



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

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

**Предупреждение нарушений письменной речи у детей младшего
школьного возраста с задержкой психического развития в условиях
реализации Федерального государственного образовательного
стандарта начального общего образования**

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

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

Проверка на объем заимствований:

89,53 % авторского текста

Работа реферат к защите
рекомендована/не рекомендована

в 3 сессии «12» 10 2023.

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

Л.А. Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-306-173-2-1

Щеглакова Любовь Ефимовна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры

СПиПМ

Е.В. Шереметьева
Шереметьева Елена Викторовна

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	8
1.1 Письменная речь как феномен в современных теоретических исследованиях	8
1.2 Генез письменной речи	20
1.3 Современное понимание сущности нарушений письменной речи в отечественной логопедии	31
1.4 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с ЗПР	43
1.5 Потенциал ФГОС НОО в предупреждении нарушений письменной речи у детей с ЗПР	51
Выводы по 1 главе	58
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	60
2.1 Организация обследования функционального базиса письменной речи	60
2.2 Результаты обследования функционального базиса письменной речи у младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе экспериментальной работы	66
Выводы по 2 главе	80
ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА СОДЕРЖАНИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР	82
3.1 Организация комплексного сопровождения младших школьников с ЗПР по предупреждению нарушений письменной речи	82

3.2 Содержание коррекционной работы по предупреждению нарушений письменной речи у младших школьников с ЗПР	88
3.3 Результаты контрольного эксперимента.....	109
Выводы по главе 3	121
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	124
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	129
ПРИЛОЖЕНИЕ А.1	136
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.1	143
ПРИЛОЖЕНИЕ В.1	148
ПРИЛОЖЕНИЕ Г.1	154

ВВЕДЕНИЕ

Письменная речь представляет собой языковое явление. Вследствие этого необходимо учитывать факторы, определяющие данный вид речи с лингвистических и психолингвистических позиций. Вместе с тем, письменная речь представляет собой особую деятельность человека, в которой необходимо различать как психологические, так и физиологические аспекты. В связи с этим, при изучении механизмов письменно-речевого высказывания важно учитывать не только учение о психических операциях, но и психологическую структуру каждой операции в отдельности (Е.Н. Российская, 1999).

Как известно, для развития письменной речи особое значение имеет сознательный анализ составляющих ее звуков. Однако, чтобы обозначить при письме тот или иной звук буквой, необходимо не только выделить его из слова, но и обобщить выделенный звук в устойчивую фонему на основе его слухо-произносительной дифференциации (О.Н. Артеменко, 2011).

Большинство детей к моменту обучения в школе уже полностью овладевают звуковой стороной речи, грамматически правильно строят предложения, однако не у всех детей процесс овладения речью происходит одинаково. В ряде случаев он может задерживаться, и тогда у детей отмечаются различные отклонения, как в устной, так и в письменной речи, нарушающие нормальный ход ее развития.

Письменная речь является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру вербальные и невербальные формы.

Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, Н. И. Садовникова, А. Н. Корнев, Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова и другие авторы указывают на то, что, расстройство письменной речи носит системный характер, то есть нарушается как целостная система, целостный психический процесс.

Расстройство письменной речи очень многообразны. Они имеют различные выражения, зависят от причины и структуры дефекта.

Большинство отечественных авторов, глубоко изучивших проблему чтения и письма подчеркивают, что в основе нарушений письменной речи лежат общие закономерности нарушения развития устной речи, и среди них, в особенности, неполноценность фонетического восприятия, недостатки произношения, препятствующие овладению фонематическим звуковым составом письменной речи (Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Н.А. Никашина, Р.И. Шуйбер, Л.Ф. Спирина, Р.И. Лалаева и др.).

Многочисленные исследования, проведенные Ф.А. Рау, М.Е. Хватцевым, Р.Е. Левиной, Р.М. Боскис, С.С. Ляпидевским, Л.Ф. Спириной, Г. В. Чиркиной и другими учеными, позволили установить связь нарушений письменной речи с дефектами речи, а именно готовностью к звуковому анализу у детей с нарушениями речи ниже, чем у нормально говорящих детей.

Дети с различными нарушениями речи обычно оказываются не в состоянии полностью овладеть письменной речью в условиях школьного обучения. Тут важен системный подход в понимании данных дефектов, как результатов недостаточной подготовленности ранних ступеней в недоразвитой устной речи.

Чем раньше удастся выявить предпосылки нарушений письменной речи, тем более эффективно удастся определить причины и внедрить механизмы коррекции.

Объект исследования: предпосылки становления письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: комплексное сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по предупреждению нарушений письменной речи в процессе реализации ФГОС НОО.

Цель: разработать модель комплексного сопровождения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по предупреждению нарушений письменной речи в процессе реализации

ФГОС НОО.

В соответствии с целью магистерской диссертации определены следующие задачи исследования:

- проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по теме исследования;
- выявить особенности предпосылок письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития;
- создать модель комплексного сопровождения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по предупреждению нарушений письменной речи в образовательной организации и оценить её эффективность.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что реализация модели комплексного сопровождения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях реализации ФГОС НОО позволит нам повысить эффективность формирования письменной речи и предупредить возникновение дисграфических ошибок.

Теоретико-методологической основой исследования является:

- системный подход к анализу речевых нарушений (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. Н. Леонтьев, Р. Е. Левина, З. А. Репина, Г. В. Чиркина);
- теории взаимосвязи специфических нарушений письменной речи, особенности устной речи и других психических функций у обучающихся отвечает признакам системной методологии (Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова);
- концепции исследование механизмов нарушения письменной речи (О. Б. Иншакова, А. Н. Корнев, Р. Е. Левина, А. В. Лагутина);
- теории эффективности коррекционной работы по нарушениям письменной речи у обучающихся общеобразовательных школ (И. Н. Садовников, А. Ф. Спирина, А. В. Ястребова, Г. В. Чиркина).

В работе использованы следующие методы исследования:

– анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме исследования, обработка и интерпретация результатов;

– эмпирические методы: эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный), статистическая обработка результатов исследования, обобщение экспериментальных данных. Диагностические мероприятия по обследованию и выявлению проблем нарушений письменной речи у детей с ЗПР.

База исследования МОУ «СОШ №4» г. Копейска, Челябинской области.

Экспериментальная выборка. В экспериментальном исследовании приняли участие 10 детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Теоретическую значимость исследования определяют анализ и систематизация нейропсихологических, психологических и психолингвистических аспектов развития письменной речи с точки зрения разных авторов, предпосылки и развитие письменной речи при нормальном онтогенезе, а также особенности письменной речи у детей с задержкой психического развития. Уточнено понятие предпосылок нарушений письменной речи.

Практическая значимость. Разработана модель комплексного сопровождения младших школьников с ЗПР по предупреждению нарушений письменной речи.

Структура работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Письменная речь как феномен в современных теоретических исследованиях

Письменная речь представляет собой языковое явление. Вследствие этого необходимо учитывать факторы, определяющие данный вид речи с лингвистических и психолингвистических позиций. Вместе с тем, письменная речь представляет собой особую деятельность человека, в которой необходимо различать как психологические, так и физиологические аспекты. В связи с этим, при изучении механизмов письменно-речевого высказывания важно учитывать не только учение о психических операциях, но и психологическую структуру каждой операции в отдельности (Е.Н. Российская, 1999).

Письменная речь – это вербальное общение, которое реализуется с помощью письменных текстов, а также её характерным признаком является сложная композиционно-структурная организация.

Можно сказать, что письменная речь – это одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи.

В понятие письменной речи входит письмо и чтение.

Рассматривая письменную речь, как отдельный феномен, можно определить её характеристики:

- речь без собеседника, то есть ее структура, и содержание полностью определяется субъектом;
- есть мотив и замысел высказывания;
- не используются паралингвистические средства языка;
- опирается на использование полных развернутых грамматических средств и всегда протекает по правилам развернутой грамматики;

– всегда можно заново прочитать, то есть вернуться ко всем включенным в него звеньям;

– замедленный темп реализации по сравнению с устной речью;

– является средством уточнения и обработки мыслительного процесса.

Письменная речь используется не только для того, чтобы передать сообщение, но и для того, чтобы уточнить собственную мысль.

Письменная речь отличается от устной речи своим происхождением. Если устная речь усваивается бессознательно, то письменная речь всегда представляет собой произвольный сознательный акт.

У письменной речи есть четкая структура, включающая несколько уровней:

1. Фонематический уровень, на котором осуществляется поиск отдельных звуков, их противопоставление друг другу, кодирование звуков в буквы;

2. Лексический уровень, на котором происходит подбор слов, в поиске нужных словесных выражений, противопоставлении их лексическим альтернативам;

3. Синтаксический уровень, на котором действуют правила грамматики. Здесь определяется порядок слов, оттачивается их грамматическая форма, действуют законы словообразования и словоизменения.

Д. Б. Эльконин отмечал, что устная речь может влиять на характер письменной речи.

Л. С. Выготский же считает письменную речь особой речевой функцией, по своему складу и способу проявления отличающейся от устной речи. Она не является простым воспроизведением истории устной речи или простым переводом устной речи в письменные знаки. Овладение ею не является только усвоением техники письменной речи. Л. С. Выготский

называл письменную речь «алгеброй речи» и тем самым подчеркивал ее сложность.

Р. Е. Левина отмечает, что формирование письменной речи связано с развитием таких компонентов устной речи, как, фонетико-фонематическая сторона речи и лексико-грамматический строй речи [4].

С её точки зрения успешность овладения письменной речью обусловлена состоянием предпосылок данного вида деятельности, т.е. сформированностью произносительных навыков, определенным уровнем развития фонематического слуха, морфологических и синтаксических обобщений, достаточным объёмом лингвистических знаний.

Т.Б. Филичева утверждает, что письменная речь – это графически оформленная речь, организованная на основе буквенных изображений. Она обращена к широкому кругу читателей, лишена ситуативности и предполагает углубленные навыки звукобуквенного анализа, умение логически и грамматически правильно передавать свои мысли, анализировать написанное и совершенствовать форму выражения. Полноценное усвоение письменной речи тесно связано с уровнем развития устной речи. В период овладения устной речью у ребенка происходят неосознанная обработка языкового материала, накопление звуковых и морфологических обобщений, которые создают готовность к овладению письменной речью в школьном возрасте [50].

Е.Н. Российская указывает на то, что в психологическом аспекте письменная речь определяется как компонент других видов деятельности (эпистолярной, учебной, мнестической, деятельности управления и др.),

Процесс овладения письменной речью включает в себя овладение рядом навыков: чтением и письмом, знанием грамматических и орфографических правил.

Процесс развития письменной речи начинается с овладения процессом чтения.

В соответствии с исследованиями Т.Г. Егорова (1953), процесс

овладения навыками чтения характеризуется овладением тремя стадиями.

Первая стадия – аналитическая. На этой стадии ученик изучает названия букв, знакомится с тем, как эти буквы при помощи определенных речевых звуков объединяются в слоги, а слоги – в слова.

На второй стадии (синтетическая стадия) ученик синтезирует составляющие слова, не испытывая особых затруднений, более быстрыми темпами. При этом ошибки в синтезировании слова происходят и на данной стадии. Учащиеся спешат прочесть слово и интуитивно додумывают его. Чаще всего это происходит со словами, которые внешне похожи на другие слова.

На третьей стадии (аналитико-синтетическая стадия) чтение у учащихся основывается на быстром различении и соединении частей слова. На этой стадии ученик обладает беглым и правильным чтением.

А.Р. Лурия в свою очередь определял чтение как особую форму импрессивной речи, а письмо, как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что письменная речь начинается с определенного замысла, сохранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций.

Связь письменной речи с чтением объясняется и тем, что обе формы базируются на одном графическом коде. Письмо, как составляющая часть письменной речи представляет собой процесс передачи информации, и имеет и продуктивный, и рецептивный характер.

В.И. Глухов утверждает, что чтение (как уже достаточно сформированная деятельность) всегда подчинено его основной задаче – пониманию письменного сообщения.

Л.С. Цветкова полагает, что акт чтения протекает в полном и неразрывном единстве процессов восприятия и понимания читаемого.

Важность чтения для развития письменной речи заключается в том, что ребенок при чтении осваивает фонематический и слоговой анализ, относящиеся к навыкам-предпосылкам письменной речи.

Без формирования, закрепления и автоматизации этих навыков невозможно полноценно овладеть навыком письменной речи.

По мнению А.Н. Леонтьева, письменная речь включает три основные операции:

- символическое обозначение звуков речи, то есть фонем;
- моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов;
- графомоторные действия.

Каждая из них является как бы самостоятельным навыком (подсистемой) и имеет соответствующее психологическое обеспечение.

А.Р. Лурия (1950) в своих исследованиях определяет следующие операции письменной речи.

1. Письменная речь начинается с побуждения, мотива, задачи. Обычно, тот, кто пишет, знает для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на определенное время информацию, передать ее другому лицу, побудить кого-то к действию и т. д. Он мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей.

2. Одной из сложнейших операций письменной речи является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Одним из важных условий развития звукового анализа является умение выделять и правильно дифференцировать фонемы в слове. Очень важно уметь представить звуковую структуру слова в целом, а затем, анализируя ее, выделить звуки, сохраняя и фиксируя как количество, так и правильный порядок их в слове. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов.

3. На начальных этапах овладения письменной речью, важную роль

играет проговаривание. Оно может быть громкое, шепотное или внутреннее. Оно помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

4. Соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отделена от всех других, особенно от сходных графически. Для точного их различения необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Анализ и сравнение буквы не являются для младшего школьника, особенно для ученика 1 класса, простой задачей.

5. Затем следует моторная операция процесса письменной речи – воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного [1].

С точки зрения Л.С. Цветковой существует пять психологических предпосылок формирования письменной речи как вида деятельности:

1) сформированность (сохранность) устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности;

2) формирование (сохранность) разных видов восприятия, ощущений и знаний, и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений;

3) сформированность двигательной сферы;

4) формирование у детей абстрактных способов деятельности;

5) сформированность общего поведения – регуляции, саморегуляции [54].

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

1. Элементарная. На этой стадии ребенок сосредоточен в основном на процессе написании элементов букв, правильной осанке, движении руки, на

использовании ручки и тетради.

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

3. Формирование графических навыков. На этой стадии внимание школьника сосредотачивается на верном соединении букв в слова, на написании их с наклоном, с нажимом, одинаковыми по высоте.

Все указанные стадии навыка письменной речи – подготовительные для последующего овладения письменной речью.

М.М. Безруких говорит о том, что письменная речь – одно из наиболее комплексных умений, которые формируются в процессе обучения. Важнейшим элементом обучения письму является формирование графического навыка письменной речи, параллельно с которым идет формирование орфографических навыков [8].

Р.Е. Левина подчеркивает важность усвоения принципов формирования письменной речи и выделяет ряд предпосылок, которыми ребенок должен овладеть, необходимых для усвоения этих принципов.

Так для усвоения фонетического принципа, отражающего написание слов соответственно их произношению, не основываясь на знании правил грамматики, важно чтобы у ребенка:

- была чёткая дифференциация всех звуков речи;
- было правильное звукопроизношение;
- было владение звуковым анализом и синтезом слов;
- были знание букв, чёткое различение их по виду.

Для усвоения морфологического принципа письменной речи, в качестве необходимых предпосылок, Р.Е. Левиной выделяются следующие:

- полное усвоение фонетического принципа;
- овладение морфологическим анализом слов необходимым для выявления части слова, содержащей орфограмму;
- овладение, активное пользование приведенным в систему запасом

слов;

- предварительное усвоение грамматических норм языка.

Как указывает Е.Н. Российская, в качестве предпосылок, необходимых для успешного овладения морфологическим принципом письменной речи, выделяются следующие параметры:

- умения и навыки, являющиеся базой написания слова на основе фонетического принципа – «вне этих процессов невозможен переход и к морфологическому письму, которое в качестве своей предпосылки предполагает четкость и константность представлений о звуковом составе слова, умение выделять фонемы из различных сочетаний, различение родственных фонем в слове и т. д.» (Р. Е. Левина);

- овладение морфологическим анализом слов, необходимым для выявления той части слова, которая содержит орфограмму. В данном случае ключевой операцией является решение орфографической задачи (А. Н. Корнев, Л.Г. Парамонова);

- овладение, активное пользование систематизированным словарным запасом и умение «группировать его в нужном направлении в соответствии с поставленной задачей служат базой для привлечения лексического (материала (однокоренных слов)), необходимых по условиям правила и обеспечивающих ход решения орфографической задачи» (Р.Е. Левина);

- предварительное усвоение грамматических норм языка-наличие так называемого «чувства языка».

На формирование правильной письменной речи существенным образом влияет и степень готовности фонематических процессов (Р.Е. Левина, Т.Г. Егоров, Б.Г. Ананьев, А.И. Сорокина, С.П. Редозубов, Н.С. Рождественский и др.).

Если ребенок не в состоянии выделять и дифференцировать нужные звуки, то он лишается основной предпосылки письменной речи и обучать его письму обычными методами и с обычной легкостью невозможно, так

как звуковой анализ слова, выделение отдельных звучаний, превращение звуковых вариантов в четкие фонемы является первым необходимым звеном для осуществления сложного процесса письменной речи (А.Р Лурия, 1950).

Ещё одним важным аспектом изучения письменной речи как феномена, является функциональный базис письменной речи.

Функциональный базис письменной речи – это психофизическая основа, на которой формируются компоненты письменной речи: чтение и письмо.

По мнению Е.Л. Григоренко, чтение и правописание представляют собой высшие психические функции; сначала они представлены системами действий (в рамках учебной деятельности), а потом навыками, успешное становление и реализация которых возможны только при наличии зрелых базовых когнитивных процессов и репрезентаций как предпосылок для овладения ими. К таким предпосылкам в русском языке, согласно результатам данного исследования, относятся фонетико-фонематические, орфографические и морфологические репрезентации.

Индивидуальные различия по показателям чтения и правописания в большой степени предсказуемы и определяются индивидуальными различиями по показателям базовых когнитивных процессов и репрезентаций. Каждая из этих предпосылок вносит свой независимый вклад, предсказывая характеристики овладения навыками чтения и правописания. Однако, поскольку эти репрезентации формируются в контексте общего развития устной и письменной речи ребенка и не независимо друг от друга, величины специфических вкладов зависят от возрастного этапа, на котором они изучаются, и конкретной теоретически-статистической модели, используемой для анализа данных.

Относительные вклады базовых когнитивных процессов при становлении чтения и правописания на русском языке отличаются от вкладов этих же процессов в других языках в основном в связи со

специфическими лингвистическими особенностями русского языка. Особо значимым, в силу лингвистических особенностей русского языка, является вклад морфологических репрезентаций.

Становление и реализация навыков чтения и правописания осуществляются в контексте их многоуровневой регуляции, причем изначально базовые когнитивные процессы и репрезентации задают основы становления чтения и правописания, а потом характеристики самих этих навыков оказывают влияние на уровень развития базовых процессов и репрезентаций, создавая сложную систему прямых и обратных многоуровневых влияний. Важно отметить, что, в отличие от становления самих навыков чтения и правописания, которое разворачивается в контексте педагогического влияния (то есть в результате эксплицитного обучения), формирование когнитивных репрезентаций происходит в контексте усвоения статистических закономерностей родного языка, то есть в результате имплицитного обучения.

Нейропсихологический анализ письменной речи, проведенный А.Р. Лурией, показывает, что в функциональную систему письменной речи входят следующие компоненты:

- процессы переработки слухоречевой информации (звуковой анализ услышанного, слухоречевая память);
- дифференциация звуков;
- актуализация зрительных образов букв;
- ориентация элементов буквы, строки в пространстве;
- моторное (кинетическое) программирование графических движений;
- планирование, реализация и контроль акта письменной речи;
- поддержание рабочего состояния, активного тонуса коры [32].

Исходя из такой структуры, можно выделить следующие предпосылки формирования письменной речи:

- навык символизации;
- навык артикуляции;
- развитое фонематическое восприятие;
- владение фонематическим анализом и синтезом;
- сформированность графо-моторных навыков.

По мнению А. Н. Корнева, функциональный базис письменной речи – это многоуровневая система, включающая наиболее сложные навыки и функции, при этом у навыков письменной речи и чтения психологическая основа незначительно отличается. В своих работах он отмечает, что устная речь – это один из главных компонентов в психологическом базисе письменной речи. Также, по его мнению, в состав функционального базиса письменной речи, следует отнести не только развитость языковых компонентов речи, но и особенности зрительно-пространственной ориентировки, а также состояние изобразительно-графических способностей и другое. Предпосылки функционального базиса письменной речи формируются и развиваются к старшему дошкольному возрасту.

Также А. Н. Корнев выделяет 3 уровня функционального состава письменной речи:

I уровень – это навык звукобуквенной символизации; навык моделирования звуковой структуры слов; графомоторные навыки.

II уровень – это способность к символизации; фонематические процессы; фонологическое структурирование слов; трансформация временной последовательности звуков; пространственная последовательность букв; зрительно-моторная координация.

III уровень – это интеллектуальное развитие; развитие приобретённых рефлексов; уровень развития сукцессивных способностей; развитие мелкой моторики [1].

Предпосылками овладения письменной речью А.Н. Корнев считал формирование следующих навыков:

1. Навык символизации (буквенное обозначение фонем).
Формируется на основе развивающихся у ребенка способностей к символической игре, изобразительной деятельности, рисованию и др.

2. Моделирование звуковой структуры слова с помощью букв.
Овладение этим навыком на начальном этапе обучения грамоте происходит в два этапа: установление временной последовательности фонем, из которых состоит слово и перевод временной последовательности фонем в пространственную последовательность букв.

3. Формирование графомоторных навыков.

Е.А. Логинова, опираясь на труды Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, Л. С. Цветковой и других ученых, рассматривая функциональный базис письменной речи, выделяет два основных и взаимосвязанных уровня предпосылок формирования навыка письменной речи у детей:

1. Нейрофизиологический уровень овладения письменной речью: функциональная зрелость анализаторных систем мозга, их координация; перевод звука речи (фонемы) в зрительный образ - графему и в двигательный образ – кинему; сформированность у ребенка зрительного и слухового восприятия, моторных функций, полноценной слухо-оптико-моторной координации (межсенсорного взаимодействия).

2. Психологический уровень овладения письменной речью: зрелость психических функций и процессов (мышления, памяти, внимания, мотивации, произвольной саморегуляции) и т.д.; соматическое состояние ребенка, его слуха; моторная зрелость; состояние артикуляционного аппарата, нормативное произношение всех звуков речи родного языка; развитое фонематическое восприятие, владение звуковым анализом и синтезом; сформированность зрительного контроля и зрительно-пространственного восприятия; лингвистическая готовность ребенка к овладению новым видом речевой деятельности; хорошо развитая устная речь.

Таким образом, рассмотрев понятие функционального базиса и его

элементов с нескольких точек зрения, можно определить 2 его составляющие:

1 блок – Вербальный компонент: фонематическое восприятие; словарь; грамматическая сторона речи; связная речь.

2 блок – Невербальный компонент: двигательная сфера; процесс зрительного восприятия; особенности сформированности звукобуквенного произношения; слухоречевая память; зрительно-предметная память; внимание.

Таким образом, в понятие «письменная речь» в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо. Письменная речь, в отличие от устной, формируется только в условиях целенаправленного обучения. Развитие письменной речи ребенка – одна из актуальнейших задач логопедии.

Письменная речь – это сложный и многоуровневый процесс, который базируется на развитых навыках звукобуквенной символизации, трансформации временной последовательности звуков, пространственной последовательности букв и зрительно-моторной координации, и требует, достаточную развитость приобретённых рефлексов, должный уровень развития сукцессивных способностей, развитую мелкую моторику и должное интеллектуальное развитие.

Сформированный навык письменной речи младших школьников является важным этапом к дальнейшему обучению в средней и старшей школе, и к интеграции ребенка в систему общего образования.

1.2 Генез письменной речи

Б.Г. Ананьев и Л.С. Выготский утверждают, что 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, то есть ее механизмы

складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения. В результате рефлексорного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических и кинестетических раздражений.

На формирование письменной речи, как отмечает И.Н. Садовникова, оказывает влияние ряд онтогенетических факторов, а именно:

- становление механизмов устной речи, так как письменная речь использует готовые механизмы устной речи;

- эволюция пространственного различения, так как в определенном смысле процесс чтения включает перевод пространственной последовательности графических знаков во временную последовательность звуковых комплексов, а процесс письменной речи на этапе осуществления записи требует преобразования временной последовательности звуков в пространственную последовательность графических знаков.

Сенсомоторной основой письменной речи ребенка являются те координации, которые возникают между глазом и рукой, между слухом и голосом (А. Валлон).

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

Путь формирования устной речи, по словам Р.Е. Левиной, «содержит в себе последовательно накапливаемый опыт познавательной работы, как в сфере звуковых обобщений, так и в сфере морфологического анализа.

Чем лучше обеспечены данные линии речевого развития, тем лучше ребенок оказывается подготовленным к письменной речи» [18, с. 74].

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи.

Л.С. Цветкова представляет письменную речь в виде сложной структуры, которая включает три основных уровня: психологический, психофизиологический и лингвистический.

Психологический уровень включает ряд звеньев:

- возникновение мотива к письменной речи;
- создание замысла;
- создание на основе замысла содержания речи;
- осуществление контроля за выполняемыми действиями.

Психофизиологический уровень состоит из двух подуровней: акустико-моторного и оптико-моторного.

Акустико-моторный подуровень.

Этот подуровень включает в себя два звена. Первое звено обеспечивает процесс звуко различения. Второе звено обеспечивает установление последовательности в написании букв в словах. Основным условием функционирования данного уровня является сохранность слухоречевой памяти.

Оптико-моторный подуровень также включает два звена, обеспечивающих сложные процессы перешифровки с одного кода на другой.

Первое звено перекодирует звук в зрительный образ – букву.

Второе звено осуществляет перешифровку зрительного образа в комплекс моторных предметных действий.

3. Лингвистический уровень обеспечивает письменную речь языковыми средствами, то есть реализует перевод внутреннего смысла в лингвистические коды – в лексико-морфологические и синтаксические единицы.

Совместная работа, согласованность этих основных уровней создает оптимальные условия для осуществления целостного процесса письменной речи.

В письменной речи происходит взаимная трансформация пространственной последовательности графических знаков и временной последовательности звуковых комплексов. Временной и пространственный аспекты восприятия и воспроизведения речи не могут быть разобщены.

Психофизиологической основой письменной речи является совместная работа акустического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, оптического и пространственного анализаторов. Для своевременного и полноценного формирования письменной речи у детей необходим ряд предпосылок – сформированность (сохранность) устной речи, зрительного и зрительно-пространственного восприятия и образов-представлений, двигательной сферы – тонких движений пальцев и руки, абстракций, абстрактных способов деятельности, личности, мотивов поведения, саморегуляции и контроля собственной деятельности [7].

Согласованность этих факторов, уровень развития психических процессов и соматическое состояние, учитывающее индивидуальные особенности организации деятельности вместе с согласованностью операционной и мотивационной сфер являются условиями успешного овладения письменной речью.

Слуховой, зрительный и двигательный анализаторы имеют парное строение. Б.Г. Ананьев указывал, что существует известная биологическая зависимость парности рецепторов, афферентных путей и мозговых концов этих анализаторов от пространственных условий существования организма в окружающей среде. Симметрия в строении и расположении анализаторных систем имеет существенное биологическое значение в данных условиях. Как известно, левое полушарие головного мозга имеет в своем подчинении правую половину тела, а правая гемисфера – левую половину тела.

Различение человеком пространства формируется на основе восприятия им собственного тела. Процесс формирования схемы тела у

ребенка связан с развитием дифференцирующей работы коры головного мозга.

Главным средством познания пространственных признаков и отношений между предметами внешнего мира становится активное осязание руками вместе со зрением. С выделением ведущей руки осязание руками осуществляется в условиях их функционального неравенства.

Возникающая в ходе онтогенетического развития функциональная асимметрия в работе анализаторных систем, или процесс латерализации, является показателем нормальной деятельности обоих полушарий головного мозга, признаком того, что установилась доминантная роль одного из полушарий (у правшей ведущим является левое, а у левшей - правое полушарие). Процесс «дифференциации собственного тела», то есть установления латералиты, завершается, в основном, к 3-м - 4-м годам.

Морфологическая асимметрия речевых зон коры головного мозга, расположенных в доминантном полушарии, усложняет решение вопроса о взаимодействии парных анализаторов, осуществляющих функцию устной и письменной речи, тем более, что условно-рефлекторные связи второй сигнальной системы накладываются на еще не сформированную окончательно систему сенсорно-моторных координаций на уровне первой сигнальной системы.

По мнению А.Н. Леонтьева, письменная речь в онтогенезе включает три основные операции.

1. Навык символизации, то есть буквенного обозначения фонем, формируется на основе развивающихся у ребенка способностей к символизации более широкого плана: символической игры, изобразительной деятельности и др. Кроме того, необходимой его предпосылкой является достаточная зрелость фонематического восприятия и языкового сознания (Р.Е. Левина).

Первым проявлением способности к символической деятельности в онтогенезе является появление символической игры с характерными для нее

действиями игрового замещения предметов и предметного изображения в рисунках. С того момента, как ребенок переходит от каракулей к изображению форм, которым дает названия, начинается развитие графического символизма (В.С. Мухина). В отличие от письменной речи это символизм первого порядка (т. е. обозначаются конкретные предметы, а не слова, которые сами являются знаками). Овладение рисованием – это освоение знаковой деятельности. На ранних этапах развития ребенок сначала изображает что-то, а потом придумывает этому название. Лишь позже, когда созревает способность к рисованию по замыслу, можно говорить о появлении элементарных знаковых операций. Прогресс в детализации рисунков есть проявление динамики усвоения языка графических символов. Незрелость подобных способностей даже при достаточном умственном развитии затрудняет овладение графемами.

В норме сенсорные и языковые эталоны фонем формируются у ребенка на основе взаимодействия слышимых образцов речи взрослых, слухового восприятия собственной речи и кинестетических ощущений, получаемых в процессе артикуляции. Фонематические представления, таким образом, являются результатом межанализаторной интеграции слуховых и кинестетических образов. При нарушении межанализаторного взаимодействия, слуховой анализатор перестает быть средством самоконтроля за правильностью произношения ребенка.

2. Моделирование звуковой структуры слова с помощью букв. Реализация данного навыка на начальной стадии обучения грамоте происходит в два этапа: сначала выполняется фонологическое структурирование звуковой стороны слова, то есть установление временной последовательности фонем, из которых оно состоит, а затем производится трансформация временной последовательности фонем в пространственную последовательность букв.

3. Графо-моторные навыки являются конечным эффекторным звеном в цепочке операций, составляющих письменную речь. Тем самым они могут

оказывать влияние не только на каллиграфию, но и на весь процесс письменной речи в целом, пример, наличие затруднений в изображении букв иногда настолько загружает внимание ребенка, что дезорганизует и все предшествующие операции. Их формирование в онтогенезе претерпевает значительную эволюцию одновременно с развитием изобразительной деятельности. Важнейшей функцией, от которой этот процесс зависит, является зрительно-моторная координация. На протяжении значительной части детства регуляция изобразительных движений осуществляется преимущественно на основе двигательного анализатора. Период от 1 года до 4-5 лет уходит на овладение произвольной регуляцией движений руки. Контроль выполнения, обратная связь (афферентация) происходит с помощью кинестезии. Рисуя, дети в этом возрасте опираются на «память руки» (Н.П. Сакулина). Зрительный контроль за движениями почти отсутствует. Постепенно происходит межсенсорная интеграция кинестетических ощущений во время рисования и зрительных образов, воспринимаемых при этом. Рука как бы учит «глаз». Наибольшего развития межанализаторная интеграция достигает в возрасте 6-8 лет. При этом «глаз», обогатившись опытом «руки», принимает участие в управлении движениями. С этого момента зрительно-моторная координация начинает занимать ведущее положение в регуляции графо-моторных движений и развитии соответствующих навыков. Поэтому сформированность данных способностей является одним из показателей так называемой «школьной зрелости».

Как отмечает П.Л. Горфункель, некоторые исследователи склонялись к предположению о необязательности зрительного участия в письменной речи, считая, что письменная речь грамотного человека опирается на способность слухового и речедвигательного представлений непосредственно включать двигательные представления, минуя зрительное звено. Но большую роль должно играть зрение в самом акте формирующегося письменной речи, когда еще не сформированы сами

двигательные представления, а не только их связи со слуховыми и речедвигательными представлениями.

Письменная речь может быть рассмотрена как двигательный акт, в котором различают его двигательный состав и смысловую структуру.

Двигательный состав письменной речи весьма сложен и отличается своеобразием на каждой ступени овладения навыком. Так, ребенок, приступающий к обучению грамоте, начинает с освоения смысловой стороны письменной речи. В отличие от неграмотного ребенка, который «срисовывает» буквы со всеми особенностями шрифта, как геометрический узор.

Особенность письменной речи как комплексного навыка заключается в том, что оно требует интеграции и координации всех трех перечисленных операций.

Е.А. Екжанова и Е.А. Стребелева пишут о том, что подготовка руки к письму включает в себя два разных направления: развитие ручной моторики, и обучение элементарной грамоте.

По мнению Е.А. Екжановой развитие ручной моторики и тонкой моторики пальцев рук имеет выраженную коррекционно-развивающую направленность. Развитие ручной моторики тесно связано с речевым, психологическим и личностным развитием ребенка. Под влиянием интенсивной коррекционной работы активно развиваются высшие психические функции, активизируется межполушарное и межанализаторное взаимодействие.

Общеизвестно, что развитие ручной моторики зависит как от физической зрелости коры головного мозга, так и от условий воспитания, которые либо стимулируют ее развитие, либо задерживают.

Е.А. Екжанова в своих работах описывает возможности подготовки руки к письму через моторику рук. Так она указывает, что предпосылками к письму является умение выполнять шнуровку сверху вниз без перекрещивания шнурка, умение ребенком проводить непрерывную линию

между двумя волнистыми линиями, повторяя изгибы, умение проводить непрерывные линии между двумя ломаными линиями, повторяя их изгиб, умение обводить по контуру простые предметы, умение проводить линию, не отрывая карандаша от бумаги, умение штриховать в одном направлении сверху вниз простые предметы, умения правильно располагать графические изображения на листе бумаги, ориентируясь на заданные линии, умение ориентироваться в тетради в клетку, обводить клетки, считать их, проводить горизонтальные и вертикальные линии и умение выполнять графические задания на листе бумаги по образцу.

Для успешного выполнения всех перечисленных выше действий, необходимы следующие сохраненные процессы: фонетический слух (нужен для непрерывного слежения за речевым потоком); фонетическое восприятие (позволяет делить текст на предложения, предложения на слова, определять количество предложений, слов, правильно воспроизводить их последовательность); фонематический слух (необходим для сопоставления звука с буквой); фонематическое восприятие (определение количества звуков, место каждого звука в слове, последовательность букв) [21].

При выполнении операции письменной речи центральная нервная система подвергается большой нагрузке. Контроль выполняется на всех фазах деятельности и осуществляется одновременно [34].

1. Синхронный контроль – текущий. Он осуществляется в данный момент, ребенок осознает, что он пишет.

2. Фиксирующий – удерживающий контроль. Ребенок осознает, что уже записал.

3. Упреждающий – контроль над тем, что будет сделано. Анализ прослушанного или виденного текста и его перевод в графический образ.

Помимо вышеперечисленных нейродинамических процессов определенная роль отводится психологической готовности ребенка к обучению и произвольному овладению навыком письменной речи. Так, память, внимание, мышление обеспечивают умственные действия анализа и

синтеза, способность сравнивать, обобщать и абстрагировать. Мотивация, волевые усилия и произвольная саморегуляция влияют на успеваемость в целом. Для того, чтобы освоить письменную речь, требуются определенные усилия, желание учиться, исправлять ошибки. Во многом результат зависит от социально–личностных качеств ребенка, от его характера. Целеустремленность, усердие и трудолюбие помогают в усвоении письменной речи, вспыльчивость, пессимистичный настрой – наоборот, затормаживают процесс.

Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин и другие исследователи указывают на такой важный критерий как лингвистическая готовность ребенка к овладению письменной речью. К обучению в школе у ребенка должны быть сформированы [29]:

- фонематические процессы (слух, восприятие) и звукопроизношение;

- понятия о грамматических единицах языка (предложения различной структуры: сложносочиненные, сложноподчиненные, распространенные, умение образовывать слова по образцу, по аналогии);

- представления о лексических единицах языка (осознание многозначности слов, умение подбирать синонимы, антонимы, различать паронимы);

- умение выстраивать свою речь (последовательное, логичное и связное высказывание).

Несформированность какого-либо из вышеперечисленных компонентов и этапов может повлечь за собой трудности в овладении письменной речью и как следствие привести к нарушениям [18].

Психофизиологической основой письменной речи является совместная работа акустического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, оптического и пространственного анализаторов.

Сенсомоторная база, или комплекс функциональных предпосылок

письменной речи, представляет собой многоуровневую систему, включающую большое количество когнитивных и речевых функций. Достигая минимально необходимый уровень зрелости, они создают оптимальные возможности для осуществления операций звукобуквенной символизации, графического моделирования звуковой структуры слов и реализации графо-моторной программы.

Таким образом, формирование речевой функции в онтогенезе происходит по определенным закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие фонетической стороны речи, лексического запаса и грамматического строя. Развитие письменной речи в онтогенезе включает 3 уровня: психологический, психофизиологический и лингвистический. Для овладения письменной речью имеют существенное значение такие психологические факторы как: возникновение мотива к письменной речи, создание замысла, создание на основе замысла содержания речи, осуществление контроля за выполняемыми действиями. Первое звено обеспечивает процесс звукоразличения. Второе звено обеспечивает установление последовательности в написании букв в словах. Основным условием при этом является сохранность слухоречевой памяти. Второй уровень включает два подуровня: акустико-моторный подуровень и оптико-моторный подуровень и обеспечивает сложные процессы перешифровки с одного кода на другой. Первое звено перекодирует звук в зрительный образ - букву. Второе звено осуществляет перешифровку зрительного образа в комплекс моторных предметных действий. Третий лингвистический уровень обеспечивает письменную речь языковыми средствами, то есть реализует перевод внутреннего смысла в лингвистические коды – в лексико-морфологические и синтаксические единицы. Совместная работа, согласованность этих основных уровней создает оптимальные условия для осуществления целостного процесса письменной речи. Психофизиологической основой письменной речи является совместная работа акустического, кинестетического,

кинетического, проприоцептивного, оптического и пространственного анализаторов. Для своевременного и полноценного формирования письменной речи у детей необходим ряд предпосылок – сформированность (сохранность) устной речи, зрительного и зрительно-пространственного восприятия и образов-представлений, двигательной сферы – тонких движений пальцев и руки, абстракций, абстрактных способов деятельности, личности, мотивов поведения, саморегуляции и контроля собственной деятельности.

1.3 Современное понимание сущности нарушений письменной речи в отечественной логопедии

Р.Е. Левина отмечает, что нарушения письменной речи у детей многообразны по своим проявлениям и вытекают из нарушений устной речи. При этом одни недостатки касаются только произношения, другие затрагивают процессы фонемообразования и выражаются не только в дефектах произношения, но и в затруднениях звукового анализа. Существуют нарушения, охватывающие как фонетико-фонаматическую, так и лексико-грамматическую системы.

По её мнению, нарушения формирования письменной речи препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка. Специфическое расстройство письменной речи (дисграфия) влечет за собой и трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил.

Р.Е. Левина в своих ранних работах недостатки письменной речи считала результатом фонематического недоразвития.

В дальнейшем определение методологических подходов к преодолению нарушений письменной речи она строила на изучении психологического строения речевой функции в целом и процесса

письменной речи. В основу понимания механизмов письменной речи и организации коррекционно-логопедической работы были положены учения о функциональных системах, представления о психических процессах как функциональных системах, о деятельности мозга в процессе психической деятельности

Традиционно в логопедической практике нарушения письменной речи рассматриваются как следствие патологии устной, но исследования последних лет указывают на тесную взаимосвязь трудностей письменной речи детей младшего школьного возраста с несформированностью невербальных форм психических процессов (Р.Е. Левина, А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, О.А. Токарева, Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев, и др.). Так, одним из составляющих компонентов в формировании навыка письменной речи является оптико-пространственное восприятие.

Наряду с нарушениями устной речи существуют и нарушения письменной речи. Это нарушение письменной речи, которое чаще всего возникает вследствие отклонений в развитии устной речи. Частичные нарушения чтения называют дислексией, а частичные нарушения письма называют дисграфией.

Чтение представляет собой сложный психофизиологический процесс, в котором участвуют различные анализаторы: зрительный, речедвигательный, речеслуховой. В основе его лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем». (Б.Г. Ананьев)

По своим психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь.

Процесс чтения начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. В дальнейшем происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание (техническая сторона чтения). И наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова

с его значением осуществляется понимание читаемого (смысловая сторона чтения).

Некоторые исследователи отмечают наследственную предрасположенность при нарушениях чтения.

Дислексия – это нарушение, которое характеризуется сложностями в усвоении и выполнении навыка чтения, начиная от кодировки и заканчивая пониманием прочитанного.

Дислексии характерны особенности функционирования левого полушария (где локализованы речевые центры), по этой причине мозгу приходится находить другие пути обработки – правое полушарие. Это изменяет процесс обработки прочитанного, делает его специфичным и характерным для ребенка с дислексией.

Дислексия может сопровождаться также дисграфией и дискалькулией.

А.В. Ястребова считает, что встречается особая, врождённая форма дислексии, когда дети наследуют от родителей качественную незрелость головного мозга в его отдельных зонах. Большинство учёных возникновения дислексии связывают с воздействием биологических и социальных факторов. Дислексии часто бывают обусловлены органическими повреждениями зон головного мозга, принимающих участие в процессе чтения (например, при дизартрии, алалии, афазии) [30].

Различают несколько видов дислексии в зависимости от того, на уровне какого анализатора нарушено восприятие – слуха, зрения или двигательных речевых структур.

1. При фонематической дислексии ребенок не различает фонемы (звуки), которые близки по восприятию на слух и по артикуляции (г-к, з-с, ж-ш). Поэтому во время чтения такие дети заменяют случайным образом близкие по звучанию и произношению фонемы. К вариантам фонематической дислексии относится также нарушение фонематического анализа, когда при написании слов дети или пропускают, или вставляют

лишние буквы. Иногда им трудно сложить вместе два слога, тогда говорят о «побуквенном» чтении.

2. Семантическая дислексия, или «механическое» чтение - при таком расстройстве, читая, ребенок произносит слова правильно, но не понимает их смысл. Показателем семантической дислексии служит неспособность составить слова и фразы из различных слогов. В других случаях причина кроется в интеллектуальной отсталости ребенка – он не может установить грамматические связи между словами в предложении.

3. Аграмматическая дислексия – самый распространенный вид нарушения. Расстройство проявляется скудностью словарного запаса и неразвитостью речи. Характерной чертой такой дислексии служит неправильное согласование падежей и замена падежных окончаний.

4. Существует также оптическая дислексия, при которой ребенок не может распознавать графические изображения (буквы), поэтому не способен научиться читать.

5. Тактильная дислексия характеризуется нарушением пространственных представлений. Поскольку буквы отличаются количеством и пространственным расположением точек, это затрудняет их распознавание. Тактильная дислексия отмечается у слабовидящих детей.

6. При мнестической дислексии ребенок не понимает, какой звук обозначает та или иная буква, и, соответственно, не способен овладеть алфавитом. В этих случаях дислексия может сопровождаться замедленным психическим развитием.

Расстройства чтения часто наблюдаются у детей с минимальной мозговой дисфункцией, с задержкой психического развития, с тяжёлыми нарушениями устной речи, с детскими церебральными параличами, с нарушениями слуха, у умственно отсталых детей.

Нарушения чтения часто сопровождаются и неречевыми расстройствами (нарушение пространственных представлений:

затруднения в определении правого и левого, верха и низа, направления, неточности в определении величины, формы).

Для обозначения нарушений второго компонента письменной речи – письма, в основном используются термины: дисграфия, аграфия, дизорфография, эволюционная дисграфия.

Нарушению фонологического структурирования, то есть фонематического анализа, большинство исследователей отводит главенствующую роль в механизме дисграфий (И.Н. Садовникова). Однако некоторые экспериментально-психологические данные свидетельствуют, что буквенная запись и результат фонематического анализа далеко не всегда совпадают (Н.Л. Карпенко, А.И. Подольский). Одна из причин этого кроется в специфике второго этапа операции моделирования звуковой структуры слов. Процесс трансформации временной последовательности фонем в пространственный ряд графем протекает у ребенка практически параллельно с фонематическим анализом и графо-моторными операциями записи букв. Это требует довольно сложной координации перечисленных сенсомоторных процессов и, что особенно важно, оптимальной концентрации и распределения внимания во время их протекания.

Незрелость сложных форм зрительно-моторной координации была обнаружена у большинства детей с дислексией и дисграфией, особенно в случаях наиболее тяжелых нарушений (А.Н. Корнев). В ряде случаев несформированность графо-моторных навыков служит причиной особого вида нарушений – моторной или кинетической дисграфии (Р.Е. Левина).

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письменной речи.

Дисграфия обусловлена недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письменной речи в норме.

Причины нарушений чтения и письма являются сходными.

У детей с дисграфией отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза,

пространственных представлений, слухопроизносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, сукцессивных и симультивных процессов, эмоционально-волевой сферы.

Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письменной речи.

О.А. Токарева выделяет 3 вида дисграфии: акустическую, оптическую, моторную.

При акустической дисграфии отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Частыми являются смешения и пропуски, замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также отражение неправильного звукопроизношения на письме.

Оптическая дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. В различные моменты буквы воспринимаются по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме.

Моторная дисграфия. Для нее характерны трудности движения руки во время письменной речи, нарушение связи моторных образов звуков и слов со зрительными образами. Но данные описания не являются полными.

Выделенные М.Е. Хватцевым виды дисграфии также не удовлетворяют сегодняшнее представление о нарушениях письменной речи.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письменной речи (Р.И. Лалаева). Выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного

распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфия.

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия во многом сходна с выделенной М.Е. Хватцевым, дисграфией на почве расстройств устной речи.

Ребенок пишет так, как произносит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме.

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринолалии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций).

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). По традиционной терминологии – это акустическая дисграфия.

Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего 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). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном

обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных. Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении.

В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки (л-к, б-в, п-к). При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, является нормальным.

О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова.

Для правильного овладения процессом письменной речи необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка не только во внешнем, речевом, но и во внутреннем плане, по представлению.

Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами; отдельное написание слова; отдельное написание приставки и корня слова.

Нарушения письменной речи вследствие несформированности фонематического анализа и синтеза широко представлены в работах Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Д.И. Орловой, Г.В. Чиркиной.

4. Аграмматическая дисграфия (охарактеризована в работах Р.Е. Левиной, И.К. Колповской, Р.И. Лалаевой, С.Б. Яковлева). Она связана с

недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых.

На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов; изменении падежных окончаний; нарушении предложных конструкций; изменении падежа местоимений; числа существительных; нарушении согласования; отмечается также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропуска членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

5. Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве

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.

Изначально в понимании сущности нарушения письменной речи существовали разные подходы. Многие исследователи полагали, что в основе нарушения письменной речи находится неполноценность зрительного восприятия и памяти, поэтому механизм нарушения

письменной речи основывается на трудностях соотнесения зрительных образов слов и определенных букв. Постепенно понимание природы нарушения письменной речи стало несколько иным.

Позднее Е. Иллинг описал ряд процессов, нарушающихся при патологии письменной речи: понимание оптического единства буквы и акустического единства звука; умение соотносить звук с буквой; синтез букв в слово; умение разделять слова на оптические и акустические элементы; понимание ударения, мелодики слова, гласных; осмысление прочитанного [27].

С.С. Мнухин на основе наблюдений сделал вывод о том, что нарушения письменной речи нельзя назвать самостоятельным расстройством, так как они идут вместе с целым рядом прочих нарушений, не являющихся случайными, а возникшими на единой с нарушениями письменной речи психопатологической основе. Общая патопсихологическая основа нарушений в данном случае – это нарушение функции структурообразования. Дисграфия – довольно сложное проявление данного нарушения, а его элементарные проявления - это нарушения «рядоговорения», механического воспроизведения рядов (порядковый счет, называние по очереди дней недели и т.д.). Ученый полагал, что в большинстве случаев нарушения письменной речи отягощаются наследственностью разной степени выраженности [17].

Нарушение письменной речи могут носить следующий характер: пропускает отдельные буквы при написании слов, переставляет их местами, зеркальное написание.

Сложности письменной речи, ее отклонения оказываются причиной неуспеваемости у 10-20 % младших школьников с нормальным интеллектом, полноценным зрением и слухом, являются препятствием для обучения и в конечном счете негативно воздействуют на развитие детей, становление их личности [43].

Сложности подобного рода возникают у каждого 5-го школьника,

подтверждает и О.А. Величкова, при этом правила грамматики и орфографии школьник может знать [25].

С точки зрения А.Н. Корнева, проблемы в обучении письму у учащихся появляются как результат трех групп явлений: биологической несформированности мозговых структур, которые входят в систему письменной речи; функциональной недостаточности, которая возникает на данной основе; средовых условий, предъявляющих высокие требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям [18].

Имеющиеся в настоящий момент варианты классификации ошибок при письме отражают взгляды исследователей на возможные механизмы их появления. Согласно классификации дисграфии, которая была разработана сотрудниками кафедры логопедии СПбГУ им. А. И. Герцена, в основе ошибок при письме находится несформированность отдельных операций процесса письменной речи.

Р.Е. Левиной предложена собственная концепция, которая трактует нарушения письменной речи в качестве проявлений системного нарушения речи во всех ее звеньях. Нарушения обусловлены не только сложностями развития фонематических процессов, но и с формированием лексики, грамматики, связной речи. Необходимо овладеть речью и языком, чтобы усвоить письменную речь [23].

И.Н. Садовникова [39] полагает, что изучение трудностей письменной речи у учащихся – одна из самых важных проблем в рамках организации обучения на начальном этапе, так как они являются основой для обучения в дальнейшем. Затруднения в процессе чтения и письма не могут быть названы ни постоянными, ни одинаковыми в каждом случае. Данное непостоянство нарушений свидетельствует, что ни один из патогенетических факторов не выступает решающим, но каждый играет роль в совокупности с другими. Нельзя отыскать универсального объяснения, подходящего ко всем случаям отклонений письменной речи. Эти отклонения основаны на совокупности факторов: недостаточной

сформированности речи, моторной развитости, телесной схемы и ритмических навыков.

Таким образом, нарушения письменной речи является распространённым речевым расстройством, имеющим сложный и разнообразный патогенез. В основном нарушения письменной речи рассматриваются как следствие патологии устной. Расстройства чтения часто наблюдаются у детей с минимальной мозговой дисфункцией, с задержкой психического развития, с тяжёлыми нарушениями устной речи, с детскими церебральными параличами, с нарушениями слуха, у умственно отсталых детей. У детей с дисграфией отмечается несформированность многих высших психических функций. На современном этапе очень много исследований посвящены нарушениям письменной речи, но в то же время не освещаются вопросы нарушения письменной речи в контексте нарушений зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухопроизносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, сукцессивных и симультивных процессов, эмоционально-волевой сферы.

1.4 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с ЗПР

Задержка психического развития (ЗПР) – это замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах [5].

Е. В. Мальцева (1991), отмечает, что задержка психического развития – это понятие, которое говорит не о стойком и, по существу, необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа, и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости интеллектуальной деятельности.

Задержка психического развития – это психолого-педагогическое определение одного из распространенных отклонений в психофизическом развитии детей. Ее относят к «пограничной» форме дизонтогенеза. Для данного типа развития характерны замедленный темп созревания психических структур, гетерохронность проявлений отклонений развития, различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий [2].

Дети с задержкой психического развития представляют собой неоднородную группу. Этиология задержки психического развития связана с конституциональными факторами, хроническими соматическими заболеваниями, с неблагоприятными социальными условиями воспитания и в основном с органической недостаточностью центральной нервной системы резидуального или генетического характера.

Т.А. Власова, В.И. Лубовский (1984), говорили о том, что в психической сфере ребенка с задержкой психического развития отмечается сочетание дефицитарных функций с сохранными. Парциальная дефицитарность высших психических функций часто сопровождается инфантильными чертами личности и поведения ребенка. В одних случаях, у

ребенка страдает работоспособность, в других – произвольность в организации деятельности, в-третьих – мотивация познавательной деятельности и т.д. ЗПР является сложным полиморфным нарушением. У детей страдают разные компоненты психической, психологической и физической деятельности [5].

Л.Б. Баряева (2010) отмечает, что в настоящее время выявлено два основных варианта патогенетических механизмов формирования задержки психического развития:

– нарушение познавательной деятельности, связанное с незрелостью эмоционально-волевой сферы и личности, то есть с психическим инфантилизмом;

– нарушение познавательной деятельности вследствие стойких астенических и цереброастенических состояний.

Для понимания особенностей развития детей с задержкой психического развития важны данные клинических исследований. Они основываются на принципе разграничения клинических вариантов с преобладанием признаков незрелости лобных систем и вариантов с наиболее выраженными симптомами повреждения подкорковых систем. Экспериментально выделены дизонтогенетический и энцефалопатический вариант задержки психического развития. К дизонтогенетическим формам отнесены психический инфантилизм и интеллектуальная недостаточность, наблюдаемая при отставании в развитии психомоторики, речи, школьных навыков. Среди энцефалопатических форм выделены цереброастенических синдромы с запаздыванием развития школьных навыков и психоорганические синдромы с нарушением высших корковых функций [19].

Рассмотрим классификацию задержки психического развития К.С. Лебединской, которая основана на учете этиологии и патогенезе основных форм ЗПР, она стала основополагающей для разработки критериев отбора в

коррекционно-образовательные учреждения для детей с задержкой психического развития, так же эта классификация широко используется в теории и практике специальной педагогики.

1. Задержка психического развития конституционального происхождения (гармонический психический и психофизический инфантилизм). На первый план в структуре нарушения выступают признаки эмоциональной и личностной незрелости. Для детей характерны: аффективность поведения, эгоцентризм, истерические реакции и т.п. Инфантильность психики ребенка часто сочетается с инфантильным типом телосложения, «детскостью» мимики, моторики, преобладанием эмоциональных реакций в поведении. Такие дети проявляют интерес к игре – действию, а не к игре отношению. Так же при этой форме ЗПР незрелость психики сочетается с субтильным, гармоничным телосложением.

2. Задержка психического развития соматогенного происхождения, которая связана с длительными хроническими соматическими заболеваниями сердца, почек, эндокринных систем и др., именно эти причины вызывают задержку в развитии двигательных и речевых функций, замедляют формирования навыков самообслуживания, негативно сказывается на формировании предметно-игровой, элементарной учебной деятельности. Данный вид ЗПР характеризуется физической и психической астенией и большой физической и психической истощаемостью. У детей формируются такие черты характера, как робость, боязливость, тревожность, неуверенность в себе. У таких нередко возникает вторичная инфантилизация, формируются черты эмоционально-личностной незрелости, что вместе со снижением работоспособности и повышенной утомляемостью не позволяет ребенку достичь возрастного уровня развития.

3. Задержка психического развития психогенного происхождения. Основными этиологическими факторами являются неблагоприятные условия развития. В случае раннего длительного воздействия психотравмирующего фактора возникают стойкие отклонения нервно-

психической сферы, что обуславливает патологическое развитие его личности. При ЗПР психогенного происхождения преимущественно страдает эмоционально-волевая сфера. При педагогической запущенности, безнадзорности у ребенка формируется психическая неустойчивость, импульсивность, отсутствие чувства долга и ответственности. При гиперопеке появляются эгоцентрические установки, эмоциональная холодность, неспособность к волевому усилию, труду. При авторитарном, императивном воспитании, в психотравмирующих, жестоких для ребенка условиях наблюдается невротическое развитие личности, формируется робость, боязливость, отсутствие инициативы, самостоятельности.

4. Задержка психического развития церебрально-органического генеза (минимальная мозговая дисфункция). Является наиболее сложной и специфической формой задержки психического развития. Этиология задержки психического развития церебрально-органического генеза связана с органическим поражением центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза. Причинами являются: патология беременности и родов, интоксикации, инфекции, травмы центральной нервной системы в первые годы жизни ребенка.

При этой форме задержки психического развития, наряду с признаками замедления темпа развития, имеются и симптомы повреждения центральной нервной системы (гидроцефалии, нарушений черепно-мозговой иннервации). При задержке психического развития церебрально-органического генеза имеется незрелость как эмоционально-волевой сферы, так и познавательной деятельности. В зависимости от того, что преобладает в клинической картине – эмоциональная незрелость или нарушение познавательной деятельности.

Задержка психического развития церебрально-органического генеза подразделяют на две группы:

1. С преобладанием органического инфантилизма: в психологической структуре сочетаются несформированность эмоционально-волевой сферы и

недоразвитие познавательной. При этом отмечается недостаточная сформированность, истощаемость и дефицитарность высших психических функций, ярко проявляющаяся в нарушении произвольной деятельности детей.

2. С преобладанием нарушений познавательной деятельности. В структуре дефекта у таких детей преобладают интеллектуальные нарушения, нарушение регуляции в области программирования и контроля познавательной деятельности.

Установлено, что в обоих случаях страдают функции регуляции психической деятельности: в первом варианте в большей степени звено контроля, во втором – звено контроля и звено программирования. Все это обуславливает низкий уровень овладения всеми видами детской деятельности (предметно – манипулятивной, игровой, продуктивной, познавательной, речевой), а в школьном возрасте – учебной. Дети не проявляют устойчивого интереса, их деятельность недостаточно целенаправленна, поведение импульсивно [16].

Особенности психического развития детей с задержкой психического развития.

Рассмотрим зрительное восприятие у детей с задержкой психического развития. У детей данной категории скорость выполнения ряда перцептивных операций ниже, чем у нормально развивающихся. Кроме того, им свойственны недостатки ориентировочной деятельности и в отдельных случаях – выбор неэффективной стратегии решения перцептивной задачи. Снижение эффективности восприятия неизбежно ведет к относительной бедности и недостаточной дифференцированности зрительных образов- представлений. В свою очередь, недостаточность сенсорных представлений ограничивает возможности наглядного мышления ребенка, так как они в значительной мере поставляют материал для такого мышления. Для них требуется более длительное время на ознакомление с наглядными пособиями, текстами и т.д. [5].

Необходимым условием успешной учебной деятельности является сформированность памяти. У детей с ЗПР нарушена как произвольная, так и произвольная память. Причиной трудностей произвольного запоминания является сниженная познавательная активность этих детей. Исследования показали, что наглядный материал запоминается лучше вербального, а произвольное запоминание страдает в меньшей степени, чем произвольное.

По мере развития ребенка и особенностей учебной деятельности все большее значение приобретает произвольная память [18].

Детям с задержкой психического развития свойственна недостаточность использования рациональных способов запоминания. У данных детей страдает как механическая, так и логическая память. Снижение уровня логической памяти обусловлено недостаточностью смысловой переработки получаемой информации. Отмечается и своеобразие кратковременной памяти: снижение объема и скорости памяти, медленное нарастание продуктивности запоминания, нарушение порядка воспроизведения рядов, излишняя тормозимость за счет побочных факторов [23].

По уровню развития мыслительной деятельности группа детей с задержкой психического развития очень неоднородна. Незначительная часть этих детей по результатам выполнения мыслительных задач приближается к нормально развивающимся сверстникам. У.В Ульenkova отмечает, что большая часть детей с задержкой психического развития характеризуется определенными особенностями интеллектуальной деятельности: сниженной познавательной активностью, отсутствием интереса и сосредоточенности при выполнении заданий, неумением контролировать свои действия. У данной категории детей часто отсутствует этап ориентировки в задании. Дети не анализируют инструкцию, не планируют свои действия в соответствии с заданием. У детей с задержкой психического развития обнаруживается недостаточная сформированность

аналитико-синтетической деятельности как в области наглядно-образного, так и понятийного мышления. Дети затрудняются в решении наглядно-образных задач, не могут вычлениить отдельные части сложного, многоэлементного комплекса. Еще большие затруднения наблюдаются при необходимости синтезировать определенные признаки объектов.

Исследования мышления свидетельствуют и о недостаточной подвижности наглядных образов у детей с задержкой психического развития.

В тех случаях, когда решение задачи связано с оперированием образами, представлениями, дети прибегают к внешним действиям, к манипулированию объектами. Наиболее страдает у детей с задержкой психического развития абстрактное мышление, у них с трудом формируется обобщение, решение задач по аналогии, затруднено формирование отвлеченных закономерностей. Дети с ЗПР с большим трудом усваивают абстрактные, временные и пространственные понятия. В целом, мышление детей с ЗПР является конкретным, инфантильным и стереотипным.

При выполнении мыслительных задач дети часто отвлекаются, обращают внимание на несущественные детали, упускают существенное, не могут адекватно оценить ситуацию. Процесс мышления характеризуется импульсивностью, хаотичностью, застреванием, бессмысленными повторениями, замедленностью. Процессу мышления у детей с ЗПР свойственна повышенная чувствительность к незначительным раздражителям, слабая интеграция отдельных процессов.

Важным условием нормального функционирования психической деятельности является внимание. Внимание улучшает восприятие существенных для организма воздействий, ослабляя реакцию на незначительные, второстепенные раздражители. Нарушения внимания являются характерным признаком ЗПР. К недостаткам внимания детей с ЗПР относят его слабое развитие и неадекватность. Особенно часто нарушения внимания отмечаются у детей с ЗПР церебрально-органического

генеза. Выделяются следующие особенности внимания этих детей: нарушения концентрации внимания как следствие утомления ЦНС; неадекватные колебания внимания, что является отражением незрелости нервной системы; чрезвычайно ограниченный объем внимания. В каждый данный момент дети воспринимают ограниченное количество информации, могут воспринимать не ситуацию в целом, а лишь отдельные ее элементы. В связи с этим, осуществление деятельности замедляется; «генерализованное и неселективное» внимание, что проявляется в неумении сосредоточиться на существенных признаках. Ребенок не может этого сделать из-за трудностей дифференцировать раздражители по степени важности, у него наблюдается зависимость внимания от внешних воздействий; «прилипание» (персеверация) внимания, выражающееся в сниженной способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой.

У детей с ЗПР часто обнаруживаются симптомы недоразвития моторики, неловкость, неуклюжесть движений. Почти у половины детей с легкой дисфункцией мозга имеются нарушения тонкой моторики, что во многом обуславливает их неудачи в письме, рисовании, конструировании. Особенно часто нарушения моторики наблюдаются в группе детей с ЗПР церебрально-органического генеза. Выделяются следующие недоразвития моторики у этих детей: неловкость движений; нарушение координации движений; гиперактивность; синкинезии; повышенный мышечный тонус [25].

Таким образом, ЗПР – это сложное полиморфное нарушение, при котором страдают разные компоненты эмоционально-волевой, социально-личностной, познавательной, коммуникативно-речевой, моторной сфер. Все перечисленные особенности обуславливают низкий уровень овладения детьми с ЗПР коммуникативной, предметной, игровой, продуктивной, познавательной, речевой, а в дальнейшем – учебной деятельностью.

1.5 Потенциал ФГОС НОО в предупреждении нарушений письменной речи у детей с ЗПР

В ФГОС НОО указывается, что содержание коррекционной работы и/или инклюзивного образования включается в Программу, если планируется ее освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Раздел должен содержать специальные условия для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе механизмы адаптации.

Коррекционная работа и/или инклюзивное образование в соответствии с ФГОС НОО должны быть направлены на:

- обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы;

- освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

В соответствии с ФГОС начального общего образования содержание Программы начального общего образования должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности. Для детей с особыми образовательными потребностями необходимо реализовывать адаптированные образовательные программы.

Содержание начального общего образования обучающихся с ЗПР реализуется преимущественно за счет введения учебных предметов, обеспечивающих целостное восприятие мира, с учетом их особых образовательных потребностей и возможностей, а также коррекционно-развивающих курсов, направленных на коррекцию недостатков психической сферы.

Коррекционно-развивающее направление, согласно требованиям ФГОС, является обязательным и представлено фронтальными и индивидуальными коррекционно-развивающими занятиями (логопедические и психокоррекционные занятия) и ритмикой, направленными на коррекцию дефекта и формирование навыков адаптации личности в современных жизненных условиях. Выбор коррекционно-развивающих курсов для индивидуальных и групповых занятий, их количественное соотношение, содержание может осуществляться образовательной организацией самостоятельно, исходя из психофизических особенностей, обучающихся с ЗПР на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии и индивидуальной программы реабилитации.

Коррекционно-развивающие занятия могут проводиться в индивидуальной и групповой форме.

Выбор остальных направлений внеурочной деятельности определяется образовательной организацией.

Организация внеурочной деятельности предполагает, что в этой работе принимают участие все педагогические работники образовательной организации (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи, социальные педагоги и др.), так же и медицинские работники.

Обучению грамоте – первый (начальный, подготовительный) этап в процессе непосредственного обучения письму и чтению.

Предпосылки к обучению грамоте:

– физиологические (уровень созревания головного мозга, мелкой моторики пальцев рук и кисти);

– психологические (уровень сформированности психических процессов, в том числе и устной речи);

– педагогические (степень педагогически грамотного содействия психо-речевому развитию ребенка).

Составляющие готовности к обучению грамоте:

- достаточный уровень интеллектуального и общеречевого развития, представлений о явлениях языка и речи;
- развитый речевой слух и фонематическое восприятие (профилактика дисграфии и дислексии);
- правильное звукопроизношение (четкая артикуляция звуков);
- выработанные гибкие и точные движения руки, развитый глазомер, чувство ритма.

Также при коррекционной работе с данными детьми мы рассматриваем ФГОС НОО ОВЗ, он представляет собой совокупность обязательных требований при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Предметом регулирования Стандарта являются отношения в сфере образования следующих групп обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ Организация может создавать два варианта АООП НОО обучающихся с ЗПР, которые должны содержать дифференцированные требования к структуре, результатам освоения и условиям ее реализации, обеспечивающие удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей разных групп или отдельных обучающихся с ЗПР, получение образования вне зависимости от выраженности задержки психического развития, места проживания обучающегося и вида Организации.

На основе ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ создается АООП НОО обучающихся с ЗПР, к которой при необходимости может быть создано

несколько учебных планов, в том числе индивидуальные учебные планы, учитывающие образовательные потребности групп или отдельных обучающихся с ЗПР.

Содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей с ЗПР (Программа коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития) является неотъемлемой частью АООП НОО.

В отсутствии своевременной коррекционно-педагогической помощи к моменту поступления в школу дети с ЗПР не достигают необходимого уровня психологической готовности за счет незрелости мыслительных операций и снижения таких характеристик деятельности, как познавательная активность, целенаправленность, контроль и саморегуляция.

Вышеперечисленные особенности познавательной деятельности, речи, эмоционально-волевой сферы обуславливают слабость функционального базиса, обеспечивающего дальнейшую учебную деятельность детей с ЗПР в коммуникативном, регулятивном, познавательном, личностном компонентах. А именно на этих компонентах основано формирование универсальных учебных действий в соответствии с ФГОС начального общего образования.

Особые образовательные потребности детей с ОВЗ определяются как общими, так и специфическими недостатками развития, а также иерархией нарушений в структуре дефекта.

Вышеперечисленные особенности и недостатки обуславливают особые образовательные потребности детей младшего школьного возраста с ЗПР, заключающиеся в следующем:

- раннее выявление недостатков в развитии и получение специальной психолого-педагогической помощи на этапе начального образования;
- обеспечение коррекционно-развивающей направленности в рамках

всех образовательных областей, предусмотренных ФГОС НОО: развитие и целенаправленная коррекция недостатков развития эмоционально-волевой, личностной, социально-коммуникативной, познавательной и двигательной сфер;

- обеспечение преемственности между дошкольным и школьным образованием как условия непрерывности коррекционно-развивающего процесса;

- осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико-педагогической помощи с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии и психолого-педагогического консилиума;

- обеспечение особой пространственной и временной организации среды с учетом функционального состояния ЦНС и ее нейродинамики (быстрой истощаемости, низкой работоспособности);

- щадящий, комфортный, здоровьесберегающий режим жизнедеятельности детей и образовательных нагрузок;

- изменение объема и содержания образования, его вариативность;

- восполнение пробелов в овладении образовательной программой НОО;

- вариативность освоения образовательной программы;

- индивидуально-дифференцированный подход в процессе усвоения образовательной программы;

- формирование, расширение, обогащение и систематизация представлений об окружающем мире, включение освоенных представлений, умений и навыков в практическую и игровую деятельности;

- постоянная стимуляция познавательной и речевой активности, побуждение интереса к себе, окружающему предметному миру и социальному окружению;

– разработка и реализация групповых и индивидуальных программ коррекционной работы; организация индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий с учетом индивидуально-типологических особенностей психофизического развития, актуального уровня развития, имеющихся знаний, представлений, умений и навыков и ориентацией на зону ближайшего развития;

– изменение методов, средств, форм образования; организация процесса обучения с учетом особенностей познавательной деятельности (пошаговое предъявление материала, дозированная помощь взрослого, использование специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию, так коррекции и компенсации недостатков в развитии);

– приоритетность целенаправленного педагогического руководства на начальных этапах образовательной и коррекционной работы, формирование предпосылок для постепенного перехода ребенка к самостоятельной деятельности;

– обеспечение планового мониторинга развития ребенка с целью создания оптимальных образовательных условий с целью своевременной интеграции в общеобразовательную среду;

– развитие коммуникативной деятельности, формирование средств коммуникации, приемов конструктивного взаимодействия и сотрудничества с взрослыми и сверстниками, социально одобряемого поведения;

– развитие всех компонентов речи, речезыковой компетентности;

– целенаправленное развитие предметно-практической, игровой, продуктивной, экспериментальной деятельности и предпосылок к учебной деятельности с ориентацией на формирование их мотивационных, регуляционных, операциональных компонентов;

– обеспечение взаимодействия и сотрудничества с семьей

обучающегося; грамотное психолого-педагогическое сопровождение и активизация ее ресурсов для формирования социально активной позиции; оказание родителям (законным представителям) консультативной и методической помощи по вопросам обучения и воспитания ребенка с ЗПР.

Закономерности овладения чтением и письмом, предпосылки к обучению грамоте, наличие разработанной и апробированной методики, данные о положительном влиянии на развитие детей позволяют выделить содержание работы по развитию письменной речи.

В основу разработки и реализации АООП НОО обучающихся с ЗПР заложены дифференцированный и деятельностный подходы.

Дифференцированный подход к разработке и реализации АООП НОО обучающихся с ЗПР предполагает учет их особых образовательных потребностей, которые проявляются в неоднородности по возможностям освоения содержания образования. Это обуславливает необходимость создания и реализации разных вариантов АООП НОО обучающихся с ЗПР, в том числе и на основе индивидуального учебного плана. Варианты АООП НОО обучающихся с ЗПР создаются и реализуются в соответствии с дифференцированно сформулированными требованиями в ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ к:

- структуре АООП НОО;
- условиям реализации АООП НОО;
- результатам освоения АООП НОО.

Таким образом, можно сказать, что коррекционный потенциал ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, на основе которого разрабатываются АООП НОО, очень высок, так как он учитывает особенности психофизического развития, индивидуальные возможности и обеспечивает коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию детей.

Применение дифференцированного подхода, заложенного в ФГОС, приводит к созданию и реализации АООП НОО с разнообразием

содержания, предоставляя обучающимся с ЗПР возможность реализовать индивидуальный потенциал развития, а развитие личности определяется характером организации доступной им деятельности (предметно-практической и учебной).

Выводы по 1 главе

В понятие «письменная речь» в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо. Развитие письменной речи ребенка – одна из актуальнейших задач логопедии.

Письменная речь включает механизмы артикуляции и слухового анализа, зрительную память и зрительный контроль, зрительно-моторные координации и моторный контроль, перцептивную регуляцию и комплекс лингвистических умений.

Функциональный базис письменной речи определяется как многоуровневая система, включающая функции и навыки чтения и письма высокой сложности, которые имеют несколько различную психологическую базу. В структуру функционального базиса письменной речи включают не только сформированность собственно языковых компонентов речи, но и зрительно-пространственную ориентировку, состояние изобразительно-графических способностей, сукцессивных функций и т.д.

Онтогенез функционального базиса письменной речи характеризуется постепенной сменой и усложнением этапов формирования характеристик устной речи (лексика, грамматический строй речи и др.), а также изменениями в когнитивной стороне (внимание, память, зрительно-моторная координация и т.д.).

Функциональный базис включает в себя два компонента: вербальный и невербальный.

Вербальный компонент – это фонематический синтез, звукопроизношение, грамматический строй и связная речь, а невербальный – двигательная сфера, процесс зрительного восприятия, неречевой слух, слухоречевая память, зрительно-предметная память и внимание.

Функциональный базис письменной речи при ЗПР формируется компенсаторно, так как страдают разные компоненты эмоционально-волевой, социально-личностной, познавательной, коммуникативно-речевой, моторной сфер, что обуславливает низкий уровень овладения детьми с ЗПР коммуникативной, предметной, игровой, продуктивной, познавательной, речевой, а в дальнейшем – учебной деятельностью.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Организация обследования функционального базиса письменной речи

Для обследования функционального базиса письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, нами были определены 2 блока функционального базиса, выделенные нами на основе нескольких точек зрения различных авторов.

1 блок – Вербальный компонент функционального базиса: фонематический синтез; звукопроизношение; грамматический строй; связная речь.

2 блок – Невербальный компонент функционального базиса: двигательная сфера; процесс зрительного восприятия; особенности сформированности акустического гнозиса (неречевой слух); слухоречевая память; зрительно-предметная память; внимание (стр.17).

Констатирующий эксперимент проходил в 2 этапа.

Каждый этап – это исследование одного компонента.

При обследовании вербального компонента мы опирались на методы и приемы Г.А. Волковой, Л.Н. Ефименковой, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. В вербальный компонент было включено обследование фонематического восприятия; обследование звукопроизношения; обследование словаря; обследование грамматической стороны речи и обследование связной речи. Данные приведены в приложении А.1.

При обследовании невербального компонента мы опирались на методику А.В. Лагутиной (24), взявшей за основу систему нейропсихологического исследования, разработанную Л. С. Цветковой. В обследование было включено обследование двигательной сферы;

обследование процесса зрительного восприятия; обследование особенностей сформированности акустического гнозиса; обследование слухоречевой памяти; обследование зрительно-предметной памяти; обследование процессов внимания. Данные приведены в приложении Б.1.

Рассмотрим каждый блок подробнее:

1 блок – Обследование вербального компонента.

Обследование фонематического восприятия включает в себя определение уровня развития способности узнавать звук на фоне слова; выявление уровня развития умения вычленять ударный и безударный гласный звук из слова; выявление уровня развития умения вычленять согласный звук из слова; выявление уровня развития умения устанавливать место звука в слове.

Обследование звукопроизношения включает в себя исследование умения произносить звуки в словах.

Обследование словаря включает в себя изучение овладения обобщающими словами; исследовать умения подбирать слова, обозначающие действия предмета; исследование уровня сформированности предметного словаря; исследование умения подбирать имена прилагательные.

Обследование грамматической стороны речи включает в себя исследование понимания и использования предлогов: между, из-за, из-под; исследование умения ребенка образовывать имена существительные множественного числа в именительном и родительном падежах; исследование сформированности умения образовывать имена существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом; исследование сформированности верного употребления падежных форм имен существительных.

Обследование связной речи предполагает исследование умения ребенка применять при описании предметов (игрушек) слова, обозначающие существенные признаки; исследовать уровень

сформированности связной повествовательной речи; исследовать умения ребенка устанавливать причинно-следственную зависимость, рассуждать.

Исходя из выбранной методики обследования, представим уровни сформированности вербального компонента функционального базиса письменной речи, путем суммирования результатов по всем заданиям.

Высокий уровень – 37-45 баллов. Характеризуется сформированностью фонематического восприятия (умение узнавать звук на фоне слова, вычленять ударный и безударный гласный звук из слова, вычленять согласный звук из слова), четким звукопроизношением и вычленением звуков (правильное произношение звуков в словах, устанавливать место звука в слове), обширным словарным запасом (обобщенные слова, слова-действия, слова-признаки, слова предметного значения), грамматического строя речи (понимание и использование предлогов: между, из-за, из-под; умения образовывать имена существительные множественного числа в именительном и родительном падежах; сформированность умения образовывать имена существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом; сформированность верного употребления падежных форм имен существительных), связной речи (умение применять при описании предметов слова, обозначающие существенные признаки; сформированность связной повествовательной речи; умение устанавливать причинно-следственную зависимость, рассуждать).

Средний уровень – 26-36 баллов. Характеризуется сформированностью фонематического восприятия, правильным звукопроизношением. В активном словаре используются слова-действия, слова предметного значения, трудности вызывает название обобщенных слов, слов-признаков. В грамматическом строе речи отмечается несформированность умения образовывать имена существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом, наблюдается неверное употребление падежных форм имен существительных. Возникают

трудности при установлении причинно-следственной зависимости, рассуждении.

Низкий уровень – 25 баллов и менее. Характеризуется сформированностью некоторых компонентов фонематического восприятия (например, умение узнавать звук на фоне слова, вычленять ударный и безударный гласный звук из слова, вычленять согласный звук из слова (правильное произношение звуков в словах, устанавливая место звука в слове). Отмечаются нарушения звукопроизношения речи (неправильно произносят несколько звуков в словах). Ограниченный словарный запас – обобщенные слова, слова-действия, слова-признаки, слова предметного значения). Нарушения грамматического строя речи – непонимание и использование предлогов: между, из-за, из-под; неумения образовывать имена существительные множественного числа в именительном и родительном падежах; несформированность умения образовывать имена существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом; несформированность верного употребления падежных форм имен существительных. Несформированность связной речи, т.е. неумение применять при описании предметов слова, обозначающие существенные признаки; несформированность связной повествовательной речи; неумение устанавливать причинно-следственную зависимость и рассуждать.

2 блок – Обследование невербального компонента.

Обследование двигательной сферы включает в себя праксис позы кисти руки; динамический праксис; конструктивный праксис; оральный праксис.

Обследование процесса зрительного восприятия: узнавание предметов в условиях силуэтного изображения; узнавание предметов в условиях контурного изображения; узнавание неполных изображений предметов; узнавание предметов в условиях зашумления; узнавание предметов в условиях наложения.

Обследование особенностей сформированности акустического

гнозиса: ритмы (воспроизведение по образцу).

Обследование слухоречевой памяти: повторение отдельных слов.

Обследование зрительно-предметной памяти: запоминание предметных картинок.

Обследование процессов внимания: выявление произвольного запоминания ряда предметов, устойчивости внимания.

В соответствии с выбранной методикой представим уровни сформированности невербального компонента функционального базиса письменной речи.

Высокий уровень – 15-18 баллов. Для высокого уровня характерны следующие особенности: развитость двигательной сферы (праксис позы кисти руки; динамический праксис; конструктивный праксис; оральный праксис), сформированность зрительного восприятия (дети узнают предметы в условиях силуэтного изображения; узнают предметы в условиях контурного изображения; узнают неполные изображения предметов; узнают предметы в условиях зашумления; узнают предметы в условиях наложения), сформированность акустического гнозиса (дети умеют воспроизводить ритмы по образцу), сформированность слухоречевой памяти (умеют повторять отдельные слова), сформированность зрительно-предметной памяти (запоминают предметные картинки), сформированность процессов внимания (произвольное запоминание ряда предметов, устойчивость внимания).

Средний уровень – 10-14 баллов. Для среднего уровня характерна сформированность двигательной сферы, зрительного восприятия, акустического гнозиса, слухоречевой памяти, зрительно-предметной памяти, процессов внимания, но наблюдаются нарушения отдельных компонентов, например, дети не узнают предметы в условиях зашумления или наложения, ошибки в воспроизведении ритма, не запоминают все картинки и т.п.

Низкий уровень – 4-9 баллов. Дети с низким уровнем испытывают

затруднения при выполнении большинства заданий. Наблюдаются нарушения двигательной сферы, зрительного восприятия (не узнают неполные изображения предметов; не узнают предметы в условиях зашумления; не узнают предметы в условиях наложения), несформированность акустического гнозиса (делают ошибки при воспроизведении ритма), не сформированность слухоречевой памяти (не умеют повторять отдельные слова, не запоминают их), не сформированность процессов внимания (неустойчивость внимания).

Нулевой уровень – 3 балла и ниже. У детей с нулевым уровнем наблюдается неразвитость двигательной сферы (праксис позы кисти руки; динамический праксис; конструктивный праксис; оральный праксис), несформированность зрительного восприятия (дети не узнают предметы в условиях силуэтного изображения; не узнают предметы в условиях контурного изображения; не узнают неполные изображения предметов; не узнают предметы в условиях зашумления; не узнают предметы в условиях наложения), несформированность акустического гнозиса (дети не умеют воспроизводить ритмы по образцу), несформированность слухоречевой памяти (не умеют повторять отдельные слова), несформированность зрительно-предметной памяти (не запоминают предметные картинки), не сформированность процессов внимания (не запоминание ряда предметов, неустойчивость внимания).

Суммируя результаты по всем заданиям исследования функционального базиса письменной речи, мы выделили следующие уровни сформированности функционального базиса письменной речи у младших школьников с ЗПР:

Высокий уровень – 93-113 баллов. Характеризуется сформированностью вербального и невербального компонентов функционального базиса письменной речи: фонематического восприятия, правильного звукопроизношения, словаря, грамматической стороны речи, связной речи.

Средний уровень – 60-92 балла. Характеризуется нарушениями некоторых составляющих вербального и невербального компонентов функционального базиса письменной речи.

Низкий уровень – 59 баллов и ниже. Характеризуется резким нарушением развития вербального и невербального компонентов функционального базиса письменной речи.

Также мы провели обследование по методике раннего выявления дислексии А.Н. Корнева (Приложение Г.1), для того, чтобы выявить зоны риска возникновения дислексии у младших школьников с ЗПР.

Далее проведем диагностику.

2.2 Результаты обследования функционального базиса письменной речи у младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе экспериментальной работы

Исследование было проведено на базе МОУ «СОШ №4» г. Копейска, Челябинской области.

В экспериментальном исследовании приняли участие 10 детей младшего школьного возраста с заключением ПМПК – задержка психического развития.

Исследование проводилось во время уроков с перерывами на перемены.

Обобщив результаты изучения вербального компонента функционального базиса письменной речи у младших школьников с ЗПР, составим таблицу 2.1.

Таблица 2.1 – Результаты изучения вербального компонента функционального базиса письменной речи у младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе экспериментальной работы

№	Список детей	Обследование фонематического восприятия	Обследование звукопроизношения	Обследование словарного запаса	Обследование грамматического строя речи	Обследование связной речи	Количество баллов	Уровень
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Кирилл А.	5	7	5	5	5	27	Средний
2	Ирина Л.	7	7	5	5	5	29	Средний
3	Анна В.	6	8	5	5	4	28	Средний
4	Света У.	5	8	4	4	3	24	Низкий
5	Сергей В.	5	9	5	5	3	27	Средний
6	Наталья М.	6	6	5	4	4	25	Низкий
7	Зарина С.	5	9	4	4	3	25	Низкий
8	Ульяна В.	6	6	5	4	5	26	Средний
9	Ольга К.	5	7	4	4	3	23	Низкий
10	Роман Б.	7	8	4	4	4	27	Средний

Как видно из таблицы 1, сформированность вербального компонента функционального базиса письменной речи у младших школьников с ЗПР находится на низком уровне – 4 ребенка (Света У., Наталья М., Зарина С., Ольга К.), средний уровень - выявлен у 6 детей (Кирилл А., Роман Б., Аня В., Сергей В., Ульяна В., Ирина Л.).

В целом можно сказать, что наиболее успешно дети справились с первыми заданиями.

Рассмотрим каждое обследование в разрезе.

Исследование фонематического восприятия представлено на рисунке 2.1. Оно показало, что Ирина Л и Роман Б. имеют средний уровень

фонематического восприятия, остальные 8 детей - низкий уровень. При выполнении первого задания Ирина Л., Роман Б., Ульяна В., Наталья М., Аня В. и Сергей В. не допустили ошибок. Кирилл А., Света У. и Зарина С. назвали слова, где слышится звук [м] с ошибками. Ольга К. не смогла выполнить задание правильно.

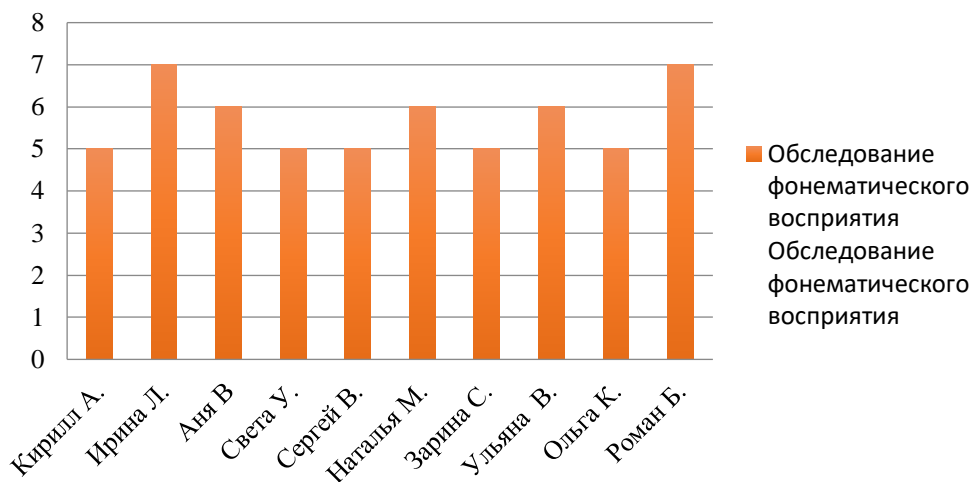


Рисунок 2.1 – Исследование фонематического восприятия

Исследование звукопроизношения показало, что для 5 младших школьников с ЗПР характерен средний уровень (Аня В., Света У., Сергей В., Зарина С., Роман Б.), а для других 5 детей – низкий уровень (Кирилл А., Ирина Л., Наталья М., Ульяна В., Ольга К.). У четверых детей (Света У., Сергей В., Зарина С., Роман Б.) отмечалось смазанное произношение звука, наблюдались искажения, замены ([р] на [рʲ]), у троих детей (Аня В., Света У., Сергей В.) отмечалось ещё и смешение звуков ([с] - [з], [сь] - [зь]).

У Кирилла А. отсутствуют в произношении звуки [р] и [щ], у Ирины Л. отсутствует звук [р] и [сь], у Натальи М. и Ульяны В. отсутствуют звуки [р], [рʲ], [щ], у Ольги К. отсутствуют звуки [р], [рʲ], [щ], [сь].

Исследование звукопроизношения представлено на рисунке 2.2.

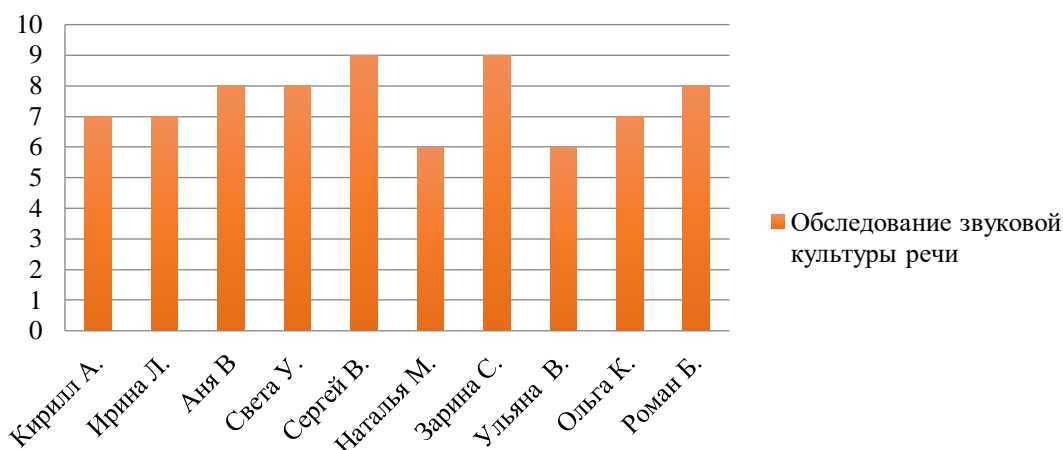


Рисунок 2.2 – Исследование звукопроизношения

При выполнении второго задания у Светы У., Зарины С. и Кирилла А. возникли сложности с выделением первого звука во всех словах.

Ирина Л., Аня В., Сергей В., Наталья М., Ульяна В., Ольга К. и Роман Б. безошибочно выделили первый звук в половине слов. Самая частая ошибка была: игла – [а], эхо – [х].

У Ирины Л., Романа Б. и Ульяны В. при выполнении третьего задания возникли сложности с выделением первого звука во всех словах. Наталья М., Аня В., Сергей В., Света У. затруднялись выделить последний звук во всех словах.

При выделении последнего звука: дома – [д], [о], лук – [л] и др., Света У., Зарина С., Аня В. и Кирилл А. не дифференцировали гласные и согласные звуки, а также не выделяли первый и последний звуки.

При назывании первого звука самая частая ошибка: ваза – [з], сом – р[м] и т.п.

Содержание четвертого задания выявило, что Ульяна В., Наталья М., Аня В., Сергей В., Света У., Зарина С., Аня В. и Кирилл А. не дифференцировали предметные картинки по нахождению заданного звука (начало слова, середина слова, конец слова).

У Светы У., Зарины С., Ани В. и Ульяны В. также возникли проблемы с дифференциацией звуков в начале, середине и конце слова – они располагали картинки в разном порядке, например, картинки со звуком «М»

– «дом, моряк, самолет», не объясняя свой ответ.

Результаты обследования словарного запаса представлены на рисунке 2.3.

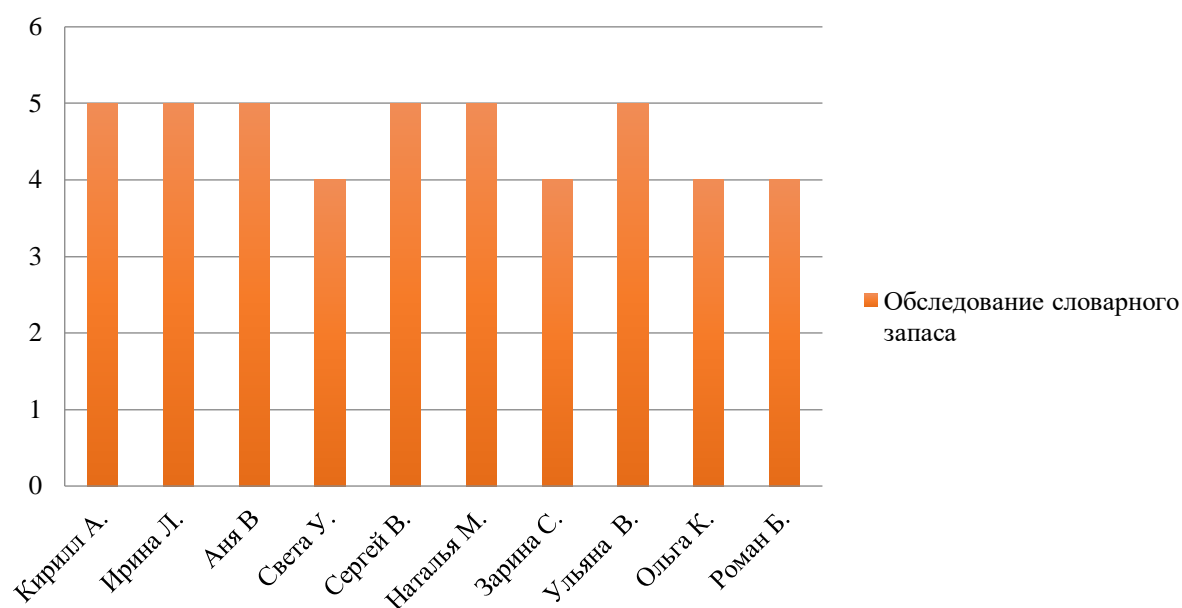


Рисунок 2.3 – Результаты обследования словарного запаса

Обследования словарного запаса выявило, что у всех 10 младших школьников с ЗПР оказался низкий уровень развития словаря.

Исследование овладения обобщающими понятиями показало, что Ани В., Свете У., Сергею В., Зарине С., Роману Б., Кириллу А. и Ирине Л. требовалось повторение инструкции.

У Светы У., и Сергея В., возникли сложности с названиями цветов и растений (роза, сирень, кактус, ромашка). Света У. отнесла к цветам яблоню и грушу, а Сергей В. отнес к цветам помидоры, ананас и рябину.

Зарина С. и Роман Б. не смогли верно определить овощи. Зарина С. отнесла к овощам апельсин, банан и вишню, а Роман Б. отнес к овощам ананас, дыню и грушу.

Кирилл А. и Ирина Л. при отгадывании слов по цветовому признаку допускали такие ошибки: помидор-зеленый, арбуз-красный. Наталья М. и Ульяна В. допускали ошибки по признаку «форма предмета»: круглое-гладкое.

Исследование умения подбирать слова, обозначающие действия предмета, выявило, что все 10 детей с трудом выполняли это задание, они называли не больше двух глаголов, например: птица - летает, собака - прыгает, скачет и т.п.

Только Кирилл А. называл по 4 слова-действия: собака - бежит, прыгает, идет, крадется.

При назывании детеныша животного Наталья М. допустила 2 ошибки: у собаки – собоченок, у медведя – медведенок. Ульяна В. допустила одну ошибку: у собаки – собакенок, Ольга К. допустила 2 ошибки: лошадь – лошаденок, свинья – свиненок.

Исследование умения подбирать имена прилагательные показало, что всем 10 детям трудно было подобрать нужные слова. Самые распространенные ошибки: лай собаки сильно, девочка тише.

Изучение грамматического строя представлено на рисунке 2.4.

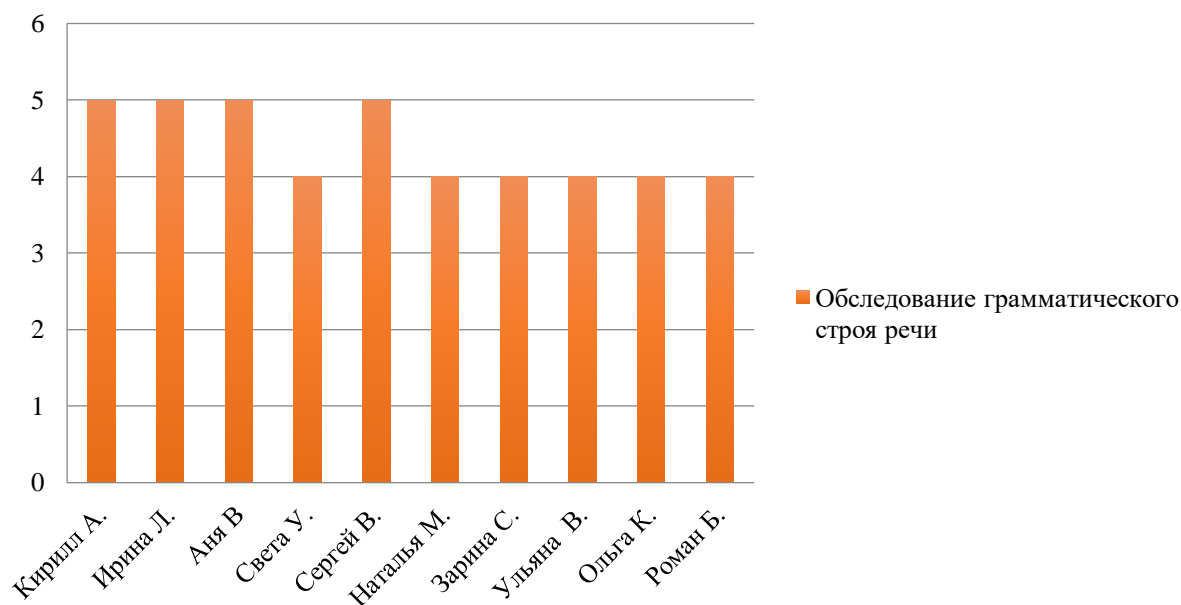


Рисунок 2.4 – Изучение грамматического строя

Изучение грамматического строя показало, что низкий уровень выявлен у 6 младших школьников с ЗПР.

Выполнение задания на исследование понимания и использования предлогов: между, из-за, из-под, показало, что Зарина С. затруднялась верно

использовать предлоги: между, из-за. У Романа Б. и Светы У. возникли затруднения с пониманием значения предлога из-под.

У Натальи М. и Ани В. вызвало затруднение название места, где находится предмет. Самые частые ошибки: откуда выглядывает зайка? – между столами (правильный ответ: из-под стола), из-под книги (правильный ответ: из-за книги).

При исследовании умения ребенка образовывать имена существительные множественного числа в именительном и родительном падежах мы определили, что Ольга К., Света У. и Зарина С. допускали ошибки. У Ольги К. вызвало затруднение образование множественной формы в словах: дома – дома, ухо – уши. У Светы У. вызвало затруднение образование множественного числа слов: дерево – дерева; у тебя ведра, а у меня нет ведров. Зарина С. допустила одну ошибку: у тебя львы, у меня нет левов.

Остальные 5 детей неверно выполняли задание, Наталья М. вообще отказалась от его выполнения.

Все 10 младших школьников с ЗПР затруднялись в образовании имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Они допускали такие ошибки: окно – рокношечко, дерево – деревцо, ящик – яттитттек, платье – платишечко.

Исследование сформированности верного употребления падежных форм имен существительных выявило низкие показатели, все 10 детей затруднялись при образовании падежных форм существительных. Основные ошибки: Чего много в лесу? – листья. Откуда осенью падают листья? – с дерево; На чем катаются дети зимой? – санки, лыжи.

Для 4 детей (Кирилл А., Аня В., Ирина Л., Сергей В.) характерным был средний уровень, то есть дети понимали и неверно использовали предлоги, отмечались некоторые ошибки в образовании имен существительных множественного числа в именительном и родительном падежах (дерево – дерева, ухо – уши).

Исследования связной речи представлено на рисунке 2.5.

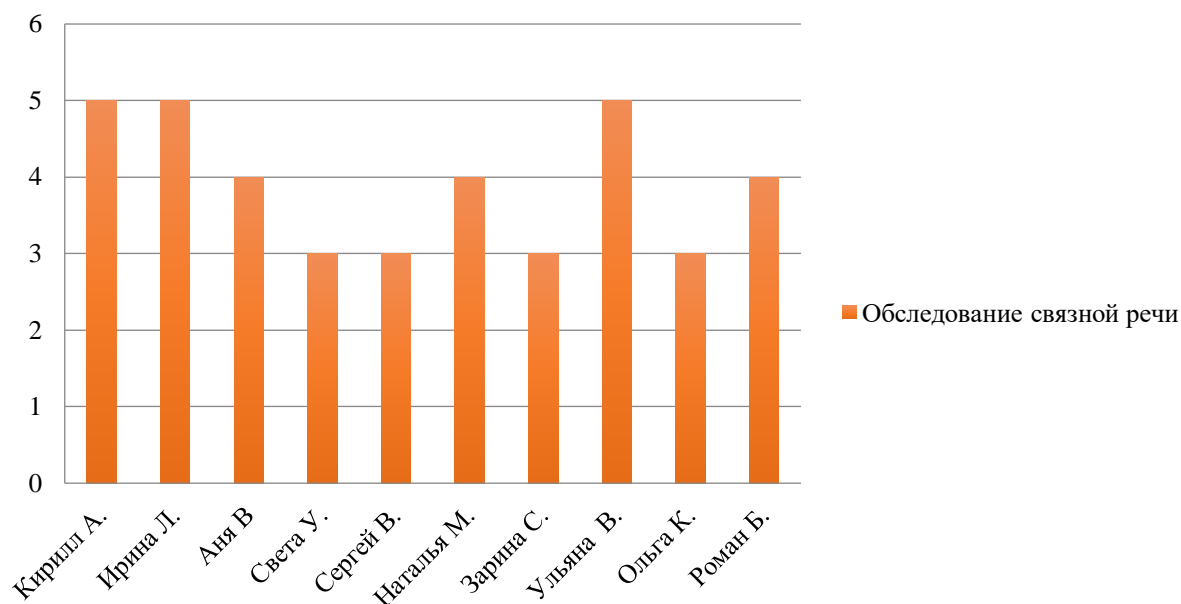


Рисунок 2.5 – Исследования связной речи

Обследование выявило низкие показатели, низкий уровень выявлен у всех 10 младших школьников с ЗПР.

Исследование умений ребенка применять при описании предметов слова, обозначающие существенные признаки, показало, что у 6 младших школьников (Аня В., Сергей В., Наталья М., Зарина С., Ольга К., Света У.) с ЗПР рассказ составлен при помощи повторных уточняющих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображало большого количества его существенных свойств и признаков. Не обнаруживается какого-либо логического порядка рассказа.

Лишь у Кирилла А., Ирины Л. и Ульяны В. рассказ-описание был достаточно информативен, отличался логической законченностью, в нем отражена большая часть базовых свойств и качеств предмета.

Исследование уровня сформированности фразовой речи показало, что, Наталья М., Ольга К., Света У. и Сергей В. составили рассказ при помощи наводящих вопросов, его связность резко страдала, наблюдался пропуск основных моментов действия и целых фрагментов, страдало смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету.

Исследование умения ребенка устанавливать причинно-следственную зависимость, рассуждать, выявило, что все 10 детей не способны завершить предложения даже с помощью педагога.

Пример: «Маша наливала воду в ведро и пока несла ведро пролила немного воды. Почему мокрый пол?», «На улице идет дождь, Маша пришла с прогулки, у нее мокрые волосы. Почему?».

Результаты исследования невербального компонента функционального базиса письменной речи у младших школьников с ЗПР представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2 – Результаты изучения невербального компонента функционального базиса письменной речи у младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе экспериментальной работы.

№	Список детей	Обследование двигательной сферы и орального праксиса	Обследование процесса зрительного восприятия	Обследование сформированности акустического гнозиса	Обследование слухоречевой памяти	Обследование зрительно предметной памяти	Обследования внимания	Баллы	Уровень
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Кирилл А.	2	2	1	1	1	1	9	Низкий
2	Ирина Л.	2	2	2	2	1	1	10	Средний
3	Анна В.	2	1	1	1	1	1	7	Низкий
4	Света У.	2	2	2	2	2	2	12	Средний
5	Сергей В.	1	1	1	1	1	1	6	Низкий
6	Наталья М.	2	2	1	1	1	1	8	Низкий
7	Зарина С.	2	1	1	1	1	1	7	Низкий
8	Ульяна В.	2	1	1	1	1	1	7	Низкий
9	Ольга К.	2	2	1	1	1	1	8	Низкий
10	Роман Б.	2	2	2	2	1	1	10	Средний

Изучение невербального компонента функционального базиса письменной речи у младших школьников с ЗПР показало, что у 3 детей определен средний уровень (Ирина Л., Света У., Роман Б.), а у остальных 7 детей низкий уровень развития невербальных компонентов функционального базиса письменной речи.

Обследование двигательной сферы показало, что у 9 младших школьников с ЗПР (у всех кроме Сергея В.) наблюдался средний уровень сформированности двигательной сферы, т.е. дети не могли найти нужный набор движений, перебирали пальцы, помогали другой рукой с последующим правильным выполнением задания. Помощь была оказана только при выкладывании сложной фигуры «лесенка», простые фигуры выкладывали самостоятельно.

При обследовании орального праксиса все дети выполняли упражнения в замедленном темпе. У 2 детей (Натальи М. и Зарины С.) отмечался низкий уровень: девочки при выполнении заданий допускали ошибки более чем в половине движений с частичной коррекцией при помощи вербальной регуляции или совместного выполнения с экспериментатором. При конструировании «лесенки» неправильно располагали палочки внутри фигуры, неправильное расположение фигуры в пространстве. При обследовании орального праксиса отмечался тремор, появление содружественных движений.

Обследование процесса зрительного восприятия показало, что у 6 младших школьников с ЗПР (Кирилл А., Ирина Л., Света У., Наталья М., Роман Б., Ольга К.) отмечался средний уровень. Дети самостоятельно справлялись только с более легкими вариантами заданий (1, 2, 3), прибегали к помощи экспериментатора, опознавали 4-5 картинок в заданиях 4 и 5.

У остальных 4 детей выявлен низкий уровень. Задания 4 и 5 они не могли выполнить даже с помощью педагога, опознавали только 1-2 предмета в более легких заданиях (в условиях силуэтного и контурного изображения), сложные задания не выполняли.

Обследование особенностей сформированности акустического гнозиса показало, что у 3 детей определен средний уровень (Роман Б., Ирина Л., Света У.). Дети справились с большей частью заданий, исправляли ошибки при самостоятельном воспроизведении заданного ритма. Трудным было воспроизведение сложных ритмов. У остальных 7 детей был определен низкий уровень. У них преобладали ошибочные ответы, несмотря на помощь со стороны педагога. Дети воспроизводили простые ритмы и не справлялись с воспроизведением сложных ритмов.

Обследование слухоречевой памяти показало, что у 3 детей средний уровень (Ирина Л., Света У., Роман Б.). Они воспроизвели слова после второй попытки, заданная последовательность стимулов воспроизводилась со 2-3 раза, отсроченное воспроизведение – 4-х слов, также дети вставляли единичные другие близкие по смыслу слова. Ещё у 4 детей (Сергей В., Зарина С., Ольга К., Наталья М.) отмечалась неравномерность воспроизведения с тенденцией к уменьшению количества слов, отсроченное воспроизведение – 2-3 слова.

У троих детей (Ульяна В., Аня В., Кирилл А.) был нулевой уровень, ребенок не смог воспроизвести полный объем слов и удержать в памяти заданный порядок слов.

Обследование зрительно-предметной памяти показало, что только Света У. имеет средний уровень, у нее отмечалось воспроизведение после второй попытки и запоминание не менее 4 картинок, отсроченное запоминание 4 предметных картинок. У остальных 9 детей, имеющих низкий уровень, отмечалась неравномерность воспроизведения с тенденцией к уменьшению, воспроизведение не менее 3 картинок, отсроченное – 2-3 картинок.

Обследование процессов внимания показало, что только у Светы У. скорость выполнения задания на выявление произвольного запоминания ряда предметов не превышало 50 секунд. У остальных 9 младших школьников с ЗПР скорость выполнения задания превышало 50 секунд.

Результаты исследования уровня сформированности функционального базиса письменной речи у младших школьников с ЗПР представлены в таблице 2.3.

Таблица 2.3 – Результаты исследования функционального базиса письменной речи у младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе экспериментальной работы

№	Список детей	Вербальный компонент		Невербальный компонент		Баллы	Уровень
		3	4	5	6		
1	Кирилл А.	27	Средний	9	Низкий	36	Средний
2	Ирина Л.	29	Средний	10	Средний	39	Средний
3	Анна В.	28	Средний	7	Низкий	35	Низкий
4	Света У.	24	Низкий	12	Средний	36	Средний
5	Сергей В.	27	Средний	6	Низкий	33	Низкий
6	Наталья М.	25	Низкий	8	Низкий	33	Низкий
7	Зарина С.	25	Низкий	7	Низкий	32	Низкий
8	Ульяна В.	26	Средний	7	Низкий	33	Низкий
9	Ольга К.	23	Низкий	8	Низкий	31	Низкий
10	Роман Б.	27	Средний	10	Средний	37	Средний

Исходя из полученных данных, делаем вывод о том, что 4 младших школьника с ЗПР имеют средний уровень сформированности функционального базиса письменной речи.

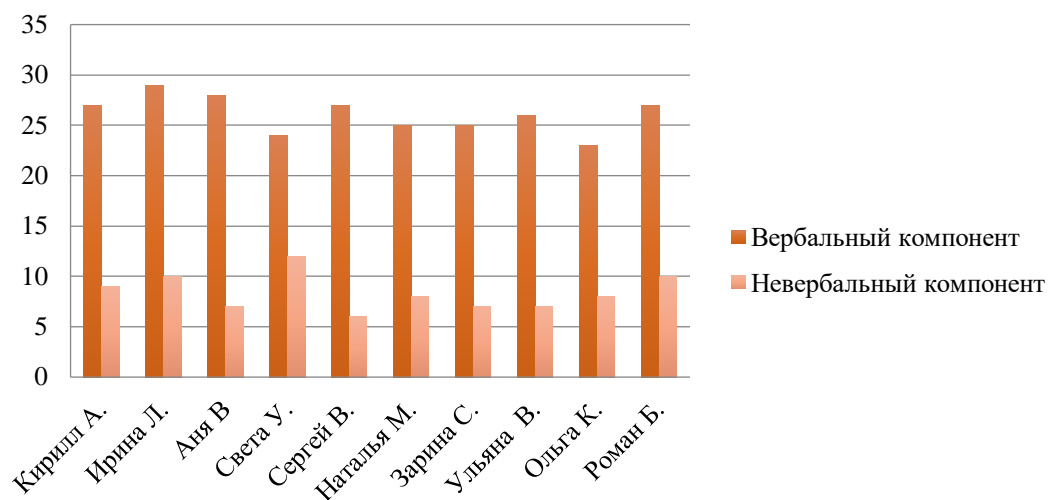


Рисунок 2.6 – Результаты диагностики компонентов функционального базиса

У детей наблюдается сформированность фонематического восприятия и звукопроизношения, некоторые трудности при использовании ряда слов, несформированность некоторых грамматических категорий и трудности при установлении причинно-следственных связей, а также характерна сформированность двигательной сферы, зрительного восприятия, акустического гнозиса, слухоречевой памяти, зрительно-предметной памяти, процессов внимания, но наблюдаются нарушения отдельных компонентов, например, дети не узнают предметы в условиях зашумления или наложения, ошибки в воспроизведении ритма, не запоминают все картинки и т.п.

Шесть детей продемонстрировали низкий уровень сформированности функционального базиса. Сформированность некоторых компонентов фонематического восприятия, нарушение звукопроизношения, ограниченный словарный запас, нарушения грамматического строя речи и несформированность связной речи, а также нарушение двигательной сферы, зрительного восприятия, несформированность акустического гнозиса, слухоречевой памяти и процессов внимания.

Далее проведем обследование по методике раннего выявления дислексии (А.Н. Корнев)

Таблица 2.4 – Результаты обследования по методике раннего выявления дислексии у младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе экспериментальной работы

№	Список детей	Рядоговорение	Ритм	Тест «Кулак-ребро-ладонь»	Субтест «Повторение цифр»	Ориентировка в право-влево	Составление рассказа по серии картинок	Количество баллов
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Кирилл А.	2	0	2	2	2	2	10
2	Ирина Л.	2	2	0	2	2	2	10
3	Анна В.	2	2	3	2	2	0	11
4	Света У.	2	0	3	0	0	2	7
5	Сергей В.	2	0	3	0	0	2	7
6	Наталья М.	2	2	2	0	2	0	8
7	Зарина С.	2	2	0	2	2	0	8
8	Ульяна В.	2	0	3	2	0	2	9
9	Ольга К.	2	2	0	0	2	0	6
10	Роман Б.	2	0	2	2	2	2	10

Полученные результаты позволяют предположить, что все 10 детей составляют группу риска по возникновению дисграфии и дислексии, что ещё раз подтверждает необходимость коррекционной работы по предупреждению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе реализации ФГОС НОО.

Таким образом, проведенный констатирующий эксперимент показал, что у младших школьников с ЗПР наименее сформированными элементами вербального компонента функционального базиса являются грамматический строй и связная речь. Младшие школьники с ЗПР с трудом образовывали существительные с уменьшительно-ласкательными

суффиксами, падежные формы. Также отмечаются нарушения логики, последовательности высказывания, пропуск основных моментов и целых фрагментов, нарушение смыслового соответствия рассказа. Наименее сформированными элементами невербального компонента являются внимание (у большинства детей отмечена неустойчивость внимания, преобладание произвольного внимания), также отмечаются недостатки в зрительном восприятии, слухоречевой и зрительно-предметной памяти.

Все дети составляют группу риска по возникновению дисграфии и дислексии.

Выводы по 2 главе:

Для обследования функционального базиса письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, нами были определены 2 блока функционального базиса.

При обследовании вербального компонента мы опирались на методы и приемы Г.А. Волковой, Л.Н. Ефименковой, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. В вербальный компонент было включено обследование фонематического восприятия; обследование звукопроизношения; обследование словаря; обследование грамматической стороны речи и обследование связной речи.

При обследовании невербального компонента мы опирались на методику А.В. Лагутиной (24), взявшей за основу систему нейропсихологического исследования, разработанную Л. С. Цветковой). В обследование было включено обследование двигательной сферы; обследование процесса зрительного восприятия; обследование особенностей сформированности акустического гнозиса; обследование слухоречевой памяти; обследование зрительно-предметной памяти; обследование процессов внимания.

Сформированность вербального и невербального компонентов

функционального базиса письменной речи у младших школьников с ЗПР находится на низком уровне.

Проведенный констатирующий эксперимент показал, что у младших школьников с ЗПР наименее сформированными элементами вербального компонента функционального базиса являются грамматический строй и связная речь. Младшие школьники с ЗПР с трудом образовывали существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, падежные формы. Также отмечаются нарушения логики, последовательности высказывания, пропуск основных моментов и целых фрагментов, нарушение смыслового соответствия рассказа. Наименее сформированными элементами невербального компонента являются внимание (у большинства детей отмечена неустойчивость внимания, преобладание произвольного внимания), также отмечаются недостатки в зрительном восприятии, слухоречевой и зрительно-предметной памяти.

Все дети составляют группу риска по возникновению дисграфии и дислексии.

ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА СОДЕРЖАНИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

3.1 Организация комплексного сопровождения младших школьников с ЗПР по предупреждению нарушений письменной речи

Комплексное исследование группы младших школьников с ЗПР мы проводили на базе МОУ «СОШ №4» г. Копейска с 1 сентября 2021 года по 15 мая 2022 года.

Во время констатирующего эксперимента каждый ребенок был обследован в рамках психолого-педагогического консилиума, который выявил особые образовательные потребности, разработал рекомендации, определил необходимость и время консультирования участников сопровождения, и объемы оказания обучающимся психолого-педагогической помощи каждым специалистом.

Психолого-педагогический консилиум также определил направления коррекционно-развивающих и компенсирующих занятий их объем, взаимодействие участников психолого-педагогического сопровождения.

Во время формирующего эксперимента мы разработали содержание коррекционной работы каждого из специалистов. Коррекционные занятия будут направлены на предупреждение нарушений чтения и письма, как составляющих письменной речи по средствам формирования функционального базиса.

Коррекционная составляющая представляет особую значимость для нашей исследуемой группы детей с ЗПР, поскольку у данной группы детей наблюдается большая распространенность комплексных речевых нарушений, своеобразие речи, проявляющееся в недостаточности или нарушении развития ее компонентов, что приводит к трудностям усвоения учебного материала.

Поэтому особое значение имеет тесная связь логопедических и психокоррекционных занятий, а также обеспечение сопряженности их с изучаемым предметным содержанием.

При реализации коррекционных занятий важная роль отводится формированию и развитию фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, выразительности и выразительности речи. Дети учатся свободно ориентироваться в звуковом составе слова, обогащается чувственный опыт, активизируется мыслительная деятельность, пробуждается интерес к родному языку.

Речевые недостатки и несформированность функционального базиса письменной речи оказывают отрицательное влияние и на усвоение учебного предмета «Математика», страдает письмо. Трудности решения арифметических задач во многом обусловлены бедностью словаря, плохим пониманием логико-грамматических конструкций, затрудненностью написания условий заданий.

Недостатки построения и написания высказывания, проявляющиеся в нарушении цельности и связности речевой деятельности, затрудняют формулировку развернутых ответов по учебному предмету, это влияет на чтение, визуализацию понятий и письменные формулировки по предмету «Окружающий мир», составление рассказов и пересказов по теме урока.

Поэтому в коррекционной работе принимает участие также и дефектолог.

Взаимодействие специалистов при реализации сопровождения детей осуществляет внутришкольный психолого-педагогический консилиум. Он же определяет направления взаимодействия с родителями.

В результате работы консилиума и на основе заключения психолого-медико-педагогической комиссии на ребенка составляется индивидуальный коррекционный маршрут, в которой специалисты намечают пути коррекционно-воспитательной работы.

На основе общеобразовательных программ, учебников и учебных

пособий составляется интегрированное календарно-тематическое планирование по учебным дисциплинам. Контрольные и творческие работы разрабатываются в соответствии с уровнем развития учащихся и оцениваются согласно требованиям учебной программы.

Содержание коррекционной работы состоит из 2 блоков:

1 блок – речевой блок (фонематическое восприятие, словарь, грамматическая сторона речи, связная речь);

2 блок – неречевой блок (двигательная сфера, процесс зрительного восприятия, особенности сформированности звукобуквенного произношения, слухоречевая память, зрительно-предметная память, внимание).

Речевой блок основан на учебном процессе и включает следующие виды деятельности:

1) коррекция звукопроизношения (гласные и согласные звуки и различия в их артикуляции, дифференциация звуков);

2) коррекция фонематических процессов (работа над дифференциацией звуков и развитием слогоритмической структуры слова);

3) коррекционная работа на лексическом уровне (уточнение значений слов, имеющих в словарном запасе обучающихся, обогащение словарного запаса путем накопления новых слов, относящихся к различным частям речи, формирования представлений о морфологических элементах слова, навыков морфемного анализа и синтеза слов, обогащение номинативного словаря);

4) коррекционная работа на синтаксическом уровне (тренировка в определении количества и последовательности слов в предложении, составление схемы предложения);

5) совершенствование связной речи (умение выделять предложения из сплошного текста; умение писать предложение с заглавной буквы и ставить знаки препинания в конце, отличать главные и второстепенные члены;

умение формировать и устанавливать связь слов в предложении, разграничивать предложение, его главные члены и словосочетание).

В речевом блоке участвует учитель-логопед и учитель. Логопед проводит все коррекционные занятия и проводит консультации с родителями.

Учитель класса реализует коррекционную часть работы, которую внедряют специалисты.

Неречевой блок основан на учебном процессе и включает следующие виды деятельности:

- 1) развитие моторики, умение держать ручку и развитие двигательной сферы;
- 2) развитие зрительного восприятия;
- 3) развитие слухоречевой памяти;
- 4) развитие зрительно-предметной памяти;
- 5) развитие внимания.

В неречевом блоке коррекционную деятельность сопровождают дефектолог, психолог и учитель, а при реализации коррекционной составляющей по речевому блоку привлекается логопед и учитель.

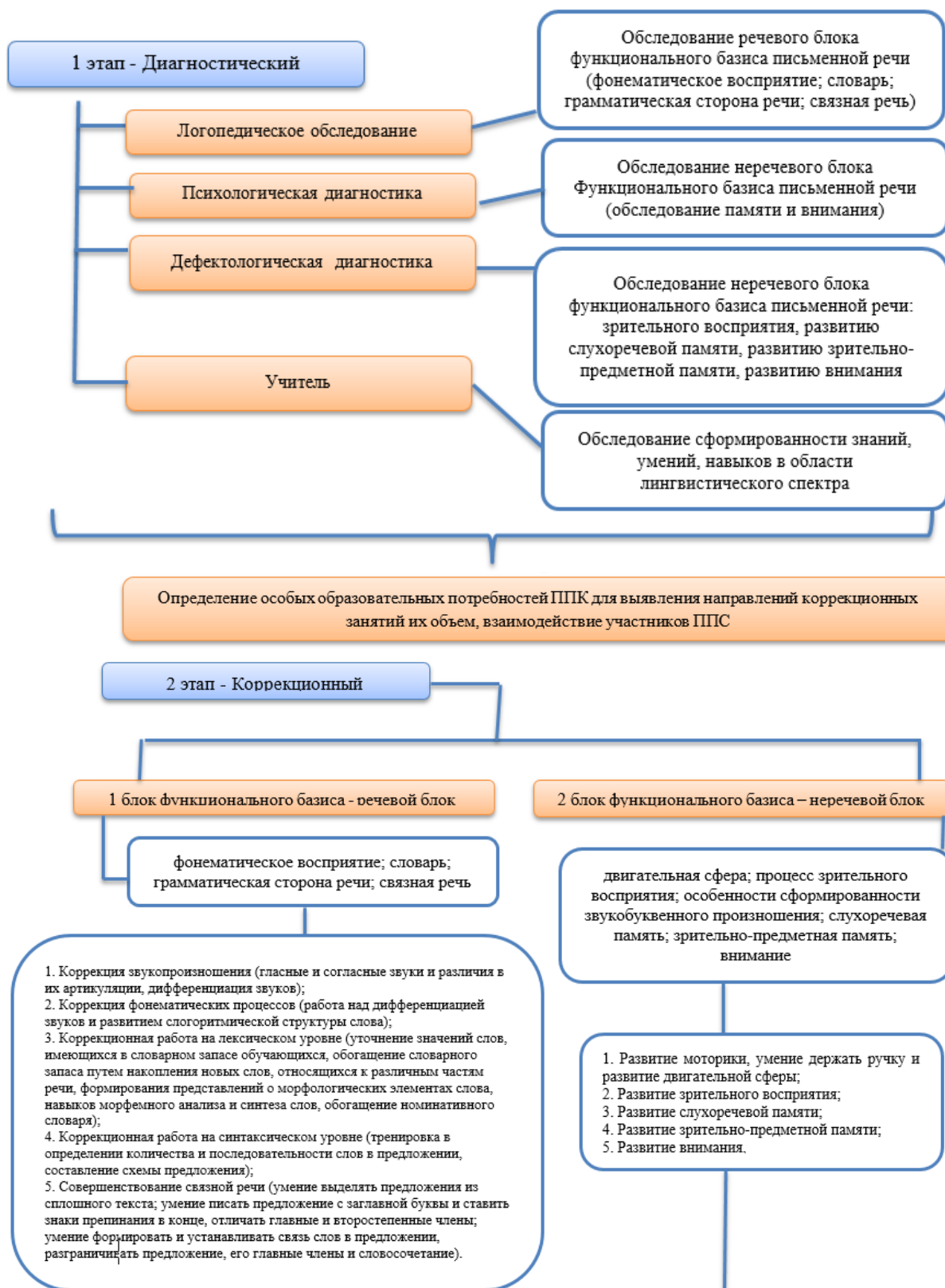
Учитель-дефектолог обследует учащихся с целью определения структуры и степени выраженности имеющихся дефектов, проводит групповые и индивидуальные занятия по исправлению отклонений в развитии, проводит занятия по развитию зрительного восприятия, развитию слухоречевой памяти, развитию зрительно-предметной памяти, развитию внимания.

Психолог в процессе сопровождения работает над развитием памяти, мышления и внимания.

Учитель класса реализует коррекционную часть работы, которую внедряют специалисты.

Представим организацию комплексного сопровождения младших школьников с ЗПР по предупреждению нарушений письменной речи в виде

МОДЕЛИ.



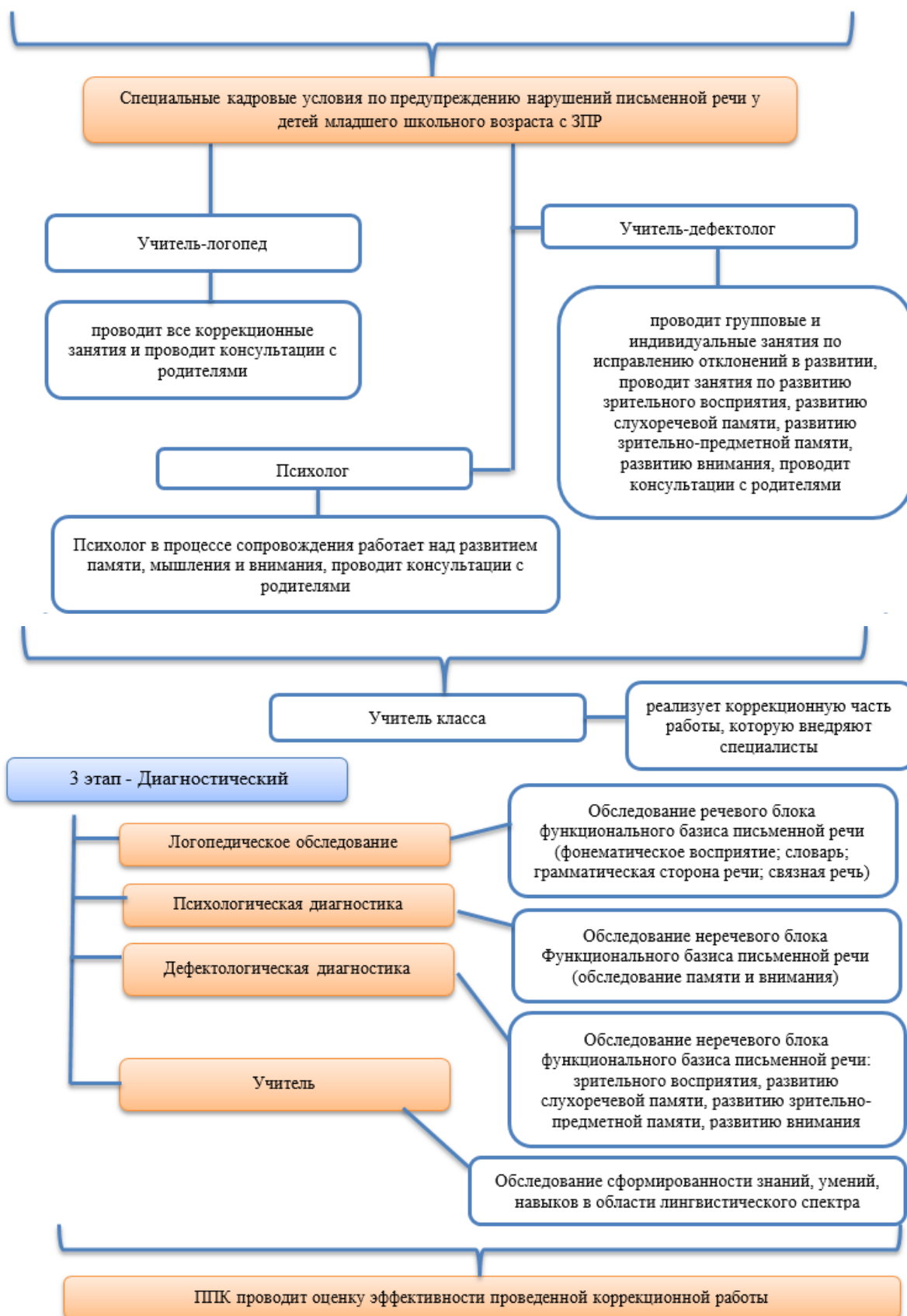


Рисунок 3.1 – Организация комплексного сопровождения младших школьников с ЗПР по предупреждению нарушений письменной речи

Таким образом, при организации комплексного сопровождения младших школьников с ЗПР по предупреждению нарушений письменной речи, каждый специалист, осуществляющий коррекционно-педагогическую деятельность, проводит диагностические и коррекционные мероприятия в рамках своей компетенции, при этом в коррекционном процессе участвуют как дети, так и родители.

Работа по коррекции речи у дошкольников с ЗПР должна определяться не только характером речевого дефекта, но и учитывать свойственные детям психологические особенности. Она должна быть связана с развитием их познавательных процессов, коррекцией недостатков психофизического развития. Все эти особенности учитывает содержание коррекционной работы, разработанное нами и состоящее из неречевого и речевого блоков.

3.2 Содержание коррекционной работы по предупреждению нарушений письменной речи у младших школьников с ЗПР

На втором этапе эксперимента мы разработали содержание коррекционных занятий для детей с задержкой психического развития, на основе сформированной нами модели. Занятия разработаны по итогу проведенной диагностики группы детей, и определения организации комплексного сопровождения младших школьников с ЗПР по предупреждению нарушений письменной речи.

Содержание коррекционных занятий предназначено для групповой работы с учащимися 1-го класса, имеющими заключение ПМПК - ЗПР, испытывающими трудности формирования устной и письменной речи (письма и чтения).

Вся коррекционная работа строилась по двум смысловым блокам.

Первый смысловой блок – это речевой блок. В данном блоке мы проводим коррекцию по улучшению звукопроизношения, фонематического

восприятия, словаря, грамматической стороны речи и связной речи.

Речевой блок коррекционной работы реализует логопед. В содержание коррекционной работы логопеда входит:

1. Коррекция звукопроизношения (гласные и согласные звуки и различия в их артикуляции, дифференциация звуков).

Автоматизация звуков организуется в следующей последовательности (по Т. Б. Филичевой):

- автоматизируем звук в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных);
- автоматизируем звук в словах (в начале слова, середине, конце);
- автоматизируем звук в предложении;
- автоматизируем звук в чистоговорках и стихах;
- автоматизируем звук в коротких, затем длинных рассказах;
- автоматизируем звук в разговорной речи.

После постановки и автоматизации переходят к упражнениям по дифференциации звуков, которые наиболее резко противопоставляются друг другу по артикуляционным признакам.

Таким образом, у детей создаются звуковые представления на базе дифференцированного произношения звуков, что отображает конкретный этап их овладения. Ведется работа по дифференциации звуков [с-ш], [ш-ж], [ц-с], [ж-з]. Отмечу, что для работы использовались следующие способы постановки звуков:

- для постановки [з] был выбран прием от опорного звука [с];
- для [л] – смешанный способ от артикуляционной гимнастики и опорного звука [ы] или от опорного звука [а] и прикусывая кончик языка с последующим его перемещением за верхние резцы;
- для [р] – механический способ (смешанный способ от артикуляционной гимнастики с механическим путем);
- для [ж] – от опорного звука [ш];

– постановка звука [ш] – смешанный способ от артикуляционной гимнастики с механическим путем или от опорного звука [с];

– для постановки звука [ц] – от опорных звуков [т] и [с] путем подражания.

2. Коррекция фонематических процессов (работа над дифференциацией звуков и развитием слогоритмической структуры слова);

Вторичные отклонения в слуховом восприятии преодолеваются успешнее, чем недостатки произношения.

Задача данного этапа научить детей выделять звук из ряда других, из слогов, в простых словах и т. д. Также научить называть звуки и их последовательность, из которых состоит слог или слово, составлять слова из 2-3 слогов.

Для этого можно использовать следующие игры и упражнения:

1. «Скажи как я». Взрослый произносит слово, выделяя один звук, а ребёнок повторяет (мммыло, машшина, доммм). Необходимо, чтобы ребёнок научился выделять звук при произнесении слова.

2. «Найди место звука в слове». Чтобы ребёнку было интересно можно вырезать дорожку из цветного картона, разделить её на 3 части, выбрать фишку, которая будет передвигаться по дорожке. Ребенку произносят слово и дается задание определить место звука в слове. Если звук слышится вначале слова, то фишка остаётся в начале дорожки. Если звук слышится в конце слова, фишка передвигается до конца дорожки и останавливается там.

3. Составление звукового состава слова. Для этого можно использовать разноцветные фишки (пуговицы и т. д.): гласные – красного цвета, мягкие согласные – зеленые, твердые согласные – синие. Даем картинку слова, и внизу рисуем количество клеток равное количеству звуков. Затем совместно с ребенком, выделяя голосом, произносим звуки поочередно и закрываем фишками клеточки согласно группе звуков.

4. Затем можно провести игру «Кто внимательный». Называется звук, а ребенок убирает его со схемы.

5. Для того чтобы определять количество слогов в слове дети учатся отхлопывать, отстукивать ритмический рисунок дву- и трехсложных слов.

6. Для развития фонематического слуха, можно использовать игру «Поймай звук». Называются звуки (слоги, слова), в которых содержится нужный звук и ребенок, услышав его должен выполнить какое-либо действие (присесть, хлопнуть в ладоши, поднять руку и т. д.).

Немаловажным условием является развитие фонематического восприятия. Его задачами становятся:

- развивать способность узнавать и различать неречевые звуки;
- учить различать высоту, силу, тембр голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов, фраз;
- научить различать слова, близкие по звуковому составу;
- формировать умение дифференцировать слоги, фонемы родного языка.

На данном этапе можно использовать следующие игры:

1. Игры, способствующие развитию слуховой памяти и слухового внимания, без чего невозможно научить ребёнка вслушиваться в речь окружающих и дифференцировать фонемы. В это время работает физический слух.

«Молчанка».

В тишине ребёнок должен прислушаться к звукам за окном: «Скажи, что шумит?» (ветер, деревья), «Что шуршит?» (листья), «Кто кричит?» (дети, мальчик), «Что гудит?» (самолет, автомобиль), «Кто разговаривает?» (люди). Затем предлагается послушать, какие звуки слышны в помещении детского сада – в соседней группе, в коридоре, на кухне.

«Где стучали?».

Ребёнок сидит с закрытыми глазами, а взрослый стучит чем-нибудь в любом месте. Ребёнок должен показать место, откуда слышался звук.

«Что звучало?», «Где звучало» и т. д.

2. Игры на различение звуков близких по акустико-артикуляторным свойствам:

«Кто в домике живет?».

Цель: развитие речевого слуха – учить воспринимать слова с близким звуковым составом; продолжить развивать слуховое внимание.

Ребенок сидит за столом напротив педагога. На столе домик (фасадом к ребенку), в нем спрятаны игрушки. Педагог говорит ребенку, что в домике кто-то живет. «Сейчас я скажу, кто в домике», – говорит педагог, – а ты внимательно слушай и повтори, кого я назвала». Педагог закрывает лицо экраном и говорит: «Мишка и мышка». Ребенок повторяет, игрушки выходят из домика. Педагог продолжает: «Мартышка и матрешка», «Петрушка и неваляшка». Если ребенок не может повторить слова парами, педагог произносит их по одному, не утрируя произношение. В случае затруднения снимает экран и переходит от восприятия на слух к слухозрительному восприятию.

Вследствие сочетания активной деятельности над формированием верного звукопроизношения с работой по развитию фонематического восприятия звуков в потоке речи, у детей с дизартрией формируется правильное овладение письмом.

Заключительный этап включал в себя рефлексивную и релаксационную работу. Дети повторяли материал, полученный на занятии, делились впечатлениями.

3. Коррекционная работа на лексическом уровне (уточнение значений слов, имеющихся в словарном запасе обучающихся, обогащение словарного запаса путем накопления новых слов, относящихся к различным частям речи, формирования представлений о морфологических элементах слова, навыков морфемного анализа и синтеза слов, обогащение номинативного словаря);

Словарная работа складывается из нескольких направлений, тесно связанных между собой.

1. Обогащение словаря – усвоение новых слов, которых дети не знали вообще, новых значений слов.

Выделяют следующие способы толкования слов: наглядный контекстуальный, способ подстановки синонимов, логическое определение, развернутое описание, подбор антонимов, анализ морфологической структуры слова и словоизменения.

Чем большим количеством анализаторов воспринимается слово, тем оно прочнее запоминается детьми, поэтому нужно каждое новое слово провести через сознание ребенка несколько раз и в разных контекстах.

Уточнение словаря – углубление понимания уже известных слов, выяснение их оттенков, различий между синонимами, подбор антонимов, анализ многозначности, иносказательных значений.

Активизация словаря – включение как можно более широкого круга слов в речь каждого учащегося, введение слов в предложения, усвоение сочетаемости слов с другими словами, уместность их употребления в том или ином тексте. Это направление считается наиболее важным, поэтому задача логопеда – помочь детям овладеть сочетаемостью и сферой применения пассивных слов, чтобы перевести их в активный словарный запас. Слово считается активизированным, если ученик использовал его хотя бы один раз в пересказах, рассказах. Владение словом подразумевает знание его семантики, сочетаемости и сферы употребления.

Устранение нелитературных слов, употребляемых детьми, исправление ошибочных ударений и произношений.

Упражнения по расширению, уточнению и систематизации словаря.

1. Пробы синонимов к слову.
2. Подбор антонимов к слову.
3. Нахождение в тексте слов-синонимов или слов-антонимов.
4. Объяснение значения слов.

5. Соотнесение слова с обобщающим понятием (огурец – овощ, груша – фрукт и т.д.).

6. Расширение объема обобщающего понятия. Например: «Яблоко – это фрукт. А какие еще вы знаете фрукты?». Бежать – это быстро двигаться. А какие вы еще знаете слова, которые обозначает движение людей или животных?».

7. Придумывание нескольких глаголов к слову – существительному. Например: дождь что делает? – капает, моросит, идет, шумит, льет и т.д.

8. Подбор определений к слову – существительному (день какой может быть? – солнечный, ветреный, пасмурный и т.д.).

К названию животного подобрать название его детёнышей или название его жилища.

9. Подобрать родственные слова к слову (стол – столик, столовая).

10. К двум словам подобрать одно подходящее слово (мальчик, ручей – бежит; ветер, дождь – шумит).

11. Дать характеристику предмета или живого существа.

Упражнения по формированию словоизменения.

1. Составление предложений по опорным словам, данным вразброс. Предлагаемые слова стоят в начальной форме.

2. Вставка в предложение пропущенных слов.

3. Определение правильности предложений. Детям даются предложения с правильными и неправильными формами слов. Предлагается определить, какое из предложений правильное. Например: Осенью с деревьев опали листья. – Осенью с деревьев опали листья.

4. Дополнение предложения с помощью предметной картинки. Предлагается незаконченное предложение и вместо недостающего слова картинка. Следует закончить предложение, поставив название картинки в определенной форме.

5. Ответы на вопросы, требующие постановки данного слова в определенном падеже.

6. Игра в лото 2 и 5. На картинках изображено разное количество (2 или 5). Логопед называет картинку. Дети находят ее на карточке и называют количество предметов (2 гриба или 5 грибов).

7. Выполнение действий, требующих понимания различных предложных конструкций (положи карандаш на книгу, под книгу, в книгу...).

8. Употребление различных предложно – падежных конструкций при выполнении действий (положи ручку в пенал, на пенал, под пенал...).

9. Составление предложений с предложно – падежными конструкциями по специально подобранным картинкам (ложка в стакане, на стакане, под стаканом...).

10. Ответы на вопросы по картинкам.

11. Называние цвета различных предметов (красный мак, красная машина, красное платье, красные туфли и т.д.).

Также используются дидактические игры. Например: Магазин «Мебель»

Цель: учить составлять описательный рассказ с опорой на картинку

Логопед предлагает ребёнку купить мебель в магазине и описать, не называя. Продавец должен по описанию угадать, что хочет приобрести покупатель.

Я хочу купить предмет мебели. Он сделан из дерева и обит тканью коричневого цвета. У него есть спинка, подлокотники и мягкое сиденье. В нём удобно сидеть и ещё в нём можно читать книжку. Он предназначен для гостиной. и т.д.

4. Коррекционная работа на синтаксическом уровне (тренировка в определении количества и последовательности слов в предложении, составление схемы предложения).

С целью формирования умения определять количество, последовательность и место слов в предложении выполняли упражнения со следующими заданиями:

1. Определить границы предложения в напечатанном без точек тексте.

Запись на доске: прошли летние дожди дети вышли на улицу после дождя большие лужи мальчики шлёпали по лужам

Дети определяли тему рассказа, выделяли в тексте законченные смысловые единицы – предложения, отмечали, о чём говорится в каждом из них. Упражнялись в чтении текста с интонационным обозначением границ предложений (понижение голоса, пауза). Списывали текст, подчёркивая заглавные буквы и точки.

2. Составить предложение из слов, данных в беспорядке.

На доске записывались слова: ласково, светит, появились, расцвели, весенние, солнышко, на, деревья, первые, цветы, листья, зелёные.

Детям объяснялось, что текст о весне, но слова рассыпались, и предстоит трудная работа по составлению предложений. Задавался вопрос: «О чём должно говориться в предложениях?». Дети отвечали, что о солнышке, о листьях, о цветах. На доске записывались названные слова. Затем каждому ученику выдавался набор карточек. На каждой написано по одному слову (все слова записаны с прописной буквы). Учащимся предлагалось составить предложения из этих слов, прочитать вслух и написать предложение со своих карточек с соблюдением правила: большая буква в начале предложения, точка в конце. Аналогично разбирались остальные предложения.

3. Использовались упражнения на составление предложений по опорным картинкам. На доске закреплялись предметные картинки и бумажные полоски со словами девочка, книга. Дети устно составляли предложение из трёх слов. Затем учащиеся повторяли предложение и обозначали его в тетрадях и на доске длинной полосой. Затем выясняли, сколько слов в предложении, которые и обозначались короткими полосками. По просьбе дети выборочно называли второе, третье, первое слово, при необходимости обращались к предметным картинкам. Использование этих и аналогичных упражнений позволило показать, что

предложение состоит из слов, тренировало детей в определении количества и последовательности слов в предложении, в составлении схемы предложения, готовящей учащихся к раздельному написанию слов.

Также логопед пользовался дидактическими играми. Например, игра «Угадай».

К доске вызывается группа из трёх-четырёх детей. Одного из них просят на некоторое время выйти за дверь, остальные получают карточки со словами предложения, которые они должны произнести по сигналу учителя одновременно – каждый своё слово.

Задача отгадчика – понять и произнести предложение целиком. Проводится игра несколько раз – так, чтобы приняли участие все дети. Выигрывает тот, кто расслышал предложение с наименьшим количеством повторений.

Игровая ситуация угадывания побуждала детей к максимальному слуховому сосредоточению. Кроме того, отгадчику нужно не только воспринять всю информацию целиком – услышать предложение, но и сообразить, из чего она складывается, разбить её на составляющие элементы- слова, то есть проделать мысленно операцию анализа. Необходимость одновременно произнести каждому своё слово требует умения согласовывать свои действия, а это способствует развитию такого важного качества личности, как эмпатия. Также у детей, в процессе игры развивается фонематический слух, внимание и мышление.

5. Совершенствование связной речи (умение выделять предложения из сплошного текста; умение писать предложение с заглавной буквы и ставить знаки препинания в конце, отличать главные и второстепенные члены; умение формировать и устанавливать связь слов в предложении, разграничивать предложение, его главные члены и словосочетание).

Задачи работы логопеда в этом направлении:

– формировать у детей навыки и умения, которые составляют основу повествовательной речи: понимать тему, выражать мысли в определенной

последовательности; отбирать лексический материал и другие языковые средства в соответствии с темой и с ситуацией высказывания; использовать разнообразные синтаксические конструкции;

– обогащать знания детей об окружающих предметах и явлениях и соответствующий словарь, развивать смысловую сторону речи, понимание слова в соответствии с контекстом;

– учить детей правильно понимать содержание картины;

– учить детей составлять связной рассказ;

– развивать навыки связной речи;

– развивать логику и последовательность высказывания;

– активизировать и расширять словарный запас.

Далее рассмотрим деятельность учителя при реализации коррекционной работы речевого блока. Приведем пример урока на дифференциацию звуков.

Тема: Гласные 1 и 2 ряда. Дифференциация твердых и мягких согласных при чтении.

Цели обучающие: актуализировать знания о гласных, дифференцировать твердые и мягкие согласные звуки.

Цели коррекционно-развивающие: развивать фонематическое восприятие на основе звукобуквенного анализа и синтеза; закреплять различение звука и буквы на слух, совершенствовать у обучающихся правильные и устойчивые фонематические представления о твердых и мягких звуках, отработать артикуляцию и звучание, правильно обозначать звуки буквами.

Цели воспитывающие: способствовать хорошему психологическому комфорту учащихся в группе на основе обучения правильной речи, прививать любовь к русскому языку.

Оборудование:

1) таблица «Гласные»;

- 2) индивидуальные карточки с парными гласными;
- 3) карточки со слогами;
- 4) предметные картинки «Птицы» – бланки;
- 5) презентация «Домики»;
- 6) пальчиковая гимнастика – диск;
- 7) программа «Дэльфа-142»-«Тим и Том».

Ход занятия:

1 этап: организационный.

Задача: подготовка обучающихся к работе на уроке, быстрое включение в деловой ритм.

Как можно их назвать одним словом? (Птицы).

Сколько букв в слове?

Какие гласные в этом слове? Сколько их? Результаты всех ответов-это полученные фишки.

2 этап: проверка домашнего задания.

Задача: установление правильности выполнения домашнего задания обучающимися; оптимальность сочетания контроля и самоконтроля и взаимоконтроля для установления правильности выполнения задания и коррекции пробелов. Вспомнить гласные буквы парами и записать их в тетрадь.

Открыть тетрадь, записать число.

Написать парами гласные буквы 1 и 2 ряда.

Проверить друг у друга-обменяться тетрадями, на полях отметить +без ошибок; +/- с помощью; - неверно.

3 этап: проверка понимания обучающимися изученного материала.

Задача: установление правильности и осознанности усвоения материала, выявление пробелов и неверных представлений и их коррекция. Усвоение знаний и способов действий на репродуктивном уровне. О каких буквах будем говорить? Чем они отличаются? (Вспомнить и проговорить правило).

4 этап. Работа по индивидуальным карточкам. Задача: составление слогов из согласной и гласной, кроме ж, ш, ц; й, ч, щ.

Выбрать из согласных те, которые нам не нужны, почему? (Только твердые по звучанию, только мягкие по звучанию. Тим и Том предлагают выбрать 5 любые буквы. Две пары гласных делаем вместе, остальные самостоятельно. Вместо точек поставить согласную букву.

Прочитать получившиеся слоги, внимательно слушать при чтении друг друга.

Назвать, какие слоги читали твердо, какие мягко? Почему? Все проговариваем правило: если после согласной стоит гласная 1-го ряда, то согласный читается твердо; если после согласной стоит гласная 2-го ряда, то согласный читается мягко....а ...о ...у ...я ...ё ...ю

Определение твердости-мягкости согласных из трёх слогов на слух. Задача: в данных слогах назвать твердые и мягкие согласные, объясните почему?

Карточки-слоги по дифференциации твердых и мягких согласных.

Задача: отделить твердые от мягких согласных. ПЕ МА ТЯ МА ЛЮ
МЫ БИТ ЛА КНИ ПО ГИ ЛЫ.

Поставить точки над гласными. Выбрать слоги с твердыми согласными. Почему? (Рядом гласные 1-го ряда). Соединить слоги в слова. Прочитать предложение, которое получилось. С мягкими согласными сделать самостоятельно. Запишите эти 2 предложения. Проговорить правило еще раз. Вывод.

Чем отличаются гласные 1 ряда от 2-го ряда? (Рядом с гласными 1 ряда согласный читается твердо, рядом с гласными 2-го ряда читается мягко).

Задача: по группам подбор нужной гласной буквы и образование нового слова с твердым или мягким согласным. Наблюдение и вывод учащихся Л...К, СЛ...Г. Даны слова. Подобрать к ним парные гласные. 1 группа: у-ю, 2 группа: о-ё. Объяснить, есть ли отличие при чтении пары

слов. Подчеркнуть согласные буквы, которые обозначают мягкие согласные звуки. Устно составить одно предложение.

Второй смысловой блок – неречевой блок

Сюда входит развитие двигательной сферы, процесс зрительного восприятия, слухоречевая память, зрительно-предметная память и внимание.

Рассмотрим деятельность работы дефектолога в неречевом блоке по следующим пунктам:

1. Развитие моторики, умение держать ручку и развитие двигательной сферы.

Для развития умения правильно держать руку дефектолог использует различные упражнения, например:

1. «Гусеница». Ребенку предлагается круглый карандаш длиной около 20 см или круглая палочка длиной 25 см диаметром равным ручке или карандашу. Карандаш кладется на последний сустав или ногтевую фалангу среднего пальца, а большой или указательный пальцы, перебирая вдоль по карандашу, заставляют его двигаться вперед или назад. Таким образом, ребенок учится координировать движения тех пальцев, которые непосредственно участвуют в письме. Упражнение можно начинать по сигналу и по секундомеру замечать то время, которое потребуется ребенку, чтобы «пройти» по карандашу от одного его конца до другого.

2. «Удержи шарик». Ребенку дается маленький стальной шарик (бусинка) диаметром около 5 мм. Предлагается, удерживая этот шарик «щепотью» и надавливая им на бумагу,

Для развития моторики используются упражнения перебирания, составления и тактильные упражнения. Тут подойдет рисование и все виды ручного творчества: вышивание, игры в мяч, с кубиками и мозаикой, элементы конструирования способствуют формированию мелкой моторики детей, начиная с дошкольного возраста.

Ряд приемов, способствующих развитию мелкой моторики, следует использовать как при соблюдении режимных моментов, так и на занятиях с дошкольниками.

Это застегивание и расстегивание пуговиц, завязывание и развязывание лент, узелков на веревочке; завинчивание и развинчивание крышек пузырьков многие другие.

Все указанные упражнения являются объективно значимыми, так как развивают руку ребенка, подготавливая ее к письму, формируют у него художественный вкус.

2. Развитие зрительного восприятия.

В этом направлении дефектологу необходимо научить детей различать и ориентироваться в многообразии цвета, форм, видеть окружающий мир в движении, в развитии, научить ориентироваться в пространстве. Игры, тренирующие зрительное восприятие развивают наблюдательность, внимание, память, увеличивают словарный запас.

Приведем примеры игр и упражнения на развитие зрительного восприятия:

- «Нарисуй по точкам»;
- «Лабиринты»;
- «Выложи из палочек»;
- «Продолжи рисунок» и т.д.

Игры, позволяющие развить восприятие ребенка:

1. «Где будильник?». Все дети выходят из комнаты. Кто-нибудь прячет большой, громко тикающий будильник. Дети возвращаются и ищут будильник. Если кто-то нашёл его, то шепчет на ухо ведущему, где будильник и молча, садится на пол.

2. «Чудесный мешочек». Играет один или несколько человек. Инвентарь. В мешочек кладутся несколько знакомых мелких предметов. Ребенку завязывают глаза. Он опускает руку в мешочек, по очереди достает

предметы, на ощупь угадывает, что это такое. Называет свойства предмета (твердый, гладкий, мягкий, шершавый).

«Узнай по описанию». Перед ребенком лежит несколько игрушек или предметных картинок. Взрослый начинает описывать одну из игрушек (цвет, форму, размеры, назначение). Ребенок должен догадаться, что описывает взрослый. Затем роли могут меняться.

3. Развитие слухоречевой памяти.

В этом направлении дефектолог использует различные игры. Приведем примеры:

– Игра «Суперкорреспондент».

Цель игры – развитие слухоречевой памяти с опорой на образное представление и логическое мышление.

Дефектолог: «Давайте поиграем в корреспондентов. Любой корреспондент должен уметь легко запоминать и конспектировать самую сложную информацию. Сейчас я прочитаю вам задание, а вы постарайтесь все запомнить и выполнить в точности. Я буду читать задание всего три раза, первый раз – чтобы вы могли познакомиться с заданием, второй – чтобы могли запомнить его, а третий – чтобы могли проверить, все ли правильно вы запомнили. В то время, когда я буду читать, постарайтесь мысленно представлять то, о чем я читаю. А также я думаю, что вам будет легче запомнить и правильно выполнить задание, если вы выделите из текста по порядку все только самое важное».

Задания даны по степени возрастания сложности. Подчеркнуть важность выделения в содержании прочитанного самого главного. Задача ребенка – нарисовать изображения точно по инструкции, запомнив ее на слух.

Задания читаются детям 3 раза:

1) нарисуй пять ромбов разного цвета и объема. Последний ромб должен быть синего цвета, средний должен быть самый большой;

2) нарисуй шесть мячей разного цвета и объема. Шестой мяч должен быть красного цвета, первый – с полосками, а третий – самый маленький;

3) нарисуй семь воздушных шаров разного цвета и размера. Первый шар должен быть зеленого цвета, у среднего нарисуй ниточку, четвертый шар должен быть самым большим;

4) нарисуй семь рамок для картин разного цвета и размера. Третья рамка должна быть желтого цвета, в последней изображен цветок, а пятая должна быть овальной формы.

2. «Пары слов». Предложить ученику запомнить несколько слов, предъявляя каждое из них в паре с другим словом. Например, назвать пары «кошка-молоко», «мальчик-машина», «стол-пирог» и попросить запомнить вторые слова из каждой пары. Затем назвать первое слово пары, а ребенок должен вспомнить и назвать второе слово. Задание можно постепенно усложнять, увеличивая количество пар слов и подбирая в пары слова с отдаленными смысловыми связями.

3. «Восстанови пропущенное слово». Ребенку зачитать 5 – 7 слов, не связанных между собой по смыслу: корова, стол, стена, письмо, цветок, сумка, голова. Затем ряд зачитать заново с пропуском одного из слов. Ребенок должен назвать пропущенное слово. Вариант задания: при повторном прочтении можно заменить одно слово другим (из одного семантического поля, например: корова — теленок; близким по звучанию, например: стол–стон); ребенок должен найти ошибку.

4. «Запомни нужные слова». Из предложенных фраз (рассказов) ребенок должен запомнить только те слова, которые обозначают: погодные условия, транспорт, растения и т. п.

5. «Цепочка ассоциаций». Дефектолог предлагает ребёнку запомнить 30 - 40 не связанных между собой слов, например: дом, кот, лес, апельсин, шкаф, змея, книга, пожар, крокодил и т.д. Для этого необходимо применить метод искусственных ассоциаций, который издавна использовался носителями феноменальной памяти. «Представьте себе дом, по которому

ходит пушистый кот, который выпрыгивает в окно и оказывается в лесу, где на деревьях растут апельсины. Вы срываете апельсин, чистите его, и вдруг в нем оказывается шкаф, в углу которого притаилась змея, и т.д. Скрепив так между собой все слова, вы неожиданно убедитесь, что припоминаете их в нужном порядке от начала до конца». Такая тренировка, как легко понять, может быть перенесена затем на запоминание любого учебного материала.

4. Развитие зрительно-предметной памяти.

В данном направлении дефектологом используются различные игры. Приведем примеры.

1. Игра «Строитель». Цель игры – увеличение объема зрительной памяти с помощью семантического опосредствования.

Для игры потребуются счетные палочки (либо спички), листы бумаги, монетки (либо что-то прочее), которые будут обозначать очки.

Дефектолог: «Представьте, что мы на конкурсе «Лучший строитель». В конкурсе выигрывает тот, кто лучше и точнее сможет выполнить «постройку» по плану. Я покажу вам свой «план» на несколько секунд и закрою листком бумаги, а вы должны внимательно на него посмотреть и запомнить количество материалов, необходимых для постройки. Потом закройте глаза и постарайтесь представить в уме увиденное изображение. Теперь откройте глаза и постройте из своих материалов фигуру по плану, который вы запомнили. Построили? Я открываю свой «план», и мы проверяем, правильно ли вы все построили.

За каждые три правильно скопированных элемента из палочек дается одно очко. За каждый пропущенный или лишний элемент одно очко забирается. Лучший строитель тот, у кого больше всего очков».

Дефектолог строит из палочек фигуру на столе (так, чтобы ученики не видели процесса построения) и накрывает ее листом бумаги. Затем, подняв лист на три-четыре секунды, показывает детям полученную фигуру. Посмотрев, дети закрывают глаза и стараются создать образ фигуры и посчитать количество использованных палочек, подумать, на что она

похожа. Затем открывают глаза и выкладывают из своих палочек эту фигуру.

После этого дефектолог поднимает лист и сверяет количество и правильность расположенных палочек с оригиналом. За каждые три правильно скопированных элемента из палочек дается одно очко. За каждый пропущенный или лишний элемент игрок, копировавший фигуру, должен отдать по одному своему очку. После того как каждый воспроизвел по три фигуры, подсчитывается количество очков и определяется победитель. Сначала лучше выкладывать какой-нибудь реальный предмет, например, флажок, звездочку, рыбку и т. д. Усложнить игру разрешено, добавив к количеству и месту расположения еще цвет палочки и абстрактность фигуры.

2. «Шапка-невидимка». В течение 3 сек. надо запомнить все предметы, собранные под шапкой, которая на это время поднимается, а затем перечислить их.

3. «Запомни и найди». Приготовить таблицы с изображением предметов, геометрических фигур. Показать ребенку карточку с изображением предметов и предложить запомнить их, чтобы затем отыскать среди других в нижней части таблицы. То же - с геометрическими фигурами. Между запоминанием и отыскиванием изображений следует делать паузы разной длительности (от 5 с до 5 мин), причем паузы могут быть как «пустыми», так и заполненными какой-либо деятельностью (например, рисованием, рассказыванием стихотворения, повторением алфавита или таблицы умножения, выполнением физических упражнений и т.д.).

4. «Запомни и нарисуй». Для этого задания необходимо заранее подготовить образцы для запоминания на отдельных листах бумаги, а также лист бумаги и карандаш.

5. «Восстанови порядок». Приготовить 5-10 игрушек (предметов), разложить их в случайном порядке.

Предложить ребенку запомнить их расположение (15-20 с). Затем он отворачивается, а дефектолог меняет несколько игрушек (предметов) местами. Ребенок должен восстановить все в первоначальном виде. В другом варианте эти эталоны выстраиваются в ряд; логопед меняет местами их порядок в ряду.

Это задание может выполняться, как и предыдущее, на любом материале (предметы, цветы, животные, буквы и т.д.).

6. «Найди пару». Материалом для игры могут быть два одинаковых набора с изображением фигур, предметов, животных, цифр, букв, слов, цветных карточек; две колоды игральных карт (например, парой будут считаться две карты одного цвета, масти или достоинства).

Играют два и более участников. Парные картинки выложить изображением вниз в несколько рядов. Сначала первый игрок переворачивает любые две карточки, показывая всем участникам изображенные на них картинки. Все пытаются запомнить само изображение и местоположение карточек. Затем карточки вернуть на свое место изображением вниз.

Следующий игрок проделывает то же самое, но с другими двумя карточками. Все последующие ходы участники делают с таким расчетом, чтобы за один ход открыть две одинаковые картинки. Открыв две одинаковые карточки, игрок забирает их себе и ему присуждается один фант (очко). При этом свободные места остаются пустыми (ряды не сдвигаются). Выигрывает тот, кто наберет больше фантов.

Также в неречевом блоке развитием памяти и развитием внимания занимается психолог.

5. Развитие внимания и памяти.

Психолог занимается развитием памяти по средствам психологических игр и упражнений. Приведем примеры.

Упражнение 1 «Чемодан».

Несколько детей садятся в круг. Ведущий начинает: «Я отправляюсь в кругосветное плавание и положу в чемодан...компас». Первый ребенок продолжает: «Я отправляюсь в кругосветное плавание и положу в чемодан компас и...часы!»

Второй: «Я отправляюсь в кругосветное плавание и положу в чемодан компас, часы и...рубашку!» И так далее. Играют до тех пор, пока кто-нибудь не выбьется из списка. Провинившемуся назначают штрафное задание. Например, пропрыгать на одной ноге до двери и обратно.

Упражнение 2 «Пары слов».

Заранее список, который содержит 10 пар слов. В каждой паре слова между собой имеют общую связь по смыслу. Допустим, «чашка-блюдец», «ночь-фонарь» и т.д. Зачитываем школьнику пары слов, чтобы запомнил, а затем называем в каждой паре первое слово, ученик называет второе.

Упражнение 3 «Остановка».

Следующее упражнение развивает не только слуховую память, но и внимание.

Психолог договаривается с ребенком, что будете читать сказку. Как только вы озвучите условную фразу, он скажет слово: «Стоп!» (как вариант – хлопнет в ладоши). В качестве условной фразы берется одно из предложений текста, который будете читать, или даже одно слово.

Упражнение 4 «Что какого цвета?».

Для занятия потребуются картинки-раскраски, цветные карандаши и заранее составленные тексты, в которых описано, как именно необходимо раскрасить предложенную картинку.

Ребенку выдается раскраска и предлагается внимательно прослушать текст, запомнить, что какого цвета, и раскрасить картинку в соответствии с описанием. Предлагаем варианты заданий.

Так как учитель реализует направления работы, которые рекомендуют специалисты, то в коррекции неречевого развития детей он проводит занятия в соответствии с программой на уроках технологии и ИЗО.

Любые творческие проявления учитель подводит под коррекционную направленность.

Так для развития и тренировки зрительной памяти очень важно и полезно рисование с натуры: набросков, зарисовок, этюдов и полноценных постановочных работ. Работая с натуры, обучающиеся сравнивают формы предметов, их размеры, соотношения, определяют положение в пространстве, цветовые и тональные отношения. Рассуждают, учатся различать оттенки цвета, определять по характеристикам: теплые цвета или холодные, бледные или насыщенные, светлые или темные, яркие или приглушенные. Ясное представление о цветовых отношениях помогает сохранить в памяти общее представление о натуре и правильно изобразить ее состояние, колорит, характер освещения. Также нужно анализировать, рассуждать при наблюдении натуры для последующего изображения ее по памяти. Таким образом, например учитель просит детей взглянуть на картинку разноцветного дома и по памяти нарисовать картину с указанием всех предметов, по итогу сравниваем.

3.3 Результаты контрольного эксперимента

Повторное обследование проводилось по методикам констатирующего эксперимента.

В исследовании приняли участие 10 детей младшего школьного возраста с заключением ПМПК – задержка психического развития, после проведенной коррекционной работы

Исследование проводилось во время уроков с перерывами на перемены.

Таблица 3.1 – Результаты изучения вербального компонента функционального базиса письменной речи у младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе экспериментальной работы

№	Список детей	Обследование фонематического восприятия		Обследование звукопроизношения		Обследование словарного запаса		Обследование грамматического строя речи		Обследование связной речи		Количество баллов		Уровень	
		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
		До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
1	Кирилл А.	5	7	7	9	5	7	5	7	5	7	27	37	С	В
2	Ирина Л.	7	9	7	9	5	7	5	7	5	7	29	39	С	В
3	Анна В.	6	8	8	10	5	7	5	7	4	6	28	38	С	В
4	Света У.	5	7	8	10	4	6	4	6	3	5	24	33	Н	С
5	Сергей В.	5	7	9	11	5	7	5	7	3	5	27	37	С	В
6	Наталья М.	6	8	6	8	5	7	4	6	4	6	25	35	Н	С
7	Зарина С.	5	7	9	11	4	6	4	6	3	5	25	35	Н	С
8	Ульяна В.	6	8	6	9	5	7	4	6	5	7	26	37	С	В
9	Ольга К.	5	7	7	9	4	6	4	6	3	5	23	33	Н	С
10	Роман Б.	7	9	8	10	4	6	4	6	4	6	27	37	С	В

Сформированность вербального компонента функционального базиса письменной речи у младших школьников с ЗПР находится на среднем уровне – 4 ребенка (Света У., Наталья М., Зарина С., Ольга К.), при первичной диагностики дети имели низкий уровень, высокий уровень выявлен у 6 детей (Кирилл А., Роман Б., Аня В., Сергей В., Ульяна В., Ирина Л.). При первичной диагностики дети имели низкий уровень развития вербального компонента функционального базиса.

Рассмотрим каждое обследование в разрезе.

Исследование фонематического восприятия представлено на рисунке 3.2. Оно показало, что Ирина Л и Роман Б. имеют высокий уровень фонематического восприятия, по сравнению с первичной диагностикой, где у них был выявлен средний уровень. Остальные 8 детей имеют средний

уровень по сравнению с первичной диагностикой, где у них был низкий уровень.

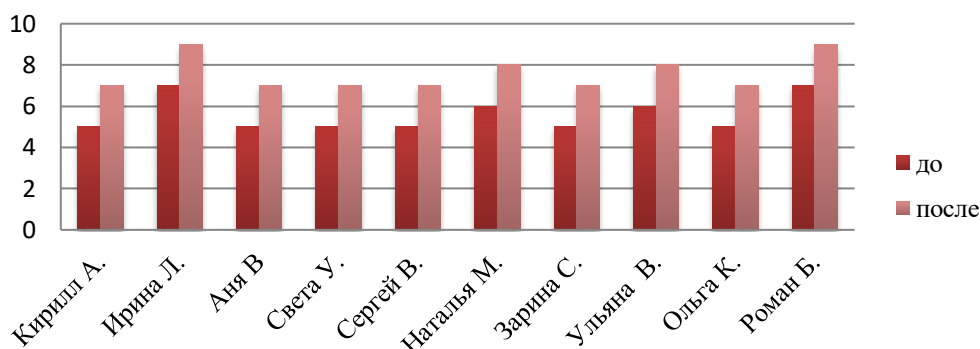


Рисунок 3.2 – Исследование фонематического восприятия

При выполнении первого задания Ирина Л., Роман Б., Ульяна В., Наталья М., Аня В. и Сергей В. не допустили ошибок. Кирилл А., Света У. и Зарина С. назвали слова, где слышится звук без ошибок. Ольга К. в отличие от первичной диагностики выполнила задания полностью.

Исследование звукопроизношения показало, что для 5 младших школьников с ЗПР характерен высокий уровень (Аня В., Света У., Сергей В., Зарина С., Роман Б.) по сравнению с первичной диагностикой, где был установлен средний, а для других 5 детей, у которых был низкий уровень, при повторной диагностике зафиксирован средний уровень (Кирилл А., Ирина Л., Наталья М., Ульяна В., Ольга К.). У четверых детей (Света У., Сергей В., Зарина С., Роман Б.) отмечалось четкое произношение звука [р] на [рь], Аня В., Света У., Сергей В. в отличии от первого обследования не смешивали звуки.

У Кирилла А. появились звуки [р] и [щ], у Ирины Л. появились звуки [р] и [сь], у Натальи М. и Ульяны В. появились звуки [р], [рь], [щ], у Ольги К. появились звуки [р], [рь], [щ], [сь].

Исследование звукопроизношения представлено на рисунке 3.3.

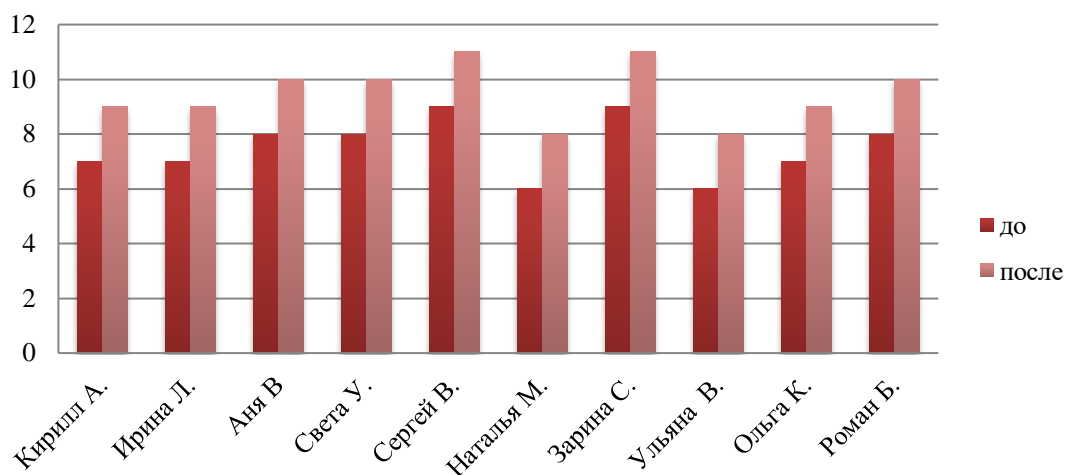


Рисунок 3.3 – Исследование звукопроизношения

При выполнении заданий сложностей с выделением первого звука во всех словах не возникло.

Ирина Л., Аня В., Сергей В., Наталья М., Ульяна В., Ольга К. и Роман Б. безошибочно выделили первый звук в словах.

У Ирины Л., Романа Б. и Ульяны В. при выполнении третьего задания не возникло сложностей в отличие от первичной диагностики.

При выделении последнего звука: дома – [д], [о], лук – [л] и др., Света У., Зарина С., Аня В. и Кирилл А. смогли дифференцировать гласные и согласные звуки, а также выделить первый и последний звуки, что при первичной диагностики не удавалось.

Содержание четвертого задания выявило, что Ульяна В., Наталья М., Аня В., Сергей В., Света У., Зарина С., Аня В. и Кирилл А. смогли дифференцировать предметные картинки по нахождению заданного звука (начало слова, середина слова, конец слова), что при первичной диагностике им сделать не удавалось.

У Светы У., Зарины С., Ани В. и Ульяны В. также не возникло проблем с дифференциацией звуков в начале, середине и конце слова.

Результаты обследования словарного запаса представлены на рисунке 3.4.

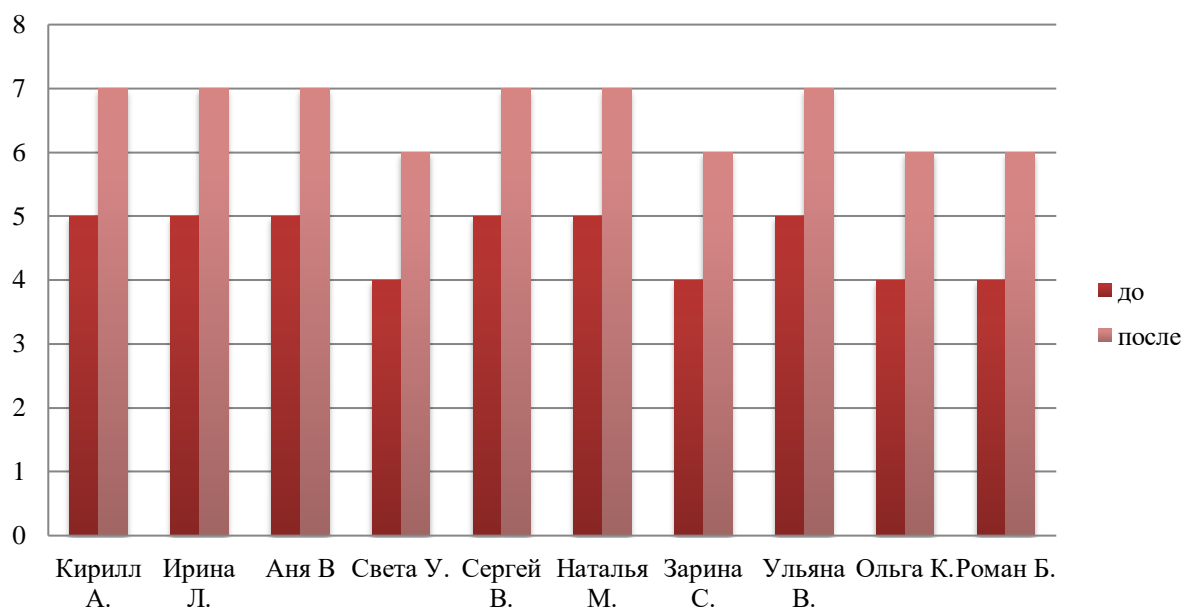


Рисунок 3.4 – Результаты обследования словарного запаса

Обследования словарного запаса выявило, что у всех 10 младших школьников с ЗПР оказался средний уровень развития словаря. При первичной диагностики уровень развития словаря был низким.

При повторной диагностике у детей отсутствовали сложности с названиями цветов и растений (роза, сирень, кактус, ромашка).

Исследование умения подбирать слова, обозначающие действия предмета, выявило, что все 10 детей выполнили задание.

Исследование умения подбирать имена прилагательные показало, что все 10 детей справились с заданием, в отличие от первичной диагностики

Изучение грамматического строя представлено на рисунке 3.5.

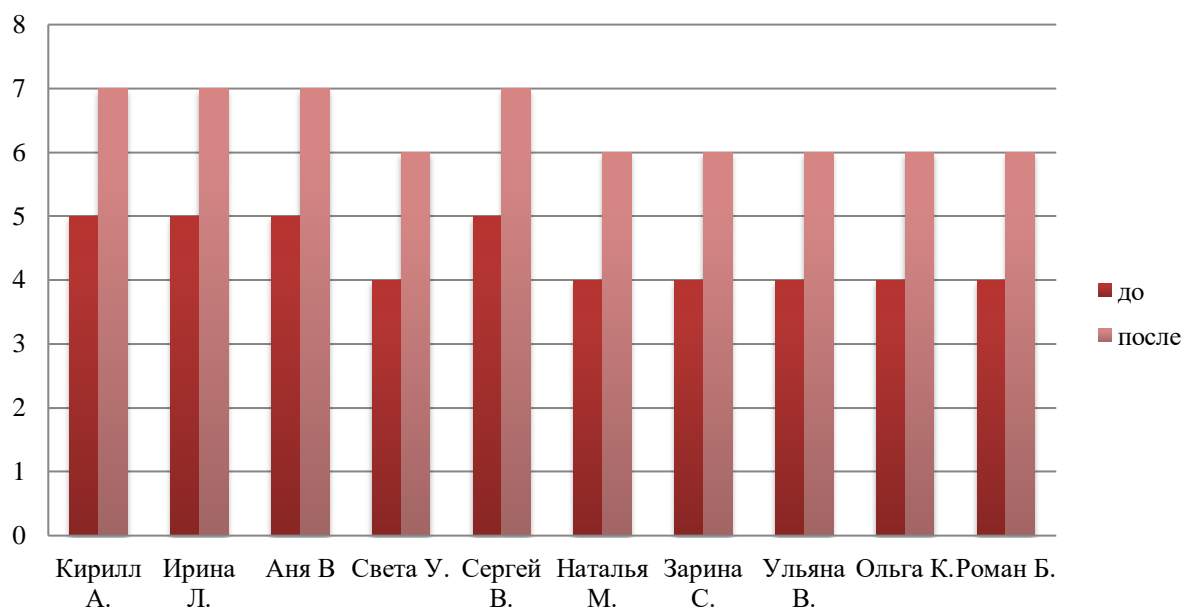


Рисунок 3.5 – Изучение грамматического строя

Изучение грамматического строя показало, что средний уровень выявлен у 6 младших школьников с ЗПР.

Выполнение задания на исследование понимания и использования предлогов: между, из-за, из-под, показало, что дети научились верно использовать предлоги: между, из-за.

При исследовании умения ребенка образовывать имена существительные множественного числа в именительном и родительном падежах мы определили, что все дети справились с заданием.

Все 10 младших школьников справились с образованием имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Исследование сформированности верного употребления падежных форм имен существительных выявило средние показатели, все 10 детей выполнили задание хоть и с подсказками педагога. При первичной диагностике выполнение задания даже с подсказками от педагога казалось детям сложным.

Для 4 детей (Кирилл А., Аня В., Ирина Л., Сергей В.) характерным был высокий уровень, то есть дети понимали и верно использовали предлоги, не отмечалось ошибок в образовании имен существительных

множественного числа в именительном и родительном падежах (дерево – деревья, ухо – уши). При первичной диагностике у данных детей отмечались проблемы в использовании предлогов.

Исследования связной речи представлено на рисунке 3.6.

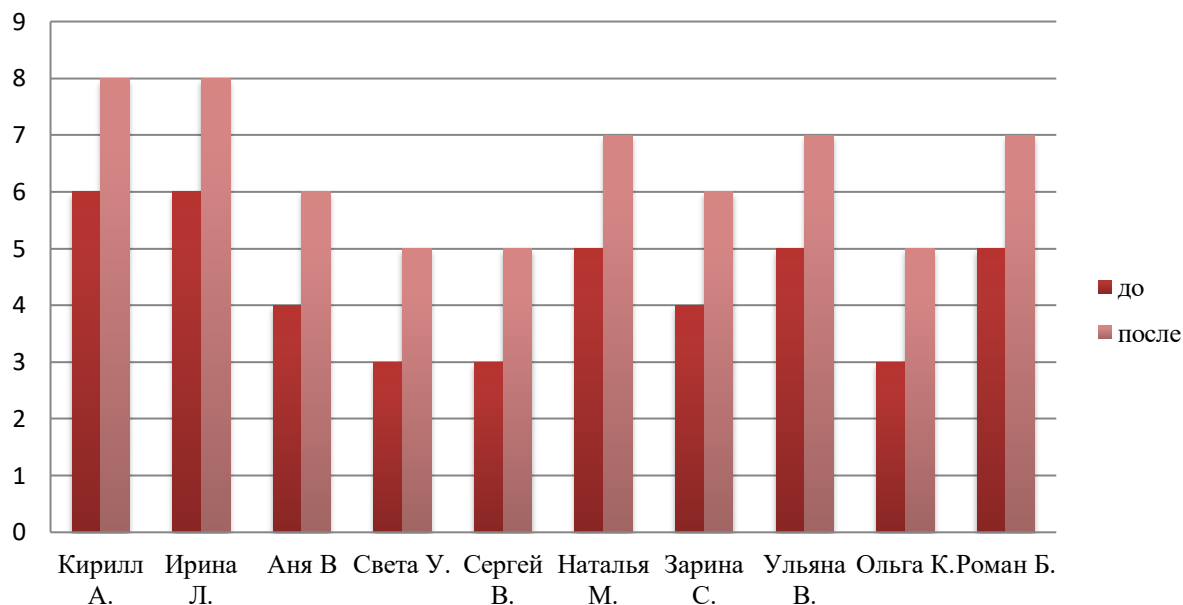


Рисунок 3.6 – Исследования связной речи

Обследование выявило средние показатели, средний уровень выявлен у всех 10 младших школьников с ЗПР.

Исследование умений ребенка применять при описании предметов слова, обозначающие существенные признаки, показало, что у 6 младших школьников (Аня В., Сергей В., Наталья М., Зарина С., Ольга К., Света У.) с ЗПР рассказ составлен без уточняющих вопросов, в отличие от первичной диагностики и без указаний на детали предмета.

У Кирилла А., Ирины Л. и Ульяны В. рассказ-описание был достаточно информативен, отличался логической законченностью, в нем отражена большая часть базовых свойств и качеств предмета.

Исследование уровня сформированности фразовой речи показало, что, Наталья М., Ольга К., Света У. и Сергей В. составили рассказ без помощи педагога и наводящих вопросов, в отличие от первичной диагностики.

Исследование умения ребенка устанавливать причинно-следственную зависимость, рассуждать, выявило, что все 10 детей теперь способны завершить предложения, в отличие от первичной диагностики, где исследуемым это не удавалось.

Результаты исследования невербального компонента функционального базиса письменной речи у младших школьников с ЗПР представлены в табл. 3.2.

Таблица 3.2 – Результаты изучения невербального компонента функционального базиса письменной речи у младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе экспериментальной работы.

№	Список детей	Обследование двигательной сферы и орального праксиса		Обследование процесса зрительного восприятия		Обследование сформированности акустического гнозиса		Обследование слухоречевой памяти		Обследование зрительно предметной памяти		Обследования внимания		Количество баллов		Уровень	
		До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
1	Кирилл А.	2	3	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	9	14	Н	С
2	Ирина Л.	2	3	2	3	2	3	2	3	1	2	1	2	10	16	С	В
3	Анна В.	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	7	13	Н	С
4	Света У.	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	12	16	С	В
5	Сергей В.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	6	12	Н	С
6	Наталья М.	2	2	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	8	13	Н	С
7	Зарина С.	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	7	13	Н	С
8	Ульяна В.	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	7	11	Н	С
9	Ольга К.	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	8	12	Н	С
10	Роман Б.	2	2	2	3	2	3	2	3	1	3	1	2	10	16	С	В

Изучение невербального компонента функционального базиса письменной речи у младших школьников с ЗПР показало, что у 3 детей определен высокий уровень (Ирина Л., Света У., Роман Б.), а у остальных 7 детей средний уровень развития невербальных компонентов функционального базиса письменной речи. По сравнению с первичной диагностикой отметим, что уровень исследуемой группы детей повысился.

Обследование двигательной сферы показало, что у 9 младших школьников с ЗПР (у всех кроме Сергея В.) наблюдался высокий уровень сформированности двигательной сферы. Дети самостоятельно смогли найти нужный набор движений.

При обследовании орального праксиса все дети выполняли упражнения в обычном темпе. У 2 детей (Натальи М. и Зарины С.) отмечался средний уровень: девочки при выполнении заданий допускали ошибки менее чем в 30% движений в отличие от первичной диагностики, где ошибки были в половине движений.

Обследование процесса зрительного восприятия показало, что у 6 младших школьников с ЗПР (Кирилл А., Ирина Л., Света У., Наталья М., Роман Б., Ольга К.) отмечался высокий уровень. Дети самостоятельно справлялись с заданиями. При первичной диагностики у данных детей был отмечен средний уровень.

У остальных 4 детей выявлен средний уровень. В отличие от первичной диагностики, задания 4 и 5 смогли выполнить с помощью педагога.

Обследование особенностей сформированности акустического гнозиса показало, что у 3 детей определен высокий уровень (Роман Б., Ирина Л., Света У.). Дети справились с заданиями. У остальных 7 детей был определен средний уровень. У них имелись ошибочные ответы, но с помощью педагога дети отвечали верно. При первичной диагностики дети не могли верно ответить даже с подсказками педагога.

Обследование слухоречевой памяти показало, что у 3 детей высокий уровень (Ирина Л., Света У., Роман Б.). Они воспроизвели слова после первой попытки, чего при первичной диагностике сделать не могли. Ещё у 4 детей (Сергей В., Зарина С., Ольга К., Наталья М.) отмечалась неравномерность воспроизведения с тенденцией к увеличению количества слов, что является хорошим результатом, так как при первичной диагностике дети не могли воспроизвести на слух слова.

Обследование зрительно-предметной памяти показало, что только Света У. имеет высокий уровень, у нее отмечалось воспроизведение после первой попытки. У остальных 9 детей, имеющих средний уровень, отмечалась неравномерность воспроизведения. Несмотря на это, в сравнении с первичной диагностикой, уровень зрительно-предметной памяти у детей повысился.

Обследование процессов внимания показало, что только у Светы У. скорость выполнения задания на выявление произвольного запоминания ряда предметов не превышало 30 секунд. При первичной диагностике этот показатель равнялся 50 секундам. У остальных 9 младших школьников с ЗПР скорость выполнения задания превышало 40 секунд, что тоже хороший результат, так как при первичной диагностике этот показатель равнялся 50 секундам.

Результаты исследования уровня сформированности функционального базиса письменной речи у младших школьников с ЗПР представлены в таблице 3.3.

Таблица 3.3 – Результаты исследования функционального базиса письменной речи у младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе экспериментальной работы

№	Список детей	Вербальный компонент				Невербальный компонент				Баллы		Уровень после
		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
		До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	
1	Кирилл А.	27	37	С	В	9	14	Н	С	36	51	Высокий

Окончание таблицы 3.3

2	Ирина Л.	29	39	С	В	10	16	С	В	39	55	Высокий
3	Анна В.	28	38	С	В	7	13	Н	С	35	51	Высокий
4	Света У.	24	33	Н	С	12	16	С	В	36	49	Средний
5	Сергей В.	27	37	С	В	6	12	Н	С	33	49	Средний
6	Наталья М.	25	35	Н	С	8	13	Н	С	33	48	Средний
7	Зарина С	25	35	Н	С	7	13	Н	С	32	48	Средний
8	Ульяна В.	26	37	С	В	7	11	Н	С	33	48	Средний
9	Ольга К.	23	33	Н	С	8	12	Н	С	31	45	Средний
10	Роман Б.	27	37	С	В	10	16	С	В	37	53	Высокий

Исходя из полученных данных, делаем вывод о том, что 4 младших школьника с ЗПР имеют высокий уровень сформированности функционального базиса письменной речи. На этапе начальной диагностики, у них отмечался средний уровень развития функционального базиса.

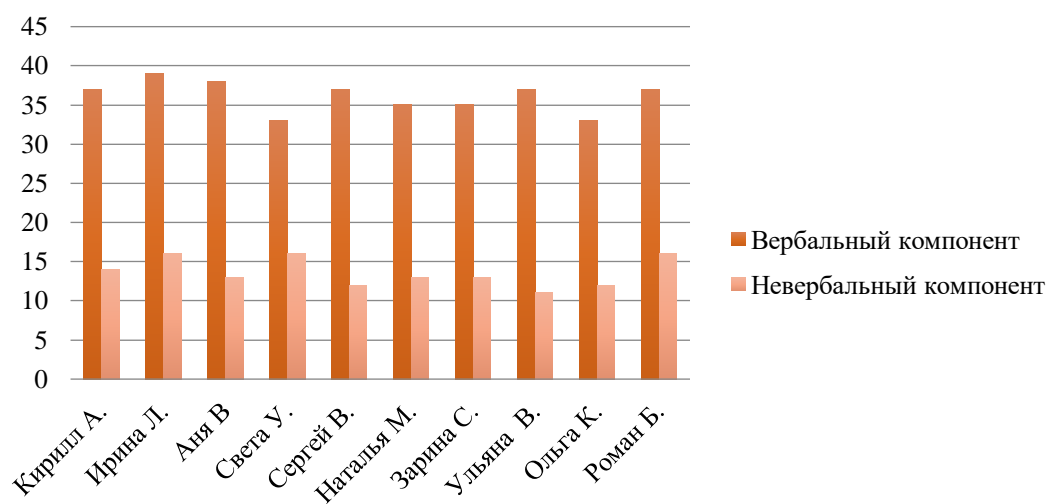


Рисунок 3.7 – Результаты диагностики компонентов функционального базиса

Таким образом, проведенный контрольный эксперимент показал, что у младших школьников с ЗПР сформировались элементы вербального и невербального компонента функционального базиса письменной речи.

Проведя коррекционную работу, мы и дальше будем отслеживать динамику изменений развития функционального базиса письменной речи и вести наблюдение за исследуемой группой детей, так как исходя из сложности дефекта, могут наметиться различные тенденции, как в лучшую, так и в худшую сторону – регресс. Имеются несколько детей в группе риска, это Наталья М. и Зарина С. так как эти дети в своем анамнезе имеют слабый иммунитет, из-за чего много болеют и периодически пропускают занятия.

Далее мы провели обследование по методике раннего выявления дислексии (А.Н. Корнев)

Таблица 3.4 – Результаты обследования по методике раннего выявления дислексии у младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе экспериментальной работы

№	Список детей	Рядоговорение		Ритм		Тест «Кулак-ребро-ладонь»		Субтест «Повторение цифр»		Ориентировка вправо-влево		Составление рассказа по серии картинок		Количество баллов	
		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
		До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
1	Кирилл А.	2	0	0	0	2	0	2	0	2	0	2	0	10	0
2	Ирина Л.	2	0	2	0	0	0	2	0	2	0	2	0	10	0
3	Анна В.	2	0	2	0	3	2	2	0	2	0	0	0	11	2
4	Света У.	2	0	0	0	3	2	0	0	0	0	2	0	7	2
5	Сергей В.	2	0	0	0	3	2	0	0	0	0	2	0	7	2
6	Наталья М.	2	0	2	0	2	0	0	0	2	0	0	0	8	0
7	Зарина С.	2	0	2	0	0	0	2	0	2	0	0	0	8	0
8	Ульяна В.	2	0	0	0	3	2	2	0	0	0	2	0	9	2
9	Ольга К.	2	0	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	6	0
10	Роман Б.	2	0	0	0	2	0	2	0	2	0	2	0	10	0

Полученные результаты позволяют предположить, что у всех 10 детей снизился риск по возникновению дисграфии и дислексии, что подтверждает

эффективность коррекционной работы по предупреждению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе реализации ФГОС НОО.

Выводы по главе 3:

В третьей главе нами была составлена модель организации комплексного сопровождения младших школьников с ЗПР по предупреждению нарушений письменной речи. Также мы определили содержание каждого этапа модели и оценили её эффективность.

Коррекционный этап модели организации комплексного сопровождения младших школьников с ЗПР по предупреждению нарушений письменной речи состоит из 2 блоков:

1 блок – речевой блок (фонематическое восприятие; словарь; грамматическая сторона речи; связная речь);

2 блок – неречевой блок (двигательная сфера; процесс зрительного восприятия; особенности сформированности звукобуквенного произношения; слухоречевая память; зрительно-предметная память; внимание).

Речевой блок основан на учебном процессе и включает следующие виды деятельности:

1) коррекция звукопроизношения (гласные и согласные звуки и различия в их артикуляции, дифференциация звуков);

2) коррекция фонематических процессов (работа над дифференциацией звуков и развитием слогоритмической структуры слова);

3) коррекционная работа на лексическом уровне (уточнение значений слов, имеющих в словарном запасе обучающихся, обогащение словарного запаса путем накопления новых слов, относящихся к различным частям речи, формирования представлений о морфологических элементах слова,

навыков морфемного анализа и синтеза слов, обогащение номинативного словаря);

4) коррекционная работа на синтаксическом уровне (тренировка в определении количества и последовательности слов в предложении, составление схемы предложения);

5) совершенствование связной речи (умение выделять предложения из сплошного текста; умение писать предложение с заглавной буквы и ставить знаки препинания в конце, отличать главные и второстепенные члены; умение формировать и устанавливать связь слов в предложении, разграничивать предложение, его главные члены и словосочетание).

В речевом блоке участвует учитель-логопед и учитель. Логопед проводит все коррекционные занятия и проводит консультации с родителями. Учитель класса реализует коррекционную часть работы, которую внедряют специалисты.

Неречевой блок основан на учебном процессе и включает следующие виды деятельности:

1) развитие моторики, умение держать ручку и развитие двигательной сферы.

2) развитие зрительного восприятия;

3) развитие слухоречевой памяти;

4) развитие зрительно-предметной памяти;

5) развитие внимания.

В неречевом блоке коррекционную деятельность сопровождают дефектолог, психолог и учитель, а при реализации коррекционной составляющей по речевому блоку привлекается логопед и учитель.

Учитель-дефектолог обследует учащихся с целью определения структуры и степени выраженности имеющихся дефектов, проводит групповые и индивидуальные занятия по исправлению отклонений в развитии, проводит занятия по развитию зрительного восприятия, развитию слухоречевой памяти, развитию зрительно-предметной памяти, развитию

внимания. Психолог в процессе сопровождения работает над развитием памяти, мышления и внимания. Учитель класса реализует коррекционную часть работы, которую внедряют специалисты.

Проведя коррекционную работу, мы увидели, что у младших школьников с ЗПР сформировались элементы вербального и невербального компонента функционального базиса письменной речи.

Мы и дальше будем отслеживать динамику изменений развития функционального базиса письменной речи и вести наблюдение за исследуемой группой детей, так как исходя из сложности дефекта, могут наметиться различные тенденции, как в лучшую, так и в худшую сторону – регресс. Имеются несколько детей в группе риска, это Наталья М. и Зарина С. так как эти дети в своем анамнезе имеют слабый иммунитет, из-за чего много болеют и периодически пропускают занятия.

У всех 10 детей снизился риск по возникновению дисграфии и дислексии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В понятие «письменная речь» в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо. Развитие письменной речи ребенка – одна из актуальнейших задач логопедии.

Письменная речь включает механизмы артикуляции и слухового анализа, зрительную память и зрительный контроль, зрительно-моторные координации и моторный контроль, перцептивную регуляцию и комплекс лингвистических умений.

Функциональный базис письменной речи определяется как многоуровневая система, включающая функции и навыки чтения и письма высокой сложности, которые имеют несколько различную психологическую базу. В структуру функционального базиса письменной речи включают не только сформированность собственно языковых компонентов речи, но и зрительно-пространственную ориентировку, состояние изобразительно-графических способностей, успешивных функций и т.д.

Онтогенез функционального базиса письменной речи характеризуется постепенной сменой и усложнением этапов формирования характеристик устной речи (лексика, грамматический строй речи и др.), а также изменениями в когнитивной стороне (внимание, память, зрительно-моторная координация и т.д.).

Функциональный базис включает в себя два компонента: вербальный и невербальный.

Вербальный компонент – это фонематический синтез, звукопроизношение, грамматический строй и связная речь, а невербальный – двигательная сфера, процесс зрительного восприятия, неречевой слух, слухоречевая память, зрительно-предметная память и внимание.

Функциональный базис письменной речи при ЗПР формируется компенсаторно, так как страдают разные компоненты эмоционально-

волевой, социально-личностной, познавательной, коммуникативно-речевой, моторной сфер, что обуславливает низкий уровень овладения детьми с ЗПР коммуникативной, предметной, игровой, продуктивной, познавательной, речевой, а в дальнейшем – учебной деятельностью.

Для обследования функционального базиса письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, нами были определены 2 блока функционального базиса.

Сформированность вербального и невербального компонентов функционального базиса письменной речи у младших школьников с ЗПР находится на низком уровне.

Проведенный констатирующий эксперимент показал, что у младших школьников с ЗПР наименее сформированными элементами вербального компонента функционального базиса являются грамматический строй и связная речь. Младшие школьники с ЗПР с трудом образовывали существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, падежные формы. Также отмечаются нарушения логики, последовательности высказывания, пропуск основных моментов и целых фрагментов, нарушение смыслового соответствия рассказа. Наименее сформированными элементами невербального компонента являются внимание (у большинства детей отмечена неустойчивость внимания, преобладание непроизвольного внимания), также отмечаются недостатки в зрительном восприятии, слухоречевой и зрительно-предметной памяти.

Все дети составляли группу риска по возникновению дисграфии и дислексии.

Нами была составлена модель организации комплексного сопровождения младших школьников с ЗПР по предупреждению нарушений письменной речи. Также мы определили содержание каждого этапа модели и оценили её эффективность.

Коррекционный этап реализации модели в логике констатирующего этапа включал 2 блока:

1 блок – речевой блок (фонематическое восприятие, словарь, грамматическая сторона речи, связная речь).

2 блок – неречевой блок (двигательная сфера, процесс зрительного восприятия, особенности сформированности звукобуквенного произношения, слухоречевая память, зрительно-предметная память, внимание).

Речевой блок основан на учебном процессе и включает следующие виды деятельности:

1) коррекция звукопроизношения (гласные и согласные звуки и различия в их артикуляции, дифференциация звуков);

2) коррекция фонематических процессов (работа над дифференциацией звуков и развитием слогоритмической структуры слова);

3) коррекционная работа на лексическом уровне (уточнение значений слов, имеющих в словарном запасе обучающихся, обогащение словарного запаса путем накопления новых слов, относящихся к различным частям речи, формирования представлений о морфологических элементах слова, навыков морфемного анализа и синтеза слов, обогащение номинативного словаря);

4) коррекционная работа на синтаксическом уровне (тренировка в определении количества и последовательности слов в предложении, составление схемы предложения);

5) совершенствование связной речи (умение выделять предложения из сплошного текста; умение писать предложение с заглавной буквы и ставить знаки препинания в конце, отличать главные и второстепенные члены; умение формировать и устанавливать связь слов в предложении, разграничивать предложение, его главные члены и словосочетание).

В речевом блоке участвует учитель-логопед и учитель. Логопед проводит все коррекционные занятия и проводит консультации с родителями. Учитель класса реализует коррекционную часть работы, которую внедряют специалисты.

Неречевой блок основан на учебном процессе и включает следующие виды деятельности:

- 1) развитие моторики, умение держать ручку и развитие двигательной сферы;
- 2) развитие зрительного восприятия;
- 3) развитие слухоречевой памяти;
- 4) развитие зрительно-предметной памяти;
- 5) развитие внимания.

В неречевом блоке коррекционную деятельность сопровождают дефектолог, психолог и учитель, а при реализации коррекционной составляющей по речевому блоку привлекается логопед и учитель.

Учитель-дефектолог обследует учащихся с целью определения структуры и степени выраженности имеющихся дефектов, проводит групповые и индивидуальные занятия по исправлению отклонений в развитии, проводит занятия по развитию зрительного восприятия, развитию слухоречевой памяти, развитию зрительно-предметной памяти, развитию внимания. Психолог в процессе сопровождения работает над развитием памяти, мышления и внимания. Учитель класса реализует коррекционную часть работы, которую внедряют специалисты.

Проведя коррекционную работу, мы увидели, что у младших школьников с ЗПР сформировались элементы вербального и невербального компонента функционального базиса письменной речи.

Детям необходимо также дальнейшее обследование динамики изменений развития функционального базиса письменной речи и необходимо вести наблюдение за исследуемой группой детей, так как исходя из сложности дефекта, могут наметиться различные тенденции, как в лучшую, так и в худшую сторону – регресс. Имеются несколько детей в группе риска, это Наталья М. и Зарина С. так как эти дети в своем анамнезе имеют слабый иммунитет, из-за чего много болеют и периодически пропускают занятия.

У всех 10 детей снизился риск по возникновению дисграфии и дислексии.

Таким образом, цель магистерской диссертации достигнута, задачи исследования были решены, а гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агаркова, Н. Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников / Н. Г. Агаркова // Начальная школа, плюс, минус. – 1999. – №9. – С. 3–10.
2. Азова, О. А. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Азова Ольга Ивановна; науч. рук. Р.И. Лалаева; МПСИ. – Москва, 2006. – 392 с.
3. Акименко, В.М. Речевые нарушения у детей / Вера Акименко. – Ростов-на-Дону: [б.и.], 2008. – 141 с.
4. Аристова, Т. А. Коррекция нарушений письменной речи / Т. А. Аристова, Г. А. Архипова и др. – Санкт-Петербург: СПбАППО, 2004. – 172 с.
5. Балыхина, Т. М. Учебный словарь терминов и понятий культуры речи / Т. М. Балыхина, М. В. Лысякова, М. А. Рыбаков; – Москва: Издательство Российского университета дружбы народов, 2003. – 126 с.
6. Безруких, М. М. Обучение письму / Мария Безруких. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2009. – 608 с. – ISBN: 978-5-91743-001-0.
7. Белякова, Л. И. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник /Лидия Белякова. – Москва: ВАКО, 2005. – 244 с.
8. Визель, Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб. – метод. пособие / Татьяна Визель. – Москва: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. – 127с. – ISBN: 5-17-031208-3.
9. Волкова, Л. С. Хрестоматия по логопедии. Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений / под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 460 с.
10. Гайдина, Л.И. Логопедические упражнения: Исправление

нарушений письменной речи. 1–4 классы / Любовь Гайдина. – Москва: ВАКО, 2008. – 112 с. – ISBN: 978-5-94665-786-0.

11. Городилова, В. И. Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. – Санкт-Петербург: КАРО, 2008. – 384 с. – ISBN: 978-5-9925-0098-1.

12. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования / Ольга Грибова. – Москва: Айрис–пресс, 2005. – 96 с.

13. Елецкая, О. В. Организация логопедической работы в школе / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – Москва: Сфера, 2006. – 192 с.

14. Елецкая, О. В. Формирование орфографического навыка письма у учащихся с дизорфографией: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03/ Елецкая Ольга Вячеславовна; науч. рук. Е.А. Логинова; ГОУ ВПО РГПУ им. А.И, Герцена. Санкт – Петербург, 2008. – 27 с.

15. Ефименкова, Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – Москва: Просвещение, 1972. – 205 с.

16. Ефименкова, Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью лексико-грамматической стороны речи / Людмила Ефименкова. – Москва: Национальный книжный центр, 2017. – 131 с. – ISBN 978–5–4441–0254–1.

17. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов/ Людмила Ефименкова. – Москва: Просвещение, 1991. – 380 с.

18. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Людмила Ефименкова. – Москва: Национальный книжный центр, 2015. – 320с. – ISBN 978–5–4441–0087–5.

19. Зубарева, Л. В. Коррекция письма на уроках. 1-4 классы. Практические и тренировочные задания и упражнения / Любовь Зубарева. – Волгоград: Учитель, 2017 г. – 67 с. - ISBN: 9785604027387.

20. Ивановская, О. Г. Преодоление артикуляторно-акустической

дисграфии у школьников / О. Г. Ивановская, Н. С. Куликова, О. А. Хвостова. – Москва: Форум, 2016. – 160 с. – ISBN: 978-5-00091-729-9.

21. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / Ольга Иншакова. – Москва: ВЛАДОС, 2022. – 279 с. – ISBN: 978-5-907433-68-7.

22. Китикова, А. В. Рабочая тетрадь по коррекции дизорфографии у младших школьников / Алла Китикова. – Москва: Редкая птица, 2016. – 106 с. – ISBN 978-5-9908631-4-9.

23. Кобзарева, Л.Г. Система упражнений по коррекции письма и чтения детей с ОНР / Л. Г. Кобзарева, М. П. Резунова, Г. Н. Юшина. – Воронеж: «Учитель», 2003. – 217 с. – ISBN 5-98225-003-1.

24. Колповская, И.К. Характеристика нарушений письма и чтения / И. К. Колповская, Л. Ф. Спирина. – Москва: Просвещение, 1968. – С. 166–190.

25. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / Александр Корнев. – Санкт-Петербург: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.

26. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / Александр Корнев. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 330 с. ISBN 5-7562-0004-5.

27. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция: учеб. пособие/ Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – Санкт-Петербург: «Союз», 2004. – 224 с. – ISBN 5-94033-034-7.

28. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учеб. пособие/ Раиса Лалаева. – Санкт-Петербург.: Лениздат, 2002. – 224 с. – ISBN 5-94033-115-7.

29. Лалаева, Р. И. Развитие фонематического анализа и синтеза / Р. И. Лалаева – Москва: Владос, 2004. С. 112-129. – ISBN 5-691-00137-3.

30. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Роза Левина. – Москва: АРКТИ, 2005. – 224 с. – ISBN 5-89415-462-6.

31. Логопедия в школе: практический опыт / под ред. В. С. Кукушина. – Москва: МарТ; Ростов–на–Дону: МарТ, 2004. – 368 с. – ISBN 978-5-222-131

16543-0.

32. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

33. Логопедия: Методическое наследие/ под ред. Л.С. Волковой. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 304 с.

34. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников: учеб пособие. /Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2000. – 192 с.

35. Лурия, А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / Александр Лурия. – Москва: Академия, 2002. – 345 с. – ISBN 5-7695-1011-0.

36. Мазанова, Е. В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов / Елена Мазанова. – Москва: Гном, 2017. – 96 с. – ISBN 978-5-00160-082-4.

37. Мазанова, Е.В. Логопедия. Преодоление нарушения письма: комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонениями в развития. Тетрадь № 2 / Елена Мазанова. – Москва: ООО «Аквариум–Принт», 2006. – 80 с. – ISBN 5-98435-655-4.

38. Макарова, А. И. Педагогическая концепция Л. С. Выготского. / А. И. Макарова // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 8. – С. 129–133.

39. Мисаренко, Г. Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления / Г. Г. Мисаренко // Логопед. – 2004. – №4. – С. 13–25.

40. Оглоблина, И. Ю. Логопедическая тетрадь для коррекции дисграфии и дислексии у младших школьников / Ирина Оглоблина. – Москва: Владос, 2017. – 64 с. – ISBN 978-5-691-02169-5.

41. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. –

Москва: Просвещение, 1967. – 367 с.

42. Парамонова, Л. Г. Динамика дисграфии у детей / Людмила Парамонова. – Москва: Российская ассоциация дислексии, МГПУ, 2007. – 208 с. – ISBN 5-691-00137-3.

43. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Людмила Парамонова. – Санкт-Петербург.: Детство–Пресс, 2006. – 128 с. – ISBN 5-89814-326-2.

44. Парамонова, Л. Г. К вопросу дисграфии у учащихся общеобразовательных школ / Людмила Парамонова. – Москва.: МСГИ, 2004. – 374 с.

45. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Людмила Парамонова. – Санкт-Петербург.: СОЮЗ, 2001. – 452 с.

46. Поваляева, М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи / Мария Поваляева. – Ростов на Дону.: Феникс, 2006. – 158 с.

47. Поварова, И. А. Нарушения письменной речи у младших школьников / И. А. Поварова, В. А. Гончарова. – Ростов на Дону.: Феникс, 2008. – 220 с. – ISBN 978-5-534-09758-0.

48. Правдина, О. В. Логопедия / Ольга Правдина. – Москва: Просвещение, 1973. – 272 с.

49. Причины и коррекция нарушений письма и чтения у детей школьного возраста [Электронный ресурс] // URL: <http://www.zapartoi.ru/article.552.html>

50. Прищепова, И.В. Дизорфография младших школьников / Ирина Прищепова. – Санкт-Петербург.: КАРО, 2006. – 240 с. – ISBN 5-89815-690-9.

51. Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – Москва: Просвещение, 1979. – 431 с.

52. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма / Ирина Садовникова. – Москва: АРКТИ,

2005. – 400 с.

53. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / Ирина Садовникова. – Москва: Владос, 1995. – 256 с.

54. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи у младших школьников / Ирина Садовникова. – Москва: Просвещение, 1983. – 111с.

55. Смирнова, И. А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму / Ирина Смирнова. – Санкт-Петербург.: Детство–Пресс, 2008. – 64 с. – ISBN: 978-5-89814-404-3.

56. Ткаченко, Т. А. Звуковой анализ и синтез: формирование навыков / Татьяна Ткаченко. – Москва: «Книголюб», 2008. – 56 с. – ISBN: 978-5-903444-85-4.

57. Ткаченко, Т. А. Логопедическая энциклопедия / Татьяна Ткаченко. – Москва: Мир книги, 2008. – 248 с. – ISBN: 978-5-486-03314-8.

58. Ткаченко, Т. А. Логопедические упражнения / Татьяна Ткаченко. – Москва: Просвещение, 2006. – 224 с. – ISBN: 978-5-699-53083-0.

59. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / под ред. С.С. Ляпидевского. – Москва: Просвещение, 1969. – 269 с.

60. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты: учебно-методическое пособие. / Наталья Трубникова. – Екатеринбург.: Уральский государственный педагогический университет, 1998. – 51 с.

61. Туманова, Т. В. К проблеме преодоления нарушений письма у школьников с недоразвитием речи / Татьяна Туманова. – Москва: МСГИ, 2004. – 290 с.

62. Уфимцева, Н. В. Особенности способов оперирования единицами внутреннего лексикона детьми с дисграфией / Н. В. Уфимцева, О.Б. Иншакова, Е. А. Любавина. – Москва: МПСИ, 2001. – 200 с.

63. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева,

Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 1989. – 223 с.

64. Филичева, Т. Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у дошкольников / Т. Б. Филичева, // Дефектология. – 1985. – № 4 – С.79 – 83.

65. Фомичева, М. Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др. – Москва: Академия, 2002. – 200 с.

66. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – Москва: Айрис–Пресс, 2007. – 176 с.

67. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей / Галина Чиркина. – Москва: Академия, 2005. – 316 с.

68. Чиркина, Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Галина Чиркина. – Москва: Просвещение, 2009. – 285 с.

69. Ястребова, А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений / Алла Ястребова. – Москва: АРКТИ, 1999. – 120 с.

70. Яструбинская, Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Е. А. Яструбинская // Логопедия. – 2004. – №2. – С. 60 – 70.

ПРИЛОЖЕНИЕ А.1

Таблица А.1 – Обследование вербального компонента функционального базиса письменной речи

СЕРИЯ 1. ОБСЛЕДОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ			
1. Определить уровень развития способности узнавать звук на фоне слова			
Инструкция	«Я сейчас буду произносить слова, а ты мне будешь говорить, слышится или нет звук [м] в этих словах?» Предъявляемые слова: мак, морковь, голова, лампа, диван, дом, доска, комната.		
Критерии оценки	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Ребенок назвал слова, где слышится звук [м].	Ребенок назвал слова, где слышится звук [м] с ошибками.	Ребенок правильно назвал слова, где слышится звук [м].
2. Выявление уровня развития умения вычленять ударный и безударный гласный звук из слова			
Инструкция	Ребенку предлагается послушать слова и назвать первый звук в слове: ослик, уголь, ива, эхо; утюг, игла, абрикос, экскаватор.		
Критерии оценки	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Ребенок неверно назвал первый звук во всех словах.	Ребенок верно назвал первый звук в половине слов.	Ребенок назвал первый звук во всех словах.
3. Выявление уровня развития умения вычленять согласный звук из слова			
Инструкция	Ребенку предлагается послушать и назвать первый звук в словах: ваза, моль, сом, полка, гусь.		
Критерии оценки	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Ребенок неверно назвал первый (последний) звук во всех словах.	Ребенок верно назвал первый (последний) звук в половине слов.	Ребенок назвал первый (последний) звук во всех словах.
4. Выявление уровня развития умения устанавливать место звука в слове			
Инструкция	Ребенку предлагается разложить предметные картинки (дом, моряк, самолет) так, чтобы первой оказалась та, в названии которой звук [м] слышится первым, затем последним.		
Критерии оценки	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Ребенок неверно разложил предметные картинки.	Ребенок разложил предметные картинки с помощью экспериментатора.	Ребенок верно разложил предметные картинки.
СЕРИЯ 2. ОБСЛЕДОВАНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ			
1. Выявление способности правильно произносить звуки в словах			
Инструкция	Материал: предметные картинки.		
	Ход исследования. «Повторяй за мной слова»: 1) [С]: собака, гусеница, автобус; 2) [С']: сирень, апельсин, рысь; 3) [З]: замок, незнайка;		

Продолжение таблицы А. 1

	<p>Ход исследования. «Повторяй за мной слова»:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) [С]: собака, гусеница, автобус; 2) [С']: сирень, апельсин, рысь; 3) [З]: замок, незнакомка; 4) [З']: земляника, обезьяна; 5) [Ц]: царь, прицеп, конец; 6) [Ш]: Шапка, кошка, ландыш; 7) [Ж]: Желудь, ложка, нож; 8) [Щ]: Щека, чаша, клещ; 9) [Ч]: Чашка, печать, луч; 10) [Л]: Ландыш, холод, бокал; 11) [Л']: Лямка, гуляш, боль; 12) [Р]: Рана, баран, литр; 13) [Р']: Рябчик, зарядка, зверь; 14) [Й]: Йогурт, чайка, клей; 15) [К]: Кабан, закат, червяк; 16) [Г]: Газета, треугольник, ноги; 17) [Х]: Халат, мухомор, мех. <p>Рекомендуется уточнить произношение других согласных звуков (Б, П, Д, Т, Г, К, Х) и Й. В целях сбережения времени фразы и тексты с проверяемыми звуками на этом этапе не предъявляются, так как способность уточнить произношение звука в различных позициях и при различной степени самостоятельности речи представляются в процессе последующего исследования. Необходимо классифицировать все звуки на такие группы как: первая группа – свистящие С, СЬ, З, ЗЬ, Ц; вторая группа – шипящие Щ, Ж, Ч, Ш; третья группа – Л, ЛЬ; четвертая группа – Р, РЬ; пятая группа – остальные звуки, нарушенное произношение которых встречается намного реже; задненебные звуки Г, Х, К и их мягкие варианты, звук Й, случаи дефектов озвончения, смягчения, нечастые расстройства произношения гласных звуков.</p>		
Критерии оценки	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Звук у ребенка отсутствует или частично есть.	У ребенка отмечается смазанное произношение звука, наблюдаются искажения, замены, смешения звуков.	Ребенок произносит звук верно.
СЕРИЯ 3. ИССЛЕДОВАНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА			
1. Исследовать овладение обобщающими словами			
Инструкция	<p>«Назови, что это?». Материал: картинки с изображением: одежды, фруктов, мебели.</p> <p>Ход исследования. Экспериментатор предлагает ребенку рассмотреть ряд картинок и назвать их одним словом (одежда, мебель). Потом педагог просит ребенка перечислить цветы, птиц и животных. Затем ребенку предлагают отгадать предмет по</p>		

Продолжение таблицы А.1

	описанию: круглое, гладкое, сочное, сладкое, фрукт. Оранжевая, длинная, сладкая, растет на грядке, овощ. Зеленый, длинный, вкусный он соленый, вкусный он сырой, кто же он такой? Красный, круглый, сочный, мягкий, вкусный, овощ. Пример ответа: круглое, гладкое, сочное, сладкое, фрукт (яблоко). Оранжевая, длинная, сладкая, растет на грядке, овощ (морковь). Зеленый, длинный, вкусный он соленый, вкусный он сырой, кто же он такой? (огурец). Красный, круглый, сочный, мягкий, вкусный, овощ (помидор).		
Критерии оценки	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Ребенок давал неадекватные ответы, помощь не использовал.	В конкретных ситуациях ребенку требовалась повторение инструкции, множество заданий осуществлялось с уточняющей помощью, редко с контекстной подсказкой, темп осуществления инертный.	Ребенок выполнил самостоятельно, безошибочно все задания.
2. Исследовать умения подбирать слова, обозначающие действия предмета			
Инструкция	«Кто как движется?». Материал: картинки с изображением рыбы, птицы, лошади, собаки, кошки, лягушки, бабочки, змеи. Ход исследования. Экспериментатор предлагает ребенку ответить на вопросы: Как движется рыба? (птица, лошадь, собака, кошка, лягушка, бабочка). Пример ответа: рыба плавает; птица летает; лошадь скачет; собака бежит; кошка крадется, бежит; лягушка прыгает; бабочка летает.		
Критерии оценки	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Ребенок назвал 1-3 глагола.	Ребенок обозначил 4-6 действий.	Ребенок подобрал глаголы ко всем 7 словам.
3. Исследовать уровень сформированности предметного словаря			
Инструкция	«Назови животного и его детеныша». Материал: картинки с изображением домашних и диких животных и их детенышей. Ход исследования. Ребенку предлагают рассмотреть четыре картинки, на которых изображены лиса с лисенком, утка утенком, медведь с медвежонком, собака со щенком. Сначала просим ребенка перечислить изображенных животных (лиса, медведь, утка, собака). При этом указываем на изображение взрослых животных. Далее предлагают ребенку завершить фразу, называя детеныша животного: «У лисы (медведя, утки, собаки) – лисенок (медвежонок, утенок, щенок)».		

Продолжение таблицы А.1

Критерии оценки	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Ребенок назвал одного детеныша животного.	Ребенок назвал детенышей четырех животных.	Ребенок назвал всех детенышей и дополнительно еще два.
4. Исследовать умение подбирать имена прилагательные			
Инструкция	«Подбери слово». Ход исследования: педагог предлагает ребенку внимательно выслушать словосочетание и подобрать к нему нужное слово. К примеру: «Конь бежит Быстро. Он какой? (быстрый)». Предлагают такие словосочетания: ветер дует сильно; собака лает громко; лодка плывет медленно; девочка шепчет тихо.		
Критерии оценки	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Ребенок не назвал 1 прилагательное.	Ребенок назвал 2-3 прилагательных.	Ребенок правильно назвал все прилагательные.
Критерии оценки по всем заданиям: высокий уровень – 12-15 баллов; средний уровень – 8-11 баллов; низкий уровень – 8 и менее баллов.			
СЕРИЯ 4. ОБСЛЕДОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ			
1. Исследовать понимания и использования предлогов: между, из-за, из-под.			
Инструкция	«Прятки». Материал: игрушки – зайка, две машинки. Ход исследования: ребенку предлагают выполнить ряд действий и ответить на вопросы. К примеру: «Спрячь зайку между машинками. Куда спрятал зайку? Спрячь зайку за машинку. Куда спрятал зайку? Откуда выглядывает зайка?».		
Критерии оценки	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Ребенок не понимает и не использует предлоги.	Ребенок понимает и неверно использует предлоги.	Ребенок понимает и использует предлоги.
2. Исследовать умения ребенка образовывать имена существительные множественного числа в именительном и родительном падежах.			
Инструкция	«Угадай, чего нет?». Материал. картинки с такими изображениями, как: глаз – глаза, ведро – ведра, рот – рты, лев – львы, перо – перья, окно – окна, дом – дома, кресло – кресла, ухо – уши, дерево – деревья, стол – столы, стул – стулья. Ход исследования: ребенку показывают картинки и просят назвать один предмет и много. Предлагают следующие картинки: глаз –..., ведро –..., рот –..., лев –..., перо –..., окно – ..., дом –..., кресло – ..., ухо –..., дерево – ..., стол –..., стул –...		
Критерии оценки	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Ребенок неверно выполнил задание либо отказался от выполнения.	Ребенок выполнил задание с ошибками.	Ребенок правильно выполнил задание

Продолжение таблицы А.1

3. Исследовать сформированность умения образовывать имена существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом.			
Инструкция	<p>«Назови ласково».</p> <p>Материал: картинки с изображением большого и маленького предметов.</p> <p>Ход исследования: ребенку предлагают назвать ласково предметы, изображенные на картинках.</p> <p>Окно –... (окошечко); зеркало –...; дерево – ...; ящик –...; кольцо – ...; петля –...; ухо –...; платье –...</p>		
Критерии оценки	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Ребенок неверно все предметы, изображенные на картинках.	Ребенок верно назвал половину предметов, изображенных на картинках и половину неверно..	Ребенок правильно назвал ласково все предметы, изображенные на картинках.
4. Исследовать сформированность верного употребления падежных форм имен существительных			
Инструкция	<p>«Назови».</p> <p>Ход исследования: ребенку предлагают ответить на вопросы.</p> <p>1. Чего много в лесу? Откуда осенью падают листья? (Родительный падеж).</p> <p>2. К кому ты любишь ходить в гости? Кому нужна удочка? (Дательный падеж).</p> <p>3. Кого ты видел в зоопарке? цирке? (Винительный падеж).</p> <p>4. Чем ты смотришь? Чем ты слушаешь? (Творительный падеж).</p> <p>5. На чем катаются дети зимой? (Предложный падеж).</p>		
Критерии оценки	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Ребенок неверно ответил на все вопросы или ответил лишь на один вопрос.	Ребенок верно ответил на 2 или 3 вопроса полностью. Или на все, но не полностью.	Ребенок правильно ответил на все вопросы.
СЕРИЯ 5. ОБСЛЕДОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ			
1. Исследовать умения ребенка применять при описании предметов (игрушек) слова, обозначающие существенные признаки.			
Инструкция	<p>«Расскажи, какой». Цель: Ход исследования. Экспериментатор предлагает ребенку рассказать об игрушке (предмете). Предлагаются для описания такие слова как: елка, зайчик, мячик, яблоко, лимон. При сложностях экспериментатор задает вопросы: «Расскажи, что ты знаешь о елке? Какая она бывает? Где ты ее видел?».</p>		
Критерии оценки	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	рассказ составлен при помощи повторных уточняющих вопросов, указаний на детали предмета.	Рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической	в рассказе-описании отражены все базовые признаки предмета, дано указание на его функции либо

Продолжение таблицы А.1

Критерии оценки	Описание предмета не отображает большого количества его существенных свойств и признаков. Не обнаруживается какого-либо логического порядка рассказа.	законченностью, в нем отражена большая часть базовых свойств и качеств предмета.	предназначение, соблюдается логический порядок в описании признаков предмета.
2. Исследовать уровень сформированности связной повествовательной речи.			
Инструкция	«Составь рассказ». Материал: три картинки с изображением серии последовательных событий: «Кошка ловит мышку». Ход исследования: педагог непоследовательно раскладывает перед ребенком картинки и предлагает рассмотреть их и разложить в логическом порядке: «Разложи картинки так, чтобы было понятно, что было вначале, что затем случилось и чем закончилось действие? Составь рассказ».		
Критерии оценки	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Ребенок составил рассказ при помощи наводящих вопросов, его связность резко страдает, наблюдается пропуск основных моментов действия и целых фрагментов, страдают смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету.	Ребенок составил рассказ с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку), достаточно развернуто отражено содержание картинок.	Ребенок самостоятельно составил связный рассказ.
3. Исследовать умения ребенка устанавливать причинно-следственную зависимость, рассуждать.			
Инструкция	«Подумай и скажи». Ход исследования: педагог предлагает ребенку внимательно прослушать и завершить высказывания. «Мама взяла зонтик, потому что на улице» (идет дождь). «Таает снег, потому что» (пригревает солнце; наступила весна). «Цветы засохли, потому что» (их не поливали). «В лесу появилось много грибов, потому что» (прошел дождь) «На деревьях появляются молодые листочки, потому что»		

Окончание таблицы А.1.

	(наступила весна).		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Критерии оценки	Ребенок не способен завершить предложения даже с помощью педагога.	Ребенок завершил предложения с помощью педагога, достаточно логически отражена причинно-следственная зависимость.	Ребенок самостоятельно логически завершил все предложенные высказывания.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б.1

Таблица Б.1 – Обследование невербального компонента функционального базиса письменной речи

СЕРИЯ 1. ОБСЛЕДОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ			
1. Праксис позы – кисти руки.			
Инструкция	Ребенку предлагалось повторить за экспериментатором движения пальцами: вытягивание вперед 2-го и 5-го пальцев («коза») для левой руки; 2-го и 3-го, пальцев («зайчик») для левой и правой руки, формирование кольца из первого и каждого следующего пальца для левой правой руки.		
2. Динамический праксис.			
Инструкция	Ребенку предлагались следующие движения: последовательное касание стола 1-м пальцем, затем 2-м; 1-ми 5-м и т.д. для правой и левой руки.		
3. Конструктивный праксис.			
Инструкция	Ребенку предлагалось скопировать фигуры, сделанные из палочек, спичек (квадрат, треугольник, лесенка).		
4. Оральный праксис			
Инструкция	Ребенку предлагались следующие движения: надуть щеки, оскалить зубы, вытянуть губы в трубочку, вытянуть язык, поднять язык вверх, опустить язык вниз, «поцокать» языком, чередование движений языка вверх-вниз, чередование положений губ «трубочка-оскал», чередование положений зыка «широкий-узкий».		
Критерии оценки	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	При выполнении заданий ошибки более чем в половине движений с частичной коррекцией при помощи или при интенсивной стимуляции (вербальной регуляции, совместном выполнении) исследователя, при этом правильное выполнение не закрепляется и сразу переходит в ошибочное. Трудности запоминания программы, упрощение	Неправильное расположение руки в пространстве, ребенок не может найти нужный набор движений, перебирает пальцы, помогает другой рукой с последующим правильным выполнением задания. Персеверации, стереотипные движения, корригируемые обучением или стимуляцией (проговариванием программы).	Правильное выполнение заданий. Возможно замедленное выполнение, с предварительным поиском. Копирование фигур правильное. При выполнении пробы на оральный праксис ребенок все движения выполняет правильно;].

Продолжение таблицы Б.1

	<p>программы. При конструировании «лесенки» трудности в воспроизведении всей фигуры, неправильное расположение палочек внутри фигуры, отмечается неправильное расположение фигуры в пространстве. При обследовании орального праксиса - гипер- или гипотонус языка, тремор, гиперсаливация, при выполнении движений отмечается появление содружественных движений, персеверация; 0 баллов – выраженная персевераторность движений, ребенок воспроизводит позу только указательного пальца; невозможность копировать даже простые фигуры; при обследовании орального праксиса отмечалось наличие грубых нарушений.</p>	<p>Помощь оказана только при выкладывании сложной фигуры «лесенка», простые фигуры выкладываются самостоятельно. При обследовании орального праксиса выполнение упражнений – нарушение четкости и частоты выполнения задания, возможны редкие синкинезии, незначительная саливация</p>	
<p>СЕРИЯ 2. ОБСЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ</p>			
<p>1. Узнавание предметов в условиях силуэтного изображения. 2. Узнавание предметов в условиях контурного изображения. 3. Узнавание неполных изображений предметов. 4. Узнавание предметов в условиях зашумления. 5. Узнавание предметов в условиях наложения.</p>			

Продолжение таблицы Б.1

Инструкция	Оборудование: по 6 предметных картинок для каждой темы. Ребенку предлагались для опознания 6 картинок, на которых он должен был найти заданный предмет: «Покажи, где...».		
Критерии оценки	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	1 балл – и после помощи экспериментатора ребенок выполняет задания № 4, 5 с ошибками. Опознает только один-два предмета в более легких заданиях, сложные задания не выполняет. 0 баллов – не справляется с заданиями.	Самостоятельно справляется только с более легкими вариантами заданий (№1, 2, 3), прибегает к помощи экспериментатора. Опознает 4-5 картинок в заданиях № 4, 5.	Все ответы правильные. Ребенок правильно узнает и называет предметы, но при рассмотрении «зашумленных» изображений сам прибегает к вспомогательным приемам: обводит контуры пальцами, комментирует предложения словами. Опознает все 6 предметов.
СЕРИЯ 3. ОБСЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ АКУСТИЧЕСКОГО ГНОЗИСА			
1. Ритмы (воспроизведение по образцу).			
Инструкция	Оценка ритмов. Оборудование: палочки. Ребенку предлагалось выложить столько палочек, сколько раз стучал экспериментатор: //; ///; / Воспроизведение простых ритмов Ребенку предлагалось повторить за экспериментатором: «Повтори, как я...»: // // //; /// ///. Воспроизведение сложных ритмов. Ребенку предлагалось повторить за экспериментатором: «Повтори, как я ...»: // /// // ///.		
Критерии оценки	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Преобладание ошибочных ответов, несмотря на помощь экспериментатора. Ребенок воспроизводит простые ритмы и не справляется с воспроизведением сложных ритмов; 0 баллов – все ответы неправильные.	Возможность выполнения ошибок при предложении ребенку самому просчитать заданный ритм, с большей частью заданий ребенок справляется;	Правильное выполнение всех заданий на оценку ритмов, правильное воспроизведение простых ритмов после 2-й попытки, сложных – после 3-й. Допускается выполнение задания в замедленном темпе.
СЕРИЯ 4. ОБСЛЕДОВАНИЕ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ			

Продолжение таблицы Б.1

1. Повторение отдельных слов.			
Инструкция	Непосредственное воспроизведение. Ребенку предлагается прослушать экспериментатора, запомнить и повторить пять слов:		
Инструкция	«Послушай внимательно и повтори слова, которые ты запомнил». Слова повторяются не более пяти раз. Каждый раз фиксируется количество и порядок воспроизведенных ребенком слов. Отсроченное воспроизведение после 5-минутного отдыха ребенка просили еще раз вспомнить те слова, которые он учил.		
Критерии оценки	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	1 балл – неравномерность воспроизведения с тенденцией к уменьшению количества слов (4-3 слова). Отсроченное воспроизведение – 2-3 слова. Наличие посторонних слов; 0 баллов – невозможность воспроизведения полного объема слов (1-2 слова) и удержания в памяти заданного порядка слов. Отказ воспроизведения слов после влияния интерференции.	Воспроизведение после 2-й попытки. Заданная последовательность стимулов воспроизводилась со 2-3-го раза. Отсроченное воспроизведение – 4-х слов. Единичное всплетение других близких по смыслу слов.	Воспроизведение всех слов после первого предъявления. Заданная последовательность воспроизводилась после 1-2-го раза. Отсроченное воспроизведение – не менее 4-х слов.
СЕРИЯ 5. ОБСЛЕДОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНО-ПРЕДМЕТНОЙ ПАМЯТИ			
1. Запоминание предметных картинок.			
Инструкция	1. Непосредственное воспроизведение Предметные картинки располагались в линейной последовательности. Ребенку предлагалось запомнить 5 картинок: «Посмотри на эти картинки и запомни...» Затем картинки смешивались с еще 5-ю картинками: «Найди те картинки, которые ты запомнил». 2. Исследование влияния интерференции Через 5-10 минут ребенку предлагалось найти те картинки, которые он запомнил ранее: «А теперь вспомни и найди те картинки, которые мы запоминали».		
Критерии оценки	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Неравномерность воспроизведения с тенденцией к уменьшению. Отсрочено: 2-3	Воспроизведение после 2-й попытки и запоминание не менее 4-х картинок.	Непосредственное воспроизведение всех картинок.

Окончание таблицы Б.1

	картинки. Указание на посторонние картинки как на исходные. 0 баллов –	Отсроченное запоминание 4-х предметных картинок.	Отсроченное воспроизведение – не менее 4-х картинок
	непосредственное запоминание 1-2 картинок. Отказ от выполнения задания на исследование влияния интерференции.		
СЕРИЯ 6. ОБСЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ВНИМАНИЯ			
1. Выявление произвольного запоминания ряда предметов, устойчивости внимания.			
Инструкция	Выявление произвольного запоминания ряда предметов, устойчивости внимания.		
Критерии оценки	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Скорость выполнения задания № 1 превышает 50 секунд. Выполнение заданий № 2 возможно после 2-ой попытки, с отработкой программы выполнения в речевом плане. При выполнении задания № 3 возможна одна- две ошибки. Скорость выполнения заданий данной серии превышает 35 секунд. 0 баллов – помощь неэффективна, задание не выполняется.	Скорость выполнения задания № 1 не превышает 50 секунд. Выполнение заданий № 2 возможно после 2-ой попытки. При выполнении заданий № 3 возможна одна ошибка. Скорость выполнения заданий данной серии не превышает 35 секунд.	Правильное выполнение всех заданий. Скорость выполнения задания № 1 не превышает 40 секунд; скорость выполнения заданий № 3 не превышает 25 секунд.

ПРИЛОЖЕНИЕ В.1

Консультация для родителей исследуемых лиц с ЗПР

Современные требования общества к развитию личности диктуют необходимость более полно реализовать идею индивидуализации обучения, учитывающего готовность детей к школе, состояние их здоровья, индивидуально-типологические особенности. Построение учебно-воспитательного процесса с учетом особенностей каждого ребенка должно стать нормой работы общеобразовательной школы.

Успешность интеграции детей с ЗПР в общеобразовательный класс зависит от информированности окружающих взрослых: педагогов, родителей – об особенностях и проблемах обучения и воспитания детей с ЗПР.

Дети с ЗПР могут обучаться как в коррекционном классе в условиях общеобразовательной школы для детей с ЗПР, так и в обычном общеобразовательном классе.

Образовательный процесс с детьми с ЗПР в начальных классах обеспечивается специальными программами.

Задержка психического развития (ЗПР) – это отставание развития психических процессов и незрелость эмоционально-волевой сферы у детей. ЗПР характеризуется недостаточным уровнем развития мышления, речи, внимания, памяти, моторики, регуляции и саморегуляции поведения.

Нуждается ли ребенок с ЗПР во врачебной помощи? Задержка психического развития не болезнь, а индивидуальный вариант психического развития. Но, как утверждают специалисты, в основе развития психики таких детей часто лежит та или иная несостоятельность структурно-функциональных мозговых систем, приобретенная в результате негрубого повреждения мозга. Поэтому обследование врачом психоневрологом такого ребенка желательно: он может выявить признаки органической поврежденности мозга и медикаментозно воздействовать на

него, может при помощи лекарств скоординировать излишнюю заторможенность или возбудимость ребенка, нормализовать сон, активизировать работу клеток головного мозга.

Помощь ребенку с ЗПР не исчерпывается только определенными курсами медикаментозного лечения, это длительный и непрерывный процесс, который требует постоянных занятий с ребенком, определенной системы его воспитания, в процессе которого постоянно стимулируется речевое, психическое и двигательное развитие. Отставание в развитии не лечится, а преодолевается совместными усилиями врача, дефектолога, логопеда, учителя с обязательным и ведущим участием родителей.

Речь учащихся с ЗПР характеризуется нарушением звукопроизношения, трудностями в дифференциации звуков, в овладении звукобуквенным анализом и синтезом.

У большинства детей с ЗПР обнаруживается бедность словарного запаса, своеобразие лексики, проявляющееся в неточности употребления слов. В словаре детей преобладают существительные и глаголы. Усвоение же прилагательных, наречий, местоимений вызывает определенные трудности. Лишь немногие учащиеся с ЗПР точно знают свою фамилию, имя, отчество, имя и отчество родителей, домашний адрес, они имеют очень приблизительное, неточное представление о профессии своих родителей.

У таких детей отмечается несформированность грамматического строя речи. Чаще всего встречается нарушение порядка слов в предложении и их согласование, ошибки в понимании и употреблении предлогов. Затруднение вызывает образование новых слов.

У учащихся с ЗПР недостаточно сформирована связная речь. Для них сложен пересказ, составление рассказа по серии картин, несмотря на то, что им понятно смысловое содержание рассказа или картинки. На наводящие вопросы отвечает правильно, но фраза не развернута, ребёнок часто «соскальзывает» с основной мысли на посторонние суждения. Многим не удаётся составление творческого рассказа, рассказа-описания.

Недоразвитие многих речевых и неречевых функций у детей с ЗПР приводит к существенным трудностям овладения чтением и письмом. Затруднение вызывает овладение не только технической стороной процесса чтения, но и понимание прочитанного. А ошибки на письме многочисленны и имеют стойкий характер.

Какую помощь могут оказать родители, если в семье учащийся начальных классов с задержкой психического развития?

Успех коррекции речевых нарушений во многом определяется тем, насколько четко организовано взаимодействие в работе учителя - логопеда и родителей.

Рекомендации для родителей:

- 1) занятия логопеда нужно посещать регулярно;
- 2) у ребенка с ЗПР ослаблена память, не сформировано произвольное внимание, отстают в развитии мыслительные процессы, тяжело формируются учебные навыки, поэтому необходимо закреплять изученный на логопедических занятиях материал дома;
- 3) важно определить, кто именно из взрослого окружения ребенка будет с ним заниматься по заданию логопеда;
- 4) время занятий необходимо закрепить в режиме дня – это дисциплинирует ребенка, помогает усвоению учебного материала;
- 5) занятия должны быть непродолжительными, не вызывать утомления и пресыщения. Если ребёнок быстро устаёт, целесообразно выполнять задание за несколько приёмов.
- 6) необходимо разнообразить формы и методы проведения занятия, чередовать занятия по развитию письменной речи с заданиями по развитию внимания, памяти, мышления, мелкой и крупной моторики;
- 7) при получении задания необходимо внимательно ознакомиться с его содержанием, убедиться, что вам все понятно, в затруднительных случаях проконсультироваться у учителя-логопеда;

8) начинать занятие целесообразно с тех заданий, которыми ребенок уже овладел, хвалить его, дать ему почувствовать себя успешным, новые упражнения вводить постепенно;

9) ежедневно выполнять артикуляционную гимнастику в связи с нарушением у ребенка с ЗПР звукопроизношения;

10) обязательно выполнять упражнения перед зеркалом;

11) уделять особое внимание не скорости, а качеству и точности выполнения артикуляционных упражнений;

12) следить за чистотой выполнения движений: без сопутствующих движений, плавно, без излишнего напряжения или вялости, следить за полным объемом движений, за точностью, темпом упражнений, часто - под счет взрослого;

13) каждое артикуляционное упражнение рекомендуется выполнять сначала медленно, затем темп ускорять;

14) выполнять упражнение 6 - 8 раз по 10 сек. (можно больше). Для лучшей наглядности упражнения делать совместно с ребенком, старательно показывая и объясняя каждое движение;

15) для закрепления звука в слого, слове необходимо повторять речевой материал не менее 3-х раз;

16) при произнесении нужного звука следует произносить звук в слого или слове утрированно (намеренно выделяя голосом);

17) при изучении каждой лексической темы учитель – логопед предлагает словарный минимум (предметный, глагольный, словарь признаков, предлоги и т.д.), который дети могут и должны усвоить и употреблять в самостоятельной речи. Родители контролируют за этим дома;

18) первоначально задания выполняются ребенком с активной помощью родителя, постепенно необходимо приучать ребенка к самостоятельному выполнению заданий;

19) задание в письменной форме необходимо также делать регулярно;

20) будьте терпеливы с ребенком, доброжелательны, но достаточно

требовательны;

21) отмечайте малейшие успехи, учите ребенка преодолевать трудности. Помимо специально организованных домашних занятий, общайтесь всегда со своим ребенком во время всех видов совместной деятельности (прогулки, походы в магазин, экскурсии, поездки, игры, домашние хлопоты, рисование, чтение, просмотр фильмов и т.п.). Знакомьте ребёнка с окружающим миром.

Помогайте ребёнку отвечать полной правильной фразой, используя наводящие вопросы, исправляйте ошибки письменной речи корректно, объясняя, а не ругая ребенка;

Приучайте ребёнка пересказывать совместно придуманные истории, небольшие рассказы, прочитанные вместе книжки. Ваши фразы должны быть простыми, доступными. Обязательно обращайте внимание не только на свои слова, но и на интонацию голоса, артикуляцию, мимику, жесты. В разговоре с ребенком смотрите на него, улыбайтесь ему.

Детям нужно читать как можно больше книг, рассматривать иллюстрации, обсуждать прочитанное. Книга может заинтересовать, главное найти такой вариант, который понравится вашему ребенку. Читайте книги вслух! Не жалеете на это времени! Ребенок, слушая ваше чтение, учится воспринимать информацию на слух, что очень полезно для развития познавательных способностей, эмоций, внимания, памяти и, главное, позволяет накапливать и учит использовать богатый словарный запас, что играет огромную роль в развитии речи детей с ЗПР.

Можно договориться читать по очереди, попросить почитать младшим детям, бабушке, маме, когда она готовит. Это ускорит формирование навыка чтения. Наиболее тяжёлый труд для учащегося с ЗПР – овладение письменной речью.

Это и создание текста (предложения, слова, слога), и его графическая фиксация, при условии, что рука ребёнка еще мало подготовлена к подобной работе. Закрепляя навыки письменной речи в семье, можно предлагать

детям с ЗПР подписать праздничную открытку, написать письмо другу (в том числе в электронной форме). Можно придумать и организовать игры (поиск приза, путешествие, приключение), требующих написания предложений различной сложности, конструирование предложений из набора слов, разгадывание кроссвордов, ребусов, выполнение других видов письменных заданий.

Работа с ребёнком дома, помощь со стороны учителя-логопеда, повышение уровня знаний в области речевого развития дадут возможность активно включаться в сложный, но необходимый процесс усвоения ребёнком практических навыков различных видов речевой деятельности.

В своих отношениях с ребёнком необходимо хвалить его в каждом случае, когда он это заслужил, подчеркивать успехи. Это поможет укрепить уверенность ребёнка в собственных силах.

Помните, что только терпеливый подход, доброе отношение и любовь к своему ребёнку помогут ему в эффективном усвоении навыков письменной речи и формировании функционального базиса письменной речи!

ПРИЛОЖЕНИЕ Г.1

Методика раннего выявления дислексии (А.Н. Корнев)

Использование: в ходе массовых профилактических осмотров детей 6-8 лет.

Оборудование: не требуется.

Время проведения: 5-8 мин.

Описание методики и правила оценки выполнения задания

1. «Рядоговорение».

Инструкция: перечисли по порядку времена года и (после ответа) дни недели.

Оценка: (в штрафных баллах):

- правильно ответил на оба вопроса – 0 баллов;
- правильно ответил на один вопрос – 2 балла;
- не ответил ни на один вопрос – 3 балла.

2. «Ритмы».

Инструкция: послушай, как я постучу и после того, как я закончу, постучи так же (однократное предъявление ритмичных ударов по столу карандашом или палочкой с длинными и короткими интервалами)

Простые ритмы – !!! ! !! !!!! !!! Если задание выполняется верно переходят к сложным ритмам, если допущено больше одной ошибки – прекращают.

Сложные ритмы – !!! !! ! !! !! ! !!! Критерии выполнения – те же.

Оценка:

- правильно выполнены оба задания – 0 баллов;
- выполнены только простые ритмы – 2 балл;
- не выполнено ни одного задания – 3 балла.

3. Тест «Кулак-ребро-ладонь».

Инструкция: посмотри, что я сейчас сделаю и повтори так же.

Демонстрируется трижды подряд последовательность из трех движений: кулак-ребро-ладонь. Ребенок должен трижды воспроизвести эту последовательность

Если ребенок нарушил последовательность не более одного раза, указывается ошибка и дается другая попытка. При ошибочном воспроизведении демонстрация образца повторяется, но не более 5 демонстраций.

Оценка:

– правильное воспроизведение с одной-двух попыток после 1-й демонстрации – 0 баллов;

– правильное воспроизведение после 2 демонстраций или после 3 демонстраций с первой попытки – 2 балла;

– правильное воспроизведение после 4-5 демонстраций или после 3 демонстраций со 2 и более попытки – 3 балла.

4. Субтест «Повторение цифр».

Инструкция: сейчас я назову какие-нибудь несколько цифр, я ты, как только я закончу, повтори их в том же порядке. Экспериментатор ровным голосом, не меняя интонации называет ряд из трех цифр. При ошибочном воспроизведении предъявляется другой ряд из трех цифр. При правильном воспроизведении переходят к ряду из 4 и затем 5 цифр. Экспериментатор фиксирует количество цифр в наибольшем правильно воспроизведенном ряду. Это является предварительной оценкой за 1 часть задания

Инструкция: я назову цифры, повтори их начиная с конца, повторяй их в обратном порядке. Пояснение на примере. Я говорю 1-2, ты – 2-1. Предлагается ряд из 2 цифр, затем из трех и т.д. Оценивается 2 часть задания. Итоговой является сумма предварительных оценок.

Цифровые ряды:

Прямой счет:

№ 3 3-8-6 6-1-2

№ 4	3-4-1-7	6-1-5-8
№ 5	8-4-2-3-9	5-2-1-8-6

Обратный счет:

№ 2	2-5	6-3
№ 3	5-7-4	2-5-9
№ 4	7-2-9-6	8-4-9-3

Оценка:

- итоговый результат больше 6 – 0 баллов;
- итоговый результат равен 6 – 2 балла;
- итоговый результат меньше 6 – 3 балла.

5. Ориентировка в «право-лево».

Простая ориентировка. Инструкция: подними левую руку (обязательно начинают с левой), покажи правый глаз, левую ногу. Если задание выполнено – переходят к следующему, если нет – прекращают

Речевая проба Хеда. Инструкция: возмись левой рукой, за правое ухо, правой рукой – за правое ухо, правой рукой за левое ухо, покажи правой рукой левый глаз

Оценка:

- выполнены оба задания – 0 баллов;
- выполнена только простая ориентировка – 2 балла;
- не выполнено ни одного задания – 3 балла.

6. Составление рассказа по серии картинок.

Предъявляется рассказ в 2 картинках (например, рассказ о курице и цыплятах).

Инструкция: расскажи, что здесь нарисовано (если ребенок не может начать или перечисляет предметы – наводящие вопросы. После составления задается вопрос: почему цыплята стали черными.

Оценка:

- 1) качество построения рассказа;

- рассказ составлен самостоятельно без существенных погрешностей – 0 баллов;
- рассказ составлен по наводящим вопросам без погрешностей или самостоятельно, но с грубыми погрешностями (пропуски важных частей, нарушение последовательности событий) – 2 балла;
- вместо рассказа перечисляются предметы – 3 балла.
- не перечисляет даже предметы на картинках – 4 балла.

2) понимание причинно-следственных связей;

- дано правильное объяснение – 0 баллов;
- объяснение не полное – 1 балл;
- не объясняет – 3 балла.

Итоговая оценка – по сумме 1 и 2.

Составление окончательного заключения:

При обследовании детей 6,5 – 7,5 лет без грубой речевой патологии суммируются задания: 1, 4 и на выбор по большему баллу – 2-3. Сумма баллов, превышающая 5, свидетельствует о предрасположенности к дислексии.

При обследовании детей 7,5 – 8,5 лет с выраженной речевой патологией суммируются оценки за 1, 4,5,6 задания. Сумма баллов, превышающая 5, свидетельствует о предрасположенности к дислексии.