



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

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

Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письма детей
младшего школьного возраста с дизартрией

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.03

Направленность программы бакалавриата «Логопедия»

«Специальное (дефектологическое) образование»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

61,7 % авторского текста

Работа рецензирована к защите
рекомендована/не рекомендована

«В» 12 2023г. мр-4

зав. кафедрой Специальной педагогики
психологии и предметных методик

Дружинина Лилия Александровна

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-406-101-3-1

Кукаркина Анастасия Александровна

Научный руководитель:

кандидат педагогических наук

Доцент кафедры СПиПМ

Васильева Виктория Сергеевна

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА 1. Теоретические вопросы изучения особенностей письма у детей младшего школьного возраста в психолого-педагогической и специальной литературе | 5 |
| 1.1 Понятие «письмо» в психологии и педагогике..... | 5 |
| 1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дизартрией | 9 |
| 1.3 Проявления нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией..... | 16 |
| Выводы по 1 главе..... | 17 |
| ГЛАВА 2. Экспериментальная работа по изучению и преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией | 20 |
| 2.1 Методики изучения письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией..... | 20 |
| 2.2 Состояние письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией . | 21 |
| 2.3. Коррекционная работа по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией..... | 27 |
| Выводы по 2 главе..... | 35 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 36 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ | 38 |

ВВЕДЕНИЕ

Речь как устная, так и письменная играет важную роль в жизни каждого человека. В настоящее время в современной России существует проблема быстрого роста количества детей с трудностями в обучении, в том числе и в овладении письмом.

В процессе овладения грамматикой лежат законы построения устной и письменной речи. Ученик сознательно и произвольно способен выстраивать собственную устную и письменную речь, отбирать наиболее точные слова и выражения, делать речь совершенным средством общения с окружающими. Процесс овладения грамматикой имеет огромное значение для развития мышления учащегося. Грамматически правильная и совершенная речь дает школьнику возможность наиболее точного оформления собственных мыслей, излагать их логично и последовательно.

Проблема нарушения письменной речи у школьников – одна из самых актуальных для школьного обучения. Учителя все чаще сталкиваются с большим количеством ошибок при письме. Чтобы вовремя определить дисграфию у ребенка, педагог должен знать, какие существуют особенности письма, что является нормой, а на какие признаки стоит обратить внимание.

В настоящий момент фиксируется повышение требований к начальному образованию, актуальным становится целый ряд психолого-педагогических проблем, которые связаны с подготовкой детей к школе. Успешность школьного обучения ребенка во многом определена особенностями его овладения письмом. Для младших школьников с речевыми нарушениями решение данной проблемы имеет важнейшее значение.

На основании актуальности проблемы, с целью обобщения данных существующих исследований мы определили тему работы: Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письма детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Цель исследования: Теоретически и эмпирически изучить и описать особенности письма детей младшего возраста с дизартрией, а так же методы и приемы коррекционной работы по преодолению нарушений письма.

Объект исследования: процесс коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Предмет исследования: нарушение письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Задачи исследования:

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

2. Теоретически изучить особенности письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

3. Проанализировать методики изучения особенностей письма детей младшего школьного возраста с дизартрией.

4. Проанализировать методы коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Методы теоретического исследования: изучение и анализ теоретической и методической литературы, систематизация изучаемого материала, обобщение результатов исследования.

Методы эмпирического исследования: эксперимент.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Понятие «письмо» в психологии и педагогике

В психологии и педагогике понятие "письмо" относится к процессу изучения, развития и овладения письмом коммуникацией.

В психологии письмо определяется как один из видов мыслей и эмоций, а также как инструмент общения и передачи информации. Психологи изучают процессы, связанные с возможностью восприятия речи у детей и взрослых, включая моторику письма, правильное построение букв и слов, понимание написанного текста и развитие способностей выражать свои мысли на бумаге. Психологи также изучают психические проблемы, связанные с письмом, такие как дислексия, дисграфия, афазия и другие нарушения письменной речи.

Рассмотрим понятия более подробно. В психологии письмо, как форма письменной речи, рассматривается как сложный психический процесс, который во всех психологических классификациях обычно включается в речь (речевую деятельность), имеющую разные виды и формы – такое определение дает Цветкова Л.С. в своем пособии [1].

Современная психология рассматривает письмо как сложную осознанную форму речевой деятельности, имеющую как общие, так и отличительные характеристики с другими формами внешней речи. Исследования психологов, лингвистов и других ученых в области наук «речеведческого» направления показали, что процессы письма и устной речи различаются по многим параметрам: по происхождению, способу формирования, способу протекания, психологическому содержанию, функциям. Способы осуществления процесса письма с самого начала их возникновения выступают как осознанные действия, и только постепенно письмо превращается в навык [1].

Психологическая структура письма достаточно сложна. Первым и основным компонентом процесса письма является звуковой анализ слова, предполагающий умение выделять отдельные звуки из звучащего слова и превращать их в устойчивые фонемы. Вторым компонентом, входящим в процесс письма, является операция соотнесения каждого выделенного из слова звука с соответствующей ему буквой. Наконец, третьим звеном является перешифровка зрительного представления буквы в адекватные ей графические начертания, реализуемые, в свою очередь, посредством комплекса последовательных движений [1].

В педагогике письмо является из основных умений, которому дети учатся в школе. Педагоги используют технологии обучения письму, учитывая возрастные особенности и особенности каждого ученика. Они также обучают правильному выбору и использованию языковых средств для выражения мыслей и идей в виде разговора. Педагоги помогают ученикам развивать навыки чтения и письма, а также развивать критическое мышление и умение анализировать и интерпретировать написанное.

Письмо (письменная речь) — вид речевой деятельности, в процессе которого содержание высказывания передается с помощью графических знаков. Результатом письма как вида речевой деятельности является письменное высказывание, письменный текст.

Педагоги дают следующее определение «письму»: это процесс создания и передачи письма с использованием букв, символов и знаков препинания. Письмо является основным из навыков, которые дети изучают в школе, и имеет важное значение для образования и развития личности.

В логопедии письму дается следующее определение: «Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность» [7].

Формирование письменной речи требует наличия определенной базы или предпосылок. Т. В. Ахутина акцентирует внимание на том, что существует пять психологических предпосылок формирования письма как вида деятельности: сформированность (сохранность) устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности; формирование (сохранность) разных видов восприятия, ощущений и знаний и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений; сформированность двигательной сферы; формирование у детей абстрактных способов деятельности; сформированность общего поведения - регуляции, саморегуляции.

Письменная речь начинает активно развиваться уже в младшем школьном возрасте. Первоначально ребенок пишет короткие слова, фразы, затем составляет предложение и в итоге возникает готовый продукт письменной речи - текст.

Цукерман Г.А. (с опорой на исследования Эльконина Д.Б.) указывает следующее: овладение письменной речью означает критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка, ибо мышление гораздо более тесно связано с письменной речью, чем с устной; обмен мыслями и чувствами между пишущим и читающим предполагает и от той, и от другой стороны довольно хорошей произвольности, осознанности, внеситуативности и децентрированности, нежели обмен мыслями и чувствами между теми, кто говорит и слушает; в школе детей часто учат техническим навыкам письма и чтения, но не обучают письменной речи как средству коммуникации. В итоге вместо функциональной грамотности (компетентности) устанавливается грамотность формальная, которая не обладает возможностью перенесения навыка за пределы конкретной ситуации, в которой данный навык был сформирован [9].

Возникновение первых зрительных знаков у ребенка говорит о начале развития письменной речи. Именно жест является тем первоначальным зрительным знаком, в котором заключается будущее письмо ребенка. Жест –

это письмо в воздухе. Письменный знак очень часто является закрепленным жестом.

По мнению Гурьянова Е.В, при формировании навыков письма процесс освоения идет от звуков к буквам, проходя три стадии:

Элементарная. На этой стадии ребенок сосредоточен в основном на процессе написания элементов букв, правильной осанке, движении руки, на использовании пера и тетради;

Буквенная. На этой стадии автоматизируются действия, обусловленные написанием элементов букв и техническими правилами.

Формирование навыков связного письма. На этой стадии внимание школьника сосредотачивается на верном соединении букв в слова, на написании их с наклоном, с нажимом, одинаковыми по высоте [2].

Все указанные стадии навыка письма - подготовительные для последующего овладения связным и скорописным письмом.

Таким образом, концепция письма в психологии и педагогике относится к аспектам изучения и развития письменной речи, а также к проблемам и методам обучения письму. В психологии, письмо определяется как одно из выражений своих мыслей и эмоций через письменный язык. В педагогике письмо отмечают как один из основных навыков, которые дети изучают в школе. Оно включает в себя умение правильно держать карандаш или ручку, строить буквы и слова, правильно использовать пунктуацию и грамматику. Суть понятия «письмо» в психологии и педагогике связана с созданием и передачей информации, а также с наличием навыков письма и способности к коммуникации у людей. Формирование предпосылок к овладению письменной речью, дальнейшее овладение письмом на начальном этапе школьного образования и, в дальнейшем, полноценное осуществление этого процесса обеспечиваются большим количеством структурных звеньев, занимающих различные уровни в иерархии психофизической деятельности, а их общее функционирование является основой целостного процесса письма.

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

Дизартрия — нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Основным фактором, определяющим возникновение дизартрии, является органическое поражение центральной или периферической нервной системы, проявляющееся в органической симптоматике, которая, как правило, выражена в микропроявлениях, выявляемых часто только лишь специальными приемами неврологического обследования. Углубленным обследованием выявляются негрубые парезы лицевой мускулатуры, препятствующие нормальному формированию артикуляций, наличие стертых форм афферентных парезов, слабость двигательных порций VII и XII пар черепномозговых нервов. Такого рода неврологические нарушения вызывают неравномерную активность частей языка при артикулировании [7].

Представления об этиологии, характере речевых и неречевых нарушений при дизартрии нашли свое отражение в работах О.В. Правдиной; Р.И. Мартыновой; Э.Я. Сизовой; Е.Ф. Собонович; Г.В. Гуровец и С.И. Маевской; Е.М. Мастюковой, М.В. Ипполитовой; Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой; И.Б. Карелиной. Основным фактором, определяющим возникновение дизартрии, является органическое поражение центральной или периферической нервной системы, проявляющееся в органической симптоматике, которая, как правило, выражена в микропроявлениях, выявляемых часто только лишь специальными приемами неврологического обследования. Углубленным обследованием выявляются негрубые парезы лицевой мускулатуры, препятствующие нормальному формированию артикуляций, наличие стертых форм афферентных парезов, слабость двигательных порций VII и XII пар черепномозговых нервов. Такого рода неврологические нарушения вызывают неравномерную активность частей языка при артикулировании.

Этиология дизартрии связывается с действием экзогенных факторов, влияющих на формирование мозговых структур в различные периоды развития ребенка. По мнению Е.В. Мазановой, Е.М. Мастюковой, М.В. Ипполитовой для псевдобульбарной дизартрии характерны нарушения артикуляционной моторики, которые проявляются рядом признаков [7].

Нарушения мышечного тонуса, характер которых зависит прежде всего от локализации поражения мозга. Выделяют следующие его формы в артикуляционной мускулатуре: спастичность артикуляционных мышц - постоянное повышение тонуса в мускулатуре губ, языка, в лицевой и шейной мускулатуре. Повышение мышечного тонуса может быть более локально и распространяться только на отдельные мышцы языка. По мнению Е.М. Мастюковой, патологические тонические рефлекс определяют специфику дизартрии у детей младшего школьного возраста [7].

Эта специфика проявляется в том, что нарушения мышечного тонуса в речевой мускулатуре, следовательно, и нарушения произношения проявляются различно в зависимости от позы и положения головы ребенка, что обусловлено влиянием тонических рефлекс на состояние мышечного тонуса в артикуляционной мускулатуре. Все это задерживает развитие произвольной артикуляторной моторики и препятствует развитию речи [7].

В основе нарушения артикуляции при этом расстройстве могут лежать легкие остаточные нарушения иннервации мышц артикуляционного аппарата, которые выявляются только при углубленном неврологическом исследовании.

Неречевая симптоматика: для неврологического статуса характерно наличие неврологической микросимптоматики (синдромы поражения центральной нервной системы: стертые парезы, изменения тонуса мышц, нерезко выраженные гиперкинезы в мимической лицевой мускулатуре, наличие патологических рефлекс и т. п.).

Речевая симптоматика: нарушения звукопроизношения: отсутствие, замены, искажения звуков. Для таких детей характерно упрощение

артикуляции, т.е. замена сложных звуков более простыми по артикуляционно-акустическим признакам. Среди искажений наиболее часто встречается боковое произнесение шипящих, свистящих, переднеязычных звуков, смягчение звуков; просодические нарушения: речь монотонна, маловыразительна, тембр чаще низкий, голос тихий, темп речи замедленный или ускоренный; нарушение фонематического слуха (чаще носит вторичный характер, т.к. собственная «смазанная» речь не способствует формированию четкого слухового восприятия и контроля).

Основное поражение черепно-мозговых нервов связано, как правило, с подъязычным нервом, что проявляется в ограничении подвижности языка (в стороны, вверх, вниз, вперед), пассивности кончика языка, напряженности спинки языка, слабости половины языка, беспокойстве языка в заданной позе, повышенном слюноотечении, недифференцированности движений кончика языка.

Рефлекторная сфера при дизартрии может характеризоваться наличием патологических рефлексов. Также у детей младшего школьного возраста отмечают изменения со стороны вегетативной нервной системы (потливость ладоней, стоп и т. д.).

Психический статус младших школьников с дизартрией имеет свои особенности, выраженные в недостаточности ряда психических процессов (слуховое и зрительное восприятие, внимание, память, мыслительные операции) и снижении познавательной активности в целом.

Нарушения звукопроизношения и просодики отрицательным образом сказываются на развитии ребенка, на процессах его психического, социального становления. Без своевременно проведенной коррекционной работы существует риск возникновения школьной дизадаптации. Данные нарушения оказывают отрицательное влияние на формирование и развитие других сторон речи, затрудняют процесс школьного обучения детей, снижают его эффективность [6].

При дизартрии страдает вся произносительная сторона речи. А речь ребенка с дизартрией характеризуется нечеткими, размытыми звуками произношения, его голос тихий, слабый, а иногда, наоборот, резкий, нарушается ритм дыхания, речь теряет беглость, темп речи может ускоряться или замедляться. Словарный запас такого ребенка отличается от нормы. Пассивный словарный запас значительно шире активного, но часто из-за трудностей произношения, в потоке речи возникают специфические ошибки, в виде различных замещений нужной лексемы сходными по звучанию словами. Интонационно-выразительная окраска речи снижена. При разговоре с такими детьми можно отметить, что фразы короткие, речь быстрая неотчетливая, у некоторых детей голос тихий, монотонный. По данным Лопатиной Л. В., Серебряковой Н. В., у воспитанников с дизартрией нарушения звукопроизношения приводят к вторичным нарушениям: несформированности фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи. У воспитанников с дизартрией нарушение грамматического строя речи выражаются в недостаточном овладении навыками словоизменения, словообразования, синтаксической структуры предложения [5, с. 49].

Жукова Н. С. и Градова Н. Г. отмечают, что неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-эмоционально-волевая сфера. У таких детей трудности приспособления к детскому коллективу, частая смена настроения, частое отсутствие правильного понимания социальной роли и положения, ярко выраженные трудности в различении важнейших черт межличностных отношений. На этом фоне в дальнейшем часто появляются вторичные психические отклонения в связи с постоянными неудачами, у них формируется заниженная самооценка. В своих работах Ипполитова М. В. и Мастюкова Е. М. писали, что, у детей с дизартрией наблюдается задержка развития логического мышления: у них не сформированы многие обобщающие понятия, часто дети устанавливают сходство и различие между предметами и явлениями окружающего мира по несущественным признакам.

Также снижена вербальная память и продуктивность запоминания. Они забывают последовательность заданий, предметы и не запоминают сложных инструкций. Память может быть нарушена вследствие нарушения фонематического слуха и расстройством активного внимания [6, с. 87].

Рассматривая характеристики внимания, стоит отметить, что переключение и распределение внимания у дизартриков значительно снижены по сравнению с нормой. Дошкольники с дизартрией не могут быстро переходить от одного задания к другому, от одного предмета к следующему. У них повышена отвлекаемость. Они не внимательны к инструкциям действий, часто могут повторять предыдущие действия при новых инструкциях, то есть совершать персеверации. У таких детей низкая распределяемость внимания и его переключаемость. Уровень концентрации и устойчивости внимания также ниже, чем у детей с нормой речевого развития. Обычно дети с дизартрией легче концентрируются на крупных предметах, упуская из виду мелкие. Они часто отвлекаются от выполняемых заданий на яркие стимулы, что приводит к множеству ошибок. Среди них преобладающей является пропуск знаков. Объем внимания у дошкольников дизартриков снижен по сравнению с нормой. Внимание у детей, страдающих дизартрией, уступает вниманию дошкольников с нормой речевого развития по всем характеристикам, что отражается на их обучаемости. Архипова Е. Ф., Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и т. д. при исследовании дизартрии, указывают на несформированность общей моторики, недостаточной координированностью, при физических нагрузках наступает быстрая истощаемость. Выполнение сложных двигательных актов, требующих точной работы правильной организации движений: трудности с ежедневными выполнениями действий, общая моторная неловкость, неуклюжесть. Они отмечают, что у дошкольников с дизартрией формирование моторных функций происходит на более поздних этапах [1, с. 109].

Отклонения наблюдаются и в зрительном восприятии. У детей дизартриков не полно развито восприятие целостного зрительного образа предмета, страдают и более высокие уровни зрительного восприятия: дети с дизартрией с трудом классифицируют предметы по форме, цвету, величине. Кроме того, может быть нарушен оптико-пространственный гнозис [4, с. 78].

Ярко выражено у детей дизартриков нарушение лицевого гнозиса — тактильно-оральных ощущений и чувствительности своего лица. Это приводит к нарушению артикуляции и звукопроизношения. Характеризуя детей дошкольного возраста с дизартрией Бабина Г. В. отмечает следующие тенденции психологического развития: пониженная устойчивость запоминания; низкая скорость запоминания; характерна неточность воспроизведения и быстрая потеря информации; произвольное зрительное запоминание снижено в большей степени, чем произвольное зрительное; ограниченный объем памяти; в наибольшей степени страдает вербальная память; недостаточное умение применять специальные приемы запоминания; снижен объем слухоречевой памяти; снижены производительность и устойчивость произвольного запоминания, особенно в условиях большой нагрузки [2, с. 48].

Дети со стертыми формами дизартрии не выделяются резко среди своих сверстников, даже не всегда сразу обращают на себя внимание. Однако у них имеются некоторые особенности. Так, эти дети нечетко говорят и плохо едят. Обычно они не любят мясо, хлебные корочки, морковь, твердое яблоко, так как им трудно жевать. Немного пожевав, ребенок может держать пищу за щекой, пока взрослые не сделают ему замечание. Часто родители идут малышу на уступки - дают мягкую пищу, лишь бы поел. Тем самым они, не желая того, способствуют задержке у ребенка развития движений артикуляционного аппарата. Необходимо постепенно, понемногу приучать ребенка хорошо пережевывать и твердую пищу. Труднее у таких детей воспитываются культурно-гигиенические навыки, требующие точных движений различных групп мышц. Дети с подобным нарушением, имеющие

нормальный слух и хорошее умственное развитие, посещают логопедические занятия в районной детской поликлинике, а в школьном возрасте - логопедический пункт при общеобразовательной школе. Существенную роль в устранении этого дефекта могут оказать родители. Также для детей - дизартриков характерны следующие отличительные особенности: они не любят застегивать самостоятельно пуговицы, шнуровать ботинки, засучивать рукава. Одними приказаниями здесь ничего не добьешься. Следует постепенно развивать мелкую моторику рук, используя специальные упражнения. После многократных тренировок дети начинают самостоятельно застегивать пуговицы на одежде, зашнуровывать ботинки. Они испытывают затруднения и в изобразительной деятельности. Такие детки не могут правильно держать карандаш, пользоваться ножницами, регулировать силу нажима на карандаш и кисточку. Для таких детей характерны также затруднения при выполнении физических упражнений и танцах. Им нелегко научиться соотносить свои движения с началом и концом музыкальной фразы, менять характер движений по ударному такту. Про таких детей говорят, что они неуклюжие, потому что они не могут четко, точно выполнять различные двигательные упражнения. Им трудно удерживать равновесие, стоя на одной ноге, часто они не умеют прыгать на левой или правой ноге. Обычно взрослый помогает ребенку прыгать на одной ноге, сначала поддерживая его за талию, а потом - спереди за обе руки, пока он не научится это делать самостоятельно. Данные особенности речевого развития детей дошкольного возраста с дизартрией показывают, что они нуждаются в систематическом специальном обучении, направленном на преодоление дефектов звуковой стороны речи, развитие лексического запаса и грамматического строя речи [22].

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей с дизартрией нарушена целенаправленная деятельность, существует отставание в развитии двигательной сферы: плохая координация, снижение скорости и ловкости выполнения движения. Для них характерны низкий уровень развития

основных свойств внимания, низкий уровень познавательной активности, снижены вербальная память и продуктивность запоминания.

1.3 Проявление нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Дисграфия – это частичное нарушение письма, которое проявляется в виде систематических повторяющихся ошибок, не связанных с изучением орфографических правил, не поддающихся самостоятельной коррекции [10].

Изучая механизм письма, ряд исследователей отмечает, что письмо формируется на основе устной речи (применяется кодирование, шифр знаков устной речи). Недостатки устной речи находят свое отражение на письме в виде специфических ошибок [11].

И.Н. Садовникова к дисграфическим ошибкам относит: замены, смещения, вставки букв, слогов, слитное написание слов, отдельное написание элементов одного слова, контаминации, ошибки, связанные с неумением выделять границы предложения, грамматические ошибки, ошибки в структурном оформлении предложения, пропуски слов в предложении, ошибки оптического характера [16].

При анализе работ ряда авторов отмечены различия в трактовке происхождения дисграфических ошибок. В основе замен и смешений букв при письме Р.Е. Левина, Л.Ф.Спирова, А.В. Ястребова, А.Н. Корнев видят недостаточную сформированность фонематического слуха (либо первичную, либо вторичную), И.Н. Садовникова - неправильное обозначение звука буквой [17].

В основе пропуска букв лежит нарушение звукового анализа по данным И.Н. Садовниковой, А.Н. Корнева [18].

Перестановки букв И.Н. Садовникова связывает только с недостаточностью звукового анализа [16].

А.Н. Корнев при этом указывает на нарушение фонематического анализа с недостаточностью слухоречевой памяти, внимания [18].

Причину вставок букв И.Н. Садовникова видит в появлении призвука при медленном проговаривании слова в ходе письма. Другие авторы объясняют их несформированностью фонематического слуха и восприятия. Ошибки, проявляющиеся в нарушении структуры предложения, выделения границ предложения объясняются не только бедностью словаря, ограниченностью понимания слов, но и состоянием интеллектуальных способностей и предпосылок интеллекта: произвольной концентрации и переключения внимания, динамического праксиса [20].

Оптические ошибки при письме Р.И. Лалаева объясняет недифференцированностью представлений о сходных формах недоразвития оптико-пространственного восприятия зрительного анализа и синтеза [19].

И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев выделяют из группы оптических ошибок смещения букв по кинетическому сходству, объясняя их несформированностью кинестетической и динамической стороны двигательного акта, медленным формированием кинемы [16].

Все исследователи отмечают, что учащиеся с нарушением письма допускают большое число ошибок на правила правописания. Отличительной чертой детей с дизартрией является то, что они испытывают трудности, связанные с нечеткими кинестетическими ощущениями. Наиболее ярко данное нарушение проявляется в артикуляционной моторике. Произвольные движения вызывают затруднения. Человек не может осуществлять дифференциацию движений, при создании определенной позы не удерживает ее длительно. Наблюдаются замены нужного движения другим, близким по кинестетическим ощущениям. Подобная симптоматика может наблюдаться и в моторике пальцев рук. В свою очередь, это приводит к недостаточно сформированным представлениям об артикулеме, то есть о единице речи, представляющей собой моторную схему произнесения того или иного звука [5].

Как следствие, у детей не формируются представления о фонеме, звук не узнается в потоке речи другого человека. Это приводит к невозможности

создать нужную позу для правильного произнесения звука, то есть, нет нужной артикулемы. Таким образом, у ребенка нет предпосылок для овладения графемой – письменной единицей речи. Из данных, представленных выше, просматривается закономерность и взаимосвязь между моторной сферой, кинестетическими нарушениями и фонематическими процессами, нарушение которых приводит к трудностям овладения письменной речью [8].

Нарушение моторики артикуляционного аппарата приводит к неправильному развитию восприятия речевых звуков. В зависимости от степени речедвигательного нарушения наблюдаются затруднения в звуковом анализе. Уровень владения звуковым анализом у подавляющего большинства детей с дизартрией является недостаточным для усвоения грамоты. Дети, поступившие в массовые школы, бывают совершенно не в состоянии усвоить школьную программу. Особенно ярко отклонения в звуковом анализе проявляются во время слухового диктанта. Характерными являются случаи нарушения слоговой структуры слова за счет перестановки букв, пропуск букв, сокращение слоговой структуры из-за недописывания слогов. В письме детей-дизартриков распространены такие ошибки, как неправильное употребление предлогов, неверные синтаксические связи слов в предложении (согласование, управление) и др. Эти нефонетические ошибки тесным образом связаны с особенностями овладения детьми-дизартриками устной речью, грамматическим строем, словарным запасом [14].

Так же необходимо знать о недостаточно сформированной базе, необходимой для овладения письмом. Так как у детей с дизартрией, прежде всего, нарушена моторная сфера (как общая, так и мелкая), им сложно удерживать ручку, выполнять письменные задания, например: штриховка, прописывание в ряд элементов. Дети часто не соблюдают размер букв, выходят за строчку, темп письма снижен [12].

Самостоятельное письмо детей отличается бедным составом предложений, их неправильным построением, пропусками членов

предложения и служебных слов. Некоторым детям совершенно недоступны даже небольшие по объему изложения.

Таким образом, наибольшее количество ошибок в письменной речи у детей с дизартрией совершается из-за недоразвития языкового анализа и синтеза, фонематических процессов и трудности овладения грамматическими нормами.

Выводы по 1 главе

В психологии и педагогике письмо может быть определено как процесс создания и передачи информации путем использования символов, букв и слов. Этот процесс имеет большое значение для образования и развития личности.

Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматического строя речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Письменная речь основывается на базе устной речи и представляет собой более высокий этап речевого развития. Формирование письменной речи требует наличия определенной базы или предпосылок. Письмо формируется на 6-7-м году жизни, в процессе регулярного осознанного обучения.

Для детей с дизартрией характерны трудности, связанные с нечеткими кинестетическими ощущениями, которые проявляются особенно ярко в артикуляционной моторике. Нарушение моторики артикуляционного аппарата приводит к неправильному развитию восприятия звуков. В связи с этим, у детей младшего школьного возраста с дизартрией возникают трудности в овладении письмом. Наиболее частые ошибки – это пропуски, замены, перестановки букв, сокращения слов и неправильное употребление предлогов.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

2.1 Методика изучения письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Для проведения нашего эксперимента по изучению нарушений письма у младших школьников была выбрана схема обследования О. Б. Иншаковой. Методика обследования письма является стандартизированной. Она предназначена для выявления у младших школьников нарушений письма. Обследование осуществляется с помощью выполнения следующих видов работ: слухового диктанта, списывания с текста и самостоятельное письмо детей. Отбор материала проводился на основе лингвистического анализа текстов. Все материалы контрольных письменных заданий рекомендованы для использования Министерством образования и науки РФ.

Для оценки успешности выполнения заданий применена балльная система. Общая сумма баллов, начисленных за ошибки, позволяет оценить степень выраженности нарушения и охарактеризовать у учащегося уровень сформированности контроля за процессом письма, который определяется путем вычитания из общего количества допущенных ошибок, числа ошибок, найденных и правильно исправленных ребенком. Аналогично оцениваются все виды выполняемых письменных работ [15].

Все обнаруженные ошибки делятся на дисграфические, дизорфографические, аграмматические и метаязыковые. Для констатации дисграфии в письменных работах подробно анализируются только ошибки первой группы.

К дисграфическим ошибкам следует относить ошибки, связанные с нарушением реализации фонетического принципа письма. Фонетический принцип предполагает написание слова в полном соответствии с его произношением. Данные ошибки делятся на несколько групп в зависимости от причины их возникновения: замены и смешения букв, обусловленные

акустико-артикуляционным сходством звуков (звонкие и глухие согласные, включая их мягкие пары, твердые и мягкие согласные); оптические ошибки; моторные ошибки; зрительно-моторные ошибки; зрительно-пространственные ошибки; ошибки звукового анализа и синтеза[15].

Обследование проводилось фронтально, т.е. у всех учащихся в подгруппах детей, зачисленных на логопедические занятия.

В качестве оборудования при проведении обследования использовались тексты для учащихся 2 класса (для диктанта, списывания), а так же тетради учащихся.

В качестве требований к проведению обследования необходимо выделить следующие требования: перед выполнением письменных работ детям нужно подробно объяснить процедуру проведения обследования; текст диктанта следует читать громко, с одинаковой скоростью, четкой артикуляцией, но без проговаривания сложных для написания мест в словах; для выполнения задания на списывание каждому ученику раздаются индивидуальные листы с образцами контрольных текстов [15].

Таким образом, данное обследование позволяет в полной мере оценить письменную речь учащихся, оценить количество и качество ошибок, которые допускают ученики младшего школьного возраста с нарушениями речи.

2.2 Состояние письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Эксперимент проводился на базе МБОУ С(К)ОШ № 11 г. Челябинска.

Ранее рассмотренная методика О. Б. Иншаковой легла в основу эксперимента. Суть исследования заключалась в определении состояния письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией. Данное обследование проводилось на учениках 2 класса в подгруппе из 8 человек. У каждого ученика выявлено ОНР III уровня и дизартрия.

Обследование письма по слуху включало следующие пробы: записать буквы (строчные, прописные, близкие по месту образования и акустическим

признакам); записать слоги (прямые; обратные; закрытые)

Для количественного анализа была выбрана трёхбалльная система оценивания.

Оценивание:

«3 балла» - выполнено без ошибок;

«2 балла» - допущено 1-2 ошибки;

«1 балл» - допущено 3 и более ошибок.

Данные обследования письма по слуху представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Данные обследования письма по слуху

| Испытуемые | Записать буквы | | | Записать слоги | | | Средний балл |
|--------------|----------------|-----------|---|----------------|----------|----------|--------------|
| | Строчные | Прописные | Близкие по месту образования и акустическим признакам | Прямые | Обратные | Закрытые | |
| 1. Семён К. | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1,8 |
| 2. Костя К. | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2,5 |
| 3. Лиза Н. | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1,8 |
| 4. Настя А. | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1,8 |
| 5. Вика М. | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1,5 |
| 6. Влас Г. | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1,6 |
| 7. Максим А. | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1,8 |
| 8. Семён З. | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1,8 |
| Средний балл | 2 | 1,8 | 1,2 | 2,1 | 2,0 | 1,8 | |

Обследование процесса списывания включало следующие пробы: списывание рукописными буквами с печатного образца (букв прописных и строчных, слогов, слов, предложений, текста).

Для количественного анализа была выбрана трёхбалльная система оценивания.

Оценивание:

«3 балла» - выполнено без ошибок;

«2 балла» - допущено 1-2 ошибки;

«1 балл» - допущено 3 и более ошибок.

Данные обследования процесса списывания представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Данные обследования процесса списывания

| Испытуемые | Списывание рукописными буквами с печатного образца | | | | | Средний балл |
|--------------|--|-------|-------|-------------|-------|--------------|
| | Буквы прописные и строчные | Слоги | Слова | Предложения | Текст | |
| 1.Семён К. | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1,4 |
| 2.Костя К. | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2,4 |
| 3.Лиза Н. | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1,4 |
| 4.Настя А. | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1,8 |
| 5.Вика М. | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2,0 |
| 6.Влас Г. | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1,8 |
| 7.Максим А. | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1,6 |
| 8.Семён З. | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2,0 |
| Средний балл | 2,3 | 2,1 | 1,7 | 1,6 | 1,1 | |

В ходе качественного анализа были отмечены стойкие ошибки, проявляющиеся в заменах, пропусках букв, соответствующим пропускам и заменам звуков в устной речи. У испытуемых ошибки возникали из за неправильного внутреннего проговаривания (так как звукопроизношение нарушено). У детей наблюдались замены и смешения графически сходных букв. К этой группе ошибок были отнесены смешения букв, имеющих сходную форму и написание. Дети искаженно воспроизводили буквы, обозначающие свистящие, шипящие и сонорные ([P], [Л]) звуки, следовательно, ошибки на письме в виде замен. В целом, в процессе списывания с печатного текста, стало очевидно, что при списывании дети допускают меньшее количество ошибок, чем при письме по слуху. Это говорит о том, что у испытуемых нарушено слуховое восприятие.

В ходе обследования самостоятельного письма были выполнены следующие пробы:

Записать слова (подписи к предметным картинкам); придумать предложение и записать его; составить и записать рассказ (предложена серия сюжетных картинок).

Для количественного анализа была выбрана трёхбалльная система оценивания.

Оценивание:

«3 балла» - выполнено без ошибок;

«2 балла» - допущено 1-2 ошибки;

«1 балл» - допущено 3 и более ошибок.

Данные обследования письма по слуху представлены в Таблице 3.

Таблица 3. Данные обследования самостоятельного письма

| Испытуемые | Самостоятельное письмо | | | Средний балл |
|--------------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|--------------|
| | Слова к сюжетным картинкам | Придумать предложение и записать его | Составить рассказ и записать его | |
| 1. Семён К. | 2 | 1 | 1 | 1,3 |
| 2. Костя К. | 2 | 2 | 2 | 2,0 |
| 3. Лиза Н. | 1 | 1 | 1 | 1,0 |
| 4. Настя А. | 2 | 1 | 1 | 1,3 |
| 5. Вика М. | 2 | 2 | 1 | 1,6 |
| 6. Влас Г. | 2 | 2 | 1 | 1,6 |
| 7. Максим А. | 2 | 2 | 1 | 1,6 |
| 8. Семён З. | 2 | 2 | 2 | 2,0 |
| Средний балл | 1,8 | 1,6 | 1,2 | |

Анализируя индивидуальные данные на выполнение проб по обследованию самостоятельного письма следует отметить, что высокие показатели были получены у испытуемого Семёна З. (средний балл 2), низкий показатель был получен у испытуемой Лизы Н. (средний балл 1).

Полученные результаты обследования процесса письма позволяют сделать следующие выводы: у большинства испытуемых имеются дисграфические ошибки на письме, такие как: замена близких по звучанию звуков, как гласных, так и согласных звуков, наиболее частыми являются ошибки смешения букв, обозначающие звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также, опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, испытуемые отражают своё дефектное произношение на письме, что проявляется в заменах и пропусках букв, соответствующих

заменам и пропускам звуков в устной речи.

Исходя из анализа ошибок, было отмечено, что дисграфические ошибки преобладают над орфографическими. У испытуемых присутствовали специфические ошибки разного характера, дети испытывали трудности при письме, так как имелось большое количество стойких дисграфических ошибок: при списывании наблюдаются единичные ошибки на письме, при письме по слуху допускали большое количество ошибок (замены д-т, б-п, ж-ш, р-л), пропуски, подтверждающие артикуляторно-акустическую форму дисграфии. У детей наблюдались замены и смешения графически сходных букв, обозначающих свистящие, шипящие и сонорные звуки. К данной группе были отнесены смешения букв, имеющих сходные акустические признаки.

Данные анализа ошибок представлены в Таблице 4.

Таблица 4. Данные анализа ошибок на письме

| Испытуемые | Ошибки, связанные с несформированностью фонематического слуха | | | | Ошибки, связанные с несформированностью фонематического восприятия | | | | Лексико-грамматические ошибки | | | | Опτικο-пространственные ошибки | | | Орфографические ошибки |
|------------|---|----|----|-----|--|----|----|-----|-------------------------------|----|----|-----|--------------------------------|-----|---|------------------------|
| | Зв | Т | Св | Р-Л | Пр | П | Д | До | Зам | П | С | Раз | Зерк | За | З | |
| он | вё | ис | | | оп | ро | об | бав | ены | ро | ли | дел | альн | За | З | |
| ки | р | тя | | | уск | пу | ав | ле | сло | пу | тн | бно | ое | м | а | |
| е- | д | щ | | | и | ск | ле | ни | в | ск | ое | е | напи | ен | м | |
| гл | ы | ие | | | сог | и | н | я | по | и | на | нап | сани | а | е | |
| ух | е- | - | | | лас | гл | ия | | зв | сл | п | иса | е | бу | н | |
| ие | м | ш | | | ны | ас | | | ков | ов | ис | ние | | ква | а | |
| | яг | ип | | | х | н | | | ому | | ан | сло | | по | б | |
| | к | ящ | | | | ы | | | схо | | ие | в | | ко | у | |
| | и | ие | | | | х | | | дст | | сл | | | ли | к | |
| | е | | | | | | | | ву | | ов | | | че | в | |
| | | | | | | | | | | | на | | | ст | п | |
| | | | | | | | | | | | п | | | ву | о | |
| | | | | | | | | | | | ис | | | эл | | |
| | | | | | | | | | | | ан | | | е | п | |
| | | | | | | | | | | | ие | | | м | р | |
| | | | | | | | | | | | сл | | | ен | о | |
| | | | | | | | | | | | | | | то | с | |
| | | | | | | | | | | | | | | в | т | |
| | | | | | | | | | | | | | | | р | |
| | | | | | | | | | | | | | | | а | |
| | | | | | | | | | | | | | | | н | |
| | | | | | | | | | | | | | | | с | |
| | | | | | | | | | | | | | | | т | |
| | | | | | | | | | | | | | | | в | |
| | | | | | | | | | | | | | | | е | |
| | | | | | | | | | | | | | | | н | |
| | | | | | | | | | | | | | | | н | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|---|---|---|----|----|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | | | о м у р а с п о л о ж е н и ю | |
| 1.Семён | - | 8 | 9 | 12 | 11 | - | - | 4 | - | 5 | 4 | | - | - | | ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, написание приставок. |
| 2.Костя | 4 | - | 8 | - | 12 | 4 | 9 | - | - | - | 7 | | - | - | | Безуд. гл. в корне слова |
| 3.Лиза | 6 | - | 9 | - | 14 | 9 | 9 | - | - | 2 | 3 | | - | - | | ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА |
| 4.Настя | - | 4 | 6 | 14 | 9 | 3 | 9 | - | - | - | 5 | | - | - | | Безуд. гл. в корне слова |
| 5.Вика | 4 | 7 | 6 | 9 | 11 | 9 | 6 | - | - | - | 4 | | - | - | | ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА |
| 6.Влас | 6 | - | 7 | - | 8 | 9 | - | - | - | 3 | 5 | | - | - | | Безуд. гл. в корне слова |
| 7.Максим | 7 | 6 | 7 | - | 12 | 8 | - | - | - | 2 | - | | - | - | | ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, Безуд. гл. в корне слова |
| 8.Семён | 4 | - | 8 | 9 | 10 | - | - | - | - | 1 | 4 | | - | - | | ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА |

Таким образом, после получения и анализа результатов констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о том, что все дети испытывают трудности в обучении письму. Это проявляется в виде артикуляторно-акустической формы дисграфии и требует проведения логопедической работы, что должно послужить положительной динамикой в речевом развитии учащихся.

У всех учеников были повторяющиеся характерные ошибки. К ним относятся: пропуск элемента буквы, замена и/или пропуск букв, пропуск слов, пропуск пунктуационных знаков, ошибки в построении предложения.

2.3. Коррекционная работа по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией

При разработке коррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с дизартрией учитывались наиболее значимые принципы логопедической работы:

Патогенетический принцип (принцип учёта механизма данного нарушения) (Л.С. Выготский).

В зависимости от нарушенного механизма выделяются различные виды нарушений письма. В процессе логопедической работы по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии основной задачей работы, по мнению Р.И. Лалаевой, является коррекция дефектов звукопроизношения, выработку кинестетических ориентировок, развитие фонематического слуха и формирование фонематического анализа, которые обеспечивают нормальное функционирование операций процесса письма. Замены и смешения букв на письме при артикуляторно-акустической дисграфии имеют в своей основе патогенетический механизм - неправильное произношение звуков.

Принцип учёта зоны «ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Логопедическая работа по преодолению нарушений письма, по мнению Л.В. Венедиктовой, должна осуществляться постепенно, с учётом ближайшего уровня развития на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью педагога.

Принцип учёта психологической структуры процесса письма и характера нарушений речевой деятельности (Л.С. Выготский). Процесс письма представляет собой сложную многоуровневую деятельность, в структуре которой можно выделить определенные операции. У детей, страдающих нарушениями письма, обнаруживается механизм дезорганизации этой сложной речевой деятельности: несформированность одной из операций; несформированность нескольких операций процесса письма; недостаточная автоматизированность операций; нарушения в

организации целостной программы деятельности при относительной сформированности отдельных операций.

В процессе логопедической работы необходимо не только сформировать то или иное умственное действие, но и довести его до автоматизма. Только при этом условии возможен переход к нормализации целостной деятельности процесса письма.

Принцип деятельностного подхода (П.Я. Гальперин). Процесс письма рассматривается как сложная многоуровневая система, заключающая большое количество операций. Первоначально ставится задача формирования нарушенных операций этой деятельности. Постепенно по мере автоматизации отдельных операций формируется целостная структура этой деятельности при этом основное внимание уделяется операциональному компоненту речевой системы.

Принцип поэтапного формирования психических функций (П.Я. Гальперин). В процессе коррекции дисграфии необходимо минимальное введение трудностей, так как данное нарушение связано с «поломкой» нормального психофизиологического механизма осуществления речевой деятельности. В связи с этим на каждом логопедическом занятии необходимо усложнять либо речевой материал, либо характер задания. Рекомендуется давать новые задания на наиболее простом речевом материале, постепенно его усложняя.

С учётом ведущих принципов рассмотрены направления коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Рассматривая дисграфию как одно из проявлений системного недоразвития речи и ряда неречевых функций, которые затрудняют освоение письма, следует отметить, что нарушение письма основывается на совокупности дефектов устной речи, недостаточной сформированности психических процессов и произвольной моторики пальцев рук.

Направления коррекционной работы разрабатывались следующими

авторами: Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, О.М. Коваленко, Е.В. Мазановой. Они выделяют основные направления коррекционной работы по устранению артикуляторно-акустической дисграфии: Развитие моторной сферы; Коррекция дефектов звукопроизношения; Выработка кинестетических ориентировок (ощущение целенаправленных движений); Развитие фонематического слуха; Формирование навыков фонематического анализа.

Исходя, из результатов эксперимента по анализу ошибок, было отмечено, что наиболее распространенными ошибками были замены букв, обозначающих свистящие, шипящие и сонорные ([P], [Л]) звуки, также заменяли буквы, обозначающие парные звонкие и глухие согласные звуки, также были отмечены пропуски букв, обозначающих согласные звуки.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил разделить детей на две подгруппы: Дети, у которых осуществлялась замена букв, обозначающих звуки, сходные по акустико-артикуляционному признаку; Дети, у которых выявлены пропуски согласных букв, обозначающих звуки [P] и [Л].

Цель эксперимента: спланировать логопедическую работу, направленную на преодоление нарушений письма. Обследование проводилось у группы детей, имеющих заключение фонетико-фонематическое недоразвитие речи, обусловленное легкой степенью дизартрии, артикуляторно-акустическая дисграфия.

Направления коррекционной работы определялись данными констатирующего эксперимента. Основными направлениями коррекционной работы по преодолению ошибок на письме были: Развитие моторной сферы; Коррекция дефектов звукопроизношения; Выработка сознательных кинестетических ориентировок (ощущение целенаправленных движений); Развитие фонематического слуха; Формирование навыков фонематического восприятия.

Основное содержание логопедической работы включало работу по

развитию моторики речевого аппарата; развитию фонематического слуха на коррегируемые звуки формирование правильного артикуляторного уклада нарушенного звука; автоматизацию правильного произношения звука сначала в специально подобранном речевом материале, а затем в спонтанной речи, с учётом механизма нарушений, своеобразия клинической картины стертой дизартрии с учётом особенностей и взаимовлияния фонетического и фонематического компонентов речевой функциональной системы [21].

При разработке содержания коррекционной работы использовалась программа Е.В. Мазановой «Коррекция дисграфии» [21].

Образцы игровых упражнений, заданий и методических приёмов, направленных на преодоление артикуляторно-акустической дисграфии.

Пальчиковые игры для развития мелкой моторики

(по Р.И. Лалаевой и Е.А. Пожиленко)

Лесенка (индийская игра).

Описание: к кончику большого пальца левой руки прикладывается кончик указательного пальца левой руки. Затем кончик указательного пальца левой руки соединяется с кончиком большого пальца правой руки. Далее все движения повторяются. Движения начинаются на уровне груди, а затем руки, поднимаются все выше и выше. Игру можно проводить также большими и средними пальцами, большими и указательными пальцами.

«Оса».

Описание: поднять правую руку, сжатую в кулак, а затем выпрямить указательный палец и вращать им; то же упражнение проводится указательным пальцем левой руки; одновременные движения указательных пальцев обеих рук.

«Коза и козлята».

Описание: вытянуть указательный палец и мизинец левой руки; то же движение выполняется пальцами правой руки; то же движение выполняется пальцами обеих рук.

«Очки».

Описание: образовать два кружка большим и указательным пальцем обеих рук, а затем соединить их.

«Двое разговаривают».

Описание: обе руки согнуты в кулак, большие пальцы поднимаются вверх, то сближаются, то удаляются.

«Стол».

Описание: левая рука согнута в кулак, а правая рука лежит на ней горизонтально.

«Птичка пьет водичку».

Описание: пальцы левой руки слегка согнуты в кулак, указательный палец левой руки опускается в отверстие.

«Крыша».

Описание: кончики пальцев правой и левой руки соединяются, ладони в наклонном положении.

«Гнездо».

Описание: ладони соединяются около мизинцев, пальцы обеих рук слегка согнуты.

«Цветок».

Описание: ладони находятся в вертикальном положении, нижние части ладоней прижимаются друг к другу, пальцы раскрыты и слегка округлены.

«Улитка».

Описание: правая рука лежит на столе ладонью вниз, указательный и средний пальцы вытягиваются вперед, остальные пальцы сгибаются.

«Лодочка».

Описание: ладони прижаты друг к другу, сверху слегка раскрываются.

«Солнечные лучи».

Описание: руки скрещиваются перед грудью, пальцы расставлены.

«Елка».

Описание: ладони прижимаются тыльной стороной друг к другу, пальцы скрещиваются.

«Игра на рояле».

Описание: дети последовательно касаются кончиками пальцев стола: одним пальцем: 1, 2, 3, 4, 5; 5, 4, 3, 2, 1; двумя пальцами; 1-5, 1-4, 1-3, 1~2; 1-2, 1-3, 1-4, 1-5.

Упражнения для развития произвольной моторики пальцев рук, сопровождающиеся стихотворениями

(по Р.И. Лалаевой и Е.А. Пожиленко)]

«Пальчики в лесу».

Описание: дети держат перед собой левую, а затем правую руку ладонью к себе.

Раз, два, три, четыре, пять,

Вышли зайчики гулять.

Этот пальчик гриб нашел. (Загибают мизинец.)

Этот пальчик чистить стал. (Загибают безымянный палец.)

Этот резал. (Загибают средний палец.)

Этот ел. (Загибают указательный палец.)

Ну, а этот лишь глядел. (Загибают большой палец и щекочут ладошку.)

«Пальчики».

Описание: дети поднимают левую руку ладонью к себе. Правой рукой загибают пальцы.

Этот пальчик хочет спать. (Загибают мизинец.)

Этот пальчик лег в кровать. (Загибают безымянный палец.)

Этот пальчик чуть вздремнул. (Загибают средний палец.)

Этот пальчик уж уснул. (Загибают указательный палец.)

Этот крепко-крепко спит. (Загибают большой палец.)

Тише-тише, не шумите!

Солнце красное взойдет,

Утро ясное придет,

Будут птички щебетать,

Будут пальчики вставать! (Распрямляют пальцы рук.)

Далее игра повторяется с движениями пальцев правой руки.

«Кто приехал».

Описание: дети складывают пальцы обеих рук.

Кто приехал? (Быстро хлопают кончиками больших пальцев.)

Мы, мы, мы! (Кончики больших пальцев прижаты друг к другу, а кончики остальных пальцев одновременно быстро хлопают.)

Мама, это ты? (Хлопают кончиками больших пальцев)

Мама, Да, да, да! (Хлопают кончиками указательных пальцев.)

Папа, папа, это ты? (Хлопают кончиками больших пальцев.)

Да, да, да! (Хлопают кончиками средних пальцев.)

Братец, это ты? (Хлопают кончиками больших пальцев.)

Да, да, да! (Хлопают кончиками безымянных пальцев.)

Дочка, это ты? (Хлопают кончиками больших пальцев.)

Да, да, да! (Хлопают кончиками мизинцев.)

Все мы вместе, да, да, да! (Хлопают всеми пальцами.)

«Сидит белка».

Описание: дети поднимают левую, а затем правую руку ладонью к себе.

Сидит белка на тележке, продает она орешки:

Лисичке-сестричке, (загибают большой палец правой руки.)

Воробью, синичке, (загибают указательный и средний палец.)

Мишке толстопятому, (загибают безымянный палец.)

Зайнке усатому. (загибают мизинец.)

Этот пальчик. (Дети сгибают пальцы левой руки в кулак.)

Этот пальчик - дедушка. (Разгибают большой палец.)

Этот пальчик - бабушка. (Разгибают указательный палец.)

Этот пальчик - папочка. (Разгибают средний пальчик.)

Этот пальчик - мамочка. (Разгибают безымянный палец.)

Этот пальчик - наш малыш. (Разгибают мизинец.)

Далее игра повторяется с движениями пальцев правой руки.

«За работу».

Описание: дети сгибают пальцы левой, а затем и правой руки в кулак.

Ну-ка, братцы, за работу, покажи свою охоту.

Большаку дрова рубить, (Разгибают большой палец.)

Печи все тебе топить, (Разгибают указательный палец.)

А тебе воду носить, (Разгибают средний пальчик.)

А тебе обед варить. (Разгибают безымянный палец.)

Упражнения на развитие кинестетических ощущений

(по Р.И. Лалаевой и В.И. Руденко)

Произвести звук [и] перед зеркалом и сказать, в каком положении находятся губы при произнесении данного звука. При затруднениях в ответе логопед может задать дополнительный наводящий вопрос: «Скажи, при произнесении звука [а] губы растянуты в улыбке или вытянуты трубочкой вперед?»

Произнести звук [у] перед зеркалом и ответить, в каком положении находятся губы при произнесении данного звука.

Произнести звуки [иу] слитно и определить, одинаково ли положение губ при произнесении этих звуков.

После самостоятельного произнесения звука [и] определить, в каком положении находились губы (без использования зеркала).

Произнести звук [у], определить положение губ при его произнесении (без использования зеркала).

Произнести последовательно звуки [и-у] и ответить, при произнесении какого звука губы растянуты.

Произнести звуки [и-у] и ответить, при произнесении какого звука губы вытянуты вперед трубочкой.

Определить звук по беззвучной артикуляции, т.е. по положению губ логопеда.

Определить первый (или последний) звук по беззвучной артикуляции

рядов [иу], [уи].

Подобным же образом отрабатываются различия в положении губ при произнесении гласных звуков [и-а], [у-о] согласных [м] (губы сомкнуты), [н] (губы раскрыты) и др.

Упражнения, направленные на развитие артикуляционной моторики (по Р.И. Лалаевой и М.Е. Хватцеву)

Выводы по 2 главе

Во второй главе нами были рассмотрены методики обследования письменной речи детей, выбраны и описаны две из них. Суть методик заключается в выявлении уровня развития письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией. Методики включали в себя задания на звуковой анализ слова, списывание, диктант и самостоятельное письмо. Анализ результатов обследования дает возможность определить приоритетные направления в работе учителя-логопеда по преодолению нарушений письменной речи.

Нами был проведен эксперимент с использованием выбранных методик в группе из 8 человек, учащихся 2 класса с дизартрией. В ходе эксперимента выяснилось, что все дети имеют трудности в письме, что отражается в многочисленных ошибках: замена, пропуск букв, сокращения слов, лексические, пунктуационные и грамматические ошибки. Их навык письма недостаточно развит и дети с данным нарушением речи нуждаются в коррекционной помощи. Один из обследуемых с трудом выполнял задания и показал признаки стойкой дисграфии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной исследовательской работе мы поставили цель теоретически и эмпирически изучить и описать особенности письма детей младшего возраста с дизартрией, а так же методы и приемы коррекционной работы по преодолению нарушений письма. Для этого был сформулирован ряд задач.

В рамках первой задачи были изучены труды таких ученых, как: О.Л. Обухова, Т. А. Ткаченко, Е. Н. Филиппова, Г.А. Цукерман, Л.А. Чистович и других. В ходе анализа психолого-педагогической и медицинской литературы нами были выявлены и описаны определенные аспекты овладения письменной речью детьми с дизартрией.

Исходя из второй поставленной задачи и материала, полученного ранее, в нашем исследовании отражены основные особенности письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией. К ним относится такое явление, как дисграфия – частичное нарушение письма, которое проявляется в виде систематических повторяющихся ошибок, не связанных с изучением орфографических правил. Она выражается в пропусках и заменах букв, пропусках и сокращениях слов, грамматических и пунктуационных ошибках, а так же сложности в составлении предложений. Дети с дисграфией испытывают сложности в дифференциации и определении звуков в слове, часто встречается замена или пропуск букв, а так же слов и словосочетаний.

В рамках третьей задачи нами были проанализированы и отобраны методики по обследованию письменной речи детей. Из рассмотренных методик мы остановились на методике О. Б. Иншаковой.

В рамках последней задачи, основываясь на выбранной схеме обследования был проведен эксперимент. Мы обследовали группу из 8 учащихся 2 класса с дизартрией. На основе проведенного анализа результатов эксперимента по проблеме исследования были сделаны выводы о низком уровне овладения письмом у детей с дизартрией легкой степени тяжести и выявлены его основные особенности. Полученные результаты

исследования нашли свое применение при построении коррекционной работы в определении этапов и направлений логопедической работы, в подборе содержания и определении последовательности предъявления логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с дизартрией.

Логопедическая работа по преодолению нарушений письма у младших школьников с дизартрией должна осуществляться с учетом характера речевого нарушения и его структуры. Работа должна вестись поэтапно, с учетом соотношения элементарных и высших психических функций в процессе развития ребенка, при четком соблюдении дидактических принципов; наглядности, доступности, индивидуального подхода к ребенку, сознательности, активности, последовательности.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. — М.: АСТ: Астрель, 2005. — 351,[1] с, — (Высшая школа).
2. Гурьянов, Е.В. Психология обучения письму : формирование графических навыков письма / Е.В. Гурьянов. – Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1999. – 264 с.
3. Ефименкова Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей [Текст] / Л. Н. Ефименкова, Л. Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1994. – 237 с.
4. Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у младших школьников.-Издательство ВЛАДОС, 2009
5. Кондаков, И. М. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] // URL : <https://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic/176>.
6. Логопедия в школе: практический опыт [Текст] / под ред. В. С. Кукушина. – М. : МарТ ; Ростов-на-Дону : МарТ, 2004. – 368 с.
7. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
8. Мастюкова, Е. М. Клиническая диагностика в комплексной оценке психомоторного развития и прогноза детей с отклонениями в развитии. [Текст] / Е. М. Мастюкова // Дефектология. – 1976. – № 1. – с. 7-13.
9. Обухова О.Л., Цукерман Г.А. Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения/Культурно-историческая психология. – 2014. –Том 10. –№1. –с. 34-42.
10. Ткаченко, Т. А. Логопедическая энциклопедия [Текст] / Т. А. Ткаченко. – М. : Мир книги, 2008. – 248 с.

11. Тучинская, Л. Н. Причины и коррекция нарушений письма и чтения у детей школьного возраста [Электронный ресурс] // URL : <http://www.zapartoi.ru/article.552.html>.
12. Филиппова, Е. Н. Целостная модель формирования моторного праксиса в структуре преодоления общего недоразвития речи у детей с дизартрией / Е. Н. Филиппова // Научно-методический электронный журнал «Концепт» [Электронный ресурс] // URL : <http://e-koncept.ru/2013/54045.htm>.
13. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. — М.: АРКТИ, 2002. — 136 с: ил. - (Библиотека практикующего логопеда)
14. Чистович Л.А. Звуковой анализ речи. Изд. 2-е. - М., 1966. - 207 с.
15. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / под редакцией Т.В.Ахутиной, О.Б.Иншаковой. Методическое пособие. Творческий центр «Сфера». М., 2008
16. Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей.- М.: Просвещение, 1994.-с.237.
17. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с нарушениями речи.-М.: Педагогика, 1998.-192с.
18. Корнев А.Н.Нарушения чтения и письма у детей.: учебно-методическое пособие.-СПб.: МиМ, 1997.-286с.
19. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников.-СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2003.-с. 203.
20. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. - М., 2001.
21. Мазанова Е.В. Коррекция артикуляторно-акустической дисграфии.-М.: Издательство ГНОМ, 2006.-с.137.

22. Швачкин Н.Х. Развитие речевых форм у младшего школьника//Вопросы психологии ребёнка младшего школьного возраста. - М-Л. АПН РСФСР, 2002. - С. 101-133