

## Содержание

<b>Введение</b> .....	2
<b>Глава I. Теоретические аспекты развития и коррекции предпосылок письменной речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией</b> .....	7
1.1 Нейропсихологические, психологические и психолингвистические аспекты развития письменной речи.....	7
1.2 Предпосылки развития письменной речи в онтогенезе.....	10
1.3 Особенности письменной речи детей с дизартрией.....	15
1.4 Коррекция и развитие дисграфии у детей старшего дошкольного возраста.....	24
1.5 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	29
<b>Выводы по главе I</b> .....	31
<b>Глава II. Прикладные аспекты развития и коррекции предпосылок письменной речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией</b> .....	33
2.1 Организация исследования.....	33
2.2 Методы исследования.....	34
2.3 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	43
2.4 Теоретическое обоснование коррекционно-развивающей работы.....	52
2.5 Содержание и приемы коррекционно-развивающей работы по развитию и коррекции предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	54
2.6 Методические рекомендации к коррекционно-развивающей работе.....	60
<b>Выводы по главе II</b> .....	63
<b>Заключение</b> .....	66
<b>Библиографический список</b> .....	69
<b>Приложения</b> .....	73

## Введение

В последние годы увеличивается число детей, которые с трудом усваивают учебные предметы, такие как чтение и письмо. Родители жалуются на невнимательность детей, неусидчивость, нежелание учиться и другие проблемы. В общеобразовательной школе учителя так же очень часто сталкиваются с большим количеством ошибок у детей при письме. Это связано с тем, что на сегодняшний день нарушения письма (дисграфии) являются самыми распространенными дефектами речи у детей младшего школьного возраста. Между тем, проблема нарушений письменной речи у школьников – одна из самых актуальных для школьного обучения. Расстройства в этой области оказывают негативное влияние на весь процесс обучения: на школьную адаптацию детей, на формирование личности и характер всего психического развития ребенка. Эффективная профилактика, своевременное выявление дисграфии, точное определение ее дифференциальных признаков и механизмов, отличие дисграфии от иных ошибок письма. Это очень важно для разработки системы логопедической работы по коррекции этих нарушений, по предупреждению дизорфографии и школьной дезадаптации в целом. Этим обусловлена актуальность работы.

Нарушения письменной речи изучаются давно, но до настоящего времени они остаются одной из актуальных проблем логопедии. А именно неуспеваемость обучения в школе детей обусловленная дисграфией подтверждается статистикой. Число школьников, испытывающих эти трудности при чтении или письме постоянно растет. В крупных городах за последние 20 лет оно увеличилось в три раза. Отсюда противоречие: современная школа требует от будущих первоклассников высокий уровень освоения образовательных программ. Знать буквы, уметь читать, выполнять простые арифметические действия, уметь следовать словесным инструкциям и т.д. Сложности с усвоением этого минимума возникают у детей с различными нарушениями речи, в том числе дизартрии. Проблемой является

выявление предпосылок письменной речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией и организация коррекционной работы над ними.

Дизартрия проявляется в тяжелой и в легкой форме. В детских садах и школах общего типа могут находиться дети с легкими степенями дизартрии (стертая форма, дизартрический компонент). Эта форма наблюдается в более легкой степени нарушения движений органов артикуляционного аппарата, как в общей, так и в мелкой моторике, а нарушения произносительной стороны речи - понятны для окружающих.

Выраженные нарушения звукопроизношения при дизартрии с трудом поддаются коррекции и отрицательно влияют на формирование фонематической и лексико-грамматической сторон речи, затрудняют процесс школьного обучения детей. Своевременная коррекция нарушений речевого развития является необходимым условием психологической готовности детей к обучению в школе. Она создает предпосылки для наиболее ранней социальной адаптации дошкольников с нарушениями речи. Это очень важно, так как от постановки правильного диагноза зависят выбор адекватных направлений коррекционно-логопедического воздействия на ребенка с легкой степенью дизартрии, соответственно, эффективность этого воздействия.

Над механизмами развития письменной речи в норме и патологии занимались такие авторы, как: Т.В. Ахутина, Т.Г. Визель, Л.С. Выготский, Т.Г. Егоров, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Т.А. Фотекова, М.Е. Хватцев, Е.Д. Хомская, Д.Б. Эльконин и многие другие.

**Цель исследования:** теоретическое и экспериментальное обоснование содержания и приемов развития и коррекции предпосылок письменной речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

**Объект исследования:** коррекционно-педагогический процесс преодоления дизартрии у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: содержание и приемы развития и коррекции письменной речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Контингент исследования: дети старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую, психолингвистическую, нейропсихологическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2. Осуществить подбор и систематизацию методик диагностики речевых и неречевых психических функций дошкольников с целью выявления у них предрасположенности к дисграфии.

3. Изучить речевые и неречевые функции, являющиеся предпосылками письма детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

4. Определить содержание работы по развитию и коррекции предпосылок письменной речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

5. Определить методы и приемы развития и коррекции предпосылок письменной речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

6. Составить методические рекомендации для педагогов по коррекции и развитию речевых и неречевых процессов у детей с дизартрией для формирования психофизиологических предпосылок письма и снижения риска возникновения дисграфий.

Методологической основой исследования являются: основные положения теории единства законов нормального и аномального развития (Л.С. Выготский); принцип системного подхода к диагностике и коррекции нарушений онтогенеза (Р.Е. Левина, В.И. Лубовский); теория ведущей роли обучения в развитии (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин); концепция способности к адаптации и компенсации в условиях выраженного органического поражения (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия).

Для решения поставленных задач нами была использована совокупность общенаучных и педагогических методов исследования, взаимопроверяющих и дополняющих друг друга. При этом на каждом этапе исследования определялся наиболее подходящий изучаемому вопросу метод. Так, на первом этапе исследования применялись метод теоретического анализа и обобщения отечественной и зарубежной литературы по теме исследования, сравнительно-сопоставительный метод. На эмпирическом этапе использовались метод беседы, метод изучения психолого-педагогической и медицинской документации, метод наблюдения за детьми, метод фонетического анализа произношения детей, методы поискового, констатирующего эксперимента. Полученные экспериментальные данные в ходе проведения исследования подвергались количественному и качественному анализу и обработке.

Исследовательская работа проводилась на базе МАДОУ «Детский сад № 55» г. Перми среди детей старшего дошкольного возраста.

В I главе данной работы представлено теоретическое обоснование исследования проблемы возникновения нарушений письменной речи, и их предупреждения у детей старшего дошкольного возраста.

Во II главе представлен анализ существующих методик по выявлению предпосылок дисграфии у детей, раскрывается возможность использования этих методик для детей старшего дошкольного возраста. Проведена практическая исследовательская работа, которая подтверждает возможность исполнения предложенных заданий и упражнений диагностической методики по выявлению предпосылок дисграфии у детей старшего дошкольного возраста. А также предложен проект коррекционно-развивающей и воспитательно-образовательной работы, направленной на предупреждение риска возникновения нарушений письменной речи у детей с дизартрией еще до школы.

Практическая значимость исследования состоит в определении и описании содержания и приемов коррекционно-развивающего воздействия с

целью коррекции и развития речевых и неречевых процессов у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Разработанный методический материал может быть полезен логопедам и воспитателям общеобразовательных детских садов.

## **ГЛАВА I. Теоретические аспекты развития и коррекции предпосылок письменной речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.**

### **1.1 Нейропсихологические, психологические и психолингвистические аспекты развития письменной речи**

Письменная речь – одна из форм существования языка. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма. Если устная речь выделила человека из животного мира, то письменность следует считать величайшим из всех изобретений, созданных человеком. Это речь, основанная на визуально воспринимаемой устойчивой фиксации языковых конструкций в виде письменного текста. При этом оказывается возможным передавать сообщения со значительной временной отсрочкой.

Л.С. Выготский отмечает, что необходимо различать понятия «письмо» и «письменная речь», так как они не тождественны. Письмо – механизм осуществления письменной речи. Письменная речь представляет собой особую систему символов и знаков. Владение которой означает критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка. Развитие письменной речи представляет собой переход от иллюзорной игры через рисование к письму. Таким образом, письмо выступает и как механизм, и как один из этапов развития письменной речи, являясь ее символической фиксацией.

Письменная речь, прежде всего, относится к языковым явлениям. Вследствие этого необходимо учитывать факторы, определяющие данный вид речи с лингвистических и психолингвистических позиций. Вместе с тем, письменная речь представляет собой особую деятельность человека. В которой необходимо различать как психологические, так и физиологические аспекты. В связи с этим, при изучении механизмов письменно-речевого высказывания важно учитывать не только учение о психических операциях, но и психологическую структуру каждой операции в отдельности.

К настоящему времени сложилась определенная концепция толкования письменной речи как сложной формы психической деятельности человека. Необходимая ему в повседневной жизни и включающая, с одной стороны, активное выражение своих мыслей средствами той или иной письменности – письмо и, с другой стороны, восприятие и понимание написанного средствами чтения. В частности, А.Р. Лурия определял чтение как особую форму импрессивной речи, а письмо – как особую форму экспрессивной речи. Отмечая, что письмо (в любой его форме) начинается с определенного замысла, сохранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций (забегания вперед, повторов и т.п.).

С точки зрения профессора Р.Е. Левиной и ее последователей, успешность овладения письменной речью обусловлена состоянием предпосылок данного вида деятельности. Сформированность произносительных навыков, определенный уровень развития фонематического слуха, морфологических и синтаксических обобщений, достаточным объемом лингвистических знаний.

В настоящее время большое внимание уделяется изучению структурных операций письменно-речевой деятельности. А также развитию базовых психических функций, влияющих на ее становление. Обосновывается зависимость состояния письменно-речевых умений и навыков от уровня развития как операциональных, так и функциональных компонентов письменной речи.

Однако в коррекционной педагогике не сформированы единые критерии и показатели, позволяющие диагностировать уровень готовности к овладению письменной речью.

В психологическом аспекте письменная речь определяется как компонент других видов деятельности (эпистолярной, учебной, мнестической, деятельности управления и т.д.), внутри которых ей отводится определенное структурное место и функциональное назначение.

Среди когнитивных процессов, обеспечивающих письменную речь, большинством авторов единодушно выделяются внимание и память. Письменная речь тесным образом связана и с другими высшими психическими функциями и процессами. Сформированность которых является существенным фактором в успешности построения связного письменного высказывания.

А.Р. Лурия в работе «Очерки психофизиологии письма» определяет операции письма. По мнению автора, письмо всегда начинается с известной задачи, которая либо возникает у пишущего, либо предлагается ему. Задачей этой может являться подлежащая формулировке мысль или подлежащая записи фраза. При всех условиях ее нужно запомнить, отделив от всех остальных посторонних факторов.

Е.В. Гурьянов, благодаря своим исследованиям, выявил этапы становления письма именно как навыка. Если на первых этапах развития навыка движения, нужное для написания каждой буквы (а еще ранее – каждого элемента буквы), является предметом специального осознанного действия. То в последующем эти отдельные элементы объединяются и человек, хорошо владеющий письмом, начинает записывать объединенным знаком целые комплексы привычных звучаний. Плавность, характеризующая развитое письмо, показывает, что процесс развитого письма приобрел сложный автоматизированный характер. Написание целых звуковых комплексов стало постепенно автоматизированной операцией.

В психолингвистическом аспекте сущность письменной речи рассматривается как система процессов порождения связного письменного высказывания: «Лингвистика интересуется тем, что специфично именно для речевой деятельности» (А.А. Леонтьев). Результатом, материальным продуктом письменной речи является текст как воплощение мысли. Лингвистика изучает текст, который характеризуется объемом и логико-грамматической правильностью построения. Но лингвистический подход не может быть использован продуктивно при анализе письменных работ

учащихся с патологией речи , так как не учитывает особенностей контингента школьников.

В психофизиологическом аспекте письменная речь рассматривается с точки зрения реализации процесса порождения продуктивных речевых сигналов. Их обеспеченности высшими психическими функциями .

Общепринятой считается точка зрения, что функциональная система, отвечающая за нормальный процесс письма , включает различные участки коры левого полушария мозга и различные анализаторные системы (оптическую , моторную, акустическую и т.д.). Каждая система обеспечивает успешное протекание лишь одного из звеньев в структуре данного процесса . Таким образом, необходимо сохранное и полное функционирование всех отделов (центрального, периферического) и проводящих путей анализаторных систем, составляющих психофизиологическую основу процесса письменной речи.

## **1.2 Предпосылки развития письменной речи в онтогенезе**

Письмо – результат длительной эволюции попыток человека выразить свою мысль не сиюминутно , а продлить ее во времени. В самом начале этого пути человек рисовал то, что хотел сообщить. Затем появились более условные способы : картинка-схема, узелковое письмо, клинопись, иероглифы и, наконец, буквы . Человеческий мозг дозрел до абсолютно абстрактного , сугубо условного знака – буквы. Ребенок так же должен дозреть до этого периода .

Письменная речь гораздо сложнее устной. Практически все недостатки речевого развития, связанные с использованием средств языка препятствуют обучению письму и чтению. Письменная речь, как и устная, - это способ выхода наружу внутренней речи, только более сложный. Внутренняя же речь при всех отклонениях речевого развития нарушена.

Комплекс функциональных предпосылок письма представляет собой многоуровневую систему с большим количеством когнитивных и речевых функций. Достигая минимально необходимого уровня зрелости, они создают оптимальные возможности для осуществления операций звукобуквенной символизации, графического моделирования звуковой структуры слова, реализации графомоторной программы.

Представленные в литературе данные по доречевому развитию здорового ребенка базируются на фундаментальных физиологических исследованиях таких отечественных авторов, как: Н.М. Сеченов, В.М. Бехтерев, И.И. Павлов, Н.И. Касаткин и др. В их работах подчеркивается большое значение доречевого периода, длящегося с рождения до конца первого года жизни, для дальнейшего развития психики и речи детей.

Активная речь ребенка проходит несколько этапов развития. Самым первым проявлением речи является крик ребенка. В 2-3 месяца на смену крику приходит гуление. Это этап активной подготовки речевого аппарата к произношению звуков. Одновременно осуществляется процесс развития понимания речи, малыш учится управлять интонацией. В 7—9 месяцев ребенок произносит серии одинаковых слогов. Это проявление речи называется лепетом. В 9—11 месяцев малыш подражает звукам речи взрослых. К году появляется несколько осознанно употребляемых ребенком слов. Это двусложные слова, состоящие из одинаковых слогов. Количество слов к двум годам значительно увеличивается и насчитывает около 300 слов различных частей речи. В 2 года начинается овладение фразовой речью, появляются первые предложения. Длина предложений и грамотность построения увеличиваются быстро. Внутренний мир ребенка расширяется за пределы данного места и времени, бурно развивается воображение. К 3,5 годам словарь ребенка насчитывает больше 1000 слов. Наиболее сензитивным периодом развития речи является возраст от 1,5 до 3 лет. К 3—4 годам закладываются основы детской речи. На пятом году жизни ребенок усваивает способы образования слов. Словарь расширяется, в нем

появляются существительные, обозначающие части предметов, и больше качественных прилагательных . Ребенок пользуется не только простыми распространенными , но и сложносочиненными предложениями с союзами «а», «и». А также сложноподчиненными с придаточными причины и времени. Он правильно произносит почти все группы звуков. На шестом году жизни продолжается совершенствование всех компонентов речевой системы . Словарь обогащается обобщающими понятиями, систематизируется. Развивается функция словоизменения. Совершенствуется звуковая сторона речи . У старших дошкольников 6-7 года жизни формируется фонематическое восприятие и слухо-произносительные дифференцировки фонем. Ребенок уже понимает, что изменение одной фонемы в слове или их последовательности меняют смысл или разрушают слово .

Поскольку речь не является врожденной способностью человека, то для нормального становления речи необходимо, чтобы кора головного мозга достигла определенной зрелости. А органы чувств ребенка – слух, зрение, обоняние , осязание, вкус – были также достаточно развиты .

Хороший фонематический слух необходим ребенку для усвоения звуковой системы языка, для грамотной устной и письменной речи. Малыша с пеленок учат реагировать на интонацию, ритм и звучание слов . Он начинает отличать одни речевые звуки от других, старается их произносить правильно . К концу второго года ребенок с нормальным речевым развитием различает все звуки родного языка, может заметить дефектное произношение в словах своих сверстников, пытается их исправить. Ему становится доступным фонематическое различение звуков.

Не менее важную роль играет зрение. Ребенок внимательно наблюдает за движениями губ, языка говорящих , повторяет их, стараясь подражать артикуляционным движениям .

В процессе развития ребенка между анализаторами возникает система связей . Она постепенно развивается и укрепляется повторными связями.

Развитие мелкой (пальчиковой) моторики не только имеет ведущее значение для успешного овладения актом письма . А так же ускоряет процесс развития речевой моторики, так как представительства в мозге движений мышц языка и пальцев рук близко соседствуют . И. Кант отмечал : «Рука является вышедшим наружу головным мозгом ». Подобные высказывания встречаются и в работах отечественных педагогов: «Есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи – такой же, как артикуляционный аппарат» (М.М . Кольцова).

Содержание готовности ребенка к усвоению грамоты, которое складывается в процессе формирования устной речи задолго до систематического обучения чтению и письму , раскрыто в работах Р.Е. Левиной , Л.Ф. Спириной , Г.В. Чиркиной и др.

« В процессе нормального формирования устной речи у ребенка накапливается опыт познавательной работы в сфере звуковых обобщений . Таким образом, на ранних этапах развития устной речи возникают предпосылки усвоения письма » (Г.В. Чиркина ).

Р.Е. Левина пишет, что «правильно написанные слова не есть результат одного только изучения определенных правил. Подавляющее большинство правильных написаний подготавливается в сознании ребенка еще в устной речи, тем активнее ребенок оказывается подготовленным к письму». В дошкольный период овладения устной речью создаются практические знания «о звуковом и морфологическом составе слова, которые впоследствии, при переходе ребенка к обучению грамоте и правописанию , способствует осознанному их усвоению».

В дошкольном возрасте ребенок достигает такого уровня освоения языка, когда язык становится не только полноценным средством общения и познания, но и предметом сознательного изучения. Этот новый период познания языковой действительности в отличие от предыдущего, дограмматического , может быть назван периодом грамматического языкового развития.

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят отражение в письме. Это происходит потому, что графическая речь, как усложнение второй сигнальной системы, исторически развивалась на базе звуковой речи.

М.Е. Хватцев говорит о том, что для осуществления письма, прежде всего, необходимо наличие правильных обобщенных представлений звуков данной языковой системы (фонем). В свою очередь фонемы обязательно должны быть устойчиво связаны с графемами, их обозначающими. Это обеспечивается четким звуковым анализом слова (вычленением каждого звука и установлением последовательности их). Такой анализ обуславливается наличием стойкого внутреннего звукового образа слова.

На основе внутреннего процесса образования фонемы происходит уже внешний процесс письма: отыскивание и запись нужной буквы с опорой на внутренний слуховой, оптический и кинестетический образ слова.

Вывод: Наиболее важным для письма является полноценность фонематического слуха и слухового анализа.

Кроме всего прочего в процесс письма активно включаются глаз и рука. Как отмечает П.Л. Горфункель, некоторые исследователи склонялись к предположению о необязательности зрительного участия в письме, считая, что письмо грамотного человека опирается на способность слухового и речедвигательного представлений непосредственно включать двигательное звено. Например, М.Е. Хватцев заявлял, что оптические образы букв и состояние моторных навыков рук играют третьестепенную роль. На деле же зрение играет значительную роль в акте формирующегося письма. Когда еще не сформированы сами двигательные представления, а не только их связи со слуховыми и речедвигательными представлениями.

В процессе обучения грамоте процесс письма автоматизируется в ходе упражнений, и письмо становится навыком. Формирование навыка письменной речи представляет собой длительный, динамичный процесс, состоящий из усвоения знаний. Приобретения умений изложения мыслей в письменной форме в результате многократного повторения названных выше умений в ходе практической деятельности.

### **1.3 Особенности письменной речи детей с дизартрией**

Основным отличительным признаком дизартрии от других нарушений произношения является то, что в этом случае страдает не произношение отдельных звуков, а вся произносительная сторона речи. У детей - дизартриков отмечается ограниченная подвижность речевой и мимической мускулатуры. Речь такого ребенка характеризуется нечетким, смазанным звукопроизношением. Голос у них тихий, слабый, а иногда, наоборот, резкий; ритм дыхания нарушен; речь теряет свою плавность, темп речи может быть ускоренным или замедленным.

Причинами возникновения дизартрии являются различные вредоносные факторы. Которые могут воздействовать внутриутробно во время беременности (вирусные инфекции, токсикозы, патология плаценты), в момент рождения (затяжные или стремительные роды, вызывающие кровоизлияние в мозг младенца) и в раннем возрасте (инфекционные заболевания мозга и мозговых оболочек: менингит, менингоэнцефалит и др.). При дизартрии на разных уровнях нарушена передача импульсов из коры головного мозга к ядрам черепно-мозговых нервов. В связи с этим, к мышцам (дыхательным, голосовым, артикуляторным) не поступают нервные импульсы. Нарушается функция основных черепно-мозговых нервов,

имеющих непосредственное отношение к речи (тройничный, лицевой, подъязычный, языкоглоточный, блуждающий нервы).

Тройничный нерв иннервирует жевательные мышцы, нижнюю часть лица. При поражении - трудности в открывании и закрывании рта, жевании, глотании, движениях нижней челюсти. Лицевой нерв иннервирует мимическую мускулатуру лица. При поражении - лицо амимично, маскообразно, тяжело зажмурить глаза, нахмурить брови, надуть щеки.

Подъязычный нерв иннервирует мускулатуру двух передних третей языка. При поражении - ограничивается подвижность языка, возникают затруднения в удержании языка в заданном положении. Языкоглоточный нерв иннервирует заднюю треть языка, мышцы глотки и мягкого неба. При поражении - возникает носовой оттенок голоса, наблюдается снижение глоточного рефлекса, отклонение маленького язычка в сторону. Блуждающий нерв иннервирует мышцы мягкого неба, глотки, гортани, голосовых складок, дыхательную мускулатуру. Поражение ведет к неполноценной работе мышц гортани и глотки, нарушению функции дыхания.

В раннем периоде развития ребенка эти нарушения проявляются следующим образом: на раннем этапе развития речи у детей может отсутствовать лепет, появляющиеся звуки имеют гнусавый оттенок, первые слова появляются с опозданием (к 2-2,5 годам). При дальнейшем развитии речи грубо страдает произношение практически всех звуков.

При дизартрии может иметь место артикуляторная апраксия (нарушение произвольных движений артикуляционных органов). Артикуляторная апраксия может возникнуть в связи с недостаточностью кинестетических ощущений в артикуляторной мускулатуре. Нарушения звукопроизношения, обусловленные артикуляторной апраксией, отличаются двумя характерными особенностями:

искажаются и изменяются звуки, близкие по месту артикуляции

нарушение звукопроизношения не постоянно, т .е. ребенок может произносить звук и правильно, и неправильно

Классификации дизартрии.

По степени выраженности:

анартрия - полная невозможность произносительной стороны речи;

дизартрия (выраженная) - ребенок пользуется устной речью, но она нечленораздельная, малопонятная , грубо нарушено звукопроизношение а также дыхание , голос, интонационная выразительность ;

стертая дизартрия - все симптомы (неврологические, психологические , речевые) выражены в стертой форме. Стертую дизартрию можно спутать с дислалией. Отличие в том, что у детей со стертой дизартрией наблюдается наличие очаговой неврологической микросимптоматики.

По локализации поражения:

при поражении периферического двигательного нейрона и его связи с мышцей возникает периферический паралич. При поражении центрального двигательного нейрона и его связи с периферическим нейроном развивается центральный паралич. Периферический паралич характеризуется отсутствием или снижением рефлексов, мышечного тонуса, атрофией мышц . Все это объясняется прерывом рефлекторной дуги . Центральный паралич возникает при поражении центрального двигательного нейрона в любом его участке (двигательная зона коры головного мозга, ствол головного мозга, спинной мозг). Прерыв пирамидного пути снимает влияние коры головного мозга , что ведет к усилению возбудимости периферического сегментарного аппарата;

Для центрального паралича характерна мышечная гипертония, гиперрефлексия , наличие патологических рефлексов и патологических синкинезий . При периферическом параличе страдают произвольные и непроизвольные движения, при центральном - преимущественно произвольные . Для периферического паралича характерно диффузное нарушение артикуляционной моторики, при центральном - нарушены тонкие

дифференцированные движения. Наблюдаются различия и в мышечном тоне: так , при периферическом параличе тонус отсутствует, при центральном - преобладают элементы спастичности;

При периферическом параличе (бульбарная дизартрия ) артикуляция гласных сводится к нейтральному звуку , гласные и звонкие согласные оглушены. При центральном параличе ( псевдобульбарная дизартрия) артикуляция гласных отодвинута назад, согласные могут как озвончаться , так и оглушаться .

По проявлениям (построена на основе синдромологического подхода):

спастико-паретическая дизартрия;

спастико-ригидная дизартрия;

спастико-гиперкинетическая дизартрия;

спастико-атактическая дизартрия;

атактико-гиперкинетическая дизартрия.

Данная классификация учитывает и дифференцирует прежде всего неврологическую симптоматику. Выделение формы дизартрии по этой классификации возможно лишь при участии невропатолога .

Итак, основным отличительным признаком дизартрии от других нарушений произношения является то, что в этом случае страдает не произношение отдельных звуков, а вся произносительная сторона речи. Так же дизартрия может наблюдаться как в тяжелой , так и в легкой форме.

Этиология дизартрии.

Дизартрия является симптомом тяжелого мозгового поражения или недоразвития бульбарного или псевдобульбарного характера, которые могут затрагивать целый ряд мозговых систем: корково -бульбарную (или пирамидную ), мозжечковую, ретикулярную формацию , корковую прецентральную и постцентральную речедвигательные зоны . Дизартрическое расстройство может быть симптомом ДЦП .

Причины ДЦП и дизартрии изучены недостаточно .

Одним из существенных проявлений недостаточности грамматического оформления речи является низкий уровень способности строить предложения. Дошкольники как в устной, так и в письменной речи пользуются преимущественно простыми предложениями с небольшим распространением. При построении развернутых предложений и предложений сложных синтаксических конструкций они допускают различные ошибки в согласовании, предложном и падежном управлении. Также они затрудняются в употреблении падежных окончаний, смешивая формы склонений.

У детей с дизартрией в письменных работах отмечаются ошибки, связанные с несформированностью лексико-грамматических средств языка, а именно:

Ошибки в предложно-падежном управлении;

Ошибки в согласовании имен существительных и прилагательных, глаголов, числительных и т.д.;

Раздельное написание приставок и слитное написание предлогов;

Различные деформации структуры предложения: нарушение порядка слов, пропуск слов; пропуск предлогов; слитное написание слов; неправильное определение границ предложения и т.д.;

Различные деформации слога-буквенного состава слова («разорванные» слова, пропуски и недописывания слогов и т.д.).

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

Все перечисленные ошибки, связанные с недоразвитием звуковой и смысловой сторон речи. Проявляются у детей с дизартрией на фоне большого количества разнообразных орфографических ошибок, обусловленных недостаточной сформированностью представлений у детей о звуковом составе слова.

Самостоятельные устные работы дошкольников с дизартрией (пересказ) имеют ряд специфических особенностей . Это касается как построения текста ( недостаточная связность, последовательность и логичность изложения), так и недостаточно адекватного использования лексических, грамматических и синтаксических средств .

Р.Е. Левина , изучавшая недостатки письма у детей с дизартрией, указывает, что «грамотное написание, очевидно , определяется не только знанием правила. Оно подготавливается еще задолго до его изучения опытом устного общения и обобщениями, возникающими в этом опыте . У детей с недоразвитой речью опыт речевого общения слишком беден, а нечеткое различение многих фонем (в том числе и гласных) еще более затрудняет образование тех обобщений, которые подготавливают ребенка к грамотному письму».

Как известно, дети с нормальной речью на протяжении всего дошкольного возраста усваивают необходимый словарный запас, овладевают грамматическими формами. У них также формируется готовность к овладению звуковым анализом и синтезом слов. Но у детей с разными формами речевой патологии происходит отставание в развитии этих процессов. Поэтому дети -логопаты оказываются неспособными полностью овладеть письмом и чтением.

Основными симптомами дисграфии являются специфические (т.е . не связанные с применением орфографических правил ) ошибки, которые носят стойкий характер. Возникновение которых не связано с нарушением интеллектуального или сенсорного развития ребенка или с нерегулярностью его школьного обучения.

И.Н . Садовникова разработала классификацию специфических ошибок письменной речи, разделив их на 3 группы:

Ошибки на уровне буквы и слога:

Пропуски букв и слогов – ученик не выделяет в составе слова всех его компонентов ;

Вставки лишних букв в слово;.

Перестановки букв и слогов являются выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове;

Персеверации (застревание на определённых буквах и слогах );

Антиципации (упреждение, предвосхищение ): согласный, а реже – гласный – заменяет вытесненную букву в слове ;

Смещения букв. Указывают на то, что ученик выделил в составе слова звук , но для его обозначения выбрал неправильную букву.

Это бывает в таких случаях :

- при нечётком различении глухих и звонких , твёрдых и мягких согласных;

- при недостаточном закреплении связи между звуком и зрительным образом буквы - при нечётком различении букв , которые имеют сходство в написании. В этих заменах совпадает написание первого элемента двух букв. После написания первого элемента ученик не может дальше дифференцировать тонкие движения руки. Он или неправильно передаёт количество однородных элементов , или ошибочно выбирает следующий элемент.

Ошибки на уровне слова :

Раздельное написание частей слова наблюдается, когда приставка или начальная буква слова напоминает предлог, союз или местоимение, либо при стечении согласных.

Слитное написание слов: слитное написание предлога или союза с последующим словом; слитное написание двух самостоятельных слов .

В тяжёлых случаях все слова в предложении сливаются в одно.

Морфемный аграмматизм - неправильное словообразование при помощи приставки и суффикса.

Смещения границ слов, включающие одновременно слияние смежных слов и разрыв одного из них.

Ошибки на уровне предложения и словосочетаний:

Отсутствие заглавной буквы в начале предложения.

Отсутствие точки в конце предложения.

Неправильная связь слов в предложении или словосочетании:

неумение правильно использовать грамматические категории рода и числа; неправильный порядок слов в предложении .

Рассмотренные выше специфические ошибки следует отграничивать от так называемой эволюционной (ложной) дисграфии . Которая является проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму. Ошибки начинающих обучение дошкольников могут быть объяснены трудностью распределения внимания между техническим, орфографическими и мыслительными операциями письма (Е.В . Гурьянов).

Признаками незрелого навыка письма могут быть: отсутствие обозначения границ предложений; слитное написание слов; нетвердое знание (забывание) букв , особенно прописных; нехарактерные смешения; зеркальная обращенность букв.

Наличие таких ошибок не доказывает существования дисграфии, если эти ошибки единичны и нестойки.

Среди классификаций дисграфии в настоящее время наиболее обоснованной считают классификацию, разработанную сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена (в частности - Р.И. Лалаевой). В основе ее лежит несформированность определенных операций процесса письма. Выделяются следующие виды дисграфии:

Артикуляторно-акустическая дисграфия – отражение неправильного произношения в письменной речи. Отражаются только замены - дислалия или стертая дизартрия, пропуски, перестановки.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В ее основе лежит нарушение различных форм анализа и синтеза. Ошибки: пропуски согласных при их стечении; пропуски гласных; перестановки букв и слогов; пропуски или добавления слогов; слитное написание

слов в предложении или отдельное их написание; нарушение границ предложения; слитное написание предлогов, отдельное написание приставок; объединение двух и более слов в одно с упрощением их структуры.

Дисграфия на основе нарушенного фонематического распознавания. Связана с нарушением слуховой и произносительной дифференциации звуков. Проявляется в заменах сходных букв.

Оптическая дисграфия. Связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, а также пространственных представлений. Проявляется в заменах и искажениях букв на письме. Чаще всего – ошибки в различении графически сходных букв. Сюда же относится зеркальное письмо; искаженное написание элементов букв. Оптические дисграфии сопровождаются нарушениями рисования, конструирования. Существует деление на литеральные и вербальные оптические дисграфии.

Аграмматическая дисграфия вызывается несформированностью языковых обобщений (морфологических и синтаксических). Виды аграмматизмов: 1) на уровне связного текста: искажение структуры текста, пропуск частей, искажение причинно-следственных связей; 2) на уровне предложения (синтаксические): пропуск значимых элементов предложения, нарушение порядка слов в предложении, искажение причинно-следственных связей; 3) на уровне словосочетаний и слов (морфологические). Это нарушение словоизменения и словообразования: нарушение предложно-падежных конструкций; нарушение согласования существительного и глагола в числе и лице; нарушение согласования существительного и прилагательного в роде, числе, падеже, особенно в среднем роде; нарушение использования глаголов совершенного и несовершенного вида; неправильное образование прилагательных от существительных; неверное использование уменьшительно-ласкательных суффиксов; неверное

образование названий детенышей животных; нарушение использования множественного и единственного числа.

Как правило, дисграфия в чистом виде встречается крайне редко, чаще всего это сочетание различных видов дисграфии. Часто дисграфии переплетаются с дизорфографией или дислексией.

#### **1.4 Коррекция и развитие дисграфии у детей старшего дошкольного возраста**

Ранняя диагностика предрасположенности к дисграфии и своевременное оказание логопедической помощи детям являются важными средствами профилактики дисграфии. Затруднения и ошибки при обучении чтению и письму в первую очередь связаны с недостаточным овладением звуковым составом слова, смешением акустических сходных звуков, неполноценностью звукового анализа и синтеза. Это влечет за собой неумение воссоздать правильную и точную звуковую форму слова в условиях зрительно воспринимаемых графических знаков.

Специальные исследования показали, что существует связь между различием звуков и запоминанием их графического обозначения. Недостаточное различение акустических сходных звуков приводит к трудностям при запоминании начертания букв, усвоения их как графем.

Если на первых порах обучения решающую роль играет узнавание буквы и связанного с ней звука, то в дальнейшем навык чтения превращается в зрительное узнавание звукового анализа образа слогов, целых слов, а иногда и фраз. Ребенок соотносит буквы с этими образами и благодаря этому понимает читаемый текст.

Если у ребенка нет четких представлений о том, из каких звукобуквенных элементов состоит слово, то у него с трудом формируются обобщенные звуко -слоговые образцы. Вследствие этого он не может объединить звуки в слоги по аналогии с уже усвоенными более легкими слогами и узнавать их.

Чем более бедны представления детей о звуковом составе слова. Тем сильнее обнаруживаются недостатки чтения , так как проявляется зависимость между узнаванием слога или слова и различением звуков , входящих в их состав. Отсутствие четкого звукового образа слова затрудняет формирование зрительного образа этого слова в процессе чтения . Для правильного зрительного восприятия и узнавания слога или слова при чтении необходимо , чтобы звуковой состав был достаточно четок и ребенок умел их правильно произносить .

Как указывает Л .Г. Парамонова, наличие предпосылок дисграфии – это уже патология, одним из основных видимых признаков которой является отклонение от нормального хода речевого развития . Это отклонение проявляется в том, что у ребенка оказывается несформированной какая-то психическая функция ( или ряд функций), которая уже должна быть сформирована к данному возрасту. Факт существования предпосылок дисграфии свидетельствует о том, что она уже как бы имеется, но пока еще в скрытом виде. «Скрыта » же она лишь до тех пор , пока ребенок не взялся за ручку и тетрадь.

Важным условием предупреждения дисграфии являются раннее распознавание и единая система коррекционного воздействия, включающая работу с родителями .

Важным аспектом заботы о правильном речевом развитии ребенка является создание необходимых для этого социально-бытовых условий.

Это выражается в следующем:

- обеспечение благоприятного речевого окружения как необходимого ребенку образца для подражания (в плане отсутствия речевых нарушений у окружающих ребенка людей);

- воспитание направленности на восприятие речи окружающих;

- медленное и четкое произношение взрослыми простых слов, связанных с конкретной жизненной ситуацией, а так же называние окружающих предметов и производимых действий. Что поможет ребенку «приступить» к постепенному овладению речи;

- отчетливое произнесение взрослыми неправильно сказанных ребенком слов, рассчитанное на ненавязчивое исправление его произношения;

- приучение ребенка смотреть во время разговора в лицо собеседника, поскольку зрительное восприятие артикуляции способствует более быстрому ее усвоению;

- систематическое создание ситуаций, при которых ребенок должен выразить свою просьбу словесно (взрослым не следует стремиться «понимать его с полу слова» и тем более с одного только жеста или взгляда). Необходимо организовывать жизнь ребенка таким образом, чтобы сама обстановка вызывала у него необходимость речевого общения, включая «разговор» с животными, игрушками и пр.;

- занятия ритмикой, музыкой, пением; последнее способствует развитию правильного дыхания и достаточно гибкого и сильного голоса, а также предупреждает невнятность речи;

- развитие тонкой ручной моторики, играющей чрезвычайно важную роль в овладении полноценной речью (Л.Г. Парамонова).

К мерам ранней профилактики дисграфии Л.Г. Парамонова относит целенаправленное развитие у ребенка тех психических функций, достаточная сформированность которых необходима для нормального овладения процессом письма, а именно:

- развитие дифференцированного слухового восприятия;
- развитие слуховой дифференциации звуков;
- развитие пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза;
- обогащение словарного запаса и забота о правильном формировании грамматического строя речи;
- развитие фонематического анализа и синтеза.

Вторичная профилактика дисграфий, заключается в проведении следующих мероприятий:

Своевременное выявление детей «группы риска» и проведение с этими детьми коррекционно-профилактической работы.

Исправление фонетико-фонематических нарушений.

Формирование функционального базиса письма, а именно:

- развитие речевых навыков и функций, необходимых для овладения грамотой (стимуляция осознания звуковой стороны речи, слухового внимания; совершенствование фонематического восприятия и воспитание правильных фонематических представлений; формирование навыка фонематического анализа и синтеза);
- развитие зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления (отработка ориентировочной фазы при выполнении перцептивных и конструктивных заданий; совершенствование оперирования сенсорными эталонами и овладение соответствующими словесными понятиями; развитие навыков мысленного перемещения и трансформации зрительных образов; формирование навыков схематичного изображения пространственных представлений);
- формирование изобразительно-графических способностей (штриховка, обводка, срисовывание геометрических фигур, дорисовывание незаконченных рисунков, письмо букв и слов по шаблонам и др.);

- развитие сукцессивных способностей (упражнения, развивающие способность к анализу, запоминанию и воспроизведению временной последовательности явлений)
- развитие способностей к концентрации, распределению и переключению внимания.

Дети из «группы риска» нуждаются в индивидуализации темпов и методов обучения письму, в соответствии с когнитивным стилем ребенка.

Таким образом, основными направлениями логопедической работы по профилактики дисграфии можно считать:

Развитие фонематического восприятия. Узнавание неречевых звуков, звуков речи. Различение высоты, силы, тембра голоса на материале звуков, слов и фраз. Различение слов, близких по звучанию. Дифференциация фонем и слогов. Развитие навыков элементарного звукового анализа.

Работа над звукопроизношением. Прежде всего. Необходимо устранить все недостатки в произношении фонем (искажение, замена, отсутствие звука).

Развитие навыков звукового анализа и синтеза. Выделение из предложения слов, из слов-слогов. Из слогов-звуков. Различение между собой любых звуков речи, как гласных, так и согласных. Согласные: звонкие и глухие, твердые и мягкие. Выделение любых звуков из состава слова. Умение объединять звуки в слоги, слоги в слова. Умение определять последовательность звуков в слове и количество слогов. Обогащение словарного запаса и развитие практического умения пользоваться им. Обучение детей разным способам словообразования с помощью различных приставок. Другой вид работы подбор однокоренных слов. Большая работа проводится по укреплению словарного запаса.

Развитие грамматических навыков. Основными задачами этого этапа являются работа над пониманием и употреблением предлогов, составление предложений по картинкам, сериям картинок, распространение и сокращение предложений.

Развитие связной речи. Ведется работа по обучению составлению описательных рассказов.

### **1.5 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.**

Дети с дизартрией по своей клинико-психологической характеристике представляют крайне неоднородную группу. При этом нет взаимосвязи между тяжестью дефекта и выраженностью психопатологических отклонений. Дизартрия, и в том числе наиболее тяжелые ее формы, могут наблюдаться у детей с сохранным интеллектом, а легкие, «стертые» проявления встречаются как у детей с сохранным интеллектом, так и у детей с олигофренией.

Дети с дизартрией по клинико-психологической характеристике могут быть условно разделены на несколько групп в зависимости от их общего психофизического развития:

Дизартрия у детей с нормальным психофизическим развитием;

Дизартрия у детей с церебральным параличом;

Дизартрия у детей с олигофренией;

Дизартрия у детей с гидроцефалией;

Дизартрия у детей с задержкой психического развития;

Дизартрия у детей с минимальной мозговой дисфункцией.

Двигательные нарушения обычно проявляются на более поздних сроках формирования двигательных функций, особенно таких, как развитие возможности самостоятельно садиться, ползать с попеременным одновременным выносом вперед руки и противоположной ноги и с легким

поворотом головы и глаз в сторону вперед вынесенной руки, ходить, захватывать предметы кончиками пальцев и манипулировать с ними.

Эмоционально-волевые нарушения проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости и истощаемости нервной системы. На первом году жизни такие дети беспокойны. Много плачут, требуют к себе постоянного внимания. У них отмечаются нарушения сна, аппетита, предрасположенность к срыгиванию и рвотам, диатезу, желудочно-кишечным расстройствам. Они плохо приспосабливаются к изменяющимся метеорологическим условиям.

В дошкольном и школьном возрасте дети с дизартрией двигателью беспокойны, склонны к раздражительности, колебаниям настроения, суетливости, часто проявляют грубость, непослушание. Двигательное беспокойство усиливается при утомлении, некоторые склонны к реакциям истероидного типа: бросаются на пол и кричат, добиваясь желаемого. Другие пугливы, заторможены в новой обстановке, плохо к ней приспосабливаются, избегают трудностей.

Несмотря на то, что у детей не наблюдаются выраженные параличи и парезы, моторика их отличается их общей неловкостью, недостаточной координированностью. Они беспомощны в навыках самообслуживания, отстают от сверстников по ловкости и точности движений, у них с задержкой развивается готовность руки к письму, поэтому долго не проявляется интерес к рисованию и другим видам речной деятельности, в школьном возрасте отмечается плохой почерк.

Выражены нарушения интеллектуальной деятельности: низкая умственная работоспособность, нарушения памяти, внимания.

Для многих детей характерно замедленное формирование пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, фонематического анализа, конструктивного праксиса.

Клинико-психологические особенности этих детей описаны в литературе (Е.М. Мастюкова, 1977; Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, Е.М. Мастюкова, 1978; Л.Т. Журба, Е.М. Мастюкова, 1980, 1985).

### **Выводы по главе I.**

До настоящего времени проблема разработки коррекционной программы для детей с дизартрией, позволяющей предупреждать нарушения письма, принципиально не ставилась, хотя стремление к ее реализации просматривается во многих исследованиях, как дефектологов, так и авторов других смежных специальностей.

Поскольку у детей с дизартрией нарушено формирование базовых компонентов речевых и неречевых функций, служащих основой для овладения письмом, можно считать, что у них не сформированы предпосылки овладения письмом, что требует разработки комплексной программы коррекции.

Система профилактики нарушений письма предусматривает два основных взаимосвязанных направления работы: 1) коррекцию произношения, т. е. постановку и уточнение артикуляции звуков, при обозначении которых буквы заменяются на письме, различение их на слух; 2) последовательное и планомерное развитие звукового анализа и синтеза слова на основе развития фонематических процессов.

Для быстрейшего достижения результатов работа должна проводиться совместно с логопедом, необходимы также консультации врача-психоневролога и специалиста по лечебной физкультуре. Для коррекции дизартрии, прежде всего, необходимо установить тесный контакт с ребенком, внимательно, бережно относиться к нему. Обучение состоит в коррекции дефекта устной речи и подготовке к усвоению грамоты. Пути компенсации зависят от природы дефекта и индивидуальных особенностей ребенка.

Артикуляционная гимнастика с детьми старшего дошкольного возраста проводится как в пассивной, так и в активной форме. Пассивные движения органов артикуляции, которые выполняет логопед, способствуют включению в процесс артикулирования мышц до этого бездействующих. Это создает условия для формирования произвольных движений речевого аппарата. Что касается массажа, то он оказывает общее положительное воздействие на организм в целом, вызывая благоприятные изменения в нервной и мышечной системах, играющих основную роль в речедвигательном процессе.

## **Глава II. Прикладные аспекты развития и коррекции предпосылок письменной речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.**

### **2.1 Организация исследования**

Высокая распространенность среди младших школьников нарушений письма, затрудняющих учебный процесс в целом, делает актуальной проблему выявления предрасположенности к дисграфии у детей с дизартрией до начала школьного обучения.

Для проверки этого предположения нами было проведено исследование, **цель** которого заключалось в выявлении особенностей психических функций предпосылок письма у старших дошкольников с дизартрией.

Согласно поставленной цели были определены и реализованы следующие задачи:

Подобрать и модифицировать диагностики выявления уровня сформированности речевых, неречевых психических функций и графомоторных навыков;

Разработать программу изучения уровня сформированности у дошкольников с дизартрией разных сторон устной речи, психических процессов и функций, являющихся предпосылками готовности к овладению письмом;

Изучить состояние устной речи, неречевых психических функций и графомоторных навыков;

Проанализировать результаты исследования;

Разработать содержание и приемы коррекционно-развивающей работы;

Разработать методические рекомендации.

В соответствии с поставленными задачами была проведена опытно-экспериментальная работа. Было обследовано 20 дошкольников, которые посещали МАДОУ «Детский сад № 55» общеразвивающего вида г. Перми. (Приложение 1). Дети из старших возрастных групп с нормальным

физическим слухом и сохранными возможностями интеллектуального развития. У выбранных детей имелись нарушения, как произносительной (звуковой), так и семантической (смысловой) сторон речи.

Исследование проводилось с сентября 2014 года по март 2016 года. Дети были обследованы индивидуально и небольшими группами, в возрасте 6 лет. Диагностика была проведена в свободное от занятий время с использованием картинно-дидактического материала. Весь комплекс обследования был направлен на обследование речевых и неречевых психических функций.

Учитывая то, что базовой основой формирования навыков письма так же является и развитие тонкокоординированных движений руки (мелкой моторики), графические умения, зрительно-пространственное восприятие и зрительно-моторные интеграции (координации), необходимо определить степень сформированности данных функций.

В соответствии с предъявляемыми требованиями были подобраны методики по диагностике речевых и неречевых психических функций, развития тонкокоординированных движений руки (мелкой моторики), графических умений, зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторных интеграций.

Диагностические методики предполагают системное изучение, состоящее из нескольких блоков. Для каждого присуци свои цели, задачи, методы, приемы, своя стратегия и тактика.

## **2.2. Методы исследования**

В соответствии с принципами и требованиями к обследованию детей была разработана программа изучения уровня сформированности психофизиологических предпосылок письма. Программа включала в себя методики по диагностике развития речевых и неречевых функций, степени сформированности графо-моторных навыков.

За основу изучения уровня речевого развития детей с дизартрией была взята методика Л. А. Зайцевой (Приложение № 2). Для целостного изучения нам необходимо было дополнить ее разделами для обследования неречевых психических функций: обследование состояния моторных функций по тесту мотометрической шкалы Озерецкого—Гельнитца (Приложение № 3); обследование детей на знание схемы собственного тела по речевому варианту пробы Хеда (Приложение № 4); исследование тонкокоординированных движений руки (мелкой моторики), графических умений (Приложение № 5); зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторных интеграций по диагностическим материалам академика РАО М. М. Безруких (Приложение № 6). Методики позволяют оценить уровень сформированности психофизиологических предпосылок письма у детей дошкольного возраста.

Логопедическое обследование направлено на выявление речевых нарушений и степени их выраженности. Из методики Л. А. Зайцевой были использованы следующие серии: изучение состояния звуковой стороны речи ; исследование звуко-слоговой структуры слова; изучение фонематических процессов; исследование лексики и грамматического строя речи

Уровень сформированности у дошкольников неречевых психических функций был выявлен с помощью методик и диагностического материала, которые включили в себя изучение состояния: речевой моторики; общей моторики ; ручной моторики и графических умений; зрительно-пространственного гнозиса и праксиса и оценки зрительно-ручной координации .

Для каждой серии исследования уровня сформированности устной речи нами были разработаны собственные критерии оценки. Общим правилом при оценивании заданий всех серий , является учет степени успешности выполнения с помощью четырёх градаций , что дает возможность получения дифференцированного результата .

***1серия - изучение состояния звуковой стороны речи***

Эта группа заданий направлена на исследование звукопроизношения через отраженное проговаривание специально подобранных слов. Мы использовали предметные картинки, в названии которых проверяемые звуки находятся в разных позициях. Окончательная оценка звукопроизношения производилась на основе всего обследования, которое дает возможность проверить произношение различных звуков в разных речевых ситуациях. Важно проверить, как дети произносят звуки не только изолированно, но и в слогах, словах и во фразовой речи. Обследовались варианты твёрдых и мягких согласных.

Речь детей оценивается по трехбалльной системе. Ниже приводятся примерные оценки звуковой стороны речи детей.

Оценка: 3 балла - правильное произношение всех звуков в любых речевых ситуациях; 2 балла - правильно произносятся 1-2 изолированно, но иногда подвергаются искажениям или заменам; 1 балл - в любой позиции искажаются или заменяются 3-6 звуков; 0 баллов - искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергаются до 8-10 звуков.

### ***2 серия - исследование звуко-слоговой структуры слова***

Известно, что стойким и плохо поддающимся коррекции признаком системной речевой патологии является нарушение звуко-слоговой структуры слова, т. е. количества и последовательности звуков и слогов в слове, ударности в строения отдельных слогов (Т. А. Титова, 1983). На выявление соответствующих нарушений направлена группа заданий серии, включающая слова с постепенным усложнением слоговой структуры.

Вторая группа заданий направлена на воспроизведение звуко-слоговой структуры слов в предложении. Всего в этой группе заданий предлагается повторить 5 предложений различной грамматической сложности. Способность к повторению можно расценивать как показатель общего уровня лингвистической компетенции. Известно, что ребенок может воспроизвести предложение того уровня грамматической сложности,

которым он овладел в собственной речи. На успешность их выполнения влияют также объем вербального материала, качество слухового восприятия и слухоречевой памяти.

Оценка : 3 балла - правильное и точное воспроизведение в темпе предъявления; 2 балла - замедление, послоговое воспроизведение , с запинками 1-2 слова с искажением слоговой структуры; 1 балл - искажение слоговой структуры; 0 баллов – невоспроизведение

### ***3 серия - изучение фонематических процессов***

Данная группа заданий направлена на проверку фонематического восприятия. Эта группа включает 19 проб.

Пробы с 1 по 10 представляют собой цепочки слогов с фонетически сходными звуками. При интерпретации результатов следует помнить , что на успешность выполнения такого рода заданий влияют и трудности переключения, которые проявляются в инертности , «застревании» на каком - либо слоге (вместо ма-на-ма в этом случае ребенок воспроизводит ма -ма-ма или ма-на-на ).

Пробы с 11 по 15 направлены на дифференциацию оппозиционных звуков, не смешиваемых в произношении .

Пробы с 16 по 20 представляют собой цепочки слов с фонетически сходными звуками для дифференциации их по слуху.

Для изучения состояние фонематического анализа и синтеза детям предлагается 4 вида заданий : определение 1-го согласного звука в слове ; определение последнего звука в слове; определение последовательности и количества звуков в слове .

Оценка: 3 балла - все задания выполнены верно ; 2 балла - допускаются ошибки , которые исправляются самостоятельно , после повторного воспроизведения ; 1 балл - выполнена часть заданий, при выполнении требуется повторное воспроизведение ; 0 баллов - невыполнение  
Максимальная оценка за всю серию — 21 балл.

#### ***4 серия - исследование лексики и грамматического строя речи***

Обследование лексики и грамматического строя речи проводилось по трём направлениям, позволяющим выявить уровень сформированности активного словаря, владения грамматическими конструкциями и умение самостоятельно образовывать слова .

Первое из направлений предполагает исследование активного словаря и умение владеть обобщающими понятиями . Всего в этой группе 6 видов заданий .

Максимальное количество баллов за выполнение каждого вида заданий - 3 балла . Следовательно, максимальное количество баллов за выполнение первой группы заданий - 18 баллов.

Второе из направлений предполагает исследование словоизменений и включает 6 видов заданий из последовательно усложняющихся проб :

- образование формы существительных в именительном падеже единственного и множественного числа;
- употребление существительных в косвенных падежах без предлога;
- употребление формы родительного падежа множественного числа существительных ;
- умение употреблять предложно - падежные конструкции с предлогами: - в, на , под, за, перед , около;
- согласование прилагательных с существительными в единственном числе;
- умение согласовывать имя существительное с числительными два и пять.

Оценка : 3 балла - задание выполнено верно, без ошибок ; 2 балла - допускаются ошибки , которые исправляются самостоятельно , после повторного воспроизведения ; 1 балл - выполнена часть заданий, при выполнении требуется повторное воспроизведение ; 0 баллов - невыполнение большего количества заданий.

Максимальное количество баллов за выполнение каждого вида заданий - 3 балла. Следовательно, максимальное количество баллов за выполнение

второй группы заданий - 18 баллов.

Третье из направлений предполагает изучение словообразования и включает 5 заданий:

- умение ребенка образовывать уменьшительно-ласкательные формы слова;
- образование названий детенышей животных;
- образование качественных, относительных и притяжательных прилагательных от существительных;
- образование приставочных глаголов;
- образование глаголов совершенного вида;

Максимальное количество баллов за выполнение каждого вида заданий - 3 балла. Следовательно, максимальное количество баллов за выполнение второй группы заданий - 15баллов.

Оценка: 3 балла - правильное самостоятельное выполнение задания;  
2 балла - правильное выполнение, возможно при помощи уточняющих вопросов; 1 балл - большинство заданий выполнялось с помощью взрослого;  
0 баллов - невыполнение задания.

Таким образом, максимальная оценка за выполнение данной серии равна сумме баллов за каждое направление —54 баллов.

Вывод об особенностях речевого развития детей, их готовности к школьному обучению делается на основе суммарной оценки развития всех обследованных сторон речи.

### **Методики обследования неречевых процессов.**

Дефекты в строении речевых органов влекут возможные нарушения в звукопроизношении. Для обследования речевой моторики были использованы пробы, предложенные в схеме обследования ребёнка с дизартрией Л. А. Зайцевой. Они включают в себя исследование мимической мускулатуры и исследование моторики артикуляционного аппарата.

*Исследование мимической мускулатуры* начинается с наблюдения за мимической мускулатурой в покое: отмечается выраженность носогубных

складок, их симметричность, открыт рот или закрыт, наличие слюнотечения, характер линии губ и плотность их смыкания, имеются ли насильственные движения мимической мускулатуры.

Оценка : Выполнены правильно все задания - 3 балла; Правильное выполнение задания не удается или выполняется с содружественными движениями , мимическая картина поз нечеткая, смазанная - 2 балла ; Правильное выполнение задания не удается, при выполнении поз ограниченность мимической мускулатуры, амимичность , саливация, гиперкинез, синкинезия , посинение носогубного треугольника - 1 балл. Выполнение мимических поз не удается совсем - 0 баллов.

#### ***Исследование моторики артикуляционного аппарата .***

При обследовании состояния артикуляторной моторики необходимо отметить: а) наличие или отсутствие движений ; б) тонус ( нормальный , вялый, чрезмерно напряженный ); в) темп движений (нормальный, быстрый, медленный ); г) переключение от одного движения к другому; д) объем движений (полный, неполный ); е) точность выполнения ; ж) длительность (способность удерживать губы в заданном положении); з ) замены движения; и ) добавочные и мелкие движения (синкинезия)

Оценка : Движения выполняются в полном объеме, правильно - 3 балла. Движения выполняются не в полном объеме, в замедленном темпе, при повторении правильно - 2 балла. Движения выполняются не в полном объеме, с появлением синкинезий, тремора , гиперкинезов, саливации - 1 балл . Удержание позы не удается, движения не выполняются - 0 баллов.

#### ***Обследование общей произвольной моторики .***

С этой целью использовался тест мотометрической шкалы Озерецкого— Гельнитца . Обследовалась как статическая , так и динамическая координация, одновременность, отчетливость движений. Выполнение заданий оценивается по трехбалльной системе.

Базовой основой формирования навыков письма так же является

развитие тонкокоординированных движений руки (мелкой моторики), графические умения, зрительно-пространственное восприятие и зрительно-моторные интеграции (координации). Следовательно при недостаточной сформированности этих функций невозможно научить ребенка хорошо читать и правильно писать.

***Обследование развития ручной моторики и графических умений.***

Обследование детей проводилось с использованием диагностического материала М. М. Безруких, включает две части - оценку развития тонкокоординированных движений рук и оценку сформированности графических умений и состоит из 5 заданий, каждое из которых оценивается от 1 до 3-х баллов, в зависимости от успешности и качества выполнения.

**Обследование уровня зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций** проводится по заданиям из диагностического материала М. М. Безруких.

Для обследования сформированности зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций используются следующие задания:

- «Наложенные изображения»
- «Незаконченные рисунки»
- «Предлоги»
- «Срисуй фигуры»
- «Найди одинаковые фигуры»

Каждое из заданий оценивается от 1 до 3-х баллов, в зависимости от успешности и качества его выполнения (более подробная оценка описана в методике)

При обследовании детей на знание схемы собственного тела применялся речевой вариант пробы Хеда. Проба включает 2 задания на ориентировку правой и левой стороны собственного тела,

Оценка: 3 балла — выполнены оба задания ; 2 балла — выполнена

только простая ориентировка; 1 балл — не выполнено ни одного задания.

Максимальная оценка за успешное выполнение всех проб обследования уровня зрительно -пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций равна 18 баллам, обследования развития моторики и графических умений равна 15 баллам.

Данные проведенного обследования детей с целью выявления предпосылок дисграфии сводятся в таблицы. В процессе обработки полученных данных подсчитывается количество баллов , полученных за каждое задание. Поскольку не все задания содержат одинаковое количество проб , то полученное значение мало информативно для оценки того, какие виды заданий вызывают трудности. Поэтому данные обследования удобно перевести в процентное выражение . Вычисitanное таким образом процентное выражение качества выполнения заданий диагностических методик соотносится с показателями уровней сформированности предпосылок.

Уровни: оптимальный - 75 – 100%

допустимый – 50,1 – 74,9%

критический – 50%

Оптимальный уровень сформированности предпосылок будет свидетельствовать о нормально протекающем речевом и неречевом развитии и отсутствии риска возникновения нарушений письма .

Допустимый уровень сформированности предпосылок будет указывать на наличие риска появления дисграфии. Дети этой группы нуждаются в коррекции и развитии несформированных компонентов . Необходимо обучение в специально организованных условиях (логопункт, речевые группы ).

Критический уровень сформированности предпосылок будет предполагать угрозу по дисграфии в школе, т .к. имеются у детей признаки недостаточности сформированности неречевых психических функций. Поэтому детям этой группы необходима комплексная коррекция как логопедическая, так и психолого-педагогическая.

### 2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента .

В соответствии с поставленными задачами по изучению уровня сформированности у дошкольников с дизартрией разных сторон устной речи, психических процессов и функций , являющихся предпосылками готовности к овладению письмом , было проведено обследование детей старшего дошкольного возраста, посещающих детский сад общеобразовательного вида .

Обследование показало как несформированные, так и наиболее благополучные компоненты развития каждого ребёнка . Анализ результатов, разделил детей на 3 группы по уровню сформированности предпосылок для овладения письмом.

1 группа детей - с оптимальным уровнем . Дети, развитие которых соответствует средневозрастным нормам речевого и психофизиологического развития и не имеет выявленных предпосылок появления дисграфии.

2 группа детей - с допустимым уровнем. Дети этой группы нуждаются в коррекции и развитии несформированных компонентов устной речи и некоторых неречевых функций.

3 группа детей - с критическим уровнем (группа риска по проявлению дисграфии ). Дети, развитие которых предполагает несформированность речевых и неречевых процессов и без помощи работы с ними специалистов (педагогов, психологов , логопедов) в дальнейшем станет следствием появления дисграфических ошибок. (Приложение № 7).

Выявлены дети: с критическим уровнем - 33 % и с допустимым уровнем - 67 %. Детей с оптимальным уровнем сформированности предпосылок для овладения письмом в данной группе обследуемых не выявлено . Следовательно, индивидуальная программа коррекционно-развивающей работы по предупреждению предпосылок дисграфии составляется для 2 и 3 группы детей с учетом несформированности

компонентов развития.

В ходе обследования сформированности компонентов устной речи было выявлено, что речь детей звучала не отчетливо, смазано, не все дети могли в самостоятельной речи четко и ясно произнести все звуки, присутствовали замены, смешения и отсутствие звуков в речи.

В самостоятельной речи сходные по звучанию и артикуляции звуки либо смешивались, или произносились близко к одному какому-либо звуку. Иногда смешение звуков сочеталось с искаженным произношением отдельных звуков или отсутствием и постоянной заменой их другими. Искажения наблюдались чаще всего среди свистящих звуков (боковое, межзубное их произношение).

Состояние звукопроизношения детей можно увидеть на гистограмме (Рис. 1)

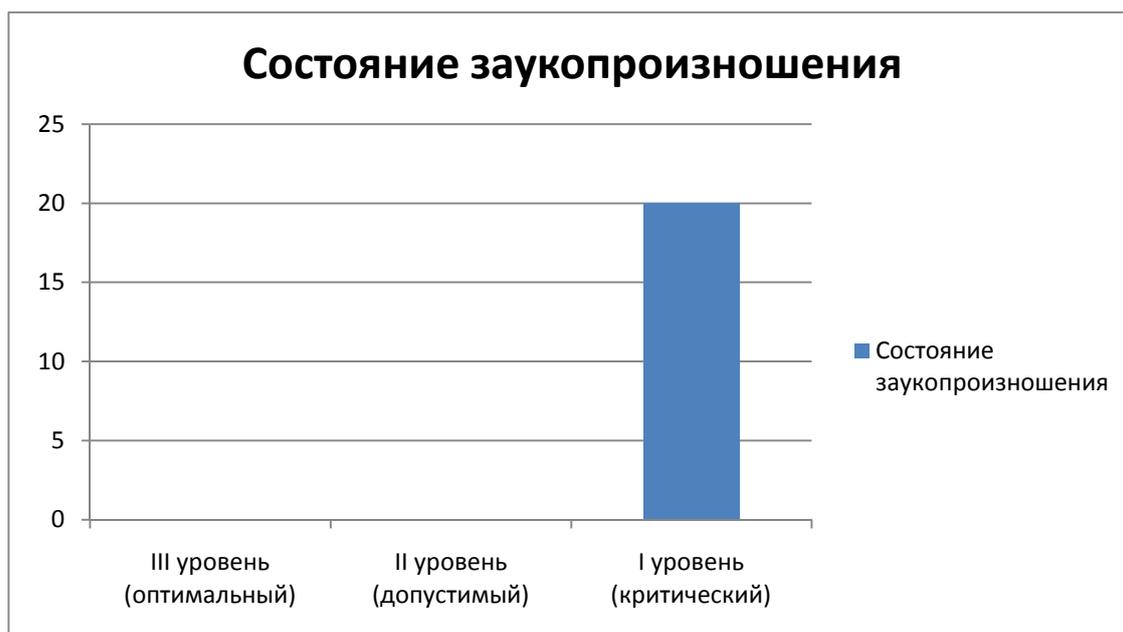


Рис. 1

Ребенок пишет так, как произносит, опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, он отражает свое дефектное произношение на письме. Чаще всего это приводит к проявлениям артикуляторно-акустической дисграфии.

Наряду с недостатками произношения звуков у некоторых детей встречаются и нарушения произношения **слоговой структуры** слова:

пропуски слогов, добавления, перестановки. В основном дети пропускают безударную часть слова или согласный звук в словах со стечением двух или более согласных, встречалась перестановка слогов, добавление, замена, искажение звуков, слогов.

Исследования сформированности звуко-слоговой структуры слова показали, что ни один ребёнок не справился с этим заданием без ошибок. Результаты мы можем увидеть на гистограмме (Рис. 2)

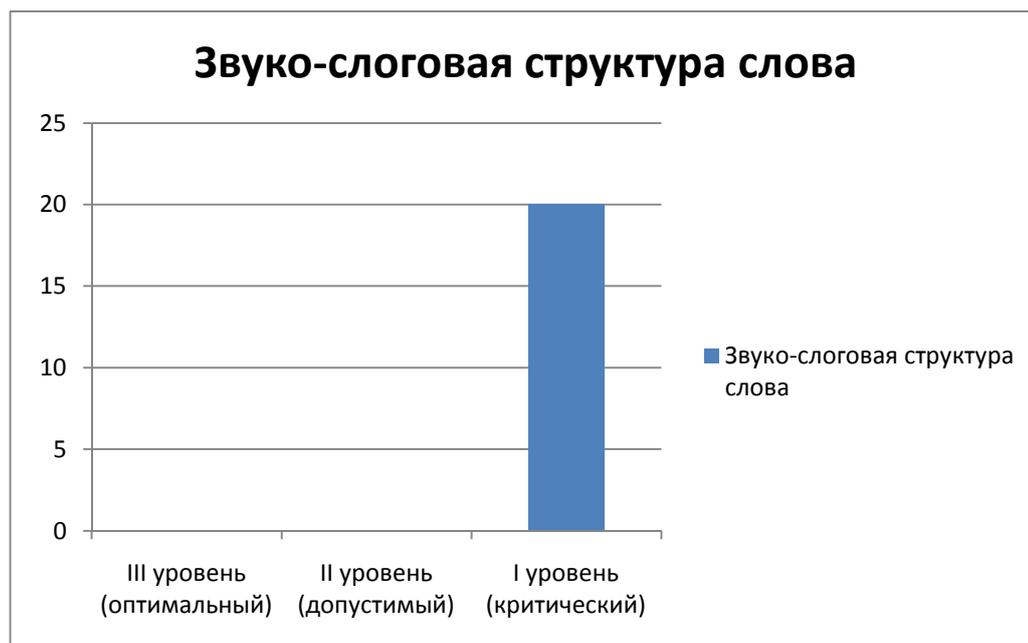


Рис. 2

Все дети в определённой степени искажали слоговую структуру слова либо в отдельных словах, либо в предложениях (Приложение № 9). Наряду с недостатками звукопроизношения и звуко-слоговой структуры отмечено и отставание в **развитии фонематических процессов**. У некоторых детей они неточны и недифференцированы, слуховое восприятие речевых звуков развито в недостаточной степени. При обследовании данной группы детей выявлено, что во всех случаях дефектное звукопроизношение повлекло за собой нарушения фонематического слуха и восприятия. Дети делали ошибки в опознание фонем, различение фонем близких по способу и месту образования и акустическим признакам. У некоторых детей возникали трудности при выделении 1-го звука в слове, при выделении последнего звука в слове и определении из каких и скольких звуков состоит слово

(Приложение № 10). Результаты видны на гистограмме (Рис. 3)

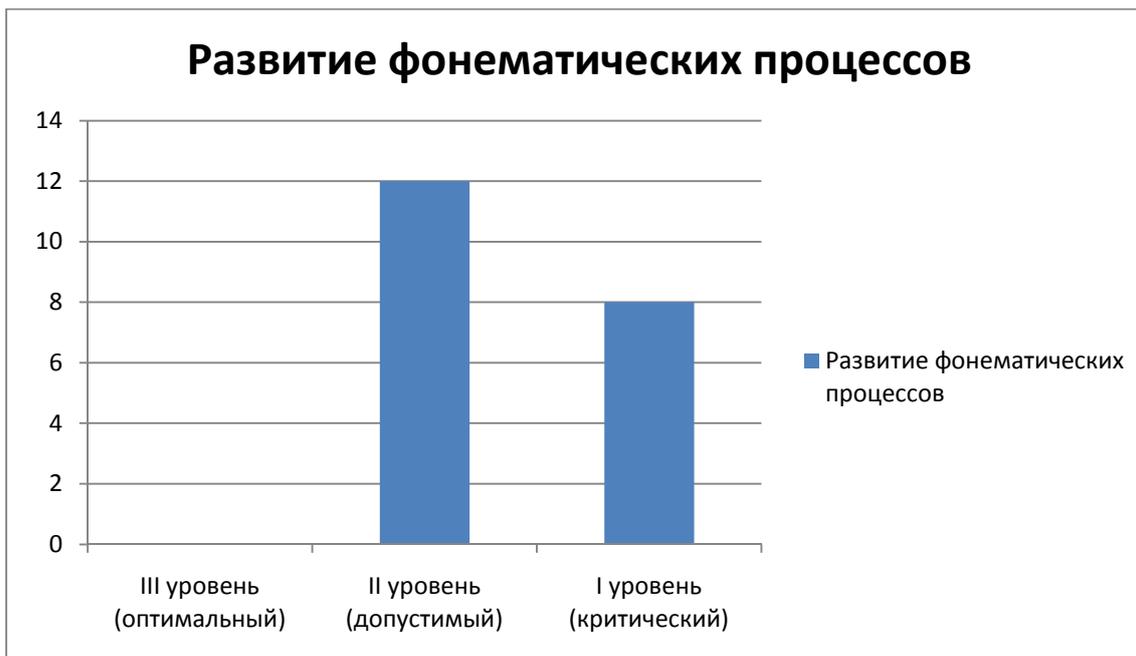


Рис. 3

Недостаточная дифференцированность восприятия звуков проявляющаяся и в произношении, с особой силой может сказываться на письме, в качестве замены букв (артикуляторно-акустическая дисграфия), а недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляться на письме в искажениях структуры слова и предложения (дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза по классификации разработанной сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена).

Обследование лексики и грамматического строя речи проводилось по трём направлениям, позволяющим выявить уровень сформированности активного словаря, владения грамматическими конструкциями и умение самостоятельно образовывать слова.

Данные исследования показали, что слова, имеющиеся в пассивном словаре детей в активном используются не в полной мере.

В словаре детей мало обобщающих понятий, знают «игрушки», «посуда», к «одежде» присоединяют и обувь и головные уборы, не дифференцируют домашних и диких животных, путают овощи и фрукты. Ответов самостоятельных и верных не представил ни один ребенок, 10 детей

хорошо принимали помощь и в дальнейшем отвечали верно, а 10- отвечали чаще не верно, после уточнения давали правильные ответы. Трудности возникли при назывании существительных, обозначающих части тела и части предметов особенно у Игоря и Тихона, они смогли назвать только крупные части тела (голова, спина, живот, руки, ноги), а название локоть, плечо, ногти, так и не озвучили. В названии частей машины прозвучало только: колёса, руль, кабина. Остальные дети охотно использовали подсказки в виде наводящих вопросов.

Большие трудности возникли у детей при подборе антонимов: ни один ребёнок не справился с этим заданием самостоятельно, 8 человек - допускали ошибки, которые исправляли самостоятельно, после уточнения, а 4 - не справились совсем с данным заданием.

Затруднения вызвали и вопросы о детенышах животных: у свиньи - хрюшка (Полина), свинка (Карина), свинёнок (Игорь); у коровы - бычки (Захар), коровки (Вова): у лошади - лошадёнки (Тихон). (Приложение 11)

Так же сложности возникли:

- в образовании формы существительных в именительном падеже единственного и множественного числа : ухо - уши (Карина), пень - пени (Тихон), сон - соны (Игорь), дерево - деревья (Дима)

- в употребление формы родительного падежа множественного числа существительных: берёза, а много (чего?) — ...берёзов (Никита), мяч -мячѳв (Игорь), ключ - ключев (Тихон),

- согласование имен существительных с числительными два и пять:

1 карандаш - 2 карандаша, 5 карандашѳв (Вова, Игорь, Тихон, Захар, Дима, Мила, Никита, Карина)

1 ключ - 2 ключа, 5 - ключѳв (Вова, Игорь, Тихон, Захар, Дима, Никита, Карина, Коля, Тоня)

Не возникало больших трудностей в согласовании прилагательных с существительными в единственном числе, однако образование

относительных (из чего сделано ) и притяжательных (чей ? чья? чье?) прилагательных от существительных проходило с большими трудностями .

Ни один ребенок самостоятельно не справился с этими заданиями , каждому требовалась помощь взрослого, неоднократное повторение задания, детьми делались ошибки, которые не исправлялись самостоятельно.

Общая картина сформированности лексики и грамматического строя речи представлена (Приложение № 11) на гистограмме (Рис. 4)

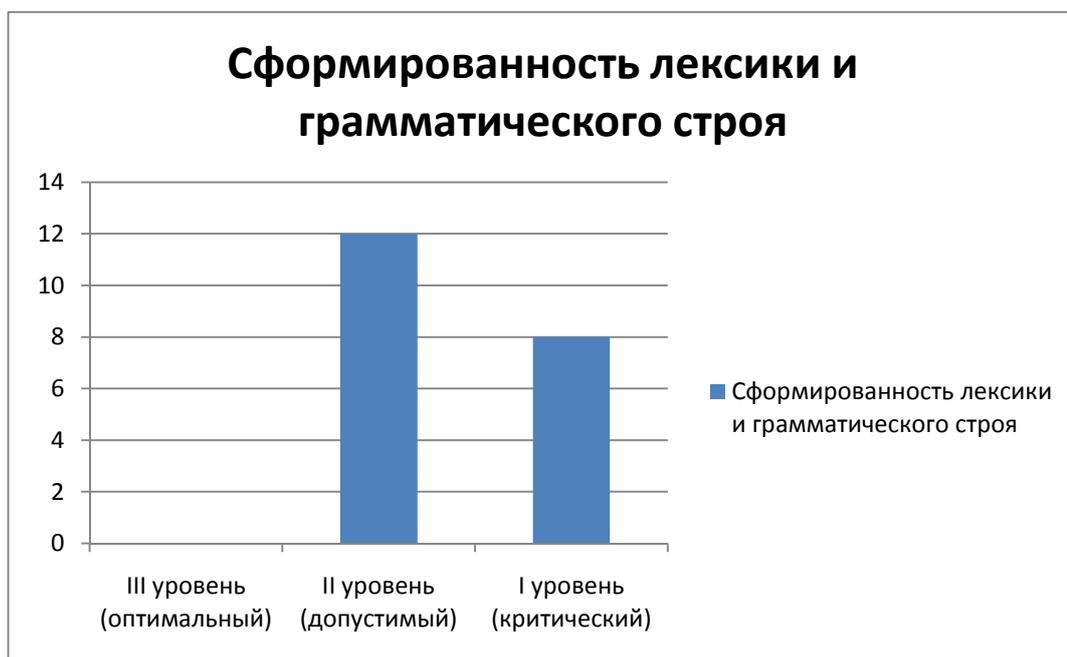


Рис. 4

Проведя обследование уровня сформированности компонентов неречевых процессов в первую очередь было отмечено состояние мимической мускулатуры и моторики артикуляционного аппарата. Данное обследование показало, что не всем детям было легко поднимать и сводить брови, зажмуривать глаза. Отмечались трудности в подъеме языка вверх, удержании позы, растягивания губ в улыбке (и удержании), однако почти все смогли надуть и втянуть щеки. (Приложение № 12). Результаты проведенного обследования можно увидеть на гистограмме (Рис. 5)



Рис. 5

Состояние общей моторики было проверено с помощью тестов мотометрической шкалы Озерцкого—Гельнитца. Обследовалась как статическая, так и динамическая координация, одновременность, отчетливость движений (Приложение № 12). Результаты представлены на гистограмме (Рис. 6)

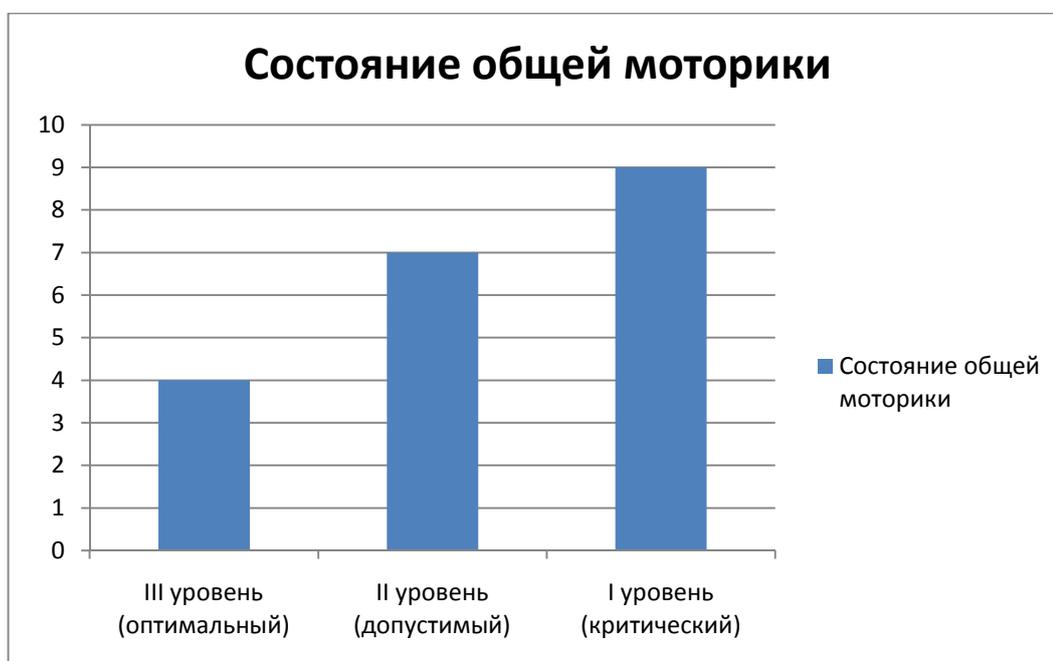


Рис. 6

Нарушения общей моторики выражались в затруднении выполнения почти для всех детей таких заданий, как стояние с открытыми глазами в

течение 10 сек. попеременно на правой и левой ноге и маршировке по комнате в любом темпе, одновременно сматывая нитку с катушки на палец противоположной руки. Не справились практически со всеми заданиями Тихон и Игорь. Очень хорошо выполнили прыжки через верёвку Мирослава, Тоня, Коля, Яна, Надя. Лёгким заданием для Коли, Даниила, Милы, Яны и Нади стало попадание мячом в цель с расстояния 1 м.

Обследование развития ручной моторики и графических умений показало следующее. Сложными, но интересными заданиями для детей были «Шнурки» и «Цепочка из скрепок». Дети выполняли их с желанием и настойчивостью, однако наблюдалось напряжение и скованность при выкладывании фигур и собирания скрепок в цепочку, особенно у Вовы, Игоря, Тихона, Захара и Димы. Вова, Игорь и Тихон так и не справились с заданием. Пальчиковые упражнения большинство детей выполняли самостоятельно, но иногда нуждались в уточнении инструкции и помощи взрослого. Графические умения оценивались успешностью выполнения заданий «Проведи прямые линии», «Срисуй фигуры и цифры», «Кораблик и дорожка». При этом отмечалось, что у большинства детей наблюдалась скованность движений, излишняя мышечная напряжённость, неправильное положение руки и карандаша во время выполнения заданий на листе (Вася, Мирослава, Дима, Вова, Тихон), нарисованные линии недостаточно ровные и четкие, иногда разорванные. Многие старались повернуть лист при выполнении задания «Кораблик и дорожка» (Приложение № 13). Общие показатели представлены на гистограмме (Рис. 7)

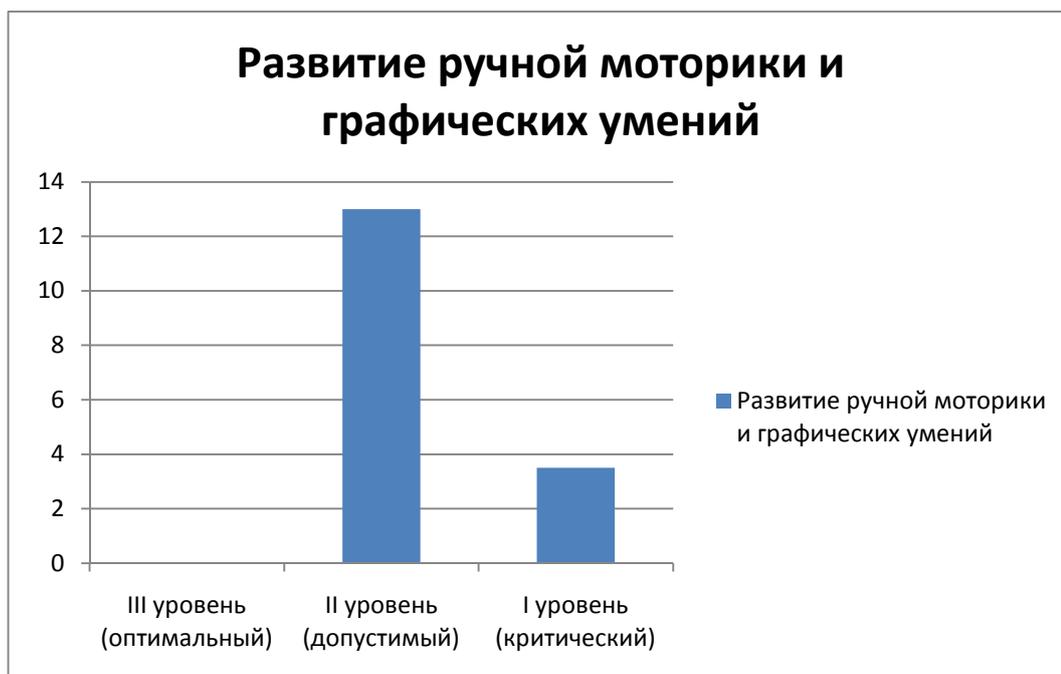


Рис. 7

Оценка развития зрительно-пространственного гнозиса и праксиса проводилась путем выполнения заданий «Одинаковые фигуры», «Наложенные картинки», «Незаконченный рисунок», «Предлоги», «Ориентировка в собственном теле» и показала следующие результаты: дошкольники не справлялись с заданиями в полном объеме. Для них оказалось сложным задание по ориентировке в собственном теле. Также они испытывали трудности в процессе ориентировки в пространстве и на плоскости листа. Основную трудность вызывала дифференциация правой и левой стороны. При определении пространственных взаимоотношений объектов большинство детей в речи осуществляли замены некоторых предлогов и наречий.

Проведя полное обследование уровня сформированности психофизиологических предпосылок письма, которое включало в себя оценку развития речевых и неречевых функций, можно выделить как несформированные, так и наиболее благополучные компоненты развития ребенка.

Исходя из результатов проведенного обследования, детей можно разделить на пять групп:

I группа - Речевые и неречевые процессы сформированы полностью

II группа - Речевые и неречевые процессы сформированы не полностью

III группа - Речевые процессы сформированы не полностью и неречевые процессы несформированы.

IV группа - Речевые процессы несформированы и неречевые процессы сформированы не полностью.

V группа - Речевые и неречевые процессы несформированы.

Всё это указывает на необходимость серьезной коррекционно-развивающей работы по развитию психофизиологических предпосылок навыка письма у дошкольников.

#### **2.4 Теоретическое обоснование коррекционно-развивающей работы**

Анализ результатов обследования 20 детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, посещающих детский сад общеобразовательного вида, показал недостаточно сформированный уровень общего речевого и моторно-психического развития детей, что является предпосылкой для возникновения различных видов дисграфий: оптической, акустической, аграмматической, артикуляционно-акустической и моторной дисграфии.

Проявление этого можно избежать при наличии своевременной и систематической коррекционно-развивающей работы. По данным исследования Л.Г. Паромоновой и А.Н. Корнеева известно, что ранняя диагностика и своевременное оказание помощи значительно повышают шансы на успех.

Целью любой коррекционно-развивающей работы является содействие развитию ребенка, создание условий для реализации его внутреннего потенциала, помощь в преодолении и компенсации отклонений, мешающих его развитию.

В соответствии с результатами обследования уровня сформированности психофизиологических предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, **целью** коррекционно-развивающей работы, с данными детьми, будет являться устранение несформированности речевых и неречевых процессов, создание базы для успешного формирования навыка письма и предупреждение появления дисграфий. В связи с этим обозначим основные задачи коррекционно-развивающей работы :

Формирование звукопроизношения. Уточнение артикуляции звуков.

Совершенствование фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза .

Расширение словарного запаса , обогащение активного словаря .

Развитие лексики и грамматического строя речи .

Развитие речевой, общей , ручной моторики и графических умений.

Развитие зрительно-пространственного гнозиса и праксиса, зрительно -ручной координации.

Решение всех этих задач поможет сформировать базу для успешного овладения письменной речи.

Реализация коррекционно-развивающей работы предполагает участие в коррекционных мероприятиях всех специалистов ДОУ, а не только логопеда . Так как комплексный подход всех специалистов ДОУ дает возможность наметить речевую работу в разных жизненных ситуациях.

Коррекционно- развивающая деятельность представляет собой целостную систему, которая включает в себя диагностику, профилактику, коррекцию и развитие, обеспечивающую высокий, надежный уровень речевого. Интеллектуального и психического развития ребенка .

## **2.5 Содержание и приемы коррекционно-развивающей работы по развитию и коррекции предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.**

Проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи (дисграфия и дислексия) у детей и в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. С каждым годом в начальной школе увеличивается количество детей с различными видами дисграфии.

Работу по предупреждению разного рода дисграфии проводит логопед. Часть работы по развитию и коррекции предпосылок письма может проводить воспитатель в свободное от занятий время.

Данная система работы рассчитана на детей старшего дошкольного возраста (подготовительная группа). Занятия с логопедом проводятся 2-3 раза в неделю по 20-30 минут, с каждым ребенком в индивидуальной и подгрупповой форме.

Данная коррекционно-развивающая работа предполагает комплексное развитие речевых и неречевых навыков и функций, необходимых для поэтапного взаимосвязанного формирования всех компонентов навыка письма.

### **Блок 1. Развитие речевых процессов.**

#### Преодоление расстройств звукопроизношения и формирование артикуляционно-акустического образа звука.

Задачи :

Формирование артикуляционно-акустического образа звука;

Формирование кинестетического образа звука ;

Преодоление расстройств звукопроизношения (постановка звука, закрепление звука в слогах, словах, предложениях; дифференциация смешиваемых звуков)

Для решения поставленных задач используются следующие виды заданий:

Разучивание и выполнение общей артикуляционной гимнастики.

Выполнение артикуляционной гимнастики на звук , требующий постановки.

Показ артикуляционного уклада заданного звука.

Введение звука в произвольную речь (стихи, загадки, пословицы , поговорки, сказки).

Введение звука в самостоятельную речь.

Упражнения должны быть понятны детям , доступны, желательно заранее разучены.

Совершенствование звукового восприятия, звукового анализа и синтеза.

Задачи :

Формирование слухового внимания ;

Формирование фонематического восприятия ;

Формирование звукового анализа и синтеза

Для решения поставленных задач могут быть использованы следующие виды заданий :

*Неречевой этап:* игры «Где звенит колокольчик ?», «Что звучит?», «Оркестр », «Громко – тихо», «Шуршалки . Гремелки»

*Речевой этап :* игры и упражнения «Поймай звук», «Найди звук в слове », «Цепочка слов», «Четвертый лишний», «Замени звук »

Развитие лексики и грамматического строя речи .

Задачи данного раздела :

*Имя существительное*

Употребление единственного и множественного числа имен существительных в именительном и косвенных падежах;

Образование имен существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов;

Умение находить противоположные по смыслу слова (антонимы);

Умение находить похожие по смыслу слова (синонимы);

Расширение лексического словаря , перевод слов из пассивного в активный словарь (название профессий , животных, растений и т.д.)

Согласование существительных с числительными

### *Имя прилагательное*

Образование и употребление в речи притяжательных прилагательных ;

Образование и употребление в речи качественных прилагательных;

Образование и употребление в речи относительных прилагательных;

Согласование существительных и прилагательных

### *Глагол*

Употребление в речи глаголов совершенного и несовершенного вида ;

Употребление в речи возвратных и невозвратных глаголов;

Образование и употребление в речи глаголов с приставками , имеющими пространственное значение с-, у-, под -, от-, за-, пере -, до- ;

Согласование существительных и глаголов

## **Блок 2. Формирование неречевых процессов .**

Развитие мелкой, общей моторики и зрительно -моторных координаций.

Исследователями разных стран, а практикой подтверждено, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук .

Поэтому тренировка движений пальцев и кисти рук является важнейшим фактором, стимулирующим речевое развитие ребенка, способствующим улучшению артикуляционных движений , подготовки кисти руки к письму и , что не менее важно, мощным средством ,

повышающим работоспособность коры головного мозга, стимулирующим развитие мышления ребенка .

Работу по развитию движений пальцев и кистей рук следует проводить систематически по 2-5 минут ежедневно. Все упражнения выполняются в медленном темпе 3-5 раз . Взрослый следит за правильной постановкой кисти руки ребенка и точностью переключения с одного движения на другое.

Мы предлагаем проводить упражнения (Приложение № 15) в утренний отрезок времени, завершая утреннюю гимнастику, а так же в течение дня 2-3 раза (перед обедом и в вечернее время).

Благоприятное воздействие на развитие движений кисти рук и пальцев руки оказывает также самомассаж , занятия изобразительной деятельностью (лепка, рисование, аппликация ), ручным трудом (изготовление поделок из бумаги , ткани, ниток, бусин , бисера, различных плодов и семян), игры с мозаикой, шнуровкой , застежками, прищепками, счетными палочками и спичками без селитры).

Психолог Л.А. Венгер утверждает, что готовность ребенка к школе определяется степенью развития зрительно-моторной координации , то есть насколько рука умеет «слышать » глаз.

Развитие зрительно -моторных координаций происходит в тесной связи с развитием мелкой моторики рук. В этом хорошо помогают манипуляции с мелкими предметами, игры « Мозаика », «Рыбалка», разрезание бумаги ножницами, нанизывание бусин на нитку, завинчивание крышки, рисунки с натуры, копирование геометрических фигур, схем, печатных букв или цифр , что обеспечит согласованные действия глаза и руки.

Как известно , физическое развитие ребенка в целом и его моторное развитие в частности, тесно связаны с состоянием всей нервно-психической деятельности. Поэтому очень важно начать работу по развитию общей моторики детей как можно раньше.

Задачи работы по развитию общей моторики:

Развитие координационных способностей (быстрота реакции , сохранение равновесия, ориентировка в пространстве);

Развитие координационных способностей в сочетании с речью ;

Развитие переключаемости от одного движения к другому

Развитие этих способностей в дошкольном возрасте – формирование основ всей двигательной деятельности человека.

#### Развитие зрительно -пространственного восприятия.

Задачи данного направления работы :

Узнавание целостного образа предмета и его изображений;

Совершенствование зрительного анализа, осмысленности восприятия ;

Ориентирование в схеме собственного тела;

Пространственное ориентирование в трехмерном (основные пространственные направления) и двухмерном (на листе бумаги) пространстве

Выявленные трудности зрительного восприятия нужно и можно скорректировать до начала школьного обучения, используя в работе различные игры и упражнения :

Игры на формирование у детей целостного образа предмета ( разрезные картинки, пазлы, кубики с картинками, игры - головоломки).

Упражнения на совершенствование зрительного анализа , осмысленности восприятия ( контурные , силуэтные, точечные изображения предметов, нахождение заданной фигуры в ряду других, поиск недостающих или неадекватных деталей ).

Упражнения на развитие зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти (угадывание предметов на

незаконченных рисунках. Узнавание их по отдельным характерным деталям).

Игры на развитие оперативной памяти («Чего не стало?», «Что изменилось?»).

Игры и упражнения на развитие пространственных представлений.

Для успешного всестороннего развития предпосылок письма и включения коррекционно-развивающих мероприятий в воспитательно-образовательный процесс мы разработали ориентировочную циклограмму календарного планирования (Приложение № 16). Насыщением циклограммы стала подборка развивающих, дидактических, подвижных игр и упражнений, которые представлены в нескольких вариантах (с учетом разного уровня сформированности речевых и неречевых психических процессов). Используя данные рекомендации и циклограмму в своей работе педагоги смогут реализовать задачи по коррекционно-развивающей работе, то есть, создать базу для успешного формирования письма и подготовки дошкольников к школьному обучению.

Планирование педагогического процесса по коррекции и развитию предпосылок письма в группе ДОО затрагивает утренний отрезок времени, прогулку, занятия и вторую половину дня. Принимая во внимание тот факт, что ведущий вид деятельности дошкольников – это игра, то основными методами и приемами коррекционно-развивающей работы в группе являются различные виды игр и игровые упражнения.

Мы предлагаем проводить в утренний отрезок времени:

Артикуляционную и дыхательную гимнастику (Приложение № 17)

Пальчиковую гимнастику (Приложение № 18)

Дидактическую игру или упражнение по развитию речи

Изобразительную деятельность детей

При проведении прогулки основная задача педагогов стоит в обеспечении активной, содержательной, разнообразной и интересной для детей деятельности, предусматривая равномерное чередование спокойной и активной деятельности детей, правильное распределение физической нагрузки в течение всей прогулки. Для этого мы предлагаем подборку подвижных, дидактических игр, игр малой подвижности и игровых упражнений (Приложение № 19, 20).

Основное место во второй половине дня занимает разнообразная игровая и совместная с педагогом деятельность детей. Для реализации коррекционно-развивающей работы по формированию навыка письма целесообразно проводить :

Настольно-печатные игры

Игры с правилами, на развитие пространственной ориентировки

Разучивать и знакомить с новыми играми

Итак, подготовка к обучению письму требует особого педагогического воздействия, выстроенного в систему специальных игр, упражнений и заданий. Это должна быть не механическая тренировка, а осознанная творческая деятельность ребенка под руководством и при помощи взрослого. Которая приведет дошкольников к успешному овладению грамотным письмом в начальный период обучения, и предотвратит появление дисграфических ошибок.

## **1.6 Методические рекомендации**

Очень важно, чтобы ребенок с раннего возраста слышал речь правильную, отчетливо звучащую, на примере которой формируется его собственная речь.

Родители детей старшего дошкольного возраста с дизартрией должны учитывать, что интенсивность речевого развития ребенка зависит от характера его общения со взрослыми. Влияние семейного окружения,

активное вмешательство в развитие ребенка создают необходимые предпосылки для формирования правильной речи. Участие родителей в ежедневных занятиях значительно сокращает сроки логопедической работы.

Воспитатели и родители должны с вниманием относиться к самым незначительным успехам ребенка, положительно оценивать его усидчивость, старание.

Если у ребенка речевые дефекты, он зачастую подвергается насмешкам сверстников, обидным замечаниям, в концертах и детских праздниках не участвует. Ребенок обижен, он не чувствует себя равным среди других детей. Постепенно такой ребенок отдалается от коллектива, замыкается в себе. Он старается от молчаться или ответить односложно, не принимать участия в речевых играх.

Задача логопеда совместно с родителями убедить ребенка в том, что речь можно исправить, можно помочь дошкольнику стать таким, как все. Важно заинтересовать ребенка так, чтобы ему самому захотелось участвовать в процессе коррекции речи. А для этого занятия не должны быть скучными уроками, а интересной игрой.

Логопедическая работа при дизартрии предусматривает обязательное включение родителей в коррекционную работу с ребёнком. Труд родителей по преодолению нарушений речи у детей незаменим.

Для успешного исправления речи детей родителям необходимо:

выполнять все рекомендации логопеда;

выполнять лечение, назначенное неврологом;

обеспечивать регулярное посещение ребенком логопедических занятий;

выполнять с ребенком домашние задания;

осуществлять контроль за речью ребенка.

Для закрепления результатов логопедической работы дети нуждаются в постоянных домашних занятиях. Время занятий (15-20 мин) должно быть закреплено в режиме дня. Постоянное время занятий

дисциплинирует ребенка , помогает усвоению учебного материала. Желательно сообщать ребенку о том , какие задания он будет выполнять завтра .

Занятия могут проводиться во время прогулок , поездок. Но некоторые виды занятий требуют обязательной спокойной деловой обстановки, а также отсутствия отвлекающих факторов .

Необходимо приучать ребенка к самостоятельному выполнению заданий. Не следует спешить, показывая, как нужно выполнять задание , даже если ребенок огорчен неудачей. Помощь ребенку должна носить своевременный и разумный характер.

Необходимо определить , кто именно из взрослого окружения ребенка будет с ним заниматься по заданиям логопеда; необходимо выработать единые требования, которые будут предъявляться к ребенку.

При получении задания внимательно ознакомьтесь с его содержанием , убедитесь в том , что оно понятно . В случаях затруднений проконсультируйтесь с воспитателем или логопедом.

Подберите наглядный или игровой материал, который вам потребуется для занятий . Продумайте, какой материал вы можете изготовить совместно с ребенком .

Будьте терпеливы с ребенком, внимательны к нему во время занятий. Вы должны быть доброжелательны, участливы , но достаточно требовательны . Стимулируйте ребенка к дальнейшей работе, поощряйте успехи, учите преодолевать трудности.

Таким образом , мы сформулировали основные рекомендации по формированию речи у детей с дизартрией. Логопедическая работа при дизартрии предусматривает обязательное включение родителей и воспитателей в коррекционную работу с ребёнком.

## **Выводы по главе II .**

Для проверки утверждения того, что у старших дошкольников с дизартрией, в связи с недостаточностью сформированности устной речи и неречевых психических процессов имеется предрасположенность к различным видам дисграфии , нами было проведено исследование. Цель которого заключалась в выявлении особенностей формирования навыка письма (предпосылок дисграфии ) у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

В соответствии с поставленной целью была проведена опытноэкспериментальная работа, которая предполагала обследование 20 дошкольников старшего возраста, посещающих детский сад № 55 общеразвивающего вида г. Перми.

В ходе эксперимента у детей было обследовано состояние общей, артикуляционной , мимической, ручной моторики и графических умений , зрительно-пространственного гнозиса и праксиса, фонематического слуха и восприятия , звукопроизношения, слоговой структуры слова, навыков языкового анализа, грамматического строя речи, а также , обследование словаря и словообразовательных процессов.

Для проведения обследования детей были использованы методики , пробы и тесты следующих авторов: Л . А. Зайцевой, М . М. Безруких, Хеда , Озерецкого—Гельнитца, которые предполагают выявление сформированности состояния речевой и неречевой сферы детей .

По результатам обследования мы получили представление об уровне общего речевого и моторно -психического развития детей в целом.

Данные легли в основу объединения детей в группы (Приложение №14).

Анализируя полученные данные, мы увидели, что в I группу не вошёл ни один ребёнок, это говорит о том, что среди обследуемых нет детей, с полностью сформированными речевыми и неречевыми процессами для успешного овладения письмом .

Во II группу вошло 12 человек, у которых речевые и неречевые

процессы сформированы не полностью ( допустимый уровень), что указывает на необходимость определённой коррекционно-развивающей работы в детском саду и сопровождения в школе, для предупреждения риска возникновения дисграфии .

В III группу не вошёл ни один ребёнок.

В IV группу вошло 3 человека. Несформированность речевых и не полная сформированность неречевых процессов без коррекционно-развивающей работы может проявиться у этих детей в возникновении артикуляторно-акустической , акустической, аграмматической дисграфии и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза .

В V группу вошло 4 человека, у которых выявлен критический уровень сформированности речевых и неречевых процессов . Следовательно, без углублённой коррекционно-развивающей работы у этих детей могут проявиться все виды дисграфии (оптической , акустической, аграмматической, артикуляторно -акустической и моторной дисграфии) во время школьного обучения.

В связи с выявленными нарушениями, мы пришли к выводу, что данные дети имеют в разной степени выраженности несформированные речевые и неречевые процессы . Что говорит о взаимосвязи речевого и общемоторного развития и определяет предрасположенность к различным видам дисграфии . Следовательно, все дети нуждаются в коррекционно -развивающей работе по развитию и коррекции психофизиологических предпосылок письма , еще до начала школьного обучения.

Для реализации этой работы было подобрано содержание программы по комплексному развитию и коррекции речевых и неречевых функций.

Мы разработали ориентировочную циклограмму календарного планирования. Насыщением циклограммы стала подборка развивающих , дидактических, подвижных игр и упражнений. Которые представлены в

нескольких вариантах (с учетом разного уровня сформированности речевых и неречевых психических процессов).

Так же даны рекомендации для педагогов по выполнению подобранных упражнений , дидактических игр.

## **Заключение**

Проведенное нами исследование было направлено на изучение проблем развития и коррекции психофизиологических предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией .

В процессе работы была достигнута поставленная цель и реализованы задачи исследования: теоретически и практически ( экспериментально ) изучена проблема развития и коррекции психофизиологических предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией .

Исследовательская работа проводилась на базе МАДОУ «Детский сад № 55» г . Перми среди детей старшего дошкольного возраста с дизартрий.

Нами использовалась индивидуальная форма работы и поэтапная система обследования детей , что позволило выявить особенности формирования устной речи и психомоторных функций у каждого ребенка.

По результатам обследования мы получили представления об уровне общего речевого и моторно-психического развития детей в целом .

Данные легли в основу объединения детей в группы:

I группа - Речевые и неречевые процессы сформированы полностью

II группа - Речевые и неречевые процессы сформированы не полностью

III группа - Речевые сформированы не полностью и неречевые процессы несформированы.

IV группа - Речевые несформированы и неречевые процессы сформированы не полностью .

V группа - Речевые и неречевые процессы несформированы.

Полученные данные показали, что в I группу не вошёл ни один ребёнок, это говорит о том, что среди обследуемых нет детей, с полностью сформированными речевыми и неречевыми процессами для успешного овладения письмом .

Во II группу вошло 12 человек, у которых речевые и неречевые процессы сформированы не полностью ( допустимый уровень), что указывает на необходимость определённой коррекционно-развивающей

работы в детском саду и сопровождения в школе, для предупреждения риска возникновения дисграфии .

В III группу не вошёл ни один ребёнок.

В IV группу вошло 3 человека. Несформированность речевых и не полная сформированность неречевых процессов без коррекционно-развивающей работы может проявиться у этих детей в возникновении артикуляторно-акустической , акустической, аграмматической дисграфии и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза .

В V группу вошло 4 человека, у которых выявлен критический уровень сформированности речевых и неречевых процессов . Следовательно, без углублённой коррекционно-развивающей работы у этих детей могут проявиться все виды дисграфии (оптической , акустической, аграмматической, артикуляторно -акустической и моторной дисграфии) во время школьного обучения.

В связи с выявленными нарушениями, мы пришли к выводу, что все дети нуждаются в коррекционно- развивающей работе по развитию и коррекции предпосылок письменной речи, еще до начала школьного обучения.

Для реализации этой работы было подобрано содержание программы по комплексному развитию и коррекции речевых и неречевых функций , необходимых для поэтапного взаимосвязанного формирования всех компонентов навыка письма .

Для успешного всестороннего развития предпосылок письма и включения коррекционно -развивающих мероприятий в воспитательно-образовательный процесс мы разработали ориентировочную циклограмму календарного планирования . Насыщением циклограммы стала подборка развивающих, дидактических , подвижных игр и упражнений. Которые представлены в нескольких вариантах (с учетом разного уровня сформированности речевых и неречевых психических процессов). Используя данные рекомендации и циклограмму в своей работе педагоги смогут

реализовать задачи по коррекционно -развивающей работе, то есть, создать базу для успешного формирования письма и подготовки дошкольников к школьному обучению.

Практическая значимость исследования состоит в определении и описании содержания и приемов коррекционно-развивающего воздействия с целью коррекции и развития речевых и неречевых процессов у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, которые позволят предупредить риск возникновения дисграфий.

Разработанный методический материал может быть полезен логопедам и воспитателям детских садов общеобразовательного вида, для работы с детьми с дизартрией.

**Библиографический список.**

1. *Арефьева Л.Н.* Лексические темы по развитию речи детей 4-8 лет / Л.Н. Арефьева. – М.: СФЕРА, 2005
2. *Безруких, М.М.* Знаете ли вы своего ученика? / М.М. Безруких, С.П. Ефимов. – М.: Просвещение, 1991.
3. *Богомолова А.И.* Нарушение произношения у детей: пособие для логопедов / А.И. Богомолова. – М.: Просвещение, 1979.
4. *Бугрименко Е.А.* Чтение без принуждения / Е.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман. – М.: Творческая педагогика, 193.
5. *Венгер Л.А.* Домашняя школа мышления (для пятилетних детей) / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер. – М.: Знание, 1984.
6. *Визель, Т.Г.* Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.-метод. Пособие / Т.Г. Визель. – М.: Астрель, 2005. – 127 с.
7. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев. – М., 1960.
8. *Выготский Л.С.* Мышление и речь: Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1959.
9. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. методических рекомендаций. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000 - 240 с.
10. *Дубровская Н.Ф.* Психофизиология ребенка / Н.Ф. Дубровская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М., 2000.
11. *Елецкая, О.В., Горбачевская, Н.Ю.* Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени: Методическое пособие / Научн. ред. О.В. Заширинская. – СПб.: Издательство «Речь», 2005. – 180 с.

12. *Ефименкова, Л.Н.* Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда / Л.Н. Ефименкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
13. *Жинкин, Н.И.* К вопросу о развитии речи у детей // Советская педагогика / Н.И. Жинкин. – 1954. - № 6.
14. *Жинкин, Н.И.* Язык. Речь. Творчество / Н.И. Жинкин. - М. Лабиринт, 1998.
15. *Зайцева Л.А.* Методика психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи / Л.А. Зайцева. – СПб, 2003.
16. *Зеeman М.* Расстройства речи в детском возрасте / М. Зеeman. – М., 1962.
17. *Ивановская, О.Г.* Дисграфия и дизорфография: Изучение, методика, сказки: Методическое пособие / О.Г. Ивановская, Л.Я. Гадасина, Т.В. Николаева, С.Ф. Савченко. – СПб.: КАРО, 2008. – 544 с.
18. *Кольцова М.М.* Ребенок учится говорить / М.М. Кольцова. – М.: Сов. Россия, 1979.
19. *Коноваленко В.В.* Артикуляционная и пальчиковая гимнастика: Комплекс упражнений к комплекту: «Домашние тетради для закрепления произношения звуков» / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном-Пресс, 2000.
20. *Корнев, А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
21. *Корнев А.Н.* Нарушение письменной речи у детей / А.Н. Корнев. – М., 1997.
22. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие / Под ред. Н.Н. Яковлевой. – СПб.: КАРО, 2009. – 208 с.
23. *Лалаева, Р.И., Венедиктова, Л.В.* Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2003. – 224 с.
24. *Левина Р.Е.* Недостатки чтения и письма у детей / Р.Е. Левина. – М.: Учпедгиз, 1940.

25. *Логинова, Е. А.* Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
26. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. Вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – 304 с.
27. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. Заведений / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 704 с.
28. *Лурия А.Р.* Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. – М., 1950.
29. *Лурия, А.Р.* Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. Заведений / А.Р. Лурия. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 352 с.
30. *Мазанова Е.В.* Логопедия / Е.В. Мазанова. – М.: Аквариум, 2004.
31. *Мазанова Е.В.* Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками / Е.В. Мазанова. – М.: ГНОМ и Д, 2006
32. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2005. – 240 с.
33. *Мухина, В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов / В.С. Мухина.– М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 456 с.
34. *Парамонова, Л.Г.* Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.
35. *Парамонова Л.Г.* Предупреждение и устранение дисграфий у детей / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Лениздат, 2001
36. *Поваляева М.А.* Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002

37. *Поваляева М.А.* Профилактика и коррекция нарушений письменной речи / М.А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006
38. *Садовникова, И.Н.* Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие / И.Н. Садовникова. – М.: «Гуманит. изд. центр ВЛАДОС», 1997. – 256 с.
39. *Сиротюк А.Л.* Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей / А.Л Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2001
40. *Страковская Л.В.* 300 подвижных игр для оздоровления детей от 1 года до 14 лет / Л.В. Страковская. – М.: НОВАЯ ШКОЛА, 1994
41. *Трошин, О.В., Жулина, Е.В.* Логопсихология: Учебное пособие / о.В. трошин, Е.В. Жулина. - М.: ТЦ Сфера, 2005.-256 с.
42. *Филичева Т.Б.* Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева. – М., 1999
43. *Фотекова, Т.А., Ахутина, Т.В.* Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. - М.: Айрис-пресс, 2007.- 176 с.
44. *Фуреева, Е.П., Шпилова, Е.В., Филиппова, О.В.* Нарушения речи у школьников: коррекционно-педагогическая работа при общем недоразвитии речи в массовой школе. – Ростов-на-Дону.: Феникс, 2006. – 208 с.
45. *Хватцев М.Е.* Логопедия / М.Е. Хватцев. – М., 1997
46. *Хватцев М.Е.* Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических заведений. В двух книгах. Книга 2 / Под ред. Р.И Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 293 с.
47. *Цветкова Л.С.* Нейропсихология счета, письмо и чтение: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. – М., 1997
48. *Чиркина Г.В.* Методы обследования речи детей / Г.В. Чиркина. – М., 2005

49. *Шестернина Н.Л.* Дидактический материал в картинках. Учуь ориентироваться в пространстве / Н.Л. Шестернина, К.Ю. Белая. – М.: Школьная пресса, 2010
50. *Эльконин Д.Б.* Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Ред. – сост. Б.Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 384 с.
51. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии / Д.Б. Эльконин. – М., 1971
52. *Ястребова А.В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.П.* Учителю о детях с недостатками речи / А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова. – М.: АРКТИ, 1996. – 176 с.



