



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Коррекция нарушений письма у детей младшего школьного
возраста с дизартрией с использованием нейропсихологических
методов

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Логопедия»
Форма обучения очная

Проверка на объем
заимствований:
60 84 % авторского текста 1
Работа рекоменд. к защите:
рекомендована/не рекомендована
«28» 12 2022 г. 14.15
Зав. кафедрой специальной
педагогика,
психологии и предметных
методик
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Л.А. Дружинина

Выполнила:
Студентка группы ОФ-406-101-4-

Чебыкина Алёна Сергеевна

Научный руководитель:

к.п.н., кафедры ФГБОУ ВО

ЮУрГГПУ

Щербак Светлана Геннадьевна

Щербак

Челябинск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	6
1.1. Письмо как особый вид речевой деятельности и его становление в младшем школьном возрасте.....	6
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дизартрией	16
1.3. Характер нарушения письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией	20
1.4. Нейропсихологический подход к коррекции нарушений письма	26
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ	32
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ	34
2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента.....	34
2.2. Анализ результатов обследования письма младших школьников с дизартрией	37
2.3. Содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с дизартрией	42
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	53
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	56
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	60

ВВЕДЕНИЕ

Письмо – это созданная людьми знаковая система, которая играет важную и огромную роль в развитии внимания, памяти, мышления и других, необходимых для развития, процессов, кроме того, письмо — это первая ступень к знаниям. Письмо является результатом умственного процесса, включающего кодирование и декодирование информации в мозге [16].

Трудности при письме могут негативно отражаться на развитие ребенка, а именно понимании им текста, контекста слов, выражений и орфографии.

Нарушения процесса овладения письмом, в настоящее время, рассматривается в психологическом, психолингвистическом, клиническом, нейропсихологическом, педагогическом аспектах (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 и другие) [26 с.182].

У детей с дизартрией вследствие органического поражения центральной нервной системы нарушаются двигательные механизмы, страдает общая, мелкая, артикуляционная моторика, что приводит к нарушениям речи и, соответственно, к трудностям обучения письму.

Кроме того, специфические расстройства письма (дисграфии) приводят к нарушению овладения орфографией и нередко считаются предпосылкой стойкой неуспеваемости, отклонений в развитии личности обучающегося (Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, И.В. Прищепова) [8].

Трудности в овладении письмом у младших школьников – одни из самых встречаемых на сегодняшний момент и представляют собой очень важную проблему для школьного обучения, поскольку письмо является

средством получения и усвоения знаний. Актуальностью данного вопроса обусловлен выбор темы исследования: «Коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией с использованием нейропсихологических методов».

Объект исследования – процесс усвоения письма младшими школьниками.

Предмет исследования – особенности содержания нейропсихологических методов и приёмов, включенных в логопедическую работу по коррекции письма у младших школьников с дизартрией.

Цель исследования – теоретически изучить и практически обосновать использование в логопедической работе нейропсихологических методов коррекции нарушений письма у младших школьников с дизартрией.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую и психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности письма у детей младшего школьного возраста.
3. Определить содержание нейропсихологических методов и приёмов, включенных в логопедическую работу по коррекции письма у младших школьников с дизартрией.

Методы исследования: эмпирические (наблюдение, сравнение), теоретические (анализ, обобщение, синтез), количественная и качественная оценка полученных результатов.

База исследования: исследование проводилось на базе МБОУ С(К)ОШ № 11 г. Челябинска. В эксперименте приняли участие 5 детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Структура исследования: квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1. Письмо как особый вид речевой деятельности и его становление в младшем школьном возрасте

Письмо является одним из значимых видов речи, наряду с устной и внутренней, кроме того, этот важный процесс изменил человечество, в частности его способность к абстрактному мышлению. Русское письмо относится к алфавитной системе языка.

А. В. Ястребова, Р.Е. Левина, А. Н. Корнев, считают, что письмо является единым психическим процессом, помимо этих ученых, изучением данного процесса занимались М.Е. Хватцев, Л.С. Выготский, А. Р. Лурия, Л.С. Цветкова и другие.

Именно Л.С. Выготский впервые разделил понятия «письмо» и «письменная речь». Письмо как технику фиксирования устной речи при помощи графических знаков, а письменную речь как процесс речепорождения, создания текста [4].

Письмо, по мнению Цветковой Л.С., представляет собой сложный психический процесс, который относится не только преимущественно к самой речи, но и к произвольным и системным процессам восприятия или к двигательной сфере, включающий в себя предметные действия, тонкую моторику, восприятия и сформированность поведения [28].

А. Р. Лурия рассматривает понятие письма с позиций психологии. Ученый говорит о том, что письмо является не простым психологическим процессом т.к. оно включает несколько видов операций, даже если это списывание, изложение или же письмо под диктовку [22].

А. Р. Лурия рассматривает некоторый ряд специальных операций письма. Первое, то с чего начинается не только процесс письма, но и любая другая деятельность, это мотив, побуждение или задача. Человек должен знать, что писать и какие цели удовлетворяются с помощью этой работы. Далее анализ звуковой структуры слова. Для правильного написания необходимо составить звуковую структуру слова и осознавать место каждого звука в слове, причем на этом этапе главная роль принадлежит проговариванию. Затем происходит соотнесение выделенного из слова фонемы с определенным зрительным образом букв. Эта операция возможна при хорошей сформированности пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. Следующей операцией является воспроизведение зрительного образа буквы с помощью движения руки т.е. моторная операция процесса письма [17].

Письмо следует за аудированием речью т.е. за внутренним проговариванием.

Письмо тесно связано с другими видами речевой деятельности:

а) связь письма и чтения. В основе лежит одна графическая система языка;

б) связь письма с говорением. В основе лежат одинаковые механизмы порождения высказывания;

в) связь письма с аудированием. Мысль, прежде чем быть выраженной в письменной форме, проговаривается во внутренней речи, активизируется работа слухового анализатора.

Если рассматривать психологическое содержание письма, то выясняется, что преимуществом данного процесса как средства коммуникации является её монологический характер. Однако, распространение, на данный момент, получили и диалогические варианты речевого общения в письменной форме. Определенную трудность для

детей, владеющих в основном диалогической формой речи, составляет то, что они не всегда могут передать необходимую информацию в полном объеме, дополняют речевое высказывание мимикой и жестами, опираются на речевую ситуацию [6].

Монолог в письме может выступать в различных формах: в форме письменного сообщения, доклада, письменного повествования, письменного выражения мысли в форме рассуждения и т. д. Во всех этих случаях структура процесса письма резко отличается от структуры устной диалогической или устной монологической речи. Во-первых, акт письма происходит без собеседника, ее мотив и замысел (в типичном варианте) полностью определяются субъектом речевой деятельности. Если мотивом письма является контакт или желание, требование, то пишущий должен представить себе мысленно того, к кому он обращается, представить его реакцию на свое сообщение [6].

Согласно А.Н. Леонтьеву, каждая деятельность характеризуется тремя фазами:

1. побудительно-мотивационной фазой т.е. потребности, мотивы и цели деятельности;
2. ориентировочно-исследовательской. Выбор средств и способов осуществления деятельности;
3. Исполнительная фаза (операциональный состав).

Основываясь на учении А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова (1988) выделяет три уровня организации письма:

1) Психологический уровень: появление намерения, мотива; создание замысла (о чем писать?); определение общего смысла, содержания (что писать?); регуляцию деятельности и осуществление контроля за выполняемыми действиями.

2) Лингвистический уровень обеспечивает письмо языковыми средствами, то есть реализует перевод внутреннего смысла,

формирующегося на психологическом уровне в лингвистические коды — в лексико-морфологические и синтаксические единицы (в слова и фразы).

3) Психофизиологический (или сенсомоторный) уровень обеспечивает операциональный компонент письма: процесс звукоразличения (на основе акустического и кинестетического анализа), установление последовательности в написании букв в слове, перекодирование звука в зрительный образ – букву, а зрительного образа в моторное предметное действие, соответствующее написанию каждой отдельной буквы [27].

Лингвистические правила письма наиболее сложнее правил устной речи. Сложность письма заключается в отсутствии собеседника. В письме не учитывается определенная и конкретная ситуация реального чтения.

Лингвистический уровень организации письма определяет, какими средствами осуществляется письмо. «Этот уровень обеспечивает письмо лингвистическими, языковыми средствами реализации процесса, т. е. реализует перевод внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне, в лингвистические коды — в лексико-морфологические и синтаксические единицы, т. е. в слова и фразы» [6].

Ещё одна сложность содержания письма заключается в том, что ее содержание, тема, моделируемый в речи предмет, как правило, обобщенные, отвлеченные, научные. Отсюда следует необходимость полноты изложения, соблюдение грамматических правил и логических законов, наличие доказательности, структурная организация текста, соответствие стиля и темы [7].

Таким образом, письмо требует от исполнителя наличия осознанных действий, мотивов, развернутости, четкости мысли, активной работы внутренней речи, знания языка. Это вид психической, а также интеллектуальной деятельности.

Письмо является основной составляющей грамотности человека и возможностей дальнейшего расширения его знаний, личностного и профессионального роста. Письмо дает возможность многократного обращения к объективному первоисточнику.

Таким образом, письмо представляет собой сложный вид речевой деятельности, является одним из видов речи, по своей природе является преимущественно монологической и является универсальным средством осуществления мыслительной аналитико-синтетической деятельности человека. Включая в свой состав сознательные операции языковыми категориями, она протекает совсем в ином, значительно более медленном темпе, чем устная речь. С другой стороны, позволяя многократное обращение к уже написанному, она обеспечивает и полноценный интеллектуальный контроль за протекающими операциями. Все это делает письменную деятельность мощным орудием уточнения и отработки мыслительного процесса. Поэтому письмо используется не только для того, чтобы передать уже готовое сообщение, но и для того, чтобы создавать его на основе уточнения, «обработки», «шлифовки» передаваемого в речи мысленного содержания [6].

Навык написания представляет собой сложный психофизиологический механизм, который формируется постепенно и наиболее позднее, чем другие высшие психические функции.

Письмо имеет графическое, буквенное оформление. Буквы обозначают звуки, фонемы родного языка, ими ребенок овладевает раньше, чем символикой букв, поэтому происходит сложный перевод звуков в буквы, в слоги и написанные слова. Для осуществления письма необходимы: обобщенные представления звуков данной языковой системы и одновременно устойчивые связи звуков и букв, обозначающих эти звуки, кроме того, необходимо наличие в памяти обобщенных и устойчивых

эталонов фонем, а также обобщенных и устойчивых «эталонов» графем, обозначающих соответствующие фонемы [6].

Для усвоения письма имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития отрицательно отражается на процессе перевода фонем в графемы, так как графическая речь, основана на базе звуковой речи. Комплекс функциональных предпосылок письма представляет собой многоуровневую систему, включающую большое количество когнитивных и речевых функций. Они создают наилучшие возможности для проведения операций звукобуквенной символизации, графического моделирования звуковой структуры слова, реализации графомоторной программы, достигая минимально необходимого уровня зрелости [12].

Цветкова Л.С. говорит о том, что существуют определенные психологические предпосылки формирования письма. Первая предпосылка – сохранность и сформированность. Так же сюда можно отнести и способность к аналитико-синтетической деятельности, благодаря чему, ребенок может соотносить и различать фонемы.

Вторая предпосылка предполагает сформированность различных видов восприятия, ощущений, знаний и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений.

Третьей предпосылкой является сформированность двигательной сферы. А именно развитие тонких движений, предметных действий.

Четвертая предпосылка – формирование абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями.

И последней предпосылкой является сформированность общего поведения. Контроль над своими действиями, мотив поведения, регуляция и саморегуляция [27].

Важность предпосылок заключается в том, что они являются важными условиями для формирования и развития письма.

М.Е. Хватцев отмечает то, что для осуществления письма прежде всего необходимо наличие правильных, особых обобщенных представлений звуков данного языка (фонем). При этом фонемы обязательно должны быть связаны устойчивой связью с графемами, которые их обозначают, что обеспечивается четким звуковым анализом слова. Такой анализ обуславливается наличием стойкого внутреннего звукового образа слова [13].

Возраст от одного года до полутора лет отмечен развитием и формированием «мимической» и «жестовой» речи, или, по Л.С. Выготскому, «знакового» письма.

Устная речь у ребенка возникает на втором году жизни, немного позже появляется и письменная деятельность, в ходе школьного обучения. На ранних этапах овладения письмом каждая отдельная его операция является изолированным, осознанным действием. Написание слова распадается для ребенка на ряд задач. Сначала ребенку необходимо выделить звук, затем обозначить его соответствующей буквой, запомнить ее и написать.

Графомоторный навык – это определенные привычные положения и движения ведущей руки, которые позволяют изображать звуки письменно и соединять их. Неправильное формирование графомоторного навыка ведет к комплексу трудностей письма: небрежный, малопонятный почерк, медленный темп. В то же время, переделка неправильного графического навыка не просто затруднена, но иногда и невозможна вообще [25].

Становление графомоторных навыков находится в сильной зависимости от таких составляющих, как хорошее развитие общей и мелкой моторики, серийной организации движений, зрительно-пространственных представлений и зрительной памяти, поэтому важной

психолого-педагогической и коррекционно-развивающей задачей является развитие ручной моторики, развития памяти и зрительных представлений [15].

Образование систем связей между зрительным, слуховым и двигательным анализаторами, связаны со степенью сформированности многих компонентов, к которым можно отнести кисть руки. Руки можно считать еще одной речевой зоной мозга. Зависимость развития мелкой моторики и речи: если развитие движений пальцев соответствует возрасту (норма), то и развитие речи тоже в пределах нормы, если же развитие пальцев отстает – отстает и развитие речи, хотя общая моторика может быть полностью сформированной [24].

6-7 лет является наиболее благоприятным возрастом для развития кисти руки. Организуя различные виды деятельности, систематически применяя тренировочные упражнения, в данном возрастном промежутке, можно достичь хороших результатов в развитии мелкой моторики пальцев рук. Таким образом, процесс развития графических навыков подчиняется, с одной стороны, закономерностям выработки двигательных, а с другой – речевых интеллектуальных действий [23].

При благоприятных внешних условиях, ребенок может овладеть целым рядом умений, важных для успешного усвоения навыков письма в школе, кроме того, он обучается ставить себе графические задачи [5].

Позже ребёнок начинает узнавать смысл письма как средства общения между людьми и как способа фиксации мыслей. Начинает знакомиться с фонетическим принципом, учится выделять звуки в словах и обозначать их печатными и рукописными знаками на письме. Физиологической основой такого прогресса является дифференцирование относящихся к акту письменной деятельности, слуховых, зрительных и кинестетических раздражителей и концентрация возбуждения и торможения в соответствующих границах двигательной зоны коры,

уравновешивание возбуждения и торможения при изображении простейших графических форм и их соединений и образование большого числа временных связей [5].

С психологической точки зрения ребёнок овладевает умением ставить перед собой элементарные графические задачи, учится контролировать процесс их решения и, добиваясь успешного их выполнения, овладевает умением управлять не только своими движениями, но и своим вниманием [5].

Таким образом, развитие письма в младшем школьном возрасте является продолжением физиологического, психологического и педагогического процесса. Формирование навыка перевода фонем в графемы представляет собой длительный, динамичный процесс, состоящий из усвоения знаний, приобретения умений изложения мыслей в письменной форме в результате неоднократного повторения названных выше умений в ходе практической деятельности. Но именно в младшем школьном возрасте ребенок постепенно начинает овладевать письмом, т.к. этот процесс более абстрагирован от ситуации, мотивирован по-другому и наиболее произвольнее, чем устная речь.

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

Патогенез дизартрии отмечается органическим поражением центральной и периферической нервной системы, причиной являются неблагоприятные экзогенные факторы, воздействующих в внутриутробном периоде развития, в момент родов и после рождения [3].

Клинические аспекты необходимы для оказания педагогической помощи лицам, имеющих нарушения речи, которые возникли из-за поражения участков мозга. По клинико-психолого-педагогической характеристике дети с дизартрией представляют неоднородную группу.

У детей с общим недоразвитием речи, а также у детей с различными ограниченными возможностями здоровья может выявляться дизартрия [13].

Белякова Л. И. отмечает, что существует особенная связь между степенью тяжести, характером нарушения двигательной сферы и тяжестью дизартрии. При тяжелых формах детского церебрального паралича отмечается поражение конечностей, в следствии ребенок остается обездвиженным, при этом наблюдается дизартрия. Некоторые движения сокращаются или вообще могут отсутствовать, ребенок начинает стоять раньше, чем сидеть, не умеет прыгать и т.д. Благодаря этапу ползания у детей вся работа начинает разделяется на правое и левое полушарие, образуя речевые зоны, но у детей данной категории этот процесс отсутствовал либо проходил слабо. При выполнении любой заданной задачи, которая требует сенсорного или моторного решения, а именно письмо, чтение или любое произвольное действие, для реализации которых необходима деятельность структуры обоих полушарий [2].

При мониторинге нервной системы у детей замечается положительная поза Ромберга: Отмечается легкий тремор пальцев, уход языка, гиперкинезы языка, нарастание мышечного тонуса в руках при подъеме их вверх.

Моторика нарушена, неловкая, отстает от сверстников, навыки самообслуживания нескоординированные. В некоторых случаях может отмечается повышенность движений, которые производятся без цели и не имеют продуктивности. Мотивация к письму и чтению возникает довольно поздно, поэтому у детей снижен или не проявляется интерес к творческим видам деятельности и часто имеется плохой почерк. Отмечается нарушение ручной моторики, быстроты, точности, координации выполнения упражнений. Недостаточно сформирована память, внимание и работоспособность, пространственно-временные представления, гнозис,

праксис фонематический анализ. Именно поэтому дети обладают сниженной мотивацией заниматься ручной работой.

У детей с дизартрией нарушена четкость ощущений движения и положения тела, присутствует состояние напряженности, расслабленность мышц речевого аппарата не ощущается логопатом, наблюдаются гиперкинезы [13].

Л. Т. Журба и Е. М. Мастюкова говорят о том, что менее тяжелые формы дизартрии наблюдаются у детей не имеющих двигательных расстройств, но перенесших асфиксию, родовую травму неблагоприятных воздействий. В таком случае отмечаются стертые формы дизартрии, сочетающиеся с другими признаками минимальной мозговой дисфункции. Эмоционально-волевые нарушения наблюдаются в виде эмоциональной возбудимости и истощаемости нервной системы [13].

В дошкольном и школьном возрасте таким детям характерны двигательные беспокойства, дети предрасположены к раздражительности, у них наблюдаются достаточные резкий скачки настроения, дети тревожны, могут проявлять упрямство и непослушание. При утомлении двигательное беспокойство усиливается, некоторым детям свойственны реакции истероидного типа: дети могут падать на пол, кричать, тем самым привлекая к себе внимание. Некоторые дети, наоборот, пугливы, заторможены в своих действиях, с трудом приспосабливаются к новой обстановке, дети могут избегать действий, которые приносят им негативные эмоции и переживания.

Многие исследователи, такие как Л.В. Лопатина, Е.Ф. Соботович и др. Говорили о том, что дефекты звукопроизношения при дизартрии имеют следующий характер нарушения звукопроизношения:

- 1) искажение звуков
- 2) отсутствие, упрощение артикуляционной базы [12].

Мартынова Р.И. говорит о том, что структурные компоненты просодической стороны речи у детей с дизартрией имеет свои особенности, а именно:

- речевое дыхание чаще всего верхнеключичное;
- речевой выдох ослаблен;
- речь монотонна, маловыразительна;
- темп речи замедленный или ускоренный;
- ритм нарушен при восприятии или воспроизведении;
- голосовые модуляции недостаточны или отсутствуют;
- голос либо тихий, либо чрезмерно громкий;
- тембр чаще низкий [17].

Нарушения звукопроизношения у детей с дизартрией ограничивают общение со здоровыми сверстниками и взрослыми. Этот фактор может отрицательно отразиться на их познавательной деятельности. Дети не могут получить таких знаний, какие получают их сверстники [4].

У детей с дизартрией часто наблюдается и другие речевые расстройства: общее недоразвитие речи, задержка развития речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Это происходит из-за того, что у детей может отмечаться вторичная несформированность фонематического восприятия, недоразвитие лексико-грамматической стороны речи.

Поэтому творческое рассказывание дается детям с трудом, т.к. выполнение данного задания подкрепляется пересказом знакомого текста. Если со стороны взрослых поступает помощь в виде подсказок, суждений, наводящих вопросов, можно задействовать экспрессивную речь детей. Дети дизартрией могут не понимать словесные инструкции, им необходимо повторить и разъяснить задание. Переключение на другое задание тоже происходит с трудом, интерес к результату отсутствует. По

данным М.В. Ипполитовой и Е.М. Мастюковой, задержка развития логического мышления у детей с дизартрией сочетается с низким уровнем познавательных интересов.

Ястребова А. В. говорит о том, что у ребенка младшего школьного возраста с дизартрией наблюдаются отклонения со стороны высших психических функций. Выявляются трудности при переключении внимания и его устойчивости. Школьники часто отвлекаются во время уроков, не могут сосредоточиться на определенном виде деятельности. Снижена вербальная память и продуктивность запоминания. Дети забывают сложные и объемные инструкции, изменяют порядок действий для выполнения задач или пропускают отдельные части. В беседе или при составлении рассказа по заданной теме, картинке, серии сюжетных картинок у детей наблюдается пропуски эпизодов, нарушение последовательности, искажение смысла, дублирование некоторых деталей. Если школьник составляет рассказ на свободную тему или рассказывает о различных событиях, то он использует простые конструкции или предложения, которые несут мало информации [29].

Младшие школьники могут испытывать трудности при планировании своих высказываний, кроме того, особую трудность им доставляет общение со сверстниками и взрослыми, т.к. представление об окружающем мире у детей сформированы недостаточно [29].

Таким образом, данные особенности развития детей с дизартрией, показывают важность изучения данной категории. Дети нуждаются в специальном обучении, направленном на преодоление дефектов письма.

1.3. Характер нарушения письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Многие авторы, такие как Е.Н. Винарская, В.А. Киселева, Е.М. Мастюкова, Л. И. Белякова и др. указывают, что у детей младшего

школьного возраста с дизартрией, имеется недостаточный уровень владения письмом. Поступая в массовые школы, дети испытывают трудности в усвоении образовательной программы. Процесс обучения усвоения предмета «русский язык» достаточно проблематичен, хотя могут отмечаться успехи в математике и в других предметах. У детей данной категории проявляется недостаточное развитие зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. и синтеза, несформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи, что ведет к ошибкам на письме. Такие проблемы чаще всего становятся следствием частичного специфического нарушения письма - дисграфии [24].

Изучением дисграфии занимались многие ученые: М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев, О.А. Токарева и другие

И.Н. Садовникова (1995) определяет дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников — трудности овладения письменной речью), а наличие стойких специфических ошибок, является основным, отличительным симптомом [22].

В специальной литературе классификация дисграфий предложена следующими авторами: Р.И.Лалаевой, М. Е. Хватцевым, О.А.Токаревой и др. Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма.

Таблица 1 - Виды дисграфии (по Р.И. Лалаевой, М. Е. Хватцеву, О.А.Токаревой и др.)

Вид дисграфии	Причины	Ошибки
---------------	---------	--------

Продолжение таблицы 1

Артикуляторно-акустическая	Встречается у детей на основе расстройства устной речи при нарушении звукопроизношения и фонематического восприятия.	Ошибки проявляются в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Иногда замены букв в письме ребенка остаются после того, как они исправлены в устной речи, так как у него не до конца сформированы кинестетические образы звуков. Эти ошибки не всегда отображаются на письме, так как происходит компенсация за счет сохранных функций.
Акустическая	Возникает при нарушении фонематического восприятия.	У детей встречаются ошибки, заключающиеся в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. Для правильного письма необходим достаточный уровень работы всех звеньев процесса распознавания и выбора фонем. Если какое-либо звено нарушено, то затрудняется весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме.
Дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза	Несформированность анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза.	Нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деление предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза.
Аграмматическая дисграфия	Несформированность у детей лексико-грамматического строя речи, морфологических и синтаксических обобщений.	Обычно проявляется с 3-го класса, когда школьник, уже овладевший грамотой, приступает к изучению грамматических правил. Он никак не может овладеть правилами изменения слов по падежам, числам, родам, так как он не умеет согласовать слова между собой и неправильно писать окончания слов.
Оптическая дисграфия	Недостаточное развитие зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений.	Встречаются зрительно-пространственные ошибки, зрительно-моторные, смешения оптически сходных букв, моторные ошибки, лишние элементы при воспроизведении букв, недописывание отдельных элементов букв, кроме того, наблюдается в искажениях и заменах букв на письме и ошибки двигательного запуска [7].

Ошибки, которые носят стойкий характер и не связаны с применением орфографических правил, являются главными симптомами дисграфии. Возникновение этих ошибок не связано ни с нарушениями

интеллектуального, сенсорного развития ребенка и с нерегулярностью его школьного обучения.

При дисграфии определяются следующие группы специфических ошибок:

На уровне буквы и слога (пропуски, перестановки, вставки - ошибки звукового анализа; смешение букв по кинестетическому сходству - ошибки фонематического восприятия). Считаются самыми многочисленными ошибками.

Нарушение структуры слов. Ошибки обусловлены тем, что ребенок не может уловить в речевом потоке речевые единицы и их элементы

На уровне предложения (словосочетания) ошибки на уровне предложения (аграмматизмы, отсутствие границ предложения) [22].

Чаще всего наблюдается смешенная картина дисграфии. Наблюдается неровный и неразборчивый почерк, замедленный темп письма, трудности в автоматизации графомоторного навыка [22].

Самостоятельное письмо детей отличается бедным и неправильным построением предложений, пропусками некоторых членов предложения и служебных слов. Некоторым детям совершенно не доступны даже небольшие изложения, письменные работы превращаются в непонятные комплексы букв [8].

Важным критерием является проявление естественных трудностей детей с дизартрией в начале обучения письму. Ребенок может писать слитно слова, предложения, не владеть знанием прописных букв, неправильно обозначать мягкость согласных, кроме того, может отмечаться зеркальность букв.

Дети с дизартрией обладают хорошим запасом обиходных представлений и сведений, могут ориентироваться в окружающей обстановке. Пассивный и активный словарь имеет расхождение, которое появляется из-за долгого отсутствия или ограничением употребления речи.

Из-за трудностей произношения многие дети младшего школьного возраста отказываются от использования многих слов в активной речи, что отражается на письме.

Таким образом, особенности письма детей младшего школьного возраста с дизартрией показывают, что они нуждаются в систематическом специальном обучении, направленном на преодоление дефектов звуковой стороны речи, развитие лексического запаса и грамматического строя, исправление нарушений письма.

1.4 Нейропсихологический подход к коррекции нарушений письма

Образовательная среда, на данный момент, предоставляет равные возможности обучения и новые наиболее эффективные средства коррекционной работы. У детей, имеющих речевой дефект, снижена психическая активность, что приводит к серьёзным проблемам в школе. Причиной такого поведения может выступать не только отсутствие желаний, стимула, мотивации, но и особенное функционирование структур головного мозга. Одним из видов современной помощи детям с нарушениями речи является нейропсихологический подход.

В основе нейропсихологического подхода лежат нейропсихологические методики, которые представляют собой объединение специализированных методов, которые в свою очередь, направлены на восполнение нарушенных функций головного мозга. Структурный анализ нарушений речи базируется в рамках нейропсихологии.

Изучением этого вопроса занимались Л.С. Цветкова, А.Р. Лурия, Е.Н. Винарская, Т.В. Ахутина, Е.Д. Хомская и др.

Нейропсихологическое изучение детей рассматривает причины появления недоразвития речи, а также причины неуспеваемости в школе, что связано с индивидуальными возможностями развития мозга в

онтогенезе и для восполнения нарушенных психических функций, определения результата коррекционного обучения и предотвращение различных нарушений функциональной системы психики ребенка. Кроме того, одним из направлений является выделение отдельных, определенных психических состояний, первичных, вторичных симптомов и их проявление [21].

Различные проблемы психического развития не являются изолированными, именно по этой причине коррекционная работа приобретает комплексный характер воздействия т.к. опирается сразу на несколько звеньев функциональной системы. Это связано с системно-динамическим строением психических процессов. Психические функциональные системы формируются в онтогенезе, они строятся из нескольких звеньев, и включают компенсаторные процессы. Все психические функциональные системы опосредованы речью [21].

Л. С. Выготский и А. Р. Лурия говорили о том, что на самых первых этапах развития ребенка более элементарные функции помогают формироваться сложным психическим процессам. Существует четыре таких процесса: внимание, мышление, память и восприятие различной модальности (зрительное, пространственное, тактильное, кинестетическое и т. д.), именно они и составляют психологическую базу речи. Все это создает основополагающую базу для своевременного созревания речи. Затем, речевая деятельность начинает влиять на развитие процессов восприятия, путем уточнения, обобщения. Восприятие играет чрезвычайно важную роль для развития памяти и мышления [21].

Л.С. Цветкова отмечает, что ведущим методом нейропсихологического подхода является метод замещающего онтогенеза. Он заключается в воздействии на сенсомоторный уровень, вызывая стимуляцию и развитие высших психических функций. Работа ведется со всеми тремя блоками мозга, так как они участвуют в реализации процесса

письма. Необходимо пошаговое и поэтапное проживание каждого этапа развития, осуществление активизации зон мозга при процессе письма [19].

После получения результатов нейропсихологического изучения ребенка делается заключение. В себе оно отражает структуру дефекта развития, первичные и вторичные дефекты развития, механизмы, вызвавшие первичные дефекты развития, связь дефектов речевых средств и нарушений с другими сторонами психического развития, к которым относится внимание, память, восприятие, мышление, уровень интеллектуальной деятельности, динамику обучаемости ребенка. Знания, которые были получены, являются основополагающими для создания научно-обособленных путей коррекционного воздействия [21].

Т.В. Ахутина (2001) рассматривает классификацию трудностей письма с позиции нейропсихологического подхода. Она выделяет трудности письма по типу регуляторной дисграфии, которая обусловлена нарушением функции произвольной регуляции действий. Дети легко отвлекаются, тяжело переключаются с одного задания на другое, отмечают трудности удержания произвольного внимания при решении некоторых заданий. В письме наблюдаются персеверации, пропуски, антиципации и контаминации.

Второй вариант нарушений письма обусловлен трудностями поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры. Для детей характерна повышенная утомляемость и сниженная работоспособность. Из-за утомления дети совершают грубые ошибки. Дети пишут медленно и им трудно удержать рабочую позу, а величина букв, нажим, наклон колеблются.

Третий вариант трудностей письма Т. В. Ахутина определяет, как зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу. Правое полушарие отвечает за возможность объединения в одно целое и запоминание общего взаиморасположения частей. От работы правого

полушария зависит восприятие целостного образа, зрительно-моторная координация, соотнесение движений с вертикальной и горизонтальной координатой, возможность объединения в одно целое и запоминание общего взаиморасположения частей [11].

Для преодоления трудностей, вызванных недостаточным развитием функций программирования и контроля, необходимо вести работу направленную на развитие внимания, функций переключения, планирования, возможно включение заданий по развитию серийной организации движений и графических движений.

При работе по коррекции функций II блока мозга обеспечивается простота выбора нужного элемента, а именно выбор близких элементов.

Слабая или достаточно низкая обработка слуховой информации предусматривает обязательную работу над звуковым анализом, связи буквы и звука, с обязательным использованием разнообразных внешних опор, кроме того, можно обучать навыкам узнавания слова как целостного образа, переработки кинестетической информации. При нарушении слуховой или кинестетической модальности, работа должна вестись над обоими аспектами т.е. над слабым и компенсирующим звеном.

Работа по преодолению слабости обработки зрительно-пространственной информации строится с помощью высокой мотивации. Необходимо предлагать детям выполнять различные действия в пространстве с сопутствующим проговариванием, используя сохраненные функции.

При повышенных требованиях к письменной деятельности у детей не хватает энергетических ресурсов на все звенья системы т.к. письмо является очень высокоэнергоёмким. Именно по данной причине у детей, например со слабой переработкой слуховой переработкой, будут наблюдаться проблемы с контролем и программированием или с недостаточной работой зрительных или зрительно-пространственных

функций, что найдет отражение в письме. Поэтому огромное внимание уделяется изучению структурных операций письменной деятельности, а также развитию психических функций, которые определяют её становление и развитие. Выявляется зависимость состояния письменноречевых умений и навыков от уровня развития операциональных и функциональных компонентов письма.

Таким образом, нейропсихологическая подход рассматривает письмо посредством комплекса специальных методов, которые направлены на компенсацию поврежденных функций головного мозга.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

В первой главе мы изучили научно-методическую и психологопедагогическую литературу, на основании которой было рассмотрено письмо как один из видов речевой деятельности, который по своей природе определяется преимущественно монологическим характером и является мощным орудием уточнения и отработки мыслительного процесса, кроме того, письмо представляет собой сложную, системную и произвольную психическую деятельность, которая обеспечивается участием всех анализаторов, различных структурно-функциональных компонентов и многих психических функций. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития.

В младшем школьном возрасте дети осознанно овладевают письмом в процессе овладения грамоте. Данная форма речи в дальнейшем используется при изучении учебных предметов, при знакомстве с книгами и другими дисциплинами.

Ведущим дефектом речи детей, страдающих дизартрией, является нарушение фонетической стороны речи. В результате изучения особенностей развития письма у детей младшего школьного возраста с

дизартрией, мы выявили то, что эта категория детей очень неоднородна с точки зрения двигательных, психических и речевых нарушений, что обуславливает появление многочисленных ошибок на письме.

Логопедическую работу, с данной категорией, стоит основывать на специальных принципах, учитывая индивидуальные особенности ребенка и одним из эффективных видов помощи является нейропсихологический подход, основанный на методах, направленных на развитие и восполнение утраченных функций за счет сохранных.

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

2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента

Нами был проведён эксперимент на базе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (тяжелыми нарушениями речи) № 11 г. Челябинск. В эксперименте участвовало 5 детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Нами были использованы следующие методы: изучение медицинской и педагогической документации на учащихся, наблюдение, исследование, беседа, изучение.

В ходе работы были соблюдены основные принципы, разработанные Р. Е. Левиной [10].

- принцип развития;
- принцип системного подхода;
- принцип речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка.

Цель эксперимента: выявление особенностей письма и специфических ошибок у обучающихся младших школьников с дизартрией.

Для определения механизма нарушения письма, нами была использована нейропсихологическая методика Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой, в которой представлен нейропсихологический подход к пониманию выявленных ошибок письма. С помощью данной методики

можно комплексно изучить трудности и особенности овладения навыками письма у младших школьников.

Данная методика адресована логопедам, дефектологам и носит тестовый характер и предназначена для выявления специфических нарушений письма — дисграфии. Исследование происходит в ходе целенаправленного обучения, с помощью специально подобранных материалов, которые по мере изучения должны усложняться. Главной спецификой этого направления является то, что контрольные задания даются дважды, в начале года и в конце. Сравнивая работы, выполненных в разный период обучения, можно выявить возрастающую утомляемость, распад стереотипов письма (сформированных в процессе обучения), что является одним из признаков специфического нарушения.

Если в работах ребенка достаточно продолжительное время сохраняется и наблюдается более 4 дисграфических ошибок, то это говорит о нарушении письма, а именно о дисграфии. Собранные сведения необходимы для формирования программы коррекционной работы. Все материалы изложенных в пособии Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой рекомендованы Министерством образования и науки РФ.

Ошибки подразделяются на метаязыковые, аграмматические, дизорфографические и дисграфические. Анализуются ошибки последней группы т.к. это помогает установить наличие или отсутствие дисграфии.

К дисграфическим ошибкам необходимо причислять ошибки, которые взаимосвязаны с нарушением организации фонетического принципа письма в сильной позиции в слове.

Изучение навыков письма проводилось на основе выполнения следующих видов письменных работ: диктант, списывание, самостоятельное письмо.

Изучалась продуктивность выполнения письменных заданий, степень выраженности и характер нарушения (диктант, списывание, самостоятельное письмо).

Подсчитывается количество правильно написанных слов (без ошибок и исправлений) — 1 балл, и количество слов с правильными исправлениями (самокоррекцией), внесенными детьми, — 0,5 балла [16].

Допущенная и не исправленная ребенком ошибка оценивается 1 баллом, 5 баллов начисляется за правильно найденную и исправленную ошибку, но при условии, отсутствия контаминаций, если они встречаются в письменной работе, то такая работа получает 30 баллов [16].

Кроме того, изучался уровень сформированности контроля и реализации процесса письма.

При выполнении каждой письменной работы анализировалось поведение и уровень сформированности контроля. Дополнительно изучаются особенности реализации письма (наличие гипертонуса или гипотонуса при письме, микрографии или макрографии).

Таким образом, опираясь на специальные принципы и используя методику, описанную ранее, мы можем полноценно оценить состояние письма, выявить причины и механизмы их нарушения.

2.2. Анализ результатов обследования письма младших школьников с дизартрией

Базой для проведения эксперимента служила специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (тяжелыми нарушениями речи) № 11 г. Челябинска.

Обследование письма происходит с помощью письменных работ, а именно слухового диктанта, самостоятельного письма и списывания с

печатного текста. В обследовании приняли участие пять детей из третьего класса с дизартрией (приложение 7).

При анализе письменных работ мы рассмотрели наличие следующих ошибок: оптические, замены и смещения по акустико-артикуляционному сходству, моторные, зрительно-моторные, зрительно-пространственные и ошибки звукового анализа и синтеза.

Первым проводился слуховой диктант, который состоял из 68 слов (приложение 1).

Таблица 2 – Результаты анализа письменных работ (диктант) младших школьников с дизартрией

Ф.И.О	Замены и смещения по акустико-артикуляционному сходству	Оптические ошибки	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализа и синтеза
Анастасия	4	1	7	3	20	6
Андрей	6	2	9	5	8	3
Максим	6	0	7	5	23	2
Денис	5	0	11	1	32	4
Евгения	8	0	2	0	24	2
Итого:	29	3	36	14	107	17

Ошибки, сделанные при выполнении этой пробы, преобладают над ошибками, сделанными во время выполнения других проб (списывания и самостоятельное письмо). Детям оказалось трудным воспринимать на слух предложения и текст полностью. Контаминаций не наблюдалось. Зрительно-пространственные ошибки, а именно сложности поиска начала строки, трудности удержания строки, колебание строки, нарушение порядка слов в предложении, превалируют над другими видами ошибок, возникают из-за недоразвития анализа и синтеза на уровне правого полушария.

Моторные ошибки были вызваны perseverациями (сосенси-сосенки), недописыванием отдельных элементов букв (ежик-ёжик), неоднократными обводками букв, что говорит о нарушении регуляции.

Замены и смешения по акустико-артикуляционному сходству, а именно свистящих и шипящих (вялёный-зелёный), соноров (пльжок-прыжок), аффрикатов и их компонентов (хлопочут-хлопоцут), возникают из-за недоразвития функций второго функционального блока мозга.

Ошибки звукового анализа и синтеза вызваны пропусками парных глухих согласных (ёлы-пчёлы), непарных глухих (заелестели-зашелестели), непарных звонких (белока-белочка), гласных букв (шлашик-шалашик), а также вставками непарных звонких (хллопочут-хлопочут) и непарно глухих согласных (жилище-жилище), что вызвано нарушением функций второго функционального блока мозга.

Оптические ошибки были вызваны ошибками написания зрительно похожих букв (даиграл-заиграл, шдбке-шубке) и связаны со вторым функциональным блоком мозга.

К зрительно-моторным ошибкам относились смешения оптически схожих букв, неадекватное начертание букв, что свидетельствует о нарушениях анализа и синтеза на уровне правого полушария.

Таблица 3 – Результаты анализа письменных работ (списывание) младших школьников с дизартрией

Ф.И.О	Замены и смешения по акустико-артикуляционному сходству	Оптические ошибки	Моторные ошибки	Зрительные моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки и звукового анализа и синтеза
Анастасия	1	0	3	1	5	2
Андрей	3	0	5	1	12	1
Максим	4	0	4	2	11	2

Продолжение таблицы 3

Денис	2	0	3	1	20	2
Евгения	3	0	0	0	13	1
Итого:	13	0	15	5	61	8

Дети допускали небольшие ошибки при выполнении этого задания. Контаминаций не наблюдалось. В большей степени встречались зрительно-пространственные ошибки связанные с недержанием строки, колебанием высоты и наклона букв, а также наблюдались замены и смешения по акустико-артикуляционному сходству, а именно свистящих и шипящих согласных (морож-мороз, гладки-глазки, шупка-шубка). Были отмечены моторные ошибки, связанные с графическим поиском при написании буквы, присвоения лишних элементов, упущением при письме элементов букв. Зрительно-моторные ошибки вызваны неточной передачей графического образа буквы.

Ошибки звукового анализа и синтеза проявлялись в пропусках парных глухих согласных (пылинками-былинками), вставкой мягкого знака (малыутка). Оптических ошибок не наблюдалось.

Третьей пробой является самостоятельное письмо. Детям были предложены картинки, по которым они должны были составить предложение и затем записать его.

Таблица 4 – Результаты анализа письменных работ (самостоятельное письмо) младших школьников с дизартрией

Ф.И.О	Замены и смешения по акустико-артикуляционному сходству	Оптические ошибки	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализа и синтеза
Анастасия	1	0	2	0	2	0
Андрей	2	0	2	1	7	0

Продолжение таблицы 4

Максим	1	0	1	0	9	1
Денис	3	0	7	1	23	2
Евгения	2	0	0	0	6	0
Итого:	9	0	12	2	47	3

Затруднений с составлением предложений у детей не возникло. Контаминаций не наблюдалось. Преобладают зрительно-пространственные ошибки (сложности в нахождении начала строки, постоянные колебания наклона и высоты букв, несоответствие размера элементов букв, раздельное написание букв в слове). Оптических ошибок не наблюдалось.

В работах детей, прослеживались замены и смешения по акустико-артикуляционному сходству, а именно аффрикатов и их компонентов (цудовисе-чудовище), щелевых согласных на смычные (гороший-хороший), данные ошибки наблюдались лишь у некоторых детей.

У всех детей присутствовали моторные ошибки, а именно: добавление лишних элементов и их недописывание, написание зрительно схожих букв, графический поиск написания буквы, неточность оформления рабочей строки и её неудержание. Зрительно-пространственные ошибки: неудержание строки, колебание высоты и наклона букв.

У небольшого количества детей присутствовали зрительно-моторные ошибки (двeтам, радные) и нарушения звукового анализа и синтеза (мышшата, жужат, рошохи).

После каждой письменной работы, результат вносился в протокол. (приложение 2).

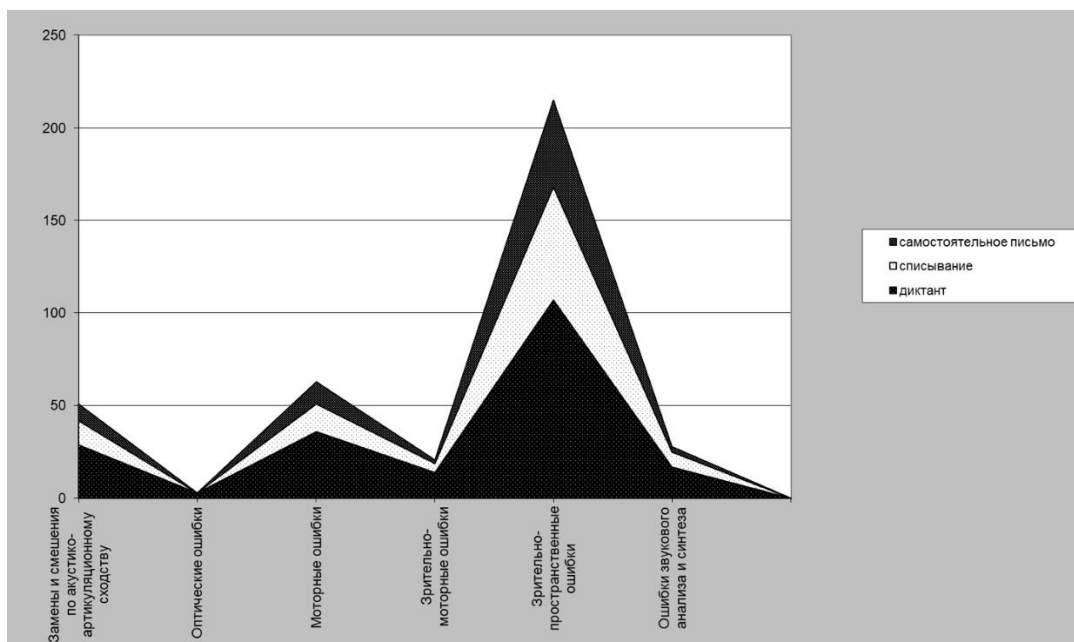


Рисунок 1 - Результаты анализа ошибок при всех видах письменных работ (списывание, диктант, самостоятельное письмо)

С помощью этих данных, мы можем заключить то, что наиболее высокая продуктивность у детей младшего школьного возраста с дизартрией, наблюдалась при выполнении списывания и самостоятельного письма, наиболее низкая продуктивность выявлялась при выполнении диктанта, что свидетельствует о том, что зрительный вид перешифровки информации является наиболее успешным. Наибольшее число ошибок составляют зрительно-пространственные ошибки, что говорит о недостаточном развитии анализа и синтеза правого полушария. Количество оптических ошибок уступает другим видам ошибок.

Таблица 5 – Результаты анализа ошибок, вызванных снижением активности коры и поведения ребенка во время выполнения письменной работы (диктант)

ФИО	Ошибки вызванные снижением активности коры	Поведение ребенка во время выполнения письменной работы
Анастасия	Непостоянство наклона и высоты букв, непропорциональность элементов букв по величине, неодинаковая ширина букв и их элементов, пропуски элементов букв	Поздно включилась в задание, отвлекалась

Продолжение таблицы 5

Андрей	Неодинаковая ширина букв, замена элементов букв, непостоянство наклона, ошибки обозначения границ предложения	Отвлекался, неоднократно переключал внимание с задания на другие виды деятельности
Максим	Замена элементов букв, непостоянство наклона, орфографические ошибки	Не отвлекался
Денис	Непостоянство наклона и высоты букв, непропорциональность элементов букв по величине, ошибки обозначения границ предложения	Отвлекался, неоднократно переключал внимание с задания на другие виды деятельности
Евгения	Замена элементов букв, не соблюдает интервал между буквами в словах, непостоянство наклона, пропуски слогов	Поздно включилась в задание, отвлекалась

Гипертонус, гипотонус при реализации письменной работы не наблюдались. Микрографии и макрографии в работах детей не отмечалось. Все дети допускали ошибки, которые были вызваны снижением активности коры, у всех детей наблюдалось колебание наклона и лишь у некоторых детей замечались замены элементов, разная ширина и высота букв, не соблюдение интервала между буквами в словах. При выполнении письменной работы, почти все дети отвлекались, им не удалось долго концентрировать своё внимание на процессе письма, а также отмечалось позднее включение в задание.

Второй пробой служило списывание с печатного текста, который состоял из 66 слов.

Таблица 6 – Результаты анализа ошибок, вызванных снижением активности коры и поведения ребенка во время выполнения письменной работы (списывание)

ФИО	Ошибки вызванные снижением активности коры	Поведение ребенка во время выполнения письменной работы
Анастасия	Непостоянство наклона и высоты букв	Отвлекалась

Продолжение таблицы 6

Андрей	Неодинаковая ширина букв, непостоянство наклона	Переключал внимание с задания на другие виды деятельности
Максим	Замена элементов букв	Не отвлекался
Денис	Непостоянство наклона и высоты букв	Не отвлекался
Евгения	Непостоянство наклона	Не отвлекалась

При выполнении списывания дети отвлекались и переключались меньше, чем при диктанте, включение в работу было успешным. Лишь у некоторых детей замечались небольшие замены элементов, неодинаковая ширина и высота букв, но у всех детей присутствовало нарушение наклона букв. Гипертонуса, гипотонуса, микрографии, макрографии не отмечалось.

Таблица 7 – Результаты анализа ошибок, вызванных снижением активности коры и поведения ребенка во время выполнения письменной работы (самостоятельное письмо)

ФИО	Ошибки вызванные снижением активности коры	Поведение ребенка во время выполнения письменной работы
Анастасия	Лишь некоторые буквы имели неправильный наклон	Не отвлекалась
Андрей	Лишь некоторые буквы имели неправильный наклон	Не отвлекался
Максим	Отклонений не было	Не отвлекался
Денис	Отклонений не было	Не отвлекался
Евгения	Отклонений не было	Не отвлекалась

Во время выполнения письменной работы многие дети были сконцентрированы только на задании, их ничего не отвлекало. Замечены лишь единичные нарушения наклона букв. Гипертонуса, гипотонуса, микрографии, макрографии не наблюдалось.

Таким образом, можно сказать, что зрительный вид перешифровки информации, для детей младшего школьного возраста с дизартрией, является наиболее успешным. Это позволяет уточнить, какой вид перешифровки информации (из слуховой модальности в двигательную или

из зрительной в двигательную модальность) оказывается для учащегося наименее успешным.

Чаще всего дети отвлекались и переключались на выполнении диктанта, в следствии чего у них возникло много ошибок, вызванных снижением активности коры. При других видах работы (списывание и самостоятельное письмо), школьники отвлекались меньше и количество ошибок снизилось.

Таким образом, результаты эксперимента позволили нам установить, что у младших школьников с дизартрией недостаточный уровень владения письмом. Более легче детям удастся выполнить списывание с печатного текста или самостоятельное письмо, чем диктант, это говорит о том, что дети при письме больше ориентируются на зрительную опору, чем на слуховую. Кроме того, дети чаще отвлекались и переключали свое внимание при выполнении диктанта, в следствии чего были допущены ошибки вызванные снижением активности коры. Наблюдались все типы ошибок, но преобладали зрительно-пространственные ошибки. Замены и смешения по акустико-артикуляционному сходству, оптические ошибки и ошибки звукового анализа и синтеза были вызваны снижением работы второго функционального блока, моторные ошибки вызваны снижением регуляции, зрительно-моторные и зрительно-пространственные ошибки выявляются в следствии недостаточного развития анализа и синтеза на уровне правого полушария.

2.3. Содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с дизартрией

Анализ результатов обследования детей младшего школьного возраста с дизартрией, показал недостаточно сформированный уровень общего речевого и моторно-психического развития детей, что является предпосылкой для возникновения различных видов дисграфий.

А.Н. Корнеева, Л.Г. Паромонова отмечают необходимость и важность ранней помощи, благодаря которой можно предупредить нарушения письма или упростить дальнейшую работу и направить её в наиболее положительное направление.

Коррекционная работа опирается на реализацию потенциала ребенка, его развитие, помощь в устранении отклонений, которые мешают овладеть письмом.

В работе необходимо придерживаться специальных принципов.

1. Патогенетический принцип, разработанный Л.С. Выготский. От механизма можно выявить тип нарушения письма.

2. Принцип учёта зоны «ближайшего развития». Коррекционная логопедическая работа должна опираться на зоны актуального и ближайшего развития.

3. Принцип учёта психологической структуры процесса письма и характера нарушений речевой деятельности. Для успешного усвоения навыков письмо необходимо выработать это умение до автоматизма.

4. Принцип деятельностного подхода, разработанный П.Я. Гальпериным. В ходе работы должна учитываться ведущая деятельность данного возрастного периода.

5. Принцип поэтапного формирования психических функций, в основе которого лежит учение о функциональных системах [23].

Задания должны усложняться по мере выполнения, сначала детям выдаются наиболее легкие задания и упражнения, затем уровень сложности выходит на новый уровень.

Нейропсихологический подход является необходимым дополнением к коррекционной программе, и реализуется совместно с ней. Нейропсихологические методы углубляют взгляд на проблему, помогают выявить основание этого нарушения и грамотно базировать план работы.

При недостаточной работе высших психических функций дети не могут полноценно овладеть грамотой и письменной деятельностью [2].

В коррекционной работе мы использовали упражнения из пособия “Профилактика и преодоление трудностей в обучении на раннем этапе” Т.Ю. Хотылева, О.Г. Галактионова, Т.В. Ахутина.

Методы и приемы коррекции ошибок, связанных со состоянием 2 функционального блока мозга (замены и смешения по акустико-артикуляционному сходству, оптические ошибки и ошибки звукового анализа и синтеза). Упражнения представлены в приложении 3.

Особое внимание необходимо отводить работе по формированию связи буквы и звука. Проводилась артикуляционная гимнастика, для развития артикуляционного аппарата и для подготовки учащихся к правильному произношению и дифференции звуков.

Работа по закреплению акустико-артикуляционного образа звука, где использовались традиционные методы, а именно этап постановки, автоматизации, дифференциации. Предлагается угадать звук по артикуляции, достраивание графем или удалить лишний элемент. Работа с рядом или с таблицей, в которых даны смешиваемые буквы, чтение с четкой артикуляцией. Детям предлагалось записать буквы, слоги, слова, предложения под диктовку, самостоятельное письмо, чтение рассказов и ответы на вопросы о прочитанном, пересказ, упражнение “Волшебный диктант”, и списывание по алгоритму, “Испорченное эхо”, “Логопедическое лото”, работа с сюжетными картинками. Использование “Корректирующих проб (буквенный вариант)” и упражнения “Словесный мяч”.

Методы и приемы коррекции ошибок, вызванных нарушением функций регуляции и контроля. Упражнения представлены в приложении 4.

Коррекционная работа проводилась с использованием методики “Школа внимания” Н.М. Пылаевой и Т.В. Ахутиной.

Направления работы:

1. Работа над развитием мелкой моторики и артикуляции звуков речи.
2. Развитие навыков регуляции и контроля за деятельностью.
3. Работа над развитием мышечного тонуса и удержания рабочей позы.
4. Развитие концентрации и внимания.

Предлагались задания: “Пожалуйста!”, “Съедобное-несъедобное”, “Воробьи и вороны” все они направлены на развитие функции программирования, регуляции и контроля деятельности. Кроме того, выполнялся массаж и игры с мячом.

Методы и приемы работы над зрительно-моторными ошибками.

Развитие зрительно-моторных координаций происходило в тесной связи с развитием мелкой моторики рук. Примеры упражнений в приложении 5.

Работа была направлена на:

1. Развитие внимания.
2. Развитие координации движений.
3. Формирование навыков распознавания предметов и их контуров.
4. Совершенствование навыков зрительного слежения.
5. Формирование и развитие графических навыков.

Использовались упражнения: Пальчиковая гимнастика, зрительные тренажеры, “Поймай шарик”, нанизывание бусин на нитку, завинчивание крышки, рисунки с натуры, копирование геометрических фигур, называние зрительно похожих изображений, подбор названий к картинкам.

Методы и приемы коррекции зрительно-пространственных ошибок.

Работа включала несколько направлений:

1. Совершенствование навыка узнавания целостного образа (дополнение недостающего элемента буквы или фигуры по представлению, разложить палочки в виде фигуры или буквы).

2. Совершенствование зрительного анализа, осмысленности восприятия (силуэтные, точечные изображения предметов, показать правильно изображенную букву среди правильно и зеркально изображенных).

3. Совершенствовать навык ориентировки в схеме собственного тела (Упражнение «Мое тело»).

4. Введение понятия “рабочая строка” и “межстрочное пространство” (найти и заштриховать строчки, где написан текст).

5. Развитие ориентировки в пространстве и на листе бумаги (Геометрический диктант).

6. Работа над ориентировкой в левой и правой стороне пространства (копирование движений учителя).

Примеры упражнений в приложении 6.

Таким образом, логопедическая помощь младшим школьникам с дизартрией будет наиболее эффективной при соблюдении специальных принципов и важных особенностей работы с ними, а нейропсихологический аспект помогает сформировать необходимые и основные базисные функции у детей, которые необходимы для положительного результата в обучении [2].

Выводы по 2 главе

Нами проведена экспериментальная работа по изучению письма у младших школьников с дизартрией. Мы использовали методические рекомендации Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. Был проведен слуховой диктант, самостоятельное письмо и списывание с печатного текста. В обследовании приняли участие пять детей из третьего класса с дизартрией.

В результате проведенного эксперимента мы выявили, что дети имеют низкий уровень владения письмом, наблюдались все типы ошибок, ученики лучше справились со списыванием и самостоятельным письмом, труднее им дался диктант. Во всех видах письменных работ преобладали зрительно-пространственные ошибки, что говорит о недостаточном развитии анализа и синтеза на уровне правого полушария, этим же вызваны и зрительно-моторные ошибки. Моторные ошибки были вызваны нарушением регуляции, кроме того наблюдались замены и смещения по акустико-артикуляционному сходству, оптические ошибки и ошибки звукового анализа и синтеза были вызваны снижением работы второго функционального блока.

Было выявлено, что при выполнении диктанта дети чаще отвлекались, не сразу могли включиться в задание, у них было рассеянное внимание, что вызвало ошибки вызванные снижением активности коры, при выполнении списывания и самостоятельного письма дети отвлекались реже, были более сконцентрированы на задании, количество ошибок снизилось.

Были определены методы и приёмы коррекции письма детей младшего школьного возраста с дизартрией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведённой работы нами были реализованы выше поставленные задачи. Анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы позволяет заключить что письмо представляет собой сложную деятельность, для полноценной реализации письма необходима взаимосвязанная работа всех анализаторов и многих психических функций. Особое внимание заслуживают дети школьного возраста с дизартрией т.к. патогенез данного нарушения определяется органическим поражением центральной и периферической нервной системы под влиянием неблагоприятных экзогенных факторов.

Нами были изучены научные работы таких авторов, 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. Спирова, О. А. Токарева, М. Е. Хватцев, С. Н. Шаховская, А. В. Ястребова и другие. Было установлено, что письмо является сложным и многогранным психическим процессом, включающее вербальные и невербальные формы психической деятельности, а именно мелкую моторику, синтез и анализ, мышление, внимание, память восприятие и другие.

Нейропсихологическое изучение детей рассматривает причины появления недоразвития речи, а также причины неуспеваемости в школе, что связано с индивидуальными возможностями развития мозга в онтогенезе и для восполнения нарушенных психических функций, определения результата коррекционного обучения и предотвращение различных нарушений функциональной системы психики ребенка.

Мы выявили особенности письма у детей младшего школьного возраста с дизартрии с помощью методических рекомендации Т.В. Ахутиной и О.Б. Иншаковой. Был проведен слуховой диктант,

самостоятельное письмо и списывание с печатного текста. В обследовании приняли участие пять детей из третьего класса с дизартрией.

В результате проведенного эксперимента мы выявили, что у детей обнаруживается недостаточный уровень владения письмом, наблюдались все типы дисграфических ошибок, но преобладали зрительно-пространственные ошибки. Кроме того, стало известно, что ученики легче всего справились со списыванием, труднее им дался диктант и самостоятельное письмо.

Были определены нейропсихологические методы и приёмы по коррекции нарушений письма у детей младшего возраста с дизартрией. Работа строилась поэтапно, с учетом соблюдения дидактических принципов, а именно наглядности, доступности, индивидуального подхода.

Таким образом, можно сказать о том, что поставленные нами в начале исследования цель и задачи были достигнуты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста [Текст] : учебное пособие / под ред. Л. С. Цветковой. - 3-е изд., испр. и доп. Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, Воронеж МОДЭК, 2010 . - 318 с.
2. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия [Текст]: учеб. пособие для вузов / Л.И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – М.: Гуманитар., изд. Центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
3. Винарская, Е. Н. Дизартрия [Текст] / Е. Н. Винарская. – М.: АСТ: Астрель, Хранитель, 2006. – 141 с.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] : / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
5. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст]: научная и учебная литература / А.Н. Гвоздев. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 471 с.
6. Глухов, В.П. Основы психолингвистики [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. — 351 с.
7. Ефименкова, Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей [Текст] / Л.Н. Ефименкова, Л.Н. Садовникова. – М. : Просвещение, 1994. – 237с.
8. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст]: Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2003.- 203 с.
9. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст]: / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 2004. – 129 с. Чистович, Л. А. Звуковой анализ речи [Текст] : / монография / Л. А. Чистович. – М., 1996. – 207 с

10. Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи [Текст] : книга/ Р.Е. Левина.- М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. - 311 с.
11. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] : учебное пособие / Е.А. Логинова / Под ред. Л. С. Волковой. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.
12. Логопедия [Текст]: учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
13. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. В двух книгах. Книга 1 [Текст]: книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. В двух книгах. Книга 1 / М. Е. Хватцев; под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 272 с.
14. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. В двух книгах. Книга IV: Нарушения письменной речи [Текст]: книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. В 5 кн. / М. Е. Хватцев; под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 272 с.
15. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] : монография / А. Р. Лурия.– М.: Издательство «Академия», 2002. – 76 с.
16. Максимов, В.И. Русский язык и культура речи [Текст] : учебник / В.И. Максимов. – М.: Гардарики, 2001. - 413 с.
17. Мартынова, Р.И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией [Текст] : Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата

педагогических наук / Р.И. Мартынова / под ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. – М.: Изд-во МПГИ им. В.И. Ленина, 1975. – 20 с.

18. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] : книга / Под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. — М.: Сфера :В. Секачев, 2008. – 128 с.

19. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе [Текст] : пособие / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. - М. : Ин-т практ. медицины ; Воронеж : НПО "МОДЭК", 1996. - 64 с.;

20. Поваляева, М.А. Справочник логопеда[Текст]: книга / М.А. Поваляева.- Ростов н/Д.: Феникс, 2001 – 448 с.

21. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст]: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / З. А. Репина. – Екатеринбург : Издатель Калинина Г.П., 2008. – 140 с.

22. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] : учеб. пособие/ И.Н. Садовникова, И.Н. – М.: Владос, 1997. — 256 с.

23. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) [Текст]: учеб. пособие / О. А. Токарева; под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 656 с.

24. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Текст] : учеб. пособие / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. — 223 с.

25. Формирование графомоторного навыка у детей с умеренной умственной отсталостью [Текст]: методич. рекомендации / сост. Л.М. Лапшина, В.А. Левченко. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 50 с.

26. Хомская, Е. Д. Нейропсихология [Текст] : учеб. для студентов по направлению «Психология» и «Спец. Психология» и «Клинич. психология» / Е. Д. Хомская. – 3-е изд., переаб. и доп. – СПб. : Питер, 2003. – 496 с.

27. Цветкова, Л.С. Нейропсихологии счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] : учеб. пособие / Л.С. Цветкова – М.: «Юристь», 1997. – 256 с.

28. Чистович, Л. А. Звуковой анализ речи [Текст] : монография / Л. А. Чистович.– М.: 1996. – 207 с

29. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи [Текст] : книга / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т.П. Бессонова. - 2-е изд. – М.: АРКТИ, 1997. – 129 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Образцы заданий, предъявляемых детям

Диктант

Лето.

Коротка летняя ночь. Заиграл первый луч солнца. Подул ветерок. Зашелестели листики. Всюду проснулась жизнь. На зелёный лужок прилетели пчёлы. Жужжат, торопятся к цветам мохнатые шмели.

К лесной опушке слетаются птицы. Звенят в воздухе их радостные песенки. Прибегают на полянку лесные зверьки. Слышны разные звуки, шорохи, голоса. Вот белочка в рыжей шубке сделала лёгкий прыжок и оказалась на вершине сосенки. Ёжик пробежал в своё жилище. Хлопочут усердные воробьи.

Списывание (с печатного текста)

Мышь-малютка.

Мышь-малютка — самый маленький грызун в лесу. Весит она всего несколько граммов. Шёрстка у неё коричневая, глазки чёрные, грудка белая. Мышка-малютка ловко лазает по высоким стеблям, листьям, кустам. В высокой траве зверёк сплетает из травинок чудесное гнёздышко-шалашик. Оно подвешено на стебельке высоко над землёй. Не страшен мышке ветер и мороз. Утепила она гнёздышко внутри мягкими былинками. Скоро там появятся крошечные мышата.

Протоколы обследования письма у младших школьников с дизартрией

Анастасия С., 3й класс.								
Контаминации-0								
Замены и смещения по акустико-артикуляционному сходству		Оптические ошибки	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки		Ошибки звукового анализа и синтеза	
Звонких-глухих согласных		Ошибки зрительно-похожих букв	Ошибки кинетического запуска	Написание оптически схожих букв	Зеркальность написания букв	0	Пропуски	5
Твердых-мягких			Графический поиск при написании буквы	Неточность передачи графического образа буквы	Неудержание строки	7,5	Вставки	1
Свистящих-шипящих			Лишние элементы	Неадекватное начертание букв	Колебание высоты букв		Перестановки	
Аффрикатов и компонентов			Недописывание некоторых элементов букв		Колебание наклона букв	33	Антиципации	
Заднеязычных согласных (включая мягкие пары)			персеверации					
Соноров								
Гласных букв, стоящих в сильной позиции в слоге								
Согласные по способу образования								
Согласные по месту образования								

Андрей М., 3й класс.

Контаминации-0

Замены и смещения по акустико-артикуляционному сходству		Оптические ошибки	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки		Ошибки звукового анализа и синтеза	
Звонких-глухих согласных		Ошибки зрительно-похожих букв	Ошибки кинетического запуска	Написание оптически схожих букв	Зеркальность написания букв	0	Пропуски	4
Твердых-мягких			Графический поиск при написании буквы	Неточность передачи графического образа буквы	Неудержание строки		Вставки	1
Свистящих-шипящих			Лишние элементы	Неадекватное начертание букв	Колебание высоты букв	9	Перестановки	
Аффрикатов и компонентов			Недописывание некоторых элементов букв		Колебание наклона букв	36	Антиципации	
Заднеязычных согласных (включая мягкие пары)			персеверации					
Соноров								
Гласных букв, стоящих в сильной позиции в слоге								
Согласные по способу образования								
Согласные по месту образования								

Максим Р., 3й класс.

Контаминации-0

Замены и смещения по акустико-артикуляционному сходству		Оптические ошибки	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки		Ошибки звукового анализа и синтеза	
Звонких-глухих согласных		Ошибки зрительно похожих букв	Ошибки кинетического запуска	Написание оптически схожих букв	Зеркальность написания букв	0	Пропуски	3
Твердых-мягких			Графический поиск при написании буквы	Неточность передачи графического образа буквы	Неудержание строки	1	Вставки	2
Свистящих-шипящих			Лишние элементы	Неадекватное начертание букв	Колебание высоты букв	8	Перестановки	
Аффрикатов и компонентов			Недописывание некоторых элементов букв		Колебание наклона букв	14	Антиципации	
Заднеязычных согласных (включая мягкие пары)			персеверации					
Соноров								
Гласных букв, стоящих в сильной позиции в слоге								
Согласные по способу образования								
Согласные по месту образования								

Денис Г., 3й класс.

Контаминации-0

Замены и смещения по акустико-артикуляционному сходству		Оптические ошибки	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки		Ошибки звукового анализа и синтеза	
Звонких-глухих согласных		Ошибки зрительно-похожих букв	Ошибки кинетического запуска	Написание оптически схожих букв	Зеркальность написания букв	0	Пропуски	6
Твердых-мягких			Графический поиск при написании буквы	Неточность передачи графического образа буквы	Неудержание строки		Вставки	2
Свистящих-шипящих			Лишние элементы	Неадекватное начертание букв	Колебание высоты букв		Перестановки	
Аффрикатов и компонентов			Недописывание некоторых элементов букв		Колебание наклона букв	60	Антиципации	
Заднеязычных согласных (включая мягкие пары)			персеверации					
Соноров								
Гласных букв, стоящих в сильной позиции в слове								
Согласные по способу образования								
Согласные по месту образования								

Евгения К., 3й класс.

Контаминации-0

Замены и смещения по акустико-артикуляционному сходству		Оптические ошибки	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки		Ошибки звукового анализа и синтеза	
А) Звонких-глухих согласных		Ошибки зрительно-похожих букв	Ошибки кинетического запуска	Написание оптически схожих букв	Зеркальность написания букв	0	Пропуски	3
Твердых-мягких			Графический поиск при написании буквы	Неточность передачи графического образа буквы	Неудержание строки	3,5	Вставки	0
Свистящих-шипящих			Лишние элементы	Неадекватное начертание букв	Колебание высоты букв		Перестановки	
Аффрикатов и компонентов			Недописывание некоторых элементов букв		Колебание наклона букв	23	Антиципации	
Заднеязычных согласных (включая мягкие пары)			персеверации					
Соноров								
Гласных букв, стоящих в сильной позиции в слоге								
Согласные по способу образования								
Согласные по месту образования								

“Волшебный диктант”

В этом упражнении детей привлекает то, что диктант пишется без единого слова и без единой буквы. Перед началом работы водим свои символы, например, договариваемся, что слова с буквой «с» обозначаем как «Х», слова с гласной «е» — «□», а все остальные — «/». Так, предложение «Мы смотрим на птичьи стаи в небе» выглядит так: / Х // Х / □. Символами лучше обозначать те буквы, при дифференциации которых у ребенка есть трудности (например, и - у, и - ц, ц - ч, ш - щ, ё - ю и т. п.). Упражнение можно усложнить: через какое-то время этими же символами обозначить другие буквы и снова прочитать тот же текст.

Алгоритм списывания

1. Читаем предложение.
2. Работаем с каждым словом, отмечая все действия карандашом в книге: ставим ударение, подчеркиваем орфограммы.
3. Еще раз прочитываем предложение, читая его орфографически по слогам (то есть так, как оно написано).
4. По памяти, вслух, проговаривая орфографически, воспроизводим это предложение.
5. Закрываем книгу и по памяти записываем в тетрадь предложение, диктуя его орфографически.
6. После того как предложение записано, в словах ставим ударение и подчеркиваем орфограммы.
7. Открываем книгу и сверяем записанное в тетради предложение с образцом .

«Логопедическое лото»

Цель:

Упражнять детей в выделении первого звука в слове.

Игровой материал:

Карточки с предметными картинками по количеству детей. На каждой карточке 4 или 6 изображений (*животные, птицы, предметы домашнего обихода и др.*). У ведущего - кружки (для детей логопедических групп - карточки с буквами - по 4 на каждую букву).

Предметные картинки на карточках

Предметные картинки на карточках:

А

арбуз автобус ананас аист

У

утюг удочка утка усы

И

индюк иголка иней иволга

О

ослик овес окунь осы

П

портфель пила платье палатка

К

краски карандаш котенок кузнечик

Х

халат хомяк хлопок хоккеист

С

скворец сирень сено (*стог*) собака

З

заяц замок зонт земляника

Ш

шкаф шиповник шишка шалаш

К

жук желуди жираф журавль

Ч

часы чайник черешня черемуха

Ц

Цыпленок циркуль цапля цифры

Л

лягушка ласточка лесенка лыжи

Р

редис рысь рак рябина

Г.Скребицкий «Воробьи»

На кустах акации сидело много воробьёв. Подкрался я к ним поближе, нацелился своим аппаратом, гляжу в глазок. Вот передо мной на ветке воробышек. Да какой, оказывается, нарядный! Я раньше этого и не замечал. Верх головки серенький, будто серенькая шапочка надета. Грудка и брюшко тоже серые, а спинка и крылья потемнее: они коричневатые, пёстренькие, вверху на крыльях – белая полоска. Повернул воробышек ко мне головку, словно и впрямь фотографироваться хочет. Гляжу – щёчки у него почти беленькие, а под шейкой большое чёрное пятно, совсем как бант или широкий галстук. Ишь, какой франт! Рядом с ним воробыха сидит. Она не такая нарядная, вся серенькая.

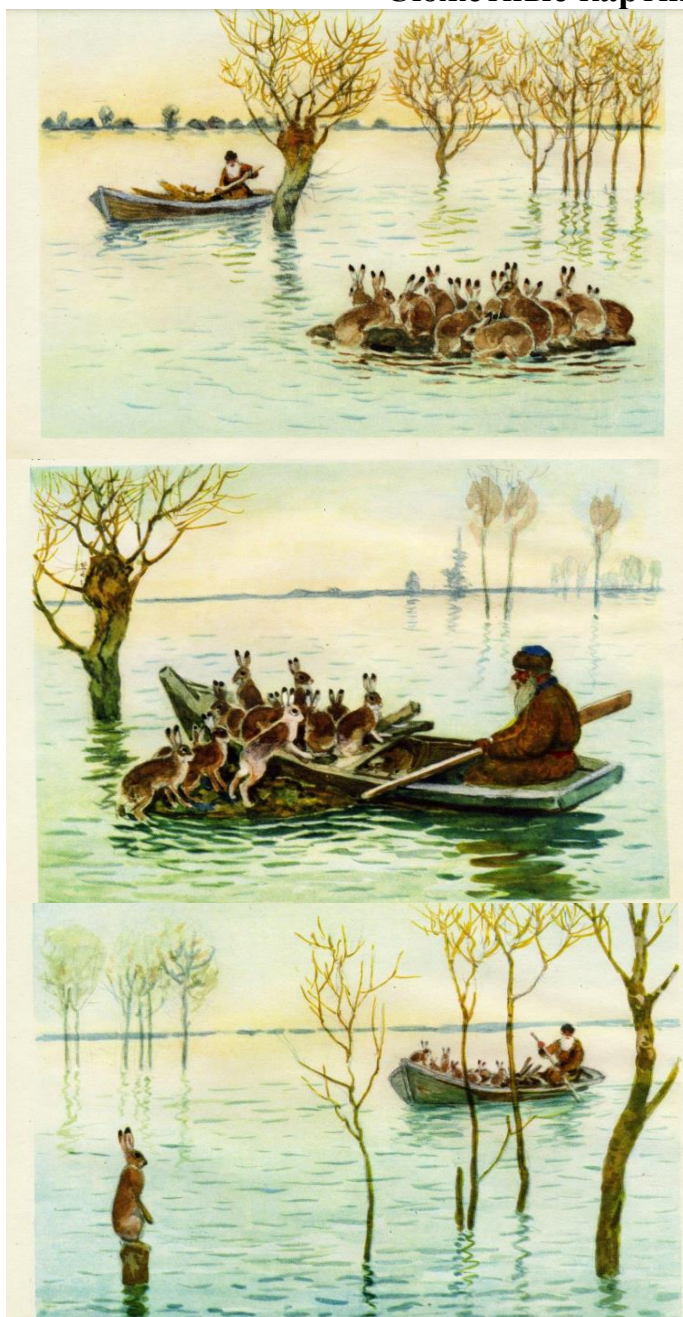
Вопросы:

- О ком говорится в рассказе? (об авторе, о воробьях, о воробышке и воробыхе)
- Чьё описание дано особенно подробно? (Очень подробно описан воробышек)
- Вам надо собрать из текста материал, чтобы пересказать его. О ком же вам предстоит рассказать? Кто этот настоящий франт? (настоящий франт – это воробышек)

“Испорченное эхо”

Сначала для работы отбирается одна пара оппозиционных звуков, например, б – п. Ведущий кидает ребенку мячик и говорит: «бочка», ребенок ловит мячик, говорит: «почка» и возвращает мячик ведущему, тот кидает мячик и говорит: «балка», ребенок отвечает: «палка», далее «бил» – «пил», «быль – пыль» и т. д. Сначала целевая фонема стоит в начале слова, затем в конце или в середине, позже – встречается в слове более одного раза. Затем следует пара п/б, затем б/п и п/б в одном задании. ПОСЛЕ игры с мячом спросить ребенка, встречались ли ему в игре незнакомые слова, ход игры нарушаться не должен.

Сюжетные картинки





«Словесный мяч»

Первый игрок кидает мяч и называет слово, второй должен назвать слово на последнюю букву (вторую, третью, предпоследнюю) прозвучавшего слова и вернуть мяч и т.д.

Например: 1 игрок – СОБАКА, 2 игрок – АПЕЛЬСИН, 1 игрок – НОС, 2 игрок – СОМОЛЕТ и т.д.

Приложение 4

“Пожалуйста!”

Инструкция: я буду показывать Вам, что делать. Если я скажу волшебное слово Пожалуйста Вы делаете. Если этого слова нет, не делаете (Темп постепенно увеличивается).

“Съедобное-несъедобное”

Инструкция: Если я назову что-то съедобное, Вы будете хлопать в ладоши. Если назову несъедобное,-не хлопайте”.

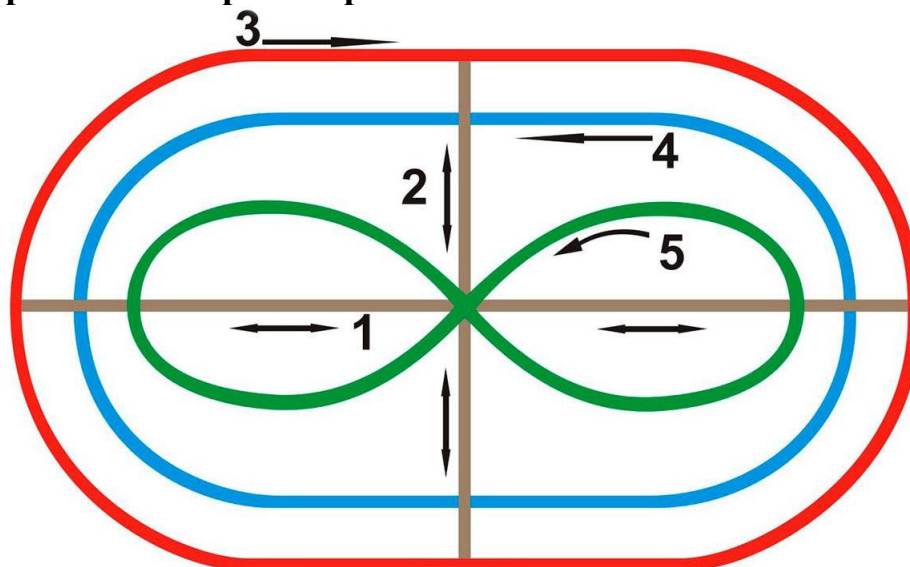
“Воробьи и вороны”

Инструкция: “Мы будем играть” Воробьи и вороны”. Как вы думаете, какие воробьи-большие или маленькие (ведущий приседает и прижимает руки к груди-”они маленькие”). А вороны?(ведущий встает и разводит руки в сторону-”они большие”). Покажите какие воробьи. А вороны? Теперь, когда я скажу “Воробьи” вы должны присесть, когда

“Вороны” встать и развести руки, а если назову другое слово, то ничего не делаете.

Приложение 5

**Методы и приемы работы над зрительно-моторными ошибками.
Зрительный тренажёр**



Приложение 6

Методы и приемы коррекции зрительно-пространственных ошибок

Силуэтные, точечные изображения предметов

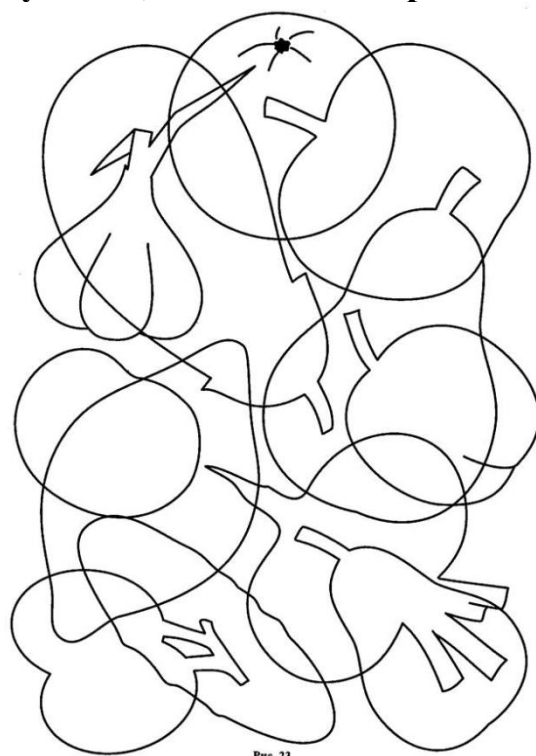


Рис. 23

Упражнение «Мое тело»

Цель: формирование представлений о схеме собственного тела.

Оборудование: зеркало.

Ход: взрослый и ребенок стоят перед зеркалом. С помощью прощупывания находят части тела.

Инструкция: «Мы с тобой сейчас будем знакомиться с собственным телом. Итак, давай найдем, где у нас находится голова. Шея. Что находится ниже шеи? (Плечи.) От плеч — две руки, правая (показать) и левая (*Ребенку предлагается рассмотреть руки*). Нижняя часть (показать) называется кистью руки. С внутренней стороны кисти — ладонь. Каждый палец имеет своё название (*назвать пальцы*).

Выполни движения по тексту.

Этот пальчик – маленький,

Мизинчик удаленький.

Безымянный – кольцо носит,

Ни за что его не бросит.

Ну а этот – средний, длинный.

Он как раз посередине.

Этот указательный,

Пальчик замечательный.

Большой палец, хоть не длинный,

Среди пальцев самый сильный.

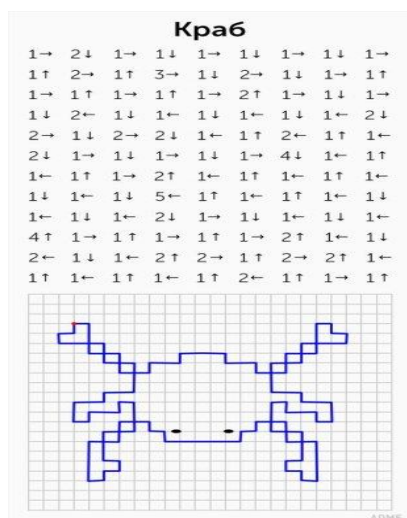
Пальчики не ссорятся

Вместе дело спорится.

(На каждые две строчки палец, о котором говорится, сначала потянуть на себя, затем погладить. В конце сжать пальчики в кулачок, разжать и повернуть кистями)

Покажи, где туловище. Что находится на туловище впереди? (Грудь, живот.) А сзади? (Спина.) В самом низу — ноги. Нижняя часть ноги (показать) называется ступней. Почему? (От слова «ступать».)

Геометрический диктант



Письменные работы детей

Диктант

лето.
 Замечательная летняя ночь. Заигра
 первым лучом солнца. Подул ветерок.
 замечательны мотыльки. Вскочу
 прохладное журчанье. На зелёной лужайке
 прыгают пчелы. Журижат по -
леда к цветам и и и
 мы имела.
 Красный от и и и и
 птицы. и и и и и и
 радостные песенки. Прибегают
 на пачку и и и и и
 слышим разные звуки, и и и
 жаса. Вот белочка, и и и и и

лук, звезда лёгкий прыжок
и оказалась на вершине сосенки.
Ещё пробегал в свой мир.
Клопочит усердные воробьи.

Лето.

Коротка летняя ночь. Заиграли первый
луч солнца. Подул ветерок. Зашумели
листья. Вокруг проснулась жизнь. На
зелёный лук прилетели пчёлы. Журчат,
шорохитесь, и цветам хлопочут и шипят.

К лесной опушке слетаются птицы.
Звенят в воздухе их радостные песенки.
Прибегают на полянку лесные зверьки.

Слышны радостные звуки шороха, гайбаса.
Вот белочка в свой мирный мир сделала
лёгкий прыжок и оказалась на вершине
сосенки. Ещё пробегал в своё жилище.
Клопочит усердные воробьи.

Лето.

Королева летняя ночь, Заиграй
первый луч солнца. Подуй ветерок,
Зажигай свечи метели, Ветру
проиграй жизнь. На зелёный
лужок прилетели пчёлы. Мужички
торопятся к цветам мохнатые
и мели.

В лесной чаще слетаются
птицы. Звенят в воздухе их
разрывные песенки. Прибегают
на полянку лесные зверьки.
Слышны разные звуки, шорохи,
голоса. Вот белочка в расщелине
дуба сделала лёгкий прыжок

и оказалась на вершине сосны.
Продвигай в своей жилище.
Споют уездные воробьи.

Списывание с печатного текста

Мышь-малютка
Мышь-малютка -
самый маленький грызун в
лесу. Весит она всего неско-
лько граммов. Шёрстка у
неё коричневая, лапки
чёрные, грудка белая. Мышь-
малютка ловко лазает по вы-
соким стеблям травьям,
кустам. В высокой траве
зверёк прячется из травинки
чудесное гнездышко-малыш.
Оно подвешено по стебельке вы-
соко над землёй. Не страшны
мышке ветер и мороз. Утеплит
она гнездышко внутри малы-
ш. Скоро там появятся крошечные мыш

Мамин Мамонтко

Мамин Мамонтко галса
манькост орозуе олозу. О-
уру ороу олоуа тосконткога на
лоу. Уиентко у неэ корик-
кебуа, мазуа керуе, узуа
кадела. Мамин-Мамонтко лодо
лазет по олоуа олоуа,
матану, кугеа. **Дато В**
оооооооо олоуа олоуа олоуа
оооооооо олоуа олоуа олоуа
оооооооо олоуа олоуа олоуа
оооооооо олоуа олоуа олоуа
оооооооо олоуа олоуа олоуа
оооооооо олоуа олоуа олоуа
оооооооо олоуа олоуа олоуа
оооооооо олоуа олоуа олоуа

Моль-молотка

Моль-молотка - самая маленькая
травянка в лесу. Весит она всего несколько
миллиграммов. Шерстка у неё короткая и
мелкая чёрная, густо белая. Моль-молотка
молотка лобко ~~называет~~ называет по высоте
средней, листьям кустам. В высо-
кой траве зверёк сплетает из травянок
чудесное гнездо-молотка. Оно
подвешено на ~~средней~~ средней высоте кустам
и не боится моль-молотка ветер и мороз.
Угнетена она гнездом внутри моль-
ли башни. Скоро там появятся
красные личинки моль-молотка.

Самостоятельное письмо

В лесу летит снегирь, и садится
на ветку.
Путешествники заходят в лес и видят.

Мальчик увидел что ребята
на кататоме на катке.

Валентик ушёл на катке.

Сергей и мама пришли на поезд
догородской линии. Сергей был рад
в городе городские бранки.