



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

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

«Формирование письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением
слуха и речи на логопедических занятиях»

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Магистерская программа

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Форма обучения - очная

Выполнила:
студентка группы ОФ-206-173-2-1
Сафронова Яна Александровна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Васильева Виктория Сергеевна

Проверка на объём заимствований:

Работа 100% авторского текста

рекомендована/не рекомендована

«10» 12 20 24 15

зав. кафедрой СПиПМ

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Л.А. Дружинина

Васильева

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	7
1.1 Понятие «письменная речь» в междисциплинарном аспекте и ее становление в онтогенезе	7
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушением зрения и речи.....	31
1.3 Особенности развития письменной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения и речи	41
Выводы по первой главе.....	50
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И РЕЧИ	53
2.1 Организация и содержание экспериментального изучения письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи.....	53
2.2 Состояние письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи.....	63
Выводы по второй главе.....	75
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ	77
3.1 Содержание логопедической работы по формированию письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи на логопедических занятиях	77
3.2 Результаты экспериментальной работы	88

Выводы по третьей главе.....	97
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	98
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	102
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	111

ВВЕДЕНИЕ

Анализ специальной психолого-педагогической, логопедической литературы показал, что в настоящее время отмечается увеличение количества детей, страдающих расстройством письменной речи. Это связано с тем, что в большинстве случаев у детей младшего школьного возраста не до конца сформированы высшие психические функции, участвующие в основе формирования основных навыков процесса письма.

Изучению вопросов диагностики и коррекции нарушений письменной речи посвящены работы многих отечественных исследователей (Л.В. Венедиктова, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.В. Мазанова, И.Н. Садовникова и др.) Исследователи отмечают, что в норме письменная речь формируется на базе основных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Расстройство какой-либо из этих функций может привести к нарушению процесса овладения письменной речи, то есть к дисграфии или дислексии.

Нарушения письменной речи являются достаточно распространенными и у учащихся с нарушениями зрения, в частности у слабовидящих детей. Чтение и письмо – это зрительная форма существования устной речи. Поскольку зрительный анализатор у слабовидящих детей значительно отличается от нормального уровня функционирования, освоение письменной речи в большинстве случаев происходит с трудом и растянуто во времени.

Актуальность и недостаточная разработанность проблемы обусловили выбор темы исследования: «Формирование письменной речи у

обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи на логопедических занятиях».

Объект исследования: письменная речь у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи.

Предмет исследования: особенности формирования письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить содержание логопедической работы по формированию письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи на логопедических занятиях.

Гипотеза исследования: в рамках нашей работы мы исходили из предположения, что эффективность процесса формирования письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи будет обеспечена путем реализации следующих условий:

– учет состояния зрения при организации логопедической работы с обучающимися начальной школы с нарушением зрения и речи (слабовидящие младшие школьники);

– диагностика актуального состояния письменной речи и неречевых функций, значимых для ее становления, у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи;

– разработка содержания логопедической работы по формированию письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи путем включения в логопедические занятия специальных упражнений на основании результатов диагностического обследования.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать современную психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме формирования письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи.

2. Выявить особенности письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи.

3. Разработать, апробировать и оценить эффективность содержания логопедической работы по формированию письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи на логопедических занятиях.

Методы исследования:

Теоретические методы исследования: анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования, сравнение, описание, обобщение.

Эмпирические методы исследования: беседа, анкетирование, наблюдение, эксперимент.

База исследования: экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «С(К)ОШ № 127 г. Челябинска». В нем принимали участие слабовидящие младшие школьники 3-го класса в количестве 6 человек (9-10 лет).

Структура исследования: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1 Понятие «письменная речь» в междисциплинарном аспекте и ее становление в онтогенезе

В настоящее время письменная речь выполняет важнейшую роль в развитии ребенка.

Письменная речь – это речь, основанная на визуально воспринимаемой устойчивой фиксации языковых конструкциях, прежде всего в виде письменного текста [68].

Понятие письменная речь характеризуется двумя равноправными составляющими – это чтение и письмо. А.Р. Лурия определял чтение как особую форму импрессивной речи, а письмо как особую форму экспрессивной речи [44].

Понятие «письменная речь» является межпредметным: оно встречается в психологической, психофизиологической, методической и лингвистической литературе.

С точки зрения А.Н. Корнева, письмо – сложное речевое умение, позволяющее при помощи системы графических знаков обеспечивать общение людей. Это продуктивный вид деятельности, при котором человек записывает речь для передачи другим. Продуктом этой деятельности является речевое произведение или текст, предназначенный для прочтения [28].

С позиции Т.Г. Визель, письмо является знаковой системой фиксации речи, которая помогает передавать необходимые сведения на любое расстояние и временной интервал [7].

Как считает Н.В. Нижегородцева, письмо представляет собой графическое представление информации в виде букв, цифр и пр.. В качестве

особого типа графомоторной деятельности письмо требует объединения следующих видов операций:

– символизация, т.е. иметь возможность обозначать фонемы. Данная операция базируется на умении рисовать, исполнять задания в форме рисунков. Совершенство в рисунках можно заметить посредством отображения изменения языка графических символов. Незрелость данных навыков вызывает трудности в овладении графемами;

– моделирование звуковой структуры слова посредством букв. Данная операция осуществляется в два этапа:

1) устанавливается временная последовательность фонем, которая составляет слово;

2) происходит преобразование фонем в пространственную последовательность букв;

– графомоторные навыки. Данные навыки оказывают непосредственное влияние на письмо. Становление и развитие таких навыков осуществляется в онтогенезе наравне с формированием зрительной деятельности [49].

Нейропсихологические исследования Т.В. Ахутиной продемонстрировали, что к компонентам функционального базиса письма относятся: зрелость зрительно-пространственных представлений, развитость слухо-моторных координаций, сформированность общей моторики и процесса внимания [5].

В ходе обучения письменной речи следует совмещать чтение и процесс написания. Чтение является одним из компонентов письменной речи и необходимым ее условием. Как известно, младшие школьники недостаточно уделяют времени чтению, предпочитают компьютерные игры, планшеты, телевизоры, социальные сети. Данная тенденция приводит к возникновению лиц, которые не могут складно выражать свои мысли, обладают маленьким словарным запасом. Чем богаче словарь, тем ребенок

видит мир лучше, более точно воспринимает то, что услышал или прочитал, четко выражает свои мысли.

Как отмечает Р.И. Лалаева, чтение, как один из видов письменной речи, является более поздним и сложным образованием, чем устная речь. Письменная речь формируется на базе устной и представляет собой более высокий этап речевого развития. Сложные условно-рефлекторные связи письменной речи присоединяются к уже сформировавшимся связям второй сигнальной системы (устной речи) и развивают её [34].

А.Н. Корнев определяет чтение как процесс декодирования, то есть воссоздания звукового облика слова по его графической модели. Ученый отмечает, что навык чтения состоит из серии отдельных операций: опознание буквы в её связи с фонемой (звукобуквенные связи); слияние нескольких букв в слог (навык слогослияния); слияние нескольких слогов в слово; интеграция нескольких прочитанных слов в законченную фразу. На самом начальном этапе обучения все эти операции примерно в такой последовательности и выполняются ребенком. При этом каждая из них осуществляется под сознательным контролем и требует как бы отдельного умственного усилия. В процессе чтения взрослого человека осознается лишь задача, смысл читаемого, а те психофизиологические операции, которые предшествуют этому, осуществляются неосознанно, автоматически [29].

По мнению М.Р. Львова, чтение – процесс перекодирования графически зафиксированного текста в звуковую речь, ее понимание (при чтении вслух), или непосредственно в смысловые единицы, без звукового оформления (при чтении про себя). Особенность чтения заключается в понимании текста, где целью является решение конкретной задачи: распознавание и воспроизведение мысли автора, после чего читатель каким-либо образом реагирует на данную мысль [45].

Д.Б. Эльконин говорит о чтении как о «процессе воссоздания звуковой формы слова по её графической (буквенной) модели» [74].

В процессе формирования навыка чтения многими исследователями (В.Г. Ананьев, Т.Г. Егоров, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, А.Р. Лурия) выделяется две стороны: смысловая, которая является основной целью процесса чтения и техническая (соотнесение зрительного образа с его произношением).

Как отмечает Л.С. Цветкова, психофизиологическая основа чтения – взаимообусловленная и взаимосвязанная деятельность слухового, зрительного и речедвигательного анализаторов. Большое значение для успешности овладения чтением имеют такие познавательные процессы как мышление, речь, память, внимание, образное восприятие и др. [69].

Известный ученый Т.Г. Егоров рассматривает чтение как деятельность, состоящую из трех взаимосвязанных действий: восприятия буквенных знаков, озвучивания (произношения) того, что ими обозначено, и осмысления прочитанного. Чтобы чтение состоялось, все три действия должны быть совершены одновременно. Осваивая навык чтения, дети закономерно проходят определенные этапы, которые в определенной степени различаются по психологическому содержанию [19].

В структуру функционального базиса чтения, по мнению А.Н. Корнева, необходимо включать не только сформированность собственно языковых компонентов речи, но и пространственное восприятие, пространственные представления, зрительное восприятие, зрительная память, слуховое восприятие, слуховая память, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, мелкая моторика, графомоторные навыки, зрительно-моторная координация, сукцессивные способности, произвольное внимание и т.д. [29].

Р.И. Лалаева в своих работах выделила следующие предпосылки формирования функционального базиса чтения, которые обеспечивают успешное и быстрое становление навыка чтения только при достаточной сформированности следующих функций:

1) звукопроизносительной стороны речи (нельзя предлагать ребенку букву, если звук, который она обозначает, отсутствует либо искажается в устной речи ребенка);

2) фонематического восприятия (дифференциации, различения фонем) и фонемного анализа (возможности выделения звуков из потока речи), в противном случае ребенок в последующем может смешивать и буквы, обозначающие звуки, не дифференцируемые на слух;

3) зрительного анализа и синтеза, а также зрительной памяти (способности определять сходство и различие между буквами и возможность запоминать зрительный образ буквы);

4) пространственных представлений (способности определять расположение элементов букв в пространстве и дифференцировать сходные по написанию буквы);

5) интеллектуальной (у ребенка должен быть достаточный запас знаний и представлений об окружающем, в противном случае читаемые слова не будут вызывать у ребенка конкретные зрительные образы и ассоциации, а чтения приобретет механический характер, не сопровождаемый пониманием смысла прочитанного) [35].

Е.В. Шереметьева отмечает, что зрительное восприятие, память, зрительный анализ и синтез являются, своего рода, основой к написанию оптических знаков, для восприятия формы, величины предмета, умения выделять ряд элементов из целого. Согласно ее мнению, только сформированность восприятия схемы тела заставляет становиться ориентировке в отношении к предметам, в пространстве листа, в пространстве буквы [72].

Б.Г. Ананьев отмечает, что для формирования письменной речи важна сформированность всех высших психических функций – внимания, памяти, восприятия, эмоциональных и волевых процессов, регуляции, контроля за действиями, мотивов поведения. Ключевую роль играют и формирование у школьников абстрактных способов деятельности [3].

Б.Г. Ананьев так же отмечает, что исполнение письма возможно только при совместной работе многих мозговых зон, каждая из них обладает своей функцией, формирует определенное условие формирования и протекания письма [3].

С точки зрения Т.Н. Казаевой, чтобы возможно было овладеть письменной речью, необходим переход от одного вида слов к иному. В ходе чтения осуществляется переход от видимого слова – к произносимому и слышимому. В процессе письма – обратный переход от слова, произносимого – к слову видимому [27].

С психологической точки зрения, письменная речь определяется как компонент других видов деятельности (эпистолярной, учебной, деятельности управления и др.), внутри которых ей отводится определенное структурное место и функциональное назначение: «психология берет в речевой деятельности, прежде всего, то, что общо для любой деятельности».

С точки зрения Д.Б. Эльконина, письменная речь – сложная форма психической деятельности человека, необходимая ему в повседневной жизни и включающая, с одной стороны, активное выражение своих мыслей средствами той или иной письменности - письмо и, с другой стороны, восприятие и понимание написанного средствами чтения [74].

Наиболее ярким представителем психологического подхода является Л.С. Выготский. По его утверждению, «интонация, мимика, жест в письменной речи передаются через хорошо подобранные слова» [10, с. 75].

Формируя текст, школьник систематизирует обобщенные способы выражения действительности, формирует свою картину мира и место в ней, что активизирует творческое начало при формировании личности.

Л.С. Выготский считал 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 письма. Л.С. Выготский называл письменную речь «алгеброй речи» и тем самым подчеркивал ее сложность [10].

В психолингвистическом аспекте сущность письменной речи рассматривается как система процессов порождения связного письменного высказывания. С позиции А.А. Леонтьева, «лингвистика интересуется тем, что специфично именно для речевой деятельности» [40, с. 58].

Результатом, материальным продуктом письменной речи является текст как воплощение мысли. Лингвистика изучает текст, который характеризуется объемом и логико-грамматической правильностью построения. Но лингвистический подход не может быть использован продуктивно при анализе письменных работ учащихся с патологией речи, так как не учитывает особенностей контингента школьников.

Как полагает Н.Ю. Анюшкова, мысли на письме должны излагаться в достаточно понятной форме. Так как если в разговоре слушатель может переспросить, а говорящий – пояснить и уточнить что-либо, то данное регулирование письменной речи неосуществимо. Определенные требования синтаксиса и орфографии предъявляются к письменной речи. В ней следует отметить наличие и стилистического компонента. Например, в речи, которая обращена к слушателю, допустимо применение неполных предложений, так как иное подсказывает ситуация, а неоконченные конструкции на письме в большинстве своем считаются как ошибка [3].

Согласно Л.Ф. Спириной, письменная речь является «вербальным общением, реализуемым при помощи письменного текста, а также к характеризующему признаку относится достаточно сложная композиционно-структурная организация». Л.Ф. Спириной понятие «письменная речь» употребляется как синоним «письма» [62, с. 89].

Р.Э. Ибрагимова отмечает, что письменная речь включает в свой состав чтение и письмо, то есть данные процессы являются видами письменной речи: письмо – продуктивным, а чтение – рецептивным. Результатом письма и объектом рецепции при чтении является письменный

текст, по отношению к которому в современных психолингвистических исследованиях широко используется термин дискурс, рассматриваемый как связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и иными факторами [24].

По мнению О.Б. Иншаковой, письмо и письменный язык – один из главных компонентов цивилизации, чью роль в человеческой истории нельзя переоценить. Для письма характерны две ключевые функции: сохранение и трансляция сведений, зафиксированных при помощи специальных символов, и применение письма как способа общения, так как «потребность в передаче речи на большие расстояния существовала еще с древнего времени [26].

Письменная речь, в отличие от устной, с точки зрения Р.Е. Левиной, формируется при условии целенаправленного приобретения навыков письма и комбинированного обучения [38].

Составной и сложной частью обучения в младших классах является обучение письму. Обучение письму связывается с многообразными сторонами обучения: развитие речи, чтение, изобразительная деятельность.

Многие исследователи определяют речь в качестве процесса порождения и восприятия высказывания, как вид человеческой деятельности, которая обеспечивает общение. С точки зрения Р.С. Немова, процесс речи – процесс перехода от «речевого замысла» к его воплощению в значениях конкретного языка и в последующем к реализации во внешней речи – устной или письменной [48].

Я.М. Георгиева выделила ряд специальных операций в письме:

– изучение звукового состава слова, которое подлежит записи. Во-первых, необходимо определить последовательность звуков в слове. Во-вторых, уточнить звуки. Сначала такие процессы проходят полностью на осознанном уровне, в последующем автоматизируются. Акустический анализ происходит при ближайшем участии артикуляции;

– перевод фонем в графемы, то есть в зрительные схемы графических знаков, учитывая пространственное расположение их компонентов;

– «перевод» графем в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи. Изначально главное внимание пишущего ориентировано на проведение звукового анализа слова, а иногда и на поиски необходимой графемы. При таком навыке письма данные моменты отступают на задний план [11].

По мнению Р.Э. Ибрагимовой, письменная речь должна рассматриваться в качестве особой языковой нормы, которая реализуется на письме. Автор выделила факторы, которые обуславливают сущность письменной речи: собственные средства выражения, собственные единицы и свой собственный строй. В письменной речи к специфическим средствам выражения относятся знаки алфавита. Кроме этого имеются и средства выражения второго порядка: знаки препинания, абзац, курсив, подчеркивание и т.п. Среди них можно выделить нормативные (знаки препинания, абзац) и факультативные (остальные приведенные средства) [24].

К единицам письменной речи относятся буквы и слова. Несоответствие речевых единиц звуковым единицам письменной речи известны всем школьникам на уровне фонем и графем: буква «Я» может обозначать две фонемы, например, [j] и [a] в слове яблоко. Наконец, письменный язык отличается от устного своим строем. Например, одной лексической единице письменной речи могут соответствовать две единицы устной речи: нарезать (наре зать и наре за ть); наоборот, двум единицам письменной речи может соответствовать одна единица в устной: [лук] (луг и лук). По-другому, в устной и письменной речи по-разному проявляет себя омонимии [12].

С точки зрения Т.Б. Филичевой, письменная речь включает в своем составе два главных функциональных блоков: письмо – процесс кодирования звучащей речи в письменную с использованием

грамматических правил и правописания, а также собственно письменной речи – процесса формирования связного высказывания [66].

В основе письма имеются определенные программы действия:

- написание буквы;
- кодирование слова в написанное;
- запись готового предложения [66].

Письменная речь, согласно Б.Г. Ананьеву, содержит в себе две программы:

- конструирование предложения;
- формирование текста [3].

Итак, исходя из всего рассмотренного выше психолингвистического подхода, письмо – знаковая система фиксации речи, которая позволяет посредством графических элементов транслировать информацию на расстоянии и фиксировать ее. Русское письмо является алфавитной системой письма. Алфавит определил переход к символам более высоких порядков и установил прогресс в развитии абстрактного мышления, позволил сделать речь и мышление объектами познания.

Рассмотрим понятие «письменная речь» с психофизиологической точки зрения. Так, по мнению Р.И. Лалаевой, письменная речь рассматривается с точки зрения реализации процесса порождения продуктивных речевых сигналов и их обеспеченности высшими психическими функциями. Функциональная система, отвечающая за нормальный процесс письменной речи, включает различные участки коры левого полушария мозга и различные анализаторные системы (оптическую, моторную, акустическую и др.), каждая из которых обеспечивает успешное протекание лишь одного из звеньев в структуре данного процесса [36].

Таким образом, необходимо сохранное и полное функционирование всех отделов (центрального, периферического) и проводящих путей анализаторных систем, составляющих психофизиологическую основу процесса письменной речи.

К психофизиологической основе, на которой формируется чтение и письмо относится функциональный базис письменной речи. С. Вернике и Л. Лихтгейм еще в XIX веке изучали письменную речь в качестве оптико-моторного акта. О.О. Айвазян акцентирует свое внимание на связи не только с незрелостью зрительно-пространственных представлений, а также и с нарушениями устной речи [5].

Р.Е. Левина отмечает, что «формирование письменной речи связывается с развитием фонетико-фонематической стороны речи и лексико-грамматическим строем речи» [38, с. 16].

А.Р. Лурия в работе «Очерки психофизиологии письма» определяет операции письма. По мнению автора, письмо всегда начинается с известной задачи, которая либо возникает у пишущего, либо предлагается ему. Задачей этой может являться подлежащая формулировке мысль или подлежащая записи фраза. При всех условиях ее нужно запомнить, отделив от всех остальных посторонних факторов [44].

Первой из специальных операций, входящих в состав самого процесса письма, является анализ звукового состава того слова, которое подлежит написанию. Выделение последовательности звуков, составляющих слово, является первым условием для расчленения речевого потока, для превращения его в серию членораздельных звуков.

Вторым условием является уточнение звуков, превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие, обобщенные звуки - фонемы. Комплексы фонем должны быть переведены в зрительную графическую схему. Каждая фонема переводится в соответствующую букву, которая и должна быть в дальнейшем написана.

Последним моментом в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков – букв – в нужные графические начертания.

На основе всего вышеизложенного А.Р. Лурия делает вывод о том, что «...в процесс письма входят очень многие психические процессы, лежащие

как вне зрительной сферы (связанной с представлением букв), так и вне двигательной сферы, играющей роль в непосредственном осуществлении процессов письма» [44, с. 78].

С точки зрения А.Н. Корнева, функциональным базисом письма является многоуровневая система, которая содержит в себе достаточно сложные навыки и функции, в то же время у навыков письма и чтения психологическая основа отличается в незначительной степени [29].

В своих работах автор указывает, что устная речь является главным компонентом в психологическом базисе письма. Кроме этого, в состав функционального базиса письма необходимо отнести развитость языковых компонентов речи, особенности зрительно-пространственной ориентировки, специфику изобразительно-графических способностей и пр. Предпосылки функционального базиса письма формируются и развиваются только ближе к старшему дошкольному возрасту.

Также А.Н. Корнев определил три уровня функционального состава письменной речи:

Первый уровень – навык звукобуквенной символизации, графомоторные навыки.

Второй уровень – способность к символизации, фонематические процессы, зрительно-моторная координация.

Третий уровень – интеллектуальное развитие, развитие приобретённых рефлексов, мелкой моторики [29].

Г.В. Чиркина учитывала взаимодействие представленных выше компонентов. Исходя из этого, выделим ключевые компоненты письменной речи:

Первый компонент (фонетический строй речи) определяется важностью воспроизводства правильной артикуляции для более точного обозначения на письме звуков.

Второй компонент (фонематический строй речи) – обозначение букв соотносятся с теми фонемами, которые слышны в слове.

Третий компонент – языковой анализ и синтез, т.е. умение обратить внимание на один элемент из целого или соединить несколько элементов в целое [70].

По мнению Р. И. Лалаевой, «звуковой анализ и синтез слова содержит перечень операций, которые характеризуют определенную степень сформированности такого психического процесса: вычленение звука на фоне слова, в начале и в конце слова, проведение сложного звукового анализа» [35, с. 58].

Четвёртый компонент (лексический строй речи) связывается с важностью сформированности словарного запаса, играющего весомую роль на этапе образования смысловых компонентов письменной речи.

Пятый компонент (грамматический строй речи) предполагает, что грамматика подразделяется на разделы: морфология, подразумевающая законы изменения слов и синтаксис, в котором изучаются законы сочетания слов в предложении. К началу обучения грамоте у ребенка должны быть сформированы следующие представления: число, род и падеж существительных.

Шестой компонент (просодический строй речи), т.е. сложный комплекс элементов, содержащий темп, ритм, паузы, логическое ударение, которые важны при формировании письменной речи [70].

Таким образом, расстройство письменной речи тесным образом связывается с низкой готовностью процессов, которые формируются в процессе развития устной речи.

Важным объектом внимания является структура предложений: последовательность слов, которые обеспечивают логическое ударение в фразе, наличие придаточных предложений и пр. Существенным является соблюдение логической связи одной мысли с другими.

По мнению Р.С. Немова, успешный отбор слов и правильное построение предложений обеспечиваются богатством активного словаря, овладением грамматикой языка, знанием предмета [48]

В ходе коммуникации выработались разные виды и особенности стилистики письменной речи – научная, учебная, публицистическая, художественная, деловая и пр. Каждый из стиля письменной речи требует особого мастерства. Необходимо делать различные упражнения во многих видах письменной речи, чтобы многосторонне овладеть ею.

С точки зрения дидактики, системы обучения письменной речи, отражая специфические особенности письменного вида речевой деятельности, включает в себя три метода: исходный метод «летра» (от латинского *littera* – буква) формирует каллиграфические навыки, исходный метод «ортограф» (от греческого *orthos* – правильный и *grapho* – пишу) – орфографические навыки, специальный метод «экрит» (от латинского *scribere* – писать и производного французского (*crit* – написанный) – умения собственно письменной речи. Формирование исходных методов является необходимым фундаментом для построения специального метода. На основе же специального метода может быть разработано обучение любой форме письменного выражения [18].

Таким образом, в результате анализа междисциплинарных исследований мы выяснили, что письменная речь представляет собой сложную, системную и произвольную психическую деятельность, которая обеспечивается участием различных структурно-функциональных компонентов и многих психических функций. Понятие письменная речь характеризуется двумя равноправными составляющими – это чтение и письмо. Письменная речь тесно связана с устной речью и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития.

Далее рассмотрим особенности становления письменной стороны речи у детей в онтогенезе.

По мнению Г.В. Чиркиной, в процессе нормального формирования устной речи у ребенка накапливается опыт познавательной работы в сфере звуковых обобщений. Таким образом, на ранних этапах развития устной речи возникают предпосылки усвоения письма [70].

Л.С. Цветкова рассмотрела психологические предпосылки формирования письменной речи, нарушения (или несформированность) которых ведет к различным формам нарушения письма или к трудностям его формирования у детей. Всего упоминается о пяти таких предпосылках:

– первой является сформированность (или сохранность) устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности;

– вторая предпосылка – сформированность (или сохранность) разных видов восприятия, ощущений и знаний, и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений, а именно: зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, сомато-пространственных ощущений, знание и ощущение схемы тела, правого и левого;

– третьей предпосылкой служит сформированность двигательной сферы – тонких движений, предметных действий, то есть разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др.;

– четвертая предпосылка – формирование у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями;

– пятой предпосылкой является сформированность общего поведения – регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения [69].

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

– осознание фонематической структуры слов и овладение навыком фонематического анализа;

– полноценное владение слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка;

– владение синтаксическим членением речевого потока (высказывания) на предложения и слова;

– владение полным набором звуко-буквенных ассоциаций, т.е. правил символизации фонем русского языка по законам графики [28].

Все исследования письменной речи подтверждают, что она трудна для ребенка раннего возраста потому что требует произвольного употребления тех самых речевых функций, которыми непроизвольно ребенок уже пользовался раньше. Если ребенок очень живо рассказывал о каком-либо событии, а потом с большим трудом упрощенными фразами передал событие письменно, то это происходит главным образом потому что в письменной речи он должен произвольно сделать то, о чем непроизвольно рассказывал устно.

Чтобы проследить роль высших психических функций человека в формировании процесса письма, обратимся к структуре письма, выявленной В.П. Глуховым. Он выделяет несколько уровней, которые соотносятся со сформированностью определённых психических функций [13].

I уровень – психологический. На данном уровне задействованы такие компоненты, как интеллект и речемыслительные действия:

1. Появляется мотив к использованию письменной речи.
2. Создаётся замысел письменной речи. На данном этапе задействованы лобная, теменная, височная, затылочная доли головного мозга, обеспечивающие ориентировочную деятельность. Немаловажен для такой деятельности и предыдущий опыт анализаторов.

3. Создаётся общий смысл. Содержание письменной речи обеспечивается лобными отделами, которые выстраивают утверждение, высказывание в необходимом порядке.

4. Регулируется деятельность и контролируется её выполнение. Чтобы дойти до этого уровня личность и её мозговые системы должны быть готовы к созданию новой функциональной системы.

II уровень – психофизиологический (сенсомоторный) уровень. Содержит в себе два параллельно действующих процесса:

1. Техническая реализация процесса письма. Для неё необходимы: зрелость фонематического восприятия и анализа, слухоречевой памяти тактильного гнозиса и праксиса, сформированность артикулем.

2. Перешифровка с одного кода языка на другой. Для этого необходимы: зрелость фонематического восприятия, анализа и представлений, наглядно-образного мышления, зрительно-речевой памяти, зрительно-моторной координации, пальцевого гнозиса и праксиса, зрелость пространственной ориентировки за счёт зрительного, слухового и тактильного анализаторов, зрелость зрительного восприятия, анализа, синтеза.

III уровень – лингвистический. Отвечает за перевод внутреннего смысла в слова и фразы. Необходимым условием для возникновения третьего уровня является сформированность устной речи.

Поэтому развитие высших психических функций является необходимой предпосылкой для успешного овладения письмом [13].

Ещё одним компонентом, без которого невозможно овладение письмом, является зрительный анализатор. Участие зрительного гнозиса и праксиса в структуре процесса письма определяется на этапе соотнесения фонемы со зрительным образом буквы и наоборот – при считывании с графемы определённого звука для дальнейшего его перевода в кинему и записи. А графическая схожесть многих букв обуславливает необходимость зрительной дифференциации и ориентировки в их общих и отличительных элементах. Поэтому, к началу обучения письму в школе у ребёнка должны быть сформированы зрительно-пространственные представления [13].

Опираясь на мнение Е.А. Логиновой, можно утверждать, что письму младших школьников присущи качества, структура и характеристики устной речи. Исследователь говорит о письме не как о письменной речи, а лишь как о приспособленной к ее целям и условиям устной. Это подтверждает значительное сходство этих двух видов речи на первых этапах обучения. Доказательством фундаментального значения устной

речи для развития письменной является возникновение трудностей на разных этапах овладения письмом в случае, когда у ребёнка не сформированы все компоненты устной речи. С точки зрения логопедии, устная речь может стать основой для овладения письмом если она полноценно сформирована, то есть достигла следующих критериев:

- правильное произношение всех звуков речи;
- владение словарным запасом достаточного объема для данной возрастной категории; при этом ребёнок должен не просто знать эти слова, но и понимать их значения;
- грамматически правильное оформление предложений;
- владение связной речью (построение связного высказывания) [43].

Т.Н. Казаева, благодаря своим исследованиям, выявил этапы становления письма именно как навыка. Если на первых этапах развития навыка движение, нужное для написания каждой буквы (а еще ранее – каждого элемента буквы), является предметом специального осознанного действия, то в последующем эти отдельные элементы объединяются и человек, хорошо владеющий письмом, начинает записывать объединенным знаком целые комплексы привычных звучаний. Плавность, характеризующая развитое письмо, показывает, что процесс развитого письма приобрел сложный автоматизированный характер, и что написание целых звуковых комплексов стало постепенно автоматизированной подсобной операцией [27].

Как отмечает Е.В. Гурьянов, усвоение навыков письма детьми характеризуется постепенным переключением их внимания с простейших задач на более сложные. Авторы говорят, что в зависимости от того, на что направлено внимание пишущего, процесс усвоения навыков письма можно разбить на четыре стадии: элементарную, буквенную, стадию связного письма, высшую стадию – связное, скорописное письмо [14].

Так, на элементарной стадии внимание ребенка во время письма сосредоточивается, главным образом на правильном выписывании

элементов букв и на соблюдении правил посадки при письме, координации движений и правил пользования пером и тетрадь. Применительно к нашему времени соблюдение этих правил также актуально, только вместо пера дети теперь используют ручки [14].

На второй стадии при письме в сознании ребенка на первый план выступают задачи правильного изображения букв, а задачи правильного написания элементов и соблюдения гигиенических и технических правил отступают на второй план. Е.В. Гурьянов указывает, что именно на буквенной стадии начинается автоматизация процессов выполнения этих правил [14].

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

Е.В. Гурьянов считает, что внимание пишущего на последней стадии усвоения навыков письма сосредоточено на смысловой стороне записываемого текста. Позднее он выделил четыре этапа формирования графических навыков у детей: ориентировочный, аналитический, аналитико-синтетический и синтетический (речевого письма) [14].

На этапе, названном ориентировочным и относящимся к дошкольному возрасту, ребенок только знакомится с графическими движениями и формами, не ставя перед собой определенных задач в отношении выражения тех или иных элементов речи. Он приучается общаться с карандашом и ручкой, учится ориентироваться в пространстве листа бумаги. В этот период у ребенка формируется способность к символизации. Постепенно письменная речь начинает осознаваться им как средство общения.

Аналитический этап – добукварный и букварный периоды школьного обучения. Поступив в школу, дети под руководством учителя приступают к систематическим графическим упражнениям. Стараясь соблюдать гигиенические и технические нормы письма, каждый ребенок учится писать элементы букв и их соединения. Выполняя эти упражнения, ученик анализирует образцы, которым он должен подражать, свои движения и получившиеся графические формы, а по мере возможности и условия, от которых зависит соответствие этих форм данным образцам. Необходимо отметить, что в 7-8 лет обнаруживается дефицитарность центрального программирования тонких точностных движений рук. Мозговое обеспечение произвольных точностных движений интенсивно формируется к 9-10 годам. Как указывает Гурьянов, одновременно ребенком осуществляются и упражнения в звуковом и слоговом анализе слов. Постепенно школьник знакомится с буквенными обозначениями выделенных звуков и приступает к их прописыванию. Этот процесс для ребенка сложен: ему необходимо, выписывая буквы, расчленять их на составные графические элементы, а при написании каждого из них выделить ряд специальных графических задач, относящихся к способу изображения данного элемента. Таким образом, мы можем убедиться в том, что на данном этапе явно преобладают процессы анализа над процессами синтеза [14].

В дальнейшем ученик переходит к упражнениям в письме более сложных соединений, соответствующих слоговым и «морфемным» сочетаниям звуков в словах. Синтетическая деятельность школьника при выполнении таких упражнений постоянно соединяется с аналитической. Поэтому этому этапу формирования графических навыков Е.В. Гурьянов дал название аналитико-синтетического [14].

На синтетическом этапе процесс письма постепенно превращается в процесс выражения мыслей, преобладает синтетическая деятельность. Как отмечает специалист, переход на эту стадию должен быть тщательно

подготовлен, потому что, если необходимые графические и технические навыки не усвоены учеником в достаточной степени, преждевременное отвлечение внимания ребенка от графики и ускорение письма приведут к ухудшению почерка ребенка [14].

Далее рассмотрим особенности становления чтения у детей в онтогенезе. Т.Г. Егоров выделяет следующие ступени овладения чтением:

- а) овладение звуко-буквенными обозначениями;
- б) послоговое чтение;
- в) ступень становления синтетических приемов чтения;
- г) ступень синтетического чтения [19].

Каждая из этих ступеней характеризуется своеобразием, качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения.

Данные ступени являются уникальными, качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения.

1. Овладение звукобуквенными обозначениями. Данная ступень занимает весь добукварный и букварный период. Вместе с тем психологическая структура этого процесса в добукварный период и в начале букварного будет иная, чем в его конце.

Трудное усвоение звукобуквенных обозначений начинается с понимания фонемной стороны речи, с различения и выделения звуков речи. После этого изучаются буквы, обозначающие звуки [19].

Т.Г. Егоров, понимая этот механизм усвоения звукобуквенными обозначениями, утверждал, буква правильно и успешно усваивается, в следующих случаях:

а) когда обучающиеся различают фонемы в речевом потоке, т.е. когда есть представление о внешнем облике, правильном произношении фонемы и когда не сливается фонема ни по акустическим, ни артикулярным

признакам. Усвоение буквы в этом случае происходит замедленно, за буквой не устанавливается определенного звучания;

б) когда у обучающихся есть образ об обобщенной фонеме речи. Слова, словосочетания в речи и фонемы, произнесенные отдельно, не равны и не едины. Фонема речи владеет физическими качествами, установленными свойствами как наиболее главными для родного языка, так и незначимыми (И. Бодуэн де Куртенэ, Л. В. Щерба и др.);

в) один и тот же звук в потоке речи звучит по-разному в зависимости от положения в слове и от характера соседних звуков.

Чтобы дифференцировать изучаемую букву от всех других букв, в том числе и похожих по написанию, нужно произвести, зрительный анализ буквы из каких элементов графически она состоит [19].

Время для усвоения зрительного образа буквы происходят также на основе возможности зафиксировать и воспроизводить в памяти зрительные объекты. Любое действие по узнаванию буквы, совершается при слиянии непосредственно воспринятого оптического объекта с пониманием о нем.

Усвоив букву, обучающийся читает слоги и слова с ней. Однако в процессе чтения слога единицей зрительного восприятия на этой ступени является буква. Обучающиеся сначала воспринимают первую букву слога, соотносит ее со звуком, затем – вторую букву, затем синтезирует их в единый слог. Таким образом, в этот период читающий зрительно воспринимает сразу не целое слово или слог, а лишь отдельную букву, т. е. зрительное восприятие является побуквенным [19].

Т.Г. Егоров отмечает, темп чтения на этой ступени очень медленный. Простые слоги (ма, ра) читаются быстрее, чем слоги со стечением согласных (ста, кра) [19].

Процесс понимания читаемого характеризуется определенными особенностями. Так, понимание читаемого отдалено во времени от зрительного восприятия слова. Относительно редкими у опытных чтецов являются регрессии, т. е. возвращения назад с целью уточнения ранее

воспринятого слова. Осознание слова осуществляется лишь после того, как читаемое слово произнесено вслух. Но прочитанное слово не всегда сразу осознается, т. е. соотносится со знакомым словом устной речи. Поэтому ребенок, чтобы узнать прочитанное слово, часто повторяет его [19].

Т.Г. Егоров наблюдает особенности и при чтении предложения. Так, каждое слово предложения читается изолированно, поэтому понимание предложения, связь отдельных слов в нем происходит с большим трудом. В процессе чтения слов и предложений почти не используется смысловая догадка. На этой ступени догадка имеет место лишь при чтении конца слова и определяется не ранее прочитанным, а лишь предыдущей его частью [19].

2. Следующая ступень, которую выделил Т.Г. Егоров, это слоговое чтение. На этой ступени узнавание букв и слияние звуков в слоги осуществляется без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами. Единицей чтения, таким образом, является слог.

Обучающийся читает слово по составляющим его частям, т.е. по слогам, затем объединяет слоги в слово, и лишь затем осмысливает прочитанное [19].

Т.Г. Егоров делает вывод, на этой ступени еще остается трудность синтеза, объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и трудных по структуре слов, трудность в установлении грамматических связей между словами в предложении [19].

3. Ступень, выделенная Т.Г. Егоровым – становление целостных приемов восприятия. Она является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по своей звуко-слоговой структуре читаются еще по слогам [19].

На этой ступени значительную роль играет смысловая догадка. Опираясь на смысл ранее прочитанного и будучи не в состоянии быстро и точно проконтролировать ее с помощью зрительного восприятия, ребенок

часто заменяет слова, окончания слов, т. е. у него наблюдается угадывающее чтение. В результате угадывания происходит резкое расхождение прочитанного и напечатанным, появляется большое количество ошибок.

4. Последняя «стадия», выделяемая Т.Г. Егоровым – степень синтетического чтения, характеризуется целостными приемами чтения: словами, группами слов. Техническая сторона чтения теперь уже не затрудняет чтеца. Главная задача осмысливание читаемого текста. Процессы осмысливания содержания превалируют над процессами восприятия. На этой ступени чтец осуществляет не только синтез слов в предложении, как на предыдущем этапе, но и синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка определяется не только содержанием прочитанного предложения, но и смыслом и логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, так как догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием. Темп чтения довольно быстрый [19].

Также для становления письменной речи у детей младшего школьного возраста важно становление специальных неречевых функций (Л.С. Цветкова), таких как:

- 1) предметный гнозис;
- 2) зрительное внимание;
- 3) зрительно-пространственная координация;
- 4) формирование понятий «правого» и «левого» в пространстве [69].

Таким образом, письменной речью ребенок овладевает целенаправленно, в результате специального обучения: ребенок должен научиться переводить услышанное и сказанное слово в его зрительный образ (письмо) и наоборот, зрительный образ переводить в артикуляционный и слуховой (чтение).

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушением зрения и речи

Нарушения зрения у детей младшего школьного возраста достаточно разнообразны по клиническим формам, этиологии, патогенезу, степени выраженности дефекта и структуре нарушенных функций. Данный дефект серьезно ограничивает чувственное познание, а это значит и психическое развитие ребенка.

М.И. Земцова разработала следующую классификацию детей с нарушениями зрения:

- слепые дети с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором острота зрения равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу;
- слабовидящие дети со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;
- дети с косоглазием и амблиопией [23].

В рамках нашего исследования рассмотрим характеристику слабовидящих и детей с косоглазием, гиперметропией и амблиопией, так как в основном дети с данными нарушениями зрения посещают детские сады.

Слабовидение – это серьезное снижение зрения, при котором острота зрения на лучше видящем глазу с использованием обычных средств коррекции (очки) находится в пределах от 0,05 до 0,2, или меньшее снижение остроты зрения при значительном нарушении других зрительных функций.

К слабовидящим детям относятся также и дети с остротой зрения в пределах 0,4, но имеющие прогрессирующие или рецидивирующие заболевания. Слабовидение возникает на фоне глазных болезней и общего ослабления здоровья детей.

Причиной слабовидения чаще всего бывают аномалии рефракции: миопия, гиперметропия, астигматизм. Аномалия рефракции, по мнению большинства офтальмологов – Э.С. Аветисов, Л.А. Григорян, Н.И. Пильман, Л.И. Сергиевский, Е.М. Фишер, А.В. Хватова – является фактором, препятствующим формированию бинокулярного зрения в раннем возрасте. Далее рассмотрим выделенные нарушения зрения у детей более подробно.

Миопия – это дефект (аномалия рефракции) зрения, при котором изображение падает не на сетчатку глаза, а перед ней.

При наличии миопии ребенок начинает плохо различать дальние предметы. Это происходит в связи с тем, что лучи света, идущие от далеко расположенных предметов, сводятся в фокус не на самой сетчатке глаза, а перед ней.

Помимо миопии, также существует гиперметропия – это патология рефракции глаза, при которой изображение предметов формируется за сетчаткой [1].

Большинство детей с дальнозоркостью не жалуются на зрение, потому что у них хорошая степень развития способности к аккомодации. При слабой выраженности гиперметропии у детей зрение вдаль и вблизи достаточно хорошее, однако отмечаются такие особенности, как быстрая утомляемость, головная боль при серьезных зрительных нагрузках. Средняя степень дальнозоркости отличается тем, что зрение вдаль остается хорошим, а вблизи затруднено. Высокая степень гиперметропия состоит в том, что зрение плохое и вдаль, и вблизи, потому что исчерпаны все возможности глаз фокусировать на сетчатке изображение, даже далеко расположенных предметов.

Астигматизм – это патология рефракции глаза, при которой нарушается сферичность роговицы, т.е. в разных меридианах разная преломляющая сила и изображение предмета при прохождении световых лучей через такую роговицу получается не в виде точки, а в виде отрезка

прямой. Человек при этом видит предметы искаженными, в которых одни линии четкие, другие – размытые [1].

По мнению А.Г. Литвака, Л.И. Солнцевой, Л.И. Плаксиной у детей с нарушением зрения наблюдается изменение границ поля зрения. Дети с нормальным полем зрения способны в известных пределах обозревать предметы и явления целостно, одновременно, во взаимных связях и отношениях. Нормальное поле зрения позволяет им охватывать взором дистантно расположенные объекты. Сужение поля зрения затрудняет целостность, одновременность и динамичность восприятия. При восприятии изображений лицами с узким полем зрения глаза совершают последовательный обход вдоль контура. При этом возникают соскальзывания с контура, частые изменения направления движения, возвраты, увеличивается длительность фиксации взора [41].

Частым заболеванием в младшем школьном возрасте является косоглазие и амблиопия. Л.В. Егорова, Е.С. Незнакомова, В.А. Феоктистова отмечают, что косоглазие – это отклонение зрительной оси одного из глаз от совместной точки фиксации, ведущее к утрате бинокулярного зрения [72].

В зависимости от того, куда отклонен глаз, наблюдается:

- внутренние, или сходящееся;
- наружное, или расходящееся;
- косоглазие кверху;
- косоглазие книзу.

Косоглазие бывает:

- односторонним (монолатеральным) – косит постоянно один глаз;
- двусторонним (альтернирующим) – попеременно косят оба глаза

[22].

Нарушение слияния двух изображений в одно может возникнуть вследствие усиленной (при дальнозоркости) или ослабленной (при близорукости) аккомодации и связанной с ней конвергенции (сведения осей

глаз). Такое косоглазие называют аккомодационным, а все другие формы содружественного косоглазия неаккомодационным [22].

Под влиянием неблагоприятных условий высокая и точная согласованность деятельности обеих половин зрительного анализатора может нарушаться, что приводит к расстройству бинокулярного зрения.

Острота зрения отклоненного глаза понижается, развивается амблиопия этого глаза.

Э.С. Аветисов отмечает, что амблиопия – это ослабление зрения функционального и зачастую вторичного характера, не поддающееся коррекции с помощью очков или контактных линз. В зависимости от степени понижения остроты зрения автор различает следующие виды амблиопии:

- слабой степени (острота зрения 0,8-0,4);
- средней степени (острота зрения 0,3-0,2);
- высокой степени (острота зрения 0,1-0,05);
- очень высокой (острота зрения 0,04 и ниже) степени [1].

Л.И. Плаксина определила взаимосвязанную структуру нарушений у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения:

1. Нарушение зрения: снижение остроты зрения, четкости видения, снижение скорости переработки информации, нарушение поля обзора, глазодвигательных функций, нарушение бинокулярности, стереоскопичности, выделение цветности, контрастности и количества признаков и свойств при симультанном восприятии объектов и др.

2. Неполнота, неточность, фрагментарность, замедленность, обедненность зрительного восприятия. Это проявляется в обедненности представлений и образов предметов, низком уровне чувственного опыта, который определяет содержание образов мышления, речи и памяти, задержка в развитии всех познавательных процессов.

3. Нарушение двигательной сферы. Этот аспект заключается в нарушении в зрительно-двигательной ориентации, которая приводит к

гиподинамии и затем к понижению функциональных возможностей организма.

4. Нарушение эмоционально-волевой сферы: неуверенность, скованность, низкий уровень познавательного интереса, беспомощность в различных видах деятельности, социально-коммуникативной сфере, отсутствии стремления к самопроявлению и необходимость в помощи взрослых [53].

Анализируя исследования Л.И. Плаксиной, стоит отметить, что у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения познавательные возможности ограничиваются. Это проявляется в значительном сужении зрительных дифференцировок [53].

У детей наблюдаются затруднения в формировании понятий и понимании значения слов. Важнейшая роль в формировании полноценных словесных значений играет образное представление действительности. Б. Эйдинова указывает, что у детей с нарушением зрения отмечается бедность знаний о предметах, пониженный уровень обобщения, абстракции и других мыслительных процессов. В процессе выполнения заданий с использованием дистанционного зрительного анализа сложность представляет недостаточная зрительно-пространственная ориентация [73].

Л.П. Григорьева, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.А. Ремезова, Л.И. Солнцева подчеркивают, что нарушение зрения детей сказывается в первую очередь на восприятии детей с данным нарушением. Наблюдаются следующие нарушения в восприятии у детей с нарушением зрения: замедленность, фрагментарность, искажение зрительного восприятия изображений на картинках, замена одних предметов другими при экспозиции в непривычном ракурсе [17].

Е.Н. Подколзина, Л.А. Ремезова отмечают сложности в восприятии формы, пропорций, пространственного расположения элементов, составляющих целое у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения [54].

В.П. Ермаков, Г.А. Якунин отмечают нарушения в развитии мышления у младших школьников с нарушением зрения, такие как сложность в нахождении смысловых связей между объектами, изображениями на картинке, низкий уровень способности к классификации предметов, значительное отставание в развитии операций анализа, сравнения, недостаточный уровень развития наглядно-образного и наглядно-действенного мышления [20].

Л.И. Солнцева отмечает, что у детей, имеющих нарушение зрения (косоглазие, амблиопия, гиперметропия) присутствует рассеянность внимания, нарушено такое свойство внимания, как переключаемость, отмечается общая заторможенность как предметно-практических, так и умственных действий, недостаточность памяти при удержании результатов действий [60].

Перед тем, как организовать какой-либо вид деятельности ребенка с нарушением зрения необходимо провести предварительную работу – постоянно повторять инструкцию. Это связано с тем, что из-за особенностей внимания ребенок может просто прекратить начатую работу.

У детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения наблюдаются трудности в развитии эмоционально-волевой сферы. Нарушение зрения влияет на развитие эмоций и их выраженную окраску, обусловленную состоянием сенсорной сферы и накоплением чувственного опыта, а также негативно воздействует на волевые качества, которые необходимы для преодоления трудностей. Дети с нарушением зрения намного больше ранимы, тревожны. Они не умеют выражать свои переживания с помощью мимики, жестов, поз [61].

По мнению Е.Н. Подколзиной, Л.С. Сековец, действия детей с нарушением зрения характеризуются ограниченностью и неточностью. Дети во время подвижных игр с мячом руки держат только в одном положении, отмечается запоздалая реакция на полёт мяча. Из-за нарушения зрения отмечается плохой анализом скорости, направления и расстояния до

мяча. Рассеянность детей с нарушением зрения и постоянная несобранность замедляют скорость их действий [54].

В исследованиях Л.И. Сековец, Ю.В. Павлов говорится о том, что у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения из-за недостаточности зрительного контроля и анализа за движением наблюдается снижение двигательной активности, что приводит к сложностям формирования основных параметров в ходьбе. В тоже время наблюдаются нарушения как в крупной, так и мелкой моторики рук [58].

Далее, в рамках нашего исследования рассмотрим особенности детей младшего школьного возраста с нарушением зрения, имеющими нарушения речи.

Л.С. Волкова, О.Л. Жильцова М.И. Земцова считают, что при нарушении зрения проявляются специфические особенности в речевом развитии детей. Это связано с тем, что у данной категории детей своеобразно формируются описанные выше зрительное восприятие, внимание, память, мышление [9].

Речь как процесс практического освоения человеком языка в целях общения с другими людьми у детей с нарушениями зрения развивается своеобразно, хотя и ребенок с нарушением зрения в своем развитии проходит те же этапы, что и нормально видящий.

Исследования С.Л. Коробко показало, что примерно у 30 % детей с нарушениями зрения имеются все типы нарушения произношения, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, общее недоразвитие речи [30].

А.Г. Литвак отмечает, что у детей с нарушением зрения речевые недостатки встречаются в два раза чаще, чем у нормально видящих. Чаще всего встречается сигматизм, ламбдацизм, ротацизм, имеют место нарушения произношения звуков «д», «т» и др. [42].

Экспериментальные данные Т.П. Свиридюк показали резкое отставание детей младшего школьного возраста с нарушением зрения в

области развития фонематического слуха, звукового анализа и первичных навыков чтения [57].

Дети не понимают смысловой стороны слова, которое не соотносится с чувственным образом предмета, используют так называемые слова-«вербализмы», слова, не опирающиеся на конкретные представления, так как из-за нарушения предметного (зрительного) восприятия не формируются образные представления действительности, а значит, нет полноценных словесных значений.

При исследовании у младших школьников с нарушением зрения знаний по русскому языку была выявлена, с одной стороны, ограниченность словесного выражения, с другой – чрезмерная вербализация и неправильное понимание конкретного значения слов.

Из-за отсутствия или нарушения зрительных впечатлений, недостаточности предметных образов действительности у данной категории детей отмечаются сложности при удержании в речевой памяти развернутых высказываний и правильном грамматическом конструировании предложения. Умение выделять признаки предметов, находить обобщающие слова у детей с нарушениями зрения значительно отстает от нормы.

Л.И. Плаксина пишет о недоразвитии у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения словесной пространственной ориентировки. Наблюдается качественное снижение речевого развития при выполнении заданий на описание объектов реального мира. Специфика речевого развития выражается и в слабом использовании паралингвистических средств в общении – мимики, интонации, поскольку нарушение зрения затрудняет восприятие выразительных движений и делает невозможным подражание действиям и выразительным средствам, используемым зрячими [53].

На степень развития речи у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения влияют искажения предметных обобщений. По

мнению Е.А. Лапп, у детей данной категории отмечается бедность словарного запаса, большая разница между объемом активного и пассивного словаря, неточное употребление слов, многочисленные вербальные парафазии, несформированность семантических полей, трудность актуализации словаря. Данные особенности рассмотрим более подробно в следующем параграфе [37].

Л.С. Волкова выделяет четыре уровня сформированности речи у детей с нарушением зрения, в каждом из которых представлены по-разному нарушения тех или иных речевых компонентов, степень нарушения, а также многообразие факторов, лежащих в основе речевого расстройства [9].

Первый уровень сформированности речи у детей с нарушением зрения (соответствует оценке экспрессивной речи «хорошо сформированная экспрессивная речь»). В речи таких детей отмечаются только единичные нарушения звукопроизношения, что не позволяет данный уровень рассматривать в качестве нормы.

Второй уровень сформированности речи у детей с нарушением зрения (соответствует оценке экспрессивной речи «удовлетворительно сформированная речь»). Активный словарь ограничен в пределах 90 – 95% от задаваемых слов; допускаются 1-3 ошибки в соотношении слова и образа предмета, в употреблении обобщающих понятий, грамматических категорий, имеются затруднения в составлении предложений и развернутых рассказов. В значительной мере у этих детей представлены нарушения звукопроизношения, выражающиеся в шипящих и свистящих сигматизмах, ротацизмах, ламбдацизмах, парасигматизмах, параротацизмах, параламбдацизмах. У детей отмечается недостаточная сформированность слуховой и произносительной дифференциации звуков и фонематических представлений. Возможны разные уровни сформированности фонематических процессов: недостаточно сформирован фонематический анализ или не сформирован; недостаточно сформирован фонематический синтез или не сформирован [9].

Третий уровень сформированности речи у детей с нарушением зрения (соответствует оценке экспрессивной речи «неудовлетворительно сформированная экспрессивная речь»). Экспрессивная речь отличается бедностью словаря (не более 60% названий предъявленных предметов). На таком же уровне представлены соотношенность слова и образа предмета и знание обобщающих понятий. Связная речь этих детей отличается множественными аграмматизмами, формой перечисления и употреблением не более чем одно-двухсловных предложений. Нет развернутых рассказов. У детей данной группы имеются различные нарушения звукопроизношения. Недостаточно сформирована слуховая и произносительная дифференциация звуков, отсутствие фонематических представлений. Фонематический анализ и синтез может быть недостаточно сформирован или не сформированным вовсе.

Четвертый уровень сформированности речи у детей с нарушением зрения (соответствует оценке экспрессивной речи «глубоко нарушенная речь»). Экспрессивная речь отличается крайней ограниченностью (не более 45–50 % названий предъявленных предметов в искаженном звуковом оформлении). Таковы же показатели по соотношенности слова и образа предмета и обобщающих понятий. Связная речь состоит из отдельных слов. Отмечаются эхолалии. С заданиями, направленными на выявление качественной стороны грамматического строя речи, дети данной группы не справляются. Слуховая дифференциация звуков недоступна. Отмечается полная несформированность процессов фонематического анализа и синтеза [9].

Недостатки речевого развития ограничивают и без того суженный круг общения детей с дефектами зрения, это затрудняет формирование ряда качеств личности или ведет к появлению отрицательных свойств (замкнутость, негативизм и др.).

Таким образом, мы выяснили, что нарушение зрения – это снижение и своеобразие работы зрительного анализатора, качественно влияющее на

весь ход психического развития такого ребенка. В категории «дети с нарушениями зрения» следующие группы детей: слепые, слабовидящие, дети с косоглазием и амблиопией. Нарушение зрения как основного анализатора влияет на все стороны психического развития ребенка: познавательную, эмоционально-волевою и личность в целом. При нарушении зрения проявляются специфические особенности в речевом развитии детей. В одних случаях факторы, нарушившие нормальный ход овладения речевой деятельностью у детей с нарушением зрения связаны с нарушением слухового восприятия или недостатками речедвигательного анализатора. В других – нарушения речи были связаны со зрительным дефектом.

1.3 Особенности развития письменной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения и речи

Закономерности нарушения письменной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения принципиально не отличаются от письма детей с нормальным зрением и корни их кроются в предшествующем речевом развитии. Весомый вклад в разработку данного вопроса внесли исследования О.Л. Жильцовой и Н.С. Костючек. Представленные авторы преимущественно изучали устную речь детей младшего школьного возраста с нарушением зрения, а также письменную речь [22].

Р.И. Лалаева отмечает, что письменная речь формируется на базе устной речи и представляет собой более высокий этап развития. Сложные условно-рефлекторные связи письменной речи присоединяются к уже сформировавшимся связям второй сигнальной системы (речи) и развивают ее. В процессе письменной речи устанавливаются новые связи между словом слышимым, произносимым и слово видимым. Письменная речь

является зрительной формой существования устной речи. Поскольку зрительный анализатор у детей с нарушением зрения значительно отличается от нормального уровня функционирования, освоение письменной речи в большинстве случаев происходит с трудом и растянуто во времени [34].

Недоразвитие речи у младших школьников с нарушениями зрения имеет различное происхождение и соответственно различную структуру дефекта. В одних случаях факторы, нарушившие нормальный ход овладения речевой деятельностью у детей с нарушением зрения и детей с нормальным зрением были аналогичны, при этом в основе нарушений речи лежал либо дефект слухового восприятия, либо недостатки речедвигательного анализатора. В других – нарушения речи были связаны со зрительным дефектом. Зрительные нарушения, проявляющиеся в доречевом периоде, затрудняют накопление предметных обобщений. В условиях недостаточной компенсации это создает препятствие для нормального речевого развития, Включаясь в цепь развития речи, недостатки предметных обобщений оказывают влияние на формирование последующих звеньев, в результате охватывая все ее компоненты.

Оба вида нарушений, оптические и речевые, создают неравнозначные препятствия в овладении письмом. Оптические недостатки затрагивают усвоение грамоты лишь на начальном этапе обучения, а в основном они касаются внешней стороны письма. Речевые – затрагивают основы овладения письмом и являются причиной неуспеваемости и слабой успеваемости значительной части слабовидящих школьников [34].

Существуют особенности процесса усвоения навыка письма и чтения во время урока при определенных зрительных нарушениях детей. Рассмотрим основные из них, увеличивающие вероятность возникновения специфических ошибок:

1. При аномалиях рефракции (миопия, гиперметропия, астигматизм) дети во время списывания с доски с трудом переключаются от восприятия

графем вдали к их воспроизведению вблизи. При миопии средней и высокой степени наблюдаются крупные буквы, выходящие за границы строк, соединения растянуты, отмечается крупный, размашистый почерк. При гиперметропии, наоборот, буквы мелкие, соединения сжаты, почерк мелкий. В случае астигматизма в тетради часто встречаются персеверации и искажения, которые обусловлены тем, что изображение графем двоятся и расплывается.

2. При нарушении глазодвигательного аппарата (нистагм, косоглазие) списывание с учебника в тетрадь требует дополнительного сосредоточения и переключения зрительного внимания для перекодирования печатных букв в прописные и правильного их переноса. Дети с трудом определяют начало строки при письме и чтении. При нистагме у детей почерк «дрожащий», дети перескакивают строчки, не соблюдают границы текста. Они с трудом воспринимают большие тексты и длинные предложения. При расходящемся косоглазии на письме возникает меньше затруднений, чем при чтении (с тем учетом, что учебник всегда на подставке). В случае сходящегося косоглазия наоборот – процесс чтения легче письма [8].

3. При органическом нарушении зрения (полная или частичная атрофия зрительного нерва) происходит сужение периферического зрения. Дети пишут сжато, текст выглядит обрывочно. При чтении выпадают из поля зрения окончания слов сложной слоговой структуры. У детей наблюдается повышенная зрительная утомляемость, поэтому в этом случае письменная деятельность качественно ухудшается.

4. Функциональное нарушение зрения (амблиопия) самая распространенная глазная патология среди младших школьников. Состояние письменной речи будет напрямую зависеть от остроты зрения. Стоит добавить, что помимо трудностей восприятия текста в данном случае этот процесс осложняется нервно-психическими реакциями. При неудачах во время чтения и письма у ребёнка снижается мотивация, и повышаются

негативные проявления вплоть до отказа от письменной деятельности. Этот фактор напрямую зависит от времени назначения окклюзии [4].

5. Отдельно стоит рассмотреть письменную речь при таких зрительных заболеваниях как глаукома и катаракта. Симптоматика при глаукоме и атрофии зрительного нерва схожа. Отличия лишь заключаются в том, что помимо повышенной зрительной утомляемости дети испытывают дискомфорт, в связи с резью в глазах. Данный симптом осложняет усвоения большого объёма языковых знаков. При катаракте, появляющиеся «мушки» и пятна в поле зрения осложняют процессы списывания текста и чтения, в то время как слуховой диктант осуществляется успешнее.

Исследования особенностей мнестической деятельности детей показали, что нарушение зрительных функций отрицательно влияет на скорость запоминания, продуктивность сохранения и качество воспроизведения, что осложняет овладение навыками письма и чтения. Кроме того, у школьников с нарушением зрения отмечают недостаточную осмысленность запоминаемого материала, низкий уровень развития логической памяти, которые выявляются при анализе прочитанного текста и написания сочинений, изложений.

У детей младшего школьного возраста с нарушением зрения замедлены реакции узнавания и различения. В связи с этим, даже вполне обученный ребенок с данным типом дизонтогенеза читает медленнее, чем нормально видящий ученик. Это особенно важно при обучении чтению, т.к. существует зависимость между скоростью узнавания и возможностями опознания букв, что отрицательно сказывается на понимании текстов. Поэтому, медленно читающие дети с нарушением зрения, часто задерживаются на стадии различения букв, запаздывают при образовании слогов, и, в особенности, смыслового объединения слов и словосочетаний, что не может не отразиться в дальнейшем на процессе овладения письмом [34].

При чтении дети с нарушением зрения часто пропускают слова, могут внезапно перескочить с одной строки на другую, читают буквы неправильно, что мешает овладению техникой чтения, пониманию содержания читаемого. Трудности овладения технической стороной речи в условиях нарушения зрения усугубляются в силу снижения функций зрения, наличия основного и, как правило, дополнительного зрительного заболевания, наличия различного рода осложнений (вторичные изменения в сенсорном и моторном аппарате зрительной системы в виде амблиопии, нистагма, органических изменений структур глаза). Реализация технической стороны процесса чтения, включающей в себя определенные действия (зрительное восприятие букв, их различения и узнавание, соотнесение букв с соответствующими звуками, воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание) в условиях нарушения зрения замедляется и снижается её качество. Нарушения зрительных функций и низкий уровень развития зрительного восприятия снижают скорость и чёткость восприятия букв, слов, предложений. Кроме того, чтение может также замедляться по причине поиска потерянного слова, предложения или читаемой строки [22].

Возникновение трудностей в овладении детьми с нарушением зрения технической стороной процесса чтения неизбежно приводит к возникновению трудностей в овладении смысловой стороной данного процесса. Последнее обуславливается прежде всего появлением субъективного смысла, возникающего вследствие наличия ошибок в технике чтения: замедленного темпа овладения школьниками звукобуквенными обозначениями, наличия большого количества ошибок, побуквенного чтения, искажений звуко-слоговой структуры слов и т. п. Кроме того, затруднения в овладении смысловой стороной процесса чтения у детей могут возникать вследствие замедленности формирования синтетических приемов чтения, обусловленных разобщенностью воспринимающих, произносительных и мыслительных механизмов в

процессе чтения, а также трудностью актуализации образов разной модальности [22].

С.Л. Коробко отмечает, среди слабоуспевающих и неуспевающих младших школьников с нарушением зрения выделяется группа детей, которые при нормальных способностях испытывают выраженные и стойкие затруднения в овладении грамотой: вовсе не овладевают грамотой в условиях школьного обучения; пишут и читают с характерными ошибками. Затруднения в усвоении грамоты в ряде случаев влекут за собой слабую успеваемость по другим предметам [30].

С.Л. Коробко отмечает, что к наиболее характерным нарушениям, связанным с непосредственным влиянием недостатков зрительного восприятия на письмо, относятся нарушения графических норм письма и неправильное расположение материала на странице. Среди других нарушений графических норм наиболее распространенные выражаются в неправильном расположении элементов и букв по отношению друг к другу и строке. Наиболее характерные недостатки в расположении материала на странице касаются незаконченного заполнения части страницы, чаще всего правой. Подобные отклонения в письме значительно более распространены у учащихся с нарушением зрения по сравнению с детьми, имеющими нормальное зрение [31].

В первую очередь это объясняется ролью зрения в акте письма. На этапе формирования графических навыков зрительные представления являются основной опорой. Поскольку наглядные представления графических норм не обладают определенностью и устойчивостью, слабовидящие дети часто не видят недостатков в своем письме и не всегда могут их предупредить. Кроме того, трудности зрительного восприятия нередко ставят слабовидящего ребенка перед необходимостью выбора приемов и способов письма, не содействующих выработке правильных графических навыков. В процессе обучения с формированием наглядных

представлений графических норм письма и двигательных комплексов графические недостатки сглаживаются.

Довольно распространенными на письме детей младшего школьного возраста с нарушением зрения являются замены и искажения букв на основе недоучета какого-либо из существенных признаков их графического изображения. В исследованиях Б.Г. Ананьева, Л.А. Барановой, П.Л. Горфункель, Е.В. Гурьянова и др., отражение буквы как раздражителя комплексного представляет собой сложный аналитико-синтетический процесс и вызывает определенные трудности даже у детей с нормальным зрением. У детей с нарушением зрения этот процесс осложнен недостатками зрения, что находит свое выражение в значительной распространенности графических ошибок в их письме и наиболее грубых искажениях букв [12].

Оптические смещения и искажения букв имеют место в письме многих учащихся с нарушением зрения, особенно на этапе знакомства с буквой и непродолжительных упражнений. Однако степень выраженности затруднений в формировании представлений буквы у разных детей даже на одном уровне обучения неодинакова. Наиболее трудная картина проявлений данных отклонений характерна для письма учащихся с крайне низкой в пределах слабовидения остротой зрения и нарушениями других функций глаза. В некоторых случаях, при низких объективных офтальмологических данных дети либо не испытывают затруднений в усвоении начертания букв, либо затруднения незначительны, в то время как дети, имеющие в пределах слабовидения лучшее состояние зрения, допускают большое количество смещений и искажений букв. Определяющим фактором является сформированность зрительного анализатора к моменту обучения [32].

Также С.Л. Коробко отмечает у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения нарушения письма, связанные с речевым недоразвитием. К числу нарушений письма, связанных с отклонениями в

речевом развитии, относятся в первую очередь фонематические замены букв [33].

Фонематические замены подробно описаны в логопедической литературе (Р.Е. Левина, С.С. Ляпидевский, Н.А. Никашин, Л.Ф. Спирова и др.).

Звуковая природа данных ошибок нашла свое подтверждение в исследованиях тифлопедагогов (О.Л. Жильцова, Н.С. Костючек). Большая распространенность фонематических замен в письме детей с нарушением зрения, на первый взгляд воспринимается как порождением оптической недостаточности в усвоении буквы [22].

В исследовании С.Л. Коробко данные замены обусловлены недостаточно четкими фонематическими представлениями, а при наличии связи со зрительным восприятием, опосредованы речевым развитием [32].

Смешения букв не находятся в прямой зависимости от остроты зрения, а обусловлены их акустико-артикуляционным сходством. У детей с нарушением фонематических процессов, недостаточное различие звуков обнаруживается уже при выполнении устных заданий на их дифференциацию. Несформированность фонематических представлений у значительного количества учащихся находит свое отражение в дефектах произношения звуков.

Степень распространенности фонематических замен у разных учащихся даже на одном и том же уровне обучения не одинакова. У школьников, фонематические замены на письме выступают как признак частичного фонематического недоразвития, которое преодолевается и скоро перестает отражаться на письме, или же отмечается большое количество ошибок, связанных с общим недоразвитием речи.

Наряду с фонематическими заменами ярким выражением речевого недоразвития является аграмматизм. Аграмматизм проявляется в не правильном управлении и согласовании слов, в неумении членить предложения на слова, выделять предложения из текста и правильно

строить их. Характерным для такого письма является слияние двух или нескольких слов, слитное написание предлогов со словами, пропуск предлогов, неправильное их использование, отдельное написание элементов одного слова, искажение слышимых окончаний. В письме детей с нормальным речевым развитием подобные ошибки встречаются редко, в основном на начальном этапе обучения, и быстро преодолеваются [32].

Наиболее многочисленными у детей с нарушением зрения, имеющих речевое недоразвитие, являются пропуски и перестановки букв и слогов, связанные с несформированностью звукового анализа и синтеза, а также ошибки на правила правописания.

У детей с нарушением зрения, имеющих речевое недоразвитие, отмечаются пробелы в лексико-грамматическом строе речи в разной степени выраженные. Словарный запас слов отличается ограниченностью и недостаточной конкретностью. Ошибки в словесном обозначении предметов и явлений нередко порождаются незнанием смыслового содержания слов и неумением отличать их по звуковым признакам. Усвоение правил, каждое из которых оформляет практические знания ребенка, приобретенные в речевом опыте, базируется на определенном уровне звуковых и морфологических обобщений. Трудности, возникающие в процессе усвоения правил у детей с недоразвитием речи объясняются несформированностью данных обобщений.

В письме всех учащихся начальных классов с нарушением зрения с речевым недоразвитием отмечаются замены графически сходных букв. Распространенность графических замен у детей с нарушением зрения, имеющих речевое недоразвитие, так же, как и у зрячих, связана с распределением внимания в процессе письма: трудности речевого анализа отвлекают внимание ребенка от графической стороны письма, в результате чего появляются ошибки.

Затруднения в письме, равно, как и отклонения в развитии речи их обуславливающие, имеют различную степень выраженности. Соотношение

различного вида ошибок на разных этапах обучения в значительной степени определяется тем, какое звено речевой системы наиболее нарушено [32].

Таким образом, нарушения письменной речи у младших школьников с нарушением зрения, имеющих нормальный слух и интеллект, определяются в основном двумя факторами. В одних случаях они обусловлены непосредственным влиянием дефекта зрения на письмо. В других – связаны с речевым недоразвитием. Непосредственное влияние нарушений зрительного восприятия выражается в заменах и искажениях букв, связанных с недостаточно четким и устойчивым оптическим представлением их структуры, оно сказывается в неправильном расположении материала на странице, в незаконченном заполнении ее, низком уровне графических навыков. Характеристику нарушений письма, связанных с речевым недоразвитием, составляют фонематические замены и аграмматизм в сочетании с многочисленными прочими ошибками. Обусловленность данных нарушений письма недостаточной готовностью звуковых и морфологических обобщений, подтверждается фонематическими и лексико-грамматическими дефектами их устной речи. Также у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения отмечаются трудности в овладении технической и смысловой стороной чтения.

Выводы по первой главе

В результате теоретического изучения проблемы формирования письменной речи у детей с нарушением зрения и речи в начальной школе мы пришли к следующим выводам.

1. Письменная речь представляет собой сложную, системную и произвольную психическую деятельность, которая обеспечивается участием различных структурно-функциональных компонентов и многих

психических функций. Понятие письменная речь характеризуется двумя равноправными составляющими – это чтение и письмо. Письменная речь тесно связана с устной речью и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Письменной речью ребенок овладевает целенаправленно, в результате специального обучения: ребенок должен научиться переводить услышанное и сказанное слово в его зрительный образ (письмо) и наоборот, зрительный образ переводить в артикуляционный и слуховой (чтение).

2. Нарушение зрения – это снижение и своеобразие работы зрительного анализатора, качественно влияющее на весь ход психического развития такого ребенка. В категории «дети с нарушениями зрения» следующие группы детей: слепые, слабовидящие, дети с косоглазием и амблиопией. Нарушение зрения как основного анализатора влияет на все стороны психического развития ребенка: познавательную, эмоционально-волевою и личность в целом. При нарушении зрения проявляются специфические особенности в речевом развитии детей. В одних случаях факторы, нарушившие нормальный ход овладения речевой деятельностью у детей с нарушением зрения связаны с нарушением слухового восприятия или недостатками речедвигательного анализатора. В других – нарушения речи были связаны со зрительным дефектом.

3. Нарушения письменной речи у младших школьников с нарушением зрения, имеющих нормальный слух и интеллект, определяются в основном двумя факторами. В одних случаях они обусловлены непосредственным влиянием дефекта зрения на письмо. В других – связаны с речевым недоразвитием. Непосредственное влияние нарушений зрительного восприятия выражается в заменах и искажениях букв, связанных с недостаточно четким и устойчивым оптическим представлением их структуры, оно сказывается в неправильном расположении материала на странице, в незаконченном заполнении ее, низком уровне графических навыков. Характеристику нарушений письма, связанных с речевым

недоразвитием, составляют фонематические замены и аграмматизм в сочетании с многочисленными прочими ошибками. Обусловленность данных нарушений письма недостаточной готовностью звуковых и морфологических обобщений, подтверждается фонематическими и лексико-грамматическими дефектами их устной речи. Также у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения отмечаются трудности в овладении технической и смысловой стороной чтения.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И РЕЧИ

2.1 Организация и содержание экспериментального изучения письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «С(К)ОШ №127 г. Челябинска». В нем принимали участие слабовидящие младшие школьники 3-го класса в количестве 6 человек (9-10 лет). По результатам ПМПК у детей также выявлены нарушения речи (ОНР III-IV уровней).

Таблица 1 – Список детей, участвующих в экспериментальной работе

№ п/п	Имя ребенка	Возраст	Зрительный диагноз	Острота зрения
1	Артем А.	9 лет, 10 месяцев	Миопия средней степени обоих глаз	Vis OD =0,3; Vis OS =0,45
2	Диана В.	9 лет, 8 месяцев	Гиперметропия высокой степени правого глаза	Vis OS= 0.2; Vis OD= 0.09
3	Максим З.	10 лет, 1 месяц	Сложный гиперметропический астигматизм, гиперметропия средней степени обоих глаз	Vis OD=0,1; Vis OS=0,2
4	Кира Л.	9 лет, 7 месяцев	Амблиопия средней степени левого глаза	Vis OD =0,1; Vis OS =0,5
5	Соня Н.	10 лет, 2 месяца	Миопия средней степени, сложный миопический астигматизм обоих глаз	Vis OD =0,3; Vis OS =0,5
6	Матвей П.	9 лет, 11 месяцев	Гиперметропический астигматизм, амблиопия слабой степени обоих глаз	Vis OD =0,1; Vis OS =0,4

Обследование проходило в первую половину дня в кабинете логопеда с подгруппами по 3 человека (2 подгруппы), а также индивидуально.

С помощью таблицы представим выделенные нами параметры изучения состояния письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи (таблица 2).

Таблица 2 – Параметры изучения письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи

№ п/п	Параметры изучения письменной речи	Используемые методики
1	Обследование письма (контрольное списывание, слуховой диктант): – ошибки звукового состава слова; – лексико-грамматические ошибки; – графические ошибки	1. Методика обследования навыков письма, предложенная И.Н. Садовниковой
2	Обследование чтения: – скорость чтения; – правильность чтения; – понимание смысла прочитанного	2. Методика обследования навыков чтения, предложенная Т.А. Фотековой
3	Обследование неречевых функций, значимых для становления письменной речи: – предметный гнозис и зрительное внимание; – зрительно-пространственные функции; – зрительный гнозис, анализ и синтез	1. Методика «Домик» (Н.И. Гуткина, О.В. Елецкая). 2. «Пробы Хэда». 3. «Наложенные, зашумленные изображения. Конструирование (реконструирование) букв» (Р.И. Лалаева, А.Р. Лурия)

Далее опишем подробно каждый из выделенных параметров обследования письменной речи.

Первый параметр обследования письменной речи – обследование навыков письма. Данный параметр мы изучали по методике обследования письменной речи, предложенной И.Н. Садовниковой. Данная методика позволяет нам при проведении диагностического обследования учитывать состояние зрения обследуемых детей и выявить актуальный уровень состояния навыков письма у детей данной категории.

Данная методика были адаптирована к контингенту слабовидящих детей. В рамках адаптации методики исследования нами были внесены следующие коррективы:

- увеличение времени выполнения задания на контрольное списывание и слуховой диктант в два раза;

– укрупненный шрифт предъявляемого текста при контрольном списывании, текст предъявляется на индивидуальных карточках.

Обследование состояло из двух разделов:

– контрольное списывание;

– слуховой диктант.

Далее опишем каждый из выделенных нами разделов более подробно.

1. «Контрольное списывание».

Задание № 1 «Запись слов».

Инструкция: «Внимательно прочитайте слова и спишите их».

– слова, написанные рукописным шрифтом: лещ, жук, снег, бант, мышка, песок, коньки, зебра, дятел, муха;

– слова, написанные печатным шрифтом: плащ, крот, аист, флажок, насекомое, берёзка, лесенка, ученик, трещина, веселье.

Задание № 2 «Запись предложений».

Инструкция: «Внимательно прочитайте предложение, а затем спишите его»

– печатное предложение: У ёлки пушистый зайчик;

– рукописное предложение: Кошка спала на крыше.

Задание № 3 «Списывание текста»

– печатный текст:

Грибы

Дети ходили в лес за грибами. Набрали полные корзинки. Вышли на полянку и стали считать грибы. Но вдруг дети услышали шум. Они испугались и убежали. Дети думали, что это волк. А это был заяц.

– рукописный текст:

Кот

У Миши жил кот. Звали кота Рыжик. Хвост у Рыжика пушистый. Мальчик часто играл с котом. Они были друзья.

2. «Слуховой диктант».

Задание № 1 «Запись слогов».

Инструкция: «Послушайте и запишите слоги».

Слоги: ас, мо, осе, лы, ри, але, яр, мя, жу, са, шо, чи, ац, бапо, дожу, лери, шази, жне, ащу, зню, лох, кор, пла, кро, аст, глу, арк, сми, кра, гро, астка, глор, ижбо, щац, вздро, чит, щус, хвы, айка, шос, крет, вач

Задание № 2 «Запись слов».

Инструкция: «Послушайте и запишите слова».

Слова: лыжи, куст, уснет, ключ, щука, грач, круги, улица, утки, жили, бант, чищу, старушка, аист, шарф.

Задание № 3 «Запись текста».

Инструкция: «Послушайте и запишите текст под диктовку».

Весна

На горке появились первые цветочки. Кусты и деревья пока голые. На ветках берез грачи выют гнезда. Большие птицы ходят по полю. Они ищут на грядках пищу. Люди готовят машины к севу. Все рады весне.

На констатирующем этапе обследования нами анализировались следующие типы дисграфических ошибок:

1. Ошибки звукового состава слова: замены согласных и гласных, пропуски гласных и согласных, пропуски слогов и частей слова, перестановки, добавления, раздельное написание частей слова.

2. Лексико-грамматические ошибки: нарушение согласования, управления, замена слов по звуковому сходству, по семантическому сходству, пропуски слов, слитное написание слов, отсутствие границ предложений.

3. Графические ошибки: замена букв по количеству элементов, по пространственному расположению, зеркальное письмо букв, общее искажение букв.

В рамках изучения второго параметра письменной речи мы провели диагностическое обследование навыков чтения у детей с нарушением зрения по методике Т.А. Фотековой в индивидуальной форме. Методика позволяет нам при проведении диагностического обследования учитывать

состояние зрения обследуемых детей и выявить актуальный уровень состояния навыков чтения у детей данной категории.

Данная методика была адаптирована к контингенту слабовидящих детей. В рамках адаптации методики исследования нами были внесены следующие коррективы:

– изменение требований к нормам чтения с учетом нарушения зрения (базовый уровень – 40-50 слов в минуту, минимальный уровень – 20-30 слов в минуту);

– укрупненный шрифт предъявляемого текста для чтения.

Ход обследования: логопед дает ребенку следующую инструкцию: «Прочитай текст» (Для чтения дается текст «Как я ловил раков», А.Н. Корнев, 1997).

В нашей деревне текут два ручейка. В них живет много раков. Мальчики ловят их руками под камнями, в дырах между корнями или под берегом. Потом они варят их и лакомятся ими. Одного рака я получил от моего друга, и он мне очень понравился, был очень вкусный.

Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать, а трудно сделать. У раков свое оружие – клешни, которыми они щиплются как следует. Кроме того, я боялся сунуть руку в дыру между корнями. Ведь можно прикоснуться к лягушке или даже змее! Мой друг посоветовал мне, как можно ловить раков совсем по-другому...

Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо. Рак крепко схватит мясо, и затем его легко вытащить из воды, как рыбу на удочке. Этот способ мне очень понравился, и поэтому я подготовил все нужные вещи. В пруду я нашел глубокое место и сунул палку в воду. Сажу спокойно. Вода чистая, но раков я не видел нигде. Вдруг я заметил усы, потом глаза и клешни, и, наконец, весь рак медленно вылез к мясу. Потом схватил мясо клешнями и разорвал его челюстями. Я очень осторожно вытянул свою удочку из воды, и рак лежит на траве.

Я наловил много раков. Мама их сварила. Какими они были красными! И очень вкусными!

Интерпретация результатов: для выяснения понимания смысла прочитанного ребенку следует задать 2-3 вопроса или попросить пересказать то, что он успел прочитать.

Оценивание происходит по трем критериям.

Критерий скорости чтения:

15 – высокая скорость чтения, 51 и более слов в минуту;

10 – средняя скорость чтения, от 40 до 50 слов;

5 – низкая скорость чтения, от 20 до 30 слов;

0 – очень низкая скорость чтения, 19 и менее слов.

Критерий правильности чтения:

15 – не более 3 ошибок с самокоррекцией;

10 – не более 6 ошибок на уровне слова, большая часть исправлена самостоятельно;

5 – до 6 ошибок на уровне слова и слога, без саморрекции;

0 – множественные ошибки на разных уровнях.

Критерий понимания смысла прочитанного:

15 – полное понимание смысла прочитанного;

10 – неполное понимание;

5 – фрагментарность или незначительное изменение смысла ситуации;

0 – отсутствие понимания прочитанного или грубое искажение смысла.

Оценка за чтение складывается из суммы оценок по каждому критерию. Максимальная оценка – 45 баллов.

Высокий уровень (40-45 баллов).

Средний уровень (25-35 баллов).

Уровень ниже среднего (10-15 баллов).

Низкий уровень (0-5 баллов).

В рамках изучения третьего параметра письменной речи нами исследовались неречевые функции, значимые для становления письменной речи у детей с нарушением зрения, по следующим методикам:

1. «Домик» (обследование предметного гнозиса и зрительного внимания авторов Н.И. Гуткиной, О.В. Елецкой).
2. «Пробы Хэда» (обследование зрительно-пространственных функций).
3. «Наложенные, зашумленные изображения. Конструирование (реконструирование) букв» (обследование состояния зрительного гнозиса, анализа и синтеза авторов Р.И. Лалаевой, А.Р. Лурии).

Мы взяли за основу данные диагностические методики, так как для успешного становления письменной речи у детей с нарушением зрения важно сформировать такие неречевые функции, как предметный гнозис, зрительное внимание, зрительно-пространственные функции, зрительный гнозис, анализ и синтез.

Далее опишем подробно каждую из вышеназванных методик.

Методика № 1 «Домик» (Н.И. Гуткина, О.В. Елецкая).

Цель: определение уровня развития предметного гнозиса и зрительного внимания, выявление умения ребенка ориентироваться в своей работе на образец, умения точно скопировать его.

Оборудование: лист бумаги, карандаш, лист с рисунком домика.

Ход обследования: педагог дает ребенку следующую инструкцию: «Перед тобой лежит лист бумаги и карандаш. На этом листе я прошу тебя нарисовать точно такую картинку, какую ты видишь на этом рисунке (перед испытуемым кладется листок с «Домиком»). Не торопись, будь внимателен, постарайся, чтобы твой рисунок был точно такой же, как этот, на образце. Если ты что-то не так нарисуешь, то стирать резинкой или пальцем ничего нельзя (необходимо проследить, чтобы у испытуемого не было резинки), а надо поверх неправильного или рядом нарисовать правильно. Тебе понятно задание? Тогда приступай к работе».

По ходу работы ребенка необходимо зафиксировать:

- 1) какой рукой он рисует (правой или левой);
- 2) как он работает с образцом: часто ли смотрит на него, проводит ли воздушные линии над рисунком-образцом, повторяющие контуры картинки, сверяет ли сделанное с образцом или, мельком взглянув на него, рисует по памяти;
- 3) быстро или медленно проводит линии;
- 4) отвлекается ли во время работы;
- 5) высказывания и вопросы во время рисования;
- 6) сверяет ли испытуемый после окончания работы свой рисунок с образцом.

Когда ребенок сообщает об окончании работы, ему надо предложить проверить, все ли у него верно. Если он увидит неточности в своем рисунке, он может их исправить, но это должно быть зарегистрировано экспериментатором.

Интерпретация результатов:

4 балла (высокий уровень) – при выполнении задания выходы за пределы дорожки отсутствуют, карандаш не отрывается от бумаги;

3 балла (уровень выше среднего) – выходы за пределы дорожки отсутствуют, карандаш отрывается не более трех раз;

2 балла (средний уровень) – выходы за пределы дорожки отсутствуют, карандаш отрывается не более трех раз, наблюдаются синкинезии;

1 балл (уровень ниже среднего) – не более трех выходов за пределы «дорожки», неровная дрожащая линия, очень слабая, почти невидимая, или линия с очень сильным нажимом, синкинезии;

0 баллов (низкий уровень) – невозможность выполнения, многочисленные выходы за пределы «дорожки», многократное проведение по одному и тому же месту.

Методика № 2 «Пробы Хэда».

Цель: обследование зрительно-пространственных функций.

Ход обследования: детям предлагаются следующие задания:

1. Инструкция: «Когда я подниму правую руку, ты тоже поднимешь правую руку, а когда я подниму левую руку, ты тоже поднимешь левую руку». «Подними правую руку!» «Возьми правой рукой левое ухо». «Подними левую руку!» «Возьми левой рукой правое ухо».

2. Инструкция: «То, что я буду делать правой рукой, ты будешь делать своей (прикоснуться) правой рукой, то, что я буду делать левой рукой, ты будешь делать своей (прикоснуться) левой рукой». Предлагается выполнение сначала одноручных проб (экспериментатор постоянно меняет руки), затем двуручных проб.

Интерпретация результатов:

4 балла (высокий уровень) – задание выполняется правильно, в предложенном темпе;

3 балла (уровень выше среднего) – задание выполняется правильно, но в замедленном темпе;

2 балла (средний уровень) – правильно выполняются 5-7 заданий, после чего возникают эхопраксии, ошибки замечаются и исправляются самостоятельно;

1 балл (уровень ниже среднего) – эхопраксии возникают после первого задания и удерживаются при выполнении последующих;

0 баллов (низкий уровень) – стойкие эхопраксии, ошибок самостоятельно не замечает.

Методика № 3 «Наложенные, зашумленные изображения. Конструирование (реконструирование) букв» (Р.И. Лалаева, А.Р. Лурия).

Цель: обследование состояния зрительного гнозиса, анализа и синтеза.

Оборудование: наложенные, зашумленные изображения предметов, букв, листы с буквами, у которых не достают какие-либо элементы.

Ход обследования: назвать и написать буквы, перечёркнутые дополнительными линиями и различными штриховками игра. Далее детей

просят дописать (нужно дописать недостающие элементы букв, сначала в печатном варианте, затем в рукописном) и реконструировать букву:

- а) добавляя элементы (например, сделать из буквы Р букву В);
- б) уменьшая количество элементов (например, сделать из буквы ж букву к)).

В рамках адаптации методики исследования шрифт предъявляемых букв был укрупнен.

Интерпретация результатов:

4 балла (высокий уровень) – задание выполнено самостоятельно, без ошибок;

3 балла (уровень выше среднего) – задание выполнено медленно, неуверенно, с 1-2 ошибками;

2 балла (средний уровень) – задание выполнено медленно, неуверенно, с ошибками (3-5);

1 балл (уровень ниже среднего) – задание выполнено не полностью, имеются грубые ошибки, неточности, даже с помощью логопеда, выполнение задания вызывает трудности;

0 баллов (низкий уровень) – задание не выполнено.

Таким образом, для обследования состояния письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи мы взяли за основу и адаптировали к контингенту детей (слабовидящие младшие школьники) следующие методики: методику обследования письма И.Н. Садовниковой, методику обследования чтения Т.А. Фотековой, а также методики обследования неречевых функций (предметного и зрительного гнозиса, зрительно-пространственных функций) Н.И. Гуткиной, О.В. Елецкой, Р.И. Лалаевой, А.Р. Лурии). В следующем параграфе представим результаты обследования по отобранным нами диагностическим методикам.

2.2 Состояние письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи

В данном параграфе представим результаты диагностики письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи на констатирующем этапе экспериментальной работы по выделенным в прошлом параграфе параметрам.

В первую очередь представим результаты диагностики письма у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи по методике И.Н. Садовниковой «Контрольное списывание» (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты обследования письма у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения и речи по методике «Контрольное списывание»

№ п/п	Имя ребенка	Острота зрения	Ошибки звукового состава слова	Лексико-грамматические ошибки	Оптические ошибки
1	Артем А.	Vis OD =0,3; Vis OS =0,45	2	4	6
2	Диана В.	Vis OS= 0.2; Vis OD= 0.09	1	4	6
3	Максим З.	Vis OD=0,1; Vis OS=0,2	4	3	7
4	Кира Л.	Vis OD =0,1; Vis OS =0,5	3	4	7
5	Соня Н.	Vis OD =0,3; Vis OS =0,5	3	4	7
6	Матвей П.	Vis OD =0,1; Vis OS =0,4	4	3	8
Среднее количество ошибок			2,8	3,7	6,8

Отообразим полученные данные диагностики с помощью диаграммы (рисунок 1).

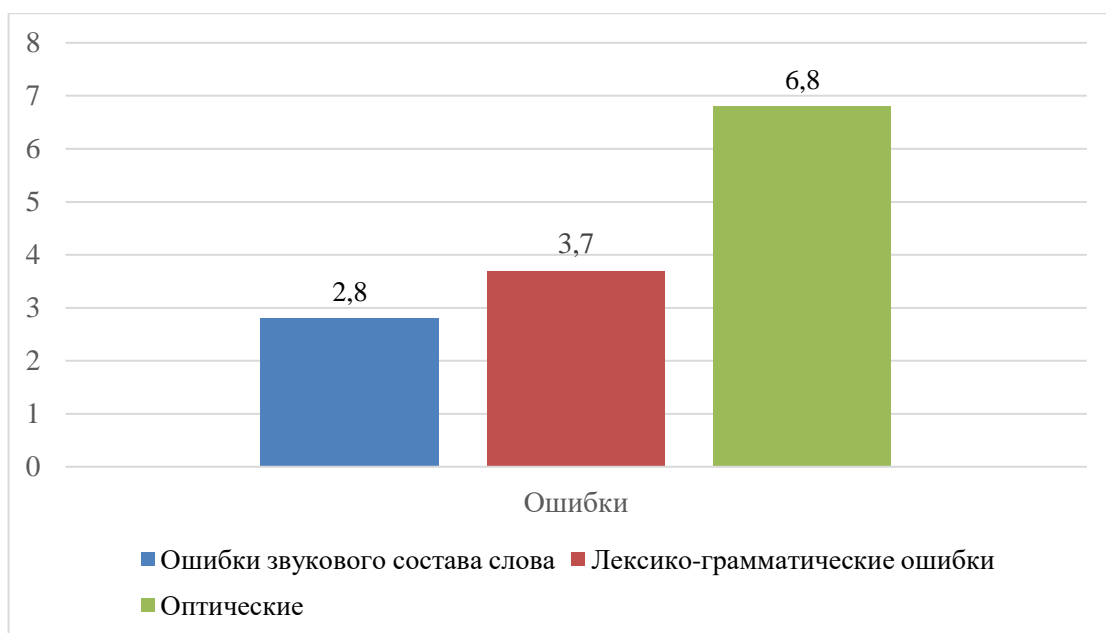


Рисунок 1 – Средние показатели количества ошибок на письме у учащихся начальной школы с нарушением зрения и речи по методике «Контрольное списывание»

Представим результаты обследования письма по каждому ребенку.

Артем А. допустил 2 ошибки звукового состава слова в списывании слов, написанных рукописным шрифтом (ошибки, обусловленные артикуляционным сходством звуков: зебра – «зебла», пропуск гласной буквы: дятел – «дятл»), 4 лексико-грамматические ошибок (согласование существительного с глаголом в числе: «дети думал», «дети ходил», «он были», пропуск двух точек, как отделения границ предложения, ошибки в падежных окончаниях: «хвост у Рыжик»), 6 оптических ошибок (смещения оптически сходных букв [щ]-[ш]: «выщли» вместо «вышли», «шука» вместо «щука», «пущистый» вместо «пушистый»; [а]-[о] «кат» вместо «кот», «валк» вместо «волк», «крат» вместо «крот»).

Диана В. допустила 1 ошибку звукового состава слова в пробе списывания: 1 – слов, написанных рукописным шрифтом (пропуск гласной буквы: дятел – «датл»), 4 лексико-грамматических ошибки (согласование существительного с прилагательным в числе и роде: «пушистая зайчик», «кошка спали», ошибки в падежных окончаниях: «у елка», «у Миша»), 6 оптических ошибок (зеркальное написание букв «з», «с», «к», съезжание со

строки, разный размер букв, смешения оптически сходных букв [я]-[л]: «друзьл» вместо «друзья»).

Максим З. допустил 4 ошибки звукового состава слова в пробе списывания: 2 – слов, написанных рукописным шрифтом (ошибки, обусловленные артикуляционным сходством звуков: вечер – «ветер», зебра «зебла»), 2 – в списывании слов, написанных печатным шрифтом (ошибки, обусловленные артикуляционным сходством звуков: березка – «береска», флажок – «флошок»), 3 лексико-грамматические ошибки (согласование существительного с прилагательным, глаголом в числе и роде: «хвост пушистая», «мальчик играла», ошибки в определении границ предложения (пропуск точки)), 7 оптических ошибок (зеркальное написание буквы «к», смешения оптически сходных букв [б]-[д]: «надрали» вместо «набрали». «брузья» вместо «друзья»; добавление лишнего элемента буквы «быми» вместо «были», «думами» вместо «думали»).

Кира Л. допустила 3 ошибки звукового состава слов в пробе списывания: 1 – слов, написанных рукописным шрифтом (ошибки, обусловленные артикуляционным сходством звуков: вагон – «вакон»), 1 – в списывании слов, написанных печатным шрифтом (пропуск согласной буквы: березка – «берека»), 4 – лексико-грамматические ошибки (ошибки в падежных окончаниях: «у елки» – «у елка», «на крыше» – «на крыша», ошибки в определении границ предложения (пропуск двух точек), 7 оптических ошибок (зеркальное написание букв «з», «с», «к», смешения оптически сходных букв [б]-[д]: «надрали» вместо «набрали». «брузья» вместо «друзья», добавление лишнего элемента буквы [и] «былш» вместо «были», «думалш» вместо «думали»).

Соня Н. допустила 3 ошибки звукового состава слов – в списывании слов, написанных печатным шрифтом (ошибки, обусловленные артикуляционным сходством звуков: насекомое – «насегомое», песец – «песет», пропуск согласной буквы: трещина – «тещина»), 4 лексико-грамматические ошибки (ошибки в определении границ предложения

(пропуск четырех точек), 7 оптических ошибок (смещения оптически сходных букв [ш]-[щ]: «шука» вместо «щука», «пушистый» вместо «пушистый»), [а]-[о]: «оист» вместо «аист», «зойчик» вместо «зайчик», «споло» вместо «спала»), [б]-[д]: «бети» вместо «дети», «бятел» вместо «дятел»).

Матвей П. допустил 4 графически ошибки звукового состава слова в пробе списывания слов, написанных рукописным шрифтом (ошибки, обусловленные артикуляционным сходством звуков: вагон – «вакон», песец – «песет», зебра – «зебла»), 3 лексико-грамматические ошибки (ошибки в падежных окончаниях: «у елки» – «у елка», «на крыше» – «на крыша», ошибки в определении границ предложения (пропуск одной точки), 8 оптических ошибок (зеркальное написание букв «к», «с», «Е», «З»), добавление лишнего элемента буквы [п] («тушистый» вместо «пушистый», «толянка» вместо «полянка», «стала» вместо «спала», «тлащ» вместо «плащ»).

Анализ полученных данных показал, что обследуемые дети при списывании текста больше всего допустили оптических ошибок, что связано со снижением остроты зрения у обследуемых детей (среднее количество ошибок – 6,8), меньше всего у детей отмечалось в звуковом составе слова (среднее количество ошибок – 2,8). Среднее количество лексико-грамматических ошибок у обследуемых детей – 3,7. Наличие у обследуемых детей ошибок в звуковом составе слова и лексико-грамматических ошибок связано с присутствием у детей диагноза – ОНР (III и IV уровни).

Далее представим результаты обследования письма у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи по методике И.Н. Садовниковой «Слуховой диктант» (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты обследования письма у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи по методике «Слуховой диктант»

№ п/п	Имя ребенка	Острота зрения	Ошибки звукового состава слова	Лексико-грамматические ошибки	Оптические ошибки
1	Артем А.	Vis OD =0,3; Vis OS =0,45	2	5	6
2	Диана В.	Vis OS= 0.2; Vis OD= 0.09	1	4	6
3	Максим З.	Vis OD=0,1; Vis OS=0,2	4	5	6
4	Кира Л.	Vis OD =0,1; Vis OS =0,5	3	5	4
5	Соня Н.	Vis OD =0,3; Vis OS =0,5	2	6	5
6	Матвей П.	Vis OD =0,1; Vis OS =0,4	3	5	5
Среднее количество ошибок			2,5	5	5,3

Отообразим полученные данные с помощью диаграммы (рисунок 2).

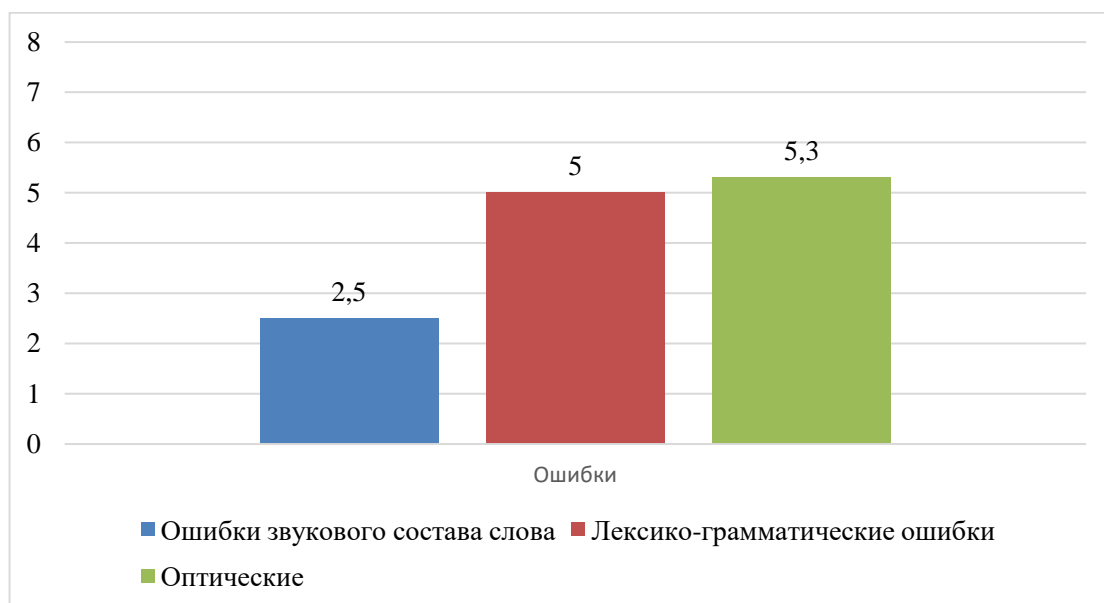


Рисунок 2 – Средние показатели количества ошибок на письме у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи по методике «Слуховой диктант»

Представим результаты обследования письма по каждому ребенку.

Артем А. допустил 2 ошибки звукового состава слова (пропуск согласной буквы: грач – «гач», ключ – «кюч»), 5 лексико-грамматических ошибок (падежные окончания: «на горка» вместо «на горке», «по поле»

вместо «по полю», «на ветка» вместо «на ветках»; согласование существительного с прилагательным в числе «деревья голый», вместо «деревья голые», «большая птицы» вместо «большие птицы»), 6 оптических ошибок (смещения оптически сходных букв [щ]-[ш]: «чишу» вместо «чищу», «шука» вместо «щука», «пишу» вместо «пищу»; [а]-[о]: «грочи» вместо «грачи», «мошины» вместо «машины», «роды» вместо «рады»).

Диана В. также допустила 1 ошибку звукового состава слов (пропуск согласной буквы: круги – «куги»), 4 лексико-грамматические ошибки (падежные окончания: «на горки» вместо «на горке», «на ветке» вместо «на ветках»; согласование существительных с прилагательным в числе: «первый цветочки» вместо «первые цветочки», «большая птицы» вместо «большие птицы»), 6 оптических ошибок (зеркальное написание букв «з», «с», «к», съезжание со строки, разный размер букв, смещения оптически сходных букв [я]-[л]: «друзьл» вместо «друзья»).

Максим З. допустил 4 ошибки в звуковом составе слова (ошибки, обусловленные артикуляционным сходством звуков: сила – «зила», пропуск согласной буквы: бант – «бат», аист – «аит», часто – «чято»), 5 лексико-грамматических ошибки (ошибки в определении границ предложения (пропуск пяти точек)), 6 оптических ошибок (зеркальное написание буквы «к», смещения оптически сходных букв [б]-[д]: «беревья» вместо «деревья», «хобят» вместо «ходят», «рабы» вместо «рады»; добавление лишнего элемента буквы «гомые» вместо «голые», «быми» вместо «были»).

Кира Л. допустила 3 ошибки звукового состава слов (пропуск согласной буквы: бант – «бат», аист – «аит», часто – «чято»), 5 лексико-грамматических ошибки ((ошибки в определении границ предложения (пропуск трех точек), согласование существительных с прилагательным в числе: «первый цветочки» вместо «первые цветочки», «большая птицы» вместо «большие птицы»), 5 оптических ошибки (зеркальное написание букв «з», «с», «к», смещения оптически сходных букв [б]-[д]: «хобят» вместо «ходят», «брузья» вместо «друзья»).

Соня Н. допустила 2 ошибки звукового состава слова в ходе выполнения слухового диктанта: (пропуск «ь»: друзья – «друзья», добавление лишнего слога: пишу – «пишум»), 6 лексико-грамматических ошибок (ошибки в определении границ предложения (пропуск четырех точек), падежные окончания: «на горки» вместо «на горке», «на ветке» вместо «на ветках»), 5 оптических ошибок (смещения оптически сходных букв [ш]-[щ]: «шука» вместо «щука», [а]-[о]: «ани» вместо «они», «оист» вместо «аист», [б]-[д]: «хобят» вместо «ходят», «брузья» вместо «друзья»).

Матвей П. допустил 3 дисграфических ошибки звукового состава слова (пропуск «ь»: больной – «болной», пропуск согласной буквы: клубок – «кубок», уснет – «унет»), 5 лексико-грамматических ошибок ((ошибки в определении границ предложения (пропуск трех точек), падежные окончания: «на горки» вместо «на горке», «на ветке» вместо «на ветках»), 5 оптических ошибок ((зеркальное написание букв «к», «с»), добавление лишнего элемента буквы [п] («тервые вместо «первые», «ттицы» вместо «птицы», «тока» вместо «пока»).

Анализ полученных данных показал, что обследуемые дети в слуховом диктанте больше всего допустили также оптических (среднее количество ошибок – 5,3) и лексико-грамматических ошибок (среднее количество ошибок – 5), меньше всего у детей отмечалось ошибок в звуковом составе слова (среднее количество ошибок – 2,5). Большое количество оптических ошибок связано со снижением остроты зрения у обследуемых детей. Наличие у обследуемых детей ошибок в звуковом составе слова и лексико-грамматических ошибок связано с присутствием у детей диагноза – ОНР (III и IV уровни).

Итак, анализ результатов обследования письма на констатирующем этапе исследования показал, что у всех слабовидящих обучающихся начальной школы прослеживалось небольшое количество специфических ошибок в звуковом составе (фонемного распознавания, языкового анализа и синтеза), множество оптических ошибок (смещения графически сходных

букв по кинетическим и оптическим признакам, зеркальное написание букв). Наиболее распространенными оказались смешения графически сходных букв, зеркальное написание букв и наличие аграмматизмов (лексико-грамматические ошибки). При этом в письменных работах фиксировались пропуски букв (гласных, согласных) слогов, слов, смешения букв по акустическим и артикуляционным признакам (свистящие и шипящие согласные), перестановки, вставки и персеверации букв, слитное написание служебных слов, отсутствие обозначений границ предложений, нарушения связи слов в предложении.

Констатирующий этап исследования показал, что у всех исследуемых нами детей с нарушениями зрения преобладают оптическая и аграмматическая формы дисграфии.

В рамках изучения второго параметра письменной речи на констатирующем этапе экспериментальной работы исследовались навыки чтения по методике Т.А. Фотековой (таблица 5).

Таблица 5 – Результаты обследования чтения у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи по методике Т.А. Фотековой

№ п/п	Имя ребенка	Острота зрения	Скорость чтения	Правильность чтения	Понимание смысла прочитанного	Общее количество баллов	Уровень
1	Артем А.	Vis OD =0,3; Vis OS =0,45	5	5	15	25	Средний
2	Диана В.	Vis OS= 0.2; Vis OD= 0.09	5	5	10	20	Ниже среднего
3	Максим З.	Vis OD=0,1; Vis OS=0,2	10	5	10	25	Средний
4	Кира Л.	Vis OD =0,1; Vis OS =0,5	5	5	10	20	Ниже среднего
5	Соня Н.	Vis OD =0,3; Vis OS =0,5	5	5	10	20	Ниже среднего
6	Матвей П.	Vis OD =0,1; Vis OS =0,4	5	5	10	25	Ниже среднего

Отообразим полученные данные с помощью диаграммы (рисунок 3).

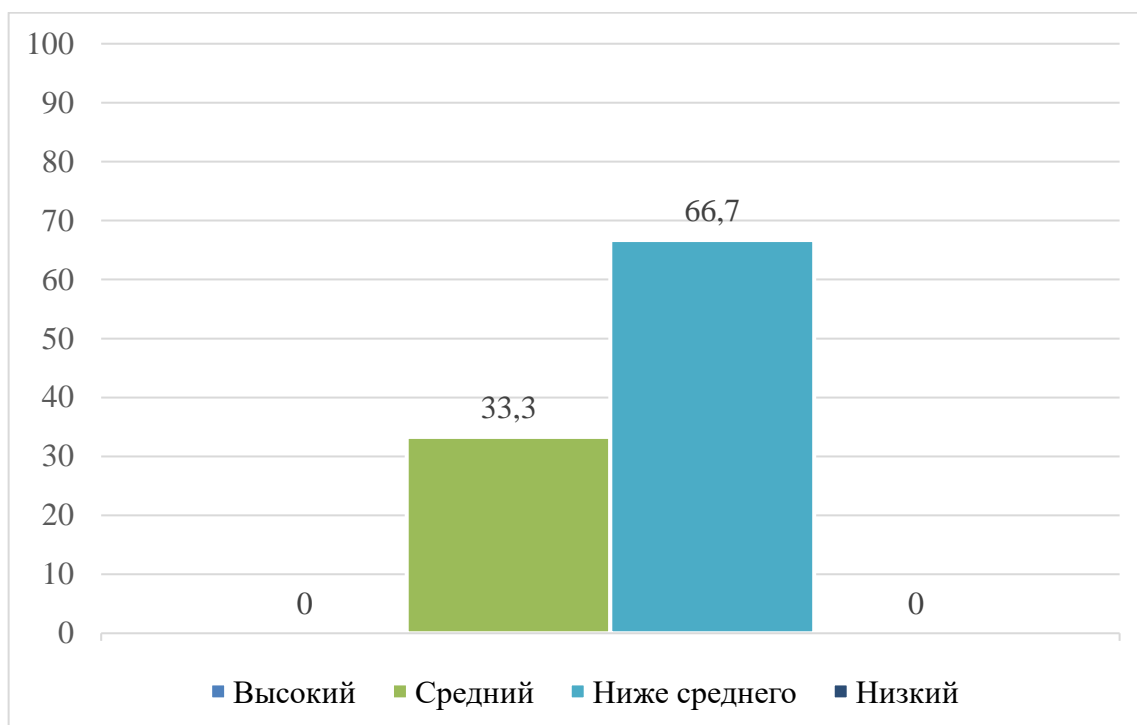


Рисунок 3 – Уровни сформированности навыка чтения у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи

Как мы видим, у всех обследуемых детей недостаточно сформированы навыки чтения и следующие его характеристики: скорость и правильность чтения. Большинство детей показали уровне сформированности навыка чтения ниже среднего (66,7 % от общего количества детей – Диана В., Кира Л., Соня Н., Матвей П.). Остальные дети показали средний уровень сформированности навыка чтения (33,3 % от общего количества детей – Артем А., Максим З.):

– у большинства детей недостаточная скорость чтения (83 % от общего количества детей имеют низкую скорость чтения (20-30 слов в минуту), 17 % от общего количества детей – среднюю (40–50 слов в минуту);

– у всех детей отмечаются до 6 ошибок на уровне слова и слога, без саморрекции, ошибки в основном отмечаются при чтении графически сходных букв;

– наблюдается частая потеря строки;

– у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения замедлены реакции узнавания и различения, что в свою очередь влияет на скорость чтения.

Таким образом, у обучающихся начальной школы с нарушением зрения отмечаются небольшие ошибки, характерные для оптической формы дислексии, однако, в целом, у детей навык чтения сформирован. В основном ошибки касаются отдельных графически сходных букв, вследствие чего отмечается низкая скорость чтения и небольшие проблемы с пониманием прочитанного, что может быть связано также с неречевыми функциями.

В рамках изучения третьего параметра письменной речи на констатирующем этапе экспериментальной работы исследовались неречевые функции, значимые для становления письменной речи по следующим методикам: «Домик» (Н.И. Гуткина, О.В. Елецкая), «Пробы Хэда», «Наложенные, зашумленные изображения. Конструирование (реконструирование) букв» (Р.И. Лалаева, А. Р. Лурия).

Таблица 6 – Результаты обследования неречевых функций, значимых для становления письменной речи, у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи

№ п/п	Имя ребенка	«Домик»		«Проба Хэда»		«Наложенные, зашумленные изображения. Конструирование (реконструирование) букв»		Общий уровень
		Баллы	Уровень	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень	
1	Артем А.	1	Ниже среднего	1	Ниже среднего	0	Низкий	Ниже среднего
2	Диана В.	2	Средний	2	Средний	1	Ниже среднего	Средний
3	Максим З.	1	Ниже среднего	1	Ниже среднего	1	Ниже среднего	Ниже среднего
4	Кира Л.	1	Ниже среднего	1	Ниже среднего	1	Ниже среднего	Ниже среднего
5	Соня Н.	1	Ниже среднего	1	Ниже среднего	0	Низкий	Ниже среднего
6	Матвей П.	1	Ниже среднего	1	Ниже среднего	1	Ниже среднего	Ниже среднего

Результаты обследования детей в процентном соотношении представлены на рисунке 4.

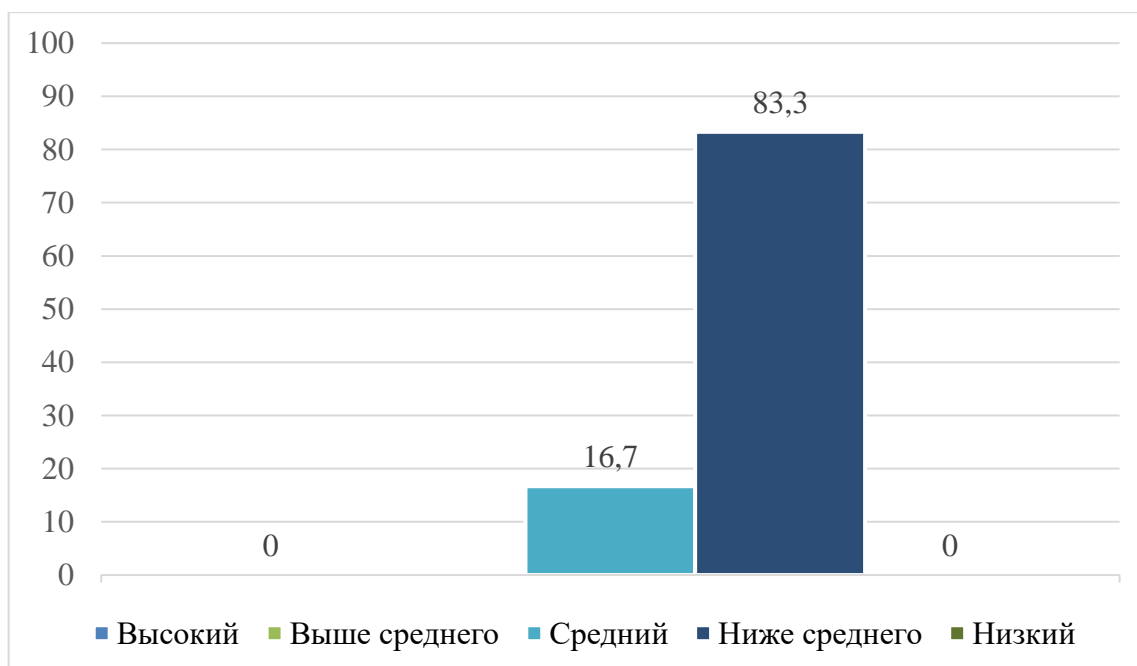


Рисунок 4 – Уровни развития неречевых функций у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи

В результате исследования неречевых функций, значимых для становления письменной речи, на констатирующем этапе исследования мы выяснили, что у большинства детей отмечается уровень развития зрительно-моторной координации ниже среднего (83,3 % от общего количества детей – Артем А., Максим З., Кира Л., Соня Н., Матвей П.). Также часть детей (16,7 % от общего количества детей – Диана В.) показали средний уровень развития зрительно-моторной координации. Высокий и выше среднего уровни развития зрительно-моторной координации детям был недоступен.

Качественный анализ результатов исследования неречевых функций показал, что ни один из исследуемых нами детей не смог самостоятельно и без ошибок выполнить предложенные задания. Проведение реципрокной пробы показало наличие замедленного переключения, нарушение очередности предложенных поз. При проведении Пробы Хэда одной из распространенных ошибок оказалось зеркальное отображение позы, у всех детей наблюдались трудности дифференцировки левой и правой сторон.

При выполнении проб «на праксис позы» школьники использовали другой палец при показе, или чаще всего наименьшее/наибольшее количество пальцев при воспроизводстве предложенных поз. Результаты исследования по методике «Домик» показали, что у детей нарушена зрительно-моторная координация и плохо развита мелкая моторика руки. Отмечена повышенная отвлекаемость, низкая концентрация внимания, быстрая утомляемость, в недостаточной степени выражены способности к подражанию. Результаты при проведении последней методики с изображением наложенных и зашумленных картинок подтвердили расстройство зрительного гнозиса, анализа и синтеза у исследуемых детей.

Таким образом, подводя итоги результатов констатирующего этапа экспериментальной работы, мы можем сделать вывод, что при изучении всех параметров письменной речи у детей отмечалось большое количество ошибок, связанных с нарушением оптико-пространственных представлений и расстройствами зрительного восприятия, анализа и синтеза. Так, при оценке результатов слухового диктанта у всех детей отмечалась несформированность оптико-пространственного гнозиса и праксиса, что свидетельствовало о трудностях усвоения оптически сходных букв. Дети часто заменяли буквы, отличающиеся дополнительными элементами, наблюдались в письме лишние и неправильно расположенные элементы, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент, а также букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве. Кроме того, у слабовидящих школьников обнаружено зеркальное письмо отдельных заглавных и строчных букв. У всех исследуемых нами школьников отмечалось недоразвитие грамматического строя речи, что объясняется общим недоразвитием речи, которое стоит по результатам ПМПК у всех обследуемых детей. Некоторые дети изменяли флексии, часто наблюдались искажения слоговой структуры слова. Также следует отметить низкую скорость чтения у детей и ошибки в чтении слов, в которых имеются

графически схожие буквы, что связано как с нарушением зрения, так и с низким уровнем сформированности неречевых функций (зрительно-пространственный гнозис).

Выводы по второй главе

В результате проведения экспериментальной работы по изучению письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи мы пришли к следующим выводам.

1. Для обследования состояния письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи мы взяли за основу и адаптировали к контингенту детей (слабовидящие младшие школьники) следующие методики: методику обследования письма И.Н. Садовниковой, методику обследования чтения Т.А. Фотековой, а также методики обследования неречевых функций, значимых для становления письменной речи (предметного и зрительного гнозиса, зрительно-пространственных функций) Н.И. Гуткиной, О.В. Елецкой, Р.И. Лалаевой, А. Р. Лурии).

2. В результате проведения диагностического обследования мы выяснили, что при изучении всех параметров письменной речи у детей отмечалось большое количество ошибок, связанных с нарушением оптико-пространственных представлений и расстройствами зрительного восприятия, анализа и синтеза. Так, при оценке результатов слухового диктанта у всех детей отмечалась несформированность оптико-пространственного гнозиса и праксиса, что свидетельствовало о трудностях усвоения оптически сходных букв. Дети часто заменяли буквы, отличающиеся дополнительными элементами, наблюдались в письме лишние и неправильно расположенные элементы, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент, а также букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в

пространстве. Кроме того, у слабовидящих младших школьников обнаружено зеркальное письмо отдельных заглавных и строчных букв. У всех исследуемых нами детей отмечалось недоразвитие грамматического строя речи. Дети изменяли флексии, часто наблюдались искажения звуко-слоговой структуры слова. Также важно отметить низкую скорость чтения у детей и ошибки в чтении слов, в которых имеются графически схожие буквы, что связано как с нарушением зрения, так и с низким уровнем сформированности неречевых функций (зрительно-пространственный гнозис).

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

3.1 Содержание логопедической работы по формированию письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи на логопедических занятиях

На основе проведенного диагностического обследования мы разработали содержание логопедической работы по формированию письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи на логопедических занятиях.

Логопедические занятия проводились нами в период с 01.10.2022 по 01.05.2023 г.

Логопедическая работа по формированию письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения нами была построена в соответствии с следующими принципами:

1. Принцип системности – учет взаимосвязи и взаимовлияния иерархично организованных компонентов речевой функциональной системы.

2. Принцип доступности – учет особенностей развития учащихся, такой организации обучения, чтобы дети не испытывали перегрузок и учитывали их реальные возможности.

3. Принцип наглядности – использование символической и графической наглядности, изобразительной наглядности, а также внутренней наглядности.

4. Принцип развития межанализаторных связей. Предполагает включение заданий с опорой одновременно на несколько анализаторов.

Такие задания стимулируют работу различных функций, способствуя установлению межанализаторных связей, повышая уровень рефлексии ученика.

5. Принцип повторяемости – имеет большое значение для автоматизации навыка письма и чтения, который осуществляется в основном в упражнениях.

6. Принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции – компенсация дефектных или незрелых функций обеспечивается совершенствованием деятельности всех анализаторов, участвующих в акте письма, но с опорой на достаточно сформированные функции.

7. Принцип деятельностного подхода – в младшем школьном возрасте коррекционный процесс должен базироваться на учебной деятельности с элементами игры, то есть коррекционное логопедическое воздействие должно осуществляться с учетом основного, ведущего вида деятельности ребенка, но, необходимо учитывать специфику и задачи коррекционной работы, ориентируясь на тот вид деятельности, который является личностно значимым для ребенка в данный момент.

При организации коррекционной работы с детьми с нарушением зрения необходимо учитывать состояние зрения, а именно:

- использовать специальную наглядность, крупную фронтальность, а также фоны, улучшающие зрительное восприятие при демонстрации объектов, подставки, позволяющие рассматривать объекты в вертикальном положении;

- выбирать методы и приемы работы с учетом не только возрастных и индивидуальных возможностей, но и состояния зрительных функций, уровня развития восприятия, периода лечения;

- вводить специальные физкультминутки на каждом логопедическом занятии, т.к. эти дети быстроутомляемые и им нужна постоянная смена деятельности;

- применять индивидуальный и дифференцированный подход с учетом рекомендаций тифлопедагога, уровня развития и возможностей ребенка;
- использовать указку;
- рассматриваемые объекты должны иметь четкий контур;
- создавать условия для лучшего зрительного восприятия при проведении фронтальных занятий с детьми, размещение наглядного материала на фоне других объектов.

Важно отметить, что в зависимости от зрительного диагноза, можно использовать дополнительные средства, помогающие в процессе чтения и письма. Так, например, у детей с нарушением зрения наблюдаются ошибки, связанные непосредственно с первичным дефектом, как: пропуск слов в тексте, перескакивание с одной строки на другую, потеря нужной строки. Дети могут не дочитывать строку или даже страницу. Чтобы избежать этих ошибок, мы применяли вспомогательные приемы, направленные на концентрацию внимания на тексте, такие как:

1. Применение трафаретной закладки. Прикладывая закладку к читаемой строке, ребенку с нарушением зрения и речи значительно легче следить.

2. Использование пластины с разрезом в виде строки. Для детей с нистагмом характерна периодическая перефокусировка взгляда, что способствует тому, что ребенок теряет читаемую строку. Чтобы обеспечить ребенку комфортное чтение, можно использовать пластину с разрезом в виде строки, которая будет позволять ребенку видеть только одну строчку за раз.

3. Выделение в тексте маркером ключевых слов. Обращения внимания на выделенные фрагменты при повторном прочтении или обсуждении прочитанного/написанного, позволяет концентрировать внимание обучающихся с нарушением зрения и речи на смысле и увеличивает осознанность.

4. Сложные рисунки, таблицы и большие тексты предъявлять учащимся с нарушением зрения на карточках, выполненных с учетом требований к наглядным пособиям для слабовидящих. Карточки печатаются шрифтом без насечек (Arial, Tahoma и т.п.), при выборе кегля 14-16 через 1,15-1,5 интервала.

Нами были выделены следующие блоки логопедических упражнений по формированию письменной речи у детей с нарушением зрения и речи на основе результатов констатирующего этапа исследования, которые мы включали в логопедические занятия:

1 блок «Развитие навыка чтения».

Цель: преодоление у детей ошибок в чтении, характерных для оптической формы дислексии, развитие скорость чтения, формирование умения удерживать строку.

2 блок «Развитие неречевых функций».

Цель: развитие неречевых функций, необходимых для формирования письменной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения и речи (зрительно-моторная координация).

3 блок «Коррекция ошибок в звуковом составе слова на письме».

Цель: преодоление нарушений письма, обусловленных нарушением фонематических процессов на уровне слова (пропуски, вставки, перестановки букв и слогов).

4 блок «Коррекция лексико-грамматических ошибок на письме».

Цель: преодоление трудностей письма, проявляющихся в нарушении согласования, управления, замены слов по звуковому сходству, по семантическому сходству, пропусках слов, слитного написания слов.

5 блок «Коррекция графических ошибок на письме».

Цель: преодоление нарушений письма, проявляющихся в замене букв по количеству элементов, по пространственному расположению, зеркальном письме букв, общем искажении букв (смещения оптически

сходных букв «щ»-«ш», «а»-«о», «я»-«л», «б»-«д», зеркальное написание букв «к», «с», «Е», «З», добавление лишнего элемента буквы «п»).

Конспекты подобранных нами логопедические упражнения по описанным блокам представлены нами подробно в приложении (приложение 1).

Мы составили комплекс логопедических занятий на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), программы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений IV вида (для слабовидящих детей) Л.И. Плаксиной, методических пособий: Л.С. Волкова «Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей», Л.Н. Ефименкова «Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов», Е.В. Мазанова «Коррекция аграмматической дисграфии». «Коррекция оптической дисграфии», О.В. Чистякова «Исправляем дисграфию. 500 упражнений для учащихся 1-4 классов».

Логопедические занятия проводились в групповой форме в течение 6 месяцев 1 раз в неделю. Продолжительность логопедического занятия – 30 минут.

Далее представим с помощью таблицы составленный нами тематический план логопедических занятий по формированию письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи (таблица 7).

Таблица 7 – Тематический план логопедических занятий по формированию письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи

Месяц	Тема логопедического занятия	Цель	Логопедические упражнения для формирования письменной речи
1	2	3	4
Октябрь	«Осень»	закреплять и уточнять знания детей об осени,	«Составь слово из букв. Выдели буквы и – у». Цель:

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4
	«Осенний пейзаж»	осенних изменений в природе систематизировать знания детей об осенних явлениях.	упражнять детей в различении букв и и у. «Разложи как я скажу». Цель: развитие зрительного восприятия. «Обведи контур буквы». Цель: закрепление зрительного образа букв, развитие зрительного внимания. «Хлопки». Цель: развитие у детей общих зрительно-моторной координации. «Запиши слова, вставляя буквы о, а». Цель: упражнять в различении оптически сходных букв.
	«Уборка урожая. Овощи»	систематизировать знания детей об овощах, корректировать зрительное восприятие	«Шифровальщик». Цель: преодоление замены сходных графически букв – «ш», «щ». «Попробуй повтори». Цель: развитие ручной умелости, умения переключаться с одного движения на другое. «Зачеркни неправильные буквы (о,а). Запиши текст». Цель: упражнять в различении оптически сходных букв.
	«Фрукты»	уточнить и расширить представления детей о фруктах; где они растут; что можно приготовить из фруктов	«Зеркальные рисунки». Цель: развитие межполушарного взаимодействия (мозолистого тела), произвольности и самоконтроля. «Путешествие пальцев». Цель: развитие координации движений пальцев, развитие кончиков пальцев рук, развитие внимания. «Запиши слова, дописывая элементы букв б, д». Цель: упражнять в различении оптически сходных букв.
Ноябрь	«Осень. Животные и птицы готовятся к зиме»	расширять и углублять представления детей о подготовке диких лесных животных к зиме, учить отыскивать причины	«Письменные ответы на вопросы (словосочетанием или предложением)». Цель работа над правильным построением предложения для точной и ясной передачи содержания текста.

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4
		<p>изменений в жизни животных в изменении условий их обитания</p>	<p>«Рассмотри таблицу. Обведи все буквы ш синей ручкой, а щ – зеленой». Цель: упражнять детей в различении букв ш и щ. «Допиши подходящие по смыслу имена прилагательные». Цель: упражнять в согласовании имени прилагательного с существительным в роде и числе.</p>
	<p>«Одежда – обувь»</p>	<p>систематизировать и закрепить знания детей по лексической теме «Одежда, обувь, головные уборы»</p>	<p>«Помоги Золушке и Емеле записать имена их знакомых. В этих именах обязательно встречаются буквы Е – Э». Цель: упражнять детей в зрительном различении букв Е и Э. «Успевай-ка». Цель: развитие динамической координации, чередование движений рук. «Раздели текст на предложения. Поставь в конце каждого предложения нужный знак». Цель: упражнять детей в определении границ предложения, формировать навык смыслового чтения.</p>
	<p>«Головные уборы»</p>	<p>уточнить, расширить и активизировать словарь детей по теме «головные уборы»</p>	<p>«Помоги буквам о – а вернуться в слова. Обозначь эти буквы в словах соответствующими символами. Подумай, в каком облаке прячется два слова». Цель: упражнять детей в различении букв о и а. «Графический диктант». Цель: развитие графических умений и пространственных представлений. «Соотнеси картинку с текстом и подбери название». Цель: развитие умения определять главный смысл текста. «Составь из данных слов предложения и запиши их. Озаглавь получившийся текст». Цель: учить детей составлять предложения.</p>

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4
	«Семья»	обобщить и систематизировать представления детей о семье, членах семьи, об окружающем предметном мире	«К данным словам добавьте 1 звук и получите новое слово». Цель: закрепление звукобуквенного анализа слов, различение гласных и согласных, обучение различению на слух оппозиционных звуки. «Лабиринты». Цель: развитие тонких дифференцированных движений пальцев рук, зрительно-пространственной ориентировки на листе бумаги.
Декабрь	«Комната с мебелью»	уточнить и расширить представления о мебели, ее назначении	«Подбери предлог к каждому предложению». Цель: работа над закреплением понимания и употребления предлогов. «Дорисуй». Цель: развитие графических умений. «Подбери иллюстрацию к тексту». Цель: развитие умения определять главный смысл текста.
	«Продукты питания»	уточнить представления детей о продуктах питания	«Добавь недостающий элемент буквы». Цель: закрепление зрительного образа букв, развитие зрительного внимания. «Помоги Царевне-Лягушке образовать новые слова при помощи суффикса ниц». Цель: упражнять детей в различении букв ц и и.
	«Зима»	совершенствовать лексико-грамматические навыки по лексической теме «Зима»	«Закрывать глаза и на слух угадать слово, которое произносится по звукам». Цель: развитие межанализаторных связей, учить опираться одновременно на несколько анализаторов. «В какой руке». Цель: развитие у детей умения ориентироваться в частях тела человека, стоящего напротив.
	«Зимние забавы»	расширять словарный запас детей, закрепить знания о зимних забавах	«Допиши «хвостики» буквам б – д и прочитай слова». Цель: упражнять детей в различении букв б и д.

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4
			«Выполни штриховку фигур, не выходя за контуры». Цель: формирование графических умений.
Январь	«Зима. Дети кормят птиц»	упражнять составлять рассказ по картинке «Дети кормят птиц»	«Буква п любит цифру 2, потому что у нее две ножки, а буква т – цифру 3, потому что у нее три ножки. Расколдуй слова, прочитай и запиши их». Цель: упражнять детей в различении букв п и т. «Раздели текст на части и озаглавь их». Цель: совершенствование навыка чтения, развитие умения подбирать заглавие к отдельным частям прочитанного текста.
	«Зима. Животные и птицы зимой»	формировать представление о многообразии животного мира	«Прочти слова. Найди в словах слоги и запиши их с буквами л – м. У тебя должна получиться дорожка из слогов». Цель: упражнять детей в различении букв л и м.
	«Животные в зимнем лесу»	закрепить представление детей о животных, о сезонных явлениях природы	«К названию одного предмета допиши названия двух, пяти предметов». Цель: работа над преобразованием единственного числа во множественное.
	«Птицы в зимнем лесу»	закрепить представление детей о птицах, о сезонных явлениях природы	«Контролер». Цель: закрепление у детей навыков ориентировки в пространстве в процессе соотнесения детьми парнопротивоположных направлений собственного тела с направлениями стоящего напротив человека (левая и правая стороны).
Февраль	«Профессии»	уточнить и расширить представления о различных профессиях, развивать навыки фонематического анализа и синтеза	«Вставь пропущенные буквы ш-щ в слова. Прочитай и объясни значение каждого слова». Цель: упражнять детей в различении букв ш и щ. «Прочитайте, определите словосочетания и предложения. Выпишите только предложения». Цель:

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4
			<p>работа над определением словосочетаний и предложений.</p>
	«Электроприборы»	актуализировать знания детей по теме «электроприборы»	<p>«Подбери слова к заданным схемам». Цель: активизация всех анализаторов, принимающих участие в письменной речи; закрепление звукобуквенного анализа слов; различение гласных и согласных.</p> <p>«Спрячь первый последний звук в слове». Цель: закрепление навыков звукового анализа, активизация словаря.</p>
	«День армии»	расширить представления детей об армии	<p>«Прочитайте текст, выделите в тексте законченные смысловые единицы, отмечая о чём говорится в каждой из них. Спишите текст, подчёркивая заглавные буквы и точки». Цель: работа над определением границ предложения.</p> <p>«Морской бой». Цель: улучшение навыков анализа и синтеза слогов, а также формирование словарного запаса школьника.</p>
	«Мебель»	расширять и уточнять знания детей о назначении мебели, ее видах, из чего она изготовлена	<p>«Закончи предложение, изменяя слово (стол, стул)». Цель: работа над изменением существительного по падежам.</p> <p>«На каком стуле лежит». Цель: закрепление умения ориентироваться в правой и левой сторонах.</p>
Март	«Весна»	учить детей наблюдать сезонные изменения в природе, уточнить и систематизировать знания детей о весне	<p>«Самый внимательный». Цель: устранение смещения низкочастотных букв и букв по акустико-артикуляционным свойствам.</p> <p>«Будь внимательным». Цель: развитие умения определять количество звуков в слове.</p> <p>«Спринт». Цель: развитие у детей скорости чтения.</p>

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4
	«Восьмое марта»	актуализировать и расширять словарный запас по теме: 8 марта – праздник мамы	«Буквы перепутались». Помоги буквам и – ш занять в словах нужное место. Запиши слова правильно и прочитай их». Цель: упражнять детей в различении букв и и ш. «Составь предложения». Цель: формировать представление о предложении как единице речи. «Чтение текста с добавлением недостающего слога, слова». Цель: развитие навыков правильного, беглого и выразительного чтения.
	«Весна. Звери и их детеныши»	познакомить детей с представителями диких животных и их детенышами	«Сокращение предложения до 4-х, 3-х, 2-х слов». Цель: работа над овладением морфологической системой языка. «Прочитай текст вслух, начиная с последнего слова каждого предложения». Цель: развитие навыков правильного, беглого и выразительного чтения. «Поиск ответов». Цель: развитие умения отвечать на вопросы по тексту.
	«Цирк»	обогащать и расширять знания ребенка о профессиях людей, выступающих в цирке	«Отгадайте, кого я называю?». Цель: развитие умения подбирать слова с заданным количеством слогов. «Продолжите ряды слов». Цель: обучение придумыванию слов с указанным количеством звуков. «Анаграммы». Цель: развитие у детей выразительности чтения. «Найди 9 ошибок. Запиши предложения правильно». Цель: упражнять в различении оптически сходных букв.

Таким образом, на формирующем этапе экспериментальной работы нами разработано и апробировано содержание логопедической работы по формированию письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи на логопедических занятиях, а именно разработан тематический план логопедических занятий и подобраны логопедические упражнения с целью формирования письменной речи на данных занятиях.

3.2 Результаты экспериментальной работы

Контрольный этап экспериментальной работы проводился в апреле 2023 года.

Цель контрольного этапа экспериментальной работы: выявление динамики в уровне развития письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи после апробации разработанного на формирующем этапе экспериментальной работы содержания логопедической работы по формированию письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи на логопедических занятиях.

На данном этапе мы провели повторное диагностическое обследование письменной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения и речи по тем же методикам, что и на констатирующем этапе экспериментальной работы.

В первую очередь представим результаты повторного диагностического обследования письма у обследуемых ранее детей с нарушением зрения и речи по методике И.Н. Садовниковой «Контрольное списывание» (таблица 8).

Таблица 8 – Результаты повторного обследования письма у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения и речи по методике «Контрольное списывание»

№ п/п	Имя ребенка	Острота зрения	Ошибки звукового состава слова		Лексико-грамматические ошибки		Оптические ошибки	
			Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
1	Артем А.	Vis OD =0,3; Vis OS =0,45	2	1	4	2	6	4
2	Диана В.	Vis OS= 0.2; Vis OD= 0.09	1	0	4	2	6	4
3	Максим З.	Vis OD=0,1; Vis OS=0,2	4	2	3	2	7	5
4	Кира Л.	Vis OD =0,1; Vis OS =0,5	3	2	4	2	7	5
5	Соня Н.	Vis OD =0,3; Vis OS =0,5	3	2	4	2	7	4
6	Матвей П.	Vis OD =0,1; Vis OS =0,4	4	1	3	2	8	4
Среднее кол-во ошибок			2,8	1,3	3,7	2	6,8	4,3

Исходя из таблицы выше видно, что у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения и речи улучшился уровень развития навыка письма. Положительную динамику отобразим с помощью диаграммы (рисунок 4).

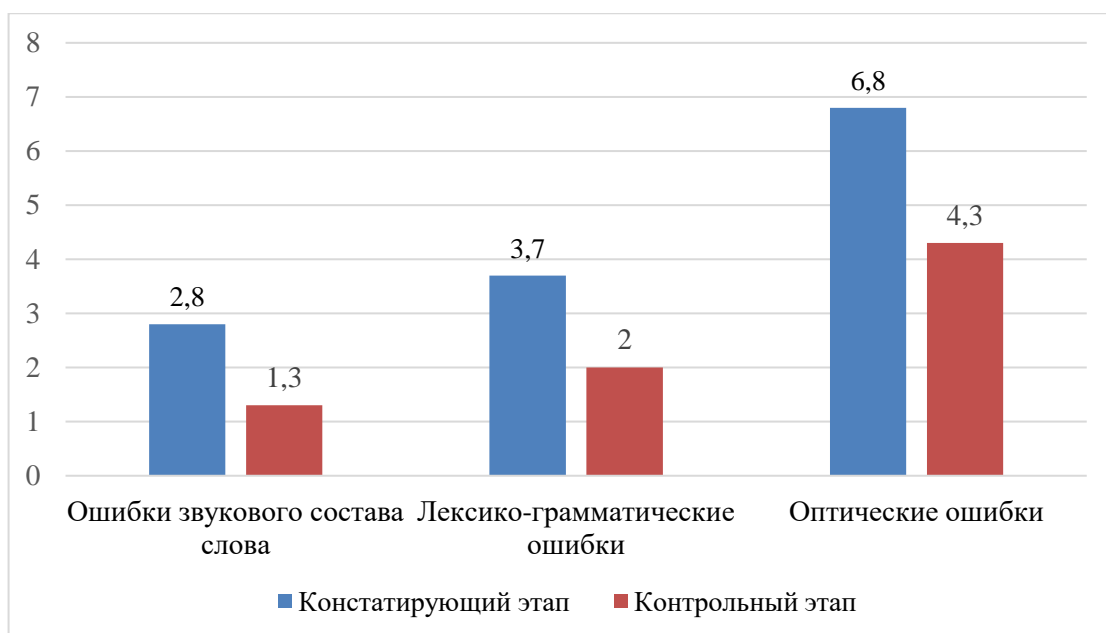


Рисунок 4 – Сравнительные показатели количества ошибок на письме у учащихся начальной школы с нарушением зрения и речи по методике «Контрольное списывание» на констатирующем и контрольном этапах исследования

Анализ полученных данных показал, что обследуемые дети при списывании текста по-прежнему больше всего допустили оптических ошибок (среднее количество ошибок – 4,3), меньше всего у детей отмечалось в звуковом составе слова (среднее количество ошибок – 1,3). Среднее количество лексико-грамматических ошибок у обследуемых детей – 2. При этом мы видим, что количество всех видов ошибок у детей значительно снизилось.

Далее с помощью таблицы ниже представим результаты повторного диагностического обследования письма у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи по методике И.Н. Садовниковой «Слуховой диктант» (таблица 9).

Таблица 9 – Результаты повторного обследования письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи по методике «Слуховой диктант»

№ п/п	Имя ребенка	Острота зрения	Ошибки звукового состава слова		Лексико-грамматические ошибки		Оптические ошибки	
			Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
1	Артем А.	Vis OD =0,3; Vis OS =0,45	2	1	5	3	6	3
2	Диана В.	Vis OS=0.2; Vis OD=0.09	1	0	4	2	6	3
3	Максим З.	Vis OD=0,1; Vis OS=0,2	4	2	5	3	6	3
4	Кира Л.	Vis OD =0,1; Vis OS =0,5	3	1	5	3	4	2
5	Соня Н.	Vis OD =0,3; Vis OS =0,5	2	1	6	3	5	2
6	Матвей П.	Vis OD =0,1; Vis OS =0,4	3	1	5	2	5	3
Среднее кол-во ошибок			2,5	1	5	2,7	5,3	2,7

Исходя из таблицы выше видно, что у детей улучшился уровень развития навыка письма по данной методике. Положительную динамику отобразим с помощью диаграммы (рисунок 5).

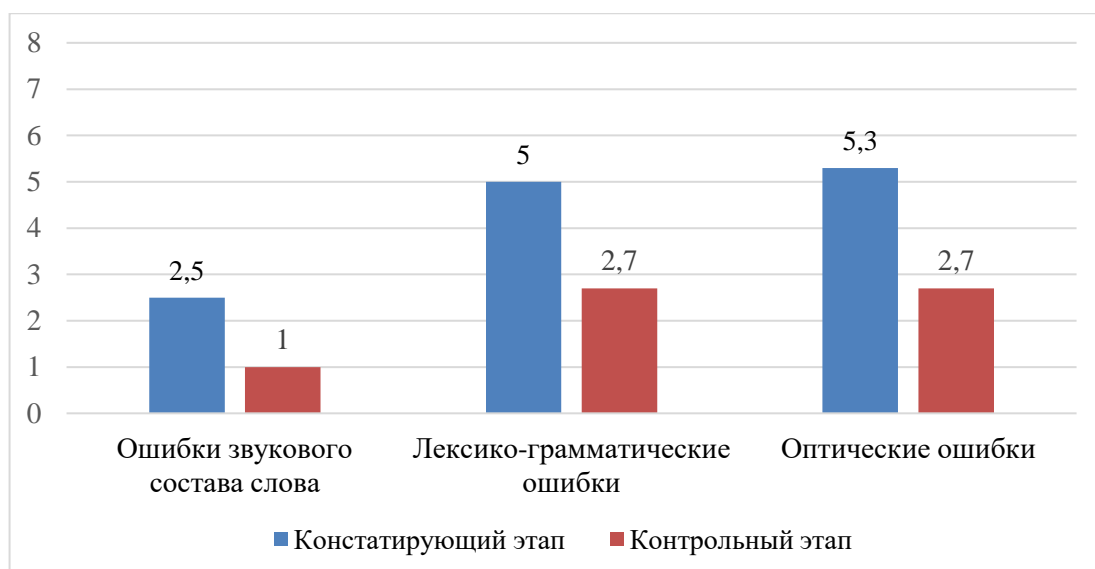


Рисунок 5 – Сравнительные показатели количества ошибок на письме у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи по методике «Слуховой диктант» на констатирующем и контрольном этапах исследования

Анализ полученных данных показал, что обследуемые дети в слуховом диктанте допустили больше всего оптических (среднее количество ошибок – 2,7) и лексико-грамматических ошибок (среднее количество ошибок – 2,7), меньше всего у детей отмечалось ошибок в звуковом составе слова (среднее количество ошибок – 1). При этом мы видим, что количество всех видов ошибок в диктанте также у детей значительно снизилось.

Итак, анализ результатов повторного обследования письма на контрольном этапе исследования показал, что у всех слабовидящих обучающихся начальной школы отмечается положительная динамика: значительно снизилось количество специфических ошибок в звуковом составе (фонемного распознавания, языкового анализа и синтеза), оптических ошибок (смещения графически сходных букв по кинетическим и оптическим признакам, зеркальное написание букв), лексико-грамматических ошибок (аграмматизмы).

Также представим результаты повторного обследования навыков чтения по методике Т.А. Фотековой (таблица 10).

Таблица 10 – Результаты повторного обследования чтения у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи по методике Т.А. Фотековой

№ п/п	Имя ребенка	Острота зрения	Скорость чтения		Правильность чтения		Понимание смысла прочитанного		Общее кол-во баллов		Уровень	
			Конст. этап	Конт. этап.	Конст. этап	Конт. этап.	Конст. этап	Конт. этап.	Конст. этап	Конт. этап.	Конст. этап	Конт. этап.
1	Артем А.	Vis OD =0,3; Vis OS =0,45	5	10	5	10	15	15	25	35	Средний	Средний
2	Диана В.	Vis OS= 0.2; Vis OD= 0.09	5	10	5	10	10	15	20	35	Ниже среднего	Средний
3	Максим З.	Vis OD=0,1; Vis OS=0,2	10	15	5	10	10	10	25	35	Средний	Средний
4	Кира Л.	Vis OD =0,1; Vis OS =0,5	5	10	5	10	10	10	20	30	Ниже среднего	Средний
5	Соня Н.	Vis OD =0,3; Vis OS =0,5	5	10	5	10	10	10	20	30	Ниже среднего	Средний
6	Матвей П.	Vis OD =0,1; Vis OS =0,4	5	10	5	10	10	15	25	35	Ниже среднего	Средний

Как мы видим, у всех детей улучшились навыки чтения по сравнению с результатами констатирующего этапа исследования. Все дети показали средний уровень сформированности навыков чтения. Отобразим полученные данные с помощью диаграммы (рисунок 6).

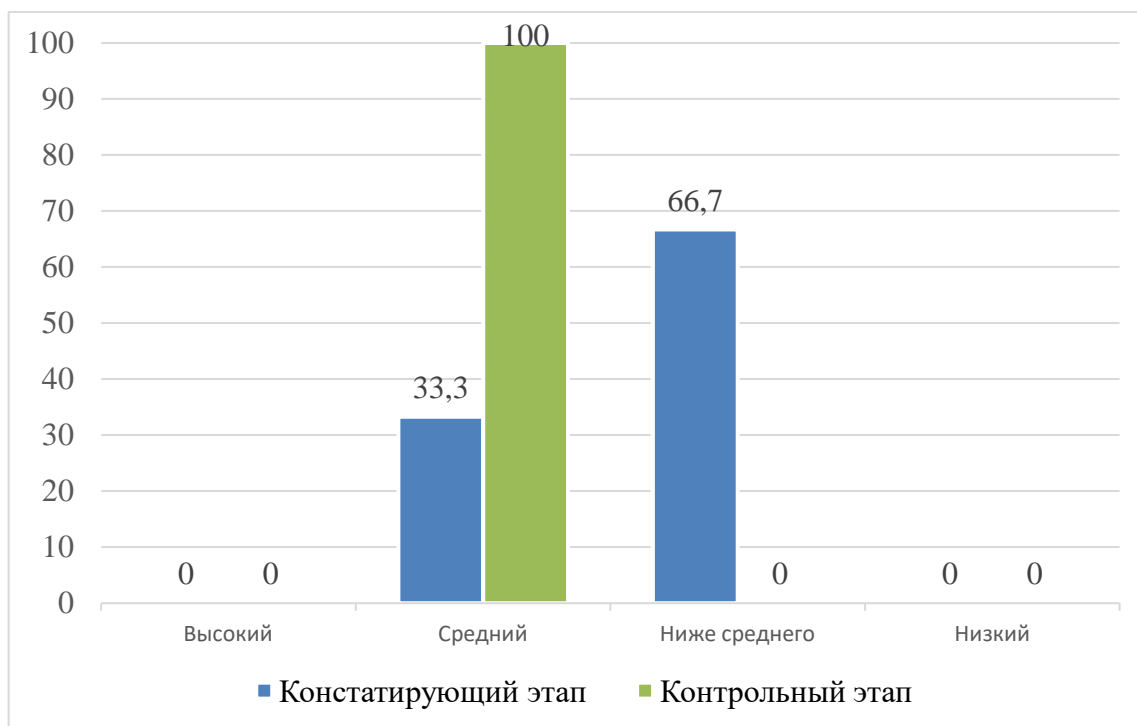


Рисунок 6 – Уровни сформированности навыка чтения у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи

Как мы видим, у всех детей значительно улучшились навыки чтения, а именно: скорость, правильность чтения, понимание прочитанного:

- все дети показали среднюю скорость чтения (40–50 слов в минуту);
- у детей уменьшилось количество ошибок на уровне слова и слога, без саморрекции до трех, ошибки по-прежнему в основном отмечаются при чтении графически сходных букв;
- дети перестали терять строку;
- у детей улучшилась реакция узнавания и различения оптических сходных букв, что поспособствовало увеличению скорости чтения.

И, наконец, представим результаты повторного обследования у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи неречевых функций (таблица 11).

Таблица 11 – Результаты повторного обследования неречевых функций, значимых для становления письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи

№ п/п	Имя ребенка	«Домик»		«Проба Хэда»		«Наложенные, зашумленные изображения. Конструирование (реконструирование) букв»		Общий уровень	
		Баллы	Уровень	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень	Конст. этап.	Конт. этап
1	Артем А.	2	Средний	2	Средний	1	Ниже среднего	Ниже среднего	Средний
2	Диана В.	3	Выше среднего	3	Выше среднего	2	Средний	Средний	Выше среднего
3	Максим З.	2	Средний	2	Средний	2	Средний	Ниже среднего	Средний
4	Кира Л.	2	Средний	2	Средний	2	Средний	Ниже среднего	Средний
5	Соня Н.	2	Средний	2	Средний	1	Ниже среднего	Ниже среднего	Средний
6	Матвей П.	2	Средний	2	Средний	2	Средний	Ниже среднего	Средний

Сравнительные результаты обследования представлены на рисунке 7.

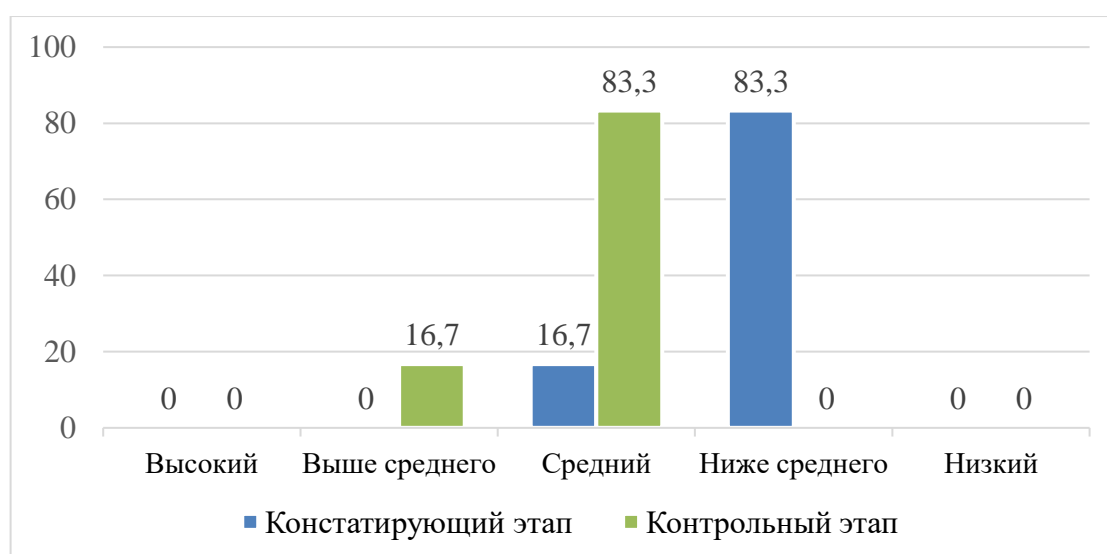


Рисунок 7 – Уровни развития неречевых функций у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи на констатирующем и контрольном этапах исследования

В результате повторного исследования неречевых функций на констатирующем этапе исследования мы выяснили, что у большинства детей отмечается средний уровень развития зрительно-моторной координации (83,3 % от общего количества детей – Артем А., Максим З., Кира Л., Соня Н., Матвей П.), что на 66,7 % выше результатов констатирующего этапа исследования. Также часть детей (16,7 % от общего количества детей – Диана В.) показали уровень развития зрительно-моторной координации выше среднего, что также на 16,7 % выше результатов констатирующего этапа исследования.

Таким образом, по результатам контрольного этапа исследования мы выяснили, что у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи значительно улучшился уровень сформированности письменной речи, а также неречевых функций, значимых для становления письменной речи, а именно:

- улучшились навыки письма: значительно снизилось количество специфических ошибок в звуковом составе (фонемного распознавания, языкового анализа и синтеза), оптических ошибок (смещения графически сходных букв по кинетическим и оптическим признакам, зеркальное написание букв), лексико-грамматических ошибок (аграмматизмы).

- улучшились навыки чтения, а именно: скорость, правильность чтения, понимание прочитанного, уменьшилось количество ошибок, характерных для оптической формы дислексии;

- повысился уровень сформированности зрительно-моторной координации (предметного гнозиса и зрительного внимания, зрительно-пространственных функций).

Вышесказанное подтверждает гипотезу нашего исследования.

Выводы по третьей главе

В результате проведения экспериментальной работы по формированию письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи на логопедических занятиях мы пришли к следующим выводам.

1. В рамках формирующего этапа исследования на основе диагностического обследования нами разработано и апробировано содержание логопедической работы по формированию письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи на логопедических занятиях, а именно тематический план логопедических занятий и подобранные упражнения с целью формирования письменной речи на данных занятиях.

2. На контрольном этапе экспериментальной работы мы проследили динамику в уровне сформированности письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи после проведения логопедической работы. Для проведения контрольного этапа эксперимента мы использовали тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе. Данные контрольного эксперимента показали положительную динамику в уровне развития навыков письма, чтения, а также неречевых функций, значимых для становления письменной речи. Это говорит о том, что проведенная нами работа с детьми младшего школьного возраста с нарушениями зрения и речи была эффективна, что подтверждает нашу гипотезу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность нашего исследования заключается в том, что нарушения письменной речи являются достаточно распространенными и у учащихся с нарушениями зрения, в частности у слабовидящих детей. Чтение и письмо – это зрительная форма существования устной речи. Поскольку зрительный анализатор у слабовидящих детей значительно отличается от нормального уровня функционирования, освоение письменной речи в большинстве случаев происходит с трудом и растянуто во времени.

В связи с этим целью нашего исследования являлось теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка содержания логопедической работы по формированию письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи на логопедических занятиях.

Для достижения данной цели нами были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать современную психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме формирования письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи.

2. Выявить особенности письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи.

3. Разработать, апробировать и оценить эффективность содержания логопедической работы по формированию письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи на логопедических занятиях.

Решая первую задачу исследования, мы проанализировали современную психолого-педагогическую и специальную литературу и пришли к выводу, что письменная речь представляет собой сложную, системную и произвольную психическую деятельность, которая обеспечивается участием различных структурно-функциональных компонентов и многих психических функций. Понятие письменная речь характеризуется двумя равноправными составляющими – это чтение и

письмо. Письменная речь тесно связана с устной речью и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Нарушение зрения – это снижение и своеобразие работы зрительного анализатора, качественно влияющее на весь ход психического развития такого ребенка. В категории «дети с нарушениями зрения» следующие группы детей: слепые, слабовидящие, дети с косоглазием и амблиопией. Нарушения письменной речи у младших школьников с нарушением зрения, имеющих нормальный слух и интеллект, определяются в основном двумя факторами. В одних случаях они обусловлены непосредственным влиянием дефекта зрения на письмо. В других – связаны с речевым недоразвитием.

В рамках решения второй задачи исследования мы провели диагностику письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи по следующим методикам: методика обследования письма И.Н. Садовниковой, методика обследования чтения Т.А. Фотековой, методики обследования неречевых функций (предметного и зрительного гнозиса, зрительно-пространственных функций) Н.И. Гуткиной, О.В. Елецкой, Р.И. Лалаевой, А. Р. Лурии). Данные методики были адаптированы к контингенту детей (слабовидящие младшие школьники). В результате проведения диагностического обследования мы выяснили, что при изучении всех параметров письменной речи у детей отмечалось большое количество ошибок, связанных с нарушением оптико-пространственных представлений и расстройствами зрительного восприятия, анализа и синтеза. Так, при оценке результатов слухового диктанта у всех детей отмечалась несформированность оптико-пространственного гнозиса и праксиса, что свидетельствовало о трудностях усвоения оптически сходных букв. Дети часто заменяли буквы, отличающиеся дополнительными элементами, наблюдались в письме лишние и неправильно расположенные элементы, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент, а также букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в

пространстве. Кроме того, у слабовидящих школьников обнаружено зеркальное письмо отдельных заглавных и строчных букв. У всех исследуемых нами школьников отмечалось недоразвитие грамматического строя речи. Дети изменяли флексии, часто наблюдались искажения звуко-слоговой структуры слова. Также важно отметить низкую скорость чтения у детей и ошибки в чтении слов, в которых имеются графически схожие буквы, что связано как с нарушением зрения, так и с низким уровнем сформированности неречевых функций (зрительно-пространственный гнозис).

Решая третью задачу исследования, в рамках формирующего этапа исследования на основе диагностического обследования нами разработано и апробировано содержание логопедической работы по формированию письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи на логопедических занятиях, а именно тематический план логопедических занятий, а также подобраны упражнения с целью формирования письменной речи на данных занятиях в соответствии с пятью блоками:

1 блок «Развитие навыка чтения». Цель: преодоление у детей ошибок в чтении, характерных для оптической формы дислексии, развитие скорость чтения, формирование умения удерживать строку.

2 блок «Развитие неречевых функций». Цель: развитие неречевых функций, необходимых для формирования письменной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения и речи (зрительно-моторная координация).

3 блок «Коррекция ошибок в звуковом составе слова на письме». Цель: преодоление нарушений письма, обусловленных нарушением фонематических процессов на уровне слова (пропуски, вставки, перестановки букв и слогов).

4 блок «Коррекция лексико-грамматических ошибок на письме». Цель: преодоление трудностей письма, проявляющихся в нарушении

согласования, управления, замены слов по звуковому сходству, по семантическому сходству, пропусках слов, слитного написания слов.

5 блок «Коррекция графических ошибок на письме». Цель: преодоление нарушений письма, проявляющихся в замене букв по количеству элементов, по пространственному расположению, зеркальном письме букв, общем искажении букв.

На контрольном этапе экспериментальной работы мы проследили динамику в уровне сформированности письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи после проведения логопедической работы. Данные контрольного эксперимента показали положительную динамику в уровне развития навыков письма, чтения, а также зрительно-моторной координации. Это говорит о том, что проведенная нами работа с детьми младшего школьного возраста с нарушениями зрения и речи была эффективна.

Таким образом, задачи нашего исследования решены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аветисов Э. С. Близорукость : монография / Э. С. Аветисов. – Москва : Медицина, 2002. – 284 с. – ISBN 5-225-02764-4.
2. Айвазян О. О. Типология ошибок в русской связной письменной речи учащихся начальных классов / О. О. Айвазян // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2011. – № 2. – С. 145-148.
3. Ананьев Б. Г. Избранные труды по психологии / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. – 546 с. – ISBN 978-5-288-04396-3.
4. Астахова Т. В. Коррекция нарушений письма у младших школьников с использованием графических средств / Т. В. Астахова // Дополнительное образование и воспитание. – 2006. – № 8. – С. 18-23.
5. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения : нейропсихологический подход : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки «Психология» (бакалавриат), (магистратура), «Клиническая психология» (специалитет) ФГОС ВО / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – Москва : Академия, 2015. – 282 с. – ISBN 978-5-4468-0317-0.
6. Величенкова О. А. Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Ольга Александровна Величенкова ; науч. рук. О. Б. Иншакова, Т. В. Ахутина ; МГПУ. – Москва, 2002. – 184 с.
7. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : теоретические положения современной нейропсихологии, высшие психические функции человека и процессы их развития, патология речи : методы диагностики и коррекции : учебник для студентов вузов / Т. Г. Визель. – Москва : В. Секачев, 2013. – 262 с. – ISBN 978-5-88923-353-4.

8. Виленская А. М. Некоторые особенности личности учащихся старших классов школ для слепых детей / А. М. Виленская // X научная сессия по дефектологии. – Москва : НИИ Дефектологии, 1990. – Ч. 1. – С. 12-13.
9. Волкова Л. С. Логопедия : учеб. для студ. дефектол. фак-тов пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва, 2008. – 680 с. – ISBN 5-691-00128-0.
10. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 431 с. – ISBN 978-5-17-050057-4.
11. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Академия, 2015. – 363 с. – ISBN 978-5-4468-1721-4.
12. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. М. Миролюбов. – Москва : Высшая школа, 1982. – 373 с. – ISBN 978-5-407-00447-9.
13. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва : АСТ: Астрель, 2005. – 351 с. – ISBN 5-17-030476-5.
14. Гурьянов Е. В. Психология обучения письму: Формирование графических навыков письма / Е. В. Гурьянов. – Москва : Издательство АПН, 1959. – 264 с. – ISBN 978-5-7567-0274-3.
15. Дружинина, Л. А. Комплексное изучение дошкольников с нарушениями зрения : монография / Л. А. Дружинина. – Челябинск, 2007. – 324 с. – ISBN 978-5-91283-196-6.
16. Дружинина Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения : методическое пособие / Л. А. Дружинина. – Москва : Экзамен, 2006. – 185 с. – ISBN 5-472-01809-9.
17. Дружинина Л. А. В помощь тифлопедагогу ДОУ : учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических учебных

заведений дефектологических факультетов / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. Челябинск: Цецero, 2010. – 251 с. – ISBN 978-5-496-00059-8.

18. Дружинина Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования : учебно-методич. пособие / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина. – Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017. – 254 с. – ISBN 978-5-906908-68-1.

19. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – Санкт-Петербург : изд-во КАРО, 2006. – 296 с. – ISBN 5-89815-774-3.

20. Ермаков В. П. Основы тифлопедагогики : Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 240 с. – ISBN 5-691-00433-6.

21. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – Москва, 2011. – 224 с. – ISBN 978-5-4441-0087-5.

22. Жильцова О. Л. Формирование фонематической готовности к овладению грамотой у старших дошкольников с нарушениями речи : автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / О. Л. Жильцова ; АПН РСФСР. Науч.-исслед. ин-т дефектологии. – Москва, 1965. – 23 с.

23. Земцова М. И. Учителю о детях с нарушениями зрения / М. И. Земцова. – Москва : Просвещение, 1973. – 159 с. – ISBN 978-5-09-058777-8.

24. Ибрагимова Р. Э. Методика обучения младших школьников русскому языку и литературе : учебно-методическое пособие / Р. Э. Ибрагимова. – Уфа : изд-во БашГУ, 2005. – 224 с. – ISBN 5-7477-1139-3.

25. Ивановская О. Г. Преодоление артикуляторно-акустической дисграфии у школьников : учебно-методическое пособие / О. Г. Ивановская,

Н. С. Куликова, О. А. Хвостова. – Москва : Форум, 2020. – 432 с. – ISBN 978-5-00091-729-9.

26. Иншакова О. Б. Изучение актуальных проблем дисграфии в контексте мультидисциплинарного подхода / О. Б. Иншакова // Гуманитарные исследования. – 2011. – № 4 – С. 22-28.

27. Казаева Т. Н. Развитие речи младших школьников / Т. Н. Казаева // Начальная школа. – 2007. – № 6. – С. 76-79.

28. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург. – 286 с. – ISBN 5-9268-0234-2.

29. Корнев А. Н. Нарушение письменной речи у детей / А. Н. Корнев. – Москва, 2007. – 250 с. – ISBN 5-7562-0004-5.

30. Коробко С. Л. Особенности произношения, чтения и письма у слепых и слабовидящих школьников / С. Л. Коробко // Четвертая научная конференция аспирантов и молодых специалистов по вопросам дефектологии. Тезисы докладов. – Москва, 1970. – С. 34-41.

31. Коробко С. Л. Нарушение письма у слабовидящих школьников : автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. (13.00.03) / Светлана Лукинична Коробко ; науч. рук. Р. Е. Левина ; Шяулянский педагогический институт Литовской ССР. – Москва, 1973. – 16 с.

32. Коробко С. Л. Замены букв в письме слабовидящих школьников / С. Л. Коробко // Дефектология». – № 5. – 1971. – С. 43-49.

33. Коробко С. Л. Графические ошибки в письме слабовидящих школьников / С. Л. Коробко // Третьи Всесоюзные педагогические чтения АПН СССР НИИД. Тезисы докладов. – Москва, 1973. – С. 35-39.

34. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург: Издательство «СОЮЗ», 2003. – 224 с. – ISBN 5-222-05013-0; 5-94033-034-7.

35. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : «Союз», 2004. – 224 с. – ISBN 5-94033-034-7.
36. Лалаева Р. И. Устранение нарушений чтения и письма у учащихся вспомогательной школы / Р. И. Лалаева. – Москва : Просвещение, 1978. – 88 с. – ISBN 978-5-9765-2268-8.
37. Лапп Е. А. Развитие связной речи у детей 5-7 лет с нарушением зрения : планирование и конспекты / Е. А. Лапп. – Москва : Сфера, 2006. – 255 с. – ISBN 5-89144-688-9.
38. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии : монография / Р. Е. Левина. – Москва : Просвещение, 2007 – 216 с. – ISBN 978-5-91872-037-0.
39. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – Москва : Наука, 2002. – 217 с. – ISBN 978-5-8112-4075-3.
40. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / А.А. Леонтьев. – Москва : Academia : Смысл, 2005. – 287 с. – ISBN 5-89357-191-6.
41. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учебное пособие / А. Г. Литвак. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ, 2008. – 322 с. – ISBN 5-89815-675-5.
42. Литвак А. Г. Тифлопсихология : учебное пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2111 «Дефектология» / А. Г. Литвак. – Москва : Просвещение, 2005. – 345 с. – ISBN 5-17-027239-1.
43. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учебное пособие / Е. А. Логинова. – Санкт-Петербург : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 820 с. – ISBN 978-5-91180-895-2.
44. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – Москва : Изд-во АН СССР, 1950. – 250 с. – ISBN 978-5-4315-0185-2.

45. Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – Москва : Просвещение, 1979. – 431 с. – ISBN 5-7142-0505-7.

46. Ляудис В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. – Москва : Междунар. пед. акад., 2014. – 148 с. – ISBN 5-87977-014-1.

47. Мазанова Е. В. Учусь не путать буквы : альбом 1 : упражнения по профилактике и коррекции оптической дисграфии / Е. В. Мазанова. – Москва : ГНОМ, 2012. – 31 с. – ISBN 978-5-91928-328-7.

48. Немов Р. С. Психология : в 3 кн. / Р. С. Немов. – Москва : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. – 686 с. – ISBN 5-691-00093-4.

49. Нижегородцева Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе : пособие для практ. психологов, педагогов и родителей / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 256 с. – ISBN 5-691-00672-8.

50. Никулина И. Н. Развитие самооценки школьников с нарушениями зрения : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.10 / Ирина Николаевна Никулина ; науч. рук. В. З. Кантор ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2006. – 19 с.

51. Осипова Л. Б. Педагогическая практика в дошкольных образовательных организациях для детей с нарушениями зрения : учебно-методическое пособие / Л. Б. Осипова. – Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 80 с. – ISBN 978-5-906908-56-8.

52. Парамонова Л. Г. Дисграфия : диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с. – ISBN 5-89814-326-2.

53. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения : учебное пособие / Л. И. Плаксина. – Москва : РАОИКП, 2000. – 396 с. – ISBN 5-7695-0408-0.

54. Подколзина Е. Н. Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения : методическое пособие / Е. Н. Подколзина. – Москва : Линка-Пресс, 2009. – 169 с. – ISBN 978-5-8252-0065-1.
55. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов / О. В. Правдина. – Москва : «Просвещение», 1973. – 272 с. – ISBN 978-5-94666-657-2.
56. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – Москва, 2005. – 184 с. – ISBN 5-87065-036-4.
57. Свиридюк Т. П. Подготовка слабовидящих детей к школе / Т. П. Свиридюк. – Киев : Рад. шк., 1984. – 95 с. – ISBN 5-89144-100-4.
58. Сековец Л. С. Коррекция нарушений речи у дошкольников / Л. С. Сековец. – Москва : Изд-во АРКТИ, 2005. – 244 с. – ISBN 5-89415-540-1.
59. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) : учеб. пособие / Е. Ф. Соботович. – Москва : Классикс Стиль, 2003. – 158 с. – ISBN 5-94603-026-4.
60. Солнцева Л. И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология) / Л. И. Солнцева. – Москва : Классикс Стиль, 2006. – 256 с. – ISBN 5-93094-139-4.
61. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – Москва : Полиграф-сервис, 2000. – 170 с. – ISBN 978-5-9544-0083-0.
62. Спирина Л. Ф. Учителю о детях с нарушениями речи / Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова. – Москва : Просвещение, 1976. – 112 с. – ISBN 5-7155-0243-8.
63. Стернина Э. М. Теория и методика воспитания слепых и слабовидящих школьников : учеб. пособие / Э. М. Стернина. – Липецк : ЛГПИ, 1980. – 76 с. – ISBN 5-86225-484-4.

64. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О. А. Токарева // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты). – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. – Т. 2. – С. 456–469.
65. Узорова О. В. Игры с пальчиками : для начальной школы / О. В. Узорова, Е. А. Нефёдова. – Москва : АСТ : Астрель, 2002. – 124 с. – ISBN 5-17-014532-2.
66. Филичева Т. Б. Основы дошкольной логопедии речи : учебно-методическое пособие / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова. – Москва : Эксмо, 2015. – 320 с. – ISBN 978-5-699-68972-9.
67. Харьковская М. Г. Методика восстановления и формирования двигательного навыка письма при нарушениях динамического праксиса / М. Г. Харьковская // Логопед. – 2004. – № 3. – С. 4-10.
68. Хватцев М. Е. Логопедия / М. Е. Хватцев. – Москва, 2005. – 234 с. – ISBN 978-5-691-01731-5.
69. Цветкова Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – Москва, 2007. – 345 с. – ISBN 5-7975-0024-8.
70. Чиркина Г. В. Основа логопедической работы с детьми / Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 2011. – 168 с. – ISBN 5-89415-246-1.
71. Чистякова О. В. Исправляем дисграфию : 500 упражнений для учащихся 1-4 классов / О. В. Чистякова. – Санкт-Петербург : Литера, 2016. – 224 с. – ISBN 978-5-407-00573-5.
72. Шереметьева Е. В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению : монография / Е. В. Шереметьева. – Челябинск : изд-во ЮУрГГПУ, 2019. – 282 с. – ISBN 978-5-907210-36-3.
73. Эйдинова М. Б. Детские церебральные параличи и пути их преодоления / М. Б. Эйдинова, Е. Н. Правдина-Винарская. – Москва : Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 216 с. – ISBN 5-89112-015-1.

74. Эльконин Д. Б. Детская психология : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Д. Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2011. – 383 с. – ISBN 978-5-7695-8389-6.

75. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – Москва : Просвещение, 2006. – 211 с. – ISBN 978-5-699-35302-6.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Логопедические упражнения для формирования письменной речи у обучающихся начальной школы с нарушением зрения и речи

1 блок «Упражнения на развитие навыка чтения»

Упражнение № 1 «Анаграммы»

Цель: развитие у детей выразительности чтения.

Ход упражнения: учащиеся, разгадывая анаграммы, на первом этапе печатают их в тетрадь, затем записывают письменными буквами. В дальнейшем наиболее подготовленные учащиеся могут читать анаграммы «с листа».

1. рожеМоное

моеСа кувосное рожемоное – с ормихеа и кошодомла. Я гумо тсьесь тьяь ропций зурас.

2. кашоК

У няме мадо кашок ен тёпь ломоко. аНО анвеноре болезала. Я дубу ёе чилеть.

3. чеРка

ыМ с рабтом шопли ан черку. отЭ лыбо чонью. аН черке лыбо нетинорес, раксыне арки лывпозаил зи кире.

4. кибуКи

Я ротюс микод зи кибуков. кибуКи заргоно вецта. тЕсь расыкне, лытежё, исине, лёзеные, лыбебе. неМ нярсавтя расыкне.

5. Донизырва

ааПп сараказсл мен, ток катие итэ донизырва. Я вчанале жеда пуисгался, а топом нем лоста груност зеб хин.

Упражнение № 2 «Соотнеси картинку с текстом и подбери название»

Цель: развитие умения определять главный смысл текста.

Ход упражнения: логопед предлагает детям самостоятельно прочитать загадки и найти соответствующую картинку-отгадку.









1. Меня на голову надень и бегай в самый жаркий день,
А снимешь – недовольна мама. Я – шапка летняя .. (Панама)
2. Чтоб мои не мёрзли уши, стану мамочку я слушать,
И надену не спеша я, «Что-то» тёплое, с ушами!
А про «Что-то» кто-то знает? И загадку отгадает? (Шапка)
3. меховые ушки зимою на Танюшке (Шапка-ушанка)
4. Ношу на голове поля, но это вовсе не земля (Шляпа)
5. С виду вам напомним лодку Головной убор... (Пилотка)
6. Как спортивный стиль решают? Шорты, кеды разрешают,
Разноцветную футболку, а что на голову? (Бейсболку)
7. Что за головной убор мужчины носят с давних пор?
С курткой, пиджаком, рубашкой любят надевать... (Фуражку)
8. Твоя бабушка повяжет, а потом тебе расскажет -
Что за головной убор знает, любит с давних пор.
Даст материи кусочек – повяжи себе... (Платочек)
9. Отгадайте, вам мы скажем: Головной убор из пряжи,
В моде уже много лет? – изящен вязанный... (Берет)



Упражнение № 3 «Морской бой»

Цель: улучшение навыков анализа и синтеза слогов, а также формирование словарного запаса школьника.

Ход упражнения: ребенку предоставляется игровое поле с изображением кораблей. На каждом нарисованном кораблике написаны слоги. Взрослому необходимо называть координаты морского судна на поле, а школьнику – находить нужную клетку и выписывать обозначенный в ней слог. Отыскивая кораблики в правильном порядке, учащийся сможет составлять слова из выписанных слогов.

	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	К
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										

Упражнение № 4 «Раздели текст на части и озаглавь их»

Цель: совершенствование навыка чтения, развитие умения подбирать заглавие к отдельным частям прочитанного текста.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «Раздели текст на части и озаглавь их».

Таня посмотрела в окно. Небо было полно снежинок. Снежинки летали, кружились, падали. Они ложились на деревенские крыши, чёрствую грязь на дороге, замёрзшие лужицы, голые ветки деревьев.

Таня вышла во двор и стала разглядывать снежинки. В воздухе они похожи на пух. А поближе – звёздочки. Все разные. У одной лучики широкие, у другой – как острые стрелки.

После обеда Таня не узнала свою деревню. Вся она стала белая. Крыши белые, дорога белая, огороды белые.

Выглянуло солнышко. Снег заблестел, заискрился. Зима пришла.

Упражнение № 5 «Подбери иллюстрацию к тексту»

Цель: развитие умения определять главный смысл текста.

Ход упражнения: логопед даёт детям следующую инструкцию: «Прочитай текст, подбери наиболее подходящую картинку к каждой части текста».

Умная галка

Галка хотела пить. На столе стоял кувшин водой. В кувшине воды было мало. Галка не могла достать воду. Она стала кидать в кувшин камушки. Вода в кувшине поднялась, и галка напилась.





Упражнение № 6 «Спринт»

Цель: развитие у детей скорости чтения.

Ход упражнения: логопед предлагает нескольким учащимся одновременно читать на скорость отрывок текста. Можно читать про себя с плотно сжатыми губами, а после прочтения ответить на вопросы по содержанию прочитанного.

Весна красна

Вот и зиме пришел конец. За один день всё изменилось. Ветер подул с южной стороны, пригнал низкие лиловые тучи. Укрыли они всё небо, и вдруг на землю полился первый весенний дождь. А потом тучи разошлись, показалось на голубом небе солнце и пригрело землю.

Раньше других обитателей леса отметили начало весны синицы. Они бойко перелетали с ветки на ветку, искали в складках коры жучков, червяков. Они весело распевали.

Обрадовались теплу и зайцы. В эти весенние дни они даже про свой страх забыли. Зимой они бегали и кормились только по ночам, а весь день спали в снегу. Теперь зайцы и днём бегали по лесным вырубкам и опушкам.

Белка тоже оживилась с приходом весны. Она покинула свой домик и отправилась в лесную чащу. Там устроила она себе гнездо. Скоро у неё будут бельчата (По Г. Скребицкому)

Вопросы:

1. Что изменилось в природе за один день?
2. Кто раньше всех отмечает начало весны?
3. Как стали вести себя зайцы?
4. Почему белка покинула свой зимний домик?

Упражнение № 7 «Чтение текста с добавлением недостающего слога, слова»

Цель: развитие навыков правильного, беглого и выразительного чтения.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «Прочитай текст и добавь необходимые по смыслу части слов или слово».

На иных берёз..., обращен... к солнц..., появились серёжк... золот..., чудесн..., нерукотворн... . На других только наклюнулись почк..., на треть... раскрылись и усел..., как удивлен... всему на свете, маленьк... зелён... птичк... . (М. Пришвин «Лесная капель»)

Упражнение № 8 «Поиск ответов»

Цель: развитие умения отвечать на вопросы по тексту.

Ход упражнения: логопед просит детей прочитать текст по теме занятия и найти ответы на заданные вопросы.

Женский день

Таня проснулась рано-рано и взглянула на календарь. На календаре стояло красное число: 8 марта.

Таня вынула из ящика с игрушками свои подарки – две хорошенькие чашечки – и побежала смотреть, не проснулась ли бабушка. Бабушка уже проснулась; она пекла вкусный пирог. Таня перемыла всю посуду, подмела пол, постелила на стол чистую скатерть... И поставила свои чашечки...

В передней зазвонил телефон и разбудил маму. Она лежала и слушала, как Таня с кем-то говорила по телефону.

– Тише, тише... – говорила Таня. – Не разбудите маму... У нас сегодня тройной праздник! Мамин, бабушкин и мой! Мы все женщины, кроме папы! И сегодня наш Женский день.

В. Осеева

Вопросы:

1. Какие подарки приготовила Таня маме и бабушке?
2. Что пекла бабушка к празднику?
3. Как помогала бабушке Таня?
4. Как Таня относилась к маме? Почему ты так думаешь?

Упражнение № 9 «Прочитай текст вслух, начиная с последнего слова каждого предложения»

Цель: развитие навыков правильного, беглого и выразительного чтения.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «Прочитай текст вслух, начиная с последнего слова каждого предложения».

Солнце и ветер

Разденет человека прежде кто, ветром с солнце заспорили. Платье человека с сдувать ветер стал. Запахивается да надвигает шапку крепче только всё человек, а распахивает платье и, рвёт шапку и. Человека ветер

раздел не и так. Солнце взялось. Шапку сдвинул, человек распахнулся – припекло только. Человек разделся вовсе и – солнце припекло ещё.

Упражнение № 10 «Поиск смысловых несуразностей»

Цель: формировать у детей навык осознанного чтения, развивать навык антиципации.

Ход упражнения: детям предлагается специально подготовленный связный текст или набор отдельных предложений, в которых содержатся смысловые ошибки, делающие описываемую ситуацию нелепой и смешной. Логопед просит детей прочесть предложения и исправить допущенные ошибки.

Например:

1. Дети не промокли под ливнем, потому что спрятались под телеграфным столбом.
2. Поздней осенью, как обычно, буйно зацвели яблони.
3. Девочка сначала надела шубку, затем красную кофту, а после нарядилась в любимое праздничное платье.
4. На улице светит солнце, потому что тепло.

2 блок «Упражнения на развитие неречевых функций»

Упражнение № 1 «Разложи как я скажу»

Цель: развитие зрительного восприятия.

Ход упражнения: перед детьми лежат разные геометрические фигуры. Педагог убеждается, что дети знают их названия. Затем педагог предлагает детям выложить эти фигуры в определенном порядке. Порядок может быть самый разный: слева направо, сверху вниз, по образцу, по памяти, в определенной последовательности, по счету (выложить так, чтобы второй была трапеция, четвертым – ромб и т. д.).

Упражнение № 2 «Хлопки»

Цель: развитие у детей общений зрительно-моторной координации.

Ход упражнения: дети свободно двигаются по комнате. На один хлопок ведущего они должны подпрыгнуть, на два – присесть, на три – встать с поднятыми вверх руками.

Упражнение № 3 «Успевай-ка»

Цель: развитие динамической координации, чередование движений рук.

Ход упражнения: в процессе игры дети строят столбик из рук, производя различные общепринятые комбинации. Например, кулак – кулак – ладонь. Правило: Нельзя ошибаться. Рука, совершившая ошибку, убирается.

Упражнение № 4 «Зеркальные рисунки»

Цель: развитие межполушарного взаимодействия (мозолистого тела), произвольности и самоконтроля.

Ход упражнения: для игры нужен листок бумаги в клетку. Логопед и ученик сидят лицом друг к другу. Лист бумаги разделен на два поля.

Логопед на своем поле рисует, например, домик с дверью, трубой и окном. В рисунках детали должны быть расположены с разных сторон, например: у домика дверь справа, дым из трубы идет влево. Задача ребенка – воспроизвести картинку на своем поле так, чтобы она полностью соответствовала исходной.

Инструкция: «Нарисуй так, чтобы то, что у меня справа, у тебя тоже было справа, то, что у меня слева, у тебя тоже было слева, то, что у меня сверху, у тебя тоже было сверху, то, что у меня снизу, у тебя тоже было снизу». Далее ребенку можно предложить написать буквы, которые он путает, сопровождая их иллюстрациями: написать букву «б» и нарисовать возле нее, например, бабушку с клубком и банкой, собаку, клумбу, бегемота, березу и др. Если ребенок расположит на листе БаБушку выше, чем ДеДушку, он никогда не забудет, что у буквы «б» – хвостик вверх, а у буквы «д» – хвостик вниз. Если, например, ребенок путает буквы ш – и, нарисуйте вместе с ним широкую шубу на большей части листа, а в уголке – тонкую иголку, и проговорите, что «ш» – шире, чем «и».

Упражнение № 5 «Попробуй повтори»

Цель: развитие ручной умелости, умения переключаться с одного движения на другое.

Материал: лист бумаги, на котором изображены 2 домика в разных концах «островки» для передвижения пальцев.

Ход упражнения: ребенок устанавливает пальцы около первого домика. Затем начинает пальцами передвигаться по островкам до другого домика, не отрывая пальцы от другой «кочки».

Упражнение № 6 «Контролер»

Цель закрепление у детей навыков ориентировки в пространстве в процессе соотнесения детьми парнопротивоположных направлений

собственного тела с направлениями стоящего напротив человека (левая и правая стороны).

Оборудование: билеты красного и зеленого цвета, обручи.

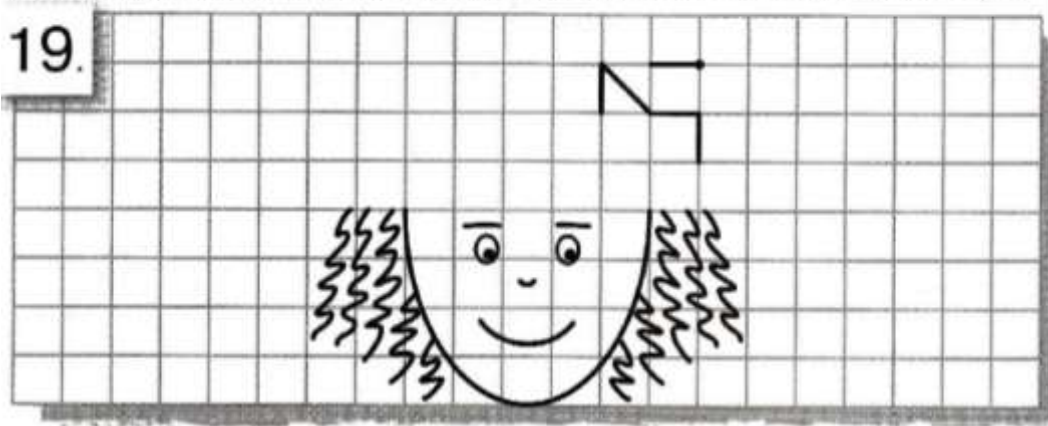
Ход упражнения: ребенок (контролер) располагается перед другими участниками игры-пассажирами, у которых есть билеты красного и зеленого цвета. Сзади «контролера» с правой и левой стороны кладутся обручи, обозначающие автобусы. «Пассажиры» с красными билетами направляются «контролером» в левый автобус, а с зелеными в правый.

Упражнение № 7 «Графический диктант»

Цель: развитие графических умений и пространственных представлений.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «Выполни графический диктант и раскрась картинку. Какой головной убор принцесса надела на прогулку?».

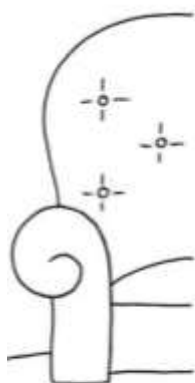
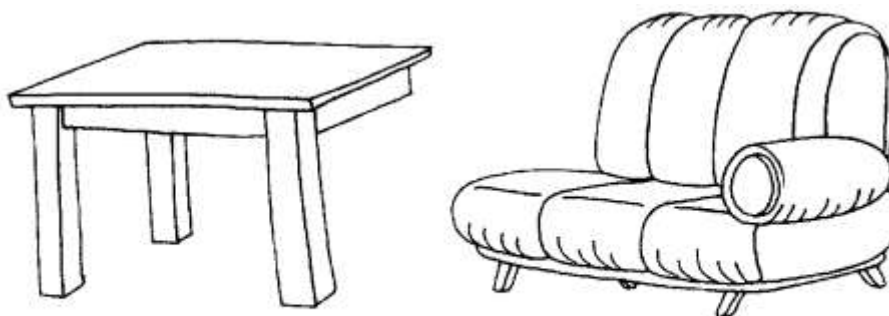
2 клетки по диагонали влево вниз, 1 клетка вправо, 1 клетка вверх, 5 клеток влево, 1 клетка вверх, 1 клетка по диагонали вправо вверх, 3 клетки вправо, 1 клетка по диагонали вправо вниз, 1 клетка вниз, 2 клетки по диагонали вправо вниз, 9 клеток влево, 2 клетки по диагонали вправо вверх.



Упражнение № 8 «Дорисуй»

Цель: развитие графических умений.

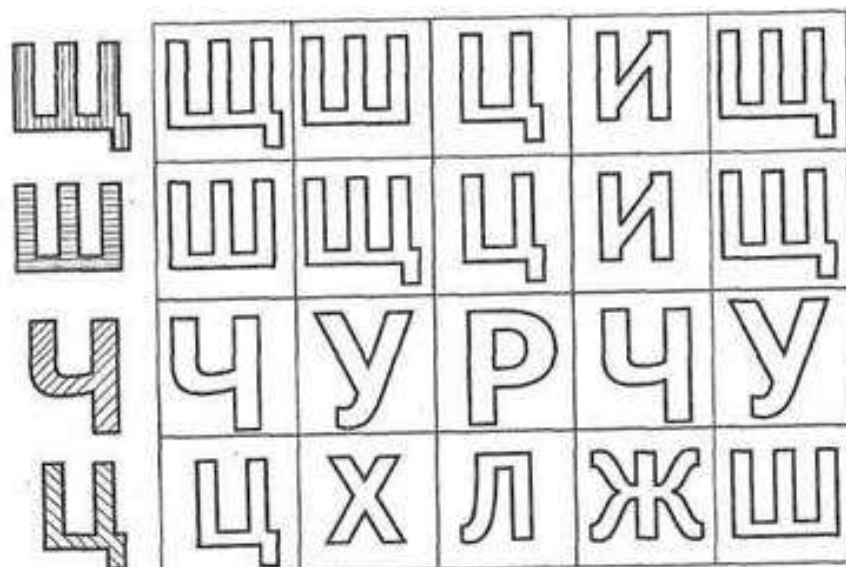
Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию «Посмотрите на картинку и назови, что изображено. Дорисуй недостающие части у предметов».



Упражнение № 9 «Выполни штриховку фигур, не выходя за контуры»

Цель: формирование графических умений.

Ход упражнения: логопед раздает детям карточки с буквами и дает следующую инструкцию: «Выполни штриховку фигур, не выходя за контуры».



Упражнение № 10 «На каком стуле лежит»

Цель: закрепление умения ориентироваться в правой и левой сторонах.

Ход упражнения: перед ребенком стоят два стула, на каждом из стульев лежат разные игрушки. Логопед акцентирует внимание, что стулья один стул стоит справа от ребенка, а второй слева от ребенка, после чего просит его рассказать какие игрушки лежат на стуле справа от него, а какие на стуле слева от него, используя соответствующие слова.

3 блок «Упражнения на коррекцию ошибок в звуковом составе слова на письме»

Упражнение № 1 «Самый внимательный»

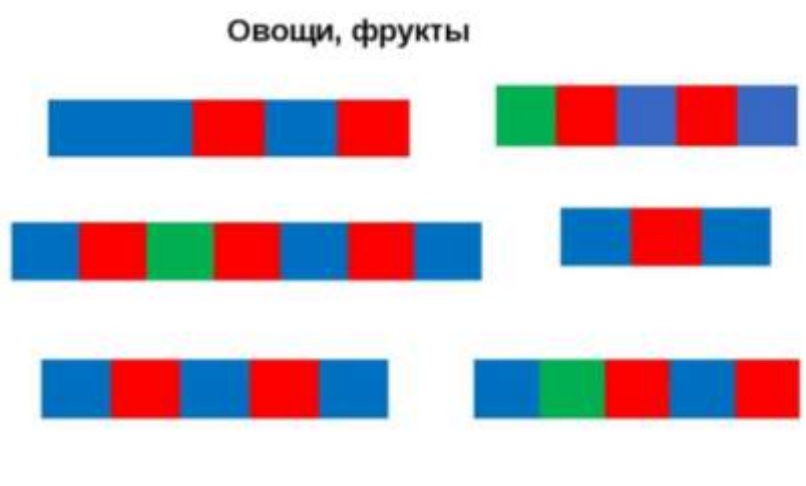
Цель: устранение смешения низкочастотных букв и букв по акустико-артикуляционным свойствам.

Ход упражнения: логопед читает ребенку слова, в которых должны быть буквы «ц» или «ч», но читает слова с пропуском буквы, а на ее месте можно стукнуть карандашом по столу. Ребенок должен записать слово в его правильном варианте. Например, мыльни(стук!)а, вол(стук!)ок, отли(стук!)ник, мельни(стук!)а, (стук!)апля, у(стук!)астник.

Упражнение № 2 «Подбери слова к заданным схемам»

Цель: активизация всех анализаторов, принимающих участие в письменной речи; закрепление звукобуквенного анализа слов; различение гласных и согласных.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «Подбери слова к заданным схемам» в соответствии с темой занятия.



Упражнение № 3 «Спрячь первый последний звук в слове»

Цель: закрепление навыков звукового анализа, активизация словаря.

Ход упражнения: логопед произносит слово, а дети должны мысленно проанализировать и изменить звуковой состав его, «спрятав» первый или

последний звук, например: крот – рот, вход – ход, роса – оса, клещ – лещ, клей – лей, бой – ой, участь – часть, сомы – сом.

Упражнение № 4 «К данным словам добавьте 1 звук и получите новое слово»

Цель: закрепление звукобуквенного анализа слов, различение гласных и согласных, обучение различению на слух оппозиционных звуков.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «К данным словам добавьте 1 звук и получите новое слово».

1) сто – стол 5) слог – 9) кол –

2) пар – 6) рыба – 10) пол –

3) рот – 7) дача – 11) лов –

4) вор – 8) зря – 12) сон –

Звуки для справки: [ы, а, с, к, и, а, у].

Упражнение № 5 «Закрывать глаза и на слух угадать слово, которое произносится по звукам»

Цель: развитие межанализаторных связей, учить опираться одновременно на несколько анализаторов.

Ход упражнения: логопед просит детей закрыть глаза и на слух угадать слово, которое он произносит по звукам по теме занятия (например, р, о, т; у, х, о; г, у, б, а).

Упражнение № 6 «Будь внимательным»

Цель: развитие умения определять количество звуков в слове.

Ход упражнения: логопед, бросая мяч, произносит слово. Ребёнок, поймавший мяч, определяет количество звуков в слове (весна, капель, дождь, радуга, ясный, тепло).

Упражнение № 7 «Отгадайте, кого я называю?»

Цель: развитие умения подбирать слова с заданным количеством слогов.

Ход упражнения: логопед предлагает встать тем детям, чьи имена состоят из столько слогов, сколько хлопков он сделает. Например: учитель хлопает три раза, учащиеся считают, после чего должны встать Се-ре-жа, Ма-ри-на, Та-ма-ра и т. д.

Упражнение № 8 «Продолжите ряды слов»

Цель: обучение придумыванию слов с указанным количеством звуков.

Ход упражнения: логопед просит детей придумать слова с указанным количеством звуков)

мир, пар, гол, дол, сок,.....

пара, игра, лото, укор.....

школа, карта, марка, ворон.....

сорока, молоко, дорого, огород.....

4 блок «Упражнения на коррекцию лексико-грамматических ошибок на письме»

Упражнение № 1 «Письменные ответы на вопросы (словосочетанием или предложением)»

Цель работа над правильным построением предложения для точной и ясной передачи содержания текста.

Ход упражнения: логопед предлагает детям письменно (словосочетанием или предложением) ответить на вопросы по теме занятия:

1. Как белка готовится к зиме?
2. Какое животное зимой впадает в спячку?
3. Какие птицы зимой улетают в теплые края?
4. Как зимуют воробьи?
5. Как готовится к зиме заяц?

Упражнение № 2 «Допиши подходящие по смыслу имена прилагательные»

Цель: упражнять в согласовании имени прилагательного с существительным в роде и числе.

Ход упражнения: логопед просит детей дописать в нужном месте подходящее по смыслу имя прилагательное в нужной форме.

Пришла _____ весна.
Светит _____ солнце.
Дует _____ ветерок.

Упражнение № 3 «Раздели текст на предложения. Поставь в конце каждого предложения нужный знак»

Цель: упражнять детей в определении границ предложения, формировать навык смыслового чтения.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «Раздели текст на предложения. Поставь в конце каждого предложения нужный знак».

В ноябре

На улице стоит слабый мороз посылает на землю яркие лучи под ногами хрустит снег дорога укатана санями небо над землёй стоит чистое и высокое днём можно увидеть на небе молодой месяц серпом в лесных ручьях течёт светлая и прозрачная вода на дне ручьёв видны сухие листочки и травинки.

Упражнение № 4 «Подбери предлог к каждому предложению»

Цель: работа над закреплением понимания и употребления предлогов.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «Подбери предлог к каждому предложению. Запиши полученные предложения».

Машина стоит... (дом). Ваза стоит ... (стол). Компьютер стоит ... (стол). «Собака живет ... (будка). Таня катается ... (горка). Лиса вбежала ... норы. Мяч лежит ... (стол).

Упражнение № 5 «Закончи предложение, изменяя слово (стол, стул)»

Цель: работа над изменением существительного по падежам.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «Закончи предложение, изменяя слово по падежам. Запиши полученные предложения».

У нас новый (стол). Собака лежит у (стол). Петя ударил кулаком по (стол). Аня ударилась рукой об (стол). Я сижу за (стол). Ваза стоит на (стол).

Упражнение № 6 «К названию одного животного допиши названия двух, пяти животных»

Цель: работа над преобразованием единственного числа во множественное.

Ход упражнения: логопед просит детей к названию одного животного дописать названия двух, пяти животных.

Например: заяц – два..., пять...; белка – две..., пять...; лиса – две..., пять....

Упражнение № 7 «Прочитайте, определите словосочетания и предложения. Выпишите только предложения»

Цель: работа над определением словосочетаний и предложений.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «Прочитайте, определите словосочетания и предложения. Выпишите только предложения».

Ранней весной

Наступила весна

Головки цветов

Головки цветов завяли

Хороший мальчик

Кудрявая травка

Пожелтела трава

Летающий орёл

Полная корзина

Пошёл сильный дождь

Всю поляну залило солнцем

Упражнение № 8 «Прочитайте текст, выделите в тексте законченные смысловые единицы, отмечая о чём говорится в каждой из них. Спишите текст, подчёркивая заглавные буквы и точки»

Цель: работа над определением границ предложения.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию:

«Прочитайте текст, выделите в тексте законченные смысловые единицы, отмечая о чём говорится в каждой из них. Спишите текст, подчёркивая заглавные буквы и точки».

было жаркое лето дети пошли за грибами в лесу их застала гроза лил сильный дождь дети укрылись в шалаше

Упражнение № 9 «Составь предложения»

Цель: формировать представление о предложении как единице речи, выражающей законченную мысль, развивать умение правильно оформлять предложение в письменной речи.

Ход упражнения: логопед даёт детям следующую инструкцию: «Составь из слов предложения и запиши их. Обозначь предлоги»:

1. от, укрылись, деревом, дождя, девочки, под.
2. доме, мы, в, живем, кирпичном.
3. растёт, школы, старый, нашей, около, дуб.
4. туч, солнце, из-за, выглянуло.
5. на, лошади, лугу, пасутся.

Упражнение № 10 «Сокращение предложения до 4-х, 3-х, 2-х слов»

Цель: работа над овладением морфологической системой языка.

Ход упражнения: логопед произносит предложение – дети осмысливают его, учитель повторяет предложение – учащиеся запоминают, затем учитель просит ребят сократить предложение последовательно, произвольно, но сохраняя основное содержание, например:

Оля читает бабушке интересную книгу.

Оля читает бабушке книгу,

Оля читает бабушке.

Оля читает.

Зимой часто дуют холодные ветры.

Зимой дуют холодные ветры.

Дуют холодные ветры.

Дуют ветры.

Завершает работу вопрос: что изменялось, когда предложение сокращалось?

5 блок «Упражнения на коррекцию графических ошибок на письме»

Упражнение № 1 «Запиши слова, дописывая элементы букв б, д

Цель: упражнять в различении оптических сходных букв.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию:
«Допиши хвостики буквам «б» и «д» и прочитай слова».

оант оазар оушно оорога
оилет руоашка раоота раоуга
гвозоики орошка загаока оаоушка

Упражнение № 2 «Рассмотри таблицу. Обведи все буквы ш синей ручкой, а щ – зеленой»

Цель: упражнять детей в различении букв ш и щ.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию:
«Рассмотри таблицу. Обведи все буквы ш синей ручкой, а щ – зеленой».

Ш Щ И П Р Ц У Ш И Б Щ Ц И П Н
Щ Ш Щ Ц Ы Й Ч Ш Ц Щ Ш Щ Ц И Д
Ю Э Щ О Ш Ц Ш Ц Ц Щ Щ И П Н Ц

Упражнение № 3 «Помоги Золушке и Емеле записать имена их знакомых.

В этих именах обязательно встречаются буквы Е – З»

Цель: упражнять детей в зрительном различении букв Е и З.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию:
«Помоги Золушке и Емеле записать имена их знакомых. В этих именах обязательно встречаются буквы Е – З».

...катерина	...лена	...инаида	...вгений
...ахар	...лата	...катерина	...вгения

Упражнение № 4 «Помоги буквам о – а вернуться в слова. Обозначь эти буквы в словах соответствующими символами. Подумай, в каком облаке прячется два слова»

Цель: упражнять детей в различении букв о и а.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «Помоги буквам о – а вернуться в слова. Обозначь эти буквы в словах соответствующими символами. Подумай, в каком облаке прячется два слова».



Упражнение № 5 «Шифровальщик»

Цель: преодоление замены сходных графически букв – «ш», «щ».

Ход упражнения: Дети записывают в тетрадь 6 элементов. Затем логопед читает слова, а детям необходимо если мягкий звук [щ] нарисовать петлю, а если твёрдый [ш], то дописать крючок.

Слова: шум, прищепка, кошки, школа, щенок, щепка.

Ш, щ, ш, ш, щ, щ.

Упражнение № 6 «Помоги Царевне-Лягушке образовать новые слова при помощи суффикса ниц»

Цель: упражнять детей в различении букв ц и и.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «Помоги Царевне-Лягушке образовать новые слова при помощи суффикса «ниц»».

Сухарь _____
Сахар _____
Конфеты _____
Селедка _____

-нищ-

Мыло _____
Суп _____
Соус _____
Чернила _____

Упражнение № 7 «Зачеркни неправильные буквы (о, а). Запиши текст»

Цель: упражнять в различении оптически сходных букв.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «Зачеркни неправильные буквы (о, а). Запиши текст».

М^альчик р^азб^ил д^ар^ащ^у
ч^ашк^у. Приш^ел ^атец. Он
реш^ил узн^ать, кт^а р^азб^ил
ч^ашк^у. М^альчик ск^аз^ал
пр^авду.

Упражнение № 8 «Добавь недостающий элемент буквы»

Цель: закрепление зрительного образа букв, развитие зрительного внимания.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «Рассмотри внимательно карточки и добавь недостающий элемент каждой буквы».

Г [F C C E E

З 3 3 з з з

Упражнение № 9 «Расколдуй слова, прочитай и запиши их»

Цель: упражнять детей в различении букв п и т.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «Буква п любит цифру 2, потому что у нее две ножки, а буква т – цифру 3, потому что у нее три ножки. Расколдуй слова, прочитай и запиши их».

За2ки		ша2ка	
2альзо		бо3инки	
2уховик		3уфли	
са2оги		2ла3ье	

Упражнение № 10 «Прочти слова. Найди в словах слоги и запиши их с буквами л – м»

Цель: упражнять детей в различении букв л и м.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «Прочти слова. Найди в словах слоги и запиши их с буквами л – м. У тебя должна получиться дорожка из слогов».

дом, Лида, мука, лодка, лапа, палас, муха, ломоть, мокнет, ливень, мина, моx

Упражнение № 11 «Вставь пропущенные буквы ш-щ в слова.

Прочитай и объясни значение каждого слова»

Цель: упражнять детей в различении букв ш и щ.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «Вставь пропущенные буквы ш-щ в слова. Прочитай и объясни значение каждого слова».

по...ада	помо...ь	за...ел	пи...а...
малы...и	за...елка	ти...ина	...ала...
та...у	...еки	хи...ник	но...у
...ёпот	и...ейка	ве...ичка	ве...алка

Упражнение № 12 «Буквы перепутались»

Цель: упражнять детей в различении букв и и ш.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «Буквы перепутались. Помоги буквам и – ш занять в словах нужное место. Запиши слова правильно и прочитай их».

<i>шзбуика</i>		<i>дедуика</i>	
<i>итанишик</i>		<i>веник</i>	
<i>и</i>			
<i>пшита</i>		<i>меиок</i>	
<i>икола</i>		<i>бабушка</i>	
<i>ваиалка</i>		<i>оислик</i>	