



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

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

**Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников
с задержкой психического развития в процессе преодоления акустико-
артикуляционной дисграфии.**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование**

**Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»**

Проверка на объем заимствований:

7094 % авторского текста
Работа рекомен к защите
рекомендована/не рекомендована
« 20 » 11 20 19.
зав. кафедрой СПП и ПМ

ФИО

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306/173-2-2
Попова Ирина Шамилевна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Резникова Елена Васильевна

Челябинск

2020

Содержание

| | |
|---|-----|
| Введение..... | 3 |
| ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР | 7 |
| 1.1 Понятие «дисграфия» в психолого-педагогической литературе | 7 |
| 1.2 Формирование письменной речи в онтогенезе | 16 |
| 1.3 Симптоматика и классификация дисграфии..... | 27 |
| Выводы по 1 главе..... | 36 |
| ГЛАВА 2 ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ДИСГРАФИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... | 37 |
| 2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития | 37 |
| 2.2 Особенности нарушения письма у младших школьников с задержкой психического развития | 55 |
| 2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития..... | 62 |
| Выводы по 2 главе..... | 71 |
| ГЛАВА 3 СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... | 72 |
| 3.1 Изучение и анализ письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития..... | 72 |
| 3.2 Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с ЗПР в процессе преодоления акустико-артикуляционной дисграфии..... | 84 |
| 3.3 Результаты экспериментальной работы..... | 95 |
| Выводы по 3 главе..... | 103 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 104 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ..... | 106 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ..... | 113 |

ВВЕДЕНИЕ

Проблеме нарушений письма у детей — дисграфии — посвящено большое количество исследований и публикаций, однако актуальность ее изучения не снижается. Интерес ученых обусловлен многими факторами, и в частности такими как большая распространенность среди учащихся первых классов нарушений овладения письмом и дальнейшее их перерастание в стойкие дисграфии, необходимость организации своевременной профилактики, полноценной диагностики и эффективной коррекции нарушений письма, а также многообразие причин возникновения и сложность механизмов дисграфии.

Особый интерес к изучению дисграфии связан также с тем, что она является специфическим расстройством речевой деятельности у детей и, одновременно, нарушением усвоения и функционирования одного из важнейших школьных навыков — письма.

В научных трудах ученых, таких как: О.И. Азовой, Р.И. Лалаевой, Л.Г.Парамоновой отмечается, что специфические расстройства письменной речи влекут за собой нарушения в овладении орфографией, что является причиной стойкой отставания, отклонения в формировании личности ребенка. В связи с этим актуальным является поиск предпосылок ведущих к артикуляционно-акустической дисграфии, для ранней коррекции нарушений письменной речи у младших школьников.

Рассмотрение дисграфии с позиции понимания ее как расстройства формирования у детей нового и сложного вида психической деятельности отвечает и практическим запросам сегодняшнего дня. Такое положение обусловлено не только ростом числа детей, пока еще традиционно называемых «с задержкой психического развития», но и появлением у современных детей качественно новых особенностей формирования

высших психических функций и процессов, форм психической деятельности (Л. С. Цветкова, 2001).

Нарушение письменной речи у детей с задержкой психического развития в настоящее время рассматривается как актуальная, теоретически и практически важная проблема, о чем свидетельствуют работы Р.Д. Тригер (1972), В.И. Насоновой (1979), Е.А. Логиновой (1990), Р.И. Лалаевой (1992) и др.

При задержке психического развития, характеризующейся недоразвитием познавательной деятельности, нарушением формирования всех компонентов речевой системы в целом, дети испытывают значимые проблемы в овладении такими необходимыми умениями, как чтение и письмо, что приводит в дальнейшем к возникновению нарушений письма и чтения, и считается одной из главных причин неуспеваемости в школе. В связи с этим важно своевременно обнаружить и преодолеть расстройства письменной речи, не допуская отягощения учебно-познавательной деятельности учащихся на последующих этапах обучения.

Таким образом, актуальность данной работы определяется значимостью трудностей овладения письменной речью младшими школьниками с задержкой психического развития для всего процесса овладения школьными знаниями, умениями, навыками.

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать возможность преодоления нарушений письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Объект исследования: процесс психолого-педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития в процессе преодоления акустико-артикуляционной дисграфии.

Предмет исследования: особенности речевого развития младших школьников с акустико-артикуляционной дисграфией.

Гипотезой исследования стало то, что результативность психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития будет успешнее в процессе преодоления акустико-артикуляционной дисграфии, если на логопедических занятиях использовать комплекс специально отобранных упражнений и заданий для коррекции нарушений письменной речи.

Задачи в соответствии с целью исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме нарушений письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

2. Изучить особенности письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3. Отобрать комплекс упражнений для коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и логопедической литературы, диагностическое обследование по выявлению проблем нарушений письма у детей с акустико-артикуляционной дисграфии, обучающий эксперимент, обработка и интерпретация полученных результатов.

Теоретической базой нашего исследования, являются труды следующих авторов: И.Н. Садовникова, М.Е. Хватцев, Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой, Л.В. Венедиктовой, М.Л. Лукашенко, Н.Г. Свободиной, Л.Н.Ефименковой.

Исследование проходило на базе МАОУ «СОШ №73 г.Челябинска», в исследовании принимали участие ученики 2 классов (5 человек).

Исследование осуществлялось в три этапа с 2017 по 2019 годы.

Первый этап (2017-2018) – подготовительный, который был посвящен изучению и анализу психолого-педагогической литературы по

проблеме исследования, разработке понятийного аппарата, подбору диагностического инструментария, комплектованию экспериментальной группы.

Второй этап (2018-2019) – экспериментальное исследование, заключающееся в проведении констатирующего эксперимента и организации эффективных путей психолого - педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития в процессе преодоления акустико-артикуляционной дисграфии.

Третий этап (2019) – обобщающий, в процессе которого осуществлена систематизация и обобщение полученных данных (контрольный эксперимент), уточнение основных положений, оформление текста диссертации.

Теоретическая значимость исследования проявляется в том, что полученные экспериментальные данные позволяют: уточнить теоретические подходы к преодолению акустико-артикуляционной дисграфии младших школьников с задержкой психического развития; представить систему психолого-педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития в процессе преодоления акустико-артикуляционной дисграфии.

Практическая значимость исследования заключается в том, что: подобран набор методик для изучения акустико-артикуляционной дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития; составлен комплекс игр и упражнений, направленных на преодоление акустико-артикуляционной дисграфии; на практике апробировано содержание данной коррекционной работы.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, 3-х глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, включающего 71 наименование, приложений. Общий объем диссертации составляет 141 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Понятие «дисграфия» в психолого-педагогической литературе

Содержание термина «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному. Приведем несколько наиболее известных определений. Р.И. Лалаева (1997) дает следующее определение: дисграфия — это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [27].

И. Н. Садовникова (1995) определяет дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников — трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения [54].

А. Н. Корнев (1997, 2003) называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т. е. руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [23].

А. Л. Сиротюк (2003) определяет дисграфию как частичное нарушение навыков письма вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга [56].

До настоящего времени нет единого понимания, в каком возрасте или на каком этапе школьного обучения, а также при какой степени проявления нарушения можно диагностировать у ребенка наличие

дисграфии. Поэтому разделение понятий «затруднения в овладении письмом» и «дисграфия», понимаемая как стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершенным, на наш взгляд, более корректно как с точки зрения понимания сути дисграфии, так и в плане организации педагогических мероприятий по предупреждению или преодолению данного нарушения.

Существенной для диагностики и организации психолого-педагогической коррекции дисграфии представляется ее дифференциация с позиции развития дефекта, предложенная С.Ф.Иваненко (1984). Автор выделила следующие четыре группы нарушений письма (и чтения) с учетом возраста детей, этапа обучения грамоте, степени выраженности нарушений и специфики их проявлений [16, с.128].

1. Трудности в овладении письмом. Показатели: нечеткое знание всех букв алфавита; сложности при переводе звука в букву и наоборот, при переводе печатной графемы в письменную; трудности звукобуквенного анализа и синтеза; чтение отдельных слогов с четко усвоенными печатными знаками; письмо под диктовку отдельных букв. Диагностируются в первом полугодии первого года обучения.

2. Нарушение формирования процесса письма. Показатели: смешения письменных и печатных букв по различным признакам (оптическим, моторным); трудности в удержании и воспроизведении смыслового буквенного ряда; затруднения при слиянии букв в слоги и слиянии слогов в слово; чтение побуквенное; списывание письменными буквами с печатного текста уже осуществляется, но самостоятельное письмо находится в стадии формирования. Типичные ошибки в письме: написание слов без гласных, слияние нескольких слов или же их расщепление. Диагностируется во втором полугодии первого и в начале второго года обучения.

3. Дисграфия. Показатели: стойкие ошибки одного или разных видов. Диагностируется во втором полугодии второго года обучения.

4. Дизорфография. Показатели: неумение применять в письме орфографические правила по школьной программе за соответствующий период обучения; большое количество орфографических ошибок в письменных работах. Диагностируется на третьем году обучения.

Существует много научных толкований относительно происхождения дисграфии, что говорит о сложности данной проблемы. Кроме того, изучение этиологии нарушений письменной речи у определенного ребенка затруднено тем, что к моменту начала школьного обучения вызвавшие расстройство факторы заслоняются новыми, гораздо более серьезными вновь возникшими проблемами (И. Н. Садовникова, 1995). Наиболее подробно причины возникновения у детей нарушений письменной речи проанализированы А. Н. Корневым (1997, 2003). Он указывает на то, что данные нарушения обычно возникают при сочетании действия патогенных факторов в период раннего онтогенеза с неблагоприятными микрои макросоциальными условиями жизни ребенка [23, 53].

Процесс письма является психической деятельностью, которая реализуется благодаря совместной работе различных зон мозга и имеет сложную психофизиологическую организацию. Структура письма, иерархия обеспечивающих его психических функций и процессов меняются по мере овладения письмом. Письмо младших школьников, во многом за счет существующей системы обучения, заимствует качества, структуру и характеристики устной речи. Это не совсем письменная речь, а лишь приспособленная к ее целям и условиям устная, поэтому свойства этих двух видов речи на первом этапе обучения детей письму существенно не различаются. Развитые формы устной и письменной речи являются различными по своим функциям, структуре и характеристике

психологическими образованиями. Развитая письменная речь представляет собой деятельность построения целостных по смыслу высказываний, текстов, она выступает как специфическое средство общения и обобщения опыта (В. И. Ляудис, И. П. Негурэ, 1994).

У детей, овладевающих письмом, этот процесс развернут по составу выполняемых операций и осуществляется на произвольном уровне. По мере освоения письма, изменения его роли и значения в жизни школьника происходит не только объединение и автоматизация операций процесса письма, но и меняется его психологическое содержание. «Техника» письма (операциональная сторона) отступает на второй план, письмо начинает функционировать как письменная речь — высшая ступень речевого развития (Л. С. Цветкова, 1997). Однако не всегда это происходит полноценно и своевременно. Одной из возможных причин нарушения такого «перехода» является дисграфия [67].

Структура процесса письма и предпосылки его формирования охарактеризованы в трудах Л. С. Выготского (1935, 1960), А. Р. Лурии (1950), Л. С. Цветковой (1988, 1997) и других ученых. Остановимся на этом коротко. Несколько упрощая структурную организацию письма, условно можно выделить два основных и взаимосвязанных уровня предпосылок формирования данного навыка у детей.

К первому уровню относится функциональная состоятельность анализаторных систем мозга, их готовность к взаимодействию в сложном процессе восприятия, соотнесения и перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую (например, перевод звука речи в зрительный образ — букву и перевод буквы в ее двигательную формулу — кинему). Сформированность у ребенка зрительного и слухового восприятия, моторных функций, полноценной слухо-оптико-моторной координации (межсенсорного взаимодействия) являются нейрофизиологической основой овладения письмом.

Ко второму уровню предпосылок относится психологическая готовность ребенка к обучению и произвольному овладению сложным навыком письма. В данном контексте под психологической готовностью подразумевается сформированность психических функций и процессов, которая зависит от физиологического и социального развития ребенка. Как уже говорилось, письмо — это вид психической деятельности. Его усвоение и реализация требуют участия таких необходимых для деятельности компонентов, как память, внимание, мышление (и обеспечивающие его умственные действия анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования и др.). Кроме того, ведущими элементами организации любого вида деятельности являются мотивация, волевое усилие и произвольная саморегуляция. Сформированность перечисленных психических функций, а также социально-личностных качеств в соответствии с возрастным этапом развития ребенка, их полноценное взаимодействие и регуляция необходимы для овладения детьми всеми школьными навыками, в том числе и письмом.

В понятие психологической готовности к обучению письму входит и лингвистическая готовность ребенка к овладению новым и наиболее сложным видом речевой деятельности. Для того чтобы осознанно выполнять языковые операции (в частности, отбор языковых единиц — предложений, слов, их анализ и символизацию с помощью букв), у ребенка должна быть хорошо развита устная речь. Его словарный запас, способность к актуализации слов и продуцированию предложений, грамматическое оформление речи должны соответствовать возрастным нормам младшего школьного возраста.

Таким образом, овладение письмом и, в дальнейшем, полноценная реализация этого процесса обеспечиваются множеством структурных звеньев, занимающих разные уровни в иерархии психофизической

деятельности, но их совместное функционирование является основой целостного процесса письма.

Формирование предпосылок письменной речи, функционального базиса письма среднестатистически завершается к 6—7-летнему возрасту. Однако это не означает, что вышеназванные психические функции и процессы у ребенка совершенны, но они достаточны, чтобы начать обучение, в ходе которого все структурные звенья письма продолжают свое развитие. Психологическая система письма будет изменяться в сторону постепенного перехода от овладения «техникой» записи к формированию письменной речи, письменному выражению мыслей.

Индивидуальные различия в психическом развитии детей и их готовности к овладению письмом, как, впрочем, и всей учебной деятельностью в целом, очень велики. Вдумчивый педагог в процессе обучения учитывает эти различия и выявляет детей, к которым требуется индивидуальный подход, предполагающий особый стиль и скорость обучения. Однако в структуре современной начальной школы, ее программных требований, а также в масштабах классов с большим количеством учеников выполнить эту задачу учителю непросто. Дети, имеющие выраженные, по сравнению с другими учащимися, особенности восприятия и переработки информации, часто остаются один на один со своими трудностями, которые постепенно перерастают в стойкую неуспешность в учебной деятельности, в том числе и в письме.

Предрасположенность к дисграфии, как правило, формируется в период раннего развития ребенка. Действие каких-либо неблагоприятных факторов в этот период обуславливает нарушенное или замедленное созревание центральной нервной системы, тех отделов мозга, которые ответственны за формирование предпосылок письменной речи, а в дальнейшем будут задействованы в обеспечении сложной функциональной системы процесса письма. Вследствие действия неблагоприятных

факторов у ребенка возникает нарушение или отставание в формировании как элементарных психических процессов (моторики, графомоторных координации, звукового анализа и синтеза), так и высших психических функций — внимания, абстрактных форм мышления, общего поведения и др. (Л. С. Цветкова, 1997) [67]. Поэтому особенно важно выявить появление первых симптомов задержки развития ребенка. Однако не всегда недостаточность психического развития обнаруживается в дошкольном возрасте, когда от ребенка почти не требуется выполнения сложных, произвольных умственных действий, базирующихся на четком взаимодействии полноценно сформированных психических функций. Эта недостаточность может проявиться с началом обучения в школе и, в частности, при обучении письму. Современная логопедическая теория связывает дисграфию прежде всего с неполноценностью языковых способностей школьников, которой часто предшествуют какие-либо нарушения речи или ее недоразвитие. При отсутствии логопедической помощи в дошкольном возрасте дети оказываются не готовыми к переходу на более высокий уровень лингвистического развития — овладению письменной речью. Бывает, что у ребенка нет выраженных дефектов в оформлении устного высказывания, его речь удовлетворяет потребности бытового общения. Однако в силу ряда причин, обуславливающих не совпадающий со средневозрастным темп психического развития, к школьному возрасту он оказывается не готов к сложным операциям буквенной символизации речи, произвольного анализа и синтеза языковых единиц, на которых базируется письмо. Без своевременного выявления и коррекции затруднений в овладении письмом у него может возникнуть дисграфия.

В логопедической литературе симптоматика дисграфии, как правило, ограничивается ошибками в письме, которые могут наблюдаться у детей, имеющих и не имеющих нарушения устной речи. Клинические

(психопатологические) особенности детей с дисграфией (также и с дислексией) не рассматриваются. Это объясняется тем, что в логопедии расстройства письма и чтения понимаются как специфические нарушения речевых (языковых) способностей. Неречевые нарушения представляют собой факторы патогенетического механизма возникновения расстройств письменной речи, а не их симптоматику (Р. И.Лалаева, 1998).

Современные исследования специалистов из других областей знаний свидетельствуют о том, что большинство детей с дисграфией отличается от своих сверстников состоянием нервно-психического здоровья. Клинико-психологическими и нейропсихологическими исследованиями подтверждается, что дисграфия во многих случаях не является моносимптоматическим состоянием (Л. С. Цветкова, 1997; А. Н. Корнев, 1998; Т. В. Ахутина, 2001 и др.). Расстройства письма часто не только возникают на фоне недостаточности церебральных функций, но и сопровождаются когнитивными, неврозоподобными и психоорганическими нарушениями. Отсюда представляется важным выявлять и учитывать возможные психопатологические особенности ребенка с дисграфией (эмоционально-волевою незрелость, низкую умственную работоспособность, повышенную утомляемость, затруднения произвольной концентрации внимания и др.). Такая информация о ребенке позволит грамотнее организовать коррекцию дефекта, подключить к участию в ней смежных специалистов, что может положительно сказаться на сроках и эффективности коррекционного воздействия [2, 28, 67].

До настоящего времени нет единого понимания, в каком возрасте или на каком этапе школьного обучения, а также при какой степени проявления нарушения можно диагностировать у ребенка наличие дисграфии. Поэтому разделение понятий «затруднения в овладении письмом» и «дисграфия», понимаемая как стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда

овладение «техникой» письма считается завершённым, на наш взгляд, более корректно как с точки зрения понимания сути дисграфии, так и в плане организации педагогических мероприятий по предупреждению или преодолению данного нарушения.

Таким образом, имеющиеся во многих работах сведения о нарушении письма у младших школьников, являются важными и в теоретическом и в практическом аспектах. Они свидетельствуют о большой распространённости дисграфии среди младших школьников, разнообразии причин, обуславливающих это нарушение, о неоднородности его механизмов и комплексности симптоматики.

1.2 Формирование письменной речи в онтогенезе

Онтогенез - процесс индивидуального развития на протяжении жизненного пути человека. В узком значении онтогенез понимается как период интенсивного психического развития ребенка. Развитие детской речи также подчиняется определенным закономерностям, которые необходимо учитывать в общении с детьми, и особенно при исправлении их «речевых ошибок». Изучением этого вопроса занимались А.Н. Гвоздев, А.Н. Леонтьев, М.Ф. Фомичева и др.

Письменная речь – одна из форм существования языка, более поздняя по времени ее возникновения, чем устная речь.

В понятие письменная речь в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо.

В Большой Российской энциклопедии дано определение: «Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков» [9].

Письмо сложный многоуровневый процесс, обеспечивается действием нижнелобной, нижнетеменной, височной и затылочной зон коры головного мозга. Для овладения письмом необходимо своевременное формирование всех областей мозга и их сохранность.

И.Н. Садовникова отмечает, что письмо является сложным многоуровневым процессом, в реализации которого участвуют различные анализаторы: речедвигательный, речеслуховой, зрительный, двигательный, осуществляющие последовательный перевод артикулемы в фонему, фонемы в графему, графемы в кинему [54].

Письменная речь – сложная по структуре и функциональной организации психическая деятельность, включающая в себя целый ряд

последовательных операций, включающих целостную самоорганизующуюся функциональную систему.

По мнению А.Р. Лурия и устная и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего обучения [33].

Так как формирование письменной речи происходит после возникновения устной речи, то временные рамки возникновения письменной речи более поздние.

Итак, для овладения письменной речью у ребенка должны быть зрелыми многие психические функции, так как данный процесс является сложной умственной деятельностью [33, с. 91].

Периодизация развития речи находится в поле зрения многих авторов (Л.С. Выготский, В.А. Артемов, Н. И. Жинкин, А.Н. Соколов, А. А. Леонтьев).

В работах А.Н. Гвоздева, А.А. Леонтьева, Г.Л. Розенгард-Пупко, Д.Б. Эльконина, Н.Х. Швачкина, В.И. Бельтюкова, А.К. Марковой подробно описано становление речи у детей с самого раннего детства. Эти авторы с разных позиций рассматривают и определяют этапы развития речи.

На современном этапе развития науки более обоснованным, очевидно, можно считать выделение именно, четырёх этапов в процессе развития речи, поскольку её интенсивное формирование продолжается и в школьном возрасте, совпадающем с периодом начального школьного обучения.

Согласно концепции «речевого онтогенеза» А. А. Леонтьева речевая деятельность имеет следующие периоды:

Подготовительный (с момента рождения до года). В первый год жизни происходит подготовка к овладению речи. С момента рождения у ребенка появляются голосовые реакции: крик и плач, далекие от звуков человеческой речи. Но крик и плач играют большую роль в развитии тонких и разнообразных движений трех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного. Немного позже ребенок начинает реагировать на голос говорящего, а именно, перестает плакать, прислушивается, когда к нему обращаются. К концу первого месяца жизни ребенок начинает поворачивать голову в сторону говорящего или следить за ним глазами. Позже ребенок начинает реагировать на интонацию: на ласковую – оживляется, на резкую – плачет. Около 2 мес. появляется гуление и к началу 3-го мес.— лепет (агу-угу, тя-тя, ба-ба и т. п.). Лепет – это сочетание звуков, неопределенно артикулируемых. Около 5 мес. ребенок слышит звуки, видит у окружающих артикуляционные движения губ и пытается подражать. Многократное повторение какого-то определенного движения ведет к закреплению двигательного навыка.

Возраст от 11 месяцев до начала второго года жизни ребенка является переломным, поскольку в речи ребенка появляются первые слова. Эти слова могут полностью совпадать с образцами взрослой речи («мама», «папа», «баба» и т.д.), но могут носить и искаженный характер «ня» - на, «да» - дай, «кика» - киска, «де» - идем, и т.д. Данный период характеризуется стремительными темпами овладения ребенком этими словами и активным их использованием в собственной речи.

Как отмечают А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев причина столь высокой активности ребенка заключается в овладении им возможностями первичного обобщения и замещения словом целого класса объектов действительности. Состав артикуляций, производимых ребенком в это время, становится уже более менее близким к родному языку [15, с. 114].

И.Ю. Кулагина отмечает, что появление первых слов и рост их числа характеризуют переход ребенка к следующему этапу развития.

Преддошкольный (от года до 3 лет). До 3-х лет начинается этап становления активной речи. В это время у ребенка появляется особое внимание к артикуляции окружающих. Он очень много и охотно повторяет за говорящим и сам произносит слова. На данном этапе возможно, что ребенок путает звуки, переставляет их местами, искажает, опускает.

Первые слова ребенка носят обобщенно-смысловой характер. Одним и тем же словом или звукосочетанием он может обозначать и предмет, и просьбу, и чувства. Например, слово каша может означать в разные моменты вот каша; дай кашу; горячая каша. Или слово папа может означать пришел папа; нет папы; папа, подойди и т. п.

Для этого периода характерна ситуационная речь, т.е. ребенка можно понять в зависимости от того в какой ситуации он находится в общении со взрослым. Ситуационная речь ребенка сопровождается жестами, мимикой.

С полутора лет слово приобретает обобщенный характер. Появляется возможность понимания словесного объяснения взрослого, усвоения знаний, накопления новых слов.

В преддошкольный период словарь ребенка увеличивается следующим образом: к 1 г. 6 мес. – 10-15 слов, к концу 2-го года жизни словарь увеличивается до 300 слов, к трем годам словарь составляет 1000 слов.

В этот период у ребенка начинает формироваться грамматический строй речи. Сначала ребенок выражает свои желания, просьбы одним словом. Потом – примитивными фразами без согласования. Далее постепенно появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложении.

К 2 г. дети практически овладевают навыками употребления форм единственного и множественного числа имен существительных, времени и лица глаголов, используют некоторые падежные окончания.

Дошкольный (от трех до семи лет). В возрасте от 3 до 7 лет у детей развивается навык слухового контроля за собственным произношением. В этот период у детей наблюдается неправильное звукопроизношение (как правило, свистящих, шипящих, сонорных звуков р и л). Формируется фонематическое восприятие.

В возрасте 4-6 лет у детей отмечается быстрое увеличение словарного запаса. Активный словарный запас ребенка составляет 3000-4000 слов. В работах К.Д. Ушинского особое внимание уделяется чувству языка, которое подсказывает ребенку место ударения в слове, грамматический оборот, способ сочетания слов в предложении.

Одновременно с развитием словаря идет и развитие грамматического строя речи. В дошкольный период дети овладевают связной речью. После трех лет происходит значительное усложнение содержания речи ребенка, увеличивается ее объем. Это ведет к усложнению структуры предложений.

По определению А.Н. Гвоздева, к 3 годам у детей оказываются сформированными все основные грамматические категории [28].

На четвертом году жизни дети начинают в речи использовать как простые, так и сложные предложения. Наиболее распространенной формой высказывания в данном возрасте является простое распространенное предложение.

Уже на пятом году жизни дети достаточно свободно пользуются структурой сложно-сочиненных и сложноподчиненных предложений. В этот момент высказывания детей начинают напоминать короткий рассказ. Ответы на вопросы начинают включать в себя все большее количество предложений. В пятилетнем возрасте дети без дополнительных вопросов

составляют пересказ сказки (рассказа) из 40-50 предложений, что свидетельствует об успехах в овладении одним из трудных видов речи – монологической речью.

В дошкольный период заметно улучшается фонематическое восприятие: сначала дети начинают дифференцировать гласные и согласные звуки, далее – мягкие и твердые согласные и, наконец – сонорные, шипящие и свистящие звуки.

К четырем годам в норме ребенок должен дифференцировать все звуки, т.е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие. К этому же времени заканчивается формирование правильного звукопроизношения и ребенок говорит совсем чисто. На протяжении дошкольного периода постепенно формируется контекстная (отвлеченная, обобщенная, лишенная наглядной опоры) речь. Контекстная речь появляется сначала при пересказе ребенком сказок, рассказов, затем при описании каких-нибудь событий из его личного опыта, его собственных переживаний, впечатлений.

Школьный (от семи до семнадцати лет). С семи лет у детей начинает преобладать учебная деятельность, поэтому главной особенностью развития речи у детей на данном этапе по сравнению с предыдущим является сознательное усвоение. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила построения высказываний. Письменная речь начинает занимать ведущую роль.

Перестройка речи в школьном возрасте происходит от восприятия и различения звуков до осознанного использования всех языковых средств.

Таким образом, вышеизложенные периоды не могут иметь строгих, четких границ, каждый из них плавно переходит в последующий.

Практически все недостатки речевого развития, связанные с использованием средств языка (звуков речи, слов, грамматических правил) препятствуют формированию письменной речи.

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

Развитие мелкой (пальчиковой) моторики не только имеет ведущее значение для успешного овладения актом письма, но и ускоряет процесс развития речевой моторики, так как представительства в мозге движений мышц языка и пальцев рук близко соседствуют. М.М. Кольцова отмечает, что есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи – такой же, как артикуляционный аппарат [21, с. 198].

Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина раскрывают возрастные особенности развития тонкой моторики рук у детей [34, с. 163]:

1-2 года. Держит два предмета в одной руке; чертит карандашом, переворачивает страницы книги. Ставит друг на друга от 2 до 4 кубиков.
2-3 года. Открывает ящик и опрокидывает его содержимое. Играет с песком и глиной. Открывает крышки, использует ножницы, красит пальцем. Нанизывает бусы.

3-4 года. Держит карандаш пальцами, копирует формы несколькими чертами. Собирает и строит постройки из 9 кубиков.

4-5 лет. Рисует карандашами или цветными мелками. Строит постройки более чем из 9 кубиков. Складывает бумагу более чем 1 раз. Определяет предметы в мешке на ощупь, лепит из пластилина (от 2 до 3 частей), шнурует ботинки. Таким образом, развитие тонкой моторики рук проходит свой путь становления и достигает своей зрелости к моменту начала обучения в школе.

Формирование письменной речи тесно связано с развитием зрительно- моторной координацией, которая так же совершенствуется в процессе роста и развития ребенка:

3-6 мес. Направляет руки ко рту. Следит за движением рук, под контролем зрения и направляет руку к предмету и захватывает его.

6-12 мес. Развивается «единое» поле зрения и действия. Глаз направляет движения руки. Перекладывает предмет из одной руки в другую. Может положить ложку в чашку, кубики в коробку.

1-2 года. Чертит штрихи и «каракули». Держит чашку, поднимает ее и пьет. Помещает квадрат в квадратную прорезь, овал – в овальную. Повторяет изображения нескольких горизонтальных, вертикальных и округлых линий.

2-3 года. Может крутить пальцем диск телефона, рисует черточки, воспроизводит простые формы. Режет ножницами. Рисует по образцу крест.

3-4 года. Обводит по контурам, копирует крест, воспроизводит формы. Хватает катящийся к нему мяч.

4-5 лет. Раскрашивает простые формы. Копирует заглавные буквы. Рисует простой «дом» (квадрат и диагонали). Рисует человека, изображая от 2 до 3 частей его тела. Копирует звезду, квадрат. Дорисовывает три части в незавершенную картину.

5-6 лет. Аккуратно вырезает картинки. Пишет буквы и числа. Дорисовывает недостающие детали к картинке. Бьет молоточком по гвоздю. Воспроизводит геометрические фигуры по образцу.

Таким образом, в процессе письма принимают участие слуховой, зрительный, общедвигательный и речедвигательный анализаторы.

А.Н. Корневым обозначены условия, на которых базируется обучение письму и без которых овладение им представляется невозможным [24]:

1. осознание фонематической структуры слов и овладение навыком фонематического анализа;
2. полноценное владение слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка;
3. владение синтаксическим членением речевого потока (высказывания) на предложения и слова;
4. владение полным набором звуко-буквенных ассоциаций, т.е. правил символизации фонем русского языка по законам графики;
5. владение базовыми навыками каллиграфии, т.е. полным набором моторных образов-кинем (строчных и прописных) и правил их соединения при безотрывном письме.

Перечисленные условия касаются преимущественно начального этапа освоения навыка правописания. Как отмечают Е.В. Гурьянов и М.К. Щербак, усвоение навыков письма учащимися характеризуется постепенным переключением их внимания с простейших задач на более сложные. Авторы говорят, что в зависимости от того, на что направлено внимание пишущего, процесс усвоения навыков письма можно разбить на четыре стадии: элементарную, буквенную, стадию связного письма, высшую стадию – связное, скорописное письмо [12, с 218].

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

М.М. Безруких отмечает, что на второй стадии при письме в сознании ученика на первый план выступают задачи правильного изображения букв, а задачи правильного написания элементов и соблюдения гигиенических и технических правил отступают на второй

план. Именно на буквенной стадии начинается автоматизация процессов выполнения этих правил [7].

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

Позднее были выделены 4 этапа формирования графических навыков у детей: ориентировочный, аналитический, аналитико-синтетический и синтетический (речевого письма).

М.М. Безруких подчеркивает, что на ориентировочном этапе, относящемся к дошкольному возрасту, ребенок только знакомится с графическими движениями и формами, не ставя перед собой определенных задач в отношении выражения тех или иных элементов речи. Он приучается общаться с карандашом и ручкой, учится ориентироваться в пространстве листа бумаги. В этот период у ребенка формируется способность к символизации. Постепенно письменная речь начинает осознаваться им как средство общения [7].

Аналитический этап – добукварный и букварный периоды школьного обучения. Поступив в школу, дети под руководством учителя приступают к систематическим графическим упражнениям. Стараясь соблюдать гигиенические и технические нормы письма, каждый ребенок учится писать элементы букв и их соединения. Выполняя эти упражнения, ученик анализирует образцы, которым он должен подражать, свои движения и получившиеся графические формы, а по

мере возможности и условия, от которых зависит соответствие этих форм данным образцам.

Одновременно ребенком осуществляются и упражнения в звуковом и слоговом анализе слов. Постепенно школьник знакомится с буквенными обозначениями выделенных звуков и приступает к их прописыванию. Этот процесс для ребенка сложен: ему необходимо, выписывая буквы, расчленять их на составные графические элементы, а при написании каждого из них выделить ряд специальных графических задач, относящихся к способу изображения данного элемента [7].

И.Н. Садовникова отмечает, что на данном этапе явно преобладают процессы анализа над процессами синтеза. В дальнейшем ученик переходит к упражнениям в письме более сложных соединений, соответствующих слоговым и «морфемным» сочетаниям звуков в словах. Синтетическая деятельность школьника при выполнении таких упражнений постоянно соединяется с аналитической. Поэтому этому этапу формирования графических навыков Е.В. Гурьянов дал название аналитико-синтетического [12, 54].

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

Таким образом, формирование навыка письменной речи представляет собой длительный, динамичный процесс, состоящий из усвоения знаний, приобретения умений изложения мыслей в письменной форме в результате многократного повторения названных выше умений в ходе практической деятельности.

1.3. Симптоматика и классификация дисграфии

Как мы уже выяснили, письмо это сложный многоуровневый процесс и в процессе его протекания задействованы различные участки головного мозга, отвечающие за определенные операции. В совокупности работа всех отделов мозга представляет собой целостную функциональную систему, лежащую в основе письма. Если произойдет сбой в работе хотя бы одного из них, нарушения письма будут являться системными.

Письмо может нарушаться при поражении почти любого участка коры левого полушария мозга - заднелобных, нижнетеменных, височных и затылочных отделов. Каждая из упомянутых зон коры обеспечивает определенные условия, необходимые для протекания акта письма. Кроме этих зон, каждая из которых обеспечивает модально-специфические условия протекания письма, лобные доли мозга обеспечивают общую организацию письма как сложной речевой деятельности. Они создают условия для программирования, регуляции и контроля за протекающей деятельностью.

Одним из видов нарушения письма является дисграфия. В разное время содержание этого термина определялось учеными по-разному. Так, согласно определению Р.И. Лалаевой (1997) «дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [28].

По И.Н. Садовниковой «дисграфия» – это частичное расстройство письма и основным его симптомом является наличие специфических ошибок стойкого характера. Возникновение этих ошибок у школьников не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения [34].

А.Н. Корнев (1997, 2003) определяет дисграфию как стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т. е. руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [24].

Е.А. Логинова считает более корректным определение дисграфии как «стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершенным» [31].

Такую неоднозначность определений дисграфии, представлений о ее механизмах, причинах возникновения можно объяснить разными научными подходами к ее изучению. Так, в основе классификации дисграфии М.Е. Хватцева (1959) лежит психофизиологический анализ механизмов нарушения письма. В этой классификации автор выделяет пять видов дисграфии: дисграфия на почве расстройств устной речи, оптическая дисграфия, дисграфия на почве нарушения произносительного ритма, дисграфия на почве акустической агнозии, дисграфия при моторной и сенсорной афазии. Здесь автор рассматривает не только психофизиологические механизмы нарушения письма, но и расстройства речевой функции и операций письма. Хотя данная классификация не используется в практической деятельности логопедов, ее роль в развитии учения о детской дисграфии очень велика [66].

Дисграфию рассматривают и с точки зрения клинико-психологического подхода, часто как симптом, входящий в комплекс других, в основном неврологических, нарушений. (А.Н. Корнев, С.С. Мнухин). А.Н. Корнев выделяет следующие виды дисграфии: дисфонологические дисграфии (паралалическая и фонематическая), связанные с нарушением языковых операций; дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза, диспрактическая дисграфия, обусловленная нарушением формирования у

детей графомоторных навыков. Автор данной классификации выделяет не только соответствующие ошибки в письме детей, но и симптомы клинических расстройств, обуславливающие и сопровождающие тот или иной вариант нарушения письма [23]. Благодаря клиническим и нейропсихологическим исследованиям ученый выявил неравномерность психического развития у детей с нарушениями письменной речи, определил то, что разные виды дисграфии сопровождаются у детей различными по степени выраженности и сочетаниям расстройствами нервно-психической деятельности.

Также распространен и нейропсихологический подход к изучению нарушения письма. Так, Т. Ахутиной (2001) были выделены варианты трудностей письма часто возникающих у школьников, но механизмы которых недостаточно представлены в педагогической литературе. Автор выделила трудности письма по типу регуляторной дисграфии, трудности вследствие колебаний рабочего состояния и активного тонуса коры головного мозга, а также зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу [2]. А.Л. Сиротюк в 2003 г. разработала следующую классификацию дисграфии в рамках нейропсихологического подхода: речевые дисграфии (моторная и сенсорная); неречевые дисграфии (гностические); дисграфия как нарушение (или несформированность) целенаправленного поведения, его организации и контроля, несформированности мотивов [56, с. 314].

На сегодняшний день наиболее распространена классификация дисграфии, разработанная Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена. В основе данной классификации лежит несформированность определенных операций письма. Согласно ей, выделяют пять видов дисграфий:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия

Данный вид дисграфии часто возникает вследствие имеющегося или имевшегося нарушенного звукопроизношения. Ребенок пишет так, как и

говорит. Этот вид дисграфии проявляется в смешениях, заменах, пропусках букв, которые соответствуют смешениям, заменам, отсутствию звуков в устной речи. В большинстве случаев артикуляторно-акустическая дисграфия наблюдается при дизартрии, ринолалии, полиморфной дислалии. В некоторых случаях буквы могут заменяться на письме даже после устранения замен в устной речи. В этом случае можно сделать предположение о том, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как четкие кинестетические образы звуков недостаточно сформированы. Но замены и пропуски звуков могут не всегда отражаться при письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций.

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания

На письме ребенок заменяет звуки фонетически близкие, хотя в устной речи нарушений в произношении этих звуков не наблюдается. Также могут быть трудности с обозначением мягкости согласных на письме. Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении. Также очень часто заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч — т, ч — щ, ц — т, ц — с). Согласно С. Борель-Мезонни, О. А. Токаревой данная дисграфия возникает чаще всего из-за нечеткого слухового восприятия, неточности дифференциации звуков. Е.Ф. Соботович, Е.М. Гопиченко, изучавшие нарушения письма умственно отсталых школьников, возникновение данного вида дисграфии связывают с тем, что при звуковом распознавании дети опираются на артикуляторные признаки, не используя слуховой контроль. Р. Беккер и А. Коссовский считали, что в основе данного нарушения лежат трудности кинестетического характера.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза характеризуется тем, что в ее основе лежит нарушение различных

форм языкового анализа и синтеза, таких как деление предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. По мнению А. Н. Корнева (2003), данный вид дисграфии может возникнуть вследствие языкового недоразвития ученика. Как отмечает автор, предпосылками языкового анализа и синтеза являются сформированные сукцессивные процессы, слухоречевая память, произвольное внимание. При языковом недоразвитии на письме отмечаются искажения структуры слов и предложений. Самыми распространенными будут искажения звукобуквенной структуры слова, это связано с тем, что фонематический анализ является самым сложным видом языкового анализа и синтеза. Характерными будут ошибки в виде пропусков гласных, перестановок букв, пропусков согласных при их стечении, вставок лишних букв, пропусков, добавлений, перестановок слогов [28]. По Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой (2003), при нарушенном делении предложений на слова наблюдаются следующие ошибки: слитное написание слов с другими словами; отдельное написание слова, отдельное написание приставки и корня слова. При нарушении звукобуквенной структуры слова: перестановки, пропуски, добавления, персеверации, контаминации букв, слогов.

Л.Г. Парамонова отмечает, что при данном виде дисграфии могут наблюдаться такие ошибки как: пропуск гласных и согласных букв, перестановка букв в слове, слитное написание слов в предложении. По мнению автора, возникновение таких ошибок связано с неумением ребенка ориентироваться в речевом потоке [45].

А.Н. Корнев (2003) отмечал, что возникновение дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза может быть связано с наличием у ребенка общего недоразвития речи, также она может быть характерна для детей с алалией, интеллектуальной недостаточностью [23].

По И.Н. Садовниковой (1995), недоразвитие языкового анализа может проявляться в виде пропусков, перестановок, вставок букв либо слогов [53].

Преодоление данного вида дисграфии возможно при целенаправленном обучении ребенка звуковому анализу и синтезу слов.

4. Аграмматическая дисграфия возникает чаще всего вследствие недоразвития лексико-грамматической стороны речи и проявляется в виде аграмматизмов на письме.

Проявления аграмматической дисграфии наиболее подробно описаны в трудах таких авторов как С.Ф. Яковлев (1987-1988г.), Л.Г.Парамонова (2001). С.Ф. Яковлев (1998) выделил три группы аграмматизмов:

– аграмматизмы на уровне связного текста (обусловлены несформированностью внутреннего программирования связного высказывания);

– синтаксические аграмматизмы на уровне отдельного предложения (являются следствием расстройства внутреннего программирования высказывания и поверхностного синтаксирования);

– морфологические аграмматизмы (обусловлены неправильным грамматическим структурированием).

Согласно исследованиям Л.Г. Парамоновой (2001), при аграмматической дисграфии у ребенка наблюдаются трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Детям тяжело удается соблюсти последовательность описываемого события, очень часто она грубо нарушается [45].

На уровне предложения аграмматизмы могут проявляться в виде искажения морфологической структуры слова, замены префиксов, суффиксов, неправильного употребления падежных окончаний («семь яблоков»), нарушении предложно-падежных конструкций (над шкафом – «на шкафом»), изменении падежа местоимений (около него – «около

ним»), числа существительных («дети бежит»), нарушении согласования слов, нарушении синтаксического оформления речи, трудностях конструирования сложных предложений, пропусках членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

А.В. Ястребова (1978) после анализа письменных работ учащихся обращает внимание на то, что у детей с аграмматической дисграфией плохо развита связная речь. Дети неправильно выстраивают письменное высказывание, употребляют в речи простые распространенные предложения и предложения с однородными членами. Эти предложения отличаются незаконченностью мысли, неполнотой высказывания; наблюдаются пропуски слов, неправильное их построение, несвязность. Также А.В. Ястребова отмечает, что в работах детей наблюдается большое количество ошибок, связанных с неправильным согласованием, употреблении видовых и залоговых форм, использовании предлогов и союзов [70].

Исходя из вышесказанного мы видим, что аграмматизмы при письме могут наблюдаться как на уровне связного текста, так и на уровне предложения и на уровне словосочетаний и слов.

4. Оптическая дисграфия, по Р.И. Лалаевой, связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Проявляется этот вид дисграфии в заменах и искажениях букв на письме [20].

Чаще всего подвергаются замене графически сходные рукописные буквы, состоящие из одинаковых, но различно расположенных в пространстве элементов (в—д, т—щ); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (и—ш, п—т, х—ж, л—м); зеркальное написание букв, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент (ау-оу), лишние (ш-ии), и неправильно расположенные элементы (х-сс, т-пп).

При литеральной дисграфии наблюдается нарушение узнавания и воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако при написании слова наблюдаются искажения, замены букв оптического характера. К оптической дисграфии относится и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга [20].

Причин способствующих возникновению дисграфии много, они могут быть как органическими так и функциональными, биологическими или социальными. К нарушениям письма могут привести органические поражения коры головного мозга. Многие авторы отмечают, что дисграфия может быть следствием воздействия вредоносных факторов в пренатальный, натальный или постнатальный период.

По мнению А.Н. Корнева, возникновению дисграфии в большей степени способствуют сравнительно поздно воздействующие вредоносные факторы (интра – и постнатального периода) и, как правило, нарушения письма проявляются как следствие влияния совокупности патогенных факторов [23].

Т.Г. Визель указывает на то, что нарушения письма могут возникнуть вследствие наследственной предрасположенности (конституциональных особенностей). Социальные факторы тоже могут оказать влияние на происхождение дисграфии.

Делать заключение о том, что у ребенка есть дисграфия можно только во втором полугодии второго класса. Это связано с тем, что именно к этому периоду дети овладевают основным принципом письма – фонетическим.

О наличии дисграфии у учащегося говорят следующие признаки:

- наличие в письменных работах специфических ошибок;
- частотность специфических ошибок;

- стойкость ошибок, т.е. специфические ошибки должны обнаруживаться на протяжении длительного времени и практически во всех видах письменных работ;

Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спириной, И. Н. Садовниковой, Р. И. Лалаевой и другими авторами накоплено большое количество данных о симптоматике специфических нарушений письма. Специфические ошибки могут проявляться в виде искажений и замен букв, искажений звукослоговой структуры слова, нарушения написания слов в предложениях, а также в виде аграмматизмов.

И.Н. Садовникова разработала классификацию специфических ошибок письма. В ее основе лежит принцип поуровневого анализа специфических ошибок. Согласно данной классификации выделяются три группы ошибок: на уровне буквы и слога, на уровне слова и на уровне предложения. К первой группе автор относит ошибки звукового анализа, ошибки фонематического восприятия (трудности в дифференцировании фонем), смешение букв по кинетическому принципу. К ошибкам на уровне слова И.Н. Садовникова относит: раздельное написание частей слова, слитное написание служебных слов, смешение границ слов, нарушения словообразования и т.п. К третьей группе ошибок относят аграмматизмы, нарушения границ предложения и т.д. [53]

Таким образом, следует заметить и то, что письменная речь достаточно автономна и отлична от устной даже на начальных этапах овладения ею. Существует много примеров, когда дети с каким-либо дефектом устной речи (например, нарушением звукопроизношения как фонетического, так и фонематического характера) хорошо овладевают письмом. Дефект может не оказывать влияния на качество письма, если он единичен, т. е. нормальное функционирование остальных звеньев в системе письма, таких, как оптический анализ и синтез, слухо-речевая и зрительная память, внимание и мыслительные процессы, компенсирует его.

Выводы по 1 главе

Существует много научных толкований относительно происхождения дисграфии, что говорит о сложности данной проблемы. Кроме того, изучение этиологии нарушений письменной речи у определенного ребенка затруднено тем, что к моменту начала школьного обучения вызвавшие расстройство факторы заслоняются новыми, гораздо более серьезными вновь возникшими проблемами.

До настоящего времени нет единого понимания, в каком возрасте или на каком этапе школьного обучения, а также при какой степени проявления нарушения можно диагностировать у ребенка наличие дисграфии.

Понимание дисграфии как специфического языкового расстройства не отрицает необходимости изучения состояния речевой функции во взаимосвязи со всеми психическими процессами, входящими в функциональную систему письма. Нарушение языковых операций письма может быть связано и с неполноценностью невербальных компонентов системы, например, слабостью слухоречевой памяти при дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания и дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза; несовершенством мыслительных операций при дисграфии, связанной с несформированностью языкового анализа и синтеза.

Рассмотрение дисграфии с позиции понимания ее как расстройства формирования у детей нового и сложного вида психической деятельности отвечает и практическим запросам сегодняшнего дня.

Таким образом, овладение письмом и, в дальнейшем, полноценная реализация этого процесса обеспечиваются множеством структурных звеньев, занимающих разные уровни в иерархии психофизической деятельности, но их совместное функционирование является основой целостного процесса письма.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ДИСГРАФИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития

Термин «задержка психического развития» (ЗПР) используется для обозначения сборной и клинически неоднородной группы дизонтогений (нарушений развития). Несмотря на свою неоднородность задержки психического развития имеют общие специфические особенности, позволяющие выделить их в определенную аномальную категорию.

Исследования ЗПР развивались в трех направлениях: клиническое (клинико-патопсихологическое), психологическое и педагогическое. История изучения данной проблемы отечественными и зарубежными специалистами и обобщенный анализ результатов исследования содержатся в работах Т. А. Власовой (1973-1976), Т. Б. Глезерман (1983), Ю. Г. Демьянова (1970, 1988), В. В. Ковалева (1985), В. В. Лебединского (1985), К. С. Лебединской (1975, 1980), В. И. Лубовского (1972, 1984), Г.Е.Сухаревой (1974), У. В. Ульенковой (1980, 1990, 1994, 2002), Н.Я.Семаго, М.М.Семаго (2001) и др. Характеризуя состояние «задержки» психического развития по данным литературы, представляется наиболее целесообразным выделить лишь те особенности дефекта, которые значимы как для педагогической диагностики, так и для организации и проведения коррекционного воздействия.

Клинический аспект изучения задержек психического развития подразумевает интеллектуальные расстройства, обусловленные недоразвитием эмоционально-волевой сферы или познавательной деятельности у детей. По ряду параметров эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер дети с ЗПР находятся как бы на более ранней возрастной стадии. Их характеризует незрелость поведения и личности в целом, несформированность навыков интеллектуальной деятельности,

ограниченность знаний и представлений. Но при этом наблюдающаяся у них «зона ближайшего развития» позволяет разделять данный дефект от умственной отсталости.

Патогенетической основой ЗПР в большинстве случаев является резидуальная (остаточная) органическая недостаточность центральной нервной системы, вызванная различными этиологическими факторами и обуславливающая неполноценность отдельных корковых функций, парциальное (частичное) нарушение психического развития. Для высшей нервной деятельности детей с ЗПР характерно снижение силы основных нервных процессов, повышенная склонность к иррадиации, некоторые проявления инертности, обозначающие в целом недостаточность нейродинамики (В. И. Лубовский, 1972).

Исследования нейрофизиологических механизмов интегративной деятельности мозга показали существенное отличие ее системной организации у детей с ЗПР по сравнению с нормально развивающимися детьми. Это проявляется в ослабленной и замедленной межполушарной интеграции и передаче сенсорной информации из одного полушария в другое (М.Н. Фишман, 1989). Также выявлена клиническая неоднородность детей с данной аномалией развития, что позволило дифференцировать и систематизировать основные клинические формы ЗПР (Т. А. Власова, М. С. Певзнер, 1973; Ю. Г. Демьянов, 1970; В.В. Ковалев, 1985; В.В. Лебединский, 1985; К.С. Лебединская, 1980; И.Ф. Марковская, 1982; Н.Я. Семаго и М. М. Семаго, 2001 и др.).

Среди существующих отечественных классификаций, учитывающих клиническую симптоматику задержек психического развития, наибольшее распространение получили классификация Т.А. Власовой и М.С. Певзнер, выделяющая две основные формы: психический и психофизический инфантилизм, астенические и церебрастенические состояния, и классификация К.С. Лебединской, в которой выделяются четыре основных клинических варианта ЗПР по этиопатологическому признаку — ЗПР

конституционального, психогенного, соматогенного и церебрально-органического происхождения.

Все выделенные варианты ЗПР характеризуются задержанным темпом развития, недостаточной сформированностью познавательной деятельности, сниженной обучаемостью детей. Однако каждый из них имеет свою специфическую клинико-психопатологическую структуру, выраженность симптоматики и прогноз, которые обусловлены прежде всего преимущественным нарушением эмоциональных или интеллектуальных функций, степенью выраженности этих нарушений, сочетанностью их с другими неврологическими или энцефалопатическими расстройствами.

Наиболее благоприятными в отношении прогноза педагогической коррекции и компенсации являются задержки психического развития, вызванные первичным нарушением у детей эмоционально-волевой сферы (психический инфантилизм, астенические состояния; ЗПР конституционального, психогенного и соматогенного происхождения). Клинико-психологические особенности таких детей проявляются в повышенной эмоциональной восприимчивости, внушаемости, частой смене настроения, истощаемое™ эмоциональных реакций, низкой работоспособности, неустойчивости внимания, слабости процессов памяти и др. Все это, по прогнозам психологов и педагогов, достаточно хорошо поддается компенсации и коррекции при оказании детям индивидуальной помощи даже в условиях обычной общеобразовательной школы.

Значительную сложность для коррекции представляет ЗПР церебрально-органического генеза. Эта форма задержки имеет большую выраженность клинико-психопатологических проявлений, обусловленных органическим поражением центральной нервной системы, и требует масштабного медико-психолого-педагогического воздействия. Дети с такой формой ЗПР должны составлять основной контингент специальных классов и школ.

Многие клинико-психопатологические исследования задержек психического развития у детей содержат информацию, имеющую большое значение для прогноза и определения направленности учебно-коррекционного процесса (Ю.Г.Демьянов, М. Г. Рейдибойм, И. Ф. Марковская, А. Н. Корнев). В работах этих авторов выявлены определенные зависимости у детей между состоянием познавательной деятельности (в частности усвоением определенных школьных навыков) и клиническими проявлениями ЗПР [23] . Например, И. Ф. Марковская (1977, 1982), выделив и охарактеризовав два основных вида ЗПР церебрально-органического генеза, отметила не только степень и признаки нарушений, прогноз компенсации задержки, но и определила направленность коррекционно-педагогической помощи детям обеих выделенных групп.

Так, дети, имеющие ЗПР с преобладанием незрелости эмоциональной сферы, вызванной негрубыми нейродинамическими расстройствами высших психических функций по типу органического инфантилизма, нуждаются прежде всего в коррекции регуляции познавательной деятельности в звене организации и контроля. Дети, ЗПР которых обусловлены парциальной дефицитарностью высших психических функций в сочетании с выраженными энцефалопатическими расстройствами в виде церебрастенических, неврозоподобных, психопатоподобных и других симптомов, нуждаются в коррекционной помощи не только в звене организации и контроля, но и программирования деятельности.

Н.Я.Семаго и М. М.Семаго (2001) среди детей, традиционно относимых к группе «задержки психического развития», выделяют две различные подгруппы. К истинно задержанному развитию, понимаемому как замедленный темп формирования различных характеристик когнитивной и эмоционально-личностной сфер, включая и регуляторные механизмы деятельности, авторы относят детей с «темпово задержанным

типом развития» (гармоническим инфантилизмом) и «неравномерно задержанным типом развития» (дисгармоническим инфантилизмом). Другими специалистами такие варианты ЗПР могут быть охарактеризованы как ЗПР конституционального, или соматогенного генеза. Прогноз развивающей и коррекционной работы у этих детей относительно благоприятен, особенно в отношении детей с гармоническим инфантилизмом.

Другая подгруппа — это дети с парциальной несформированностью высших психических функций. Особенностью данной категории детей является то, что здесь нельзя говорить лишь о задержке развития. Эти дети не достигают развития своих сверстников, их характеризует качественно иная структура особенностей базовых составляющих психической деятельности. Другими специалистами такой вариант нарушения развития может быть охарактеризован как ЗПР церебрально-органического генеза, органический инфантилизм, минимальная мозговая дисфункция, специфические расстройства развития учебных навыков, задержка психоречевого развития, неврозоподобный (астенический) синдром и др. Прогноз в отношении таких детей сложен и учитывает много факторов, например таких, как время начала коррекционной работы, объединение усилий многих специалистов, социальное окружение ребенка.

Данные клинико-патопсихологических исследований ЗПР у детей, несомненно, имеют важное как теоретическое, так и прикладное значение. Характеристика и прогноз различных вариантов этого дефекта обосновывают психологические особенности детей, уточняют направленность и масштабность необходимой помощи детям, содействуют в определении типа учебного учреждения. Однако следует отметить, что клиническая диагностика и дифференциация форм ЗПР не получила широкого распространения в практической педагогике. Причины такого положения объективны и многочисленны.

Психологические проявления задержки психического развития у детей, особенно в период начала обучения в школе, достаточно хорошо заметны и в большинстве случаев очень схожи. К школьному возрасту, клиническая неоднородность детей менее выражена, неврологические и психопатологические симптомы, как правило, имеют стертый (остаточный) характер. Поэтому определение клинической индивидуальности задержки требует тщательного комплексного нейрофизиологического и психопатологического обследования ребенка различными специалистами с применением современных средств диагностики. Но даже полученные при подробном клиническом обследовании детей сведения могут быть весьма многозначны и характеризоваться значительным разбросом показателей. К тому же нередко отсутствуют убедительные данные о корреляции между степенью выраженности органической симптоматики (устанавливаемой при неврологическом обследовании), массивностью вредных воздействий на мозг ребенка в раннем онтогенезе (выявляемых при сборе анамнеза) и выраженностью нарушений его психической деятельности (И. А. Коробейников, В. И. Лубовский, 1981).

Названные причины, а также потребности педагогической практики обуславливают необходимость не только клинико-патопсихологических исследований ЗПР, но и первостепенное значение психологических и педагогических исследований, которые ориентированы на выявление механизмов и проявлений конкретных нарушений в психической сфере и познавательной деятельности детей. Многочисленность психолого-педагогических исследований подчеркивает важность проблемы.

Психологические характеристики детей с ЗПР, обобщенные по результатам проведенных исследований, рассматриваются многими авторами. Представляется интересным остановиться на наиболее значительных психологических особенностях, в той или иной степени характерных для всей категории детей с задержками психического

развития. Эти особенности в большинстве случаев являются критериями психической диагностики данной аномалии развития.

В то же время каждая из психических функций имеет специфические особенности в пределах присущих ей характеристик. В частности, исследования у данной категории детей зрительного восприятия выявили низкую активность восприятия в целом и некоторую замедленность перцептивных зрительных операций, бедность ассоциативных процессов (Ю.Г.Демьянов, В.А. Ковшиков, 1972; П.Б.Шонин, 1972). Зрительное восприятие при ЗПР отличается также недостаточностью произвольного выделения деталей, неполноценной дифференциацией информационной структуры воспринятого, низкой произвольной регуляцией способа восприятия. Оказание помощи в виде дополнительных комментариев в процессе восприятия облегчает детям объединение отдельных элементов воспринимаемого материала в единый образ (П.Б.Шонин, 1972).

В исследованиях состояния психомоторики (сложных двигательных функций) при ЗПР прежде всего указывается на большое количество отклонений в развитии двигательной сферы среди данной категории детей. Это выражается преимущественно в легких и латентных двигательных нарушениях. Но даже негрубые дисфункции двигательной сферы приводят к вторичному недоразвитию более сложных дифференцированных движений (М. Ш. Адилова, 1988; И. Ф. Марковская, Е. А. Екжанова, 1988). В целом для двигательной сферы детей с задержкой развития характерны нарушения активности, трудности переключения, координации и автоматизации движений, наличие синкинезий и выраженная быстрая истощаемость. Неполноценность движений проявляется прежде всего в целенаправленных и произвольных действиях.

Наиболее сохранным компонентом психомоторики у детей с ЗПР является оральный праксис. Особенно сильно страдает моторика кистей и пальцев рук. Во многих случаях отмечается положительная корреляция между сформированностью учебных моторных навыков, в частности

графических, и состоянием тонкой моторики. Внутригрупповые различия, как правило, проявляются в степени выраженности психомоторной неполноценности и в характере двигательной активности: повышенной или, что встречается реже, замедленной. Эффективность целенаправленных произвольных движений и действий детей с ЗПР повышается при использовании регулирующей функции речи (В. И. Лубовский, 1978).

В исследованиях задержек психического развития большое внимание уделяется познавательным процессам у детей, а также специфичности их речи. Особенности памяти при ЗПР характеризуются следующим образом. Основные составляющие памяти — запоминание, сохранение и воспроизведение — отличаются недостаточной продуктивностью. Для процесса запоминания характерны низкая активность и целенаправленность, замедленная скорость, сниженный объем, точность и прочность запоминаемого, слабая помехоустойчивость (Т. В. Егорова, 1973; А. Н. Корнев, 1982). Эти же недостатки присущи и кратковременной памяти детей с ЗПР, и, что особенно важно, — оперативной памяти, входящей в процесс любой деятельности. Кроме того, у детей с ЗПР наблюдается снижение объема кратковременной памяти при переходе от непосредственного запоминания к оперативному (В. Л. Подобед, 1981, 1988). Наглядная память преобладает над словесной, занимающей центральное место в учебной деятельности. Отставая по уровню развития памяти от нормально развивающихся детей, дети с ЗПР тем не менее значительно опережают умственно отсталых. Различия в успешности процессов памяти имеют более выраженный характер, чем различия между детьми с ЗПР и детьми с нормальным развитием.

Структура недостаточности памяти не является одинаковой у всех детей с данной аномалией развития. В работах ряда авторов выявлены различия в структуре нарушений памяти, соответствующие различиям между отдельными нейропсихо-логическими синдромами (А. Н. Корнев,

1982; И. Ф. Марковская, 1982; Н.А.Никашина, 1972). Результаты, полученные Т.В.Егоровой (1973), свидетельствуют, что по какому-либо одному показателю, характеризующему определенную сторону мнестического процесса (динамика запоминания, устойчивость памяти, способность к сохранению материала), среди детей с ЗПР находились такие, у которых эти показатели равнялись возрастной норме, но никто из них не имел нормальных показателей по всем параметрам. Коррекционное обучение, направленное на оптимизацию мнестических процессов, позволяет заметно повысить их эффективность у данной категории детей [23].

Неполноценность мышления, и прежде всего словесно-логического, имеет широкие проявления при ЗПР. Наиболее ярко мыслительную деятельность детей с ЗПР характеризуют инертность, низкая продуктивность и самостоятельность, неустойчивость (С.А.Домишкевич,1988; Т.В.Егорова, 1973; И. Ю. Кулагина, Т.Д. Пускаева, 1989 и др.). Дети затрудняются в установлении точно дифференцированных связей и отношений, выделении существенных признаков и свойств, их мышление тесно связано с конкретной ситуацией, отвлечься от которой они во многих случаях не могут. У них наблюдаются недостаточность аналитико-синтетических операций (особенно умственного анализа), затруднения в установлении тождества при необходимости учитывать несколько параметров, затруднения в переносе усвоенного при выполнении аналогичных действий, решении задач. Дети плохо справляются с заданиями проблемного характера: делают многочисленные попытки решений, перебирают операционные пробы без проверки и доведения до конца первых. Продуктивное (творческое) мышление младших школьников с ЗПР находится на начальной стадии своего формирования, при этом те или иные компоненты мышления развиваются неравномерно (З. И. Калмыкова, 1982).

По уровню сформированности мышления дети с ЗПР одного возраста также неоднородны. Меньшая часть из них, по результатам исследований мыслительной деятельности, близка к детям с нормальным развитием. У большинства наблюдаются в разной степени выраженные особенности мышления, приведенные выше. Т. В. Егорова отмечает существенное повышение эффективности конкретных мыслительных операций и мышления в целом при оказании детям с ЗПР направляющей и организующей помощи в познавательной деятельности.

Специфичность речи детей с ЗПР обнаружена и охарактеризована во многих исследованиях. Отмечая основные выявленные исследователями особенности, следует отметить, что самостоятельная устная речь детей с задержками развития (при отсутствии выраженных дефектов) удовлетворяет потребности повседневного общения, и для определения параметров и степени отставания речевого развития от нормы требуется специальное обследование детей. Многие особенности речи детей с ЗПР являются проявлениями специфичности их познавательной деятельности, а не чисто речевых нарушений (Л.В.Яссман, 1976; С.Г.Шевченко, 1976; Е.С.Слепович, 1978).

Многие дети испытывают затруднения в грамматическом и синтаксическом оформлении предложений, что может наблюдаться не только в продуктивной, но и в репродуктивной речи. Так, при исследовании репродуцирования предложений у младших школьников с ЗПР во многих случаях ограниченность лексико-грамматических возможностей детей проявлялась в нарушении грамматических форм слов, пропусках и заменах слов, что отрицательно сказывалось на смысле высказываний (Г. Н. Рахмакова, 1987).

Исследование Е.В.Мальцевой (1991) выявило значительную распространенность у детей с ЗПР дефектов устной речи (39,2% от числа обследованных младших школьников с ЗПР). При этом вариативность нарушений проявляется весьма разнообразно: изолированные

фонетические дефекты — 24,7% от числа детей с ЗПР, имеющих нарушения речи; сочетания дефектов произношения с трудностями в дифференциации звуков, отражающиеся в письме детей, — 52,6%; дефекты, охватывающие все стороны речевой системы и имеющие отражение в письме, — 22,5% . Дети с общим недоразвитием речи составляют, по данным автора, 9 % от всего обследованного контингента

У младших школьников с ЗПР отмечается низкая готовность к усвоению письменной речи, трудности при ее реализации. Из разнообразных расстройств речи наиболее выраженными и грубыми у детей с ЗПР являются расстройства письменной речи (В. А. Ковшиков, Ю. Г. Демьянов, 1967; А. Н. Корнев, 1982).

Рассмотренные выше психические функции и процессы представляют собой основные составляющие познавательной деятельности. Недостаточность той или иной функции не может не отразиться на полноценности деятельности в целом.

Установить степень влияния несформированности какой-либо функции на успешность познавательной деятельности ребенка достаточно сложно. К тому же, судя по неоднородности и неравномерности задержек психического развития детей, обусловленность специфики деятельности будет индивидуальна в каждом конкретном случае. Тем не менее, отмечая неравномерность развития различных сторон интеллектуальной деятельности среди детей с ЗПР, исследователи выделяют ряд общих особенностей деятельности, характерных для большинства детей с данным нарушением (И. Ю. Кулагина, Т.Д. Пускаева, 1989; З.И.Калмыкова, 1986 и др.). К ним относятся: низкий уровень мотивации познавательной деятельности; недостаточность организованности и целенаправленности; выраженная быстрая истощаемость, импульсивность; большое количество ошибок.

В процессе деятельности дети с ЗПР испытывают большие затруднения в учете требований инструкции. Многозвеньевая инструкция

создает для них дополнительные сложности, что сказывается в ошибочности действий (Г. И.Жаренкова, 1977). Дети часто нарушают последовательность работы, затрудняются в переключении с одного приема работы на другой. Для них характерна недостаточная регуляция деятельности со стороны речи: отражение речью производимых действий, словесный отчет о проделанной работе, рассказ о том, что предстоит сделать (В. И. Лубовский, 1984).

У детей с ЗПР нарушено формирование саморегуляции в деятельности. Этому способствуют их личностные особенности: неадекватная самооценка, слабость познавательных интересов, низкий уровень притязаний и мотивации, имеющие большое значение в формировании и развитии познавательной деятельности. Основа саморегуляции деятельности — самоконтроль, т. е. умение контролировать свои действия по ходу работы, сравнивать результаты с образцом и оценивать их, у детей с ЗПР во многих случаях также не сформирован (Н. А. Никашина, 1977). Это проявляется в отсутствии потребности и навыка самопроверки, неосознании допущенных ошибок.

Характеризуя особенности деятельности детей с ЗПР, нельзя не сказать о низком развитии у них процесса внимания, который отличается крайней неустойчивостью, слабостью распределения и концентрации, плохим переключением и быстрой истощаемостью (Л. И. Переслени, 1972). Между тем внимание является необходимым условием успешности деятельности. Оно обеспечивает направленность на основное действие, сосредоточенность на нем и контроль над его протеканием (П.Я.Гальперин, 1977).

Исследование Л.Ф. Чупрова (1987), посвященное изучению у детей с ЗПР особенностей произвольного внимания во взаимосвязи с особенностями познавательных процессов, обнаружило неоднородность обследованной группы младших школьников. Автором выделены две подгруппы детей, отличающиеся по ведущему фактору в структуре

дефекта. При этом для детей одной подгруппы была характерна недостаточность внимания, сочетающаяся с относительно высоким уровнем развития познавательной деятельности (а также мышления, памяти). У детей другой выделенной подгруппы на первый план выступало недоразвитие познавательных процессов, сочетающееся с медленным темпом деятельности. Л. Ф. Чупров отметил возможность разделения детей в зависимости от структуры дефекта внутри второй подгруппы, что было бы целесообразным и полезным для уточнения содержания и направленности коррекционного обучения.

Особенности психической сферы и познавательной деятельности детей наиболее ярко начинают проявляться с началом обучения в школе. В большинстве случаев именно в этот период диагностируется задержка психического развития. Основой (своеобразным критерием) психотерапевтической и педагогической диагностики являются выраженные затруднения детей в усвоении школьных навыков. По этой причине в большинстве исследований, посвященных задержкам психического развития у детей, рассматривается данная возрастная группа.

Второй причиной пристального интереса ученых к детям с ЗПР младшего школьного возраста является необходимость оказания помощи детям в преодолении затруднений в учебной деятельности, проблема коррекционного обучения. Построение адекватной дефекту коррекционной работы и профилактика нарушений учебной деятельности нуждаются в сведениях об особенностях усвоения детьми тех или иных школьных навыков, о своеобразии затруднений и их проявлениях, о возможных вариантах структуры интеллектуального расстройства.

Психолого-педагогические исследования школьных навыков учащихся с ЗПР подразделяются по двум основным направлениям. Одно из них посвящено изучению затруднений в усвоении тех или иных школьных навыков, выявлению их причин и характера проявлений, определению условий преодоления этих затруднений.

В психолого-педагогических исследованиях учебной деятельности младших школьников с ЗПР отмечается их низкая готовность к обучению в школе. Это проявляется в недостаточной мотивации учебной деятельности, в преобладании игровых интересов, суженном кругозоре, недостаточном речевом развитии и т.д. (Т.А.Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Цыпина и др., 1984).

Уровень знаний и умений младших школьников с ЗПР по основным учебным предметам значительно ниже возрастной нормы. Однако и здесь нет однородности среди данной группы детей. Одни из них больше затрудняются в усвоении письма и школьного материала по родному языку, другие — в усвоении чтения, третьи — математики, у четвертых затруднения вызывают все виды учебной деятельности (или какие-либо их сочетания). Затруднения в усвоении одного школьного навыка свидетельствуют о более благополучном прогнозе компенсации и коррекции задержки развития. Тотальные затруднения, охватывающие все области учебной деятельности, напротив, позволяют предположить неблагоприятный прогноз дальнейшего развития ребенка и свидетельствуют о необходимости углубленной диагностики и широкомасштабной длительной помощи таким детям.

Характеризуя общие черты затруднений в усвоении письма и грамматического материала по родному языку, свойственные в той или иной степени многим младшим школьникам с ЗПР, Р. Д.Триггер (1972, 1987, 2001) отмечает, прежде всего, большое количество ошибок в их письменных работах. Часть ошибок, таких, как пропуски букв, слогов, смешения букв, обозначающих сходные звуки, а также ошибки, обусловленные неухоением и неумением использовать грамматические правила, встречаются и в работах младших школьников с нормальным развитием. Однако количество ошибок в письме детей с ЗПР намного выше, чем у их сверстников с нормальным развитием. Самая многочисленная группа ошибок обусловлена недостаточным осознанием

фонетико-фонематической стороны речи (пропуск гласных и согласных в середине и в конце слова, пропуск слога, звуковые замены, перестановки и добавления, обозначения мягкости согласных с помощью гласных и мягкого знака). Кроме того, в письме детей с ЗПР встречаются ошибки, характерные только для них, например отсутствие точек и заглавных букв, что обусловлено затруднением выделения предложений из текста. Первоклассники с ЗПР выделяют предложение наглядно воспринимаемым способом — отдельной строкой (Р. Д. Тригер, 1972, 2001).

Качество письма, количество и виды ошибок часто имеют непостоянный характер. Одни и те же дети в одно время могут хорошо справляться с написанием даже сложного речевого материала, а в другое время — допускать много ошибок в письме более простого материала. Основной причиной таких противоречивых результатов письма является состояние работоспособности ребенка на момент выполнения письменной работы. Работоспособность школьников с ЗПР крайне непостоянна и зависит от многих как внешних, так и внутренних причин, индивидуальных для каждого ребенка. Большинство детей с ЗПР негативно реагирует на необходимость выполнения письменной работы, особенно диктанта. Письмо для них — нелегкий процесс, и результаты его часто служат причиной появления отрицательной оценки и связанных с этим переживаний. Детям трудно настроиться на работу, сконцентрировать внимание на восприятии речевого материала. Несмотря на то, что диктуемый отрезок многократно повторяется учителем, дети часто переспрашивают, затрудняясь сохранять его в памяти.

Для детей с ЗПР характерно отсутствие или очень низкий уровень самоконтроля при письме. Во многих случаях они не замечают допущенных ошибок, хотя в другое время (в других условиях) многие способны правильно написать эти же слова или предложения. Учащиеся с ЗПР часто отвлекаются в процессе письма, что, очевидно, связано не только с особенностями их внимания, но и с возможностью при

отвлечении снять напряжение и усталость, возникающие в процессе записи. Темп письма учащихся неравномерен, у большинства медленный. Рука во время письма у многих напряжена. Почерк часто непостоянен даже в пределах одной письменной работы.

Причины затруднений в усвоении письма и грамматического материала у детей с ЗПР многие авторы видят не только в особенностях речевого развития (несформированности у них звукового анализа, грамматических обобщений), но и в слабости процессов мышления и памяти, сказывающейся на неполноценности усвоения детьми грамматических правил, неумении актуализировать свои знания, выделять те или иные грамматические явления при письме (Г. Н. Рахмакова, 1987; Р. Д. Тригер, 1981; Л. В. Яссман, 1976). Многие из младших школьников с ЗПР затрудняются также в усвоении математических знаний (Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Цыпина и др., 1984). Специфичность мышления этих детей, недостаточное развитие операций сравнения, умственного анализа, установления тождества, абстрагирования, переноса и применения усвоенного в новом материале обуславливают медленный темп решения математических заданий, большое количество ошибок, трудности в счете с переходом через десяток, преобладание элементарных способов вычислений.

Таким образом, для всех видов учебной деятельности школьников с ЗПР характерно наличие правильно и неправильно выполненных заданий в пределах одного программного материала. Это объясняется особенностями их деятельности: затруднениями в актуализации своих знаний, отсутствием самоконтроля, неустойчивостью психической активности, быстрой истощаемостью и т. д.

Психолого-педагогические особенности детей с ЗПР, выявленные в многочисленных исследованиях, служат основанием для рекомендаций по условиям, направленности и содержанию коррекционного обучения школьников с данной аномалией развития. Анализ результатов

клинических, психологических и педагогических исследований, посвященных проблеме задержки психического развития у детей, позволяет сделать следующие выводы.

Задержка психического развития вызывается неодинаковыми этиологическими факторами и имеет разнообразные патогенетические механизмы. Однако многочисленные общие особенности эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной деятельности позволяют исследователям объединить детей с данным нарушением в отдельную аномальную категорию.

Характерные признаки ЗПР наиболее полно проявляются с началом учебы в школе и обуславливают затруднения детей в усвоении школьных навыков, необходимость специальной организации их обучения.

Проблема адекватности и эффективности коррекции задержек развития определяет ведущую роль психолого-педагогических обследований детей. Такие обследования выявляют причины и особенности нарушений учебной деятельности, способствуют разработке научно обоснованных направлений и содержания коррекционного обучения. Изучение уровня интеллектуального развития учащихся, структуры недостаточности познавательной деятельности и ее вариантов позволяет разрабатывать и применять на практике дифференцированные педагогические стратегии, способствует установлению адекватных связей между диагнозом и коррекцией.

Одним из ведущих нарушений в усвоении детьми с ЗПР школьных навыков является неполноценность овладения ими письмом и грамматическим материалом по родному языку. Расстройство письма (дисграфия) у младших школьников с ЗПР также занимает одно из центральных мест среди встречающихся у них речевых нарушений. Многочисленность расстройств письма свидетельствует о важности и актуальности проблемы изучения дисграфии у детей с задержкой психического развития.

Проявления дисграфии в ошибках на письме у младших школьников с ЗПР характеризуются следующим образом. И. Ф. Марковская отмечает большое количество литеральных параграфий (буквенных замен) в письме детей с ЗПР, имеющих дисграфию. В.А. Ковшиков, Ю.Г. Демьянов говорят о наличии в письме таких школьников дисграфических ошибок, коррелирующих с определенными видами дисграфии. Учитывая то, что количество смешанных видов дисграфии у обследованных авторами детей имело выраженное преимущество, характер ошибок в письме у детей с ЗПР был весьма разнообразен [37].

Не относящимися непосредственно к дисграфии, но очень информативными в отношении понимания специфики письма у детей с ЗПР, являются исследования Р. Д. Триггер (1972— 1987, 2001). Автор дает количественный и качественный анализ ошибок, встречающихся в письменных работах первоклассников с ЗПР.

Причины и патологические механизмы дисграфии у младших школьников с ЗПР рассматриваются разными авторами неодинаково, однако противоречий во взглядах исследователей нет. Каждый подход в понимании природы нарушения письма у данной группы детей лишь дополняет предшествующие и вносит свой вклад в более полное представление о дефекте.

Таким образом, данные клинико-психолого-педагогических исследований у детей с задержкой психического развития, несомненно, имеют важное как теоретическое, так и прикладное значение. Характеристика и прогноз различных вариантов этого дефекта обосновывают психологические особенности детей, уточняют направленность и масштабность необходимой помощи детям, содействуют в определении типа учебного учреждения. Однако следует отметить, что клиническая диагностика и дифференциация форм ЗПР не получила широкого распространения в практической педагогике. Причины такого положения объективны и многочисленны.

2.2 Особенности нарушения письма у младших школьников с задержкой психического развития

Разнородность сведений о дисграфии у школьников с ЗПР обусловлена многими факторами: неодинаковой этиопатогенетической природой задержек психического развития; различными аспектами и критериями рассмотрения причин и механизмов нарушения письма; тем, что дисграфия у учащихся с ЗПР, за редким исключением, не была самостоятельным предметом исследования, а выявлялась и частично характеризовалась либо как следствие изучаемых у детей психофизиологических и психологических нарушений, либо как один из ряда рассматриваемых речевых дефектов, либо как одно из проявлений симптомокомплекса задержки психического развития.

Сведения в отношении распространенности дисграфии у детей с ЗПР также неоднозначны. Так, по данным Ю.Г. Демьянова и В.А. Ковшикова (1967) среди речевых нарушений у детей с ЗПР дисграфия встречается наиболее часто. Результаты исследования, проведенного данными авторами, обнаружили дисграфию у 25 младших школьников с задержкой развития из 40 обследованных детей. При этом у 7 детей авторы выявили какой-либо один вид дисграфии (по классификации кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена), у 18 детей отмечалась смешанная по видам дисграфия. Исследованием В. А. Ковшикова (1970) также подтверждается большое количество нарушений письма у детей с ЗПР. Так, у 14 из 20 обследованных детей наблюдалась дисграфия изолированных и сочетанных видов.

Клинико-психологическое исследование ЗПР церебрально-органического генеза, проведенное И.Ф. Марковской (1982), обнаружило дисграфию у 7% обследованных детей с ЗПР с преобладанием недостаточности эмоционально-волевой сферы и у 17% детей с ЗПР - с преобладанием нарушений высших психических функций.

Сведения о большом количестве нарушений письма у детей с ЗПР содержатся также в публикации И.А. Смирновой (1981): у 70% первоклассников с задержкой развития выявлены дефекты устной и письменной речи. Результаты исследования Е.В. Мальцевой (1991) свидетельствуют о наличии нарушений письма у 75,2% детей с ЗПР, имеющих дефекты устной речи.

Проявления дисграфии в ошибках на письме у младших школьников с ЗПР характеризуются следующим образом. И.Ф. Марковская (1982) отмечает большое количество литеральных параграфий (буквенных замен) в письме детей с ЗПР, имеющих дисграфию. В.А. Ковшиков, Ю.Г. Демьянов (1967) говорят о наличии в письме таких школьников дисграфических ошибок, коррелирующих с определенными видами дисграфии. Учитывая то, что количество смешанных видов дисграфии у обследованных авторами детей имело выраженное преимущество, характер ошибок в письме у детей с ЗПР был весьма разнообразен.

Не относящимися непосредственно к дисграфии, но очень информативными в отношении понимания специфики письма у детей с ЗПР, является исследование Р.Д. Тригера (1972). Автор дает количественный и качественный анализ ошибок, встречающихся в письменных работах первоклассников с ЗПР:

1. Ошибки, связанные с недостаточностью фонематического восприятия (дифференциации фонем). Они составляют 14,6% всех ошибок. В основном, дети с ЗПР смешивают звонкие и глухие согласные (3,4% ошибок). Более многочисленными являются ошибки на обозначении мягкости согласных на письме (11,2%).

2. Ошибки, связанные с неформированностью фонематического анализа (23,8%). Искажения звукобуквенной структуры слова проявлялись в следующих ошибках: пропуски гласных и согласных (17%); добавление букв (3,2%); перестановки букв; пропуск слогов (3%).

3. Ошибки, связанные несформированностью анализа структуры отдельного предложения (8%). К этой группе относятся следующие виды ошибок: слитное написание слов, раздельное написание слов, пропуск слова.

4. Ошибки, связанные с неумением выделять предложение из текста (22,0%). У детей с ЗПР часто наблюдался пропуск точки в конце предложения, она ставилась лишь в конце диктанта.

5. Замены графически сходных букв. Сходство букв создает большие препятствия для их анализа, выделения сходных и различающихся элементов. Недоразвитие зрительного анализа и синтеза у детей с ЗПР и обуславливает частоту смешения графически сходных букв.

6. Орфографические ошибки (14,7%). Наибольшее количество ошибок наблюдалось на правописание безударных гласных (7,4%), написание гласных после шипящих (3,8%), на правописание непроверяемых слов (2,1%). Реже отмечались ошибки переноса, ошибки на написание большой буквы.

Как видно из представленного анализа, ошибки орфографического характера составили лишь 14,7%. Преимущественное же количество ошибок у детей с ЗПР составили дисграфические ошибки (85,3%).

Причины и патологические механизмы дисграфии у младших школьников с ЗПР рассматриваются разными авторами неодинаково, однако противоречий во взглядах исследователей нет. Каждый подход в понимании природы нарушения письма у данной группы детей лишь дополняет предшествующие и вносит свой вклад в более полное представление о дефекте.

Большинство авторов отмечают, что дисграфия положительно коррелирует с дефицитом многих психических функций и процессов у детей с задержкой развития. Так, в работе Ю. Г. Демьянова и В.А.Ковшикова (1967) делается предположение о том, что расстройства письма у учащихся с ЗПР обусловлены не столько нарушениями устной

речи, сколько недостаточностью внимания, зрительного гнозиса, памяти, а также процессов, слабость которых препятствует формированию функции последовательного рядообразования, столь важной для процесса письма. Дисграфии могут быть связаны у школьников с ЗПР и с недостаточностью отдельных сторон зрительных и слуховых функций, с избирательной неполноценностью сложных форм анализа и синтеза структуры слов и предложений, с нарушениями мнестических процессов.

Характеризуя проявления затруднений в овладении письмом детьми с ЗПР, Е.А. Логинова (2004) выделяет несколько видов наиболее типичных ошибок в письме детей. Так, для учащихся с ЗПР характерны замены и смешения букв, обусловленные трудностями их запоминания. При этом механизм нарушения может быть связан с недостаточностью разных видов памяти (зрительной, кинестетической, аудиальной). Дети испытывают сложности при переводе звука в букву и наоборот, а также при переводе печатной графемы в письменную. Трудности звуко-буквенного анализа и синтеза обуславливают характерные для детей с ЗПР ошибки в виде пропуска гласных букв. Младшие школьники с ЗПР не умеют обозначать на письме границы предложения с помощью заглавных букв и точек, пишут слитно слова, что может быть связано с неполноценностью анализа языковых единиц. Такие виды ошибок встречаются на начальных этапах обучения в работах всех детей, однако в случае затруднений или нарушений формирования письма эти ошибки принимают стойкий характер [31].

Е.В. Мальцева (1991) отмечает связь нарушений письма с дефектами устной речи детей с ЗПР. В письменных работах школьников с нарушениями речи автор наблюдала большое количество ошибок, обусловленных неполноценностью фонематического анализа, недостаточной сформированностью у детей лексики и грамматического строя речи [17].

И.Ф. Марковская (1982) связывает расстройства письма у младших школьников, в задержке психического развития которых преобладает недоразвитие эмоциональной сферы, с повышенной истощаемостью и нестойкостью внимания, негрубой недостаточностью кинестетических и кинетических основ движений и действий, фонематического слуха и зрительно-пространственных синтезов, недостаточностью слуходвигательных основ речи и слабостью речеслуховых связей. У детей, в задержке психического развития которых преобладает нарушение высших психических функций, автор связывает дисграфию как с дезавтоматизацией навыка письма и нестойкостью внимания, так и с трудностями различения детьми фонем, неполноценностью графических образов букв, явлениями оральной диспраксии [37].

В.И. Насонова (1979) с позиции психофизиологического подхода объясняет нарушения письма у детей с ЗПР недоразвитием у них процессов межанализаторного интегрирования, позволяющего осуществлять сложное перекодирование при соотнесении стимулов разных модальностей (звуков и букв). Преобладание нарушений слуходвигательных, зрительно-двигательных или слухозрительных связей, по данным автора, соотносится с проявлениями затруднений в письме и характером ошибок. При этом у одних детей наблюдается яркая недостаточность звукового анализа, у других - выраженные трудности соотнесения звуков с буквами. В исследовании М.Ш. Адиловой (1988) связь неполноценности психомоторики детей с ЗПР обуславливается трудностями и нарушениями в усвоении ими моторных навыков, формируемых при обучении письму.

Е.А. Логинова (2004) указывает, что причины распространенности у детей с ЗПР затруднений в овладении письмом и возникновения стойкого нарушения письма множественны, и, как правило, они сочетаются друг с другом. В качестве «пусковой» причины автор выделяет недостаточную физиологическую, психологическую и социально-личностную готовность

детей младшего школьного возраста к овладению сложным произвольным навыком письма (особенно низкая готовность отмечается у детей с ЗПР церебрально-органического генеза) [31].

Возникновению дисграфии могут также содействовать отсутствие своевременной комплексной диагностики детей дошкольного возраста и отсутствие профилактических мероприятий, направленных на подготовку к овладению грамотой, на развитие и гармонизацию у дошкольников с ЗПР предпосылок школьного обучения в целом, и в частности обучения письму.

Факторами, способствующими возникновению затруднений в овладении письмом и их перерастанию в дисграфию, могут являться методы и темпы обучения, не соответствующие особенностям определенного ребенка, не учитывающие все аспекты его индивидуального развития и его фактический, а не биологический возраст. У младших школьников с ЗПР долго не формируется мотивация к учебной деятельности, в том числе и к письменной речи. Способность к произвольным, подкрепленным волевым усилием действиям, сопровождающимся осознанным контролем, у них еще недостаточно сформирована. Кроме того, детей с ЗПР характеризуют дефицит и слабость таких психических процессов, как восприятие, память, внимание, произвольная регуляция. Лингвистическое развитие школьников с ЗПР также несовершенно и имеет специфические особенности, отрицательно сказывающиеся на их речемыслительной деятельности.

Подводя итог, можно выделить несколько особенностей, характеризующих дисграфию у детей с ЗПР:

Прежде всего, это предрасположенность к дисграфии и, следовательно, ее большая распространенность у категории школьников с задержкой психического развития в силу их психофизиологических особенностей.

Дисграфия у детей с ЗПР, за редкими исключениями, не является специфическим языковым расстройством. Структура нарушения письма у этих детей в большинстве случаев представляет собой комплексную, с разной степенью выраженности недостаточность ряда вербальных и невербальных психических функций, отвечающих за обеспечение процесса письма, сочетания и степень недоразвития которых индивидуальны в каждом конкретном случае.

В письме детей с ЗПР, страдающих дисграфией, встречаются те же виды ошибок, что и у учащихся с дисграфией, обучающихся в общеобразовательных школах. Однако в их письменных работах сложнее выделить преобладание какого-либо одного вида ошибок (и определить его механизмы), в то время как у детей из массовой или даже речевой школы такое преобладание выражено четче.

Кроме факторов несформированности или дисгармоничного развития тех или иных компонентов процесса письма проявления дисграфии у школьников с ЗПР определяются и нарушениями в организации и протекании письма как вида деятельности. Это связано с особенностями состояния работоспособности и самоконтроля у детей. Низкая работоспособность и нарушение формирования самоконтроля усугубляют симптоматику дисграфии детей с ЗПР, обуславливают особенно большое количество и разнообразие ошибок в письменных работах учащихся (Е.А. Логинова, 2004).

Таким образом, имеющиеся во многих работах сведения о нарушении письма у учащихся с ЗПР, являются важными и в теоретическом и в практическом аспектах. Они свидетельствуют о большой распространенности дисграфии среди младших школьников с задержкой развития, разнообразии причин, обуславливающих это нарушение, о неоднородности его механизмов и комплексности симптоматики.

2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития

К традиционным направлениям логопедической работы по преодолению дисграфии у школьников с ЗПР относится прежде всего устранение недостатков и недоразвития устной речи детей (совершенствование фонематического восприятия, коррекция нарушений звукопроизношения и закрепление правильных звукобуквенных связей; развитие лексики и совершенствование грамматического оформления речи; формирование у детей представлений о слове, звуке, слоге, предложении и формирование навыков языкового анализа и синтеза). Хорошо известна логопедам и работа по развитию у детей зрительных гнозиса, памяти, анализа и синтеза.

Развитие устной речи сочетается с использованием упражнений в чтении и письме, позволяющих совершенствовать речь детей на новом, более высоком уровне, закрепить сформированные навыки символизации речи, навыки произвольного анализа и синтеза языковых единиц, а самое главное — осуществить переход от овладения техникой письма к письму как средству выражения мыслей и средству общения, т.е. к письменной речевой деятельности.

На логопедических занятиях, особенно в начале коррекции, уделяется внимание и целенаправленному развитию мышления детей, развитию таких неречевых психических функций, как зрительное и слуховое внимание, память. Эти направления работы особенно важны, если с ребенком не работает психолог.

В современной логопедии существует целый ряд направлений, методов коррекционной работы, направленных на преодоление нарушений письменной речи. Логопедическое воздействие строится с учетом механизма того или иного вида дисграфии, симптоматики, структуры дефекта, психологических особенностей учащихся с дисграфией

(Л.Н.Ефименкова, Р.И. Лалаева, Г. Г. Мисаренко, Л. Г. Парамонова, И.Н.Садовникова, А.В Ястребова и др.).

Однако некоторые авторы подчеркивают, что логопедическая работа по коррекции нарушений письменной речи до сих пор строится по симптоматическому принципу, без учета ведущего механизма нарушения, поскольку дисграфия рассматривается преимущественно как языковое нарушение (А. Н. Корнев и др.). Поэтому методы коррекции нарушений письма и чтения направлены, в основном, на коррекцию нарушений устной речи, лежащих в основе нарушений письма: на постановку звукопроизношения, выработку дифференциации фонем, формирование навыков языкового анализа. Это приводит к определенному разрыву между теорией и практикой логопедии. Так, многие случаи дисграфии не могут быть объяснены лишь недоразвитием устной речи, поскольку у части детей с дисграфией или дислексией нарушения устной речи либо не выявляются, либо не являются выраженными в той степени, при которой они могли бы привести к возникновению нарушений письменной речи.

А.Н. Корнев предлагает комплексный подход к преодолению дисграфии. Данный подход включает следующие направления: психотерапевтическую работу, медикаментозное лечение и лечебно-педагогические мероприятия. Автор подчеркивает, что, по мнению ряда исследователей, психотерапия должна являться одним из ведущих направлений работы с детьми. При этом психотерапевтическая работа должна проводиться не только с ребенком, но и его семьей. Коррекция нарушения письменной речи строится с учетом принципов лечебной педагогики (Е.М. Мастюкова). Логопедическое направление работы реализуется на основе методик, описанных в работах Р.И. Лалаевой, И.Н.Садовниковой и др. В качестве самостоятельного направления А.Н.Корнев выделяет формирование функционального базиса навыков чтения и письма [23, 28, 54].

Оно включает следующие разделы: развитие речевых навыков и функций, необходимых для овладения грамотой; развитие зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления; формирование зрительно-графических способностей; развитие успешивных способностей ребенка (успешивные операции – это операции различения, запоминания и воспроизведения временных последовательностей, вербальных стимулов, действий, символов, звуковых ритмов, изображений); развитие способностей к концентрации, распределению и переключению внимания.

Содержание методики логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи у детей, разработанной Р.И. Лалаевой, зависит от вида дисграфии и нарушенных механизмов письма и чтения. Так, при артикуляторно-акустической дисграфии, дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания и фонематической дислексии коррекционная работа строится в два этапа. На первом этапе прорабатывается каждый из смешиваемых звуков, на втором этапе логопед работает над слуховой и произносительной дифференциацией смешиваемых звуков. Кроме того, предусматривается работа по коррекции звукопроизношения. Формирование и развитие произносительных дифференцировок осуществляется в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. Логопедическая работа у младших школьников с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза и фонематической дислексией проводится по трем направлениям:

- развитие анализа структуры предложения,
- развитие слогового анализа и синтеза
- развитие фонематического анализа и синтеза.

При разработке методики Р.И. Лалаевой за основу был положен психолингвистический подход. Научно-теоретическими предпосылками методики явились современные психолингвистические представления о структуре речевой деятельности [28].

Отличительной чертой психолингвистического анализа является не анализ по элементам, а анализ по единицам (Л.С. Выготский). При этом под единицей понимается психологическая операция. Процесс порождения речевого высказывания складывается из динамической организации операций в сложные речевые действия и в целом в еще более сложную деятельность [10].

Методика рассчитана на исследование процесса продуцирования речевых высказываний у детей 6-10 лет с речевой патологией различного генеза, имеющих как относительно сохранный интеллект, так и интеллектуальную недостаточность. Эта методика позволяет более тонко диагностировать характер первичного и вторичного недоразвития речи у детей. В модифицированном виде она может быть использована для изучения особенностей речевого развития детей других возрастных групп. Работа по данной методике проводится в несколько этапов. Обследование школьников осуществляется в два этапа: на предварительном выявляются дети с нарушениями письма, на втором этапе осуществляется специальное обследование детей с нарушениями, проводится дифференциация расстройств письма и чтения. На этапе коррекционной работы Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова используют следующие принципы: принцип учета механизма данного нарушения, принцип опоры на различные анализаторы и сохранный звено нарушенной психической функции, принцип комплексности и системности, пошагового формирования психических функций и др. [27].

В методике, предложенной И.Н. Садовниковой, коррекционная работа на фонетическом уровне направлена на развитие фонематического восприятия и формирование навыков звукового анализа слов.

И.Н. Садовникова в своей методике в разделе "Обследование" выделяет такие пункты, как "особенности учебной деятельности" и "школьная зрелость" и выделяет следующие направления работы по коррекции дисграфии:

- развитие пространственных и временных представлений;
- развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов;
- количественное и качественное обогащение словаря;
- совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов;
- усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений;
- обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций [53].

Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко полагают, что основным направлением коррекционной работы на первом этапе обучения является формирование связной речи, поскольку в течение первого года обучения дети не овладевают в достаточной степени чтением и письмом. На этом этапе основное внимание уделяется работе над словом, которое рассматривается с точки зрения его лексического и грамматического значения; предложением, его структурой, грамматическим и интонационным оформлением; формированием связной речи. На втором году обучения логопед переходит к устранению нарушений письма у учащихся вторых классов. Данное направление работы предусматривает работу над звуко-слоговым составом слова, развитием звуко-буквенного анализа и синтеза слов, фонематического восприятия. Кроме того, продолжается работа над словом, которое на этом этапе рассматривается с точки зрения его лексического значения и морфологического состава. Развитие связной речи проводится внутри каждой темы в виде работы над деформированными текстами, изложениями, сочинениями по картинкам и т. п.

Предлагаемая Е.В. Мазановой система коррекционной работы по преодолению дисграфии строится на основе комплексного логопедического обследования с учетом особенностей психофизической

деятельности младших школьников. Программа предназначена для учителей-логопедов общеобразовательных школ, работающих над профилактикой и преодолением дисграфии у учащихся начальных классов. Е.В. Мазанова считает, что для проведения эффективной коррекционной работы с детьми при дисграфии логопеду нужно принять во внимание ранние сроки начала коррекционной работы, комплексность мероприятий, направленных на преодоление специфических ошибок, своевременно подключить к выполнению домашних заданий родителей. После проведения комплексного обследования проводится серия специальных коррекционных занятий, а также параллельно ведется работа по индивидуальным тетрадям [36].

При устранении специфических нарушений письменной речи у ребенка необходимо:

- уточнить и расширить объем зрительной памяти,
- формировать и развивать зрительное восприятие и представления,
- формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения,
- развивать зрительный анализ и синтез,
- развивать зрительно-моторные координации,
- учить дифференциации смешиваемых по оптическим признакам букв.

Для лучшего усвоения образа букв по методике Е.В. Мазановой ребенку традиционно предлагается: ощупывать, вырезать, лепить их из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, определять сходство и различие оптически сходных букв и т.д.; проводить дифференциацию букв, сходных по начертанию, в письменных упражнениях [36].

Коррекционная работа по данной методике проводится в четыре этапа:

- организационный этап (проведение первичного обследования, оформление документации и планирование работы),
- подготовительный этап (развитие у детей зрительного и слухового восприятия, развитие зрительного и слухового анализа и синтеза, развитие мнестизиса),
- основной этап (закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме, автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв, дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв),
- заключительный (закрепление полученных навыков).

Методика Т.А. Фотековой по обследованию состоит из трех серий [64].

Первая серия: исследует предпосылки письменной речи. Она включает пробы на языковой и звукобуквенный анализ, требующие определить количество слов в предложении, количество слогов и звуков в слове и т.д.

Вторая серия: направлена на оценку письма. Первоклассники должны написать под диктовку буквы, свое имя и два слова (стол, ствол). Учащимся 2-3-х классов предлагается небольшой диктант.

Третья серия: Проверяет навыки чтения.

Методика А.В. Ястребовой посвящена, прежде всего, совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности. Одновременно ведётся работа над всеми компонентами речевой системы - звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем. При этом в работе выделяются несколько этапов, каждый из которых имеет ведущее направление [70].

I этап - восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и фонематических представлений;

устранение дефектов звукопроизношения; формирование навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слов; закрепление звукобуквенных связей и др.);

II этап - восполнение пробелов в области овладения лексикой и грамматикой (уточнение значений слов и дальнейшее обогащение словаря путем накопления новых слов и совершенствования словообразования; уточнение значений используемых синтаксических конструкций; совершенствование грамматического оформления связной речи путем овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций);

III этап - восполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирования смысловой структуры высказывания; установления связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания).

В настоящее время разрабатываются программы оказания психологической помощи учащимся с трудностями в обучении, в том числе с дисграфией. Коррекционная работа с детьми предусматривает решение многих задач: развитие когнитивных способностей, коррекцию неблагоприятных личностных особенностей, развитие межличностных взаимодействий и коммуникативных умений, психосоматическое оздоровление, психолого-педагогическая работа с родителями, психолого-педагогическое сопровождение детей, находящихся на домашнем обучении. Авторы используют в работе методы телесно - ориентированной терапии, арттерапии, элементы нейролингвистического программирования, двигательные и когнитивные приемы, возрастное - психологическое консультирование. Программа подбирается для каждого ребенка индивидуально. По данным авторов, положительный результат появляется уже через 15 занятий и проявляется в исчезновении учебных и личностных проблем.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что причины нарушения письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития множественны, и, как правило, сочетаются друг с другом, поэтому коррекционная работа должна учитывать имеющийся уровень сформированности базовых составляющих развития, предполагать разностороннее воздействие на личность ребенка, что в свою очередь, дает построить коррекционную программу, создать оптимальную последовательность привлечения специальных средств, методов и различных упражнений по коррекции дисграфии или иных развивающих или коррекционных воздействий.

Одной из ведущих задач коррекционного обучения детей с ЗПР является оптимизация деятельности. Эта задача решается с помощью формирования у детей положительной мотивации к овладению письмом и благодаря речевой регуляции, которая способствует осознанности деятельности (проговаривание плана выполнения задания, комментарии по ходу работы, подведение итогов и осуществление анализа результатов). Оптимизации деятельности способствует и формирование у детей навыка самоконтроля в процессе выполнения работы, способности оценить ее качество и результат.

Выводы по 2 главе

Расстройство письма у младших школьников с задержкой психического развития занимает одно из центральных мест среди встречающихся у детей данной группы речевых нарушений. Многочисленность нарушений письма и тяжесть структуры дефекта при ЗПР свидетельствует о важности и актуальности проблемы изучения проявления дисграфии у детей с задержкой психического развития. Расстройства письма оказывают отрицательное воздействие на весь процесс обучения, на школьную адаптацию, формирование личности и характер всего психического развития детей. Своевременное выявление нарушений письма, точное определение их дифференциальных признаков и механизмов, отличие дисграфии от иных, неспецифических ошибок чрезвычайно важно для разработки системы логопедической работы по коррекции этих нарушений и по предупреждению школьной дезадаптации в целом.

Анализ методик показал, что систематическая специально организованная работа по развитию письменной речи младших школьников, может формировать у учащихся все коммуникативно-речевые умения.

Необходимо отметить, что дисграфия, по мнению многих авторов, обусловлена условиями жизни и обучения ребенка. Поэтому возникновение в последние годы тенденции к увеличению расстройств письменной речи у детей можно приостановить с помощью применения педагогических методов. Педагогика, логопедия, медицина должны в совокупности обеспечить необходимую коррекционную базу для профилактики и исправления речевых ошибок на письме у младших школьников общеобразовательных школ.

ГЛАВА 3 СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1 Изучение и анализ письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития

С целью определения эффективной стратегии коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи младших школьников с задержкой психического развития нами было проведено экспериментальное исследование.

Исследование проводилось на базе МАОУ «СОШ №73 г.Челябинска».

Экспериментом было охвачено 5 школьников с задержкой психического развития, обучающихся во 2 классе. Этап изучения и анализа письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития осуществлялось в период с 2018 по 2019 годы.

Для выявления специфических ошибок письма у младших школьников с задержкой психического развития были использованы методики, предложенные И. Н. Садовниковой: «Слуховой диктант» и «Списывание». Тексты подобраны с учетом наиболее часто встречающихся смешений графем. При выборе уровня сложности необходимо учитывать степень орфографической подготовки. В основу анализа положена бальная система, предложенная Т. А. Фотековой, Т. А. Ахутиной «Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей» [2, 53, 64].

Исследование строилось с учетом: принципа комплексности; принципа системного подхода (учет развития психических и речевых функций); принципа индивидуального подхода (учет индивидуальных особенностей).

Протокол обследования представлен в ПРИЛОЖЕНИИ 1.

Обследование проводилось с каждым ребенком индивидуально, в утренние часы. При обследовании детей учитывались возрастные особенности каждого ребёнка и заключения ПМПК, явное проявление детей с речевыми нарушениями показывает, что некоторые дети с трудом вступают в контакт с посторонними людьми.

Приступая к исследованию письменной речи с историей развития ребенка, в процессе краткой беседы контакт с группой был установлен, а так же появилось первоначальное представление об особенностях их развития.

Процедура проведения проходила в 4 задания:

1 задание. Цель исследования: изучение фонематического восприятия.

Ученику предлагается повторить слоги различных сочетания (2-х,3-х слогов). Состояние фонематического восприятия оценивалось в точном и правильном воспроизведении слогов в темпе предъявления. В далее представлены задания для исследования фонематического восприятия, используемые для исследования состояния фонематического восприятия детей младшего дошкольного возраста с артикуляционно-акустической дисграфией. (ПРИЛОЖЕНИЕ 1).

Анализ состояния фонематического восприятия:

- Воспроизведение первого слога отмечалось правильное, но последующие уподоблялись первому слогу;
- При повторении сочетаний из 3-х слогов отмечалось неточное воспроизведение;
- Отмечалась перестановка, замена и пропуски слогов.

Критерии оценивания:

1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;
0,5 балла – первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (ба – па – ба – па);

0, 25 балла – неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками;

0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.

Максимальное количество баллов за задание - 15 баллов

Результаты констатирующего эксперимента представлены на рисунке 1.

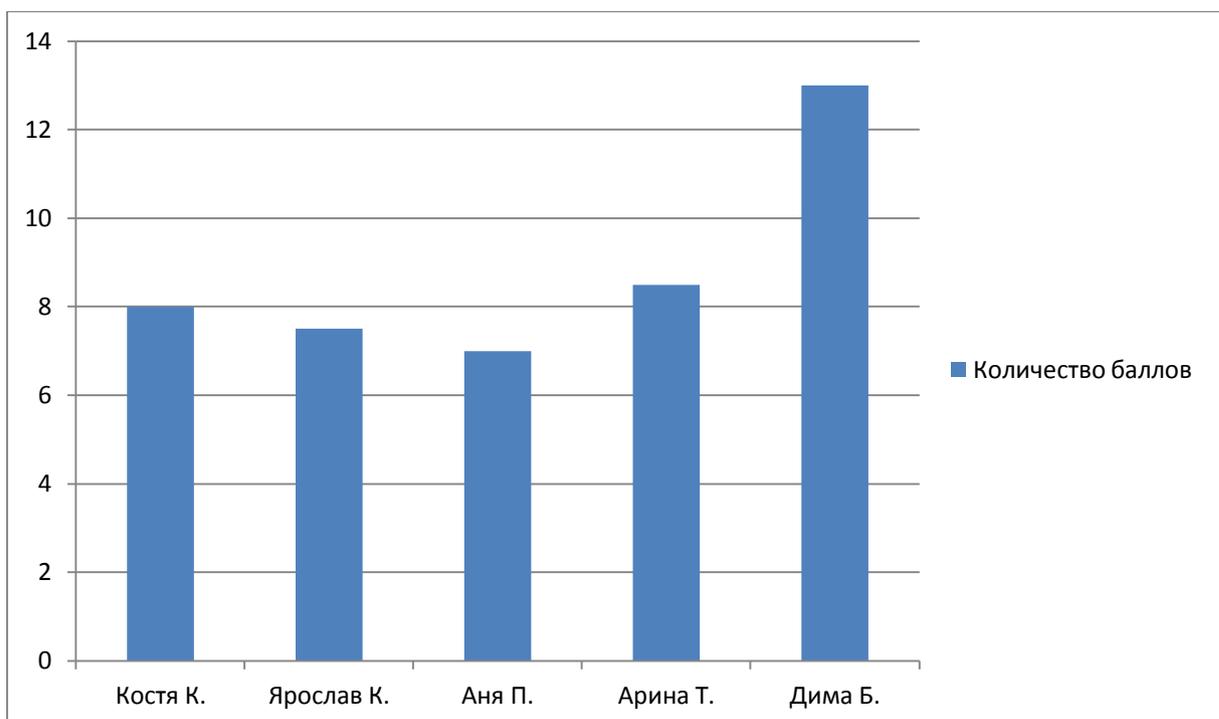


Рисунок 1 - Анализ состояния фонематического восприятия

От статистических данных исследования перейдем к характеристике каждого из обследованных младшего школьного возраста с нарушением письменной речи с артикуляционно-акустической дисграфией.

Костя К.

Костя отличился особой скромностью, спокойно выслушав инструкцию, так же спокойно ее выполнял. Темп воспроизведения отличался замедленным, допустил слоги: «ба-па па-ба», «ла-ра ра-ла», из сочетания двух слогов, а так же трех слогов: «жа-ша-жа», «ца-са-ца», вторые слоги употреблялись первому.

Неточное воспроизведение отмечалось в слогах и перестановка слогов: «са-за за-са», «ла-ра ра-ла».

Общий результат по данному этапу средний - 8 баллов.

Ярослав К.

Ярослав при выполнении задания, отвлекался, не хотел отвечать.

Во время выполнения задания перестановки слогов, а так же были замены и пропуски в воспроизведении следующих слогов: «са-ша ша-са», «ла-ра ра-ла».

В сочетании из трех слогов вторые слоги уподоблялись первому.

В целом, Ярослав отнесся к заданию не серьезно, как и к его выполнению.

Общий результат низкий - 7,5 баллов.

Аня П.

Аня внимательно слушала инструкцию, и выполняла задание старательно.

В воспроизведении сочетаний трех слов отмечались трудности, первый слог уподоблялся первому, такие как: «ма-на-ма», «да-та-да», «га-ка-га», «са-ша-са», «жа-ша-жа».

Общий результат низкий – 7 баллов.

Арина Т.

Выполняя задания, проявила себя сдержанно, закрыто. Не внимательно слушала инструкцию. Не все пробы соглашалась выполнять. А те, что повторяла, произносила шепотом, и не внятно. Переставляла слоги: « жа-ща ща-жа»; «са-ша ша-са»).

Общий результат средний – 8,5 баллов.

Дима Б.

Внимательно слушал инструкцию. Четко и без замедлений повторил все слоги без ошибок. Выполнил задание отлично.

Общий результат высокий - 13 баллов.

Таким образом, обследование состояния фонематического восприятия, высокий уровень показали 2 учащихся, удовлетворительно справились с заданием 3 учащихся. Наибольшие трудности дети испытывали при воспроизведении сочетаний из 3-х слогов. Это говорит о слабой дифференцированности фонематического восприятия.

2 задание. Цель исследования: изучить состояние артикуляционной моторики.

Процедура проведения:

Ученику предлагаются артикуляционные пробы, которые он должен в точности повторить. Затем задания усложняются, ученик должен повторить пробу с элементами артикуляционной гимнастики, т.е. повторяющие движения органов артикуляции (ПРИЛОЖЕНИЕ 1).

Анализ состояния артикуляционной моторики:

- неполный объем выполнения проб;
- длительный поиск позы при переключении одного движения на другое;
- замедленный темп выполнения;

Критерии оценивания:

1 балл – правильное выполнение движения с точным соответствием всех характеристик предъявленному;

0,5 балла - замедленное и напряженное выполнение или выполнение по показу;

0,25 – длительный поиск позы, или неполный объем движений, или отклонения в конфигурации, синкинезии, гиперкинезы;

0 – невыполнение движений.

Максимальное количество баллов за все задание - 10 баллов

Результаты констатирующего эксперимента представлены на рисунке 2.

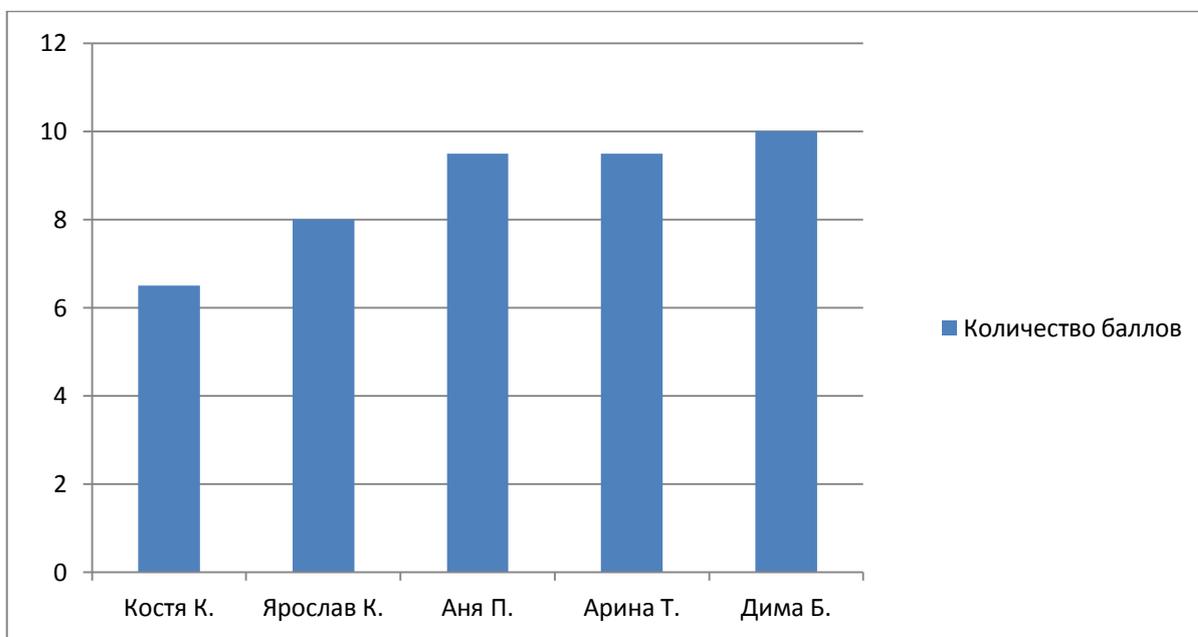


Рисунок 2 – анализ состояния артикуляционной моторики

От статистических данных исследования перейдем к характеристике каждого из обследованных младшего школьного возраста с нарушением письменной речи с артикуляционно-акустической дисграфией.

Костя К.

После предъявления инструкции, Костя старательно приступил к выполнению задания. Пробы состоящая из одного действия не вызвала затруднений. А состоящие из нескольких действий такие как «Лопатка», «Маятник», вызвали наибольшие трудности, отмечался медленный темп выполнения, движения языком были выполнены не в полном объеме. Пробы «Качели», «Улыбка» были выполнены напряженно и замедленно.

Общий результат ниже среднего – 6,5 баллов.

Ярослав К.

При выполнении проб состоящих из нескольких движений такие как: «Улыбка-трубочка» отмечался замедленный темп выполнения, сопровождающийся напряжением артикуляционного аппарата.

Общий результат средний – 8 баллов.

Аня П.

При выполнении артикуляционных проб Аня не допустила ошибок, справилась с заданиями отлично. Все пробы были выполнены четко с точным выполнением всех инструкций.

Общий результат – 9.5 баллов.

Арина Т.

При выполнении артикуляционных проб, Арина вела себя стеснительно, Поэтому отмечались небольшие не четкости в выполнении, пробы « Качели» и «Улыбка» выполнялись замедленно.

Общий результат положительный, хороший – 9,5 баллов.

Дима Б.

Дима выполнил все пробы отлично, без единой ошибки. Четко и слаженно повторяя инструкцию.

Общий результат отлично – 10 баллов.

3 задание. Цель исследования: изучение состояния звукопроизношения.

Процедура поведения:

Во время исследования звукопроизношения ученику предлагалась следующая инструкция: повторяй за мной слова. Все слова делились на определенную группу звуков, например звук [С] в начале, в середине и в конце.

Следующим исследованием на этом этапе было, исследование звуко-слоговой структуры слова. Задание ребенку, давалась такое же: повторяй за мной слова.

Отличие между двумя группами заданий данного этапа в том, что в задании №1 ребенку нужно было спонтанно произнести слова, без заминок и пауз. А в задании №2 наоборот, ученику предлагалось послушать слово, и уже осмысленно произнести его.

Анализ состояния звукопроизношения:

- отмечаются замены и искажения слов;

- пропуски и перестановки звука;
- медленный темп в повторении задания №1.

Критерии оценивания:

1 балл - нормативное произношение всех звуков группы;

0,5 балла – один звук или несколько звуков группы доступны правильному произношению, но в спонтанной речи подвергаются искажениям или заменам (недостаточно автоматизированы);

0,25 – искажается или заменяется во всех речевых ситуациях только один звук группы;

0 баллов – искажаются или заменяются несколько звуков группы или все.

Максимальная оценка – 10 баллов.

Результаты констатирующего эксперимента представлены на рисунке 3.

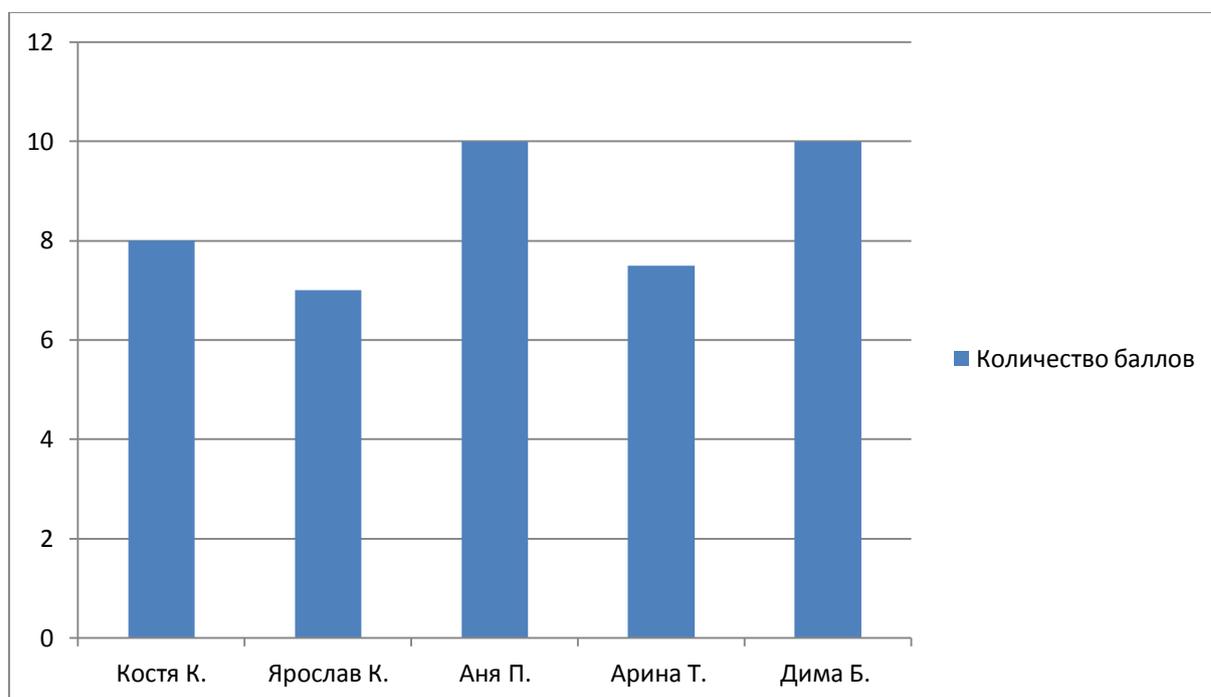


Рисунок 3 - анализ состояния звукопроизношения

От статистических данных исследования перейдем к характеристике каждого из обследованных младшего школьного возраста с нарушением письменной речи с артикуляционно-акустической дисграфией.

Аня П., Дима Б.

При исследовании звукопроизношения, Аня и Дима выполнили все задания уверенно, без единой ошибки.

Общий результат – по 10 баллов.

Арина Т.

Выполняя задания Арина допустила ошибки в группах слов со звуком [С] и звуком [Ц]- слова с данными звуками, он произносил на 1 звук несколько звуков или заменяя , так же отмечалась не достаточная автоматизация данных звуков.

Общий результат- 7,5 баллов.

Костя К.

При выполнении заданий на исследования звукопроизношения, были слышны искажения при произнесении слов со звуком [Ц], а группы слов со звуками [Ш] и [Р], отмечаются не достаточно четким произношением, не уверенно и не автоматизированы

Общий результат – 8 баллов.

Ярослав К.

При выполнении задания произнес только группы слов со звуком [С], [Ш] без ошибок. Остальные группы слов были наполнены ошибками, звук [Р] произносил не уверенно, не четко. Группы слов со звуками [Р] и [Л], звуки были искажены и иногда заменены один звук на другой.

Общий результат – 7 баллов.

4 задание. Исследование письменной речи.

Цель исследования: изучить состояние письменной речи при списывании печатного текста.

Процедура проведения: Ученику был предоставлен текст. Сначала тест был прочитан для ученика вслух, а затем так же вслух текст был прочитан ребенком. Далее ученик должен был переписать данный текст на листочек. После проверить себя и сдать листок (ПРИЛОЖЕНИЕ 1).

Цели: исследование состояния письменной речи под диктовку (диктант).

Процедура проведения: При проведении диктанта весь текст был прочитан ученикам, выразительно и медленно. Затем ученика были заданы вопросы: «О чем этот текст?». Далее текст был прочитан снова. После прочтения, ребята начали писать под диктовку.

Анализ письменной речи:

- не указан заголовок текста при списывании печатного текста;
- отмечается наличие микро и макро графий;
- пропуски и замены;
- искажения слов;
- исправления и зачеркивания.

Критерии оценивания:

«3» – ставится, если нет ошибок и исправлений; работа написана аккуратно в соответствии с требованиями каллиграфии.

«1,5» – ставится, если не более двух орфографических ошибок; работа выполнена чисто, но есть небольшие отклонения от каллиграфических норм.

«1» – ставится, если допущено 3 – 5 ошибок, работа написана небрежно.

«0,5» – ставится, если допущено более 5 орфографических ошибок, работа написана неряшливо.

«0» – ставится, если допущено 8 орфографических ошибок.

Результаты констатирующего эксперимента представлены на рисунке 4.

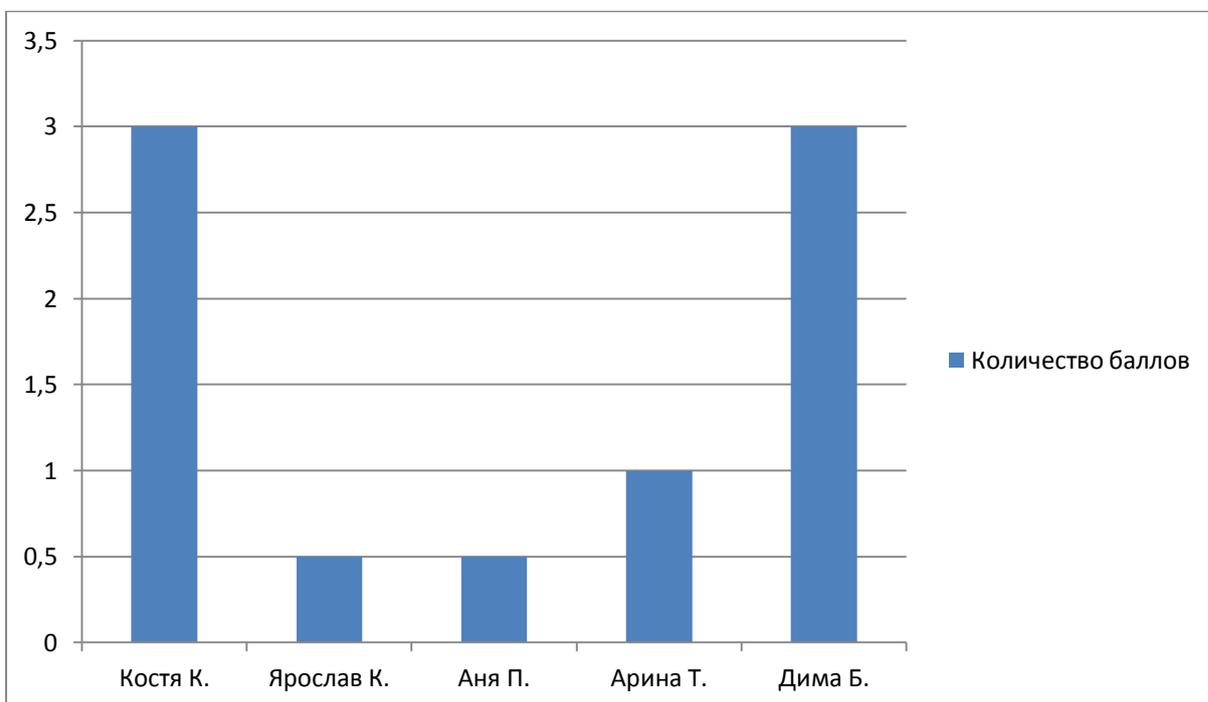


Рисунок 4 - анализ письменной речи

От статистических данных исследования перейдем к характеристике каждого из обследованных младшего школьного возраста с нарушением письменной речи с артикуляционно-акустической дисграфией.

Отметим 3 работы, в которых было допущено большое количество ошибок.

Ярослав К.

При выполнении диктанта и списывания текста, отмечается большое количество исправлений, перечёркивание слов, много помарок. Замена гласных букв. А так же ошибки правописания гласных и согласных. Нет обозначений границ предложения, и других знаков препинания.

Арина Т.

При выполнении диктанта и списывания текста, отмечаются помарки, исправления. Так же замены букв согласных и гласных. А так отмечаются ошибки в правописании гласных.

Аня П.

В работе, где выполнен диктанта и списывания текста, отмечается неравномерный почерк, зачеркивание, исправление. В некоторых словах

исправлено окончание, что говорит о недостаточной сформированной слоговой структуры слова.

Работы Димы Б. и Кости К. были выполнены аккуратно без исправлений и помарок, а так же отмечался красивый и ровные почерк.

Можно сделать вывод, что 4 ученика имеют нарушение письменной речи, а так же имеют ошибки, которые характеризуют акустико-артикуляционную дисграфию. У данной группы детей при письме наблюдаются такие акустико-артикуляционные ошибки, как ошибки звуко-слогового состава слова. Данные ошибки возникают в разных вариациях: замена согласных и гласных по огубленности, высоте, по ряду, также пропуск даже гласных звуков. Свистящие и шипящие звуки из-за неправильной артикуляции, младшие школьники с ЗПР не могут создать правильную позицию при произнесении, поэтому артикуляции происходит неправильно, следовательно, возникают трудности кинестетической дифференцировки, не может различать данные звуки на слух, таким образом, на письме у таких школьников наблюдаются замены, а в слове, где есть стечение согласных, могут быть пропуски или наоборот вставки.

3.2 Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития в процессе преодоления акустико-артикуляционной дисграфии.

Артикуляторно-акустическая дисграфия представляет собой отражение на письме неправильного звукопроизношения. Ребенок пишет так, как произносит. На начальных этапах обучения он пишет, проговаривая слоги, слова, опираясь на дефектное произношение звуков, и отражает свое неправильное произношение на письме.

При этом у ребенка в работе присутствуют замены, пропуски букв, соответствующие заменам и пропускам звуков в произношении. Иногда замены букв на письме остаются и после устранения нарушений звукопроизношения в устной речи. Это можно объяснить тем, что при внутреннем проговаривании у ребенка еще нет пока достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы четкие кинестетические образы звуков.

Целью коррекционной работы является преодоление ошибок письма обусловленных артикуляторно-акустической дисграфией, путем проведения работы на уровне звука, буквы, слога, слова, словосочетания, предложения и текста. А так же закрепление обучающимися на логопедических занятиях знаний полученных в классе, восполнение пробелов в обучении.

При устранении акустико-артикуляционной дисграфии наиболее важно развивать фонемное восприятие, поскольку данный вид дисграфии связан с избирательным недоразвитием фонематических процессов.

Предлагаемая коррекционная работа включает в себя несколько этапов.

Подготовительный этап.

Цель: подготовка психологической базы речи. На данном этапе идет работа по коррекции и развитию внимания, памяти, восприятия,

мышления, посредством специально подобранных упражнений, что является важной основой для младших школьников с задержкой психического развития.

1 этап.

- Развитие общей моторики, упражнения на развитие координации
- Развитие мелкой моторики пальцев рук: лепка, шнуровка, штриховка, обводка, мозаика, выкладывание узора, картинки из семечек арбуза, пуговиц, счетных палочек.

- Мимическая гимнастика.
- Артикуляционная гимнастика.
- Работа над дыханием.
- Развитие голоса: силы, тембра, высоты.

2 этап.

Цель: коррекция звукопроизношения, коррекция и развитие фонематического слуха и восприятия, формирование лексико-грамматической стороны речи.

Применяются распространенные приемы постановки звука:

- По подражанию;
- От артикуляционной гимнастики;
- Методы и приемы коррекционной работы при оптической дисграфии
- От сохранной фонемы;
- Механический.

Параллельно идёт работа по формированию понятия «звук»; работа по формированию фонематического слуха на основе сохраненных фонем.

Затем закрепляется правильное произношение звука:

- Звук закрепляется в изолированном виде;
- В различных слогах (вводится анализ слога);
- Закрепление звука в словах;

– Закрепление звука на основе предложения.

На этапе автоматизации используется прием одновременного проговаривания звука и изображения его символа – буквы, т.е. включается работа по коррекции нарушений письменной речи (запись слогов, слов).

Чтобы закрепить сформированную артикуляцию, ребенок должен уметь слышать этот звук.

Работа по развитию фонематических процессов проводится по следующему плану:

1. Оpozнание изучаемого звука в чужой речи.

Ребенку предлагается послушать текст и определить, какой звук встречается чаще всего. Текст подбирается так, чтобы изучаемый звук находился в начале, середине и конце слова.

Сумка, масло, нос.

2. Далее проводится работа по опознанию изучаемого звука в ряду других звуков. При этом сначала предлагаются звуки, отдаленные по акустико-артикуляционным признакам, затем близкие.

Ребенок должен прослушать звуковой ряд и поднять специальную карточку (букву), когда услышит изучаемый звук.

3. Оpozнание изучаемого звука в слогах.

Ребенку предлагаются слоговые ряды; услышав слог, с изучаемым звуком ребенок поднимает сигнальную карточку.

Предлагаемые слоги не должны включать оппозиционные звуки.

Ла-ма-са-гу-ны-бо-со;

Асу-аму-асо-амо-аро.

4. Оpozнание изучаемого звука в составе слогов.

Для прослушивания предлагается ряд слов, которые содержат и не содержат изучаемый звук. Ребенку предлагается не просто услышать, но и запомнить, а затем повторить слова, в которых есть изучаемый звук.

Сыр, кран, усы, торт, нос, рыба.

5. Оpozнание изучаемого звука в составе предложения, текста.

Логопед читает предложение или текст, ребенок поднимает специальную карточку, услышав нужный звук.

Я стояла у стола. Миша ходил по песку босой.

Посчитать, сколько раз звук встретился в тексте.

Ребенок учится опознавать звук, руководствуясь восприятием звука и его артикуляцией, но на основе собственных представлений.

Задание: На столе выкладываются предметные карточки; необходимо отобрать картинки с изображением предметов, в названии которых имеется излагаемый звук.

Когда у ребенка сформируются описанные выше виды работ, проводится работа по включению звука в фонематический анализ (Приложение 3).

В основе этого вида работы лежит формирование внимания ребенка на звуковую сторону речи, т.е. учим выделять звуки. Для этого необходимо организовать ориентировку в звуковом составе слова на тех звуках, которые ребенок произносит правильно.

Существуют различные способы выделения фонем.

1 способ. Интонационное выделение фонем. Логопед произносит слово несколько раз, длительностью выделяя каждый звук слова. Интонационное выделение помогает ребенку обнаружить, услышать звуки, из которых состоит слово.

2 способ. Ребенку предлагались карточки, на которых нарисован предмет и дана схема звукового состава слова (названия этого предмета). Логопед произносит слово, интонационно, последовательно выделяя фонему за фонемой. Ребенок фиксирует каждую фонему. Помещая в клетку фишку. На основе прослушивания, ребенок заполняет фишками всю схему. Получается пространственная модель слова, которая представляет собой последовательный ряд фишек, каждая из которых обозначает звук, стоящий на определенном месте.

Графическая схема и фишки являются средством фиксации каждой выделенной фонемы и средством контроля за правильностью полученного результата. Использование картинки облегчает задачу, т.к. она напоминает ученику, какое слово анализируется.

3 способ. Звуковая линейка. Способ используется, чтобы сосредоточить внимание ребенка на каком-то отдельном звуке, чтобы помочь «увидеть» звук, определить его место в слове. Логопед произносит слово, длительно проговаривая каждый звук; ребенок фиксирует на звуковой линейке. Учим давать характеристику звука, анализировать его артикуляционный уклад, обозначать опорной фишкой, затем буквой.

Работа по развитию фонематического восприятия ведется в следующей последовательности:

1. Учим выделять гласный звук в начале слова (гласный должен быть ударным)
2. Выделение первого согласного из слова.
3. Берутся правильно произносимые звуки, которые можно «потянуть».
4. Выделение конечного согласного и гласного из слова.
5. Выделение из середины слова ударного гласного.
6. Обучение способам сложного звукового анализа и синтеза.
7. Определить количество, последовательность, место звука в слове.

После того, как ребенок освоил данный вид работы, вводились упражнения с фишками разного цвета: для обозначения гласных – красные фишки, для обозначения твердых согласных – синие фишки, для мягких согласных – зеленые фишки. Переходят к работе по формированию умения выделять звуки, входящие в состав слога.

Фонематический анализ рекомендуется начинать с закрытых слогов: АК, АР, т.к. они смешиваются в произношении меньше, чем открытые и легче расчленяются. Затем работают с открытыми слогами: КА, РА. Далее берутся слоги, которые содержат согласный-гласный-согласный звуки (САС); затем слог со стечением согласного.

Упражнения по определению места звука в слове:

1. Разложить в три ряда картинки, в названии которых есть звук Л: в первый ряд положить картинки, в названии которых звук слышится в начале слова, в другой – в середине, в третий – в конце.

Примерные картинки: **лампа, лыжи, стол, стул, лук, палка, мыло, голубь.**

2. Подобрать слова, в которых звук Л в начале слова (в конце слова, в середине слова).

3. Назвать животных (овощи-фрукты, цветы, посуду), в названии которых звук Л в конце (середине, начале) слова.

При формировании сложных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования:

- составление предварительного представления о задании (ориентировочная основа будущего действия);
- освоение действия с предметами;
- выполнения действия в плане громкой речи;
- перенос действия во внутренний план;
- окончательное становление внутреннего действия (переход на уровень интеллектуальных умений и навыков).

В связи с этим Р.И. Лалаева выделяет следующие этапы формирования функции фонематического анализа.

Первый этап - формирование фонематического анализа с опорой на вспомогательные средства, внешние действия. Работа проводится следующим образом. Ученику предъявляется картинка, слово-название которой необходимо проанализировать, и графическая схема слова, количество клеточек которой соответствует числу звуков в слове. Кроме того, даются фишки. Первоначально для анализа даются односложные слова типа мак, кот, дом, лук, сом.

Второй этап - формирование действия фонематического анализа в речевом плане. Опора на материализацию действия исключается, и проведение фонематического анализа осуществляется в речевом плане, сначала с использованием картинки, затем без предъявления ее. Дети называют слово, определяют первый, второй, третий звук; уточняют количество звуков.

Третий этап - формирование действия фонематического анализа в умственном плане.

На этом этапе дети определяют количество, последовательность и место звуков, не называя слова. Например, они отбирают картинки, в названии которых пять звуков. При этом картинки не называются.

Необходимо учитывать постепенное усложнение речевого материала.

Слова из двух гласных: **АУ, УА.**

Односложные слова: **УМ, УС, ДА, МАК, СОМ.**

Двусложные слова, состоящие из двух открытых слогов: **МАМА, ЛУНА.**

Двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слогов: **САХАР, ДИВАН.**

Двусложные слова со стечением согласных: **ЛАМПА, КАРМАН.**

Односложные слова со стечением согласных в начале слова: **ВРАЧ, СТОЛ.**

Односложные слова со стечением согласных в конце: **ТИГР, ВОЛК.**

Трехсложные слова: **КАПУСТА, ПАРОВОЗ** (Приложение 4).

Параллельно проводится работа по коррекции нарушений письма.

Примерные виды работ по закреплению функции фонематического анализа:

1. Подобрать и записать слова, где заданный звук был бы на первом (втором, третьем) месте. (**кот, окно, мак**).

2. Вписать в данные прямоугольники третью букву следующих слов: **рак, санки, спинка, нога, трава (к н и г а)**

Эффективность коррекционной работы зависит от возможности переноса в повседневную жизнь навыков, приобретенных на занятиях, поэтому логопедическое сопровождение должно осуществляться в тесной взаимосвязи между психологом, логопедом, родителями, педагогами.

Успешное осуществление коррекционной работы зависит от контакта учителя-логопеда с учителями начальных классов. Мы познакомили педагогов со спецификой и видами речевых нарушений, затрудняющих успешное овладение учениками чтением и письмом, обратили внимание коллег на необходимость дифференцированного подхода к обучению школьников с проблемами в обучении, познакомили педагогов с методами и приемами логопедической работы, которые они могут успешно использовать на уроках.

Для эффективного сотрудничества с учителями начальных классов нами было реализовано: установление партнёрских отношений между в процессе сопровождения ребёнка с ЗПР; более детальное ознакомление с образовательной программой по русскому языку, чтобы на своих занятиях, учитывать уровень программных требований и осуществлять подготовительную работу с обучающимися; ознакомление учителей начальных классов логопедическим приёмом для возможности оказать специальную помощь ученикам в ходе урока русского языка или литературного чтения.

К формам взаимовыгодного сотрудничества можно отнести: консультации, которые посвящены выбору средств реализации программ комплексного индивидуального сопровождения каждого ребенка с ЗПР; индивидуальные беседы и консультации, которые проводятся в рабочем порядке; семинары для педагогов, круглые столы; взаимное посещение занятий и уроков.

Основная нагрузка по подготовке детей к процессу обучения в школе ложится на учителей начальной школы и специалистов психолого-педагогического сопровождения, так как дети попадают в школу, как

правило, минуя необходимые варианты подготовки к обучению в дошкольном возрасте. Учащиеся с ОВЗ требуют особого, системного, комплексного подхода, индивидуального анализа развития каждого ребенка со стороны всего педагогического коллектива школы. У логопеда и учителя начальных классов одна цель коррекционного обучения - помочь получить качественное образование школьникам.

Приемы и методы и работы педагогов различны, однако они должны дополнять друг друга: логопед проводит профилактику нарушений письменной речи, устраняет речевые нарушения, учитель продолжает речевое развитие ребёнка, опираясь на усвоенные умения и навыки, приобретённые школьником процессе логопедической работы.

Тесная взаимосвязь работы учителя - логопеда и учителя начальных классов нами осуществлялась поэтапно.

1. Диагностический этап. Предполагает, что оба педагога проводят обследование устной и письменной речи. После проведенного обследования, они делятся результатами своей работы, к тому моменту имея предварительные итоги изучения интеллектуального потенциала, возможностей и способностей каждого учащегося. В процессе обсуждения выявляются основные проблемы в развитии детей, выделяется группа учащихся, которым требуется помощь в преодолении трудностей обучения, определяются пути взаимодействия. В последующем проводится повторная консультативная встреча, во время которой формируются группы детей, которые будут посещать логопедические занятия, вырабатываются единые требования к сопровождению учащихся, а также обсуждается общий план коррекционной работы.

2. Подготовительный этап. Данный этап предполагает, что совместно с учителем, логопед уточняет приёмы и методы овладения грамотой, развития связной речи, развития всех психических функций, коррекции почерка и мелкой моторики. Хочется отметить, что учитель оказывает существенную помощь при решении организационных вопросов (контроль

посещаемости, согласование расписания занятий с родителями, выполнение режимных моментов расписания и т.д.), также активно работает с родителями обучающихся, формируя серьезное и ответственное отношение к логопедическим занятиям.

3. Коррекционный этап. Учитель начальных классов постоянно информирует логопеда об успеваемости детей, а учитель логопед проводит коррекционную работу в соответствии с намеченным планом. Проводятся все виды индивидуальных и групповых консультаций для родителей и педагогов. При необходимости дополнительного обследования отдельных учащихся, совместно с психологами, дефектологам, учителями и родителями организуются заседания консилиума для решения вопросов в отношении определения для учащегося дальнейшего педагогического маршрута.

4. Оценочный этап. На данном этапе идёт анализ совместно проделанной работы, делаются выводы и строятся перспективы на будущий учебный год. Проверка навыков письма, выработанных в процессе целенаправленного школьного обучения, осуществляется с помощью следующих видов письменных работ: списывания с рукописного текста и слухового диктанта. Эффективность взаимодействия учителя начальных классов и учителя - логопеда можно определить по положительной динамике успеваемости, по наличию реальных учебных достижений учащихся.

Подводя итог, можно сделать вывод, что сотрудничество учителя-логопеда и учителя начальных классов, выступает в качестве важного условия организации коррекционно-развивающей работы по устранению нарушений письма в современной общеобразовательной школе. Правильно выстроенная система психолого-педагогического сопровождения и взаимодействия между учителем-логопедом и учителями начальных классов может сделать систему коррекционной работы по преодолению специфических нарушений письменной речи у учащихся начальных

классов более эффективной, что в дальнейшем позволит детям с ЗПР максимально адекватно воспринимать учебный материал и адаптироваться к процессу обучения.

Работу по коррекции акустико-артикуляционной дисграфии осуществляли при активном участии и поддержке родителей. В связи с этим работа с родителями составляла еще один важный блок логопедического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития с акустико-артикуляционной дисграфией. Использовали такие формы работы, как индивидуальное и групповое консультирование, выступления на родительских собраниях, размещали материалы на информационном стенде для родителей, разработали рекомендации для закрепления навыков в домашних условиях.

Таким образом, обнаруженные у младших школьников с задержкой психического развития специфические нарушения письма и других психических функций определили необходимость дифференцированного комплексного подхода к коррекционной работе по преодолению дисграфии. В ходе психолого-педагогического сопровождения подобрали комплекс специальных упражнений по преодолению акустико-артикуляционной дисграфии. Психолого-педагогическое сопровождение детей с акустико-артикуляционной дисграфией является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, в рамках которого у них происходит развитие памяти, внимания, мышления, коррекция речевых нарушений. В обучении и воспитании детей, страдающих акустико-артикуляционной дисграфией, немаловажную роль играет взаимосвязанная, слаженная работа специалистов: учителей, учителей-логопедов, педагогов-психологов, медицинских специалистов с целью сопровождения детей, а также их родителей.

3.3 Результаты экспериментальной работы

Для выявления эффективности применения комплекса коррекционно-развивающих упражнений с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе преодоления акустико-артикуляционной дисграфии нами был проведен контрольный эксперимент.

Мы использовали те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента. Речевой материал подобрали с учетом программных требований. Речевой материал для контрольной диагностики представлен в Приложении 1.

Качественный анализ показал, что те методики, которые вызывали трудности у детей на этапе констатирующего эксперимента, были выполнены детьми экспериментальной группы и лишь у одного ученика вызывали незначительные затруднения.

Это хорошо видно из количественного анализа, который мы отразили в таблицах и на рисунках.

Результаты эксперимента:

Дети охотно выполняли задания, повторяя слоги. При выполнении данного задания ученики старались быть внимательными. Наиболее легко дети справлялись с сочетанием 2-х слогов, сочетание 3-х слогов было чуть труднее. При выполнении задания основная часть учащихся вели себя закрыто, пытаясь избежать выполнения, так же у них встречались следующие ошибки:

- называние первого слога отмечалось правильное, но последующие уподоблялись первому слогу;
- слоги были воспроизведены неточно, отмечалась перестановка, замена и пропуски слогов.

Чаще всего встречались ошибки на повторение са-ша-са, ца-ча-ца.

Таким образом, обследование состояния фонематического

восприятия, высокий уровень показали 2 ребенка, удовлетворительно справились с заданием 3 ребенка. Наибольшие трудности дети испытывали при воспроизведении сочетаний из 3-х слогов. Это говорит о слабом развитии фонематического восприятия.

Результаты контрольного эксперимента:

Во время эксперимента ученики четко и правильно произносили слоги в предъявляемом темпе. Без перестановок и искажения слогов. Ребята чувствовали себя уверенно при выполнении данного задания и справились с ним хорошо.

Результаты констатирующего и контрольного эксперимента представлены на рисунке 5 вместе, в качестве сравнения и изменения результатов после коррекционной работы.

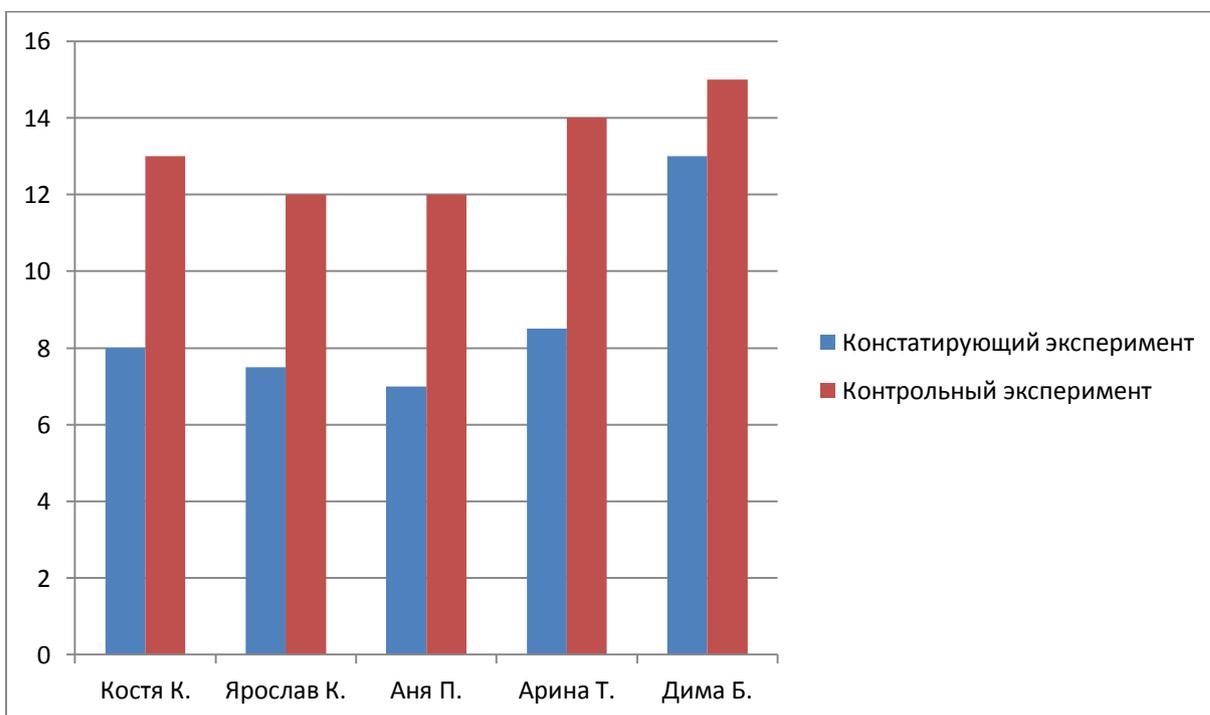


Рисунок 5 – сравнительный анализ состояния фонематического восприятия

Сравнив результаты контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что результаты улучшились, а значит фонематическое восприятие в норме.

Исследование состояние артикуляционной моторики.

Исследование данного компонента состояло из 10 проб, артикуляционной моторики. Данные представлены в протоколе, приложение 1.

Результаты констатирующего эксперимента:

При выполнении задания артикуляционных проб ученики вели себя послушно и внимательно изучая выполнение данных проб, почти все справились с заданием, за исключением 2 человек.

Таким образом, исходя из данных можно сделать вывод, состояние артикуляционной моторики у большей половины учеников отличное, у остальных среднее.

Результаты контрольного эксперимента:

При выполнении задания ученики статические упражнения не вызывали трудности в выполнении проб, каждый с точность выполнил задание. Механические упражнения ученики выполняли, уверенно переходя из одной пробы в другую.

Результаты констатирующего и контрольного эксперимента представлены на рисунке 6, в качестве сравнения и изменения результатов после коррекционной работы.

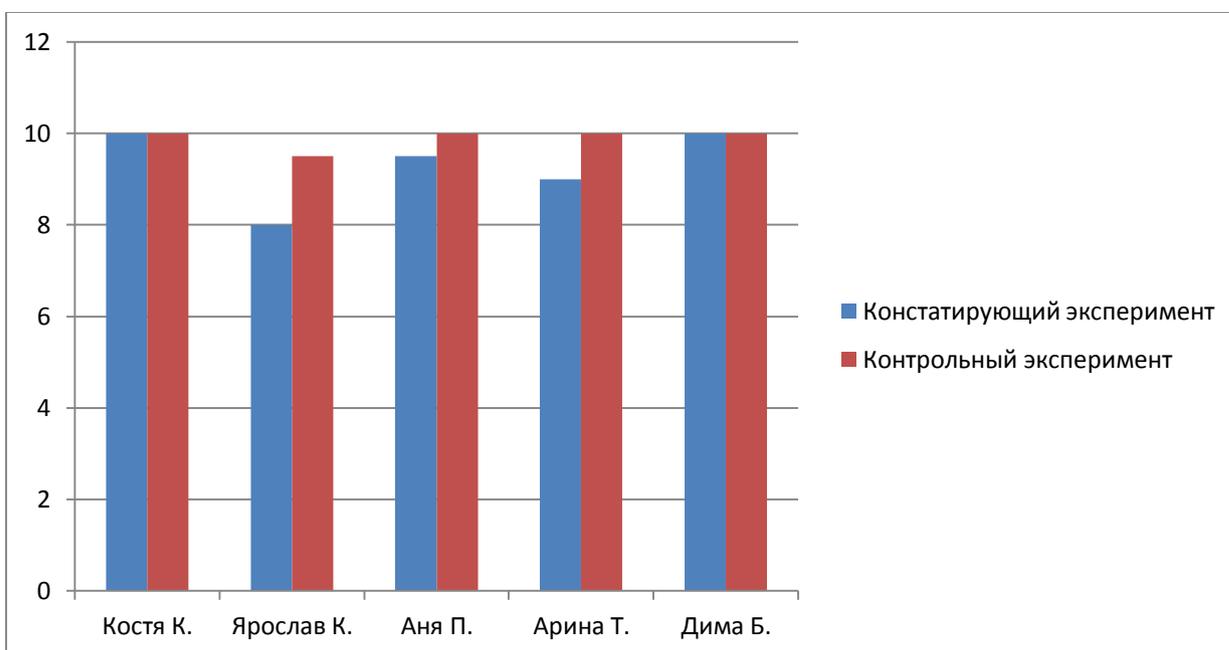


Рисунок 6 – сравнительный анализ состояния артикуляционной моторики

Можно сделать вывод, что у всей группы учеников состояние артикуляционной моторики в норме.

Исследование звукопроизношения

Результаты эксперимента: Ученикам предлагалось повторить слова разных групп звуков. Задание ребята выполняли активно, внимательно слушая каждое слово. Исходя, из данных можно сделать вывод, что у половины обследуемых нарушение в звукопроизношении шипящих и свистящих согласных.

Результат контрольного эксперимента:

Выполнение данного задания не вызвало трудностей у учеников, каждый правильно назвал слова каждой звуковой группы.

Результаты констатирующего и контрольного эксперимента представлены на рисунке 7 вместе, в качестве сравнения и изменения результатов после коррекционной работы.

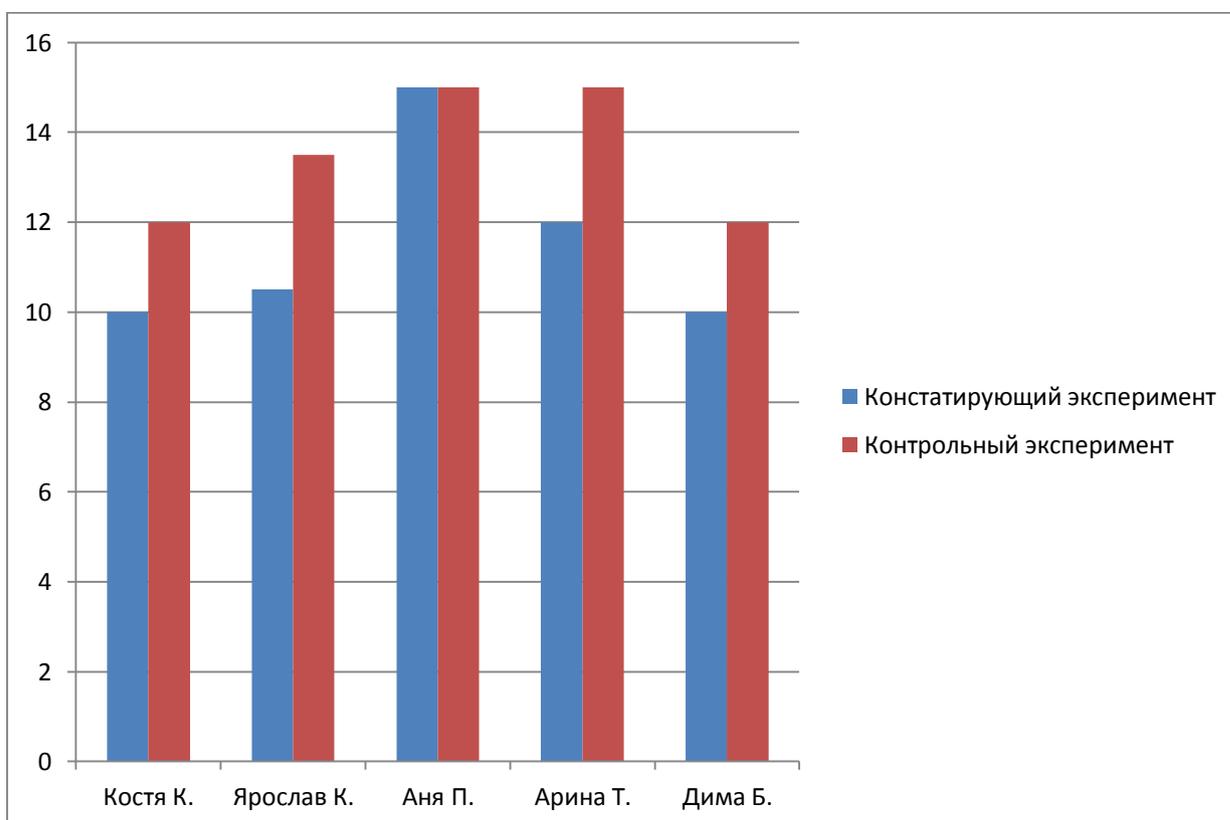


Рисунок 7 – сравнительный анализ состояния звукопроизношения

При выполнении данного задания ученики проявили себя активно.

Так как результаты состояния сформированности звука-слоговой структуры слова высокие, мы не стали выводить это задание на контрольный эксперимент.

Результаты сформированности звуко-слоговой структуры слова представлены на рисунке 8.

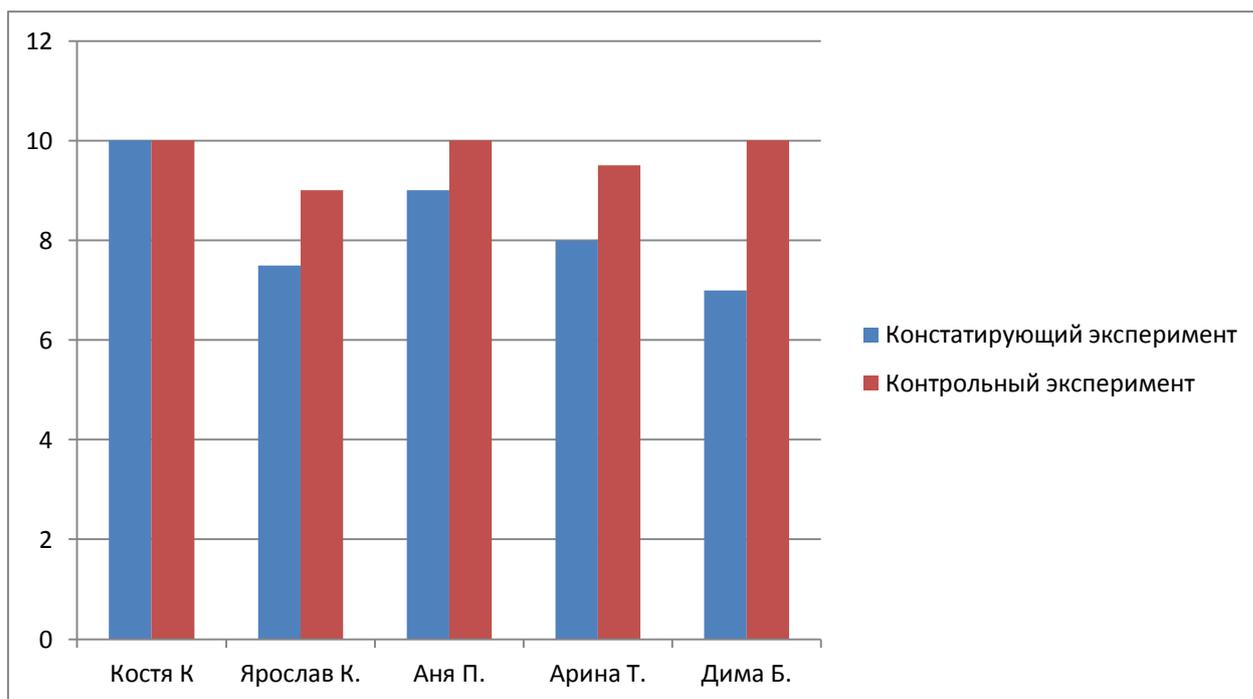


Рисунок 8 - сравнительный анализ письменной речи

Списывание с печатного текста

Ученикам было предложено переписать текст с листа, который был выдан ранее, сначала каждый ребенок прочитал текст про себя, а затем по очереди в слух. Приступив к заданию, у некоторых детей отмечался медленный темп письма, ребята отвлекались на посторонние звуки.

Результаты эксперимента:

При проверке работы учеников, были выявлены следующие особенности:

1. Пропуски гласных букв;
2. Замены букв;

3. Несоблюдение размера графических элементов, наличие микро и макро графий, наблюдается мелкий почерк или чересчур большой.

4. Так же почти в каждой работе наблюдаются исправления, множество помарок и зачеркиваний.

5. Не различают границы предложения с помощью заглавных букв.

Исходя, из результатов, полученных при списывании с печатного текста, можно сделать вывод, что графомоторные навыки учеников нарушены, допущено множество ошибок и исправлений, только у одного ребенка работа выполнена аккуратно и безошибочно.

Результаты контрольного эксперимента:

Полученные результаты контрольного эксперимента возросли почти на 1,5 процента, при проверке работ наблюдалось меньшее количество пропусков и помарок, замена букв так же не отмечалась. Так же отмечалась аккуратность в работах учеников.

Чтоб сравнить результаты констатирующего и контрольного эксперимента мы занесли их на рисунке 9

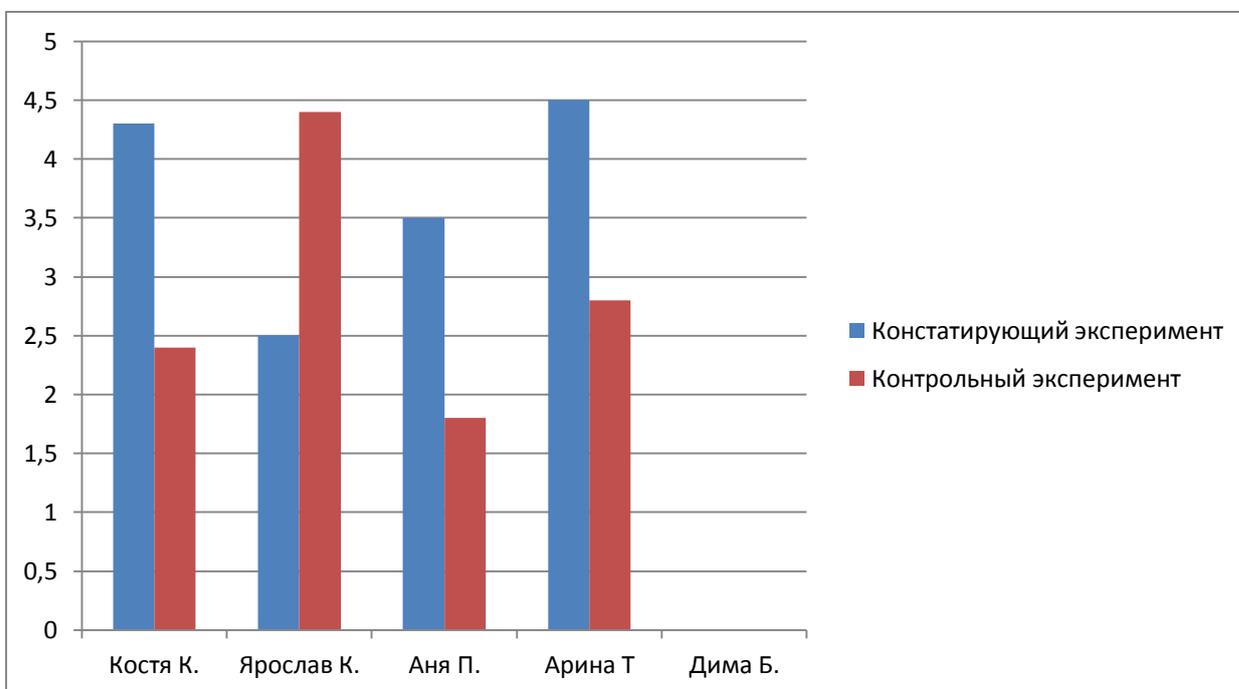


Рисунок 9 - сравнительный анализ письменной речи

По данной диаграмме можно сделать вывод, что показатели выросли, так же как и успехи учеников, потому что письменная речь учеников улучшилась и приблизилась к норме.

Диктант

Результаты констатирующего эксперимента:

При проведении диктанта весь текст был прочитан ученикам, выразительно и медленно. Затем ученика были заданы вопросы: « О чем этот текст?». Далее текст был прочитан снова. После прочтения, ребята начали писать под диктовку. Во время записи диктанта, ученики переспрашивали прочитанное, так же отмечался медленный темп письма. После того как диктант был записан, текст был прочитан ученикам снова для проверки.

При проверке диктанта отмечались ошибки:

1. Пропуски и замена букв;
2. Искажение букв;
3. Большое количество исправлений и помарок;
4. Нарушены границы предложения, нет знаков препинания и заглавных букв;
5. Искажение звуко-буквенной структуры слова

Результаты контрольного эксперимента:

При проверке диктанта ученики допустили меньшее количество ошибок, так отмечалось меньшее количество исправлений. Общей результат дал средние результаты, тем не менее, показатели улучшились.

Чтобы сравнить показатели констатирующего и контрольного эксперимента, мы представили их на рисунке 10.

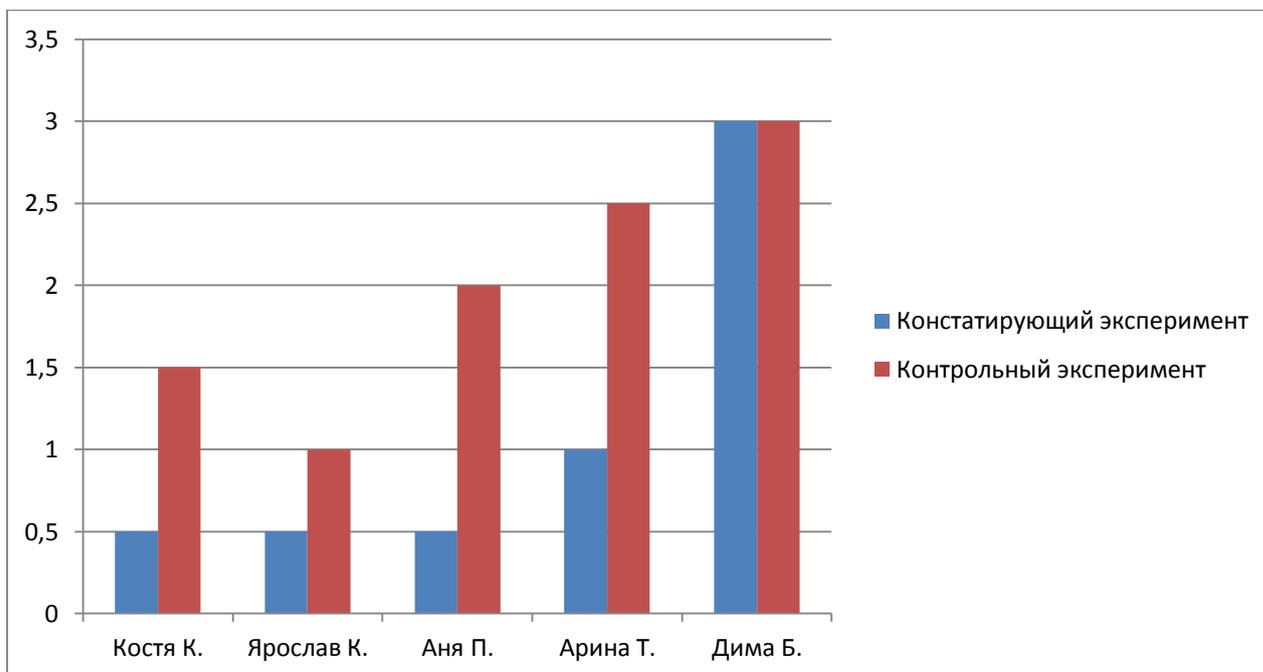


Рисунок 10 - сравнительный анализ письменной речи

Исходя из результатов контрольного эксперимента можно сделать вывод, что уровень владения письменной речью большинства детей экспериментальной группы хотя и не достиг возрастной нормы, но все-таки повысил качественную результативность.

Таким образом, из выше представленных данных видно, что комплекс разработанных и апробированных нами специальных упражнений по устранению акустико-артикуляционной дисграфии доказал свою эффективность и после проведения коррекционной работы у большинства учащихся заметно улучшились результаты по всем исследуемым параметрам в 1,5 раза, что говорит о положительной динамике.

Выводы по 3 главе

В данной главе мы изучили исходное состояние навыка письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, выявили уровень сформированности неречевых функций с учетом этапа обучения и требований школьной программы на момент обследования.

Результаты констатирующего эксперимента позволили сделать вывод о том, что у 5 (100%) учеников низкий уровень успешности выполнения письменных заданий. В письменных работах учащихся выявлены, преимущественно, дисграфические ошибки по типу акустико-артикуляционной дисграфии.

Полученные результаты позволили определить направление и содержание коррекционной работы по преодолению акустико-артикуляционной дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал, что использование комплекса специально отобранных упражнений по преодолению акустико-артикуляционной дисграфии у детей младшего школьного возраста значительно повышает уровень владения письменной речью.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует об эффективности коррекционной работы, реализуемой на общеобразовательных занятиях, специально-организованных занятиях и во внеурочной деятельности с целью преодоления акустико-артикуляционной дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе нашего исследования, мы изучили специальную психолого-педагогическую, медицинскую, психолингвистическую, логопедическую литературу по проблеме психолого – педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития с акустико-артикуляционной дисграфией.

Нами были подобраны экспериментальные методики для выявления нарушений письма и проведена работа по выявлению исходного состояния навыка письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, выяснили степень овладения грамотой с учетом этапа обучения и требований школьной программы на момент обследования.

По результатам констатирующего эксперимента у исследуемой группы отмечались стойкие дисграфические ошибки. Анализ ошибок позволил сделать вывод о том, что у учащихся преобладают ошибки, характерные акустико-артикуляционной дисграфии.

Работа по улучшению состояния письменной речи у детей младшего школьного возраста проводилась посредством апробации комплекса специально отобранных упражнений по преодолению рассматриваемого вида дисграфии на общеобразовательных занятиях, специально-организованных занятиях и во внеурочной деятельности, а также во время взаимодействия с другими специалистами общеобразовательного учреждения и родителями.

Контрольный эксперимент показал положительную динамику данной работы по сравнению с констатирующим экспериментом. Успешная коррекционная работа по устранению акустико-артикуляционной дисграфии предполагала индивидуальный подход, учитывалась структура дефекта и особенности развития неречевых функций младших школьников с задержкой психического развития.

В нашем исследовании мы доказали, что процесс психолого-педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития с акустико-артикуляционной дисграфией действительно актуален и может быть эффективным при правильной организации. Проанализировав результаты коррекционной работы, можно сказать, что предложенные ученикам упражнения по устранению акустико-артикуляционной дисграфии активизировали деятельность учащихся, у них возникала заинтересованность в результате, они стали более внимательными. Ещё один положительный момент данного комплекса упражнений, состоит в том, что он безотметочный, дети не боялись ошибаться, а значит, они стали более уверенными в себе, в своих силах, у них повысилась самооценка, а значит, они стали более успешными.

Таким образом, мы экспериментально подтвердили возможность коррекции акустико-артикуляционной дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения. Цель работы достигнута, намеченные задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азова О. И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников : дис. кан. пед. наук [Текст] / О. И. Азова. – М., 2006. – 392 с.
2. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика [Текст] // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. – М : Детство – Пресс, 2001. – 295 с.
3. Бадалян Л. О. Невропатология [Текст] / Л. О. Бадалян. – М. : Академия, 2007. – 368 с.
4. Бабин Г. В. Формирование навыка фонемного анализа у детей с общим недоразвитием речи / Г. В. Бабкина, Н. А. Грассе // Письмо и чтение : трудности обучения и коррекции [Текст] / Под общ. ред. О. Б. Иншаковой. – М. : Из-во МПСИ; Воронеж : Из-во НПО Модэк, 2001. – С.174-192.
5. Барсукова Л. А. Логопедия для учителей, психологов, родителей [Текст] / Л. А. Барсукова, Н. А. Румега, Н. Е. Земская. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 316 с.
6. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] /М. Р. Битянова. - М. : Совершенство, 2001. – 298 с.
7. Безруких М. М. Трудности обучения письму и чтению в начальной школе [Текст] / М.М.Безруких – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2009. – 84 с.
8. Безруких М. М. Готов ли ребёнок к школе? [Текст] / М.М.Безруких – М. : Вентана-Граф, 2005. – 62 с.
9. Большая Российская Энциклопедия (БРЭ). – М.: научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2004.
10. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т 5: Основы дефектологии [Текст]/ Л. С. Выготский – М. : Педагогика, 1983.

11. Гурьянов Е. В. Психология и методика обучения письму в букварный период [Текст] / Е. В. Гурьянов, М. К. Щербак - М. : Учпедгиз, 1952. - 174с.

12. Гурьянов Е. В. Психология обучения письму. Формирование графических навыков письма [Текст] / Е. В. Гурьянов – М.: Из-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1959. – 264 с.

13. Елецкая О. В. Организация логопедической работы в школе [Текст] / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская - М. : ТЦ Сфера, 2005. – 175 с.

14. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] / Л. Н. Ефименкова - М. : Владос, 2004. – 224 с.

15. Жинкин Н. И. К вопросу о развитии речи у детей [Текст] / Н. И. Жинкин // Советская педагогика № 6, 1954. – С. 79-94.

16. Иваненко С. Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / С. Ф. Иваненко // Дефектология. – 1984. - № 1. - С.14-21.

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

18. Ишимова О. С. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо. Программно-методические материалы: пособие для учителя [Текст] / О. А. Ишимова, С. Н. Шаховская, А. А. Алмазова. – М.: Просвещение, 2014. – 126 с.

19. Каше Г. А. Подготовка детей к школе с недостатками речи [Текст] / Г. А. Каше. - М. : Просвещение, 1985. -165 с.

20. Каморина Е. А. Логопедическая работа с младшими школьниками при нарушении письма и чтения, обусловленных

смешением букв по кинетическому сходству [Текст] / Е. А. Каморина // Логопед. – 2014. - №2 – С.88 – 95

21. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка [Текст] / М. М. Кольцова. – М.: Педагогика, 1970. – 215 с.

22. Комплект диагностических материалов по оценке и учету индивидуальных особенностей развития детей 5-7 лет [Текст] // под ред. академика РАО М. М. Безруких – М., 2006. – 133с.

23. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А. Н. Корнев – СПб. : Союз, 2003. -147 с.

24. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей [Текст] / А. Н. Корнев – СПб: Речь, 2003. - 220 с.

25. Кодермятов Р. Э. К проблеме психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса [Текст] / Р. Э. Кодермятов, Н. А. Тумакова, А.Э. Сенцов Е. В. Павловская // Молодой ученый. — 2015. — № 11. — С. 1738-1740.

26. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] / Под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной - СПб.: Речь, 2005. - 240 с.

27. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова – Ростов : Феникс, СПб : Союз, 2004. – 224 с.

28. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова – СПб.: Союз, 2003. – 224 с.

29. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р. Е. Левина. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1961. -311с.

30. Логинова Е. А. Актуальные вопросы логопедии в изучении дисграфии, организации ее диагностики и коррекции [Текст] / Е. А.

Логинова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М.: Из-во МСГИ, 2004. - с.167-174.

31. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой – М.: Из-во МСГИ, 2005. - с.122-198.

32. Логопедия [Текст] / Под ред. Л. С. Волковой. – М.: Просвещение, 1989. -478 с.

33. Лурия А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2002. – 347с.

34. Мастюкова Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст [Текст] / Е. М. Мастюкова. – М.: Классик Стиль, 2003. – 320 с.

35. Мастюков Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Е. А. Мастюкова, А. Г. Московкина // Под ред. В.И.Селиверстова. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 408 с.

36. Мазанова Е.В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов-М.: Издательство «Гном и Д», 2008.

37. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средство общения [Текст] / А. К. Маркова– М. : Педагогика, 1974. -187с.

38. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / Под ред. Г. В. Чиркиной – М. : АРКТИ, 2003 – 240 с.

39. Мисаренко Г. Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков [Текст] / Г. Г. Мисаренко // Логопед. - 2004. - № 2. – С. 4-14.

40. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – М.: В.Секачев, 2017. – 132 с.
41. Основы генетики: Клинико-генетические основы коррекционной педагогики и специальной психологии / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина – М.: Владос, 2001.- 368 с.
42. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Под ред. Р.Е.Левинной. – М.: Просвещение, 1967. – 240 с.
43. Основы логопедической работы с детьми [Текст]/ Под ред. Г. В. Чиркиной – М. : Владос, 2002. – 240 с.
44. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] / Под ред. Т. В. Волосовец. – М., 2000. – 244 с.
45. Павлов И. П. Физиология высшей нервной деятельности [Текст] / И. П. Павлов – М. : Политиздат, 1951. - 456с.
46. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей [Текст] / Л. Г. Парамонова. – СПб.: Союз, 2001 - 342с.
47. Педагогика [Текст] / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Из-во педагогического общества России, 2002. – 638 с.
48. Психолого-медико-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Л. И. Загляда, Г. А. Спирина А. И. Климова, А. В. Толкачева – Кемерово: Из-во КРИПК и ПРО, 2007. – 114 с.
49. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога [Текст] / Под ред. Л. М. Шипицыной. — М.: Владос, 2003. — 528 с.
50. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская и др. // И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. — М. : Академия, 2003.

51. Рамзаева Т. Г. Русский язык. 2 класс [Текст] / Т. Г. Рамзаева - М. : Дрофа, 2015.
52. Русский язык: Энциклопедия [Текст] // гл. ред. Ю. Н. Караулов - М.: Большая Российская энциклопедия: Дрофа, 1997.
53. Резникова Е. В. Психолого-медико-педагогический консилиум в общеобразовательной школе [Текст] / Е. В. Резникова, Л. Е. Шевчук [Текст]: методические рекомендации. – Челябинск: ИИУМЦ Образование, 2010. – 148 с.
54. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей [Текст] / И. Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2012. – 279 с.
55. Садовникова И. Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И. Н. Садовникова – М.: Владос, 1995.- 256с.
56. Семенова О. А. Возрастные преобразования познавательных функций у детей в возрасте от 5 до 7 лет: нейропсихологический анализ [Текст] / О. А. Семенова, Р. И. Мачинская // Культурно-историческая психология. – 2012. - № 2. - С. 20-28
57. Сиротюк А. Я. Коррекция обучения и развития школьников [Текст] / А. Я. Сиротюк. – М.: ТУ СФЕРА, 2002. – 80 с.
58. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей [Текст] / - М. : ТЦ Сфера, 2001.- 49с.
59. Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения ФГОС: планирование, документация, мониторинг, учет и отчетность [Текст] / сост. И. В. Возняк [и др.]. – Волгоград: Учитель, 2014.- 92 с.

60. Спирина Л. Ф. Вопросы методики обучения русскому языку с нарушениями речи [Текст] / Л. Ф. Спирина, Р. И. Шуйфер – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962 - 169с.

61. Спирина Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Л. Ф. Спирина – М.: Педагогика, 1980. – 327 с.

62. Тасибиева Д. М. Уроки по развитию речи учащихся в период обучения грамоте: пособие для учителя [Текст] / Под ред. А. Ф. Бойцовой. – М.: Просвещение, 1983. -190 с.

63. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков [Текст] /О .А. Токарева / Под ред. С. С. Ляпидевского. – М., 1969. – 258 с.

64. Федеральный образовательный государственный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2018. – 53 с.

65. Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст] / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М.: АРКТИ, 2002. – 136 с.

66. Щукин А. В. Интеллектуально-личностные особенности детей с дисграфией в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – СПб, 2008 – 20 с.

67. Хватцев М. Е. Логопедия [Текст] / М. Е. Хватцев – М.: Просвещение, 1959. – 356 с.

68. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст]/ Л. С. Цветкова. – М. : Педагогика, 1997. – 265 с.

69. Яковлева Н. Н. Преодоление нарушений письменной речи [Электронный ресурс] / Н. Н. Яковлева. - СПб.: КАРО, 2011. - 160 с. - (ЭБС «IPRbooks»).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Протокол констатирующего эксперимента

Таблица 1 - Проверка состояния фонематического восприятия

| № пробы | Инструкция: Слушай внимательно и повторяй за мной как можно точнее. | Критерии оценки | | | |
|---------|--|-----------------|-----|------|---|
| | | 1 | 0,5 | 0,25 | 0 |
| 1 | БА-ПА ПА-БА | 1 | 0,5 | 0,25 | 0 |
| 2 | СА-ЗА ЗА-СА | | | | |
| 3 | ЖА-ЩА ЩА-ЖА | | | | |
| 4 | СА-ША ША-СА | | | | |
| 5 | ЛА-РА РА-ЛА | | | | |
| 6 | МА-НА-МА НА-МА-НА | | | | |
| 7 | ДА-ТА-ДА ТА-ДА-ТА | | | | |
| 8 | ГА-КА-ГА КА-ГА-КА | | | | |
| 9 | ЗА-СА-ЗА СА-ЗА-СА | | | | |
| 10 | ЖА-ША-ЖА ША-ЖА-ША | | | | |
| 11 | СА-ША-СА ША-СА-ША | | | | |
| 12 | ЦА-СА-ЦА СА-ЦА-СА | | | | |
| 13 | ЧА-ТЯ-ЧА ТЯ-ЧА-ТЯ | | | | |
| 14 | РА-ЛА-РА ЛА-РА-ЛА | | | | |

Критерии оценивания:

1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;

0,5 балла – первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (ба – па – ба – па);

0, 25 балла – неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками;

0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.

Максимальное количество баллов за задание - 15 баллов

Таблица 2 - Исследование артикуляционной моторики

| № пробы | Инструкция: Делай, пожалуйста, так как я скажу | Критерии оценки | | | |
|---------|---|-----------------|-----|------|---|
| | | 1 | 0,5 | 0,25 | 0 |
| 1 | Надуй щеки | | | | |
| 2 | Надуй одну щеку | | | | |
| 3 | Надуй другую щеку | | | | |
| 4 | Упри язык в правую щеку | | | | |
| 5 | «Обезьянка» - помести язык между верхними зубами и верхней губой | | | | |
| | Инструкция: Повторяй движения за мной | | | | |
| 6 | «Трубочка» - губы вытянуты вперед трубочкой | | | | |
| 7 | «Лопатка» - широкий распластанный язык лежит на нижней губе, рот приоткрыт | | | | |
| 8 | «Маятник» - рот открыт, язык высунут и с одинаковой скоростью передвигается с одного уголка рта к другому | | | | |
| 9 | «Качели» - рот открыт, язык поочередно касается то верхней, то нижней губы | | | | |
| 10 | «Улыбка» - «трубочка» - чередование движений губами | | | | |

Критерии оценивания:

1 балл – правильное выполнение движения с точным соответствием всех характеристик предъявленному;

0,5 балла - замедленное и напряженное выполнение или выполнение по показу;

0,25 – длительный поиск позы, или неполный объем движений, или отклонения в конфигурации, синкинезии, гиперкинезы;

0 – невыполнение движений.

Максимальное количество баллов за все задание - 10 баллов

Таблица 3 - Исследование звукопроизношения

| № пробы | Инструкция: Повторяй за мной слова | Критерии оценки | | | |
|---------|--|-----------------|-----|---|---|
| | | 3 | 1,5 | 1 | 0 |
| 1 | Собака, маска, нос, сено, высь Замок, коза, зима, ваза | | | | |
| 2 | Шуба, кошка, камыш Жук, ножи | | | | |
| 3 | Цапля, овца, палец Щука, вещи, лещ Чайка, очки, ночь | | | | |
| 4 | Река, варенье, дверь | | | | |
| 5 | Лампа, молоко, пол Лето, колесо, соль | | | | |

Критерии оценивания:

1 балл - нормативное произношение всех звуков группы;

0,5 балла – один звук или несколько звуков группы доступны правильному произношению, но в спонтанной речи подвергаются искажениям или заменам (недостаточно автоматизированы);

0,25 – искажается или заменяется во всех речевых ситуациях только один звук группы;

0 баллов – искажаются или заменяются несколько звуков группы или все.

Максимальная оценка – 10 баллов.

Таблица 4 - Исследование сформированности звуко-слоговой структуры слова

| № пробы | Инструкция: Повторяй за мной слова | Критерии оценки | | | |
|---------|---------------------------------------|-----------------|-----|------|---|
| | | 1 | 0,5 | 0,25 | 0 |
| 1 | Скакалка | | | | |
| 2 | Танкист | | | | |
| 3 | Космонавт | | | | |
| 4 | Полицейский | | | | |
| 5 | Сковорода | | | | |
| 6 | Кинотеатр | | | | |
| 7 | Баскетбол | | | | |
| 8 | Перекресток | | | | |
| 9 | Термометр | | | | |

Критерии оценивания:

1 балл - нормативное произношение всех звуков группы;

0,5 балла – один звук или несколько звуков группы доступны правильному произношению, но в спонтанной речи подвергаются искажениям или заменам (недостаточно автоматизированы);

0,25 – искажается или заменяется во всех речевых ситуациях только один звук группы;

0 баллов – искажаются или заменяются несколько звуков группы или все.

Максимальная оценка – 10 баллов.

Списывание с печатного текста и диктант

Подборка проверочных диктантов

ДИКТАНТ

Ночью в лесу

Ночью жители леса ищут себе добычу. Серый волк вышел из лесной чащи. Рыжая лисица вылезла из своей норы. На опушке леса собрались зайцы. Кругом полная тишина. Только ветер качает деревья.

Пушок.

У Веры жил кот Пушок. Кот был беленький и пушистый. Лапки и хвост серенькие. Пушок любил рыбу и мясо. Девочка часто играла с котом.

Осенний лес

Как красив лес осенью! Кругом деревья в золотом уборе. Хороши высокие березы и осины.

Под кустом прячется заяц. У дупла сидит белка. На макушку ели села птица.

В роще

Дети пришли в рощу. Там весело и шумно. Пчела брала мед с цветка. Муравей тащил травинку. Голубь строил гнездо для голубят. Заяц бежал к ручью. Ручей поил чистой водой и людей, и животных.

Зяблик

По ночам холод. В лесу еще лежит снег. Много снега – целый сугроб. И на реке лед. А на еловой ветке сидит зяблик. Он поет. По всему лесу летит его трель. Откликнулась трелью лесная чаща. Что это? Это эхо. Вот чудо! Прозвучала птичья песня. Это привет весны.

Друзья

Ребята города Москва любят ходить в парк Сокольники. У Андрюшки Соловьева есть там рыжий друг Яшка. Это пушистая белочка с длинным хвостом. Мальчик принес корм. Постучал по сосне. Спустился Яшка, взял еду и скрылся за деревьями.

Утро

Вспыхнул первый луч солнца. Ночная тьма укрылась в густой листве деревьев. Проснулись малиновки. Перья на их грудках окрасились в цвет зари. Заблестели на листьях капли росы. Над цветами стали кружить золотые пчелки. Они жадно пьют сладкий сок. Мелькают стрижи. Хорошо иметь быстрые и легкие крылья.

Весна

Ещё мороз и холод. Кругом снег и сугробы. А в нашем классе уже весна. На окошках в бутылках и банках стоят ветки деревьев. На ветках берёзки уже показали душистые листочки. А на ветках ольхи висят золотые серёжки. Совсем как весной в саду!

СПИСЫВАНИЕ

На даче

Стояли теплые деньки. Наша дача была у моря. Дул морской ветерок. Утром мы пришли в сад. Там цвели красные маки. Рядом душистые розы.

В цветах блестели капельки росы. На ягодных кустах зрели сочные плоды. У крыльца спал кот Мурзик.

Кувшинки

На далёком лесном озере расцвели чудесные кувшинки. Их стебелёк был высоко поднят над водой. На стебельке виднелся большой круглый цветок. Он был очень красив на фоне тёмной воды. Как золотой шарик рядом с большими зелёными тарелками листьев. Высокие сосны любовались красивыми цветами. Словно золотые кораблики плывут по гладкой воде озера.

Цветёт черёмуха

Под лучами майского солнышка всё быстро растёт. Отцвели лёгкие белые подснежники. В лугах развернулся пёстрый ковёр из трав и листьев. Налились на черёмухе бутоны. Приятным ароматом повеяло от дерева. Утром грянули холода. Утренний туман не поднялся колечком с лесной полянки. Он замер и лёг инеем на землю. Тишина в лесу.

Лягушка

Жила-была на свете лягушка. Она сидела в болоте и ловила комаров и мошек. Однажды она сидела на сучке, высунувшись из воды. Лягушка наслаждалась тёплым мелким дождиком. Дождик моросил по её лакированной спинке. Вдруг тонкий звук раздался в воздухе. Это были утки. Они спустились в болото. Лягушка спряталась.

Критерии оценивания:

«3» – ставится, если нет ошибок и исправлений; работа написана аккуратно в соответствии с требованиями каллиграфии.

«1,5» – ставится, если не более двух орфографических ошибок; работа выполнена чисто, но есть небольшие отклонения от каллиграфических норм.

«1» – ставится, если допущено 3 – 5 ошибок, работа написана небрежно.

«0,5» – ставится, если допущено более 5 орфографических ошибок, работа написана неряшливо.

«0» – ставится, если допущено 8 орфографических ошибок.

Ошибкой в диктанте следует считать:

- нарушение правил орфографии при написании слов;
- пропуск и искажение букв в словах;
- замену слов;
- отсутствие знаков препинания в пределах программы данного класса;
- неправильное написание слов, которые не проверяются правилом (списки таких слов даны в программе каждого класса).

За ошибку не считаются:

- ошибки на те разделы орфографии и пунктуации, которые ни в данном классе, ни в предшествующих классах не изучались;
- пропуск точки в конце предложения, если первое слово следующего предложения написано с заглавной буквы;
- единичный случай замены одного слова без искажения смысла.

За одну ошибку в диктанте считаются:

- два исправления;
- две пунктуационные ошибки;
- повторение ошибок в одном и том же слове, например, в слове «ножи» дважды написано в конце «ы». Если же подобная ошибка встречается в другом слове, она считается за ошибку.

Негрубыми ошибками считаются следующие ошибки:

- повторение одной и той же буквы в слове;
- недописанное слово;
- перенос слова, одна часть которого написана на одной строке, а вторая опущена;
- дважды записанное одно и то же слово в предложении.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Примеры письменных работ учащихся, участвующих в эксперименте

Примеры письменных работ учащихся, участвующих в эксперименте

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Примерное календарно-тематическое планирование коррекционно-развивающих занятий по устранению акустико-артикуляционной дисграфии

Таблица 5 - Примерное календарно-тематическое планирование коррекционно-развивающих занятий по устранению акустико-артикуляционной дисграфии

| № темы | Тема занятия | Содержание работы | Часы |
|--------|-------------------------------|--|------|
| Звук | | | |
| 1 | Звуки. Гласные — согласные | Знакомство с речевыми звуками. Знакомство с гласными. Знакомство с признаками согласных звуков. Дифференциация гласных и согласных звуков | 1 |
| 2 | Гласные I—II ряда | Знакомство с гласными I ряда. Знакомство с гласными II ряда. Дифференциация понятий звук — буква. Дифференциация твердых и мягких согласных | 3 |
| 3 | Дифференциация гласных А—Я | Твердые — мягкие согласные. Обозначение мягкости на письме при помощи гласной Я. Дифференциация А—Я в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте | 3 |
| 4 | Дифференциация гласных О—Е | Твердые — мягкие согласные. Обозначение мягкости на письме при помощи гласной Е. Дифференциация О—Е в слогах, словах, предложениях, тексте. Знакомство с обозначением твердых и мягких согласных | 3 |
| 5 | Дифференциация гласных У—Ю | Твердые — мягкие согласные. Обозначение мягкости на письме при помощи гласной Ю. Дифференциация твердых и мягких согласных в слогах, словах, предложениях, словосочетаниях и тексте | 3 |
| 6 | Дифференциация гласных Э—Е | Твердые — мягкие согласные. Обозначение мягкости на письме при помощи гласной Е. Дифференциация твердых и мягких согласных на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста. Развитие фонематического восприятия и анализа. Соотнесение твердых и мягких согласных с символом. Работа со звуковой схемой слова | 3 |
| 7 | Дифференциация гласных Ы—И | Твердые — мягкие согласные. Обозначение мягкости на письме при помощи гласной И. Дифференциация твердых и мягких | 3 |

| | | | |
|----|---------------------|---|---|
| | | согласных на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста. Знакомство с обозначением твердых и мягких согласных. Выделение гласных Ы—И в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, тексте | |
| 8 | Мягкий знак | Знакомство с мягким знаком. Соотнесение мягкого знака с символом. Обозначение мягкости согласных при помощи мягкого знака. Разделительный мягкий знак. Дифференциация мягкого знака в словах при обозначении мягкости и при разделении. Соотнесение слов с мягким знаком со схемой | 4 |
| 9 | Твердый знак | Знакомство с твердым знаком. Знакомство со схемой слова. Развитие слухового и зрительного внимания. Дифференциация твердых и мягких согласных. Знакомство с правописанием и употреблением твердого знака в словах. Дифференцированное употребление твердого и мягкого знака в словах | 4 |
| 10 | Звуки Б-Б', П-П' | Знакомство с нормой произношения и характеристикой звуков Б—Б', П—П'. Дифференциация звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Работа с паронимами. Развитие фонематического восприятия. Знакомство с обозначением звонких и глухих звуков. Соотнесение звуков с символами | 4 |
| 11 | Звуки В—В', Ф-Ф' | Знакомство с характеристикой звуков В—В', Ф—Ф' и нормой произношения. Работа на уровне слога, слова, предложения и текста. Развитие фонематического восприятия. Работа с паронимами. Работа по звуковому, слоговому и языковому анализу. Соотнесение звуков с символами | 4 |
| 12 | Звуки Г—Г', К—К' | Знакомство с нормой произношения и характеристикой звуков Г—Г', К—К'. Дифференциация звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Соотнесение звуков занятия с символами. Развитие слухового внимания. Развитие слухового и зрительного восприятия. Работа по фонематическому анализу и синтезу | 4 |
| 13 | Звуки Д—Д', Т—Т' | Знакомство с нормой произношения и характеристикой звуков Д—Д', Т—Т'. Сравнение звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. | 4 |

| | | | |
|----|---------------------|---|---|
| | | Знакомство с характеристикой данных звуков. Работа с паронимами. Развитие слухового внимания, памяти и восприятия. Работа по фонематическому анализу и синтезу. Соотнесение звуков занятия с символами | |
| 14 | Звуки З—З', С—С' | Знакомство с нормой произношения и характеристикой звуков З—З', С—С. Сравнение звуков в слогах, словах, предложениях, тексте. Работа по звуковому анализу. Соотношение звуков с символами. Работа на уровне слога, слова и предложения. Развитие фонематического анализа и синтеза. Развитие слуховой памяти. Развитие логического и образного мышления | 4 |
| 15 | Звуки Ж—Ш | Знакомство с нормой произношения и характеристикой звуков Ж—Ш. Сравнение звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Знакомство с обозначением звуков на письме. Работа с паронимами. Развитие фонематического слуха, восприятия, звукового и слогового анализа | 4 |
| 16 | Звуки С—Ш | Знакомство с нормой произношения и характеристикой звуков С—Ш. Соотнесение звуков с буквами. Сравнение артикуляции. Сравнение звуков в слогах, словах, предложениях, тексте. Развитие фонематического слуха, восприятия. Работа с паронимами. Развитие звукового, слогового и языкового анализа и синтеза | 4 |
| 17 | Звуки З—Ж | Знакомство с нормой произношения и характеристикой звуков, З—Ж. Сравнение звуков на всех этапах работы. Соотнесение звуков с буквами. Развитие фонематического слуха, восприятия. Развитие логического мышления. Развитие зрительной и слуховой памяти | 4 |
| 18 | Звуки Ч—Т' | Знакомство с характеристиками звуков. Соотнесение с буквами. Сравнение звуков на всех уровнях работы. Работа с паронимами. Развитие звукового, слогового и языкового анализа. Развитие фонематического и слухового внимания. Развитие фонематического и слухового восприятия | 4 |
| 19 | Звуки С—Ц | Сравнение характеристики звуков. Выделение данных звуков в ряду звуков, слогов, слов. Сравнение звуков во всех позициях. Соотнесение звуков с буквами. Работа с паронимами. Развитие неречевых процессов. Развитие словаря на звуки С, Ц | 4 |

| | | | |
|--|----------------------|--|---|
| | | | |
| 20 | Звуки Ц—ТС | Знакомство со звуками. Соотнесение звуков с соответствующими буквами. Сравнение данных звуков во всех позициях. Сравнение паронимов по трем признакам: произношение, написание, значение. Развитие неречевых процессов. Развитие словаря на заданные звуки | 4 |
| 21 | Звуки Ч—Щ | Знакомство со звуками. Соотнесение звуков с буквами и с символами. Выделение звуков Ч—Щ в слогах, словах, предложениях и в тексте. Сравнение звуков во всех позициях. Развитие неречевых процессов | 4 |
| 22 | Звуки Ч—Ц | Знакомство с характеристиками звуков. Соотнесение с буквами. Сравнение звуков на всех уровнях работы. Работа с паронимами. Развитие звукового, слогового и языкового анализа. Развитие фонематического и слухового внимания. Развитие фонематического и слухового восприятия | 4 |
| 23 | Звуки Р—Р', Л—Л'. | Знакомство со звуками. Соотнесение звуков с буквами и символами. Выделение звуков Р—Р', Л—Л' в слогах, словах, предложениях и в тексте. Сравнение звуков во всех позициях. Развитие неречевых процессов | 4 |
| 24 | Звуки Й—Л—Л' | Знакомство со звуками. Соотнесение звуков с буквами и символами. Выделение звуков Й—Л—Л' в слогах, словах, предложениях и в тексте. Сравнение звуков во всех позициях. Развитие неречевых процессов | 4 |
| 25 | Звуки В—Л | Знакомство с артикуляцией звуков. Сравнение артикуляции. Соотнесение звуков с буквами. Дифференциация звуков на всех этапах. Развитие высших психических процессов. Работа с паронимами. Развитие звукового, слогового, языкового анализа | 4 |
| Слог. Слово. Словосочетание. Предложение. Текст. | | | |
| Работа на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста проводится на основном этапе работы во время дифференциации оппозиционных пар звуков | | | |

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Примерный конспект занятий с учащимися по устранению акустико-артикуляторной дисграфии

Конспект логопедического занятия по устранению акустико-артикуляторной дисграфии.

Логопедическая тема: Дифференциация звуков [в] и [ф] в словах.

Цель: дифференциация звуков [в] и [ф] в словах.

Задачи:

Образовательные:

- добиваться четкого, правильного произношения звуков [в] и [ф] в ответах на вопросы, во фразовой речи;
- формировать умение слышать и различать звуки [в] и [ф] изолированно, в слогах, словах, в предложениях, во фразовой речи;
- научить правилу правописания звонких и глухих согласных в конце и в середине слова;
- расширить словарный запас;
- формировать различительную чувствительность учащихся на звуки: гласные и согласные, ударные и безударные, твердые и мягкие.

Коррекционные:

- развивать фонематический анализ и синтез;
- развивать логическое мышление путем включения игровых развивающих упражнений;
- развивать силу и длительность речевого выдоха;
- развивать двигательные навыки;
- развивать зрительную и двигательную память.

Воспитательные:

- развитие самостоятельности, аккуратности;
- развитие чувства общности, умение действовать сообща при выполнении движений.

Оборудование:

- индивидуальные зеркала;
- картинки: сова, софа, варежки, фартук;
- конверты с буквами В, Ф;
- цифровой ряд;
- индивидуальные карточки;
- цветные карандаши;
- набор букв.

План логопедического занятия

- I. Организационный момент (1 мин)
- II. Упражнения для выработки речевого дыхания (3 мин)
- III. Повторение пройденного материала (3 мин)
- IV. Новая тема (15 мин)
- V. Физкультурная пауза (3 мин)
- VI. Закрепление новой темы (12 мин)
- VI. Задание на дом (1 мин)
- VIII. Итог занятия (1 мин)
- IX. Организованное окончание занятия (1 мин)

Ход занятия

| | Этапы работы | Содержание | Предполагаемые ответы детей |
|------|---|--|-----------------------------|
| I. | Организационный момент | | |
| II. | Упражнения для выработки речевого дыхания | А сейчас, ребята, мы выполним с вами ряд упражнений для выработки речевого дыхания. 1. «Одуванчики» Представьте, что у вас в руках одуванчики, глубоко вдохнем и вздуем все пушинки, которые там находятся (3 раза). 2. «Понюхай надушенный платочек» Глубоко вдыхаем и проговариваем на выдохе: «Хорошо», второй раз на выдохе «Очень хорошо», и в третий раз на выдохе «Очень хорошо пахнет» (3 раза). 3. Произнесение звуков [з] и [с] с помощью средств речедвигательной ритмики. | |
| III. | Повторение ранее пройденного материала | На доске написаны буквы <i>О, у, в, и, ы, э.</i> Из ряда букв выберите только гласные, назовите их. | <i>О, у, и, ы, э</i> |

| | | | |
|-----|------------|---|--|
| | | <p>Почему эти звуки называются гласными?</p> <p>Какая буква лишняя?</p> <p>Почему? А как мы произносим согласные звуки?</p> <p>А какие звуки мы научились различать на прошлом уроке? Охарактеризуйте эти звуки [з] и [с].</p> <p>Скажите, что общее между этими звуками, а в чем различие.</p> | <p>При произнесении этих звуков выдыхаемая воздушная струя не встречает преграду. Буква <i>в</i></p> <p>Она согласная. При произнесении согласных звуков выдыхаемая воздушная струя встречает преграду. Звуки <i>С, З</i>.</p> <p><i>Общее:</i> согласные, место преграды. <i>Различие:</i> звук <i>З</i> - звонкий согласный, произносим с голосом, горлышко дрожит; звук <i>С</i> – глухой согласный, горлышко молчит.</p> |
| IV. | Новая тема | <p>Беседа по картинкам. <u>На доске картинки:</u> варежки, фартук 1. Вычленение указанных согласных из слов в начальной позиции. Что нарисовано на картинках? Произнесите слово <i>варежки</i> так, чтобы ясно слышался первый звук Произнесите его отдельно <i>в - в - в</i> Скажите, создают ли губы, зубы или язык преграду для выдыхаемого воздуха при произнесении звука <i>В</i> ? Что образует преграду? Если выдыхаемая воздушная струя встречает преграду звук <i>В</i> гласный или согласный?</p> <p>Произнесите слово <i>фартук</i> так, чтобы ясно слышался первый звук. Произнесите его <i>ф – ф – ф</i> Скажите, создают ли губы, зубы или язык преграду для выдыхаемого воздуха при произнесении звука <i>ф</i> ? Что образует преграду? Если выдыхаемая воздушная струя встречает преграду звук <i>ф</i> гласный или согласный? Что образует преграду? Если выдыхаемая воздушная струя встречает преграду звук <i>ф</i> гласный или согласный? Одинаково ли положение губ, зуб при произнесении этих звуков? Положите руку на горлышко и послушайте, дрожит ли горлышко при произнесении звука <i>в: в – в – в</i> С голосом или без голоса произносится звук <i>в</i>? Звук <i>в</i> звонкий или глухой согласный?</p> <p>А теперь произнесите звук <i>ф</i> и послушайте,</p> | <p>Создают</p> <p>Нижняя губа образует щель с верхними зубами, в которую идет выдыхаемая струя воздуха.</p> <p>Одинаково</p> <p>Дрожит С голосом Звук <i>в</i> звонкий согласный Не дрожит</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>дрожит ли горлышко при произнесении звука <i>ф</i> С голосом или без голоса произносится звук <i>ф</i>?</p> <p>Звук <i>в</i> звонкий или глухой согласный? Скажите, что общее между этими звуками, а в чем различие?</p> <p>2. Соотнесение звуков с буквами. У детей на партах буквы Ф, В. Какой буквой обозначаем звук В при письме. Покажите эту букву. Как называется буква? Какой буквой обозначаем звук Ф при письме. Покажите эту букву. Как называется буква? А сегодня мы на уроке научимся различать звуки <i>в, ф</i></p> <p>3. Проговаривание слоговых таблиц. Прослушайте слоги и повторите в той же последовательности. фа – ва – фа ва – фа – ва фу – ву – фу ву – фу – ву во – фо – фо фи – ви – фи фо – во – фо</p> <p>4. Сравнение пары слов по звучанию, по смыслу и по написанию. <u>На доске картинки: сова, софа.</u> Кто нарисован на первой картинке? Что нарисовано на второй картинке? Прослушайте слова СОВА – СОФА. Эти слова похожие?</p> <p>Это очень похожие слова, но это разные слова. Давайте это проверим. Какой первый звук в слове СОВА? Какой первый звук в слове СОФА? Давайте проверим другие звуки одинаковые или разные? Какой второй звук в слове СОВА? и т. д. (На доске логопед записывает последовательно буквы)</p> <p style="text-align: center;">В СО А Ф</p> <p>Какими звуками различаются эти слова? Слова СОВА _ СОФА похожие по смыслу?</p> | <p>Без голоса Глухой согласный Общее: согласные звуки, место преграды Различие: звук <i>в</i> – звонкий согласный, произносим с голосом, горлышко дрожит; Звук <i>ф</i> – глухой согласный, произносим без голоса, горлышко молчит.</p> <p>Буква <i>вэ</i></p> <p>Буква <i>эф</i></p> <p>Сова Софа</p> <p>Очень похожие слова <i>В, Ф</i> НЕ похожие. Сова – это птица. Софа – это мебель.</p> |
|--|--|---|---|

| | | | |
|----|---------------------|--|----------------------------------|
| | | <p>Сова – это кто? Софа – это что?</p> <p><i>Обратите внимание:</i> Изменился только один звук, а изменилось все слово. Вот как необходимо уметь различать парные согласные. От этого может измениться значение всего слова. Открыли тетради, запишите число, тему. <u>На доске предложения:</u> <i>Мы видели в лесу ...</i> <i>Мама купила новую ...</i> Закончите предложения, подобрав подходящие по смыслу слова. Выполняем самостоятельно в тетрадях. Проверка задания.</p> <p>5. Дифференциация звуков <i>в, ф</i> в словах (устно). Карточки с буквами В, Ф разложены на партах учащихся. Я буду называть слова, а вы, если услышите в слове звук <i>В</i>, поднимите букву В, а если звук Ф, букву Ф <i>Ворона, фиалки, флейта, повар, фокус, паровоз, проводка, свитер, посева, туфельки.</i></p> <p>6. Словарный диктант. (Слова записываются в две колонки по наличию в них букв <i>в, ф</i>). Запишите слова в две колонки. В первую колонку слова со звуком <i>В</i>, во вторую со звуком Ф. Фары, фрукты, коврик, кефир, шкафы, правда, кофе, клюква, фея, фабрика, фасоль. Проверка задания.</p> <p>7. Работа с цифровым рядом: определение место данного звука в словах. Цифровой ряд разложен на партах учащихся. Определите место звука <i>В</i> в словах с опорой на цифровой ряд. Услышав слово, передвигайте фишку от цифры к цифре, произнося последовательно все звуки, оставьте фишку под цифрой обозначающий звук <i>В</i>, говоря «Звук <i>в</i> в слове пятый»</p> <p>В – соловушка, водовоз, водопровод, фарфоровый. Ф – нефть, профессия, фуфайка, туфли, цифра.</p> <p>8. Работа по карточкам. Логопед раздает индивидуальные карточки. А сейчас работа по карточкам. Списать слова, вставляя пропущенные буквы <i>в, ф</i> и подчеркнуть буквы <i>в, ф</i> разными карандашами. Проверка выполнения.</p> | <p>Это низкий широкий диван.</p> |
| V. | Физкультурная пауза | Произнесение звуков <i>В, Ф</i> с помощью средств речедвигательной ритмики. | |

| | | | |
|-----|------------------------|---|---|
| VI. | Закрепление новой темы | <p>1. Работа по карточкам. Логопед раздает карточки. Измените слово так, чтобы после согласных <i>В, Ф</i> появился гласный. Проверка выполнения.</p> <p>2. А теперь поиграем. Игра: «Слово рассыпалось» На доске буквы: ТЫКФУР ДОВОЗВО Из букв ТЫКФУР составьте слово, начинающиеся с буквы <i>ф</i>, а из букв ДОВОЗВО слово начинающиеся с буквы <i>в</i>.</p> <p>3. Работа по карточкам. Логопед раздает индивидуальные карточки. Допишите недостающую букву. В скобках напишите проверочное слово. Как проверить на письме парные согласные в конце слова?</p> <p>Проверка задания.</p> <p>4. Задания, направленные на развитие избирательности слухового восприятия. Предлагается пять заданий. Все задания начинаются одинаково: «Прослушайте слово ...» Запишите цифры 1. 2. 3. 4. 5.</p> <p>Прослушав слово, выберите только гласный звук и обозначьте его соответствующей буквой – запишите под цифрой 1; под цифрой 2 – только ударный гласный звук; под цифрой 3 – только согласные звуки, под цифрой 4 – только твердый согласный, под цифрой 5 – только мягкий согласный звук.</p> <p>Спрогнозируйте, на сколько баллов вы выполнили данные задания.</p> <p>Задание 1. Прослушайте слово. Выберите только гласный звук и обозначьте его соответствующей буквой. <i>флаг, фабрика, вата</i></p> <p>Задание 2. Обозначьте буквами только ударный гласный. <i>кофта, фокус, ивы</i></p> <p>Задание 3. Обозначьте буквами только согласные буквы. <i>туфли, фонарь, сливы</i></p> <p>Задание 4. Обозначьте буквой только твердый согласный звук.</p> | <p>Для этого следует изменить слово так, чтобы после согласного был гласный звук.</p> |
|-----|------------------------|---|---|

| | | | |
|-------|-----------------------------------|--|------------|
| | | <p><i>фильм, ваза, вафли</i></p> <p>Задание 5. Обозначьте буквой только мягкий согласный звук. <i>фигура, буфет, весна</i></p> <p>Взаимопроверка с доски по образцу:</p> <p>1. а, а – и – а, а – а</p> <p>2. о, о, и</p> <p>3. т – ф – л, ф – н – р, с – л – в</p> <p>4. м, в – з, в – ф</p> <p>5. ф, ф, в</p> | |
| VII | Задание на дом | <p>Учащимся раздаются кроссворды. Разгадайте кроссворд. Обязательное условие: подобрать для кроссворда только те слова, в названиях которых есть звуки В, Ф.</p> | |
| VIII. | Итог занятия | <p>Какие звуки сегодня мы научились различать? Скажите, что между этими звуками общее, а в чем различие? Все работали хорошо...</p> | Звуки В, Ф |
| IX. | Организованное окончание занятия. | Урок окончен. Можете идти на перемену. | |

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Примерные задания, направленные на предупреждение и коррекцию артикуляторно-акустической дисграфии:

1. Придумать слова с 3, 4, 5 звуками.
2. Отобрать картинки, в названии которых 4 или 5 звуков.
3. Поднять цифру, соответствующую количеству звуков в названии картинки (картинки не называются).
4. Разложить картинки в два ряда в зависимости от количества звуков в слове.

Примерные виды работ по закреплению фонематического анализа слов:

1. Вставить пропущенные буквы в слова:

| | |
|-------|---------|
| ви.ка | б.нокль |
| ди.ан | лу.а |
| ум.а | ко.ова |

2. Подобрать слова, в которых заданный звук был бы на первом, втором, третьем месте (**шуба, уши, кошка**).
3. Составить слова различной звуко-слоговой структуры из букв разрезной азбуки, например: **сом, нос, рама, шуба, кошка, банка, стол, волк** и др.
4. Выбрать из предложений слова с определенным количеством звуков, устно назвать их и записать.
5. Добавить различное количество звуков к одному и тому же слогу, чтобы получилось слово:

Па - (пар)

па - - (парк)

па - - - (паром)

па - - - - (паруса)

6. Подобрать слово с определенным количеством звуков.
7. Подобрать слова на каждый звук. Слово записывается на доске. К

каждой букве подобрать слова, начинающиеся с соответствующего звука.

Слова записываются в определенной последовательности: сначала слова из 3 букв, затем из 4, 5, 6 букв.

Р У Ч К А

роза угол чаша каша аист

8. Преобразовать слова:

- добавляя звук:

рот - крот, мех - смех, осы - косы; луг - плуг;

- изменяя один звук слова (цепочки слов):

сом - сок - сук - суп - сух - сох - сор - сыр - сын - сон;

- переставляя звуки: **пила - липа, палка - лапка, кукла - кулак, волос - слово.**

9. Какие слова можно составить из букв одного слова, например: ствол (стол, вол), крапива (**парк, ива, карп, пар, рак, Ира**).

10. От записанного слова образовать цепочку слов таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего звука предыдущего слова: **дом - мак - кот - топор - рука.**

11. Игра с кубиком. Дети бросают кубик и придумывают слово, состоящее из определенного количества звуков в соответствии с количеством точек на верхней грани кубика.

12. Слово-загадка. На доске пишется первая буква слова, вместо остальных букв ставятся точки. Если слово не отгадано, записывается вторая буква слова и т. д. Например: п..... (простокваша).

13. Составить графическую схему предложения.

---- предложение

-- -- слова

- - - - слоги

. . . . звуки

14. Назвать слово, в котором звуки расположены в обратном порядке:

нос - сон, кот - ток, сор - рос, топ - пот.

15. Вписать буквы в кружки. Например, вписать в данные кружки третью букву следующих слов: **рак, брови, сумка, трава, сыр (комар).**

16. Разгадать ребус. Детям предлагаются картинки; например: "**курица**", "**осы**" "**шуба**", "**карандаш**", "**арбуз**". Они выделяют первый звук в названиях картинок, записывают соответствующие буквы, прочитывают (**кошка**).

17. Отобрать картинки с определенным количеством звуков в их названии.

18. Расставить картинки под цифрами 3, 4, 5 в зависимости от количества звуков в их названии. Предварительно картинки называются. Примерные картинки:

"сом", "косы", "мак", "топор", "забор".

19. Какой звук убежал? (**Крот - кот, лампа - лапа, рамка - рама**).

20. Найти общий звук в словах: **луна - стол, кино - игла, окна - дом.**

21. Раскладывание картинок под графическими схемами. Например: прямоугольники, разделенные на части, обозначают слово и слоги.

Кружочки-звуки.

22. Придумать слова к графической схеме.

23. Выбрать слова из предложения, которые соответствуют данной графической схеме.

24. Назвать деревья, цветы, животных, посуду и т. д., слово-название которых соответствует данной графической схеме.

Также ведется работа над развитием речевого аппарата и голоса.

1. Дыхательная гимнастика.

Цель: выработка правильного носового дыхания.

1.1. Поглаживание носа от кончика вверх - вдох, при выдохе похлопайте пальцами по ноздрям со звуком МММ.

1.2. Расширьте ноздри - вдох, расслабьте - выдох.

1.3. Широко открыть рот и подышать носом.

1.4. Четырёхфазное дыхательное упражнение. Вдох - задержка - выдох - задержка.

(Упражнения для дыхательной гимнастики даны в методической литературе).

2. Беззвучно произнести А - Э - О, с поворотом головы.

Цель: активизировать работу мягкого нёба и глотки.

3. Воспроизведение слогового ряда со сменой ударного слога.

Цель: отработка дыхания, ритма речи, укрепления мышц губ и языка.

БА- БА-БА

БА- БА-БА

БА- БА-БА

ВО-ВО-ВО

ВО-ВО-ВО

ВО-ВО-ВО

ПЫ-ПЫ-ПЫ

ПЫ- ПЫ-ПЫ

ПЫ-ПЫ-ПЫ

ЛА-ЛА-ЛА

ЛА -ЛА-ЛА

ЛА- ЛА-ЛА

4. Орфографическое чтение вслух.

Под орфографическим чтением понимается чтение слова так, как оно пишется. Это просто необходимо, потому, что дети помогают себе, проговаривая, правильно артикулируя слова при чтении именно так, как они пишутся, Не карабль, не кораболь, а именно кОраБЛЬ.

5. Чтение чистоговорок

Цель: отрабатывать чёткую артикуляцию; развивать чувства ритма и рифмы; развивать творчество детей (придумывание чистоговорок)

6. Скороговорки.

Очень важным этапом работы над речевым аппаратом является работа со скороговорками, работая с которыми, педагог решает многие задачи:

- развивает фонематический слух каждого ребёнка;
- уточняет артикуляцию звуков, отрабатывает чёткость артикуляции;
- развивает память;
- способствует снятию страха перед произнесением трудных слов;
- работает над памятью;
- обеспечивает благоприятный эмоциональный настрой ученику;
- развивает правильное дыхание;
- помогает почувствовать мелодию, ритм, темп речи; способствует увеличению скорости не только говорения, но и чтения.

Например: "Топали мы, топали, до тополя дотопали", "Пошла Поля полоть в поле", "Мама мылом Милу мыла, не любила Мила мыло", "Попугая не пугают, попугая не купают, попугая покупают".

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Игры, направленные на устранения предпосылок артикуляторно – акустической дисграфии

«Найди себе пару»

Цель: развитие речевого слуха - умение подбирать слова близкие по звуковому составу.

Ход игры: педагог предлагает поиграть и рассказать, в чем будет состоять эта игра: «Каждый должен найти себе пару. Для этого кто-нибудь, например Сережа, скажет слово, а кто-то из вас отзовется похожим словом. Если Сережа скажет шутка, то парой будет тот, кто отзовется словом мишутка или утка. Те, кто составил пару, отходят в сторону. Упражнение продолжается до тех пор, пока все ребята не подберут себе пару.

«Придумай необычные слова»

Цель: развитие речевого слуха - умение подбирать слова с заданным звуком.

Ход игры: педагог читает детям стихотворение И.Токмаковой «Плим» и говорит: «Мальчик придумал смешное слово ПЛИМ, которое ничего не обозначает. А вы можете придумать такие слова, которые тоже бы ничего не обозначали (3 - 4 ответа). Затем педагог напоминает детям, что на предыдущих занятиях они подбирали разные слова - названия игрушек, предметов - со звуками С и Ш, З и Ж, Ш-Ж. «А сейчас придумайте такие смешные слова, как слово ПЛИМ, но со звуком Ч, Щ». Дети придумывают слова сначала со звуком Ч, потом со звуком Щ. Обращается внимание на то, чтобы дети выделяли эти звуки в словах голосом, произносили их отчетливо и ясно.

«Красный - белый»

Цель: развитие речевого слуха - нахождение звука в словах, воспринятых на слух.

Оборудование: по два кружка на каждого ребенка (красный и белый).

Ход игры: педагог предлагает детям внимательно вслушиваться и определять, в каком слове есть заданный звук. Если в слове заданный звук есть, дети должны поднять красный кружок, если нет - поднимают белый кружок.

«Кто больше?»

Цель: развитие речевого слуха - нахождение звука в названиях предметов по картинке.

Оборудование: сюжетная картинка, на которой изображены предметы с определенным звуком.

Ход игры: педагог показывает детям картину, например «Огород». После рассматривания картины педагог предлагает рассказать, что собирают пионеры на огороде. Затем перед детьми ставится задача сказать, в названии каких предметов имеется звук Р (звук С). За каждое слово дается картонный кружок. Выигрывает тот, у кого больше кружков.

«О, счастливчик»

Цель: развитие речевого слуха - умение дифференцировать гласные, слышать ударную гласную.

Оборудование: предметные картинки.

Ход игры. В центре стола, вокруг которого сидят игроки, выкладываются 4 картинки. Педагог называет любую из этих картинок, произнося только гласные звуки и выделяя голосом ударный звук. Игрок, который первым понял слово, четко произносит его и раньше других поставил свой указательный пальчик на соответствующую картинку, забирает эту картинку себе. Педагог кладет на место выбывшей новую картинку, и игра продолжается. Владелец наибольшего числа угаданных картинок становится «счастливчиком» и получает приз.

«Слова с начинкой»

Цель: развитие речевого слуха - умение дифференцировать гласные, слышать ударную гласную.

Оборудование: предметные картинки.

Ход игры. На столе раскладываются картинки: роза, рак, рот, ручка, рама, рожки, сыр, трон, тройка, кран, град, пар, шар, вор.

Педагог называет длинные слова, внутри которых «спрятаны» короткие слова, проиллюстрированные картинки. Например, он говорит слово «дРАКон». Дети быстро произносят короткое слово «РАК» и ставят свои указательные пальчики на соответствующую картинку. Самый сообразительный и ловкий игрок (или все угадавшие) получает призовую фишку (счетную палочку, например). Побеждает обладатель наибольшего количества призовых фишек.

Педагог может предложить детям следующие слова: экран, ограда, патрон, угроза, дракон, крот, белоручка, дворник, новостройка, парус, шарфик, разговор, раковина, парта, дорожки, градусник, напарник, барак, проза, наоборот, сырой, короткий, поворот, сырник, партия, панорама, проворный, драма, ворон, мрак, награда и т.д.