла в слова и фразы. Необходимым условием для возникновения третьего уровня является сформированность устной речи.

Поэтому развитие высших психических функций является необходимой предпосылкой для успешного овладения письмом [15, с. 69].

Ещё одним компонентом, без которого невозможно овладение письмом, является зрительный анализатор. Участие зрительного гнозиса и праксиса в структуре процесса письма определяется на этапе соотнесения

фонемы со зрительным образом буквы и наоборот – при считывании с графемы определённого звука для дальнейшего его перевода в кинему и записи. А графическая схожесть многих букв обуславливает необходимость зрительной дифференциации и ориентировки в их общих и отличительных элементах. Поэтому, к началу обучения письму в школе у ребёнка должны быть сформированы зрительно-пространственные представления, а именно, он должен уметь различать предметы и геометрические фигуры по форме и величине, владеть понятиями соотношения (больше – меньше; толстый – тонкий, длинный – короткий, высокий – низкий, и т. д.), уметь определять пространственное расположение предметов и их положение по отношению друг к другу (т.е. владеть понятиями: вверху – внизу, высоко – низко, далеко – близко, слева – справа и т. д.) [13, с. 20].

Также, многие авторы считают важным отметить, что для наилучшего развития процесса письма учащихся необходимо включать технологии современного образования, которые имеют общие признаки: направленность на развитие личности, самостоятельность обучения школьников, оптимальная организация учебного материала, аргументированность, дифференциация, коммуникабельность, различные формы деятельности, контролируемость результатов обучения. Тогда процесс развития письма у ребёнка с нормой развития будет протекать успешно.

Опираясь на мнение Е.А. Логиновой [19], можно утверждать, что письму младших школьников присущи качества, структура и характеристики устной речи. Исследователь говорит о письме не как о письменной речи, а лишь как о приспособленной к ее целям и условиям устной. Это подтверждает значительное сходство этих двух видов речи на первых этапах обучения. Доказательством фундаментального значения устной речи для развития письменной является возникновение трудностей на разных этапах овладения письмом в случае, когда у ребёнка не сформированы все компоненты устной речи. С точки зрения логопедии, устная речь может стать

основой для овладения письмом если она полноценно сформирована, то есть достигла следующих критериев:

- правильное произношение всех звуков речи,
- владение словарным запасом достаточного объема для данной возрастной категории; при этом ребёнок должен не просто знать эти слова, но и понимать их значения,
- грамматически правильное оформление предложений,
- владение связной речью (построение связного высказывания).

Многие авторы отмечают, что успешное усвоение письма предполагает владение определённым уровнем развития фонематического слуха, анализа и синтеза, морфологических и синтаксических обобщений [3, с.71].

Очевидно, что для усвоения буквы ребёнку первоначально необходимо уметь хорошо различать на слух все речевые звуки и не смешивать их. Только после этого возможно установление прочной связи между фонемой и графемой. Так, опираясь на мнение Д.Б. Эльконина, Н.Х. Швачкина, С.Н. Ржевкина, можно называть фонематическое восприятие способностью различать особенности и порядок звуков, чтобы воспроизвести их устно, а звуковой анализ – способностью различить особенности и порядок звуков, но уже с целью воспроизвести их в письменной форме. Это и подтверждает мысль о том, что необходимой предпосылкой овладения грамотой является развитие слухового анализатора, что включает в себя необходимость полноценного функционирования процесса слуховой дифференциации звуков, фонематического анализа и синтеза. [21, с. 67].

О.А. Величенкова [4] указывает, что на более поздних этапах становления письменной речи появляются её отличия в функциональном и структурном плане от устной речи. Как главное новообразование можно рассматривать процесс перевода кинемы в графему. При письме нужно произвести фонематический анализ слова, соотнести каждую фонему с буквой, написать буквы в определенной последовательности.

Одним из признаков совершенствования навыка письма является объединение и автоматизация операций процесса письма, изменение его психологического содержания. С этим связано изменение роли и значения письма в жизни обучающегося. Операциональная техника письма теперь играет второстепенную роль, так как письмо начинает функционировать в качестве письменной речи - высшей ступени речевого развития [14, с. 79].

Как отмечает Е.В. Гурьянов [10], усвоение навыков письма детьми характеризуется постепенным переключением их внимания с простейших задач на более сложные. Авторы говорят, что в зависимости от того, на что направлено внимание пишущего, процесс усвоения навыков письма можно разбить на четыре стадии: элементарную, буквенную, стадию связного письма, высшую стадию – связное, скорописное письмо.

На первых двух этапах формирования письма осуществляется осознанная работа ребенка; на третьем этапе в работе с детьми целесообразны и эффективны многократные упражнения. Тренировать ребенка бессмысленно, пока ребенок не осознал алгоритм действия («как делать», «откуда начать, куда вести, в каком месте завершить»). В начале обучения письму ребенок сосредотачивается на деталях, на пространственное месторасположение, преобразовывает фонемы (звучащей буквы) в графему (ее графическое изображение). Ребенок должен понимать, что в процессе написания текста необходимо выполнять все правильно, в соответствии с требованиями и постоянно осуществлять контроль того, что делает и думает, что и как нужно делать дальше [12, с. 69].

Так, на элементарной стадии внимание ребенка во время письма сосредотачивается, главным образом на правильном выписывании элементов букв и на соблюдении правил посадки при письме, координации движений и правил пользования пером и тетрадь. Применительно к нашему времени соблюдение этих правил также актуально, только вместо пера дети теперь используют ручки [33, с. 56].

В ходе овладения письмом постепенно меняется значимость и роль обеспечивающих его психических функций и процессов. Так, согласно Е.В. Гурьянову, первоначальный (ориентировочный) этап овладения письмом предполагает наличие элементарных навыков и наиболее простых психических функций, связанных в основном с моторикой и координацией движений руки, что воспитывается ещё в дошкольном возрасте: навык символизации, движения руки, обращения с бумагой, карандашом, ручкой, зрительный анализ. В то время, как завершающий этап (синтетический) требует уже совершенного владения автоматизированным письмом и использования его как полноценного средства общения, что возможно только при полноценном функционировании сложных мыслительных операций [10, с. 68].

На второй стадии при письме в сознании ребенка на первый план выступают задачи правильного изображения букв, а задачи правильного написания элементов и соблюдения гигиенических и технических правил отступают на второй план. Е.В. Гурьянов [10] указывает, что именно на буквенной стадии начинается автоматизация процессов выполнения этих правил.

На стадии связного письма все внимание ребенка сосредоточивается на правильном соединении букв в словах и на соблюдение правильного соотношения их по величине, наклону, нажиму, расстановке и положению на линии строки. По мнению авторов, на всех указанных выше стадиях параллельно с техническими и графическими навыками ребенок постепенно овладевает умением определять звуковой и буквенный состав слов, а также умением соблюдать орфографические правила.

Е.В. Гурьянов [10] считает, что внимание пишущего на последней стадии усвоения навыков письма сосредоточено на смысловой стороне записываемого текста. Позднее он выделил четыре этапа формирования графических навыков у детей: ориентировочный, аналитический, аналитико-синтетический и синтетический (речевого письма).

На этапе, названном ориентировочным и относящимся к дошкольному возрасту, ребенок только знакомится с графическими движениями и формами, не ставя перед собой определенных задач в отношении выражения тех или иных элементов речи. Он приучается общаться с карандашом и ручкой, учится ориентироваться в пространстве листа бумаги. В этот период у ребенка формируется способность к символизации. Постепенно письменная речь начинает осознаваться им как средство общения.

Аналитический этап – добукварный и букварный периоды школьного обучения. Поступив в школу, дети под руководством учителя приступают к систематическим графическим упражнениям. Стараясь соблюдать гигиенические и технические нормы письма, каждый ребенок учится писать элементы букв и их соединения. Как указывает Гурьянов, одновременно ребенком осуществляются и упражнения в звуковом и слоговом анализе слов. Постепенно школьник знакомится с буквенными обозначениями выделенных звуков и приступает к их прописыванию [10, с. 53].

В дальнейшем ученик переходит к упражнениям в письме более сложных соединений, соответствующих слоговым и «морфемным» сочетаниям звуков в словах. Синтетическая деятельность школьника при выполнении таких упражнений постоянно соединяется с аналитической. Поэтому этому этапу формирования графических навыков Е.В. Гурьянов [10] дал название аналитико-синтетического.

На синтетическом этапе процесс письма постепенно превращается в процесс выражения мыслей, преобладает синтетическая деятельность. Как отмечает специалист, переход на эту стадию должен быть тщательно подготовлен, потому что, если необходимые графические и технические навыки не усвоены учеником в достаточной степени, преждевременное отвлечение внимания ребенка от графики и ускорение письма приведут к ухудшению почерка ребенка [10, с. 56].

Таким образом, письмом ребенок овладевает целенаправленно, в результате специального обучения: ребенок должен научиться переводить

услышанное и сказанное слово в его зрительный образ (письмо) и наоборот, зрительный образ переводить в артикуляционный и слуховой (чтение).

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

Дизартрия (от греч. dis — приставка со значением отрицания, arthron — сочленение) — это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата.

Термином «дизартрия» отмечают нарушение произносительной стороны речи, при котором страдает звукопроизношение и просодическая организация голосового потока. При этом нарушаются характер, звучность голоса, ритмико-тональная степень выражения, искривляется силлабическая окраска речевых звучаний, неверно реализуется звуковой строй речи. Данную патологию членораздельной речи объединяют основным способом с патологией иннервации мышц периферического речевого аппарата, в связи с чем, совершается нарушение нейромоторной регуляции мышечного тонуса вследствие органического либо функционального поражения ЦНС.

Причины дизартрии можно разделить на три группы.

Первую группу составляют причины пренатального характера. К ним относятся: гипоксия плода, инфекционные и вирусные заболевания матери в период беременности (грипп, краснуха, корь, мочеполовые инфекции; цитомегаловирус, токсоплазмоз), алкогольные и наркотические интоксикации.

Вторая группа — причины натального характера. К ним относятся: родовые травмы (могут возникнуть при родовспоможении), асфиксии (бывают при обвитии пуповиной вокруг шеи плода, при затяжных родах), а также физические травмы черепа и шейного отдела позвоночника.

Третья группа причин дизартрии – это причины раннего постнатального характера: тяжёлые вирусные и инфекционные заболевания ребёнка, физические травмы.

Выделим основные нарушения (структура дефекта) при дизартрии:

1. Нарушение тонуса артикуляционной мускулатуры (мышц лица, языка, губ, мягкого нёба) по типу спастичности, гипотонии или дистонии:

– спастичность – повышение тонуса в мускулатуре языка, губ, лица и шеи,

– гипотония – снижение тонуса мышц,

– дистония – меняющийся характер мышечного тонуса.

2. Нарушение подвижности артикуляционных мышц.

3. Специфические нарушения звукопроизношения: стойкий характер нарушений звукопроизношения, особая трудность их преодоления; специфические трудности автоматизации звуков (процесс автоматизации требует большего количества времени, чем при дислалии), нарушено произношение не только согласных, но и гласных звуков (усредненность или редуцированность гласных), преобладание межзубного и бокового произношения свистящих [с], [з], [ц] и шипящих [ш], [ж], [ч], [щ] звуков, оглушение звонких согласных, смягчение твердых согласных звуков (палатализация).

4. Нарушение дыхания.

5. Нарушение голоса.

6. Нарушения просодики (мелодико-интонационных и темпоритмических характеристик речи).

7. Недостаточность кинестетических ощущений в артикуляционном аппарате.

8. Вегетативные расстройства. Одним из наиболее частых вегетативных расстройств при дизартрии является гиперсаливация.

9. Наличие синкинезий. Синкинезии – произвольные сопутствующие движения при выполнении произвольных артикуляционных движений.

10. Повышение глоточного (рвотного) рефлекса. Нарушение координации движений (атаксия).

11. Наличие насильственных движений (гиперкинезов и тремора) в артикуляционной мускулатуре:

– гиперкинезы – произвольные, неритмичные, насильственные; могут быть вычурные движения мышц языка, лица (гиперкинетическая дизартрия),

– тремор – дрожание кончика языка (наиболее выражен при целенаправленных движениях) [7, с. 83].

При классификации дизартрии на основе принципа локализации мозгового поражения различают псевдобульбарную, бульбарную, экстрапирамидную (подкорковую), мозжечковую, корковую формы дизартрии (О.В. Правдина и др.).

О.В. Правдина замечает, что при бульбарной дизартрии характер поражения мозга односторонний (безразлично, право или левостороннее) или двусторонний – поражение периферических двигательных нейронов (тройничного, лицевого, языко-глоточного, блуждающего и подъязычного), и при этом разрушаются расположенные там ядра двигательных черепно-мозговых нервов (языкоглоточного, блуждающего и подъязычного, иногда тройничного лицевого) [24, с. 32].

Дизартрия псевдобульбарная – дизартрия, обусловленная центральным параличом мышц, иннервируемых языкоглоточным, блуждающим и подъязычным нервами, вследствие двустороннего поражения двигательных корково-ядерных путей; проявляется монотонностью речи. Условно выделяются три степени псевдобульбарной дизартрии: легкая, средняя, тяжелая [24, с. 41].

Для неврологического статуса характерно наличие неврологической микросимптоматики. Поражение черепно-мозговых нервов связано с подъязычным нервом. Всё это проявляется в ограничении подвижности языка, пассивность кончика языка, беспокойство языка в определённой позе,

повышенное слюноотечение, недифференцированность движений кончика языка.

Присутствует поражение глазодвигательных нервов, что может проявляться в косоглазии. Наблюдается тонус мышц мягкого нёба, в том числе может проявиться гнусавый оттенок в голосе. При псевдобульбарной дизартрии можно отметить наличие патологических рефлексов.

У младших школьников можно отметить изменения со стороны вегетативной системы. Характеризуется скупость движений, низкое качество. При концентрировании на определённой позе, у ребёнка могут наблюдаться моторные недостатки – нечёткость выполнения движений, их правильность выполнения в пространственно-временной организации.

О.В. Правдина [24] выделила три варианта проявления псевдобульбарной дизартрии: спастический вариант, паретический вариант, смешанный вариант: и спастичность, и паретичность наблюдаются одновременно.

В первом случае мышечный тонус повышен. Язык собран комком в глубине ротовой полости. Мышцы корня и спинки языка напряжены. Плохо выраженный кончик языка опущен вниз. Характерно смягчение звуков, труднодоступно произнесение переднеязычных звуков.

Во втором случае мышечный тонус понижен. Язык вялый, киселеобразный, находится внизу ротовой полости. Речь афоничная, затухающая, плохо модулированная, выражено слюноотечение. Страдают смычно-губные звуки (П, Б, М), язычно-альвеолярные (И, Ы, У). В обоих случаях отмечается ограничение активных движений мышц артикуляционного аппарата.

При смешанном варианте мышцы ребёнка ограничен объём движений, а, следовательно, не может быть воспроизведено качественной позы и артикуляции. Из-за нарушения мышечного тонуса при псевдобульбарной дизартрии могут быть микрогиперкинезы мышц щёк, языка [24, с. 46].

Дизартрия экстрапирамидная (подкорковая) – дизартрия, возникающая при поражении подкорковых узлов и их нервных связей. Речь смазанная, невнятная с носовым оттенком, резко нарушена просодика, интонационно-мелодическая структура речи, её темп.

Выделяют два варианта подкорковой дизартрии:

1. Гиперкинетический вариант. При этом варианте поражено полосатое тело, в основе нарушения лежат гиперкинезы.

2. Ригидный вариант. Поражение бледного шара приводит к тяжелому поражению тонуса мышц, тонус так сильно поражен, что ни одно движение, по сути, невозможно.

Особенности подкорковой дизартрии:

1) может наблюдаться изменения мышечного тонуса, в спокойном состоянии тонус то повышен, то понижен – это гистония;

2) в спокойном состоянии только снижение – гипотония;

3) состояние волнения, эмоциональная возбудимость;

4) стабильность артикуляционных нарушений [24, с. 51].

Дизартрия мозжечковая – дизартрия, обусловленная поражением мозжечка или его проводящих путей; характеризуется растянутой, скандированной речью с нарушением модуляции и меняющейся громкостью.

Наблюдаются: асинхрония в работе дыхательного, голосового и артикуляционного аппаратов; скандированная речь. Поражение V, VII, IX, X, XII ядер черепно-мозговых нервов приводит к бульбарной дизартрии. Симптоматика следующая: полная амимия лица, гиперсаливация, продуктивное голосообразование и речевое дыхание практически невозможны. Звукопроизношение малодоступно [24, с. 47].

Дизартрия корковая – обусловленная поражением отделов коры головного мозга, связанных с функцией мышц, принимающих участие в артикуляции; отличается расстройством произнесения слогов при сохранении правильной структуры слова.

Существует также классификация дизартрии по степени внятности и разборчивости речи. Она включает в себя следующие степени:

1. Самая легкая степень. У ребёнка наблюдаются некоторые неточности в произношении, которые не ощущаются окружающими людьми, эти нарушения можно выявить только специалистом во время диагностического обследования.

2. Речь невнятная, но разборчивая. Дефекты такого ребёнка слышны всем окружающим, но другие компоненты могут не страдать.

3. Речь, понятная только близким ребёнка. К такой речи окружающим людям необходимо прислушиваться и привыкать к ней.

4. Самая тяжелая. Речь невнятная, не разборчивая и непонятная. Для первичного слушателя она полностью не понятна. В этом варианте страдают все звуки, но это не анартрия, так как речь у ребёнка всё же есть, ребёнок с такой формой испытывает большие трудности с качественной артикуляцией. [24, с. 58].

Исследования Л.В. Лопатиной [20] подтверждают, что у детей с дизартрией почти по всем уровням отмечаются отклонения от нормативов в психомоторике. Выявляются нарушения функции статического равновесия, динамической координации, нарушения темпа и ловкости движений, снижение двигательной памяти.

Общая моторная сфера детей с данной речевой патологией характеризуется неловкими, скованными, недифференцированными движениями. Может встречаться небольшое ограничение объема движений верхних и нижних конечностей, при функциональной нагрузке возможны содружественные движения. Часто при выраженной общей подвижности движения ребенка с дизартрией остаются неловкими и непродуктивными.

У младших школьников с дизартрией наблюдаются нарушения мелкой моторики пальцев рук, которые проявляются в нарушении точности движений, снижении скорости выполнения и переключения с одной позы на

другую, замедленном включении в движение, недостаточной координации [21, с. 56].

Школьники данной категории нечётко говорят и плохо едят. Не любят жевать твёрдую пищу, но необходимо родителям контролировать обязательный приём твёрдой пищи и не заменять наиболее простым. Так как у них плохо развита моторика, можно наблюдать, что они не любят шнуровки, застёгивать пуговицы. На уроках изобразительного искусства и технологии испытывают трудности в правильном использовании ножниц, не могут правильно держать ручку и кисть. На уроках физической культуры и танцах можно наблюдать неловкость, неуклюжесть в движениях. Им трудно держать равновесие на одной ноге, прыгать [15, с. 59].

Легкая форма дизартрии у детей сопровождается поражениями работы мышц, которые иннервирует нижняя ветвь тройничного нерва – включая подъязычный, лицевой, языкоглоточный нервы:

1) нарушения работы тройничного нерва, с проявлением сужения объема движений нижней челюсти ребенка;

2) нарушения функции в работе лицевого нерва, которые могут проявляться ассиметричностью, сглаженностью носогубных складок, оскаливанием, недостаточным объемом мимических движений;

3) проявление нарушений иннерваций подъязычного нерва, становится невозможность удерживать определенную статическую позу, тремор кончика языка, возникают сложности при поднятии языка, гипо- и гипертонус мышц [17, с. 69].

У младших школьников с дизартрией наблюдаются:

1) пониженный уровень устойчивости и переключаемости внимания;

2) значительные отклонения в функционировании процессов зрительной и речеслуховой памяти;

3) некоторое ослабление мыслительной деятельности, но не по типу умственной отсталости, а по типу астенизации с выраженным снижением функции внимания и памяти.

Восприятие имеет различное количество модальностей. У детей с дизартрией из-за локальных поражений коры головного мозга, из-за ограниченности чувственности опыта могут появляться нарушения отдельных видов восприятия, достаточно часто наблюдаются нарушения или зрительного и пространственного восприятия.

Нарушение внимания сказывается на памяти. У детей с дизартрией понижены вербальные виды запоминания. Может наблюдаться нарушение моторной и двигательной памяти. Также нарушенным является зрительно-пространственное восприятие.

Л.И. Белякова [3] отмечает, что снижение мотивационно-потребностной сферы общения у детей с дизартрией, трудности реализации речевых средств, невыразительность мимики лица и движений рук ведут за собой последствие в виде ограниченных возможностей речевой коммуникации.

Эмоционально-волевые нарушения при дизартрии проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости и истощаемости нервной системы. Они двигательны беспокойны, склонны к раздражительности, колебаниям настроения, суетливости, часто проявляют грубость, непослушание. Двигательное беспокойство усиливается при утомлении, некоторые склонны к реакциям истероидного типа: бросаются на пол и кричат, добиваясь желаемого. Другие пугливы, заторможены в новой обстановке, избегают трудностей, плохо приспосабливаются к изменению обстановки.

Таким образом, дизартрия – это нарушение произношения, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Причины дизартрии лежат глубоко в коре головного мозга, а именно поражение определённых структур головного мозга во внутриутробном периоде или в раннем детском возрасте. Органическая природа дефекта при дизартрии сказывается на становлении познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления) и личностном развитии детей.

1.3 Особенности нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией

При дизартрии у детей младшего школьного возраста происходит нарушение иннервации артикуляционного аппарата, которое приводит к нарушению артикуляционной моторики, нарушению произношения, фонематического слуха и фонематического восприятия. Для детей с дизартрией характерно полиморфное нарушение звукопроизношения. Л.В. Лопатина отмечает, что самыми распространенными у детей с дизартрией являются нарушения произношения свистящих звуков. За ними следуют нарушения произношения шипящих звуков. Менее распространенными оказываются нарушения произношения сонорных [р] и [л] [20, с. 62].

Нарушения в произношении звуков проявляются следующим образом:

- межзубное и боковое произношение различных групп звуков (23,3 %),
- межзубный сигматизм и боковой ротацизм (33,3 %),
- межзубный сигматизм и отсутствие звуков [р], [л] (33,7 %),
- межзубный сигматизм и замена звука [ч] на звук [т'] (6,7 %).

Можно выделить следующие аспекты, характеризующие механизмы отклонения в произносительной стороне речи у младших школьников с дизартрией:

1. Фонологический аспект: у младших школьников с дизартрией есть следующая особенность – группы акустически близких звуков усваиваются хуже, чем группы акустически более далеких, хотя и более сложных по артикуляции. Этот факт объясняется наличием у данной категории детей определенных нарушений слухового восприятия речи, в связи с чем, акустическая близость звуков оказывает отрицательное влияние на усвоение правильного произношения.

2. Артикуляционный аспект: при дизартрии у младших школьников нарушение звуков прослеживается и в искажении, и в отсутствии различных

групп звуков одновременно. Значительно реже нарушается звукопроизношения, которое прослеживается в искажении и замене звуков совместно. Не встречаются случаи нарушения звукопроизношения, проявляющиеся только в заменах или только в искажении звуков русского языка [26, с. 46].

Также необходимо рассмотреть особенности просодики у младших школьников с дизартрией. У детей с дизартрией процесс звукового различения интонации нарушен в большей степени, чем самостоятельная ее реализация. Процесс различения повествовательной и вопросительной интонации происходит с большим затруднением у детей с данным речевым нарушением. Легче всего детям дается имитация вопросительной и повествовательной интонации [14, с. 79].

Трудности обучения письму связаны, как правило, с нарушениями зрительного и фонематического восприятия. При недостатках фонематического слуха и восприятия дети могут исказить звуко-буквенную и слоговую структуру слова (родимка вместо родинка, поед вместо поезд). На письме присутствуют нарушения аналитико-синтетические функции на уровне словосочетаний и предложений (птибечут вместо птицы щебечут), дефекты смягчения (мямя мееть пясюдю вместо мама моет посуду). Учащиеся начальной школы могут допускать все эти ошибки, если в дошкольном возрасте у них не были сформированы в полном объеме фонематические процессы.

По мнению Е.Ф. Собонович [27], фонематическое развитие младших школьников с дизартрией имеет три степени:

- 1) легкая степень – у детей наблюдается недостаточное различение и затруднение в анализе только нарушенных в произношении звуков;
- 2) средняя степень – в речи детей можно проследить недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи;

3) тяжелая степень – на данной степени можно отметить грубое фонематическое недоразвитие, когда ребенок не воспринимает звуки на слух, не различает их, не может выделить их в слове и установить последовательность [27, с. 49].

Нарушение фонематического слуха у младших школьников с дизартрией оказывает негативное влияние на формирование у детей готовности к фонематическому анализу. Дети затрудняются при выполнении следующих проб:

- в выделении первого гласного, согласного звука (называют или первый слог, или всё слово),
- в подборе картинок, включающих данный звук,
- в самостоятельном придумывании и назывании слов с заданным звуком [14, с. 68].

Следствием вышесказанных нарушений артикуляционной моторики, звукопроизношения, фонематических процессов является нарушение письма (Т.В. Ахутина, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, М.Е. Хватцев, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова).

Характерными ошибками при самостоятельном письме младших школьников с дизартрией являются: неправильное построение слов в предложении, пропуск предложений, неправильное употребление служебных слов. Учащиеся не в правильном порядке записывают текст, переставляют предложения не по порядку.

Согласно мнению В.И. Лубовского причинами затруднения овладения письмом может являться сниженный объем произвольной, непроизвольной памяти, логического мышления, внимания, несформированность грамматических категорий, нарушение эмоционально-волевой сферы, что доказывает необходимость наличия достаточного уровня развития высших психических функций для появления полноценного навыка письма у ребёнка. [13, с. 59].

И.Н. Садовникова [20] отмечает, что недоразвитие фонематического слуха приводит к появлению у обучающихся ошибок в звуковом анализе. Ошибки в звуковом анализе влекут за собой ошибки в письменной речи, это приводит к таким ошибкам как: пропуск букв, перестановки букв, вставка лишних букв или лишних слогов. Провоцировать пропуски букв и слогов могут такие условия как:

1) встреча двух одноименных букв на стыке слов: «сто(л) лакирован, говорит(т) только шёпотом»;

2) соседство слогов, которые включают одинаковые буквы, обычно гласные, реже согласные: приста(ла), мальчи(ки), ка(ра)ван и так далее.

Вставки гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных (особенно, когда один из них взрывной): «шекола», «девочика», «душиный», «ноябарь», «дружено», «Александр». Эти вставки можно объяснить призвуком, который неизбежно появляется при медленном проговаривании слова в ходе письма и который напоминает редуцированный гласный [20, с. 72].

В основе ошибок фонематического восприятия лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В письме происходит смешение букв. Смешение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву. Это может иметь место при:

1) нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы;

2) нечётком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство.

По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные; лабиализованные гласные; сонорные; свистящие и шипящие; аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов.

Рукописные буквы можно назвать разные варианты особых элементов, которые установлены в графической системе языка. Зрительное восприятие играет важную роль в письме, так как благодаря ему происходит контроль за двигательными актами, помимо этого этот контроль осуществляется и костно-мышечными ощущениям (кинестезиям). Способность обучающегося верно оценивать правильность написания букв, благодаря кинестезиям, даёт возможность вносить изменение в движение до того, как эта ошибка будет совершена. Если кинетическая и динамическая сторона двигательного акта недостаточно развита, то кинестезии не могут иметь направляющего значения, что приводит к смещению букв, написание первого элемента которых требует точно таких же движений. На стадии связного письма наблюдается увеличение подобных ошибок, подобное увеличение ошибок связано с ускорением темпа письма и большим объёмом письменных работ.

Стадия поэлементного написания букв практически отсутствует. Навык вносить предварительные изменения по ходу письма (до совершения ошибки) может формироваться только тогда, когда разработана система графических упражнений в букварном периоде. Особенное искажение фонетического наполнения слов проявляется в устной и письменной речи по типу явлений прогрессивной и регрессивной ассимиляции и носит соответственно названия: персеверации (застревание) и антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный, а реже – гласный – заменяет вытесненную букву в слове [23, с. 82].

Примеры таких персевераций в письменной речи:

- в пределах слова: «магазин», «за машиной»,
- в пределах словосочетания: «у деда Модоза»,
- в пределах предложения: «Мальчик ел варенье и хлебм».

Примеры антиципации в письме:

- в пределах слова: «на крывах», «дод крышей»,
- в пределах словосочетания, предложения: «Пичкм поют». «Жалобко замяукал котенок» [23, с. 87].

Большое отличие письменной речи от устной в том, что устной речи все слова человек произносит слитно, а при письменной речи слова предстают отдельно друг от друга. Различие правил устной и письменной речи способно создать определённые трудности для обучающегося на начальном периоде усвоения письменной речи. Написание способно обнаружить такие проблемы анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слов: обучающийся не смог определить и выявить в потоке речи устойчивые речевые единицы, а также их элементы. Как результат это приводит к слитному написанию смежных слов либо к раздельному написанию частей слова.

В некоторых случаях слияние слов как бы провоцируется наличием одноименной буквы в составе смежных слов, говоря другими словами, обучающийся сбивается с замысла, проговаривая при письме слова: на «общем» звуке переходит на следующее слово. В начальном периоде обучения дети тяжело воспринимают речевые единицы, что в свою очередь отражается в отсутствии обозначения границ предложений, например, заглавных букв, точек и запятых.

Как правило, ошибки как на уровне словосочетания и предложения выражаются в, так называемых, аграмматизмах, то есть, в нарушении связи слов, в нарушении согласования и управления. Изменение слов по категориям числа, рода, падежа, времени образует сложную систему кодов, которая позволяет организовать обозначаемые явления, выделить признаки и отнести их к определенным категориям. Недостаточный уровень языковых обобщений не позволяет обучающимся уловить категориальные различия частей речи. Некоторые затруднения представляет оперирование однородными членами предложения, например, «Этот фильм повествует о настоящей дружбе, товариществе и верности» [23, с. 92].

Неспособность определить ведущее слово в словосочетании приводит к ошибкам согласования даже при письме под диктовку, например, «Покрытым снегом лес был невероятно прекрасен» — вместо «покрытый

снегом лес». Большое количество ошибок наблюдаются в употреблении норм управления: «Зимняя природа очень красива», «на ветки деревьях», «по дорожках сада», «сквозь деревьев», «по веткам деревьев». Большие проблемы наблюдаются с употреблением предлогов, так, например, обучающиеся могут опускать предлоги, заменять из, а иногда даже удваивать [27, с. 50].

А.В. Ястребова [35] указывает на то, что у детей в письменных работах отмечаются ошибки, связанные с несформированностью лексико-грамматических средств языка, а именно:

- ошибки в предложно-падежном управлении,
- ошибки в согласовании имен существительных и прилагательных, глаголов, числительных,
- раздельное написание приставок и слитное написание предлогов,
- различные деформации структуры предложения: нарушение порядка слов, пропуск слов; пропуск предлогов; слитное написание слов; неправильное определение границ предложения,
- различные деформации слога-буквенного состава слова («разорванные» слова, пропуски и недописывания слогов и т.д.).

В письменных работах детей могут встречаться также графические ошибки, недописывание отдельных элементов или лишние элементы букв, ошибки в пространственном расположении отдельных элементов букв [35, с. 40].

Таким образом, у детей младшего школьного возраста с дизартрией нарушение письма чаще всего представлено в виде смещения букв, обозначающие звуки, сходные по артикуляционно-акустическим признакам; пропуски отдельных букв, связанных с несовершенным фонематическим анализом. Однако практически отсутствует смещение только по акустическим признакам звонкости глухости (ж-ш, в-ф). Достаточно редко встречаются аграмматизмы на письме.

Выводы по 1 главе

В результате теоретического изучения нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией мы сделали следующие выводы.

Во-первых, письмом ребенок овладевает целенаправленно, в результате специального обучения: ребенок должен научиться переводить услышанное и сказанное слово в его зрительный образ (письмо) и наоборот, зрительный образ переводить в артикуляционный и слуховой. В процессе нормального формирования устной речи у ребенка накапливается опыт познавательной работы в сфере звуковых обобщений. В зависимости от того, на что направлено внимание пишущего, процесс усвоения навыков письма можно разбить на стадии: элементарную, буквенную, стадию связного письма.

Во-вторых, дизартрия – это нарушение произношения, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Причины дизартрии лежат глубоко в коре головного мозга, а именно поражение определённых структур головного мозга во внутриутробном периоде или в раннем детском возрасте. Органическая природа дефекта при дизартрии сказывается на становлении познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления) и личностном развитии детей. Различают следующие формы дизартрии: бульбарную, псевдобульбарную, экстрапирамидную (или подкорковую), мозжечковую, корковую.

В-третьих, у детей с дизартрией нарушение письма чаще всего представлено в виде смешения букв, обозначающих звуки сходные по артикуляционно-акустическим признакам; пропуски отдельных букв, связанные с несовершенным фонематическим анализом. Однако, практически отсутствует смешение только по акустическим признакам звонкости, глухости. Достаточно редко встречаются аграмматизмы на письме.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

2.1 Обследование состояния письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Констатирующий этап исследования проводился на базе МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска» в ноябре 2020 года. В исследовании приняли участие 6 детей младшего школьного возраста с дизартрией, обучающиеся во втором классе для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – экспериментальная группа и – ЭГ).

Цель констатирующего этапа – изучение состояния письма у младших школьников с дизартрией.

Для обследования состояния письма мы взяли за основу методику И.Н. Садовниковой [20].

Цель методики: обследовать состояние письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Процедура обследования: обследование проводится индивидуально с каждым ребенком и делится на 2 блока: контрольное списывание, слуховой диктант.

1. «Контрольное списывание».

Первое задание (списывание слов). Инструкция: «Внимательно прочитайте слова и спишите их». Материалом для проведения заданий служат слова, написанные рукописным и печатным шрифтом:

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

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

Второе задание (списывание предложений). Инструкция: «Внимательно прочитайте предложение, а затем спишите его».

1) печатное предложение: У ёлки пушистый зайчик;

2) рукописное предложение: Кошка спала на крыше.

2. «Слуховой диктант».

Первое задание (запись строчных букв). Инструкция: «Послушайте и запишите строчные буквы». Строчные буквы: п, и, ш, т, м, щ, з, ц, е, г, л, д, у, б, э, ф, й, ч, ё, ы, в, ж, ь, х.

Второе задание (запись заглавных букв). Инструкция: «Послушайте и запишите заглавные буквы». Заглавные буквы: Г, З, Д, Р, Н, К, Ч, У, Е, Т, Ц, П, Д, В, М, Ф, Ё, Ж, Щ.

Третье задание (запись слогов). Инструкция: «Послушайте и запишите слоги». Слоги: ас, мо, осе, лы, ри, але, яр, мя, жу, са, шо, чи, ац, бапо, дожу, лери, шази, жне, ашу, зню, лох, кор, пла, кро, аст, глу, арк, сми, кра, гро, астка, глор, ижбо, щац, вздро, чит, шус, хвы, айка, шос, крет, вач.

Четвертое задание (запись слов). Инструкция: «Послушайте и запишите слова». Слова: лыжи, куст, уснет, ключ, щука, грач, круги, улица, утки, жили, бант, чищу, старушка, аист, шарф.

Пятое задание (запись текста). Инструкция: «Послушайте и запишите текст под диктовку». Текст: У Миши жил кот. Звали кота Рыжик. Хвост у Рыжика пушистый. Мальчик часто играл с котом. Они были друзья.

Критерии оценивания:

1 балл – 6 и более дисграфических ошибок, орфографические ошибки.

2 балла – 3–5 дисграфических ошибок, орфографические ошибки.

3 балла – 1–2 дисграфические ошибки, орфографические ошибки.

4 баллов – наличие только орфографических ошибок в словах.

5 баллов – правильное и точное воспроизведение текста.

Обобщенные результаты обследования уровня сформированности навыков письма оцениваются по среднему баллу и пяти уровням в соответствии с таблицей ниже (таблица 1).

Таблица 1 – Шкала балльно-уровневой оценки уровня сформированности навыков письма у младших школьников с дизартрией

Баллы	Уровни	Условное обозначение
1,0–1,5	Низкий	Н
1,6–2,5	Ниже среднего	Нс
2,6–3,5	Средний	С
3,6–4,5	Выше среднего	Вс
4,6–5	Высокий	В

Далее опишем результаты диагностического обследования–письма у младших школьников с дизартрией.

В первую очередь представим результаты диагностики контрольного списывания у детей младшего школьного возраста с дизартрией (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты обследования по методике «Контрольное списывание» (И.Н. Садовникова) школьников ЭГ

№ п/п	Имя	Списывание слов	Списывание предложений	Средний балл	Уровень
1	Арина В.	2	2	2	Нс
2	Даниил Ж.	2	2	2	Нс
3	Кирилл К.	3	3	3	С
4	Марина М.	2	2	2	Нс
5	Рустам П.	1	2	1,5	Н
6	Слава Т.	2	3	2,5	Нс
Среднее групповое значение		2	2,3		

Полученные результаты обследования письма по методике «Контрольное списывание» показали, что средний уровень сформированности навыков письма выявлен у 16,7 % детей (1 человек), уровень ниже среднего показали также 66,6 % детей (4 человека), низкий уровень был выявлен у 16,7 % детей (1 человек). Высокий и выше среднего уровни сформированности навыков письма у детей экспериментальной группы выявлены не были.

При анализе среднегрупповых значений было выявлено, что наиболее низкий показатель отмечается по параметру – списывание слов (среднегрупповое значение 2 балла из 5 возможных), а наиболее хороший

показатель по параметру – списывание предложений (среднегрупповое значение 2,3 балла из 5 возможных).

Далее опишем качественный анализ выполнения данного блока заданий каждым ребенком ЭГ.

Арина В. допустила три дисграфические ошибки в пробе списывания: слов, написанных рукописным шрифтом (индюк – «индют», вечер – «весер»); слов, написанных печатным шрифтом (березка – «берези»). Также Арина допустила три дисграфические ошибки в пробе списывания печатного (пушистый – «пушытый») и рукописного (спала – «спаа», на крыше – «накрыше») предложений.

Даниил Ж. допустил три дисграфические ошибки в пробе списывания: слов, написанных рукописным шрифтом (вагон – «ванон»); слов, написанных печатным шрифтом (березка – «береска», трещина – «трещина»). Даниил допустил три дисграфические ошибки в пробе списывания: печатного (у ёлки – «уёлки», зайчик – «зачик») и рукописного (спала – «спаа», на крыше – «накрыше») предложений.

Кирилл К. допустил две дисграфические ошибки в списывании слов, написанных печатным шрифтом (насекомое – «насеномое», трещина – «учещина»), одну дисграфическую ошибку при списывании рукописного предложения (зайчик – «зачик»).

Марина М. допустила три дисграфические ошибки в пробе списывания слов, написанных рукописным шрифтом (вагон – «ватон», песок – «песес», зебра – «зэбла»), три дисграфические ошибки в пробе списывания рукописного предложения (кошка – «коска», пала – «пала», крыше – «кыше»).

Рустам П. допустил шесть дисграфических ошибки в пробе списывания: слов, написанных рукописным шрифтом (вагон – «ватон», песок – «песес», мышка – «машка»); слов, написанных печатным шрифтом (крот – «корот», березка – «береза», насекомое – «насеномое»). Также Рустам

допустил три дисграфические ошибки при списывании печатного (зайчик – «зачик») и рукописного (спала – «спаа», крыше – «кышэ») предложений.

Слава Т. допустил три дисграфические ошибки в пробе списывания: слов, написанных рукописным шрифтом (вагон – «вакон»); слов, написанных печатным шрифтом (крот – «корот», березка – «береза»); две дисграфические ошибки в пробе списывания предложения с рукописного текста (кошка – «кощка»).

Далее представим результаты обследования слухового диктанта у детей младшего школьного возраста с дизартрией (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты обследования по методике «Слуховой диктант» (И.Н. Садовникова) школьников ЭГ

№ п/п	Имя	Запись строчных букв	Запись заглавных букв	Запись слогов	Запись слов	Запись текста	Средний балл	Уровень
1	Арина В.	4	4	3	3	2	3,2	С
2	Даниил Ж.	3	2	2	2	2	2,2	Нс
3	Кирилл К.	4	4	4	3	2	3,4	С
4	Марина М.	3	3	2	2	2	2,4	Нс
5	Рустам П.	2	2	1	1	1	1,4	Н
6	Слава Т.	3	3	2	2	1	2,2	Нс
Среднее групповое значение		3,2	3	2,3	2,2	1,7		

Полученные результаты обследования письма по методике «Слуховой диктант» показали, что средний уровень сформированности навыков письма выявлен у 33,3 % детей (2 человека), уровень ниже среднего показали 50 % детей (3 человека), низкий уровень был выявлен у 16,7 % детей (1 человек). Высокий и выше среднего уровни сформированности навыков письма у детей экспериментальной группы выявлены не были.

При анализе среднегрупповых значений было выявлено, что наиболее низкий показатель отмечается по параметру – запись текста (среднегрупповое значение 1,7 баллов из 5 возможных), а наиболее хороший показатель по параметру – запись строчных слов (среднегрупповое значение

3,2 балла из 5 возможных). Далее опишем качественный анализ выполнения данного блока заданий каждым ребенком ЭГ.

Арина В. Допустила две дисграфические ошибки в ходе выполнения слухового диктанта при записи слогов (окн – «огн», круп – «тлуп»), две дисграфические ошибки при записи слов (щука – «щека», шарф – «шаф»), 4 дисграфических ошибки при записи текста (у Миши – «у Миши», мальчик – «мачик», друзья – «друзя», часто – «чато»).

Даниил Ж. допустил две дисграфических ошибки в ходе слухового диктанта при записи букв (вместо буквы ь записал букву й, вместо буквы д записал букву т), четыре дисграфических ошибки при записи слогов (ся – «щя», где – «жге», взле – «взре», щац – «шат»), три дисграфических и орфографических ошибки при записи слов («сила» – «шила», утки – «уки», грач – «гачь»), три дисграфических ошибки при записи текста (у Рыжика – «урыжика», у Миши – «умиши», друзья – «друзя»).

Кирилл К. допустил две дисграфические ошибки в ходе выполнения слухового диктанта при записи слов (пишу – «пишум», книга – «гнига»), три дисграфические ошибки при записи текста (жил – «шил», мальчик – «мачик», играл – «игал»).

Марина М. допустила две дисграфических ошибки в ходе слухового диктанта при записи букв (ш – «щ», Ж – «ш»), три дисграфических ошибки в ходе слухового диктанта при записывании слогов (оп-«уп», апт – «ап», взле – «взве»), три дисграфических и орфографических ошибки при записи слов (больной – «болной», клубок – «кубок»), три дисграфических и орфографических ошибки при записи текста (друзья – «друзя», часто – «чато», пушистый – «пущистый»).

Рустам П. допустил шесть дисграфических ошибок при записи строчных и заглавных букв (п – «б», ы – «и», е, Е – зеркально, ц, Ц – «т»), пять дисграфических ошибок при записи слогов (окн – «огн», круп – «р» зеркально, взле – «взе», урн – «ун», щац – «шятс»), три ошибки при записи слов (пишу – «пишум», книга – «гнига», клубок – «к» зеркально), шесть

дисграфических ошибок при записи текста (у Миши – «умиши», «у Рыжика» – «урыжика», друзья – «друзья», «р» – зеркально, с котом – «скотом», ката – «к» зеркально).

Слава Т. допустил одну дисграфическую ошибку в ходе слухового диктанта при записи букв (вместо «В» записал букву «Б»), четыре дисграфических ошибки при записи под диктовку слогов (ся – «се», оде – «оте», апт – «апте», щац – «щэсть»), три дисграфических ошибки при записи слов (старушка – «тарушка», шарф – «шаф», грач – «гач»), шесть дисграфических ошибок при записи текста (хвост – «хвот», мальчик – «мачик», друзья – «друзия», играл «игал», звали – «свали», у Рыжика – «урыжика»).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что слуховой диктант вызвал значительные трудности при выполнении у учащихся. В данном задании был активно задействован фонематический слух. Как мы можем видеть, у данной группы учащихся отмечаются нарушения этой функции, соответствующее нарушению фонетической стороны речи, что сказывается на процессе письма. Также у учащихся ЭГ отмечались следующие виды дисграфических ошибок – пропуски гласных и согласных букв, отзеркаливание букв, замена букв, имеющих дополнительные элементы, слитное написание предлогов, замена гласных и согласных.

Обобщенные данные обследования особенностей письма у детей ЭГ представлены в-таблице 4.

Таблица 4 – Обобщенные результаты обследования письма у младших школьников ЭГ

№ п/п	Имя	Контрольное списывание	Слуховой диктант	Общий уровень
1	Арина В.	Нс	С	Ниже среднего
2	Даниил Ж.	Нс	Нс	Ниже среднего
3	Кирилл К.	С	С	Средний
4	Марина М.	Нс	Нс	Ниже среднего
5	Рустам П.	Н	Н	Низкий
6	Слава Т.	Нс	Нс	Ниже среднего

Представим полученные данные диагностики с помощью диаграммы ниже (рисунок 2).

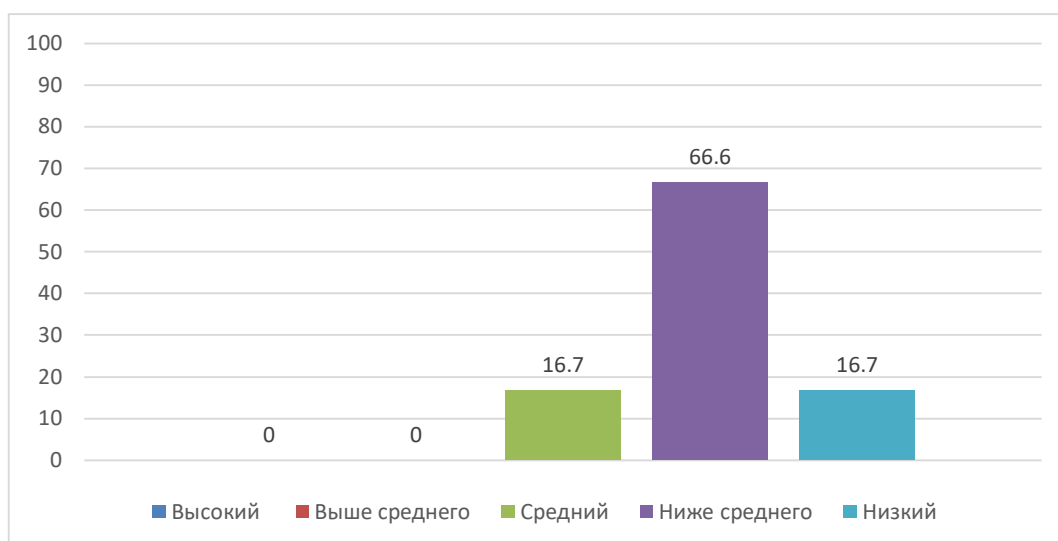


Рисунок 2 – Результаты исследования состояния письма у младших школьников с дизартрией

Как мы видим, у детей экспериментальной группы отмечается недостаточный уровень сформированности навыков письма. 16,7 % детей показали средний уровень сформированности навыков письма (1 человек), 66,6 % (4 человека) – уровень ниже среднего, 16,7 % (1 человек) – низкий уровень сформированности навыков письма. Высокий и выше среднего уровни сформированности навыков письма не показал ни один ребенок.

Таким образом, по результатам констатирующего этапа мы сделали вывод, что у учащихся экспериментальной группы недостаточно сформировано звукопроизношение, фонематический слух и, как следствие, письмо. При выполнении диагностических заданий у младших школьников встречается множество дисграфических ошибок. Младшим школьникам с дизартрией сложнее дается слуховой диктант, чем списывание рукописного или печатного текста. У всех учащихся экспериментальной группы были выявлены нарушения процесса письма, что говорит о необходимости проведения коррекционной работы по преодолению нарушений письма на формирующем этапе нашего исследования.

2.2 Содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Проведенная диагностика в констатирующем эксперименте позволила нам определить особенности письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией, и показала, что дети имеют недостаточный уровень развития навыков письма. Это позволило определить цель нашего исследования – планирование и проведение логопедической работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

В рамках формирующего этапа исследования мы определили следующие задачи логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с дизартрией:

1. Развитие фонематических процессов.
2. Развитие графомоторных навыков.
3. Развитие слуховых дифференцировок (проводится дифференциация оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста).

В процессе проведения коррекционной работы нами были учтены следующие принципы обучения:

1. Принцип систематичности и последовательности – усвоение и преподавание знаний в определенном порядке, системе, подача материала от простого к сложному.
2. Принцип доступности – учет особенностей развития учащихся, такой организации обучения, чтобы дети не испытывали перегрузок и учитывали их реальные возможности.
3. Принцип наглядности – использование символической и графической наглядности, изобразительной наглядности, а также внутренней наглядности.

4. Принцип повторяемости – имеет большое значение для автоматизации навыка письма, который осуществляется в основном в упражнениях.

Данные принципы позволяют правильно выстроить логопедическую работу по формированию навыка письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией и усилить её коррекционный эффект.

При построении коррекционной логопедической работы, необходимо соблюдать следующие условия:

1. Учет результатов диагностических сведений для определения путей коррекционной работы.
2. Систематическая работа по преодолению нарушений письма.
3. Повторяемость заданий, с учетом индивидуальных особенностей детей.

Мы составили комплекс упражнений для преодоления нарушений письма у младших школьников с дизартрией, которые апробировали на групповых логопедических занятиях. Для разработки данного комплекса мы за основу брали следующие пособия: Е.А. Павлычева «Система упражнений по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников», Е.В. Мазанова «Коррекция дисграфии», Л.Н. Ефименкова «Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов».

Коррекционная работа по преодолению нарушений письма проводилась последовательно в соответствии со следующими этапами:

На подготовительном этапе осуществлялась реализация задач развития слухо-зрительного внимания, дифференцирования на слух, развития фонематических процессов.

В рамках данного этапа мы определили подэтапы коррекции на основании методики Р.И. Лалаевой. Первоначально мы последовательно уточняли образы каждого из смешиваемых звуков (в произношении и в фонематическом восприятии). Делалось это следующим образом: сначала мы уточняли артикуляцию каждого звука с опорой на разные виды восприятия

(посмотреть, как произносится звук, послушать, потрогать пальчиками щеки, челюсть, горлышко и пр. при произнесении звука и т.д.); затем мы выделяли конкретный звук на фоне слогов, отрабатывали его произношение и восприятие; далее дети искали слоги с заданным звуком в слогах; затем шел переход к упражнениям на выделение места конкретного звука в слове; на этой основе проходило, наконец, выделение слова с искомым звуком во фразе, предложениях.

Приведем примеры упражнений, которые мы использовали на этом этапе. Первое упражнение – «Зашифруй слово», направленное на закрепление звукобуквенного анализа слов, различение гласных и согласных звуков. Логопед предлагает детям «Зашифровать слово»: вместо согласных поставить чёрточки, а гласные написать.

Второе упражнение, направленное на формирование слухового внимания и фонематического анализа – «Запрещенная буква». Логопед с детьми заранее обговаривают 1 или 2 буквы, которые нельзя называть. Детям задаются простые вопросы. Отвечать необходимо словами, не содержащими запрещенных букв.

На основном этапе мы продолжали решать поставленные задачи, особое внимание уделяя слуховым дифференцировкам (проводится различие оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста), а также развитию графомоторных навыков. Последовательность работы была аналогичной описанной в прошлом этапе, но начинали мы со слов с требующимися фонемами. Данная работа шла в небольших подгруппах.

Представим примеры используемых на основном этапе упражнений, направленных развитие слуховых дифференцировок. Для дифференциации гласных звуков нами было предложено упражнение «Распредели слова в два столбика» (например, звуки [y] – [o]). Логопед предлагает детям распределить слова в 2 столбика. В первый записать слова, в которых есть звук [y], во второй записать слова, в которых есть звук [o] (примеры слов –

куст, сом, туча, ком, просо, уха, думать, плохо, кума, пуча, очки, нос, гном, душа, хор, вздох, фуфайка).

Для коррекционной работы по дифференциации согласных звуков мы использовали упражнение «Закончить предложения, выбирая нужное по смыслу слово из данных» (например, звуки [п] – [б]). Логопед просит детей закончить предложения, выбирая нужное по смыслу слово из данных: почки – бочки, плещут – блещут.

«В синем небе звезды ...

В синем море волны ...

Огурцы солят в ...

Весной на деревьях набухают ...»

Также нами были определены следующие направления работы по развитию графомоторных навыков:

- 1) развитие зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций;
- 2) развитие оптико-пространственной ориентации;
- 3) развитие ручной ловкости, быстроты манипуляций мелкими предметами, ручной умелости;
- 4) развитие графических умений в процессе списывания с печатного текста;
- 5) развитие графических умений в процессе слухового диктанта.

Для развития зрительно-моторной координации использовалось упражнение «Путаница». Логопед говорит детям: «Буквы играли в путаницу и перемешались. Помогите мне выяснить, какие буквы спрятались. Какие буквы ты видишь?»

С целью развития оптико-пространственной ориентации мы выбрали упражнение «Графический диктант». Логопед говорит детям: «Сегодня мы будем рисовать по клеточкам по образцу. Давайте потренируемся. Сейчас мы с вами будем учиться рисовать фигуру под диктовку. Надо внимательно слушать меня. Я буду говорить, в какую сторону и на сколько клеток

провести линию. Проводите только те линии, которые я буду диктовать. Когда проведете линию, подождите, пока я не скажу, куда направить следующую. Каждую новую линию начинайте там, где закончилась предыдущая, не отрывайте карандаш от бумаги». Для данного упражнения можно выбирать разнообразные фигуры и рисунки в соответствии с темой занятия.

Для развития ручной ловкости, быстроты манипуляций мелкими предметами, ручной умелости нами использовалось упражнение «Кулак–ребро–ладонь». Логопед показывает детям три положения руки на плоскости стола, последовательно сменяющих друг друга и просит повторить за ним: ладонь на плоскости, ладонь, сжатая в кулак, ладонь ребром на плоскости стола, распрямленная ладонь на плоскости стола. Также это упражнение развивает у детей межполушарное взаимодействие.

Для развития графических умений в процессе списывания с печатного текста мы подобрали небольшие тексты, состоящие из четырех предложений по различным темам: «Бор», «В лесу», «Рыбаки», «Весна».

Для развития графических умений в процессе слухового диктанта мы подобрали небольшие диктанты, состоящие из четырех предложений по различным темам: «Кот», «Зима», «Зимние забавы», «Пришла весна».

На заключительном этапе шло закрепление полученного материала, умений и навыков в практической деятельности.

Далее представим с помощью таблицы систематизированный нами комплекс упражнений по преодолению нарушений письма у младших школьников с дизартрией (таблица 5).

Таблица 5 – Комплекс упражнений по преодолению нарушений письма у младших школьников с дизартрией

№ п/п	Направления	Название упражнения	Цель
1	2	3	4
1	Упражнения на развитие фонематических процессов	«Назови слово, которое отличается от остальных»	Различать на слух оппозиционные звуки; правильно произносить цепочки слов

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4
		«Я знаю пять слов»	Развивать координацию движений; расширять словарный запас; находить нужные слова
		«Будь внимательным»	Развитие умения определять количество звуков в слове
		«Зашифруй слово»	Активизировать все анализаторы, принимающие участие в письменной речи; закрепить звукобуквенный анализ слов; различать гласные и согласные
		«Запрещенная буква»	Развивать фонематический анализ
		«Продолжите ряды слов»	Учить придумывать слова с указанным количеством звуков
		«Подбери слова к заданным схемам»	Активизировать все анализаторы, принимающие участие в письменной речи; закрепить звукобуквенный анализ слов; различать гласные и согласные
		«Только согласный и мягкий знак»	Развивать фонематический слух, закреплять правописание безударных гласных
2	Развитие слуховых дифференцировок	«Распределить слова в 2 столбика»	Дифференциация гласных звуков [у] – [о]
		«Списать слова, вставляя пропущенные буквы «ё» или «ю»»	Дифференциация гласных звуков [ё] – [ю]
		«Списать слова, вставляя пропущенные буквы «у» или «ы»»	Дифференциация гласных звуков [ы]– [у]
		«Закончить предложения, выбирая нужное по смыслу слово из данных»	Дифференциация согласных звуков [п] – [б]
		«Изменить слова заменяя букву ш на ж»	Дифференциация согласных звуков [ж] – [ш]
		«Записать слова под диктовку в две колонки (по наличию д , т)»	Дифференциация согласных звуков [т]– [д]
3	Развитие графомоторных	«Вставить пропущенные буквы «г» или «к»»	Дифференциация согласных звуков [г]– [к]

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4
3	навыков	«Вставить пропущенные буквы ч или ц; Составьте 5 предложений, используя данные слова»	Дифференциация согласных звуков [ч]– [ц]
		«Добавь недостающую часть, чтобы получилась буква»	Развитие зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций
		«Дорисуй буквы»	Формирование умения ориентироваться в пространстве
		«Кулак – ребро – ладонь»	Развитие ручной ловкости и умелости
		«Спиши текст»	Развитие у детей графических умений в процессе списывания с печатного текста
		«Диктант»	Развитие у детей графических умений в процессе слухового диктанта
		«Глазастики»	Развитие зрительно-моторной координации
		«Графический диктант»	Формирование оптико-пространственной ориентации
		«Лабиринт»	Формирование у детей произвольной деятельности

Таким образом, в процессе формирующего этапа экспериментальной работы нами был систематизировано содержание логопедической работы по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией, в рамках которого нами был разработан и внедрен комплекс упражнений по коррекции письма по следующим направлениям – развитие фонематических процессов, развитие слуховых дифференцировок, развитие графомоторных навыков.

Выводы по 2 главе

Экспериментальная работа по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией позволила нам сделать следующие выводы.

Во-первых, мы провели диагностическое обследование состояния письма по методике И.Н. Садовниковой по двум блокам – контрольное списывание и слуховой диктант, и выяснили, что у учащихся экспериментальной группы недостаточно сформировано звукопроизношение, фонематический слух и, как следствие, письмо. При выполнении диагностических заданий у младших школьников встречается множество дисграфических ошибок.

Во-вторых, в процессе формирующего этапа экспериментальной работы нами было систематизировано содержание логопедической работы по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией, в рамках которого нами был разработан и внедрен комплекс упражнений по коррекции письма по следующим направлениям – развитие фонематических процессов, развитие графомоторных навыков, развитие слуховых дифференцировок.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретическое изучение, отбор и эмпирическая проверка комплекса упражнений по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией. Для реализации цели нами был определен ряд задач.

Выполняя первую задачу исследования, которая состояла в анализе психолого-педагогической литературы по проблеме, нами были рассмотрены закономерности формирования письма у младших школьников с дизартрией, особенности нарушений письма у младших школьников с дизартрией. В результате мы констатировали, письмом ребенок овладевает целенаправленно, в результате специального обучения: ребенок должен научиться переводить услышанное и сказанное слово в его зрительный образ (письмо) и наоборот, зрительный образ переводить в артикуляционный и слуховой. У детей с дизартрией нарушение письма чаще всего представлено в виде смешения букв, обозначающие звуки сходные по артикуляционно-акустическим признакам; пропуски отдельных букв, связанные с несовершенным фонематическим анализом. Однако практически отсутствует смешение только по акустическим признакам звонкости, глухости. Достаточно редко встречаются аграмматизмы на письме.

Выполняя вторую задачу исследования, состоявшую в экспериментальном изучении особенностей письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией, мы подобрали диагностическую методику И.Н. Садовниковой, провели обследование по ней и выяснили, что у детей экспериментальной группы недостаточно сформировано звукопроизношение, фонематический слух и, как следствие, письмо. При выполнении диагностических заданий у младших школьников встречается множество дисграфических ошибок.

В рамках выполнения третьей задачи исследования нами было систематизировано содержание логопедической работы по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией, в рамках которого нами был разработан и внедрен комплекс упражнений по коррекции письма по следующим направлениям – развитие фонематических процессов, развитие графомоторных навыков, развитие слуховых дифференцировок.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей [Текст] / Елена Архипова. – Москва : Астрель, 2008. – 319 с.
2. Астахова, Т. В. Коррекция нарушений письма у младших школьников с использованием графических средств [Текст] / Татьяна Астахова // Дополнительное образование и воспитание. – 2006. – № 8. – С. 18 – 23.
3. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия [Текст] / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – Москва : Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2019. – 287 с.
4. Величенкова, О. А. Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы [Текст] : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Ольга Величенкова. – Москва, 2002. – 184 с.
5. Винарская, Е. Н. Дизартрия [Текст] / Елена Винарская. – Москва : АСТ: Астрель, Хранитель, 2006. – 142 с.
6. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст]: учеб. для студ. дефектол. фактов пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва, 2008. – 680 с.
7. Волкова, Л. С. Нарушение голоса и произносительной стороны речи II часть. Ринопалалия, Дизартрия [Текст] / Лариса Волкова. – Москва, 2008. – 223 с.
8. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. М. Миролубов. – Москва : Высшая школа, 1982. – 373 с.
9. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / Вадим Глухов. – Москва : АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
10. Гурьянов, Е. В. Психология обучения письму: Формирование графических навыков письма [Текст] / Евгений Гурьянов. – Москва : Издательство АПН, 1959. – 264 с.

11. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов [Текст] / Людмила Ефименкова. – Москва, 2011. – 224 с.
12. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / Алексей Корнев. – Санкт-Петербург. – 286 с.
13. Корнев, А. Н. Нарушение письменной речи у детей [Текст] / Алексей Корнев. – Москва, 2007. – 250 с.
14. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст]: учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург: Издательство «СОЮЗ», 2003. – 224 с.
15. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : «Союз», 2004. – 224 с.
16. Лалаева, Р. И. Устранение нарушений чтения и письма у учащихся вспомогательной школы / Раиса Лалаева. – Москва : Просвещение, 1978. – 88 с.
17. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] : монография / Роза Левина. – Москва : Просвещение, 2007 – 216 с.
18. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Роза Левина. – Москва : Наука, 2002. – 217 с.
19. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] : учебное пособие / Елена Логинова. – Санкт-Петербург : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 820 с.
20. Лопатина, Л. В. Характеристики и структура речевого дефекта у дошкольников со стертой дизартрией. Особенности механизмов, структуры нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальной, сенсорной и двигательной недостаточностью [Текст] / Людмила Лопатина. – Санкт-Петербург, 2006. – 248 с.

21. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / Александр Лурия. – Москва : Изд-во АН СССР, 1950. – 250 с.
22. Ляудис, В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников [Текст] / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. – Москва : Междунар. пед. акад., 2014. – 148 с.
23. Парамонова, Л. Г. Дисграфия : диагностика, профилактика, коррекция [Текст] / Людмила Парамонова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.
24. Правдина, О. В. Логопедия [Текст] : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов / Ольга Правдина. – Москва : «Просвещение», 1973. – 272 с.
25. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей [Текст] / Елена Российская. – Москва, 2014. – 240 с.
26. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / Ирина Садовникова. – Москва, 2005. – 184 с.
27. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) [Текст] : учеб. пособие / Евгения Соботович. – Москва : Классикс Стиль, 2003. – 158 с.
28. Токарева, О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) [Текст] / Ольга Токарева // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты). – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. – Т. 2. – С. 456–469.
29. Узорова, О. В. Игры с пальчиками [Текст] : для начальной школы / О. В. Узорова, Е. А. Нефёдова. – Москва : АСТ : Астрель, 2002. – 124 с.
30. Филичева, Т. Б. Основы дошкольной логопедии речи [Текст]: учебно-методическое пособие / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова. – Москва : Эксмо, 2015. – 320 с.

31. Харковская, М. Г. Методика восстановления и формирования двигательного навыка письма при нарушениях динамического праксиса [Текст] / Мария Харковская // Логопед. – 2004. – № 3. – С. 4–10.
32. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст] / Михаил Хватцев. – Москва, 2005. – 234 с.
33. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Любовь. Цветкова. – Москва, 2007. – 345 с.
34. Чиркина, Г. В. Основа логопедической работы с детьми [Текст] / Галина Чиркина. – Москва : Просвещение, 2011. – 168 с.
35. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи учащихся общеобразовательной школы [Текст] / Алла Ястребова. – Москва : Просвещение, 2006. – 211 с.