



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

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

Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений
письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) «Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

74,9 % авторского текста

Работа рекоме к защите:

рекомендована/не рекомендована

«19» 12 2023 г.

Зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-406-101-3-2

Чипышева Анастасия Константиновна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Васильева Виктория Сергеевна

В.С. Васильева

л'5 сел

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	7
1.1 Понятие «письменная речь» в современной литературе.....	7
1.2 Формирование письменной речи у детей младшего школьного возраста.....	11
Выводы по I главе.....	20
ГЛАВА II. ПРОЯВЛЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ.....	22
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дизартрией.....	22
2.2 Особенности письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.....	28
Выводы по II главе.....	33
ГЛАВА III. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДАЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ.....	35
3.1 Методы изучения письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.....	35
3.2 Анализ состояния письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.....	38
3.3 Основные направления и содержание логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи у детей с дизартрией.....	47
Выводы по III главе.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	55

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	59
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	66
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	78
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	81
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	83

ВВЕДЕНИЕ

Усвоение ребенком родного языка происходит в определенной последовательности по мере созревания нервно - мышечного аппарата. В первые месяцы после рождения у ребенка интенсивно развиваются слуховой, зрительный, двигательный - кинестетический анализаторы. В настоящее время доказано, что процесс сенсорного развития, в том числе и восприятия речи, осуществляется с необходимым участием двигательных импульсов. Развитие движений у ребенка рассматривается как фактор стимуляции и подкрепления его лепета.

Ребенок рождается с готовыми к функционированию органами артикуляции. Однако проходит длительный подготовительный период, прежде чем он сможет произносить членораздельные звуки речи.

Но в наше время одной из самых актуальных проблем является увеличение количества детей с различными речевыми нарушениями.

Среди них весьма распространенным нарушением является дизартрия - нарушение фонетической стороны речи, которое обусловлено органическим поражением ЦНС. При нем расстраивается двигательный механизм речи, её моторная реализация. В литературе XX века понятие "дизартрия" переводили, как расстройство членораздельной речи, речь организуется невнятно, словно "каша во рту".

Глубина и сложность проблемы дизартрии заключается, прежде всего, в том, что между уровнем речевого развития и уровнем развития основных функций психики, а также уровнем развития интеллекта существует прямая взаимосвязь. Иначе говоря, ребенок, имеющий нарушения речи, может сталкиваться с серьезными сложностями в овладении грамотой и письмом, проблемы с развитием внимания и мышления, воображения и восприятия, памяти. В этой связи возникает

необходимость дополнительного изучения речевых проблем, а также разработки наиболее эффективных методов их диагностики, преодоления и коррекции.

При этом дефекте речи нарушены общая моторика, а также и другие процессы моторной реализации речевой деятельности: голос, мимика, мелодико - интонационная сторона речи, а также мелкая и артикуляционная моторика.

В последние годы в связи с распространенностью дизартрии продолжают теоретические и практические исследования данного нарушения, а также разрабатывается система логопедической работы по её коррекции. Они связаны с именами Е.Ф. Архиповой, Е.М. Мастюковой, К.А. Семеновой, Г. В. Чиркиной, М.Б. Эйдиновой и др.

Объект исследования: процесс развития письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

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

База исследования: МОУ «СОШ №42» г. Копейск

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.
3. Подобрать методики проведения коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Методологическую основу исследования: составили материалы учебных и научных изданий по проблеме дизартрии и о работе логопеда с данным нарушением, а также информационные ресурсы по логопедии и статьи специальных изданий.

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись теоретические методы (анализ психолого-педагогической и специальной литературы); эмпирические (изучение психолого-педагогической документации, констатирующий эксперимент); количественная и качественная обработка полученных результатов.

Данная квалификационная работа состоит из трех глав. Первая глава раскрывает теоретические аспекты изучения письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Во второй главе мы рассмотрели и проанализировали специальную методическую литературу по проявлению письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

В третьей главе описано содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

После каждого параграфа даются выводы. В заключении – общий вывод по проделанной работе, список использованных источников и приложение.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Понятие «письменная речь» в современной литературе

Письменная речь - это передача языковой информации посредством буквенных обозначений, звуков, слов, фраз.

Письменная речь является сложной формой коммуникации: осознанной, регламентированной, развернутой (в отношении языкового оформления) и абстрактной, т.к. она лишена видимого контакта с собеседником.

В понятие «письменная речь» в качестве равноправных входят чтение и письмо. Русское письмо относится к алфавитным системам письма, т.е. звуки устной речи обозначаются определенными буквами. Так как устная и письменная форма речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но также, в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, таким образом, ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения [10].

Достаточно полно рассмотрена функциональная система письменной речи А.Р. Лурия [28]. Он отмечает, что письменная речь обеспечивается согласованной деятельностью затылочной, теменной областей коры, височной области левого полушария мозга, являющихся корковыми отделами анализаторных систем, а также передних отделов коры головного мозга, связанных с организацией протекания движений во времени, с выработкой и сохранением двигательных навыков. А.Р. Лурия определил психофизиологическую структуру письма:

-возникновение мотива к письменной речи;

-создание замысла (о чем писать?); на его основе создания общего смысла (что писать?) содержания письменной речи;

-анализ звукового состава слова, подлежащего записи [49].

Первое условие - определение последовательности звуков в слове, второе - уточнение звуков, т.е. превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки - фонемы. Акустический анализ и синтез протекают при ближайшем участии артикуляции (проговаривание). Проговаривание помогает уточнить звуковой состав слова: перевод фонем (слышимых звуков) в графемы, т.е. зрительные схемы графических знаков с учетом пространственного расположения их элементов. (Это возможно благодаря взаимодействующей работе ряда анализаторных систем).

«Перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи (графемы переводятся в кинемы).

Л.С. Цветкова указывает, что психологический уровень организации письма реализуется за счет работы лобных отделов мозга; психофизиологический - обеспечивается совместной работой заднелобных нижнетеменных, височных, задневисочных, переднезатылочных отделов; лингвистический уровень (выбор нужных звуков, слов, синтаксиса) обеспечивается совместной работой передней и задней речевых зон, отвечающих за синтагматику и парадигматику речи. Автор отмечает, что письмо является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности - внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие [53].

Известно, что в русской орфографии выделяются следующие основные принципы правописания: фонетический (фонематический),

морфологический, традиционный [10] .

Письменная речь является одним из видов речи, наряду с устной и внутренней, и включает в свой состав письмо и чтение.

Наиболее полно и обстоятельно психологическая и психолингвистическая характеристика письменной формы речи представлена в исследованиях Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, Л. С. Цветковой, А. А. Леонтьева и др. В теории и методике логопедии психолингвистический анализ процессов чтения и письма, составляющих письменную форму реализации речевой деятельности, представлен в работах Р. И. Лалаевой.

Письменная речь по своей коммуникативной природе является преимущественно монологической речью. Таковой она является «по своему происхождению», хотя в «новейшей истории» человеческого общества достаточно широкое распространение получили и диалогические варианты речевого общения в письменной форме (в первую очередь благодаря такому уникальному средству массовой коммуникации, как «Интернет» — общение посредством компьютерной связи).

Письменная речь является предметом пристального внимания ученых различных направлений научного знания: психологии, нейролингвистики, психолингвистики, коррекционной педагогики. Письменная речь – сложная по структуре и функциональной организации психическая деятельность, включающая в себя целый ряд последовательных операций, образующих целостную самоорганизующуюся функциональную систему. [Горбунова 2015: 194] По мнению психологов, письменное кодирование информации на любом языке представляет собой довольно сложную деятельность, которая включает в себя программирование грамматико-семантической стороны высказывания, грамматическую реализацию высказывания и выбор слов,

моторное программирование компонентов высказывания, выбор звуков. [Леонтьев 1969: 265] Э. П. Шубин считает, что письменная речь, наряду с говорением, представляет собой экспрессивный вид речевой деятельности и выражается в фиксации определенного содержания графическими знаками. Психологической основой письменной речи как деятельности является взаимодействие двигательного-моторного, речемоторного и зрительного анализаторов. Письмо как вид деятельности возможно на основе связей моторно-двигательных, зрительно-графических и речемоторно-слуховых образов языковых явлений. [Шубин 1972: 167] Письменная речь как способ формирования и формулирования мыслей основывается на использовании лингвистических знаков, закрепленных в нервных связях коры головного мозга в виде зрительных и рукомоторных образов, действующих в сочетании со слуховыми и речедвигательными. Она предполагает большое количество умственных операций. Процесс начинается с составления программы будущего высказывания во внутренней речи. Происходит отбор лексических единиц, организация их в грамматически оформленные предложения и объединение полученных структур в отрезки речи для выяснения логических связей между отдельными мыслями.

Таким образом, этот процесс состоит из внутреннего проговаривания и фиксации мысленно подготовленного материала на бумаге, что требует автоматического оперирования звуко-графическими ассоциациями. По количеству производимых операций письменное сообщение сложнее устного. [Демьяненко, Лазаренко 1976: 160] На развитие письменной речи оказывают влияние такие когнитивные процессы как внимание и память. Н. И. Жинкин отмечает, что будучи связанным с мышлением через внутреннюю речь, письмо дисциплинирует мысль и способствует ясному и четкому ее выражению. В свою очередь, устная внешняя и особенно

письменная речь становится предпосылкой для развития внутренней речи. [Жинкин 1985: 50] М. Я. Демьяненко полагает, что благодаря тому, что письменная речь как вид деятельности задействует все анализаторы (акустические, речедвигательные, зрительные, рукодвигательные), обеспечивается комплексное усвоение знаний. Созданные таким образом стойкие ассоциации способствуют более эффективному восприятию, запоминанию и воспроизведению материала.

Сущность письменной речи рассматривается как система процессов порождения связного письменного высказывания. Результатом, материальным продуктом письменной речи является текст как воплощение мысли.

Таким образом, письменная речь представляет собой сложную, системную и произвольную психическую деятельность, которая обеспечивается участием всех анализаторов, различных структурно-функциональных компонентов и многих психических функций. Письменная речь тесно связана с устной речью и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. [Горбунова 2015: 194]

1.2 Формирование письменной речи у детей младшего школьного возраста

Огромное влияние на развитие речи в целом оказывает овладение письменной речью. Письменная речь—разновидность монологической речи. Но она более развернута, чем устная монологическая речь, так как предполагает отсутствие обратной связи с собеседником. Отсюда гораздо большая структурная сложность письменной речи по сравнению с устной. Это самый произвольный вид речи. В письменной речи сознательно оценивается степень пригодности языковых средств. Даже в процессе элементарного письменного высказывания ученика мысль развертывается,

уточняется, совершенствуется. В письменной форме, которая должна быть максимально понятной для других, необходимо предварительное обдумывание, внутренняя словесная «наметка» мысли. Если этого нет, то такая речь носит неразвернутый характер, непонятна для других.

Так как письменная речь лишена жеста, интонации и должна быть (в отличие от внутренней) более развернутой, для младшего школьника перевод внутренней речи в письменную вначале очень труден. Ребенок, как правило, не может встать в позицию читателя, который не знает описываемого события.

Письменная речь младшего школьника беднее, чем устная. - Однако, как показывают исследования (М. Д. Цвиянович), к III классу письменная речь по своей морфологической структуре не отстает от устной, а в определенном отношении даже опережает ее. Так, в письменной речи выше процент существительных и прилагательных, в ней меньше местоимений, союзов, засоряющих устную речь. Иным в письменной речи является соотношение между существительными и глаголами. Если в устной речи их проценты примерно совпадают, то в письменной существительных значительно больше, что и приближает показатели письменной речи третьеклассников к соответствующим показателям речи учащихся последующих классов.

В письменной речи преобладают простые распространенные предложения (71%). Сложные предложения составляют 29%, а в устной речи—35%, причем сложноподчиненные предложения преобладают над сложносочиненными, особенно в устной речи. Это говорит о том, что она по составу синтаксических конструкций опережает письменную.

Для младшего школьника определенную трудность представляет понимание читаемого текста. Его затрудняет отсутствие интонации, мимики, жеста. В то же время школьник еще не знает всех приемов

(усилительные слова, знаки препинания, порядок слов, построение фразы), которые помогают понять поведение героев, отношение автора к ним.

Звуковой анализ и синтез, навык беглого, плавного чтения, развитие сложных мыслительных процессов, позволяющих уловить богатство смыслового и идейного содержания, все это способствует овладению чтением. «Понимающее» чтение дается не сразу. Прежде всего помогает выразительное чтение вслух учителем, а затем и самими учениками, письменный текст дополняется живой интонацией, выражающей переживание, эмоциональное отношение к прочитанному.

Особый интерес представляет переход от громкого чтения к чтению про себя, т. е. интериоризация чтения. В результате исследования Б. Ф. Бабаева и Л. С. Житченко обнаружено несколько форм речевого поведения детей.

1. Развернутый шепот—совершенно отчетливое и полное проговаривание слов и фраз с уменьшением громкости.

2. Редуцированный шепот—проговаривание отдельных слогов слова при торможении остальных; озвучиваются слоги, на которых ученик считает нужным сделать ударение; заметно снижается активность органов артикуляции.

3. Беззвучное шевеление губ — действие инерции внешнеречевого проговаривания, но без участия голоса.

4. Невокализованное вздрагивание губ, возникающее, как правило, в начале чтения и исчезающее по прочтении первых фраз.

5. Чтение одними глазами, приближающееся по внешним показателям к молчаливому чтению старших детей и взрослых.

У первоклассников не обнаружено какой - либо преобладающей формы речевого поведения. То же самое наблюдается у второклассников.

У учащихся III класса совершенно очевиден переход к чтению про себя без сколько -нибудь выраженных внешних его проявлений.

Исследование показывает, что чтение шепотом не является переходом от громкого к молчаливому. По скорости, способу артикуляции оно полностью совпадает с громким, отличаясь от него только чисто физическим признаком, как сила звука. В таком чтении не появляется никаких новых качеств, никаких структурных изменений по сравнению с громким чтением—оно не является внутренне необходимым, диктуемым самой письменной речью.

Приведенные данные позволяют поставить на обсуждение вопрос о сроке, когда можно требовать от детей молчаливого чтения. Очевидно, что возраст ученика и класс, в котором он учится, не являются определяющим фактором. На первый план в интериоризации чтения выступают индивидуальные различия: степень подготовленности к чтению и темп его освоения. Перевод учащихся к молчаливому чтению может быть дифференцированным и начат в I классе. Однако в каждом конкретном случае готовность к нему определяется степенью овладения громким чтением и в частности особенностями восприятия читаемого текста. Интериоризация чтения возможна не ранее, чем текст начинает восприниматься пословно, с последующим развитием опережающего зрительного восприятия.

На протяжении младшего школьного возраста происходит развитие всех сторон речи: фонетической, грамматической, лексической.

Первоклассники практически владеют всеми фонемами (фонема—это звук речи, способствующий различению значения слов и их грамматических частей), тем не менее фонетической стороне надо уделить большое внимание, так как обучение чтению и письму требует хорошо развитого фонематического слуха, т. е. умения воспринимать, правильно

различать все фонемы, научиться анализировать их, выделять каждый звук из слов, выделенные звуки сочетать в слова. Для этого требуется четкое различение фонем, точный звуковой анализ и синтез. Различные недостатки в восприятии фонетической стороны речи мешают первоклассникам овладеть чтением и письмом.

«Еще до обучения грамоте ребенок с нормально развивающейся речью уже достаточно тонко различает звуки и близкие по звучанию фонемы и практически пользуется ими» (СНОСКА: Божович Л. И., Леонтьев А. Н., Морозова Н. Г., Эльконин Д. Б. Очерки психологии детей. М., 1950, с. 104—105.). Однако первоначально ребенок воспринимает и произносит звуки речи без мысленного выделения каждого звука. Например, во время игры он легко рифмует слова, непосредственно улавливая общее в их окончаниях, но затрудняется по специальному заданию подобрать слова, начинающиеся или оканчивающиеся общим звуком.

Овладевая чтением и письмом, ребенок обращает внимание на то, что речь его состоит из слов и звуков. Необходимость звукового анализа заставляет ребенка выделить слова из предложения, звуки из слова. Упражнения в звуковом анализе (при этом именно звук должен быть предметом сознания) ведут к осознанию звукового состава языка и развитию фонематического слуха. Недоразвитие фонематического слуха может быть одной из причин того, что учащийся затрудняется в произношении звуков (затруднения могут быть связаны с недостатками в произношении).

Формирование письменной речи происходит по определенным закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы (фонетической стороны, лексического запаса и грамматического строя).

Изучению вопроса о функциональном взаимодействии речедвигательного и речеслухового анализаторов в процессе формирования письменной речи посвящены труды А.Н.Гвоздева, Н.Х.Швачкина, Н.И.Красногорского, В.И.Бельтюкова, А.Валлона и др. исследователей. Функция слухового анализатора формируется у ребенка значительно раньше, чем функция речедвигательного анализатора: прежде чем звуки появятся в речи, они должны быть дифференцированы на слух. В первые месяцы жизни ребенка звук сопровождает произвольную артикуляцию, возникая вслед за движениями органов артикуляционного аппарата. В дальнейшем соотношение между звуком и артикуляцией в корне меняется: артикуляция становится произвольной, соответствуя звуковому выражению (Н.Х.Швачкин).

Образцом произношения для ребенка является речь окружающих. Но на определенном этапе речевого развития ребенку недоступна артикуляция какого-то звука. Ребенок вынужден временно заменить его одним из артикуляторно близких и доступных звуков. Такой заменитель нередко бывает акустически далек от слышимого образца. Это акустическое несоответствие становится стимулом к поиску более совершенного артикуляционного уклада, который соответствовал бы слышимому звуку. В этом процессе обнаруживается ведущая роль слухового восприятия, но при этом ход приближения к искомому звуку подчинен возможностям развития речедвигательного анализатора (В.И.Бельтюков). К моменту, когда фонетическая сторона речи сформирована, слуховой анализатор получает функциональную самостоятельность. Звуки речи как бы уравниваются по степени сложности их различения и воспроизведения. Звуки речи не существуют обособленно, а лишь в составе слов, слова же в словосочетаниях, фразах и потоке речи.

Взаимодействие фонетической и лексико-грамматической сторон

речи раскрывается в теории механизмов речи Н.И.Жинкина, в соответствии с которой механизм речи включает два основных звена: образование слов из звуков и составление сообщений из слов. Слово есть место связи двух звеньев механизма речи. На корковом уровне произвольного управления речью образуется фонд тех элементов, из которых формируются слова («решётка фонем»). Во второй ступени отбора элементов образуется так называемая «решётка морфем». По теории Н.И.Жинкина, слова становятся полными только в операции составления сообщений. Весь смысл работы речедвигательного анализатора заключается в том, что он может продуцировать каждый раз новые комбинации полных слов, а не хранить их в памяти в такой комбинации. Как только определена тема сообщения, сужается круг лексики. Правила отбора конкретных слов определяются целью данного конкретного сообщения. Все речевые обозначения и их перестройки могут совершаться только материальными слоговыми средствами, т.к. слог - основная произносительная единица языка. Именно поэтому, как считает Н.И.Жинкин, то главное, с чего начинается речевой процесс и чем он заканчивается, есть код речедвижений (отбор требуемых речедвижений), и в этом его великая роль на пути от звука к мысли.

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят отражение в письме и чтении.

В процесс письма активно включаются еще глаз и рука, и тогда вопрос о взаимодействии слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов письма приобретает особую важность. 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 двигательные представления, минуя зрительное звено. Но тем большую роль должно играть зрение в самом акте формирующегося письма, когда еще не сформированы сами двигательные представления, а не только их связи со слуховыми и речедвигательными представлениями.

Письмо может быть рассмотрено как двигательный акт, в котором различают его двигательный состав и смысловую структуру.

Двигательный состав письма весьма сложен и отличается своеобразием на каждой ступени овладения навыком. Так, ребенок, приступающий к обучению грамоте, начинает с освоения смысловой стороны письма. В отличие от неграмотного ребенка, который «срисовывает» буквы со всеми особенностями шрифта, как геометрический узор, начинающий школьник воспринимает буквы как смысловые схемы, ассоциированные и с их звуковыми образами, и с начертательными образами слов. Профессор Н.А. Бернштейн отмечал, что акт скорописи в сформированном виде включает ряд факторов: общий тонический фон пишущей руки и всей рабочей позы; вибрационную иннервацию мышц предплечья, запястья и пальцев, которая очень ритмична и монотонна; осуществление округлости движения и его временного (ритмического) узора; реализацию начертательной стороны письма (контуров букв и того, что составляет существенную часть почерка). В акте письма непременно имеют место элементы прилаживания к пространству: квалифицированная хватка и держание орудия письма, реализация движения кончика пера по поверхности бумаги вдоль действительных или воображаемых линеек и т.п.

Траектория кончика пера при письме не тождественна движениям кончиков пальцев, направляющих перо. «Точные циклограмметрические

наблюдения движений письма — пишет Н.А.Бернштейн — показывают, что даже кончики пальцев, ближайšie к перу, совершают движения не плоскостные и настолько отличные от движений пишущего острия, что след их уже недоступен прочтению. Таким образом, ни одна из точек самой конечности не выписывает в пространстве ни одной буквы, а только резко, хотя и закономерно, искаженные их видоизменения (анаморфозы)». Именно эта перешифровка движений и ее автоматизация представляют одну из наибольших трудностей для начинающего школьника.

Интересно также замечание исследователя о том, что каждый ребенок, независимо от применяемого к нему метода обучения, неизбежно проходит через несколько фаз. На первом этапе обучения школьник пишет крупно, и это связано не только с грубостью его пространственных координации. Причина в том, что, чем крупнее письмо, тем меньше относительная разница между движениями кончика пера и движениями самой руки, т.е. тем проще и доступнее перешифровка, и это подтверждено циклографическими наблюдениями. Только по мере освоения этой перешифровки ребенок выучивается переносить на кончик пера сначала зрительные, а потом и проприоцептивные коррекции, приобретая умение автоматически обеспечить кончику пера любую требуемую траекторию. Благодаря этому, постепенно уменьшается величина выписываемых букв (аналогичное явление имеет место при действиях с любым орудием: иглой, ножом и т.п.). Одновременно с этим процессом совершается и освоение письма по линейке. Движение предплечья, ведущего перо вдоль строки, постепенно переводится из компетенции зрительного контроля в область проприоцептивного. Тогда ровная расстановка и направленность строк удаются уже на неразграфленной бумаге. Наконец, труднее всего остального, осуществляется овладение собственно скорописью. При этом осваивается правильное распределение нажимов, т.е. управление усилиями

по третьей координате, перпендикулярной к плоскости бумаги. Настоящая скоропись вырабатывается только путем долгой практики, всегда уже по выходе из отрочества.

Итак, начальный период обучения грамоте должен быть целью формирования сложного единства, включающего представления об акустическом, артикуляторном, оптическом и кинетическом образе слова.

Выводы по I главе

Изучив литературу, можно сделать вывод о том, что вопрос о формировании письменной речи у детей младшего школьного возраста интересует многих исследователей.

Под письмом понимается продуктивный вид речевой деятельности, при которой информация передается на расстоянии с помощью графических знаков.

Нарушения процессов письма в литературе принято называть дисграфией. Проблемой расстройств письма занимались многие ученые. Дисграфия – нарушение процесса письма, проявляющееся в повторяющихся, стойких ошибках, которые обусловлены несформированной высшей психической деятельностью, участвующей в процессе письма. Формирование письменной речи происходит после возникновения устной. Именно поэтому нами был изучен онтогенез речевой деятельности, предложенный А. А. Леонтьевым.

К дисграфии могут привести как внешние, так и внутренние причины. Нарушение письма оказывает влияние на весь процесс обучения и речевое развитие детей.

Проанализировав научную литературу об особенностях развития письменной речи у младших школьников в норме, мы можем утверждать о том, что письменная речь – это сложный процесс речевой деятельности.

Письмо - навык, который представляет собой систему автоматизированных действий по созданию письменной речи, которая позволяет пишущему не задумываться над техникой письма.

Психофизиологическая структура письма - это совместная работа всех анализаторов: акустического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, оптического и пространственного. Для полноценного и своевременного формирования письма у младшего школьника должны быть сохранены все механизмы письменной речи. В онтогенезе письменная речь развивается постепенно и несформированность какой-либо функции ведёт к нарушению процесса овладения письмом. Сложности нарушения письма часто связаны с тем, что к моменту школьного обучения ребёнок с дизартрией не владеет рядом речевых и неречевых функций: зрительного анализа и синтеза, представлений о пространстве, фонематической дифференциации, фонематического, слогового анализа и синтеза, а также имеет расстройства аналитико - синтетических операций, эмоционально - волевой сферы и др. Из-за этого у многих обучающихся, а особенно у младших школьников с дизартрией, возникают трудности обучения письму и письменные ошибки.

Усугубляет данную ситуацию тенденция сокращения добукварного периода обучения грамоте – важного этапа в овладении звуковой стороной речи и операциями, лежащими в основе механизмов чтения и письма.

ГЛАВА II. ПРОЯВЛЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

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

Дизартрия (греч. dis – нарушение признака или функции, arthroo – расчленяю) – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Ведущий дефект при дизартрии – нарушение звукопроизносительной стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной систем. Многие авторы трактуют этот термин более широко, относя к дизартрии расстройства голосообразования, артикуляции, темпа, ритма и интонации речи [36, С. 152].

Изучением данной патологии занимались множество специалистов как медицинского, так и психолого-педагогического профиля:

Е.М. Мастюкова, Е.Н. Правдина-Винарская, З.А. Репина, О.В. Правдина и другие.

Расстройства звукопроизношения при дизартрии проявляются в различной степени и имеют зависимость от характера и тяжести поражения нервной системы. При лёгких случаях данного нарушения имеются искажения звуков, в более тяжёлых – наблюдаются также замены, пропуски звуков, страдает темп, выразительность и модуляция. Произношение становится невнятным [36, С. 152].

Дизартрические расстройства речи наблюдаются при поражениях мозга, которые у взрослых имеют более выраженный характер. Частота дизартрии у детей прежде всего связана с перинатальной и натальной патологиями (поражение нервной системы плода и новорождённого). По данным различных авторов, чаще всего дизартрия встречается при детском

церебральном параличе примерно от 65 до 85 % случаев. (М. Б. Эйдинова и Е. Н. Правдина-Винарская, 1959; Е. М. Мастюкова, 1969, 1971).

В основу классификации дизартрий положены принципы локализации, синдромологический подход, степень понятности речи для окружающих. Наиболее распространённая классификация в отечественной логопедии создана с учётом неврологического подхода на основе уровня локализации поражения двигательного аппарата речи (О. В. Правдина и др.).

Различают следующие формы дизартрии: бульбарную, псевдобульбарную, экстрапирамидную (или подкорковую), мозжечковую, корковую [46, С. 172].

На основе синдромологического подхода выделяют следующие формы дизартрии применительно к детям с церебральным параличом: спастико-паретическую, спастико-регидную, спастико-гиперкинетическую, спастико-атактическую, атактико-гиперкинетическую (И. И. Панченко) [36, С. 158].

Классификация дизартрии по степени понятности речи для окружающих была предложена французским невропатологом G. Tardier (1968) применительно к детям с церебральным параличом.

Первая, самая легкая степень, когда нарушения звукопроизношения выявляются только специалистом в процессе обследования ребенка.

Вторая – нарушения произношения заметны каждому, но речь понятна для окружающих.

Третья – речь понятна только близким ребенка и частично окружающим.

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 (минимальные дизартрические расстройства) – 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 [36, С.160].

Клинико-физиологические аспекты данного нарушения определяются тяжестью поражения головного мозга и его локализацией. Функциональная и анатомическая взаимосвязь в развитии и расположении двигательных зон и проводящих путей определяет частое сочетание дизартрии с двигательными нарушениями различного характера и степени выраженности.

По клинико-психологической характеристике дети с дизартрическими расстройствами могут быть условно разделены на несколько групп. К какой из них будет относиться ребёнок, зависит от общего психофизического развития: дизартрия у детей с нормальным психофизическим развитием; дизартрия у детей с детским церебральным параличом; дизартрия у детей с ЗПР; дизартрия у детей с олигофренией; дизартрия у детей с гидроцефалией, дизартрия у детей с минимальной мозговой дисфункцией (ММД).

Последняя форма встречается у детей как в специальных, так и в общеобразовательных учреждениях. У них наряду с недостаточностью звуко-произносительной стороны речи могут наблюдаться: нерезко выраженное нарушение внимания, памяти, интеллектуальной деятельности, эмоционально-волевой сферы, небольшие двигательные расстройства и замедленное формирование ряда высших корковых функций. Двигательные нарушения 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, с легким поворотом головы, направляя взгляд в сторону вынесенной руки, ходить, захватывать предметы кончиками пальцев и манипулировать с ними. Эмоционально-волевые нарушения проявляются в виде повышенной истощаемости нервной системы и сильной эмоциональной возбудимости [5, С. 37].

Для определения структуры дефекта на современном уровне необходимо привлечение данных психолингвистики о процессе возникновения речи. При дизартрии нарушена реализация двигательной программы из-за несформированности операций внешнего оформления высказывания: голосовых, артикуляционно - фонематических, просодических и темпоритмических расстройств [5, С. 37].

Трудность развернутого высказывания при дизартрии может быть обусловлена не только моторными затруднениями, но и нарушениями языковых операций на уровне процессов, связанных с выбором нужного слова. Нарушения речевых кинестезий приводят к недостаточной упроченности слов, и в момент речевого высказывания нарушается максимальная вероятность всплывания именно нужного слова. Ребенок испытывает проблемы при нахождении нужного слова. Это проявляется в затруднениях введения лексической единицы в систему синтагматических и парадигматических отношений [23, С. 94].

Симптоматика дизартрии. При дизартрии передача импульсов из коры головного мозга к ядрам черепно-мозговых нервов нарушена на разных уровнях. Из-за этого к мышцам (артикуляторным, голосовым, дыхательным) нервные импульсы не поступают, функция основных черепно-мозговых нервов нарушается, а они имеют непосредственное

отношение к речи (тройничный, лицевой, подъязычный, языкоглоточный, блуждающий нервы) [53, С. 59].

В раннем периоде развития ребенка эти нарушения проявляются:

1. Грудной возраст: в связи с паретичностью мышц языка, губ затруднено грудное вскармливание – поздно прикладывают к груди (3-7 сутки), вялое сосание, также отмечаются частые срыгивания и поперхивания.

2. На раннем этапе речевого развития 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 из-за недостаточности кинестетических ощущений в артикуляторной мускулатуре.

Нарушения звукопроизношения, обусловленные артикуляторной апраксией, имеют две характерные особенности: нарушение звукопроизношения не постоянно, т. е. ребенок может произносить звук и правильно, и неправильно; искажаются и изменяются звуки, близкие по месту артикуляции.

Выделяют два варианта артикуляторной апраксии: кинетическая, обусловлена патологией премоторных областей коры больших полушарий. Нарушена динамическая организация артикуляторных движений, затруднен переход от одного звука (или артикуляции) к другому. При этом наблюдаются повторы звуков, слогов, перестановки, вставки и пропуски. Кинестетическая, связанная с патологией теменных отделов головного мозга, характеризуется трудностями нахождения отдельной артикуляторной позы [53, С. 62].

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 прецентральною и постцентральною речедвигательные зоны. [53, С. 59].

В пренатальный период нарушения внутриутробного развития и внутриутробное поражение головного мозга может быть обусловлено патологией беременности, заболеваниями матери (вирусные инфекции, сердечно-сосудистая, почечная недостаточности, психические и физические травмы, радиация, алкоголизм, лекарственная интоксикация). Особенно важен первый триместр беременности. При этом ребенок рождается с патологией, которая может проявиться не сразу (например, различные парезы проявляются по мере созревания пирамидных путей).

Натальный период: поражение головного мозга ребенка во время родов. Это может быть черепно-мозговая травма, кровоизлияние в мозг, рождение ребенка в асфиксии и пр. Постнатальный период: менингиты, менингоэнцефалиты, черепно-мозговые травмы в ранний период развития ребенка. Эти заболевания могут обуславливать недоразвитие или поражение премоторно-лобной, теменно-височной областей головного мозга [53, С. 61].

Таким образом, на основании обзора литературы по вопросу дизартрии можно сделать следующие выводы:

Дизартрия – сложное речевое расстройство, характеризующееся нарушениями звукопроизношения, дыхания, мимики и интонационной стороны речи.

Дизартрия часто встречается в детском возрасте и характеризуется комбинацией нарушений компонентов речевой деятельности: артикуляции,

дикции, голоса, представляет трудность для дифференциальной диагностики и коррекционной работы.

Для дизартрии характерно наличие симптомов органического поражения центральной нервной системы: недостаточная иннервация органов артикуляции, нарушения мышечного тонуса артикуляционной и мимической мускулатуры (в виде стертых парезов).

При дизартрии, как правило, отмечаются разнообразные стойкие нарушения фонетической стороны речи, являющиеся ведущими в структуре речевого дефекта, и отклонения в развитии лексикограмматического строя речи. При дизартрии состояние неречевых функций, психических процессов (внимания, восприятия, памяти и мышления) имеет ряд отличительных черт.

2.2 Особенности письменной речи у 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.

При дизартрии ребёнок воспринимает и понимает речь на слух, может писать и формулировать устно и письменно свои мысли, но не может произносить слова из-за проблем в иннервации речевого аппарата. При этом, если дизартрия формируется в раннем возрасте, то у ребенка могут возникать сложности и с пониманием речи и письмом, так как для него затрудняется выработка навыков письма. Письмо и чтение — это сложный символический процесс перекодирования звуков в буквы и наоборот, в нем задействовано много функций и систем.

Нарушение письменной речи- это нарушение чтения и письма. Характерными особенностями являются стойкие повторяющиеся ошибки на письме, не связанные с усвоением орфографических норм, а также оно связано с затруднениями в образовании компонентов речи и неправильной работой анализаторных систем, что обуславливает актуальность исследования особенностей нарушений письма у детей с дизартрией, а также методик коррекции таких нарушения. [54].

Обучающиеся младшего школьного возраста с дизартрией испытывают трудности при овладении основными умениями, обуславливающими формирование навыка письма в конечном итоге.

Моторика детей с дизартрией характеризуется некоторым недоразвитием, зачастую трудности при письме таких детей в первую очередь, обусловлены именно невозможностью правильно держать письменные принадлежности.

Для многих детей с дизартрией характерны трудности пространственно-временного восприятия, что обуславливает для них

проблемы с запоминанием очертаний букв и слов. То есть, ребенок в данном случае может распознавать слово на слух и понимает, что оно означает, однако не представляет визуально как выглядит это слово при написании.

Одним из симптомов дизартрии является нарушение в работе речедвигательного анализатора, что не позволяет ребенку воспринимать фонемы на слух и идентифицировать их звучание с написанием.

Кроме того, у ребенка с дизартрией часто наблюдаются трудности в процессе выделения мозгом существенных связей и устранения или торможения побочных. Это напрямую влияет на тот факт, что ребенку с дизартрией достаточно сложно выстроить логическое по смыслу высказывание на письме, связать между собой лексические единицы. Например, ребенок с дизартрией может употреблять все слова в предложении в именительном падеже.

Кроме того, у детей с дизартрией наблюдаются сложности в построении связных текстов. Кроме того, характерной особенностью нарушений письма у школьников с дизартрией являются неверные обозначения звуков. Школьник в этом случае различает и идентифицирует звук, но выбирает для его обозначения несоответствующую букву, вплоть до того, что может путать гласные и согласные звуки при письме, обозначая их несоответствующими буквами. Это обуславливает, зачастую, невозможность для младших школьников верно выразить свою мысль при письме.

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».

Для выявления уровня отдельных компонентов нарушений письма у обучающихся с дизартрией, необходимо проводить диагностику по четырем группам заданий:

1. Проверка собственно фонематического восприятия ребенком речи.
2. Исследования сформированности артикуляционной моторики ребенка, что влияет в том числе и на письменный компонент речи.
3. Исследование состояния звукопроизношения.
4. Проверка сформированности у ребенка звукослоговой структуры слов.

Существуют следующие уровни нарушений письма у обучающихся с дизартрией:

Первичный – характерно первичное нарушение в фонематическом восприятии. Снижен уровень освоения звукового анализа, а также уровень его действий.

Вторичный – характерно появление вторичного нарушения в фонематическом восприятии. Встречаются речевых дефекты (кинестезии, возникающие вследствие анатомических аномалий развития речевых органов.

Обучающиеся должны сформировать навык письма не путем заучивания отдельных правил и начертания слов, а в процессе исследования и поисковой деятельности – то есть при выполнении упражнений. Упражнения при этом должны создавать условия для выявления, а затем последовательной конкретизации фонематического принципа письма.

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 (застывание на определённых буквах и слогах); антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный, а реже – гласный – заменяет вытесненную букву в слове; смешения 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.

Ошибки в овладении письменной речью у детей младшего школьного возраста 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 смещения; зеркальная обращенность букв.

Очень большую роль в формировании навыков письма, по свидетельству ряда авторов, играет списывание слов в составе фразеологизмов и смысловыми единицами (высказываниями). То есть, для коррекции нарушений письма необходимо использовать приемы, обеспечивающие активную проработку текста через выделение в нем отдельных букв как «кодировок» звуков, а также должны быть структурированы в систему блоков.

Выводы по II главе

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.

Совместная работа зон и областей мозговой коры необходима для нормального осуществления каждого сложного психологического процесса, в том числе речи, письма и чтения.

Таким образом, письмо и письменная речь по способу и времени возникновения, по связи с устной речью, по структуре и психологическому содержанию, по его формированию у детей, по мозговым механизмам, лежащим в его основе являются одним из сложнейших психических процессов.

Важным для письма является полноценность фонематического слуха и слухового анализа.

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.

Знание закономерностей речевого развития необходимо для своевременной и правильной диагностики отклонений в этом процессе, для грамотного построения коррекционно-воспитательной работы по преодолению речевой патологии.

ГЛАВА III. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДАЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

3.1 Методы изучения письменной речи у детей младшего школьного возраста

С целью выявления особенностей проявлений нарушений письма у младших школьников с дизартрией, нами был проведен констатирующий эксперимент. В экспериментальном исследовании принимали участие пять обучающихся первого класса с дизартрией.

Исследование проводили с помощью методики О.Б. Иншаковой «Тест достижений» и Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной, которая включает изучение предпосылки письма и оценку письма, и чтения первоклассников.

Обследование было проведено в начале учебного года (конец сентября).

По методике Иншаковой мы изучали письменные умения младших школьников в начале обучения (методика представлена в Приложении 1).

О.Б. Иншакова разработала методику «тест достижений». Для его проведения детям раздаются листы белой не линованной бумаги формата А4 и простые карандаши. Экспериментатор акцентирует внимание учеников на том, что тестовые задания могут быть как простыми, так и сложными. Если ребенок не может выполнить какое-то из заданий, то это задание разрешается пропустить и перейти к выполнению следующего.

Тест был направлен на изучение:

- самостоятельное написание своего имени и фамилии;
- количества самостоятельно воспроизведённых ребёнком букв алфавита;
- способности детей писать под диктовку печатные буквы;

- умения осуществлять перешифровку звуковых образов в графические образы на уровне слога и освоение правил обозначения твёрдости и мягкости согласной различными способами;

- способности проведения детьми анализа звучащих слов различной сложности, успешность осуществления операций перешифровки фонем в графемы, графем в кинемы при письме под диктовку;

- записывать под диктовку предложения;

- навыка списывания печатных слов;

- умения ребёнка правильно вставлять в слова пропущенные буквы.

- функции контроля, которая проявляется в способности находить и исправлять ошибки, допущенные в словах.

Эти задания ребёнок выполнял на листе белой нелинованной бумаге.

Предлагаемые задания позволяют изучить:

- зрительно-пространственные трудности (зеркальность, не нахождение начала рабочей строки и неиспользование её на письме, расположение на строке букв, колебания высоты и наклона букв);

- ошибки в написании (пропуски, повторы букв, смещения, вставки, перестановки);

- наличие макро- или микрогафии; присутствие гипер- или гипотонуса.

Вторым направлением исследования была методика Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной (Приложение 2,3), вариант для обучающихся 1 класса. Она состоит из трех серий, которые представлены в вариантах, несколько отличающихся для первоклассников и учащихся 2-3 классов.

Изучали:

- предпосылки письменной речи, с помощью проб;

- на оценку письма под диктовку (буквы, свое имя);

- на проверку навыков чтения.

Первая серия исследует предпосылки письменной речи.

Она включает по пять проб на языковой и звуко-буквенный анализ, предназначенных определить количество слов в предложении, слогов и звуков в слове и так далее.

Вторая серия направлена на оценку письма.

Первоклассники должны написать под диктовку буквы, свое имя и два слова (стол, ствол). При анализе результатов учитывается количество ошибок и их типы.

Третья серия проверяет навыки чтения.

Первоклассникам предлагается прочесть слова.

Обследование навыков письма у учащихся начальных классов осуществляется с помощью выполнения следующих видов письменных работ: слухового диктанта, списывания с печатного и рукописного текстов, и проводится в каждой возрастной группе не менее двух раз в год. Для обследования детей–первоклассников, только что поступивших в школу, используется специально разработанная методика, которую правильнее называть «тестом достижений». Обследование письма в конце первого года обучения и далее рекомендуется проводить фронтально, т. е. одновременно у всех учащихся в классе, или в небольших подгруппах детей, зачисленных на логопедический пункт. В этом случае экспериментальные условия будут одинаковыми для учащихся. Для обследования следует выбирать одно и то же время, например, первую половину дня.

Таким образом, методы и приемы позволяют изучить способности формирования навыка письма, механизмы нарушения, симптомы недостаточности.

3.2 Анализ состояния письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Экспериментальная работа направлена на изучение особенностей проявлений нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией и осуществлялась на базе МОУ «СОШ № 42 г. Копейска».

В исследовании приняли участие пять детей первого класса с дизартрией.

Исследование письменных умений младших школьников в начале обучения мы проводили по методике «Тест достижений» О. Б. Иншаковой.

Направления исследования:

1. Обследование самостоятельного написания своего имени и фамилии.

2. Обследование количества самостоятельно воспроизведённых ребёнком букв алфавита.

3. Обследование способности детей писать под диктовку печатные буквы, то есть осуществлять перешифровку звукового образа в графический образ на уровне буквы.

4. Обследование умения осуществлять перешифровку звуковых образов в графические образы на уровне слога и освоение правил обозначения твёрдости и мягкости согласной различными способами.

5. Обследование способности проведения детьми анализа звучащих слов различной сложности, успешность осуществления операций перешифровки фонем в графемы, графем в кинемы при письме под диктовку

6. Обследование умения записывать под диктовку предложения.

7. Обследование навыка списывания печатных слов.

8. Обследование умения ребёнка правильно вставлять в слова пропущенные буквы.

9. Обследование функции контроля, которая проявляется в способности находить и исправлять ошибки, допущенные в словах.

Основываясь на методике О.Б. Иншаковой мы провели анализ самостоятельного написания своего имени и фамилии, количества самостоятельно воспроизведённых букв алфавита обучающихся первого класса (Таблица 1).

Таблица 1 - Результаты обследования письменных умений младших школьников с дизартрией в начале обучения

Имя	Обследование		Проявления нарушений
	написание своего имени и фамилии	количества воспроизведённых букв алфавита	
1	2	3	4
Илья	9 баллов	11 баллов	Фамилия и имя написаны фонетически правильно, допущено 2 ошибки. Колебания высоты букв в строке. Микрография.
Олег	5 баллов	8 баллов	При написании имени и фамилии допущено 3 ошибки, имя написано с строчной буквы, пропуск согласных. Повторы букв написании алфавита, неадекватность и неточность воспроизведения графического образа буквы. Макрография.
Михаил	6 баллов	10 баллов	При написании фамилии допущено 3 ошибки, имя написано с строчной буквы, но грамматически правильно. пропуск согласных Повторы букв написании алфавита, неадекватность и неточность воспроизведения

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
			графического образа буквы. Колебания высоты букв в строке. Микрография.
София	7 баллов	10 баллов	При написании имени допущено 3 ошибки, правильно написана только фамилия. Повторы букв написании алфавита. Колебания высоты букв в строке. Макрография.
Маргарита	5 баллов	10 баллов	При написании имени и фамилии допущено 3 ошибки, имя написано с строчной буквы. пропуск гласной и перестановка букв. Повторы букв написании алфавита. неадекватность и неточность воспроизведения графического образа буквы Колебания высоты букв в строке. Микрография.

Изучение написания имени и фамилии показало, что один ребенок (Илья) при написании в имени и фамилии допустила 2 ошибки, но при этом, фамилия и имя написаны фонетически правильно.

Так же при написании имени и фамилии показало, что у 4 детей (Олег, Михаил, София, Маргарита) допущено 3 ошибки.

Раздельное написание имени и фамилии наблюдается у 3 детей (Илья, Михаил, София).

У двоих детей выявлено написание имени с заглавной буквы (Илья, София), следовательно, у 3 детей (Олег, Михаил, Маргарита) – имя написано со строчной буквы.

Раздельное написание имени и фамилии выявлено у 3 детей (Илья, Михаил, София). Правильно написано только имя у одного ребенка (Олег). Правильно написана только фамилия у одного ребенка (София).

Пропущенные буквы при написании имени и фамилии наблюдается у 3 детей: пропуск согласных у 2 детей (Олег, Михаил), пропуск гласной у 1 ребенка (Маргарита). Перестановок букв выявлена у 1 ребенка (Маргарита).

Выявлены зрительно-пространственные трудности: не использование рабочей строки у 1 ребенка (Олег). Написание имени и фамилии не с начала рабочей строки у двоих детей (Олег, Маргарита). Зеркальные ошибки при написании букв у одного ребенка (Олег).

Изучение количества воспроизведённых букв алфавита показало, что все дети допускали ошибки при написании, не один испытуемый не воспроизвел все буквы.

Повторов букв написанных ранее выявлено у четверых детей (Олег, Михаил, София, Маргарита).

Неверно изображённые буквы допустили: (неадекватность и неточность воспроизведения графического образа буквы) 3 ребенка (Олег, Михаил, Маргарита).

Зрительно-пространственные трудности: У одного ребенка (Илья) выявлено написание с начала предполагаемой строки. У троих детей (Олег, Михаил, София) написание букв со значительным отступом от предполагаемого начала строки. У одного ребенка (Маргарита) выявлено написание букв с середины предполагаемой строки.

Удержание строки на письме: у всех детей выявлен уход строки вверх или вниз на 1 высоту строки, «пляшущая» строка, написание в столбик большинства букв.

Колебания высоты букв в строке: У четверых детей выявлены единичные случаи колебания букв по высоте в середине строки (Илья, Михаил, София, Маргарита). У одного ребенка (Олег) более половины букв в строке колеблются по высоте.

Колебания наклона букв в строке: У всех детей группы более половины букв имеют различный наклон, наклонены в левую сторону.

Макрография выявлена у 2 детей (Олег, Михаил) – все буквы выше, чем среднее значение.

Микрография выявлена у троих детей (Илья, Михаил, Маргарита) – все буквы меньше, чем среднее значение.

Наличие гипертонуса выявлено у 1 ребенка (Олег).

Изучение способности детей писать под диктовку печатные буквы показало, что повторы ранее написанных букв (трудности переключения при выполнении задания) были выявлены у троих детей (Илья, Михаил, Маргарита). Графически неверно изображённых букв (оптические ошибки, неадекватность и неточность воспроизведения букв, смещения сходных букв) были выявлены у четверых детей (Олег, Михаил, София, Маргарита).

Ошибки звукового анализа и синтеза были диагностированы у троих детей (Михаил, София, Маргарита): пропуски, вставки, перестановки букв.

Смещения звонких и глухих были диагностированы у двоих детей (Олег, София). Смещения твёрдых и мягких были диагностированы у троих детей (Михаил, София, Маргарита), свистящих и шипящих у всех детей, соноров, заднеязычных, аффрикат и их компонентов были диагностированы у всех детей, и гласных букв у четверых детей (Илья, Михаил, София, Маргарита).

Изучение умения осуществлять перешифровку звуковых образов в графические образы на уровне слога и освоение правил обозначения твёрдости и мягкости согласной различными способами показало, что повторы ранее написанных слогов выявлено у четверых детей (Олег, Михаил, София, Маргарита), ошибки воспроизведения графически сходных букв выявлено у четверых детей (Олег, Михаил, София,

Маргарита).

Смещение кинетически сходных букв выявлено у троих детей (Михаил, София, Маргарита). Ошибки звукового анализа и синтеза выявлены у одного ребенка (Маргарита).

Изучение способности проведения детьми анализа звучащих слов различной сложности, успешность осуществления операций перешифровки фонем в графемы, графем в кинемы при письме под диктовку показало, что повторов ранее написанных слов выявлено у двоих детей (Михаил, Маргарита).

Изучение умения записывать под диктовку предложения показало, что у всех детей были ошибки написания графически сходных букв, ошибки, связанных со звуковым анализом и синтезом, смешения.

Зрительно-пространственные трудности:

Нарушения удержания рабочей программы во время письма выявлено у троих детей (Олег, Михаил, Маргарита).

Изучение навыка списывания печатных слов показало, что ошибки воспроизведения графически сходных букв выявлены у четверых детей (Олег, Михаил, София, Маргарита). Неверные обозначения мягкости согласных выявлено у всех детей.

Изучение умения ребёнка правильно вставлять в слова пропущенные буквы показало, что зачёркивание букв выявлено у всех детей группы.

Вставка дополнительных букв выявлена у четверых детей (Илья, Михаил, София, Маргарита). Неверно вставление букв выявлено у всех детей группы.

Изучение функции контроля, которая проявляется в способности находить и исправлять ошибки, допущенные в словах показали, что неправильные исправления, в результате которых получается несуществующее слово выявлены у четверых детей (Олег, Михаил, София,

Маргарита).

Зрительно-пространственные трудности при выполнении заданий выявлены у троих детей (Михаил, София, Маргарита).

Качественный анализ показал, что ошибки встречались у младших школьников во всех заданиях. Письмо под диктовку является более сложным видом письма, а поэтому ошибок дети допускают значительно больше.

Следующий эксперимент был проведен по методике Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотековой. Мы проводили исследование навыков языкового анализа у детей младшего школьного возраста с дизартрией, представленное в таблице №2, а также исследование навыка письма, представленное в таблице №3.

Таблица 2 - Исследование навыков языкового анализа

Имя	Баллы	Проявления нарушений
София	12	Не смогла подсчитать звуки, в слове из трех букв. Не смогла подсчитать звуки, в слове из шести букв. Не смогла определить третий слог в слове.
Маргарита	13	Не смогла подсчитать звуки, в слове из трех букв. Не смогла подсчитать звуки, в слове из шести букв. Не смогла определить третий слог в слове.
Михаил	16	Не смог подсчитать звуки, в слове из трех букв. Не смог подсчитать звуки, в слове из шести букв. Не смог определить третий слог в слове.
Олег	21	Не смог подсчитать звуки, в слове из шести букв. Не смог определить третий слог в слове.
Илья	23	Не смог подсчитать звуки, в слове из шести букв.

Таким образом, по результатам исследования навыков языкового анализа у детей младшего школьного возраста получили следующие результаты:

С заданием «сколько слов в предложении» справились все дети, но

Маргарите потребовалась стимулирующая помощь, А София справилась с заданием после самостоятельного исправления ошибки.

С определением второго слова в предложении справились трое детей (Олег, Илья, София). Михаилу и Маргарите понадобилась стимулирующая помощь.

При подсчете звуков, в слове из трех букв, возникли трудности у всех детей группы, двое детей справились после стимулирующей помощи (Илья, Олег). Трое детей после стимулирующей помощи дали неверные ответы (Михаил, София, Маргарита).

При подсчете звуков, в слове из шести букв, возникли трудности у всехдетей группы. Двое детей справились после стимулирующей помощи (Илья, Олег). Трое детей после стимулирующей помощи дали неверные ответы (Михаил, София, Маргарита).

В определении третьего слога в слове справился только один ребенок (Илья).

Таблица 3 - Исследование навыка письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Имя	Баллы	Проявления нарушений
Маргарита	10	При написании своего имени допустила ошибки. При написании букв К, З, Ц, Ч – допустила ошибки. Допустила ошибки при написании предложений.
Михаил	11	Допустил ошибки при написании предложений.
София	15	При написании своего имени допустила ошибки. При написании букв Б, К, З– допустила ошибки.
Олег	16	При написании своего имени допустил ошибки. При написании буквы Ц– допустил ошибку. Допустил ошибки при написании предложений.
Илья	17	Допустил ошибки при написании предложений.

Таким образом, по результатам исследования навыка письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией получены следующие результаты: При написании своего имени допусти ошибки трое детей (Олег, София, Маргарита). При написании букв: Б, К, З, Ц, Е, Ч – допустили ошибки трое детей (Михаил, София, Маргарита). В словах: мама, стол, стул допустили ошибки трое детей (Михаил, София, Маргарита).

В предложениях: У дома сосна. Паша ловит рыбу. Дети кормят ежа. Все дети допустили ошибки.

Следующим этапом экспериментальной работы было проведено исследование навыков чтения у детей первого класса с дизартрией по методике Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной, представленное в таблице №4. Таблица 4 - Исследование навыков чтения у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Имя	Баллы	Проявления нарушений
Маргарита	23	Низкая скорость чтения – 5 слов. Побуквенное чтение. 8 ошибок на уровне слова, слога и буквы.
Михаил	24	Низкая скорость чтения – 7 слов. Побуквенное чтение. 7 ошибок на уровне слова, слога и буквы.
София	26	Низкая скорость чтения – 7 слов. Послоговое чтение. Допущено 5 ошибок на уровне слога.
Олег	32	Средняя скорость чтения – 10 слов. Послоговое чтение. Допущено 5 ошибок на уровне слова и слога.
Илья	30	Средняя скорость чтения – 14 слов. Послоговое чтение. Допущено 5 ошибок на уровне слова.

Таким образом, по результатам исследования навыков чтения у детей младшего школьного возраста получены следующие результаты:

У двоих детей (Илья, Олег) диагностирована средняя скорость чтения, это 8-14 слов. У троих детей (Михаил, София, Маргарита) диагностирована низкая скорость чтения, это 7 и менее слов.

Способ чтения у троих детей – послоговое чтение (Илья, Олег, София), у двоих – побуквенное чтение (Михаил, Маргарита).

У троих детей (Илья, Олег, София) при чтении допущено 5 ошибок на уровне слова или слога. 7 ошибок на уровне слова, слога буквы выявлены у Михаила. 8 ошибок на уровне слова, слога и буквы выявлено у Маргариты.

Таким образом, в результате обследования письменной речи дети младшего школьного возраста с дизартрией показали высокий процент нарушений письма, следовательно, для преодоления выявленных нарушений письма необходима логопедическая работа по коррекции нарушений письма в процессе обучения грамоте.

3.3 Содержание логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Полученные результаты констатирующего эксперимента показали, что у детей имеются трудности в овладении грамоте, поэтому мы определили необходимое проведение коррекционной работы.

Нами был составлен комплекс упражнений, направленных на коррекцию нарушений письменной речи для детей младшего школьного возраста с дизартрией.

В основу данного комплекса вошли упражнения с учётом следующих принципов:

1. Патогенетический принцип (принцип учёта механизма данного

нарушения).

2. Принцип учета зоны «ближайшего развития».

Коррекционная работа по исправлению нарушений письма должна протекать постепенно.

3. Принцип системного подхода.

4. Принцип деятельностного подхода.

5. Принцип поэтапности.

Все упражнения были включены в логопедическую работу.

Этапы логопедической работы:

На первом этапе использовались такие упражнения: «Оса», «Два весёлых круга», «Упражнение сделай стол», «Есть игрушки у меня», «Крыша домика», «Камень, ножницы, бумага», «Цветок», «Улитка», «Кораблик», «Лучики солнца», «Пальчики отправились за грибами», «Пальчики», «Кто прибежал».

Данные упражнения были направлены на работу движения рук, подготовка пальчиков к работе.

На втором этапе включали в работу развитие зрительного восприятия, развитие зрительной памяти; развитие зрительного анализа и синтеза, формирование пространственного восприятия и представлений; развитие фонематического анализа и синтеза; развитие слогового анализа и синтеза; развитие операций языкового анализа и синтеза на уровне слова, предложения и текста.

Для развития зрительного восприятия мы выкладывали буквы, выполняли задания на развитие восприятия величины, развивали целостность восприятия, склеивали буквы, слоги, слова. Рассматривали части букв и дописывали их. Так же мы конструировали буквы из палочек, бумаги, пластилина. Определяли букву в неправильном положении. Формировали способности воспринимать целостные зрительные образы

букв. Записывали буквы по памяти в тетрадь. Раскладывали буквы, цифры, фигуры в указанной последовательности по памяти, а при затруднении – по образцу.

Использовали следующие упражнения: «Великан и гном», «Буквенное лото», «Мастерская», «Чем отличается? Чем похожа?», «Найди отличия», «Забывчивый художник», «Конструирование букв», «Корректирующая проба», «Выложи буквы», «прочитай цепочки букв», «Прятки».

Развитие зрительной памяти происходило путем запоминания последовательности расположения картинки восстановления первоначального их расположения. Так же читали и записывали буквы, на скорость. Раскладывали буквы в указанной последовательности по памяти. Искали заданные слова (буквы) в тексте.

Использованы следующие упражнения: «Чего не стало?», «Что изменилось?», «Шалунишка», «По порядку становись», «Поиск заданных слов (букв) в тексте».

Для развития зрительного анализа и синтеза мы вставляли пропущенные гласные, согласные буквы в слова. Составляли слова из букв, слогов, предложения из слов.

Использованы следующие упражнения: «Вставь букву в слова», «Составь слова из букв», «Составь предложения», «Составь слово из слогов», «Подбери слово».

Для формирования пространственного восприятия и представлений мы учили детей ориентироваться в схеме собственного тела, закрашивали клетки по устной инструкции педагога. Работали с буквами, которые необходимо собрать в слова, развивали ориентировку в пространстве листа бумаги, а также шифровали буквы, при воспроизведении которых они совершали ошибки. Использовали следующие

упражнения: «Ориентировка в схеме собственного тела», «Разноцветные клеточки», «Пчелка», «Копирование точек», «Собери узор из кубиков», «Ориентировка в окружающем пространстве», «Ромб», «Шифровка».

Для развития фонематического анализа и синтеза мы выделяли звуки в словах, с помощью сигнальных карточек, выделяли из потока речи часто повторяющийся звук. Собирали слово из отдельных звуков, записывая их. Далее составляли слова из отдельных слогов.

Использовали следующие упражнения: «У кого хороший слух?», «Какой звук чаще всего слышим?», «Будь внимателен», «Буква-путешественница», «Путаница», «Назови правильное слово».

Для развития слогового анализа и синтеза слушали слова, и называли звуки и определяли количество слогов в слове. Учились синтезировать двух- трёхсложные слова, выкладывали цепочку слов по типу домино, воспроизводили по памяти «пирамиду» из слов с различным количеством букв. Разбивали слова на слоги.

Использовали следующие упражнения: «Сосчитай-ка», «какое слово получилась?», «Собери слово», «Цепочка», «Пирамида», «Встречу слово на дороге разобью его на слоги», «Наведём порядок», «Кто больше», «Подбери слово», «Составь слово».

Для развития операций языкового анализа и синтеза на уровне слова, предложения и текста мы находили сложные слова из списка слов, составляли из них предложения и записывали в тетрадь. Составляли распространенные предложения и соотносили их графическим схемам. Работали с текстами, вставляя пропущенные слова, отделяли слова друг от друга, определяли последовательность слов, находили предлоги (союзы) в предложении, закрепляли знания о написании предложений (первое слово в предложении пишется с заглавной буквы, в конце предложения ставится

точка). Списывали текст, вставляя пробелы.

Использовали следующие упражнения: «Сложные слова в предложениях», «Составь графическую схему предложения», «Вставь пропущенные слова», «Улитка», «Кирпичная стена», «Списывание без пробелов», «Предлоги».

На заключительном этапе закрепляли полученные знания умения и навыки, а так же формировали у обучающихся умение переносить полученных знаний на другие варианты учебной деятельности.

Обучение грамоте – одно из основных мест в общей системе преодоления дизартрии у детей младшего школьного возраста, поэтому данные упражнения будут эффективны на уроках обучения грамоте.

Роль данных упражнений – коррекция и устранение нарушений письма у младших школьников с дизартрией. Полное описание упражнений представлены в Приложении 3.

Таким образом, в ходе экспериментальной работы поставленные задачи решены, цель достигнута.

Выводы по III главе

Экспериментальная работа осуществлялась на базе МОУ «СОШ № 42 г. Копейска». В исследовании принимали участие пять обучающихся первого класса с дизартрией.

Исследование проводили с помощью методики О.Б. Иншаковой «Тест достижений» и Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной, которая включает изучение предпосылки письма и оценку письма, и чтения первоклассников. Обследование было проведено в начале учебного года (конец сентября).

По методике Иншаковой мы изучали письменные умения младших школьников в начале обучения и получили следующие результаты:

Качественный анализ показал, что ошибки встречались у младших школьников во всех заданиях. Письмо под диктовку является более сложным видом письма, а поэтому ошибок дети допускают значительно больше.

Преобладали такие ошибки как:

Повторы ранее написанных букв (трудности переключения при выполнении задания), графически неверно изображённые буквы.

Ошибки звукового анализа и синтеза—пропуски, вставки, перестановки букв. Смещения звонких и глухих. Смещения твёрдых и мягких, свистящих и шипящих, соноров, заднеязычных, аффрикат и их компонентов и гласных букв.

Ошибки воспроизведения графически сходных букв. Смещение кинетически сходных букв. Зрительно-пространственные трудности: нарушения удержания рабочей программы.

Вставка дополнительных букв, неправильные исправления, в результате которых получается несуществующее слово.

Следующей методикой была проведена методика Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотековой. И получены следующие результаты:

По результатам исследования навыков языкового анализа у детей младшего школьного возраста возникали ошибки с подсчетом количества слов в предложении, звуков, а так же при нахождении определенного по счету звука или слова. Всем детям была необходима стимулирующая помощь.

По результатам исследования навыка письма у детей младшего школьного возраста получены следующие результаты: дети допускали ошибки при написании своего имени, при написании букв, при написании предложений.

По результатам исследования навыков чтения у детей младшего

школьного возраста получены следующие результаты: У двоих детей диагностирована средняя скорость чтения. У троих детей диагностирована низкая скорость чтения. Способ чтения у троих детей – послоговое чтение, у двоих – побуквенное чтение. У троих детей при чтении допущено 5 ошибок на уровне слога. 7-8 ошибок на уровне слога или буквы выявлены у двоих детей.

Таким образом, в результате обследования письма дети показали высокий процент нарушений письма, следовательно, для преодоления выявленных нарушений письма необходима логопедическая работа по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией в процессе обучения грамоте.

Полученные результаты констатирующего эксперимента позволили определить основные направления коррекционной работы. Были установлены следующие направления:

Этапы логопедической работы:

1 этап – подготовительный. На данном этапе ставилась задача на развитие общей и мелкой моторики обучающихся.

2 этап – основной. На данном этапе ставились следующие задачи:

- развитие зрительного восприятия;
- развитие зрительной памяти;
- развитие зрительного анализа и синтеза;
- формирование пространственного восприятия и представлений;
- развитие фонематического анализа и синтеза;
- развитие слогового анализа и синтеза;
- развитие операций языкового анализа и синтеза на уровне слова, предложения и текста.

3 этап – заключительный. На данном этапе ставились следующие задачи:

- закреплять полученные знания, умения и навыки;
- формировать у обучающихся умение переносить полученных знаний на другие варианты учебной деятельности.

Обучение грамоте – одно из основных мест в общей системе преодоления дизартрии у детей младшего школьного возраста.

Данный комплекс упражнений направлен на коррекцию письменных нарушений у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Таким образом, в ходе экспериментальной работы поставленные задачи решены, цель достигнута.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Усвоение ребенком родного языка происходит в определенной последовательности по мере созревания нервно - мышечного аппарата. В первые месяцы после рождения у ребенка интенсивно развиваются слуховой, зрительный, двигательно - кинестетический анализаторы. В настоящее время доказано, что процесс сенсорного развития, в том числе и восприятия речи, осуществляется с необходимым участием двигательных импульсов. Развитие движений у ребенка рассматривается как фактор стимуляции и подкрепления его лепета.

Ребенок рождается с готовыми к функционированию органами артикуляции. Однако проходит длительный подготовительный период, прежде чем он сможет произносить членораздельные звуки речи.

Но в наше время одной из самых актуальных проблем является увеличение количества детей с различными речевыми нарушениями.

Среди них весьма распространенным нарушением является дизартрия - нарушение фонетической стороны речи, которое обусловлено органическим поражением ЦНС. Глубина и сложность проблемы дизартрии заключается, прежде всего, в том, что между уровнем речевого развития и уровнем развития основных функций психики, а также уровнем развития интеллекта существует прямая взаимосвязь. Иначе говоря, ребенок, имеющий нарушения речи, может сталкиваться с серьезными сложностями в овладении грамотой и письмом, проблемы с развитием внимания и мышления, воображения и восприятия, памяти. В этой связи возникает необходимость дополнительного изучения речевых проблем, а также разработки наиболее эффективных методов их диагностики, преодоления и коррекции.

Обучение грамоте – одно из основных мест в общей системе

преодоления дизартрии у детей младшего школьного возраста. В данной работе мы рассматриваем коррекцию письменных нарушений у младших школьников с дизартрией на уроках обучения грамоте.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе МОУ «СОШ № 42 г. Копейска». В исследовании принимали участие 5 обучающихся 1 класса с дизартрией.

Исследование проводили с помощью методики О.Б. Иншаковой «Тест достижений» и Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной, которая включает изучение предпосылки письма и оценку письма, и чтения первоклассников. Обследование было проведено в начале учебного года (конец сентября).

По методике Иншаковой мы изучали письменные умения младших школьников в начале обучения и получили следующие результаты:

Качественный анализ показал, что ошибки встречались у младших школьников во всех заданиях. Письмо под диктовку является более сложным видом письма, а поэтому ошибок дети допускают значительно больше.

Преобладали такие ошибки как:

Повторы ранее написанных букв (трудности переключения при выполнении задания), графически неверно изображённые буквы.

Ошибки звукового анализа и синтеза—пропуски, вставки, перестановки букв. Смешения звонких и глухих. Смешения твёрдых и мягких, свистящих и шипящих, соноров, заднеязычных, аффрикат и их компонентов и гласных букв.

Ошибки воспроизведения графически сходных букв. Смешение кинетически сходных букв. Зрительно-пространственные трудности: нарушения удержания рабочей программы.

Вставка дополнительных букв, неправильные исправления, в

результате которых получается несуществующее слово.

Следующей методикой была проведена методика Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотековой. И получены следующие результаты:

По результатам исследования навыков языкового анализа у детей младшего школьного возраста возникали ошибки с подсчетом количества слов в предложении, звуков, а так же при нахождении определенного по счету звука или слова. Всем детям была необходима стимулирующая помощь.

По результатам исследования навыка письма у детей младшего школьного возраста получены следующие результаты: дети допускали ошибки при написании своего имени, при написании букв, при написании предложений.

По результатам исследования навыков чтения у детей младшего школьного возраста получены следующие результаты: У двоих детей диагностирована средняя скорость чтения. У троих детей диагностирована низкая скорость чтения. Способ чтения у троих детей – послоговое чтение, у двоих – побуквенное чтение. У троих детей при чтении допущено 5 ошибок на уровне слога. 7-8 ошибок на уровне слога или буквы выявлены у двоих детей.

Таким образом, в результате обследования письма дети показали высокий процент нарушений письма, следовательно, для преодоления выявленных нарушений письма необходима логопедическая работа по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дизартрией в процессе обучения грамоте.

Полученные результаты констатирующего эксперимента позволили определить основные направления коррекционной работы. Были установлены следующие направления:

Этапы логопедической работы:

1 этап – подготовительный. На данном этапе ставилась задача на развитие общей и мелкой моторики обучающихся.

2 этап – основной. На данном этапе ставились следующие задачи:

- развитие зрительного восприятия;
- развитие зрительной памяти;
- развитие зрительного анализа и синтеза;
- формирование пространственного восприятия и представлений;
- развитие фонематического анализа и синтеза;
- развитие слогового анализа и синтеза;
- развитие операций языкового анализа и синтеза на уровне слова, предложения и текста.

3 этап – заключительный. На данном этапе ставились следующие задачи:

- закреплять полученные знания, умения и навыки;
- формировать у обучающихся умение переносить полученных знаний на другие варианты учебной деятельности.

Обучение грамоте – одно из основных мест в общей системе преодоления дизартрии у детей младшего школьного возраста.

Данный комплекс упражнений направлен на коррекцию письменных нарушений у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Таким образом, в ходе экспериментальной работы поставленные задачи решены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агаркова Н.Г. Письмо. Графический навык. Каллиграфический почерк. Программа для начальной школы / Н.Г. Агаркова. Начальная школа. – Москва: 1995. – № 12. – С. 12–22.
2. Азова О.А. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: Дис. канд. пед. наук / О.А. Азова.– Москва: 2006. – 392 с.
3. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев. Известия АПН РСФСР. – Москва: Издательство АНП РСФСР, 1955. – № 70. – С. 104–148.
4. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – Москва: Издательство «Просвещение», 1964. – 304 с.
5. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения / Т.В. Ахутина. Хрестоматия по нейропсихологии / под ред. Е.Д. Хомской. – Москва: Институт общегуманитарных исследований, МПСИ, 2004. – С. 779–783.
6. Белякова Л.И. Особенности профиля латеральной организации (ПЛО) учащихся начальных классов массовой школы с зеркальными ошибками письма / Л.И. Белякова, О.Б. Иншакова, Н.Л. Немцова; Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – Москва: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – С. 21–35.
7. Буковцева Н.И. Преодоление дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза у учащихся с интеллектуальной недостаточностью / Н.И. Буковцева: Дис. канд. пед. наук. – Самара, 2001. – 202 с.
8. Бурлакова М.К. Особенности нарушения чтения и письма / М.К.

Бурлакова. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции: Учебное пособие / Под общей редакцией О. Б. Иншаковой. – Москва: Издательство МПСИ, Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – С. 35–44.

9. Волоскова Н.Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов / Н.Н. Волоскова: Дис. канд. пед. наук. – Москва: 1996. – 167 с.

10. Волоскова Н.Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов / Н.Н. Волоскова. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции: Учебное пособие / Под общей редакцией О. Б. Иншаковой. – Москва: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – С. 193–199.

11. Воспитание у детей правильного произношения: практикум по логопедии. / Фомичева М. Ф. / – Москва: 1989. – 239 с.

12. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму. Формирование графических навыков письма / Е.В. Гурьянов. – Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 264 с.

13. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. / Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. / – Москва: 2002. – 136 с.

14. Дифференцированный подход и проявления нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ / Спирина Л. Ф., Ястребова А. В. / Дефектология. – 1998. – № 5.

15. Евдокимова Л.А. Предупреждение нарушений письменной речи у дошкольников с общим недоразвитием устной речи / Л.А. Евдокимова: Дис. канд. пед. наук. – Москва: 2001. – 181 с.

16. Иншакова О.Б. Изменение состояния устной речи у детей со стабильной и прогрессирующей дисграфией / О.Б. Иншакова, С.А. Овсянникова. Современное общество и специальное образование:

Международная научная конференция. – Санкт-Петербург: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – С. 169–173.

17. Иншакова О.Б. Отражение зрительно-пространственных трудностей в письме первоклассников / О.Б. Иншакова, А.Н. Кричевец, Т.В. Ахутина. Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. – Москва: МСГИ, 2006. – С. 44–49.

18. Каше Г.А. Недостатки произношения звуков у учащихся массовой школы / Г.А. Каше. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Под ред. Р.Е. Левиной. – Москва: Издательство «Просвещение», 1965 г. – С. 85–98.

19. Каше Г.А. Обучение произношению и подготовка к обучению грамоте детей с недоразвитием речи / Г.А. Каше. Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи (пути специального обучения) / Под ред. Р.Е. Левиной. – Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – С. 20–58.

20. Корнев А.Н. Методика оценки автоматизированности навыка письма / А.Н. Корнев. Проблемы патологии развития и распада речевой функции (материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной памяти проф. Н.Н. Трауготт) / под ред. М.Г. Храковской. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2001. – С. 54–59.

21. Коррекция нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ / Спирова Л. Ф. / Дефектология. – 2001. – № 2.

22. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. / Ястребова А. В. – Москва: 1984. – 138 с.

23. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Санкт-Петербург: Издательство «СОЮЗ»,

2003. – 224 с.

24. Лалаева Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей / Р.И. Лалаева. Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – Москва: Издательство Московского социально-гуманитарного института, 2004. – С. 132–140.

25. Лалаева Р.И. Нарушение письменной речи / Р.И. Лалаева. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. – Москва: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. – С. 459–498.

26. Лалаева Р.И. Общефункциональные и специфические механизмы нарушений письма у детей / Р.И. Лалаева. Ребенок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения. Материалы III международной конференции Российской ассоциации дислексии / Под ред. Г.В. Чиркиной, М.Н. Русецкой. – Москва: Российская ассоциация дислексии; МГПУ, 2007. – С. 88–96.

27. Логопедия : работа с дошкольниками : пособие для логопедов и родителей. / Хватцев М. Е. – Москва ; Санкт-Петербург: 1996. – 384 с.

28. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – Москва: Издательство «Академия», 2002. – С. 10–76.

29. Назарова А.А. Роль изучения анамнестических сведений в комплексном изучении нарушений письма младших школьников / А.А. Назарова. Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ / Под ред. О.Б. Иншаковой. – Москва: НИИ Школьных технологий, 2008. – С. 95–101.

30. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. / Садовникова И. Н. – Москва: 1997. – 269 с.

31. Нарушения речи у детей. / Чиркина Г. В., Филичева Т. Б. – Москва: 1993. – 232 с.
32. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи : учеб. пособие. / Репина З. А. – Екатеринбург: 2008. – 140 с.
33. Никашина Н.А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников / Н.А. Никашина. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Под ред. Р.Е. Левиной. – Москва: Издательство «Просвещение», 1965. – С. 46–66.
34. Никашина Н.А. Опыт преодоления недостатков произношения, чтения и письма у учащихся первых классов / Н.А. Никашина. Вопросы логопедии (недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов) / Под ред. Р.Е. Левиной. – Москва: Издательство АПН РСФСР, 1959. – С. 135–206.
35. Орфографическая зоркость и ее роль в формировании навыков русского правописания у учащихся начальной школы / Тлюстен Л. Ш. / Вестник Адыгейского государственного университета. – Майкоп: 2008. – № 5.
36. Основы логопедии. / Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. / – Москва: 1989. – 223 с.
37. Парамонова Л.Г. Динамика дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова. Ребенок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения: материалы III международной конференции Российской ассоциации дислексии / Под ред. Г.В. Чиркиной, М.Н. Русецкой. Москва: Российская ассоциация дислексии, МГПУ, 2007. – С. 101–104.
38. Парамонова Л.Г. К вопросу дисграфии у учащихся общеобразовательных школ / Л.Г. Парамонова. Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – Москва: Издательство МСГИ,

2004. – С. 180–187.

39. Психология детей с задержкой психического развития: учеб.-метод. пособие. / Чвякин В. А., Киселева Н. С. – Москва: 2014.

40. Российская Е.Н. Формирование готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Е.Н. Российская: Автореферат дис. канд. пед. наук. – Москва: 1999. – 22 с.

41. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. – Москва: 1993. – 482 с.

42. Савчук О.В. Практика психологического сопровождения детей с трудностями в развитии письменной речи / О.В. Савчук, В.И. Нодельман. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. – Москва: Издательство «Прометей», МПГУ, 2005. – С. 302–307.

43. Садовникова И.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма в системе начального обучения учащихся / И.Н. Садовникова: Автореферат дис. канд. пед. наук. – Москва: 1979. – 20 с.

44. Семенова О.А. Нейропсихологический анализ мозговой организации письма. Обзор литературных данных / О.А. Семенова. Новые исследования. Альманах. Возрастная физиологии – этапы развития. – Москва: Издательство «Вердана», 2003. – № 1 (4). – С. 115–137.

45. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О. А. Токарева. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) / Под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – Т. 2. – С. 456–469.

46. Формирование звукопроизношения у дошкольников: учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей дет. садов. / Туманова Т. В. / – Москва: 2001.

47. Формирование речи у детей раннего возраста. / Розенгарт-Пупко

Г. Л. – Москва: 1963.

48. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: книга для учителя. / Слепович Е. С. / – Минск: 1989.

49. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – Москва: АРКТИ, 2002. – 136с.

50. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т.А. Фотекова. – Москва: АРКТИ, 2000. – 56с.

51. Хватцев М.Е. Алексия и дислексия / М.Е. Хватцев. Логопедия: Методическое наследие / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. – Т. 4: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – С. 67–111.

52. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) : учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. пед. учреждений : в 2 т. / под. ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – Москва: 1997. –Т. 2. – 656 с.

53. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. – Москва: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

54. Чиркина Г.В. Недостатки письма у детей с дефектами артикуляционного аппарата, пути их преодоления и предупреждения / Г.В. Чиркина. Автореферат дис. канд. пед. наук. – Москва: 1967. – 18 с.

55. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова. – Москва: Просвещение, 1984. – 159с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

«Тест обследования письма первоклассников в начале обучения»

Автор: О.Б. Иншакова.

Тест даёт возможность изучить письменные умения младших школьников. Для проведения теста обучающимся раздаются листы белой нелинованной бумаги формата А4. Логопед обращает внимание обучающихся на то, что предлагаемые задания могут быть простыми и сложными. Если ребёнок не может выполнить какое-либо задание, то заданием можно пропустить и перейти к следующему.

Задание 1. Детям необходимо самостоятельно написать своё имя и фамилию.

На листе начерчена горизонтальная линия, которую дети могут использовать в качестве рабочей строки, но внимание первоклассников на присутствие данной строки специально не привлекается. Детям раздаются протоколы обследования, которые необходимо положить вертикально. Обучающимся нужно найти и обвести кружочком цифру 1 и под этой цифрой написать своё имя и фамилию. Дети пишут так, как умеют.

Задание 2. Детям необходимо написать все печатные буквы, которые им известны.

В отличие от первого задания, в котором детям предлагалась горизонтальная линия, здесь рабочее поле совершенно свободно, без вспомогательных линий. Дети находят цифру 2 и обводят её кружочком. Под цифрой 2 в свободном пространстве им необходимо записать все печатные буквы, которые известны.

Задание 3. Дети пишут печатные буквы под диктовку. Изучению подлежит умение ребёнка осуществлять перешифровку звукового образа в

графический, т.е. букву. Дети находят цифру 3 и обводят её кружочком. В свободном пространстве им необходимо записать те буквы, которые продиктует логопед. Логопедом диктуются следующие буквы: А, С, У, М, Т, Е, Ч, Ё, Щ, Ш, К, Ц, Г, Э, З. обращается внимание на то, если какая-либо буквы не знакома ребёнку, то он вместо неё ставит точку и пишет следующую продиктованную букву.

Задание 4. Дети пишут слоги под диктовку. Изучению подлежит умение детей осуществлять перешифровку звуковых образов в графические вслогах, а также возможно выявить уровень усвоения правил обозначения твёрдости и мягкости согласных.

Дети находят задание под цифрой 4 и записывают слоги под диктовку в свободном пространстве под цифрой 4. Логопедом диктуются следующие слоги: ЛЁ, БЯ, ЗЕ, ИНТ, ТАРЬ, ТЬЕ. Обращается внимание на то, если какой-либо слог написать не получается, тогда нужно поставить вместо него точку и продолжить писать следующий слог.

Задание 5. Дети записывают слова под диктовку печатными буквами. Изучению подлежит способность детей провести анализ звучащих слов, сложность которых различна, умение осуществлять перешифровку фонем в графемы.

Дети находят задание под цифрой 5 и под ней записывают печатными буквами слова, которые диктуются чётко, с проговариванием всех звуков. Диктовке подлежат такие слова, как *кот, шит, юля, ели, дом, день, стул, куст, тёрка, печка, ослики, игрушка*. Обращается внимание на то, если какое-либо слово ребёнок не может написать, тогда вместо него ставится чёрточка и работа продолжается дальше.

Задание 6. Дети записывают предложение под диктовку.

Первоклассники находят цифру 6 и обводят её кружочком. Затем обучающиеся внимательно слушают первое предложение: Катя мыла

руки. Затем записывают его под диктовку в свободном пространстве под цифрой 6. Далее они прослушивают второе предложение: У дома лужи. И точно также записывают под диктовку. Внимание детей обращается на то, если запись предложения невозможна, тогда вместо него необходимо провести черту.

Задание 7. Дети списывают печатные слова.

Первоклассники находят цифру 7 и обводят её кружочком. Далее читают следующие слова: ДЫМ, БОР, ВАТА, РОЗА, ЁЛКИ, ЗОНТ, ЩЕПКА, ФОРМА, МАЙКИ, ДОМИКИ. После прочтения этих слов, приступают к их списыванию печатными буквами.

Задание 8. Дети должны вставить в слова пропущенные буквы.

Обучающихся просят найти задание под цифрой 8. Далее дети внимательно рассматривают слова, в которых пропущена буква. После прочтения слов, вместо точки, которая обозначает пропущенную букву, ребёнок вставляет необходимую букву. Таким образом, должно получиться знакомое ему слово. Обращается внимание на то, что зачёркивать имеющиеся или дописывать другие буквы нельзя.

Задание 9. Дети находят и исправляют ошибки, которые допущены в словах.

Обучающиеся находят задание под цифрой 9. В этом задании написаны слова с ошибками. Первоначально слова читаются педагогом, а дети слушают внимательно. Далее дети приступают к исправлению ошибок в каждом слове, зачеркивая неправильно написанную букву и надписывают над ней нужную. Работа проводится со следующими словами: НЫС, ДЭМ, МОСКА, НУКА, БУВКА, ДЕМИ, ФТОЛ, ДЕЙКА, ВАБОТА, ФКОЛА.

Оценивание производится по определённым критериям в каждом задании. За каждое выполненное задание начисляются баллы. Затем

производится комплексная оценка выполнения теста в целом.

Баллы, которые начислены обучающемуся за продуктивность выполнения каждого задания складываются. Таким образом, определяется правильность выполнения теста в целом. Аналогично начисляются баллы за допущенные ошибки. Одна ошибка – это 1 балл. Баллы суммируются. По остальным критериям баллы начисляются точно также.

Задание 1. Оценивание осуществляется по следующим критериям:

Правильность выполнения (продуктивность)

15 баллов – имя и фамилия записаны без ошибок (отсутствие заглавных букв не считается)

10 баллов – в имени и фамилии не более 3 ошибок, фамилия и имя написаны фонетически правильно (Иваноф - Иванов)

5 баллов – в имени и фамилии не более 3-х ошибок, правильно написана только фамилия или имя;

0 баллов – не написано ничего, написано с большим количеством ошибок. К полученному результату дополнительно начисляются по 1 баллу за:

написание с заглавной буквы имени; написание с заглавной буквы фамилии; раздельное написание имени и фамилии.

Количество и характер ошибок. (Подсчитывается количество)

а) пропущенных букв: согласных, гласных, знаков Ъ, Ь; вставок лишних букв, перестановок букв;

б) смещений гласных и согласных;

в) оптических, кинетических, нарушений передачи графического образа букв (неадекватность и неточность).

Зрительно-пространственные трудности:

не использование рабочей строки, написание имени и фамилии не с начала рабочей строки, зеркальные ошибки при написании букв.

Задание 2. Оценивание осуществляется по следующим критериям:

Продуктивность выполнения (число букв, которые написаны правильно).

Нужно посчитать общее количество согласных, гласных, дополнительных знаков (Ъ, Ъ) написанных правильно. Любые ошибки, которые допущены детьми при выполнении данного задания, не учитываются.

Ошибки написания букв.

Вычисляется количество:

а) повторов букв написанных ранее (трудности переключения при выполнении задания);

б) неверно изображённых букв: неадекватность и неточность воспроизведения графического образа буквы.

Зрительно-пространственные трудности.

а) Нахождение начала строки (здесь и далее оцениваются по выполнению первой строки).

3 балла – написание с начала предполагаемой строки;

2 балла – написание букв со значительным отступом от предполагаемого начала строки;

1 балл – написание букв с середины предполагаемой строки; 0 баллов – буквы расположены хаотично.

Удержание строки на письме:

3 балла – удержание строки;

2 балла – уход букв на верхнюю или нижнюю линию строки, возврат в рамки в конце строки, написание в столбик по 2-3 буквы;

1 балл – уход строки вверх или вниз на 1 высоту строки, «пляшущая» строка, написание в столбик большинства букв;

0 баллов – уход строки на 2 и более высоты строки или вниз,

написаниехаотичное.

Колебания высоты букв в строке:

3 балла – все буквы имеют одинаковую высоту;

2 балла – единичные случаи колебания букв по высоте в середине строки;

1 балл – более половины букв в строке колеблются по высоте;

0 баллов – все или преобладающее большинство букв в строке разнойвысоты.

Колебания наклона букв в строке:

3 балла – все буквы написаны ровно или с одинаковым наклоном;

2 балла – единичные буквы имеют различный или левосторонний наклон;

1 балл – более половины букв имеют различный наклон, наклонены влевую сторону;

0 баллов – все или преобладающее большинство букв в строке имеют разный наклон;

Зеркальность «право-лево» при написании букв.

Нарушения удержания рабочей программы во время письма.

Подсчитывается количество переходов с печатных букв на письменные.

Склонность к макро- или микрографии (в данном задании и остальных определяется исходя из того, что средняя высота печатных букву обучающихся равна 8 мм):

Макрография

3 балла – все буквы выше или увеличиваются к концу строки в 1,5 раза;

2 балла – все буквы выше или увеличиваются к концу строки в 2 раза;

1 балл - все буквы выше или увеличиваются к концу строки в 2,5

раза.

Микрография

3 балла – все буквы меньше или уменьшаются к концу строки в 1,5
раза;

2 балла – все буквы меньше или уменьшаются к концу строки в 2
раза;

1 балл – все буквы меньше или уменьшаются к концу строки в 2,5
раза.

Наличие гипер- или гипотонуса (в данном задании и других):

Гипертонус

1 балл – отсутствует; 0 баллов – отсутствует.

Гипотонус

1 балл – отсутствует; 0 баллов – присутствует.

Отдельно выписываются буквы, самостоятельно не написанные
ребёнком. Уточняются неизвестные ребёнку согласные, гласные, и Ъ, Ь.

Задание 3. Оценивание осуществляется по следующим критериям:

1. Продуктивность выполнения.

Подсчитывается количество правильно написанных под диктовку гласных
и согласных букв. Ошибки любого порядка не входят.

2. Ошибки написания букв.

Подсчитывается число:

а) повторов ранее написанных букв (трудности переключения при
выполнении задания);

б) графически неверно изображённых букв (оптические ошибки,
неадекватность и неточность воспроизведения букв, смешения сходных
букв);

в) ошибок звукового анализа и синтеза: пропусков, вставок,
перестановок букв;

г) смешений (звонких и глухих, твёрдых и мягких, свистящих и шипящих, соноров, заднеязычных, аффрикат и их компонентов, согласных сходных по способу и месту образования, гласных букв).

3. Зрительно-пространственные трудности.

Задание 4. Оценивание осуществляется по следующим критериям:

1. Продуктивность выполнения.

Подсчитывается общее количество слогов написанных правильно.

Впродуктивность не входят ошибки любого порядка.

К общему результату дополнительно начисляется по 1 баллу за каждый слог, который написан отдельно.

2. Ошибки написания слогов.

Вычисляется количество:

- повторов ранее написанных слогов;

- ошибок воспроизведения графически сходных букв (оптические ошибки, смешения кинетически сходных букв, неадекватность или неточность воспроизведения графического образа буквы);

- ошибок звукового анализа и синтеза (пропусков, вставок, перестановок слогов, букв в слог);

- смешений (звонких и глухих, твёрдых и мягких, свистящих и шипящих, соноров, заднеязычных, аффрикат и их компонентов, согласных сходных по способу и месту образования, гласных букв);

- ошибочных обозначений мягкости согласных букв гласными буквами 2 ряда (Я, Е, Ё, Ю, И) и с помощью Ъ (замена гласных букв 2 ряда на Ъ, гласных букв 2 ряда на Ъ+ гласная, пропуск Ъ, замена гласных букв 2 ряда на Й или Й+ гласная, замена разделительного Ъ на Й)

3. Зрительно-пространственные трудности.

Задание 5. Оценивание осуществляется по следующим критериям:

1. Продуктивность выполнения.

Подсчитывается общее количество слов написанных правильно.

Любые ошибки, которые допущены детьми, в продуктивность не входят.

К полученному результату дополнительно начисляется по 1 баллу за каждое слово, которое написано отдельно.

2. Ошибки написания слов.

Вычисляется количество:

- повторов ранее написанных слов;
- ошибок воспроизведения графически сходных букв (оптические ошибки, смешения кинетически сходных букв, неадекватность или неточность воспроизведения графического образа буквы);
- ошибок звукового анализа и синтеза (пропусков, вставок, перестановок слов, слогов, букв в слове);
- смешений (звонких и глухих, твёрдых и мягких, свистящих и шипящих, соноров, заднеязычных, аффрикат и их компонентов, согласных сходных по способу и месту образования, гласных букв);
- ошибочных обозначений мягкости согласных букв гласными буквами 2 ряда (Я, Е, Ё, Ю, И) и с помощью Ъ (замена гласных букв 2 ряда на Ъ, гласных букв 2 ряда на Ъ+ гласная, пропуск Ъ, замена гласных букв 2 ряда на Й или Й+ гласная, замена разделительного Ъ на Й)

3. Зрительно-пространственные трудности.

Задание 6. Оценивание осуществляется по следующим критериям:

1. Продуктивность выполнения.

Подсчитывается число предложений, которые написаны правильно и слова, написанные верно в двух предложениях.

К общему количеству баллов дополнительно начисляется по 1 баллу за каждое слово, которое написано отдельно, а также за написание

заглавной буквы и точки в каждом предложении.

Любые ошибки, которые допущены в словах и предложениях, в продуктивность не включаются.

2. Ошибки в написании предложений.

Подсчитывается число:

- повторов слов, которые написаны ранее;
- ошибок написания графически сходных букв;
- ошибок, связанных со звуковым анализом и синтезом;
- смешений;

3. Зрительно-пространственные трудности.

4. Нарушения удержания рабочей программы во время письма.

Подсчитывается число переходов при написании слогов с печатных букв на письменные буквы.

Задание 7. Оценивание осуществляется по следующим критериям:

1. Продуктивность выполнения.

Подсчитывается общее количество слов, которые списаны правильно. Любые ошибки, которые допущены детьми, не учитываются.

2. Ошибки написания слов.

Подсчитывается число:

- ошибок воспроизведения графически сходных букв (оптические ошибки, смешения кинетически сходных букв, неадекватность или неточность воспроизведения графического образа буквы); пропусков согласных и гласных букв;

- вставок согласных и гласных букв;
- перестановок букв, реверсивное написание слов;
- смешений по акустико-артикуляционному сходству;
- неверных обозначений мягкости согласных.

3. Зрительно-пространственные трудности.

4. Нарушения удержания рабочей программы во время письма.

Подсчитывается количество переходов при написании слогов с печатных букв на письменные буквы.

Задание 8. Оценивание осуществляется по следующим критериям:

1. Продуктивность выполнения.

Подсчитывается общее количество слов с правильно вставленными буквами. Любые ошибки, которые допущены детьми, не входят в продуктивность.

2. Ошибки написания слов.

- зачёркивание букв;
- вставка дополнительных букв;
- вставок согласных и гласных букв;
- неверно вставленная буква.

3. Зрительно-пространственные трудности.

4. Нарушения удержания рабочей программы во время письма.

Подсчитывается количество переходов при написании слогов с печатных букв на письменные буквы.

Задание 9. Оценивание осуществляется по следующим критериям:

1. Продуктивность выполнения.

Подсчитывается общее количество слов с правильно внесёнными исправлениями. Любые ошибки, которые допускают дети, не входят в продуктивность.

2. Ошибки написания слов.

Вычисляется количество:

неправильных исправлений, в результате которых получается несуществующее слово;

использований в одном слове двух способов одновременно (исправление одной буквы вместе с зачёркиванием другой в этом же

слове).

3. Зрительно-пространственные трудности(зеркальность).

4. Нарушения удержания рабочей программы во время письма.

Подсчитывается количество переходов при написании слогов с печатных букв на письменные буквы.

Правильными считаются исправления слов: путём замены неверной буквы на верную (лука - **рука**), путём зачёркивания лишней буквы в слове (лука -**лук**).

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Тестовая методика экспресс-диагностики письменной речи младших школьников (по Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной)

ФИ _____ класс _____

Дата _____

Серия 1. Исследование навыков языкового анализа. (макс. – 30 б)

1. Исследование навыков языкового анализа (макс. – 15 б)

Инструкция: Отвечай на мои вопросы.

Предъявление	Ответы (н/к года)		Баллы	
Сколько слов в предложении «Около дома росла береза»? Какое второе слово в этом предложении?				
Сколько слогов в слове «рак»?				
Сколько слогов в слове «машина»? Какой третий слог в слове «машина»?				

2. Исследование навыков звукового анализа (макс. – 15б)

Инструкция: Отвечай на мои вопросы.

Предъявление	Ответы		Баллы	
Сколько звуков в слове «рак»?				
Сколько звуков в слове «шапка»?				
Какой первый звук в слове «шапка»?				
Какой третий звук в слове «школа»?				
Какой звук после «Ш» в слове «школа»?				

ИТОГО в 1 серии: _____ баллов

Серия 2. Исследование навыков письма. (макс. – 45 б)

Инструкция для 1 класса: Напиши, пожалуйста:

Предъявление	Ошибки	Баллы
Свое имя;		
Буквы: Б, К, З, Ц, Е, Ч		
Слова: мама, стол, стул		
Предложения: У дома сосна. Паша ловит рыбу.		
Дети кормят ежа.		

ИТОГО во 2 серии: _____ баллов

Серия 3. Исследование навыков чтения. (макс. – 45 б)

Инструкция: Прочитай слова, предложения.

Речевой материал (начало/ середина года)	Скорость чтения	Способ чтения	Правильность чтения
Мак, флаг, нож, голубика, пила, сток, юг, плащ, юла, крик, курица, блеск, дерево, класс, собака, ванна, сапоги, диван, йод, забор, индюк. Наташа купила арбуз. Она любит арбузы. Медведь спит всю зиму. Голодный волк ходит по лесу.			

ИТОГО в 3 серии: _____ баллов

ИТОГО в 1-3 серии: _____ баллов (макс. – 120 б)

Серия 1. Исследование навыков языкового анализа. (макс.– 30 б)

Исследование навыков языкового анализа (макс. – 15 б)

Инструкция: Отвечай на мои вопросы.

Предъявление	Ответы (н/к года)	Баллы
Сколько слов в предложении «Около дома росла береза»? Какое второе слово в этом предложении?		
Сколько слогов в слове «рак»?		
Сколько слогов в слове «машина»?		
Какой третий слог в слове «машина»?		

Исследование навыков звукового анализа (макс. – 15 б)

Инструкция: Отвечай на мои вопросы.

Предъявление	Ответы		Баллы	
Сколько звуков в слове «рак»?				
Сколько звуков в слове «шапка»?				
Какой первый звук в слове «шапка»?				
Какой третий звук в слове «школа»?				
Какой звук после «Ш» в слове «школа»?				

ИТОГО в 1 серии: _____ баллов

Серия 2. Исследование навыков письма. (макс. – 45 б)

Инструкция: Напиши, пожалуйста, под диктовку.

Предъявление	Ошибки	Баллы
Текст. Книга. Юра живет у деда. Дедушка подарил внуку книгу. Юра знает все буквы. Он читает стихи.		

ИТОГО во 2 серии: _____ баллов

Серия 3. Исследование навыков чтения. (макс. – 45 б)

Инструкция: Прочитай слова, предложения.

Речевой материал (конец года)	Скорость чтения	Способ чтения	Правильность чтения
Лев и мышь.			

ИТОГО в 3 серии: _____ баллов

ИТОГО в 1-3 серии: _____ баллов (макс. – 120 б)

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Исследование особенностей письменной речи (по Т.А. Фотековой, Т.Ахутиной)

Критерии оценивания

Серия 1. Исследование навыков языкового анализа. (макс. – 30 б)

3 –правильный ответ;

2 – самокоррекция;

1 – правильный ответ после стимулирующей помощи;

0 – неправильный ответ после стимулирующей помощи.

Серия 2. Исследование навыков письма. (макс. – 45 б)

45 – не более 1 ошибки в написании или незнание одной буквы;

30 – незнание 2-3 букв или их неточное написание;

15 – не более 4 ошибок дисграфического характера или до 5 иных ошибок;

0 – более 4 дисграфических ошибок или более 5 других, отсутствиенавыка письма.

Исследование навыков чтения. (макс. – 45 б)

	Способ чтения	Правильность чтения
15- высокая скорость 15 и более слов в минуту	15 целыми словами	15- не более 3 ошибок с самокоррекцией
10 – средняя скорость 8-14 слов	10 послоговое чтение	10- не более 6 ошибок на уровне слова или слога
5 - низкая скорость 7и мене слов	5 побуквенное чтение	5 до 10 ошибок на уровне слова, слога или буквы
0–отсутствие навыка чтения	0 отсутствие навыка чтения	0–множественные ошибки, отсутствие навыка чтения

IV уровень - 100-80%; III уровень - 79,9-65%; II уровень - 64,9-45%;

I уровень - 44,95% и ниже.

Обобщая результаты использования методики, можно сказать, что самый высокий четвертый уровень успешности встречается у детей с нормально протекающим речевым и интеллектуальным развитием.

Успешность третьего уровня свидетельствует о нетяжелом системном речевом дефекте либо о выраженной несформированности отдельных сторон речи.

Успешность выполнения речевых проб, соответствующая 2 уровню, указывает на наличие выраженного недоразвития речи. Помимо речевого дефекта, у них обычно выявляется недостаточность познавательной деятельности, поэтому им необходимо комплексная коррекция, как логопедическая, так и психологическая, а по возможности – нейропсихологическая.

Самый низкий первый уровень успешности выполнения методики свидетельствует о грубом недоразвитии всех сторон речи. У детей с такими показателями часто диагностируются моторная алалия или сложный дефект, сочетающий умственную отсталость и тяжелую речевую патологию.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Пальчиковые игры для развития мелкой моторики (по Р.И. Лалаевой и Е.А. Пожиленко)

«Оса».

Описание игры: обучающимся предлагается сжать в кулак правую и поднять её вверх, после дается команда выпрямить указательный палец поднять правую руку, сжатую в кулак, а затем выпрямить указательный и делать им вращательные движения, по такой же аналогии проводится работа с левой рукой, затем можно выполнять упражнение правой и левой рукой одновременно.

«Делаем козу».

Описание упражнения: обучающимся ставится задача выпрямить указательный палец и мизинец поочередно на правой и левой руке, а затем ребятам предлагается сделать эту позу на двух руках одновременно.

«Два весёлых круга».

Описание упражнения: обучающимся ставится задача сделать два небольших круга с помощью соединения большого и указательного пальца одновременно на правой и левой руке, а после детям ставится задача соединить два образованных круга.

«Упражнение сделай стол».

Описание упражнения: обучающимся ставится задача сжать в кулак правую руку, а левую руку необходимо класть на кулак горизонтально, таким образом получается стол, затем можно сделать такое же упражнение, но поменяв положение для каждой руки.

«Есть игрушки у меня». Описание игры:

Есть игрушки у меня (дети хлопают в ладоши),

С тобой ими поделюсь я, Самолёт и два коня,

Три оловянных солдатика, Две машины трактор есть,

Самосвал, в него мы можем сесть! (при перечислении каждой игрушки дети загибают пальцы на правой и левой руке).

«Крыша домика».

Описание упражнения: ребятам предлагается подушечки пальцев правой руки соединить с подушечками пальцев левой руки, таким образом получается построить крышу.

«Камень, ножницы, бумага».

Описание упражнения: обучающимся поочередно предлагается выполнять три различные позы: камень - руки сжаты в кулак, бумага - полностью выпрямить ладонь, ножницы - указательный и средний палец выпрямлены, а остальные пальцы сжаты.

«Цветок».

Описание игры: обучающимся предлагается прижать ладони правой и левой руки друг к другу, а пальцы рук отвести друг от друга на небольшое расстояние, таким образом получается подобие цветка.

«Улитка».

Описание упражнения: рука кладется на стол ладонью вниз, при этом указательный и средний палец разгибаются и сгибаются

«Кораблик».

Описание упражнения: детям предлагается сомкнуть обе ладони, а сверху немного их раскрыть

«Лучики солнца».

Описание упражнения: обучающимся предлагается скрестить свои руки на уровне груди и максимально широко расставить свои пальцы.

Упражнения для развития произвольной моторики пальцев рук, сопровождающиеся стихотворениями (Р.И. Лалаевой и Е.А. Пожиленко)

«Пальчики отправились за грибами».

Описание: обучающиеся перед собой держат левую, а потом правую руку ладонью к себе.

Раз, два, три, четыре, пять, Наши пальчики пошли гулять. Мизинчик наш грибок нашел. Безымянный чистить стал.

Средний пальчик резать стал. Указательный по жарил.

Этот пальчик всё съел, потому и потолстел.

«Пальчики».

Описание пальчиковой игры: ребята поднимают левую руку ладонью к себе, а правой рукой загибают пальцы.

Этот пальчик засыпает. (дети загибают мизинец.)

Этот пальчик уже зевает. (дети загибают безымянный палец.)

Средний пальчик отдохнул. (дети загибают средний палец.) Указательный уснул. (дети загибают указательный палец.)

А большой уж крепко спит. (дети загибают большой палец.) Ночка тихая пройдёт

Солнышко раннее взойдёт, Кошки будут умываться, Детки будут просыпаться, Птички будут прилетать

А пальчики вставать! (В этот момент ребята выпрямляют пальцы рук.) Затем всё повторяется, только с загибанием пальцев на правой руке.

«Кто прибежал».

Описание пальчиковой игры: ребята складывают свои пальцы на правой и левой руке.

Кто прибежал? (Дети в быстром темпе хлопают подушечками больших пальцев.)

Это мы, мы, мы! (Подушечки больших пальцев прижимаются друг к другу, а в этот момент подушечки других пальцев синхронно хлопают в быстром темпе)

Петя, это ты? (Хлопают подушечками больших пальцев)

Витя, Да, да, да! (Дети хлопают подушечками указательных пальцев.)

Маша, Маша, это ты? (Ребята хлопают подушечками больших пальцев.)

Да, да, да! (Хлопки подушечками средних пальцев.) Катя, это ты? (Хлопки подушечками больших пальцев.) Да, да, да! (Хлопки подушечками безымянных пальцев.)

Света, это ты? (Дети хлопают подушечками больших пальцев.) Да, да, да! (Ребята хлопают подушечками мизинцев.)

Все мы вместе, да, да, да! (Дети делают хлопки всеми подушечками пальцев одновременно.)

Упражнения на развитие зрительного восприятия

«Великан и гном»

Цель: развитие восприятия величины.

Инструкция: выберите для великана карточки с изображением больших предметов, а для гномика – маленьких предметов;



Б) расставьте буквы по величине от самой низкой до самой высокой (проставь в квадратах справа от букв цифры от 1 до 4)

«Буквенное лото»

Цель: развитие целостности восприятия.

Оборудование: полоски с буквами на каждого ребенка, карточка с буквой для ведущего.

Инструкция: найдите предложенную логопедом букву у себя на карточке, если есть такая буква, то необходимо закрыть её кружочком.

Игра заканчивается тогда, когда у ребенка будет закрыта вся полоска с

буквами.

«Мастерская»

Цель: развитие целостности восприятия.

Инструкция: «склейте» вазу картинку на которой изображены буквы, слоги, слова.

«Чем отличается? Чем похожи?»

Цель: развитие избирательности восприятия.

Инструкция: расскажите, чем отличаются треугольник от квадрата, круг от овала и т.д.



А)

Б) назовите пары букв, сходные по начертанию

«Найди отличия»

Цель: развитие избирательности восприятия. Оборудование: две сюжетные картинки с 10 отличиями. Инструкция: найдите отличия в картинках.

«Забывчивый художник»

Цель: развитие зрительного восприятия и узнавания предметов.

Инструкция: дорисуйте «забытые» художником части предмета, буквы. а)



б) рассмотрите, и допиши буквы, назови их.

в) выделите предметные изображения (буквы), наложенные друг на друга

Упражнения на развитие зрительного гнозиса

«Конструирование букв»

Цель: формирование навыков зрительного анализа и синтеза, развитие произвольного внимания.

а) Инструкция: сконструируйте буквы из палочек, бумаги, пластилина

и т.д.

б) Инструкция: «Определите букву в неправильном положении»
«Корректурная проба»

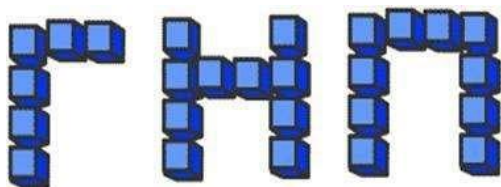
Цель: формирование способности воспринимать целостные зрительные образы букв, развитие зрительной памяти.

Инструкция: в течение 3-5 минут в любом тексте (кроме газетного), необходимо зачеркнуть заданные буквы. Сначала одну букву, далее можно усложнить задание (например, букву «а» зачеркнуть, а букву «о» обвести).

«Выложи буквы»

Цель: развитие зрительного восприятия, зрительного гнозиса, расширение объема кратковременной зрительной памяти, развитие умения воспроизведения графических объектов по памяти.

Инструкция: запомните буквы, и выложи их из кубиков.



Конечно, так можно выкладывать не все буквы, а только те, которые не содержат круглых или полукруглых элементов. Например: Е, Ё, Н, Г, Т, Ш, Щ, Ч, М, У, И.

«Прочитай цепочки букв»

Цель: развитие зрительного гнозиса.

Оборудование: карточки с цепочками букв, слогов, слов. Инструкция: прочитайте цепочки букв, слогов, слов.

«Прятки»

Цель: развитие зрительного восприятия и гнозиса.

Оборудование: карточки из цветного и белого картона одинакового размера, приблизительно 13х18 см. На карточках из белого картона напишите фломастерами крупные буквы. В карточках из цветного картона есть «окошки» разной формы (круглые, квадратные, треугольные, овальные, прямоугольные): в каждой карточке по одному окошку. Окошки вырезаны не посередине карточки, а смещая их немного вверх или вниз.

Инструкция: среди наложенных рисунков нужно найти и назвать все буквы

Одну и ту же букву можно загадывать многократно, чередуя карточки со окошками или изменяя предъявляемый фрагмент в окошке (это легко сделать, переворачивая карточку с окошком «вверх ногами»).

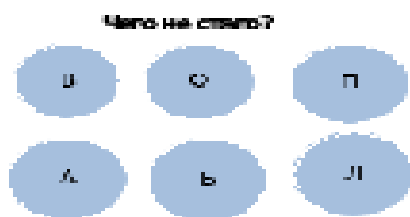
Упражнения на развитие зрительной памяти

«Чего не стало?»

Цель: развитие зрительного восприятия и расширение объема кратковременной зрительной памяти.

Оборудование: 5 – 6 предметов или картинок с буквами

Инструкция: запомните их. После того, как логопед уберет незаметно один из предметов (букву). Ребенок должен его (её) назвать.



«Что изменилось?»

Цель: развитие зрительной памяти.

Оборудование: 4 – 6 картинок, последовательно выложенных

Инструкция: запомните последовательность расположения картинок.

После того, как логопед незаметно поменяет их расположение, ребенок должен сказать, что изменилось, и восстановить первоначальное их расположение.

А) Б)

«Шалунишка»

Цель: развитие зрительного восприятия и гнозиса, расширение объема кратковременной зрительной памяти.

Инструкция: на доске логопед пишет (в зависимости от этапа коррекционной работы): линии, буквы, слова, словосочетания или предложения из 3-5 слов. Губка «Шалунишка» все стирает, задача ребенка успеть прочитать и записать себе в тетрадь, все то, что было написано.

«По порядку становись!»

Цель: развитие зрительного восприятия, расширение объема кратковременной зрительной памяти.

Оборудование: образец с буквами.

Инструкция: разложите (запишите) буквы, цифры, фигуры в указанной последовательности по памяти, а при затруднении — по образцу.

«Поиск заданных слов (букв) в тексте»

Цель: формирование способности воспринимать целостные зрительные образы слов и опираться на них в задаче поиска, развитие зрительной памяти.

Оборудование: книга, текст.

Инструкции: как можно быстрее найдите заданное слово в тексте.

Отыскав его, подчеркни (зачеркни или обведи в кружочек).

Упражнения на развитие зрительного анализа и синтеза

«Вставь букву в слова»

Цель: развитие языкового анализа, формирование смысло различительной роли буквы (меняем одну букву, изменяется слово)

Оборудование: карточки со словами

Инструкция: вставь пропущенную букву.

А) Вставьте разные гласные, чтобы слова не повторялись:

Л__ПА, Л__ПА, Л__ПА.

Вставьте разные согласные, чтобы слова не повторялись:

__ОДА, __ОДА, __ОДА.

Б) Добавьте букву, чтобы получилось новое слово: кот(р) – крот, стол(в) - ствол.

В) Замените подчёркнутую букву, чтобы получилось новое слово: лист(лифт), корона (ворона), город(горох) и др.

«Составь слова из букв»

Цель: развитие зрительного синтеза. Оборудование: картинки со словами.

Инструкция: из предложенных букв составьте слово, проверьте себя найдя правильное изображение на картинке.

«Составь предложения»

Цель: развитие звукового анализа и синтеза, а также развитие слуховой памяти.

Оборудование: картинки с изображениями.

Инструкция: по первым звукам слов-названий картинок составьте слова, а затем предложения, запишите их.

«Составь слово из слогов»

Цель: развитие зрительного анализа и синтеза и пространственных представлений.

Оборудование: картинки с изображениями.

Инструкция: найдите и соедините рыбок так, чтоб получились

слова, запишите их. Ответьте на вопросы:

- Сколько рыбок плывёт влево? Сколько вправо?
- Назовите орфографические правила, которые встречаются в словах.
- Каких рыбок можно поменять местами? (чай-ка, А-чай).

«Подбери слово»

Цель: развитие навыка слогового анализа и активизация словаря.

Инструкция: Подберите слова на заданный слог (или с данным слогом), усложните задание, сказав, что слово должно состоять из 2(3 слогов.)

Например, за...(2) – замок, забор; ку... (3) – кукушка, курица, купался.

Упражнения на формирование пространственного восприятия и представлений.

«Ориентировка в схеме собственного тела»

Цель: учить ориентироваться в схеме собственного тела.

Инструкция: поднимите левую (правую) руку, покажите правую (левую) ногу, глаз или ухо, правой рукой возьмите себя за левое ухо и т.д.

«Разноцветные клеточки»

Цель: развитие пространственных представлений о расположении объектов по вертикальной оси, развитие умения самостоятельного употребления слов, обозначающих расположение в пространстве.

Оборудование: поля из клеток на отдельных листах бумаги по количеству учащихся.

Инструкция: на чистом поле листа бумаги необходимо закрасить клеточки, так как диктует ведущий. Например: «Клетку в верхнем левом углу закрасьте фиолетовым карандашом, отсчитайте от неё две клетки влево и третью клетку закрасьте зелёным цветом. Отступите от зелёной клетки вниз одну клетку и вторую закрасьте жёлтым карандашом».

Поле для ведущего Игра «Пчелка»

Цель: на развитие внимания, ориентирование в пространстве листа, закрепление понятий «лево-право», «верх-низ»; также данная игра поможет сформировать у ребенка образ слова.

Оборудование: листы бумаги с полем (на котором нарисованы буквы).

Инструкция: выполняйте инструкции ведущего, вы получите буквы, которые необходимо собрать в слова.

«Копирование точек»

Цель: развитие ориентировки в пространстве листа бумаги.

Оборудование: листы бумаги

Инструкция: посмотрите на группы точек расположенных в строчках, и скопируйте их на свободной строчке справа от образца. Расскажите, как расположены в пространстве эти точки.

«Собери узор из кубиков»

Цель: развитие пространственных представлений о расположении объектов в горизонтальной плоскости и развитие умения самостоятельного употребления предлоги.

Оборудование: по 9 кубиков из набора Б.Никитина для одного ребёнка, карточки – ориентиры по количеству учащихся и пустые поля из клеток 3x3 (площадь клетки должна соответствовать площади грани кубика).

Инструкция: упражнение выполняют по два человека. Одному ребёнку из пары выдаётся рисунок узора, состоящего из 9 кубиков различных цветов, а его партнёру по игре – пустое поле из девяти клеточек. Тот ребёнок, у которого карточка, не показывая её своему товарищу, объясняет последнему узор, описывая лишь местоположение кубиков в узоре (например, «в нижнем левом углу стоит белый кубик»).

«Ромб»

Цель: совершенствовать оптико-пространственные представления (умение быстро ориентироваться по сторонам: слева — справа, вверху — внизу), развивать звукобуквенный и слоговой анализ и синтез.
оборудование: картинка с изображением ромба.

Инструкция: выполняй все инструкции логопеда.

Найдите верхний ромб, укажите на букву слева. Найдите правый ромб, в нем назовите букву посередине. Мысленно проговорите полученный слог (или буквосочетание, если это две согласные). Найдите левый ромб, укажите букву снизу, присоедините ее к тому, что получилось ранее. Какое слово у вас получилось?

«Шифровка»

Цель: развитие зрительной памяти, развитие оптико-пространственных представлений, формирование графических образов букв.

Инструкция: Ребенку дается шифр тех букв, при воспроизведении которых он совершает ошибки, например, пары смешиваемых букв:

- | | |
|------------|-----------|
| - «д» — ↓ | »б» — ↑ |
| - «п» — // | »т» — /// |
| - «з» — ← | »е» — → |

Шифр демонстрируется на доске некоторое время, затем доска закрывается. Ребенок должен списать в тетрадь предложения, «проблемные» буквы в которых заменены шифром. Например:

- ↑а↑ушкалю↑итсо↑иратыгри↑ы. ↓е↓ушкау↓итры↑у. На ↓у↑е растут желу↓и. В зоопарке ↑ылизе↑ры, о↑езьяны, ↑егемот и кроко↓ил.

- //ашарисуе/// ///анк. //е///р был на прогулке в //арке. Он //ринесве///ки ///о//оля.

Упражнения на развитие фонематического анализа и синтеза.

«У кого хороший слух?»

Цель: развитие фонематического слуха, умения слышать звук в слове. Оборудование: картинки по разным лексическим темам.

Инструкция: после показа логопедом карточки и её название. Поднимите сигнальную карточку, если услышишь в названии заданный звук. На более поздних этапах логопед, молча, показывает картинку

«Какой звук чаще всего слышим?»

Цель: развитие фонематического слуха, умения выделять из потока речи часто повторяющийся звук.

Инструкция: определите, какой звук чаще всего слышался. Щёткой чищу я щенка,

Щекочу ему бока.

«Будь внимателен»

Цель: узнавать звук на слух в начале слова под ударением. Инструкция: логопед читает слова, поднимите карточку с изображением начальной гласной буквы слова.

Окунь, узел, иглы, адрес, ожил, охнул, отпуск, улей, утки, окна, эхо, август, умный, изредка, утро, остров, игры, устный, ослик, атлас, орден, угол, издали, аист, этот.

«Буква-путешественница»

Цель: учиться определять наличие звука в словах, учиться определять местозвука в слове, запоминать буквы.

Оборудование: картинки с изображением вида пассажирского транспорта, разделенного три части - условно начало, середина и конец пассажирского салона.

Инструкция: определите заданный звук в слове (в начале, в середине, в конце).

«Собери слово»

Цель: развитие фонематического синтеза.

Инструкция: логопед произносит слова, но не слитно, а по отдельным звукам: [м'], [а], [ч']. Назовите, какое слово произнес логопед. По мере освоения упражнения слова удлиняются, темп произношения меняется.

«Путаница»

Цель: развитие фонематического анализа и синтеза.

А) Инструкция: составьте слова из слогов, предъявляемых на слух. Для этого необходимо удержать в памяти слоги, поменяв их местами, например, ки, ру(руки), вы, сли(сливы), неть, чер (чернеть).

Б) Инструкция: послушайте стихи, выделяя последний слог последнего слова каждой строчки (будет сделана пауза); если соедините все слоги, получится ответ на вопрос:

Эй, держи, хватай! В лесу ловят рыжую лису.

Шум и гам. Народу тьма. Громче всех кричит Фома. Он без куртки, без пальто. Вместо шапки решето.

Из оврага, где ольха, слышны крики петуха. Изловить лису неплохо, да мешает ... (суматоха).

«Назови правильное слово»

Цель: учить различать правильно звучащие слова. Материал: картинки.

Ход игры: логопед произносит слова неправильно, ребёнок называет слова правильно (если ребёнку трудно выполнить задание, то в помощь даются картинки).

Упражнения на развитие слогового анализа и синтеза

«Сосчитай-ка»

Цель: развитие слогового анализа и синтеза.

Инструкции: послушайте слова, назовите гласные звуки и определите количество слогов в слове.

«Какое слово получилось?»

Цель: упражнять в простейшем слоговом анализе Оборудование: мяч

Инструкция:ребёнок, бросая мяч логопеду, произносит первый слог. Логопед, возвращая мяч, говорит второй слог и просит назвать слово полностью.

Ребёнок	Логопед	Ребёнок
Бу	кет	Букет
Бу	фет	Буфет
Бу	тон	Бутон
Бу	бен	Бубен

«Собери слово»

Цель: учить синтезировать двух- трёхсложные слова. Оборудование: материал со слогами на тонированной бумаге. Инструкция: из предлагаемых слогов выложите слово.

«Цепочка»

Цель: закреплять умение анализировать синтезировать двух- трёхсложные слова.

Оборудование: карточки с разделенными на части картинками и словами.

Инструкция: выложите цепочку слов по типу домино.

«Пирамида»

Цель: развитие слогового анализа и синтеза и расширение объема кратковременной зрительной памяти.

Инструкция: воспроизведите по памяти «пирамиду» из слов с различным количеством букв. Время экспозиции плаката с «пирамидой» составляет 20-30 секунд.

«Встречу слово на дороге – разобью его на слоги»

Цель:развивать умение делить слова на слоги, одновременно выполняя механическое действие.

Инструкция: Логопед бросает мяч детям, называет одно-, двух- и трёхсложные слова. Ребёнок, поймавший мяч, определяет количество слогов, называет их и передает мяч обратно. Можно предложить детям произнести слово по слогам, одновременно отбивая слово мячом.

«Наведём порядок»

Цель: совершенствовать слоговой анализ и синтез

Оборудование: набор карточек со слогами на тонированной бумаге.

Инструкция: из общего количества выберите слоги и расставьте их в нужном порядке.

«Кто больше»

Цель: совершенствовать умение синтезировать слова из слогов.

Оборудование: набор карточек со слогами на бумаге одного цвета.

Инструкция: из общего количества слогов выложите как можно больше вариантов слов.

«Подбери слово»

Цель: закреплять умение анализировать слоговую структуру слов.

Оборудование: предметные картинки, карточки со схемами слоговой структуры. Карточки со словами.

Инструкция: а) подберите схемы к картинкам; б) подберите картинки к схемам.

«Составь слово»

Цель: учить детей образовывать сложные слова.

Инструкция:Предварительно взрослый знакомит ребенка с примерами сложных (двухосновных) слов, объясняя их значение.

Например: острозубый

– тот, у кого острые зубы; тяжеловесный – то, что имеет тяжелый вес. Прослушай предложения и закончи их по образцу (образование сложных слов).

Пример: У козочки серые глаза – она сероглазая. У киски зелёные глаза – она...

У Сони светлые волосы – она ...

У Кости рыжие волосы – он...

У Зои круглое лицо – она...

У Володи широкие плечи – он...

У слонёнка толстая кожа – он...

У зайки коротенький хвостик – он...

У крокодила острые зубы – он...

У пеликана длинный нос – он...

У цапли тоненькие ножки – она...

Упражнения на развитие операций языкового анализа и синтеза на уровне слова, предложения и текста.

«Составь графическую схему предложения»

Цель: учить составлять распространенные предложения и соотносить их графическим схемам.

Оборудование: сюжетные картинки, схемы предложений.

Инструкция: по картинкам составьте: а) предложения, б) найдите схему соответствующую предложению.

Дворник подметает листья. Осенью дворник подметает листья. Осенью возле дома дворник подметает листья. Осенью возле дома дворник быстро подметает листья...

«Вставь пропущенные слова»

Цель: развивать объем зрительной памяти и внимания, а также навык работы с текстом.

Оборудование: карточки с текстом, где пропущены слова.

Инструкция: прочитайте один раз небольшой текст. Например:

Долго ли, коротко ли шел принц по тропинке, и вот, наконец, он увидел маленькую перекосившуюся избушку на курьих ножках.

После этого ребенку дается этот же текст, но с пропущенными словами.

Например: Долго ли, коротко ли шел принц по тропинке, и вот, наконец, он _____ маленькую перекосившуюся _____ на курьих ножках.

Вставьте в текст, пропущенные слова.

«Улитка»

Цель: развивать умение анализировать предложения на слова (определять количество слов в предложении, отделять слова друг от друга, определять последовательность слов, находить предлоги (союзы) в предложении); закреплять знания о написании предложений (первое слово в предложении пишется с заглавной буквы, в конце предложения ставится точка).

Оборудование: карточки с изображением «улитки», в раковине которой спрятаны предложения. Маркер.

Инструкция: с помощью маркера (или простого карандаша) отделите слова друг от друга, обозначьте предложения (расставить заглавные буквы и точки в конце). Запишите предложения (либо схематическим способом, либо обычным).

«Кирпичная стенка»

Цель: закреплять знания о предложении, его правильном написании, способствовать анализу предложений, по словам, совершенствовать оптико-пространственные представления, способствовать развитию грамматически правильной речи.

Оборудование: карточки с заданием.

Инструкция: неумелый строитель заложил все окна в доме кирпичами, ваша задача разбить кирпичи на окна. Это можно сделать, составив предложения (одно, два или три), при этом на кирпичах не должно остаться ни одного слова. Обратите внимание, что слово, написанное с заглавной буквы (оно должно быть в начале предложения), и точку (это конец предложения).

«Списывание без пробелов»

Цель: развитие языкового анализа и синтеза, а так же развитие зрительной памяти и внимания.

Оборудование: карточки с текстом, в предложении которых, нет отграничения в словах.

Инструкция: перепишите себе в тетрадь короткие тексты.

- Наступила осень. Часто идут дожди. Птицы улетают.
 - Зима пришла. Выпал пушистый снег. Замерзли реки. Какая красивая зима.
 - Дети играют. Мама готовит обед. Бабушка вяжет. Папа работает.
- Ребенок должен записать тексты в тетрадь правильно — с пробелами.

«Предлоги»

Цель: учить детей правильно употреблять предлоги, выделять их в предложении, составлять с ними предложения.

Инструкция: Дети по очереди или по желанию придумывают предложения с «маленьким словечком» — предлогом, который указан на границе куба. Педагог может задать тему, например: предложение про осень, в котором будет предлог на, и т. д.