

Содержание

Введение.....	2-6
Глава 1. Теоретические и методологические основы изучения проблемы нарушения письма на почве языкового анализа и синтеза у младших школьников с задержкой психического развития	
1.1 Психофизиологические основы формирования письма в норме.....	7-14
1.2 Особенности психического развития и нарушения письма у младших школьников с ЗПР	14-25
1.3 Анализ методик по устранению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.....	25-28
Глава 2. Экспериментальное изучение особенностей появления дисграфии	
у младших школьников с нарушением языкового анализа и синтеза.	
2.1. Цель, задачи, методики и организация констатирующего эксперимента.....	29-31
2.2. Анализ результата констатирующего эксперимента	31-43
2.3 Методические рекомендации по коррекции дисграфии на почве языкового анализа и синтеза для детей с задержкой психического развития.....	43-74
Заключение.....	75
Приложение.....	76-82
Список литературы.....	83-85

Введение

Актуальность темы исследования. В последние годы значительно возросло количество детей с задержкой психического развития, и они встречаются с различными трудностями обучения в начальной школе. Проблема нарушений письма и чтения - одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися. С каждым годом в начальных классах общеобразовательных школ увеличивается количество учащихся с различными видами дисграфий. Нарушение письма у детей с задержкой психического развития изучается давно, но до настоящего времени этот вопрос остается одной из актуальных проблем логопедии. В настоящее время в отечественной логопедии освещены вопросы симптоматики, механизмов дисграфии, структуры этого речевого расстройства, разработаны как общие методологические подходы, так и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии (Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев, И.Н. Ефименкова, О.А. Токарева, С.Б. Яковлев, Е.Ф. Соботович, Е.А. Логинова, Л.Г. Парамонова).

Интерес к проблемам раннего выявления, предупреждения и коррекции специфических нарушений письма (дисграфия) у детей обусловлен тем, что письмо, как деятельность, играет важную роль в жизни человека: оно стимулирует его психическое развитие, обеспечивает общеобразовательную подготовку, влияет на формирование личности.

По данным Л.Г. Парамоновой, количество детей с дисграфией в младших классах массовой школы достигает 30%. Известно, что нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка, а специфическое расстройство письма (дисграфия) влечет за собой и трудности в овладении

орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил. Как показывают исследования, среди неуспевающих учащихся есть школьники с педагогической запущенностью, задержкой психического развития, неярко выраженными сенсорными, интеллектуальными, речевыми нарушениями, причинами которых являются остаточные поражения центральной нервной системы, минимальные мозговые дисфункции.

Задержка психического развития является распространенной формой психической патологии детского возраста .

А.Н.Корнев (2003г.) отмечает, что дисграфия на основе нарушения языкового анализа и синтеза характерна для детей с ОНР, алалией, ЗПР, умственной отсталостью.

Цель исследования: заключается в выявлении симптоматики дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников вторых классов с задержкой психического развития в общеобразовательной школе и предложения методических разработок по ее коррекции.

Объект исследования: письмо

Предмет исследования: особенности дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что у младших школьников с задержкой психического развития будут выявлены смешанные формы дисграфий, а часто встречающейся формой является дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Выявленные ошибки нарушения языкового анализа и синтеза позволят нам составить методические рекомендации для коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психологическую, логопедическую и методическую литературу по теме.

2. Подобрать методики для исследования нарушения письма у детей для выявления дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

3. Провести констатирующий эксперимент по данному виду дисграфии.

4. Изучить анализ эксперимента и разработать методические рекомендации для коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Методологической и теоретической основой исследования явились фундаментальные научно-теоретические положения о системной организации высших психических функций (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия; концепция речевой деятельности как сложного системного функционального единства (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия); принципы системного подхода к диагностике и коррекции нарушений речи (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева); психолого-педагогические концепции и теории деятельностного подхода в развитии и формировании человека (Б.Г. Ананьев, В.Г. Афанасьев, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Э.Г. Юдин и др.); теории о поэтапном формировании речевой деятельности и коррекции нарушений речи (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин); концепция о системности языка (В.В. Виноградов, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия).

Методы исследования:

- теоретический (анализ психолого-педагогической, логопедической литературы);
- эмпирический (констатирующий эксперимент);
- интерпретационный (количественный и качественный анализ данных).

В организацию научно-педагогического исследования вошли следующие этапы:

1. Ориентировочный. Основное содержание работы на этом этапе связано с определением вида, направления, темы и научного руководителя предстоящего исследования.

2. Проблемно-аналитический. На этом этапе осуществляется изучение документов, литературы. На этом же этапе дается первоначальное определение основных научных характеристик исследования (цели, задачи, объект, предмет, контингент).

3. Теоретико-аналитический. На этом этапе осуществляется подбор и глубокий разнородный анализ литературных источников по проблеме, систематизируются материалы исследований, обозначаются малоразработанные аспекты изучаемой темы, определяется логика изложения теоретического материала.

4. Поисково-диагностический. Обязательным компонентом работы является определение базы исследования, апробация диагностической методики.

5. Начально-диагностический. Работа на этом этапе предполагает глубокий качественный и количественный анализ полученных результатов по основным параметрам и показателям объекта исследования.

6. Проектно-разработнический. На основе анализа результатов исследования, определения наиболее существенных аспектов изучения объекта. На этом этапе разрабатывается проект, содержание и реализация которого направлены на осуществление позитивных изменений изучаемого явления.

7. Оформительский. Работа студента на данном этапе связана с детальным описанием всех частей проведенного исследования.

8. Презентационный. На данном этапе осуществляется защита работы.

Базой исследования: средняя общеобразовательная школа №9 п. Причулымский, Красноярского края, Ачинского района.

Методологической базой и теоретической основой являются работы по проблеме нарушений письменной речи Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, Е.А. Логиновой, Е.В. Мазановой, Т.А. Аристовой и др.

Глава 1 Теоретические и методологические основы изучения проблемы нарушения языкового анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста

1.1 Психофизиологические основы формирования письма в норме

А.Р. Лурия (2003) [20] определял чтение как особую форму импрессивной речи, а письмо — как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что письмо (в любой его форме) начинается с определенного замысла, сохранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций (забегания вперед, повторов). Письмо включает ряд специальных операций:

- анализ звукового состава слова, подлежащего записи;
- определение последовательности звуков в слове;
- уточнение звуков, т.е. превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки — фонемы.

Поначалу оба эти процесса протекают полностью осознанно, в дальнейшем они автоматизируются. Акустический анализ и синтез протекает при ближайшем участии артикуляции;

- перевод фонем (слышимых звуков) в графемы, т.е. в зрительные схемы графических знаков с учетом пространственного расположения их элементов;
- «перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи (графемы переводятся в кинемы).

Перешифровка осуществляется в третичных зонах коры головного мозга (теменно-височно-затылочная область). Морфологически третичные зоны окончательно формируются на 10-11-м году жизни. И.Н. Садовникова [29]

Мотивационный уровень письма обеспечивается лобными долями коры головного мозга. Включение их функциональную систему письма обеспечивает создание замысла, который удерживается посредством внутренней речи. Удерживание в памяти информации обеспечивается целостной деятельностью мозга.

Письмо, как навык языковой системы и языковой способности, реализуется в акте письма, представляющем собой навык и вид графо-моторной деятельности. Навык письма, хотя и связан с устной речью и ее закономерностями, имеет собственную психологическую, сенсомоторную базу, обеспечивающую практическую реализацию всех вышеперечисленных форм письма. Как вид деятельности (в понимании А. Н. Леонтьева) письмо включает три основные операции:

а) символическое обозначение звуков речи, т. е. фонем

б) моделирование звуковой структуры слова с помощью графического изображения: символов

в) графо-моторные операции. Каждая из них является как бы самостоятельным навыком (подсистемой) и имеет соответствующее психологическое обеспечение.

а) Навык символизации, т. е. буквенного обозначения фонем, формируется на основе развивающихся у ребенка способностей к символизации более широкого плана: символической игры, изобразительной деятельности и др.

Кроме того, необходимой его предпосылкой является достаточная зрелость

фонематического восприятия и языкового сознания. Первым проявлением

способности к символической деятельности в онтогенезе является появление

символической игры с характерными для нее действиями игрового

замещения предметов и предметного изображения в рисунках. С того

момента, как ребенок переходит от каракулей к изображению форм, которым дает названия, начинается развитие графического символизма. В отличие от письма это символизм первого порядка (т. е. означаются конкретные предметы, а не слова, которые сами являются знаками).

Овладение рисованием — это освоение знаковой деятельности. На ранних этапах развития ребенок сначала изображает что-то, а потом придумывает этому название. Лишь позже, когда созревает способность к рисованию по замыслу, можно говорить о появлении элементарных знаков операций. Прогресс в детализации рисунков есть проявление динамики усвоения языка графических символов. Незрелость подобных способностей даже при достаточном умственном развитии затрудняет овладение графемами.

Развитие фонематического восприятия ребенка проходит несколько стадий:

1) дофонетическая стадия — полное отсутствие дифференциации звуков окружающей речи, понимания речи и активных речевых возможностей;

2) начальный этап овладения восприятием фонем: различаются акустически наиболее контрастные фонемы и не различаются близкие по дифференциальным признакам.

Слово воспринимается глобально и опознается по общему звуковому «облику» с опорой на просодические особенности (интонационно-ритмические характеристики);

3) дети начинают слышать звуки в соответствии с их фонематическими признаками. Ребенку доступно различение между правильным и неправильным произношением. Однако неправильно произнесенное слово еще узнается;

4) правильные образы звучания фонем преобладают в восприятии, но ребенок продолжает узнавать и неправильно произнесенное слово. На этом этапе сенсорные эталоны фонематического восприятия еще нестабильны;

5) завершение развития фонематического восприятия. Ребенок слышит и говорит правильно, перестает узнавать отнесенность неправильно произнесенного слова. До этого момента фонематическое развитие ребенка в норме происходит спонтанно при наличии оптимальных условий речевого окружения. С началом обучения в школе (или еще в детском саду) он благодаря направленному обучению делает еще один шаг в развитии своего языкового сознания. Наступает шестой этап — осознание звуковой стороны слова и сегментов, из которых она состоит. Иногда этот процесс запаздывает в связи с недоразвитием устной речи, при задержке психического развития или при психическом недоразвитии. Достижение данного этапа развития фонематического восприятия является необходимой предпосылкой овладения фонематическим анализом. Однако, кроме ретардации в развитии данной формы языкового сознания, в ряде случаев наблюдается искаженное ее развитие. Мы имеем в виду нарушения фонематического восприятия, которые обычно становятся заметны на четвертой-пятой стадиях его развития, т. е. примерно в возрасте 4—6 лет. В этом случае у ребенка слуховое различение некоторых фонем или их групп надолго остается недостаточно четким. Как правило, страдает различение фонем, минимально отличающихся друг от друга (так называемых оппозиционных фонем): наличием или отсутствием голоса (глухие — звонкие), мягкостью или твердостью произнесения и др. Чаще подобный недостаток является следствием нарушений взаимодействия речеслухового и речедвигательного анализаторов (Бельтюков В. И., 1977) [2]. В норме сенсорные и языковые эталоны фонем формируются у ребенка на основе взаимодействия слышимых образцов речи взрослых, слухового восприятия собственной речи и кинестетических ощущений, получаемых в процессе артикуляции. Фонематические представления, таким образом, являются результатом межанализаторной интеграции слуховых и кинестетических образов. При нарушении межанализаторного взаимодействия слуховой анализатор

перестает быть средством самоконтроля за правильностью произношения ребенка. Напротив, неполноценные кинестетические образцы при дефектном звукопроизношении патологически влияют на формирование слуховых эталонов фонем и деформируют их. В таких случаях, например, ребенок воспринимает пары слов «коза — коса», «бочка — почка», «бабочка — папочка» как одинаково звучащие. Подобные нарушения препятствуют становлению правильного звукопроизношения и приводят к систематическим заменам соответствующих букв в письме.

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

Нарушению фонологического структурирования, т. е. фонематического анализа, большинство исследователей отводит главенствующую роль в механизме дисграфий. Второй этап операции как бы не замечается или недооценивается. А между тем экспериментально-психологические данные свидетельствуют, что буквенная запись и результат фонематического анализа далеко не всегда совпадают. Довольно часто при стойкой дисграфии после нескольких лет обучения ребенок устный фонематический анализ производит уже безукоризненно, а на письме продолжает допускать специфические ошибки. Одна из причин этого кроется в специфике второго этапа операции моделирования звуковой структуры слов. Процесс трансформации временной последовательности фонем в пространственный ряд графем протекает у ребенка практически параллельно с фонематическим анализом и графо-моторными операциями записи букв. Это требует довольно сложной координации перечисленных сенсомоторных процессов и, что особенно важно, оптимальной концентрации и распределения внимания во

время их протекания.

Есть еще один «подводный камень», который может играть не последнюю роль в трудностях осуществления этой операции. Как фонематический анализ, так и буквенная запись слов являются сукцессивными процессами, которые представляют собой легкоуязвимую предпосылку интеллекта и страдают даже при легких резидуально-органических поражениях ЦНС. Если способность к удержанию в кратковременной памяти временной последовательности звуков или символов у ребенка нарушена, это неизбежно сказывается на овладении письмом.

в) Графо-моторные навыки являются конечным эффекторным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Тем самым они могут оказывать влияние не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом. Например, наличие затруднений в изображении букв иногда настолько загружает внимание ребенка, что дезорганизует и все предшествующие операции. Их формирование в онтогенезе претерпевает значительную эволюцию одновременно с развитием изобразительной деятельности. Важнейшей функцией, от которой этот процесс зависит, является зрительно-моторная координация. На протяжении значительной части дошкольного детства регуляция изобразительных движений осуществляется преимущественно на основе двигательного анализатора. Период от 1 года до 4-5 лет уходит на овладение произвольной регуляцией движений руки. Контроль выполнения, обратная связь (афферентация) происходит с помощью кинестезии. Рисуя, дети в этом возрасте опираются на «память руки». Зрительный контроль за движениями почти отсутствует. Постепенно происходит межсенсорная интеграция кинестетических ощущений во время рисования и зрительных образов, воспринимаемых при этом. Рука как бы учит «глаз». Наибольшего развития межанализаторная интеграция достигает в возрасте 6-8 лет. При этом «глаз», обогатившийся опытом «руки», принимает участие в управлении движениями. С этого момента зрительно-

моторная координация начинает занимать ведущее положение в регуляции графо-моторных движений и развитии соответствующих навыков. Поэтому сформированность данных способностей является одним из показателей так называемой «школьной зрелости».

Незрелость сложных форм зрительно-моторной координации была обнаружена у большинства детей с дислексией и дисграфией, особенно в случаях наиболее тяжелых нарушений. В ряде случаев несформированность графо-моторных навыков служит причиной особого вида нарушений — моторной или кинетической дисграфии.

Особенность письма как комплексного навыка заключается в том, что оно требует интеграции и координации всех трех перечисленных операций. Такая структура свойственна большинству систем письменности, за исключением иероглифического письма, где моделирование звуковой структуры слова и символизация звуков речи отсутствуют. Цветкова Л.С. выделяет три уровня организации письменной речи:

психологический уровень включает возникновение намерения, мотива к письменной речи; создание замысла (о чем писать?); определение общего смысла, содержания письменной речи (что писать?); регуляцию деятельности и осуществление контроля за выполняемыми действиями.

лингвистический уровень обеспечивает письменную речь языковыми средствами, то есть реализует перевод внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне в лингвистические коды — в лексикоморфологические и синтаксические единицы (в слова и фразы).

Психофизиологический (или сенсомоторный) уровень обеспечивает операциональный компонент письменной речи: процесс звуко различения (на основе акустического и кинестетического анализа), установление последовательности в написании букв в слове, перекодирование звука в зрительный образ - букву, а зрительного образа в моторное предметное действие, соответствующее написанию каждой отдельной буквы.

Письмо как «писание» обеспечивает техническую сторону письменной речи и может быть соотнесено с психофизиологическим уровнем ее организации. Являясь техническими, операциональными компонентами письменной речи как деятельности, чтение и письмо представляют собой процессы кодирования (письмо) и декодирования (чтения), перевода устной речи в графически представленную, письменную. Л.С. Выготский в работе «Мышление и речь» впервые разделил понятия «письмо» (как технику фиксирования устной речи при помощи графических знаков) и «письменная речь» (как процесс речепорождения, создания текста).

Нужно разграничить письмо и письменную речь также и с точки зрения школьной методики. Целью начального обучения является формирование навыка письма. К письму могут быть отнесены списывание и диктант. Именно об этих видах письма можно говорить, анализируя первоначальное обучение младших школьников. Д.Б. Эльконин в своей работе, посвященной анализу речи учащихся, указывает, что «... между техникой письма под диктовку и техникой письменного сочинения есть существенная разница...». Ни письмо под диктовку, ни списывание как виды письменных работ не предполагают создания замысла, формулирования мысли, самостоятельного выбора лексических или синтаксических средств ее выражения. Сначала ребенок овладевает техникой письма, а затем учится выражать свои мысли письменно. Формирование письменной речи является специальной учебной задачей.

1.2 Особенности психического развития и нарушения письма у детей с ЗПР

У детей с задержкой психического развития отмечается большая распространенность нарушений речи (Ю. Г. Демьянов, В. А. Ковшиков, Е. В. Мальцева, Н. А. Цыпина, С. Г. Шевченко, Н. Ю. Борякова и др.).

Этиопатогенетические факторы нарушений речи у детей с ЗПР полиморфны, однако прежде всего они связаны с особенностями психомоторного развития этих детей. Дети, не являющиеся умственно отсталыми, но не могущие освоить программу начальных классов в установленные сроки, составляют примерно 10 %. [27]

Для обозначения этой группы детей с наиболее легкими отклонениями в развитии, остающихся в рамках нормы, приняты различные термины — «задержка интеллектуального развития», «замедленный темп развития» и т. д. В международной классификации болезней и причин смерти Всемирной организации здравоохранения (1965) принят термин «пограничная умственная отсталость». Такое разнообразие терминологических обозначений свидетельствует о сложности клинической идентификации психических расстройств у детей, отстающих в развитии. Мы пользуемся распространенным в отечественной научной литературе термином «задержка психического развития (ЗПР)». Касаясь истории данного вопроса, следует отметить описанные А. Бине и Т. Симоном (1911) группы «псевдоненормальных» учащихся. Сюда были включены «отсталые в педагогическом отношении» и соматически больные дети, В. Филипп и П. Бочкур (1911) выделили среди неуспевающих школьников группу «Субнормальных учеников», куда вошли дети со «смягченными формами» умственной отсталости и психическим инфантилизмом, низкая обучаемость которых имеет временный характер. Авторы назвали эту группу детей временно ненормальными. Большое внимание вопросу клинической дифференциации неуспевающих школьников уделяли и отечественные исследователи. И. Борисов (1925) выделил группу детей «с пониженным общим развитием», отличающихся от педагогической запущенности и олигофрении. По его данным, число таких детей с возрастом постепенно уменьшалось. Е. М. Захарьян и М. А. Голозко (1928), сопоставив психофизическое состояние 150 «трудных» и неуспевающих в учебе детей с

аналогичными данными контрольной группы здоровых, дисциплинированных и хорошо успевающих сверстников, выявили у первых явления физической незрелости, плохое общее развитие, узость интересов, слабую память, заторможенность психических процессов, недоразвитие эмоций и пониженный психический тонус. У некоторых из них наблюдались беспечность, эгоцентризм, чрезмерная двигательная активность. Классификация задержки психического развития К.С. Лебединской с учетом этиологии различают 4 основных варианта задержки психического развития:

конституционального происхождения;

соматогенного происхождения;

психогенного происхождения;

церебрально – органического генеза.

К задержке психического развития конституционального происхождения относят психический и психофизический инфантилизм. Детям свойственен инфантильный тип телосложения, детская мимика и моторика, а также инфантильность психики. Эмоционально – волевая сфера этих детей как бы находится на уровне детей младшего возраста, а в поведении преобладают эмоциональные реакции, игровые интересы. Дети внушаемы и недостаточно самостоятельны. В игре они проявляют выдумку и сообразительность, однако очень быстро устают от учебной деятельности.

ЗПР соматогенного происхождения связана с длительными хроническими заболеваниями. Она характеризуется физической и психической астенией. У детей отмечается большая физическая и психическая истощаемость. У них формируются такие черты характера, как робость, боязливость, неуверенность в себе.

При ЗПР психогенного происхождения основными этиологическими факторами являются неблагоприятные условия воспитания. В случае раннего длительного воздействия психотравмирующего фактора у детей возникают стойкие отклонения нервно – психической сферы, что обуславливает

патологическое развитие личности. При этом варианте ЗПР преимущественно страдает эмоционально – волевая сфера. Так при педагогической запущенности, безнадзорности у ребенка формируется психическая неустойчивость, импульсивность, отсутствие чувства долга и ответственности. При гиперопеке появляются эгоцентрические установки, эмоциональная холодность, неспособность к волевому усилию, к труду. При авторитарном, императивном воспитании, в психотравмирующих, жестоких для ребенка условиях наблюдается невротическое развитие личности, формируется робость, боязливость, отсутствие инициативы, самостоятельности.

Наиболее сложной и специфической формой является ЗПР церебрально – органического генеза (минимальная мозговая дисфункция).

Также понятие "задержка психического развития" (ЗПР) используется в отношении к детям у, которых слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы - органической или функциональной. Данная категория детей не характерна специфичностью нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи, они не относятся умственно отсталыми. Но у большинства из них наблюдается незрелость сложных форм поведения, недостатки целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств. Выше перечисленные причины, мы можем обозначит как - полиморфная клиническая симптоматика.

Дети с таким развитием имеют сложную структуру (речь, мышление, пространственные представления) и составляют основу работы нескольких функциональных систем. Таким детям свойственно неодновременность формирования различных сторон психической деятельности.

В коррекционной педагогике понятие «задержка психического развития» относится к психолого-педагогическому, раскрывает в психической деятельности ребенка отставание развития. Наблюдая за детьми

этой группы можно выявить значительную неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности, выраженную неравномерность формирования разных ее сторон. Ученые Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, Л.И. Переслени, С.К. Сиволапов, Т.А. Фотекова, отмечают, что у младших школьников с ЗПР прослеживается отставание в формировании восприятия, недостаток в сформированности зрительно аналитико-синтетической деятельности. Младший школьный возраст относится к периоду детства и ведущей деятельностью для детей этого возраста является учеба. В момент учебы ребёнок осваивает знания умения и навыки, выработанные человечеством.

Задержка психического развития (ЗПР) - это нарушение нормальной скорости психического развития, в котором ребенок достиг школьного возраста, продолжает находиться в кругу игровых, дошкольных интересов. Понятие «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня развития возрасту) и в то же время временный характер отставания, который преодолевается с возрастом тем удачнее, чем ранее создаются адекватные условия развития и обучения детей этой категории. Совершая процесс решения задач на нахождение равных изображений не принимают во внимание незначительные, малозаметные детали рисунков, возникают проблемы в восприятии для таких детей сложных вариантов предметных изображений. Выделяется так же повышенное взаимодействие интерферирующих факторов, приводящее к низкому количеству зрительно воспринимаемых окружающих объектов. Несформированность координированной работы отдельных систем внутри зрительного анализатора приводит к недостаточной системности восприятия.

Дети с задержкой психического развития относятся к самой большой количественной категории детей, нуждающихся в реализации особых образовательных потребностей.

Младших школьников этой категории можно разделить на группы, имеющие:

- сниженную работоспособность для получения и обработки информации;
- малую сформированность умственной операции;
- низкую мотивацию к учебной деятельности;
- слабый уровень познавательной деятельности;
- частичные знания об окружающем мире;
- задержку психического развития при сохранённых анализаторах, необходимых для формирования речи.

Дети, относящиеся к данной категории, могут преодолеть возникшую проблему в условиях школьного обучения (школа), но, к сожалению, большинству таких детей необходимо специально, созданное обучение. Это связано с причинами задержки психического развития, особенностями познавательной деятельности, эмоционально - волевой сферы и поведения.

Непреренно возникает вопрос о причинах возникновения этого нарушения. Источниками задержки психического развития являются:

- функциональные нарушения центральной нервной системы, органические повреждения, перенесенные в раннем детстве, долгосрочные хронические соматические заболевания;
- признаки органической недостаточности (психофизический и психический инфантилизм.)
- пребывание и нахождение с момента появления на свет в «доме ребенка».

Перечисленные причины, а также тяжелые соматические заболевания приводят к функциональным нарушениям центральной нервной системы. Дети с ЗПР отличаются от своих сверстников в сфере познавательной деятельности, требуют специальных коррекционных действий для компенсации нарушений. У категории этих детей обнаруживается отставание

от нормально развивающихся сверстников в развитии мыслительной деятельности, которое выражается в неумении выделять очевидные признаки предметов и осуществлять обобщение, в низком уровне развития абстрактного мышления, несформированностью таких операций, как анализ и синтез.

Анализ объектов учащимися с ЗПР отличается малой тонкостью и меньшей полнотой. Именно эти дети выделяют практически в два раза меньше признаков в сравнении с нормально развивающимися сверстниками [11,9]. Однако следует иметь в виду, что данные результаты могут быть улучшены путем проведения коррекционной работы. В качестве одного из примеров можно использовать задание по сравнению двух рисунков, которые отличаются друг от друга по одному признаку (форма, цвет и т.д.)

Дети с ЗПР - это особый тип психического развития ребенка, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, формирующийся под влиянием наследственных, социально-средовых и психологических факторов.

В рамках психолого-педагогического подхода накоплен достаточно большой материал, свидетельствующий о специфических особенностях детей с ЗПР, отличающих их от детей с нормальным психическим развитием.

Особенности познавательной сферы детей с ЗПР освещены в психологической литературе достаточно широко (В.И.Лубовский, Л.И.Переслени, И.Ю.Кулагина, Т.Д.Пускаева и др.). В.И.Лубовский отмечает недостаточную сформированность произвольного внимания детей с ЗПР, дефицитарность основных свойств внимания: концентрации, объема, распределения. Память детей с ЗПР характеризуется особенностями, которые находятся в определенной зависимости от нарушений внимания и восприятия. В.Г.Лутонян отмечает, что продуктивность произвольного запоминания у детей с ЗПР значительно ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников.

Явное отставание отмечают при анализе мыслительных процессов. Отставание выражается в несформированности всех основных мыслительных операций: анализа, обобщения, абстракции, переноса (Т.П.Артемяева, Т.А.Фотекова, Л.В.Кузнецова, Л.И.Переслени). В исследованиях многих ученых (И.Ю.Кулагина, Т.Д.Пускаева, С.Г.Шевченко) отмечается специфика познавательной деятельности детей с ЗПР; недостаточность словесного опосредования, например, нарушение вербализации, изменение способов общения, бедность социального опыта (Г.В.Грибанова, Л.В.Кузнецова, Н.Л.Белопольская), несформированность общей и мелкой моторики.

При изучении личностных особенностей детей с ЗПР раскрываются проблемы в мотивационно-волевой сфере. Психологи отмечают слабость волевых процессов, эмоциональную неустойчивость, импульсивность либо вялость и апатичность. У детей с ЗПР отмечается проявление синдромов гиперактивности, а также повышение уровня тревоги и агрессии (М.С.Певзнер). Для игровой деятельности многих детей с ЗПР характерно неумение развернуть совместную игру в соответствии с игровым замыслом (Л.В.Кузнецова, Е.С.Слепович). Сюжеты игр тяготеют к стереотипам, преимущественно затрагивают бытовую тематику и у них снижен интерес к игре и игрушкам. Само стремление к игре нередко выглядит как способ затруднения в занятиях, обучении. Желание играть возникает именно в ситуациях необходимости целенаправленной интеллектуальной деятельности

Ориентирование пространственного представления у учащихся складывается как особая сенсорно - перцептивная способность. Эта способность основывается на понимании пространственных отношений через овладение способами восприятия, воспроизведения, преобразования. На ранних же этапах развитие и становление связано с появлением у ребёнка чувства собственного тела: развивается двигательная деятельность,

зрительно-моторная координация предметно-практическая деятельность [7,60].

Эта способность формирует представления о взаимоотношении внешних объектов по отношению к собственному телу (о нахождении предметов с использованием понятий «верх-низ», «с какой стороны», о дальности нахождения предмета); представление о пространственном взаимоотношении между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве.

В младшем школьном возрасте развитие пространственных представлений у детей с ЗПР подчиняется одному из главных законов развития. Этот закон можно назвать законом осевой оси [7,62]. Этот закон формирует представление вертикали, горизонтали «от себя» вперед, затем - о правой и левой стороне. Труднее проходит процесс формирования понятия «сзади» у детей младшего школьного возраста, имеющих отклонения. Целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом, а точнее итог развития ребёнка формируется наиболее поздно [7,63].

Овладение знаковой (жестовой, вербальной, графической) культурой, которая ведет к формированию обобщенных представлений, пригодных для моделирования пространства, его преобразования в мысленном плане является следующим важным шагом. Очень сложным уровнем является усвоение пространственных представлений – логико-грамматических конструкций. Эти конструкции включают сравнительные категории нашего языка.

Данный уровень является наиболее сложным, поздно формирующимся и развивается непосредственно как речевая деятельность и как одна из основных составляющих восприятия и мышления ребенка.

Особое значение для проблемных детей (в частности, для детей с интеллектуальными нарушениями, так как ЗПР значительно осложняет

процесс формирования этих представлений и навыков) имеет овладение пространственными представлениями и навыками ориентировки в пространстве. В формировании пространственных представлений у детей с задержкой психического развития происходят нарушения. Дети, относящиеся к этой категории, испытывают существенные трудности в восприятии практического преобразования пространства.

Особенности изобразительной деятельности детей с ЗПР обусловлены структурой имеющихся у них нарушений. Сенсорные нарушения влияют на формирование навыков изображения в лепке, рисовании, аппликации.

Освещая поднятую в нашей работе проблему, а именно изучение особенностей пространственных представлений у учащихся экспериментальных классов, мы можем сказать, что нарушения в развитии не обеспечивают полноценный процесс в изобразительной деятельности детей. Наблюдается несовершенство цветоразличения (узнавание промежуточных цветов) и таких компонентов восприятия, как дифференцированность, избирательность, целостность, осмысленность, точность.

Можно выделить следующие особенности у детей с ЗПР:

-внимание неустойчивое, неравномерная работоспособность; ребенка трудно собрать, сконцентрировать внимание и удержать на протяжении той или иной деятельности; недостаточная целенаправленность деятельности, дети импульсивны, часто отвлекаются, с трудом переключаются с одного задания на другое.

-многие из детей испытывают трудности в восприятии (зрительного, слухового, тактильного); дети не умеют обследовать предмет, не проявляют выраженной ориентировочной активности; испытывают затруднения в практическом различении свойств и предметов, однако их сенсорный опыт долгое время не закрепляется и не обобщается вербально; особые трудности испытывают при овладении представлениями о величине; затруднен процесс анализирующего восприятия: не умеют выделить основные элементы

предмета, их пространственное соотношение, мелкие детали, что не позволяет сформировать целостный образ предмета и это находит отражение в изобразительной деятельности.

-у детей ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания; характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации; произвольность запоминания практически отсутствует;

-отставание отмечается на уровне наглядных форм мышления, возникают трудности в формировании сферы образов - представлений; детям сложно создать целое из частей и выделить части из целого, трудности в пространственном оперировании образами; не формируется уровень словесно-логического мышления: не выделяют существенные признаки при обобщении, обобщают по ситуативным или функциональным признакам; трудности при сравнении.

-нарушения речи преимущественно системного характера; детям присущи недостатки звукопроизношения и фонематического развития; отмечаются трудности в понимании инструкции, содержании сказок, стихов; ограничен словарный запас, словообразование; проблемы в связной, грамматической стороне речи, сопровождающей деятельность.

Таким образом, в силу разнообразия и множественности нарушений коррекционная работа с детьми с ЗПР требует привлечения разнообразных технологий, методов и приемов.

Также в процессе рисования сказывается нарушение пространственных ориентировок, это может проявляться как в наклеивании предметов, так и в расположении, компоновке изображения, выполняемого ребенком на листе бумаги. Затруднения возникают с сюжетным и предметным рисованием, лепкой, аппликацией. Несформированность самоконтроля не позволяет уточнять и сравнивать свое изображение с образцом и давать вербальную оценку. Нарушение в общей и мелкой моторике затрудняют использование и

правильное владение инструментами изобразительной деятельности (кистью, стеклой, ножницами).

1.3 Анализ методик по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза

Основные направления, этапы, методы и приёмы коррекции у многих авторов сходны, однако не существует дифференцированной системы работы. Рассмотрены представленные в литературе методы преодоления дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Р.Е. Левина (1968 г.) определяет такие основные пути работы:

1. Направление внимания на звуковую сторону речи.
2. Отработка и уточнение артикуляции сходных звуков.
3. Различие звуков на слух.
4. Развитие слухового восприятия, слуховой памяти.
5. Закрепление имеющегося уровня фонематического анализа и синтеза
6. Формирование сложных форм фонематического анализа.

Левина считает, что целенаправленная работа создаст фундамент для последующей работы.

А.В. Ястребова (1984 г.) предлагает начинать работу с упорядочения представлений учащихся в области фонетики (включая формирование фонематического представления на базе развития фонематического восприятия). Однако развитию операций фонематического анализа и синтеза автор уделяет недостаточно внимания, ссылаясь на традиционные методы коррекции.

В методике Л.Н. Ефименковой (1991г.) заслуживает внимания построение логопедической работы с учётом:

1. Принципа системности (развитие функций фонематической системы осуществляется параллельно с развитием лексико-грамматической

стороны речи, связной речи).

2. Принципа поэтапности (логопедическая работа проводится в 2 этапа: на первом году обучения и на втором году обучения).

3. Принципа дифференцированного подхода (методический материал предложено использовать с учётом речевых нарушений).

4. Введение в систему работы заданий по развитию неречевых процессов (мышления, слухового и зрительного внимания и памяти).

Однако, при развитии операций фонематического анализа и синтеза, Л.Н. Ефименкова не учитывает сложность используемого речевого материала (частота употребления слова, слоговая структура слова).

А.Н. Корнев (1995г.) предлагает комплексную коррекционную работу для преодоления дисграфии. Автор выделяет основные моменты коррекционно-профилактической работы с детьми:

1. Исправление фонетико-фонематических нарушений.

2. Выработка индивидуальных темпов и методов обучения письму.

3. Формирование функционального базиса (включает развитие речевых навыков и функций, зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления, развитие способности к концентрации, распределению и переключению внимания).

Р.И. Лалаева (1978 г.) предлагает следующую последовательность работы:

1. Развитие языкового анализа и синтеза:

- формирование умений определять количество, последовательность и место слов в предложении.

2. Развитие слогового анализа и синтеза:

- умение выделять гласные звуки в слове.

3. Развитие фонематического анализа и синтеза:

- выделение звука на фоне слова

- вычленение звука в начале, в середине, в конце слова

- определение последовательности, количества и места звука в слове

И.Н. Садовникова выделяет следующие направления работы по коррекции дисграфии:

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

Из всего выше сказанного видно, что большинство методик направлено на преодоление отдельных симптомов, а не на формирование процесса письма в целом. Предлагаемые методики коррекционной работы у большинства исследователей схематичны и не содержат чётких обоснований. Нет обоснования подбора лингвистического материала, рекомендуемого для коррекционной работы.

Таким образом, анализ литературы по проблеме исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. Одной из наиболее частотной формой дисграфии у младших школьников с ЗПР является - дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

2. Симптоматика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза:

- пропуск гласных
- пропуск согласных при стечении
- перестановка букв
- добавление букв
- пропуски, добавление, перестановки слогов

- слитное написание предлогов
- слитное написание слов в предложении

3. При коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза предлагается следующая последовательность работы:

- развитие языкового анализа и синтеза
- развитие слогового анализа и синтеза
- развитие фонематического анализа и синтеза

Глава 2 Экспериментальное изучение особенностей появления дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников с задержкой психического развития

2.1 Цель, задачи, методики и организация констатирующего эксперимента

Для определения уровня сформированности процессов письма необходимо проведение специальной логопедической диагностики. На основе полученных результатов строится система работы по профилактике или коррекции нарушений письменной речи.

Цель обследования: выявление нарушений письма у учащихся 2 класса с задержкой психического развития.

Задачи обследования: анализ психологической, логопедической и методической литературы для выявления в письменных работах механизмов и особенностей проявления дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Определение возможных путей коррекции данного нарушения письма у детей с ЗПР.

Обследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы № 9, поселка Причулымский, Ачинского района, Красноярского края.

Участие в диагностике приняли 14 учащихся 2 класса имеющих задержку психического развития по заключению ТПМПК. Обследование проводилось в марте 2018 года.

В качестве диагностики взята методика Р.И. Лалаевой и Л.В. Бенедиктовой [14]. Приведенный в схеме для обследования речевой материал рассчитан на обследование учащихся 2 класса массовой школы.

По данной методике обследование письма школьников осуществляется в два этапа. На первом (предварительном) этапе ставится задача выявления детей, страдающих нарушениями письма. Для этого для анализа были взяты

различные виды письменных работ (классные и домашние работы по русскому языку, контрольные работы).

На втором этапе осуществляется специальное обследование детей с нарушениями письма. Задачей этого этапа является дифференциальная диагностика расстройств письма: определение симптоматики, механизмов и вида дисграфии.

Исследование процесса письма происходит на основе письменных работ детей, в каждом виде которых необходимо определить количество и характер дисграфических ошибок.

В качестве диагностического инструментария выступают следующие виды письменных работ:

1. Списывание (с печатного текста).

«Быстро пролетело лето. Пришла осень. С каждым днем все меньше и меньше становится на деревьях листьев. Трепетная осинка стоит вся красная, багровая, золотистая. Но ветер срывает и это убранство. Исчезли цветы. Трава клонится к земле и как будто просит снега» [14, стр. 83].

По К. Ушинскому

2. Письмо под диктовку (слуховой диктант).

«ОСЕНЬ

Серая и холодная осень. Чаще льет дождь. Уныло в поле воет ветер. Чуткая тишина в осеннем лесу. Поблекли упавшие на землю листья. Только иногда на голой ветке можно найти маленький флажок. Это последний листок. Над землей плывут хмурые тучи. Вот-вот пойдет снег» [14, стр.84].

3.Изложение.

«ПРИШЛА ОСЕНЬ

Прошло жаркое лето. Дни стали короче. По небу поплыли серые тучи. Трава высохла. Цветы завяли. На поверхности луж уже плавают первые; льдинки.

Хмуро темнеет из травы муравьиная куча. Муравьи начали постепенно уходить под землю, и уже редко они показываются наружу.

Недолго пришлось стоять на полянке грибам. С елки заметила их шустрая белочка. Сорвала их и спрятала в дупле.

В кустах под деревом готовится к зиме колючий еж. Он натаскал в ямку сухую траву. Птицы улетают стаями в теплые края.

По Г. Скребицкому

ПЛАН

- 1) Пришла осень.
- 2) Муравьи готовятся к зиме.
- 3) Белка.
- 4) Как приготовился к зиме еж.
- 5) Куда улетают птицы? [14, стр.84]

2.2 Анализ результата констатирующего эксперимента.

Для выявления нарушений письма и видов дисграфий у учащихся 2 класса с задержкой психического развития была использована методика Р.И. Лалаевой и Л.В. Бенедиктовой [14].

Обследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы № 9 п. Причулымский, Ачинского района, Красноярского края.

Участие в диагностике приняли 14 учащихся 2 класса, имеющие заключение ТПМПК: задержка психического развития.

Приведенный в схеме для обследования речевой материал рассчитан на обследование учащихся 2 класса массовой школы.

На первом этапе, для выявления детей, страдающих нарушениями письма, исследованы письменные работы учащихся, а именно рабочие тетради по русскому языку и тетрадь для контрольных работ.

Для определения количества детей, страдающих дисграфией, необходимо было проанализировать количество и характер ошибок. В результате производилось отграничение дисграфических ошибок от орфографических.

На основе полученных данных выявилось, что практически все обследуемые дети имеют дисграфию.

На втором этапе происходило обследование детей с нарушениями письма. Задачей этого этапа являлось определение вида дисграфии у учащихся на основе характера дисграфических ошибок через предложенные работы: списывание (с печатного текста), письмо под диктовку (слуховой диктант), изложение.

Исследование процесса письма происходило на основе письменных работ детей, в каждом виде которых мы определили количество и характер дисграфических ошибок.

В качестве группировки ошибок я опиралась на дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, которому присущи ошибки данного характера, так как одной из моих задач обследования было определение преобладающего вида дисграфии.

Так, ошибки языкового анализа и синтеза повлекут за собой дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза; ошибки оптического характера – оптическую дисграфию; замены букв, обозначающих близкие по артикуляционно-акустическим признакам- артикуляторно-акустическую дисграфию; замены букв, обозначающих фонетически близкие звуки – акустическую дисграфию; аграмматизмы – аграмматическую дисграфию.

По окончании работы составлена таблица в которую внесены количество ошибок и их типы(**Таблица 1 см. Приложение А**). В ней

наглядно видно, что в работах детей преобладают ошибки языкового анализа и синтеза (53% от общего количества ошибок). Следует отметить, что дети, не имеющие преобладающий вид дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, так же имели ошибки звуко-слогового анализа и синтеза.

Количество специфических ошибок, допущенных во всех трех видах письменных заданий, было суммировано у каждого ученика. С учетом количества и характера ошибок, относящихся к каждому конкретному виду дисграфии, из 14 учащихся: у 7 наблюдается дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, что составляет 50% от общего количества детей, имеющих дисграфию; 4 человека имеют акустическую дисграфию

– 28%; 1 человек – оптическую (7%);

1 – аграмматическую (7%), 1 - артикуляторно-акустическую (7%).

Результаты обследования по выявлению вида дисграфии приведены в виде диаграммы (**Диаграмма 1**, см. **Приложение Б**). После проведенного анализа можно сделать вывод о том, что в классе у учащихся, имеющих нарушения письма, преобладает дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Таким образом, у большинства учеников прослеживается недостаточная сформированность различных форм языкового анализа и синтеза. Это подтверждает наличие следующих ошибок в письменных работах детей: пропуски, перестановки, вставки гласных и согласных, слогов, персеверации (повторение слогов), антиципации (преждевременная запись букв), отдельное и слитное написание частей слова. Проанализировав письменные работы детей, направленные на проверку состояния письма и выявления преобладающего вида дисграфии, следует сказать, что у учащихся 2 класса с задержкой психического развития преобладает дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В целом, у большинства детей, имеющих другой преобладающий вид дисграфии, также были ошибки звукослогового и языкового анализа и синтеза. Наиболее частыми ошибками

были: пропуск гласных и согласных, перестановки букв, добавления букв, пропуски слогов. Анализ наиболее часто встречающихся трудностей на письме, связанных с анализом и синтезом у младших школьников с задержкой психического развития, показал, что самыми распространенными трудностями, обусловленными несформированностью языкового анализа и синтеза, были ошибки, связанные с неумением определять границы предложения, что проявлялось в отсутствии точек и заглавных букв. Эти ошибки встречались у 54% обучающихся.

Так у некоторых учащихся заглавная буква ставится лишь в начале диктанта, а точка – только в его конце. У других учащихся новое предложение начинается с заглавной буквы, хотя точки в конце предыдущего предложения нет, или наоборот: конец предложения обозначается точкой, но отсутствует заглавная буква в начале следующего предложения. Также наблюдается нарушение деления предложений на слова (слитное написание слов, особенно предлогов с другими словами (восеньем лесу); раздельное написание слова (чу ткая); раздельное написание приставки и корня слова (по блекли).

Часто встречались ошибки, обусловленные искажением слоговой структуры слова. Учащиеся с задержкой психического развития писали слитно предлоги с существительными и местоимениями («вполе», «наголове», «намышей», «подперьями»).

Среди ошибок, встречаются пропуски и перестановки букв. Самыми распространенными ошибками у детей с задержкой психического развития являются пропуски гласной буквы («хищня», «побежл»), перестановки букв («трестнул», «падад»), пропуск согласной буквы (елки-«еки»). У нормально развивающихся детей таких ошибок не наблюдается.

У младших школьников с задержкой психического развития больше всего выявлено ошибок, связанных с несформированным анализом текста на предложения, и слов на звуки. Это свидетельствует о том, что дисграфия на

почве нарушения языкового анализа и синтеза являются самой распространенной у детей данной группы.

Обобщенные данные по количеству и характеру ошибок, обусловленных несформированностью языкового анализа и синтеза у обучающихся начальных классов с задержкой психического развития, представлены на диаграмме 1.

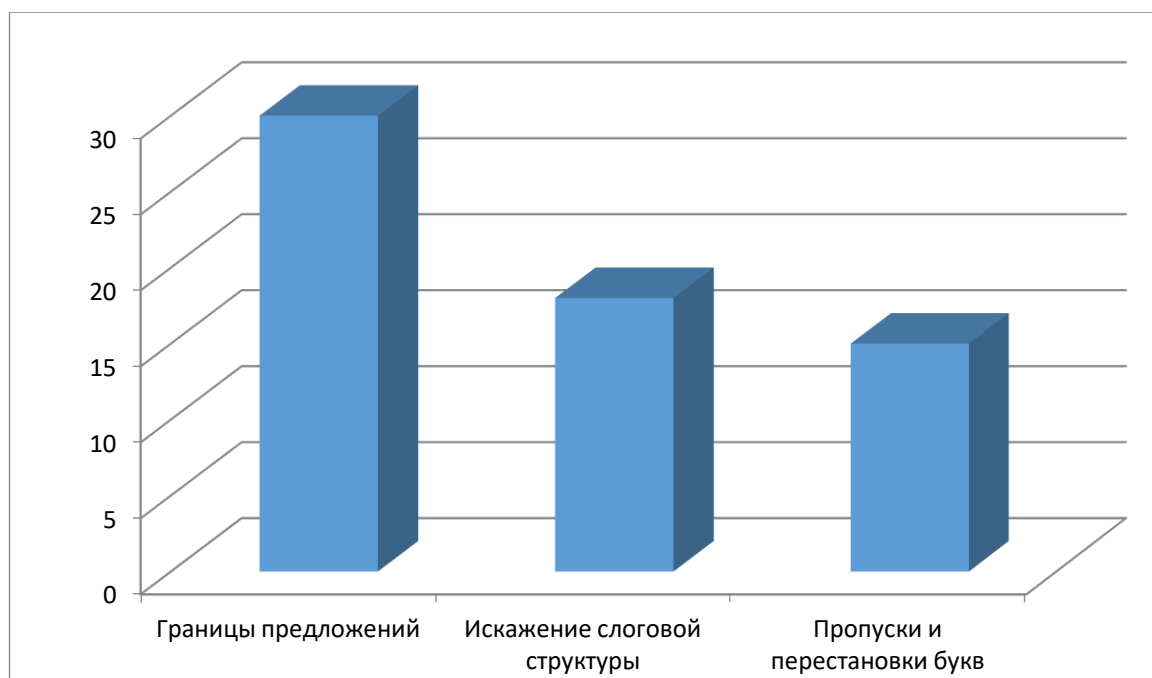


Диаграмма – 1 Частотность ошибок, обусловленных нарушением языкового анализа и синтеза

На втором месте по распространенности у детей с задержкой психического развития находятся ошибки, связанные с акустической дисграфией.

Значительные трудности вызывает у второклассников с задержкой психического развития обозначение мягкости согласных на письме мягким знаком. Так, наиболее часто встречаются ошибки, связанные с написанием слов «осен», «чут», («мурави», «деревях», «листв»), допускались ошибки,

связанные с заменой звонких и глухих звуков («дигтант-диктант», «вигтен-виден», «часе-чаще»).

Наши наблюдения совпадают с данными Р.Д. Тригер, которая среди типичных для детей с задержкой психического развития ошибок характера акустической дисграфии, отмечает, что, прежде всего у этой категории детей преобладают ошибки, связанные с обозначением мягкости согласных на письме. Что касается взаимозамен согласных по артикуляционной и акустической близости, то они занимают относительно незначительное место в письменных работах детей с задержкой психического развития.

Обобщенные данные по количеству и характеру ошибок, связанных с акустической дисграфией, представлены на диаграмме 2.

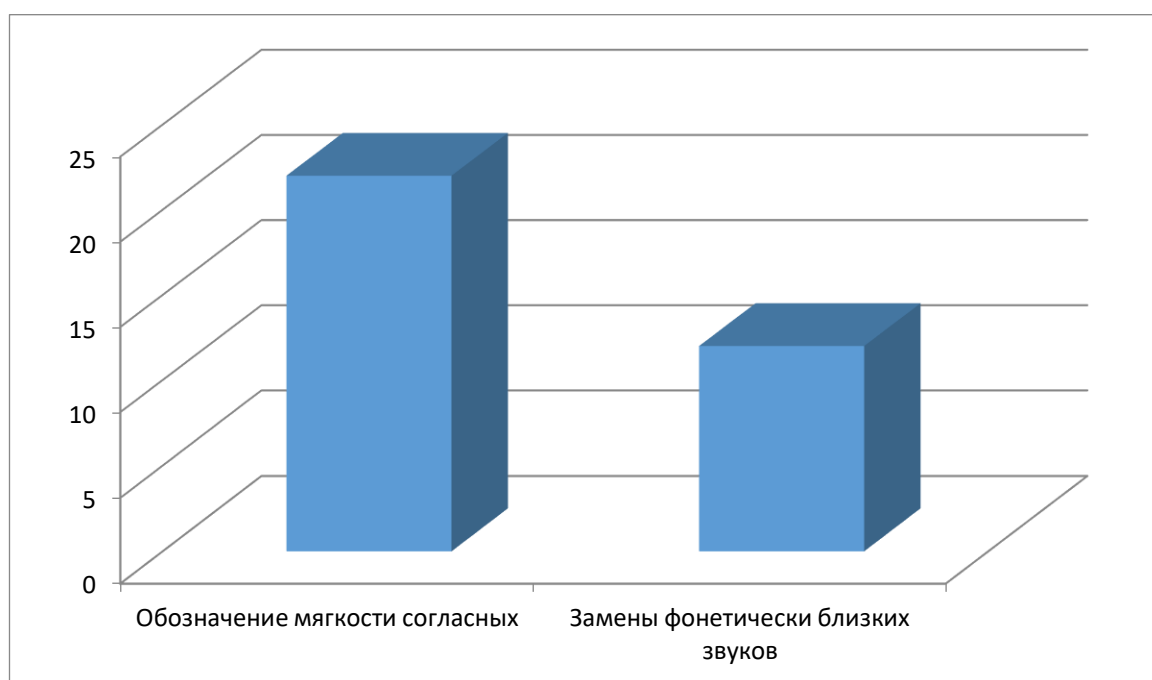


Диаграмма – 2 Частотность ошибок, обусловленных акустической дисграфией

Оптические ошибки Распространенность оптических ошибок (11% от общего числа допущенных ошибок) у обучающихся с задержкой

психического развития связанные с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа, синтеза и пространственных представлений. Эти ошибки проявляются в заменах оптически сходных букв на письме, не дописывании и написании лишних элементов букв.

У детей с задержкой психического развития встречаются ошибки, связанные с пропуском элементов букв (о-а, т-п, м-л), с написанием лишнего элемента (ш-ии, л-м), наблюдались замены рукописных букв, состоящих из одинаковых, но различно расположенных в пространстве элементов (увидел – «увибел», ребята – «редята»). Наблюдалось единичное зеркальное написание букв (Зова-сова).

Результаты констатирующего эксперимента позволяют говорить о малойне большой распространенности проявления оптической дисграфии: у 11 из 14 испытуемых с задержкой психического развития.

Обобщенные данные по количеству и характеру ошибок, обусловленных недоразвитием зрительного гнозиса, анализа, синтеза и пространственных представлений (оптическая дисграфия) у обучающихся начальных классов с задержкой психического развития, представлены на диаграмме 3.

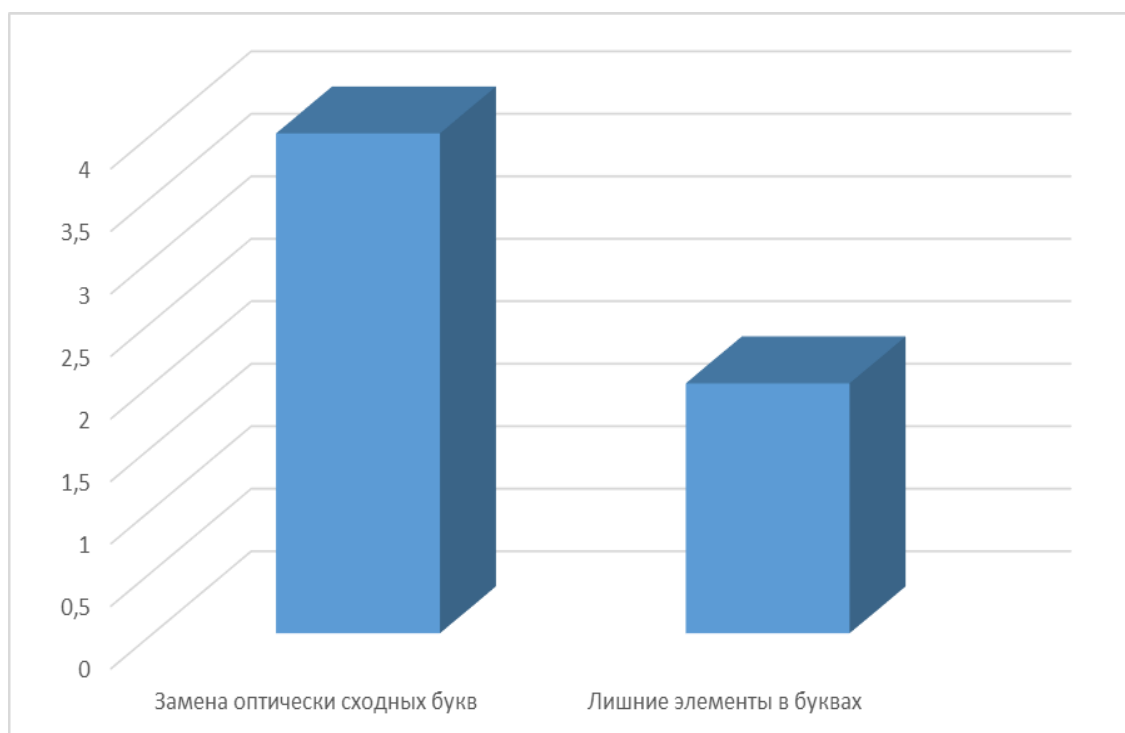


Диаграмма -3 Частота оптических ошибок

Ошибки, связанные с проявлением аграмматической дисграфии (7%), отмечаются в самостоятельном виде письменных работ- изложении. Наблюдаются трудности конструирования сложных по структуре предложений, пропуски членов предложений, нарушение последовательности слов в предложении, повторы слов.

Обобщенные данные по количеству и характеру ошибок, связанных с проявлением аграмматической дисграфии, представлены на диаграмме 4.

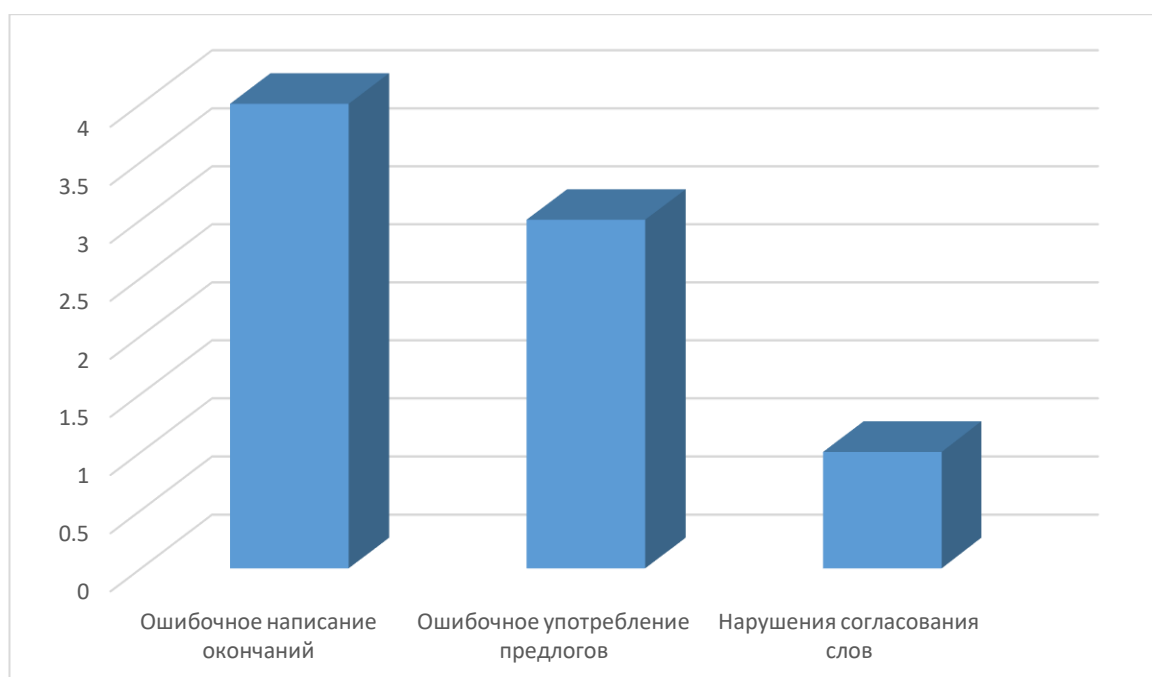


Диаграмма-4 Анализ аграмматических ошибок

У 7 % обучающихся в письменных работах встретились ошибки, обусловленные неполноценностью кинестетических ощущений и представлений, сопряженных с трудностями дифференциации звуков. Эти дети пишут неправильно, опираясь на неправильное проговаривание (пишут так, как проговаривают). Характерные ошибки для данного вида дисграфии, допущенные в письменных работах обучающимися: замены букв, которые соотносятся с заменами звуков в устной речи («часе-чаще», «холошо-хорошо» пропуски букв, которые соотносятся с заменами звуков в устной речи .

Обобщенные данные по количеству и характеру ошибок, связанных с проявлением **артикуляторно-акустической** дисграфии, представлены на диаграмме 5.

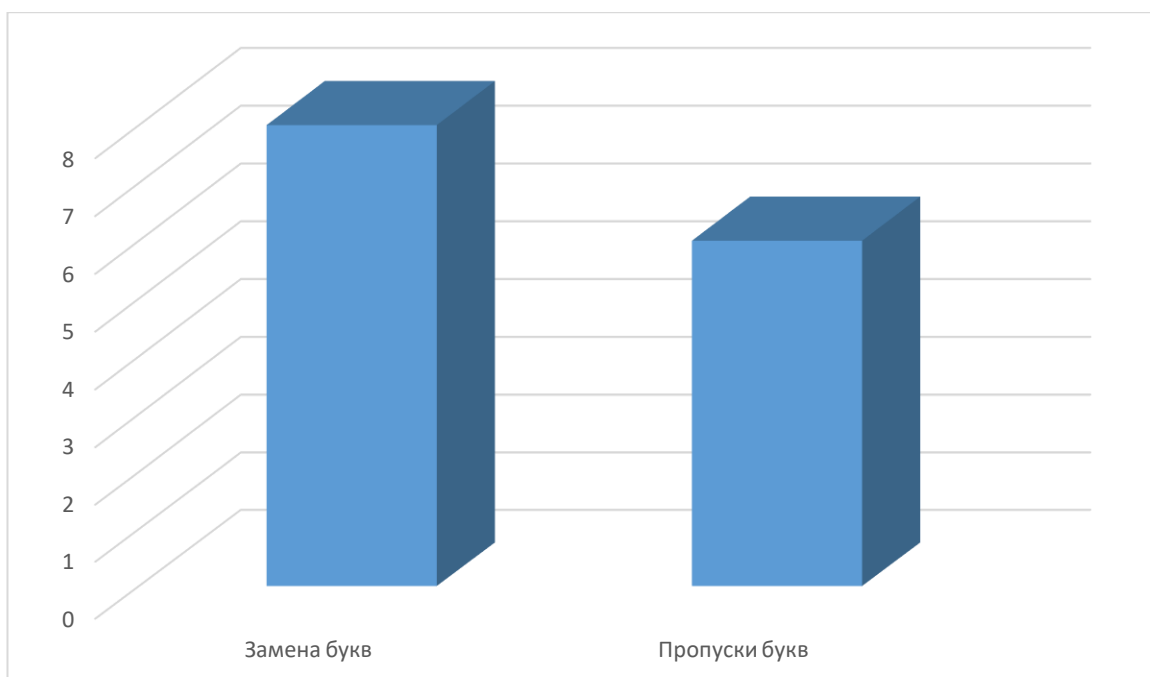


Диаграмма – 5 Частотность ошибок, обусловленных артикуляторно-акустической дисграфией

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента нами условно выделено 4 уровня успешности в зависимости от количества ошибок каждого типа в специально подобранном тексте.

- выше среднего - до 3 ошибок.
- средний -4-7 ошибок,
- ниже среднего - 8-11 ошибок,
- низкий - 12 ошибок и более.

Обобщая данные, полученные в ходе первого и второго этапа констатирующего эксперимента, мы определили общий уровень, определяющий успешность овладения процессом письма.

Обобщенные данные по выявленным условным уровням говорят о том, что среди младших школьников с задержкой психического развития преобладают учащиеся (9 чел./65%), находящиеся на уровне «ниже среднего», допустившие в большинстве работ от 8 до 11 ошибок.

«Средний» уровень проявили 4 учащихся (28%), на «низком» уровне находится 1 обучающийся (7%). Результата «выше среднего» уровня нет.

Учитывая выявленную нами соотнесенность большинства обучающихся с «ниже среднего» и «средним» уровнем овладения письмом, можно утверждать, что у большинства школьников с задержкой психического развития нарушения письма препятствуют успешности обучения.

Анализ данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволяет определить особенности нарушений письма младших школьников с задержкой психического развития.

Выявленная нами особенность – преобладание в письменных работах детей специфических ошибок, связанных с нарушением языкового анализа и синтеза, на фоне ошибок, обусловленных другими видами дисграфий. Мы предполагаем, что это может быть связано с особенностями внимания, мышления, памяти обучающихся с задержкой психического развития.

Большинство обучающихся исследуемой категории находятся на уровне овладения письмом «ниже среднего» и «среднего» уровней, что говорит о возможных трудностях в обучении, трудностях овладения адаптированной основной общеобразовательной программой.

Также следует отметить, что у учащихся второго класса с задержкой психического развития наблюдалось большое количество орфографических ошибок на письме.

Все эти особенности необходимо учитывать при устранении проявлений дисграфии у данной группы учащихся.

Выводы по главе

Целью обследования было выявление нарушений письма у учащихся 2 класса с ЗПР. Обследование проводилось на базе средней

общеобразовательной школы № 9 п.Причулымский. Участие в диагностике приняли 14 учащихся 2 класса. В качестве диагностики применялась методика Р.И. Лалаевой и Л.В. Бенедиктовой [14].

Обследование письма школьников осуществлялось в два этапа. На первом (предварительном) этапе задачей было изучение работ детей, страдающих нарушениями письма.

На втором этапе осуществлялось специальное обследование детей с нарушениями письма. Для этого дети выполняли различные виды письменных работ (списывание, диктант, изложение).

В результате исследования письменных работ, следует заметить, что практически у всех учащихся присутствуют специфические ошибки. С учетом ошибок, относящихся к каждому конкретному виду дисграфии, мы получили, что все 14 человек имеют различные формы дисграфии. Из этих 14 учащихся, у 7 наблюдается дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, 4 человека имеют акустическую дисграфию, 1 человек – оптическую, 1 – аграмматическую, 1 - артикуляторно-акустическую.

Таким образом, на основании проведенного обследования письма у учащихся 2 класса выявлено, что преобладающим видом дисграфии является дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Выявленные особенности легли в основу разработки методических рекомендаций по устранению дисграфии на почве языкового анализа и синтеза. Анализируя ошибки, допущенные школьниками с ЗПР с логопедической точки зрения, можно выделить следующие группы ошибок:

Ошибки языкового анализа и синтеза

Замены букв близких по артикуляционному признаку

Замены букв близких по признаку близких по акустическому признаку

Оптические ошибки

Аграмматизмы

Следовательно у детей с ЗПР обнаруживаются не только трудности в усвоении орфографии, но и специфические нарушения письма, дисграфии.

Проявления дисграфии у детей с ЗПР носят нестабильный, вариативный характер. Ошибки обнаруживаются чаще всего в условиях усложнения способа выполнения задания, при усложнении речевого материала. Это свидетельствует о недостаточной автоматизированности, неустойчивости операций, языковых процессов, входящих в состав сложной деятельности, каким является письмо. Многие из этих процессов еще не будучи автоматизированными, выходят из-под контроля, расстраиваются.

Таким образом, у детей с ЗПР нарушается автоматизация отдельных звеньев процесса письма и их интеграция при организации письменной речи.

У детей с ЗПР в процессе письма отмечаются и нарушения моторного акта письма, нарушения каллиграфии. Дети часто соскальзывают со строки. Отмечается непропорциональность величины букв, неравномерное соотношение элементов буквы. У детей с ЗПР страдает плавность, ритмичность моторного акта письма.

2.3 Методические рекомендации по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза для детей с задержкой психического развития

Логопедическая работа по коррекции нарушений письма у младшихмладших школьников с ЗПР основывается на следующих теоретических положениях и принципах.

Принцип дифференцированного подхода. Логопедическая работа по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у учащихся должна строиться не только с учётом этиологии, механизмов и структуры данного речевого нарушения, но и с учётом возрастных, индивидуально – психологических особенностей и уровня речевого развития учащихся.

Принцип комплексности. Во многих случаях возникновение дисграфии у младших школьников обусловлено недоразвитием устной речи, несформированностью языковых обобщений. В связи с этим логопедическое воздействие при коррекции дисграфии осуществляется на весь комплекс речевых нарушений (устной речи, письма).

Патогенетический принцип. Предполагает учёт механизмов нарушения письма. При коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза осуществляется формирование навыка анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза и др.

Принцип учёта симптоматики и степени выраженности нарушения письма. При одном и том же виде дисграфии уровень недоразвития тех или иных функций, степень выраженности нарушения письма у учащихся может быть различной. Так, при тяжёлой степени выраженности дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза, у детей отмечается недоразвитие как анализа предложений на слова, так и фонематического анализа и синтеза. При лёгкой степени этого вида дисграфии может наблюдаться лишь недоразвитие сложных форм фонематического анализа. В связи с этим направления логопедической работы будут дифференцироваться с учётом симптоматики и степени выраженности нарушения, а также этапа формирования навыка письма.

Принцип учёта психологической структуры процесса письма и характера нарушения речевой деятельности. Процесс письма представляет собой сложную многоуровневую деятельность, в структуре которой можно выделить определённые звенья, операции. У детей, страдающих нарушениями письма, обнаруживается различный механизм дезорганизации этой сложной речевой деятельности: а) несформированность одной из операций, б) несформированность нескольких операций, в) недостаточная автоматизированность программы деятельности при относительной сформированности отдельных операций.

В процессе логопедической работы необходимо не только сформировать то или иное умственное действие, но и довести его до автоматизма. Только при этом условии возможен переход к нормализации целостной деятельности процесса письма.

Принцип поэтапного формирования умственных действий. В психологических исследованиях (А.Н. Леонтьев, 1983; П.Я. Гальперин, 1977; Д.Б. Эльконин, 1974) отмечается, что становление умственных действий – сложный и длительный процесс, который начинается с развёрнутых внешних операций, а затем сокращается, свёртывается, автоматизируется, постепенно переводится в умственный план, т.е. интериоризируется.

Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала с учётом «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский, 1956). Постепенное усложнение заданий и речевого материала в коррекционной работе проводится с учётом психологических особенностей детей. Новые, более сложные задания первоначально даются на простом речевом материале. И только тогда, когда будет сформировано, автоматизировано то или иное умственное действие, можно переходить к его выполнению на более сложном речевом материале.

Принцип опоры на сохранный звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие (принцип обходного пути). В основе этого принципа лежит учение о функциональных системах, о сложной структуре психических функций. Формирование высших психических функций в онтогенезе представляет собой сложный процесс организации функциональных систем. Первоначально психическая функция предполагает участие различных анализаторов, полимодальных афферентаций.

Принцип системности. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза осуществляется на основе использования системы методов. Использование определённых методик

определяется целью, задачами логопедической работы, местом данного логопедического занятия в общей системе коррекционного процесса. С другой стороны, принцип системности предполагает формирование речи в единстве всех её компонентов как единой функциональной системы.

Онтогенетический принцип. В процессе формирования функций, обеспечивающих овладение письмом, необходимо учитывать этапы и последовательность их формирования в онтогенезе.

При коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза целесообразно использовать **следующие методы:**

Практические

1. Упражнение – это многократное повторение ребёнком практических и умственных заданных действий.

А) Подражательно – исполнительские.

Б) Конструирование.

В) Упражнения творческого характера.

2. Игровой метод – использование различных компонентов игровой деятельности.

3. Моделирование – это процесс создания моделей в целях формирования представлений о структуре объектов, об отношениях и связях между элементами этих объектов.

Наглядные методы

1. Наблюдение.

2. Рассматривание рисунков, картин.

3. Показ образца задания, способа действия.

Словесные методы

1. Рассказ.

2. Предварительные, итоговые и обобщающие беседы.

Основные направления логопедической работы по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников

1. Развитие языкового анализа и синтеза:

- формирование умений определять количество, последовательность и место слов в предложении.

2. Развитие слогового анализа и синтеза:

- умение выделять гласные звуки в слове.

3. Развитие фонематического анализа и синтеза:

- выделение звука на фоне слова

- вычленение звука в начале, в середине, в конце слова

- определение последовательности, количества и места звука в слове

На каждом этапе работа была дифференцирована с учетом выявленных уровней успешности.

Низкий уровень обучающихся младших классов с задержкой психического развития при коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза занимает более длительное время.

Содержание работы:

1. Работа на уровне слова (над персеверациями, антиципациями, пропусками)

2. Работа на уровне предложения (над слитным написанием слов, отдельным написанием частей слов)

3. Работа на уровне определения границ предложения.

Задания и упражнения, способствующие преодолению нарушений письма.

Подбор слов с заданным количеством слогов, звуков.

Отбор картинок, в названиях которых содержится определенное количество слогов, звуков.

Придумывание (подбор) слов, первый слог или звук которых по очереди предлагается ребенком и логопедом.

Разгадывание и составление слоговых и буквенных кроссвордов и другие упражнения. Заполнение схем слов к названиям картинок.

Графическая запись диктуемых предложений, слов. Ребенку предлагается записать предложение или слово в виде схемы.

Составление предложений с заданным количеством слов (с опорой на картинки и без картинок). Составление предложений по предложенной схеме без опоры на картинку.

Расширение записанных на карточках предложений с опорой на соответствующие картинки. Составление графических схем данного и нового предложений.

Составление предложений к картинкам с опорой на графические схемы.

Совместное исправление записанных на карточках деструктивных предложений с опорой на соответствующие сюжетные картинки (вставление пропущенных слов, добавление части слова, перестановка слов и изменение окончаний слов в предложениях).

Средний и ниже среднего уровень успешности обучающихся младших классов с задержкой психического развития

Содержание работы:

1. работа на уровне предложения (над слитным написанием слов, отдельным написанием частей слов),
2. работа на уровне определения границ предложения.

Задания и упражнения, способствующие преодолению нарушений письма

Составление предложений к картинкам с опорой на графические схемы.

Распространение записанных на карточках предложений с опорой на соответствующие картинки.

Составление графических схем данного и нового предложений.

Составление предложений по предложенной схеме без опоры на картинку.

Составление предложений с заданным количеством слов (с опорой на картинки и без картинок).

Графическая запись диктуемых предложений, слов. Ребенку предлагается записать предложение или слово в виде схемы.

Совместное исправление записанных на карточках деструктивных предложений с опорой на соответствующие сюжетные картинки (вставка пропущенных слов, добавление части слова, перестановка слов и изменение окончаний слов в предложениях).

Предложенный практический материал для работы по устранению дисграфии на почве языкового анализа и синтеза авторов: Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н.(1972), Каше Г.А.(1965), Лалаева Р.И. (2001), Мазанова Е.В. (2006), Чистякова, О.В. (2010).

Развитие анализа и синтеза структуры текста.

У младших школьников выделение предложений из текста вызывает трудности. Это связано с тем, что у детей несформировано или недостаточно сформировано представление о предложении как о некоторой законченной мысли.

Рекомендуются следующие задания:

1. Восстановление деформированного текста.
2. Задания по совершенствованию текста.
3. Выделение предложений из сплошного текста.
4. Составление текста из отдельных предложений.

Для учащегося с низким уровнем успешности на начальном этапе работа заключалась в умения составить рассказ по сюжетной картинке и определить в нем количество предложений.

Развитие анализа и синтеза структуры предложения.

При работе по данному направлению с младшими школьниками наибольшее внимание необходимо уделить обучению этих детей дифференцировать предлоги и приставки и составлять предложения из слов данных в неправильной последовательности.

С целью формирования умения определять количество, последовательность и место слов в предложении предлагаются следующие задания:

1. Придумать предложение по сюжетной картинке и определить количество слов в нём.
2. Придумать предложение с определённым количеством слов.
3. Увеличить количество слов в предложении.
4. Составить предложение из слов, данных в беспорядке (например, даются слова грядке, на, огурцы, растут).
5. Составить предложения по нескольким картинкам, на которых изображён один и тот же предмет в различных ситуациях (мяч лежит на полке, на мяч села муха, мальчик играет с мячом). Дети придумывают предложения по картинкам. Затем называют предложение, в котором слово находится первым в предложении, затем предложение, в котором это слово на втором месте, далее – на третьем месте.
6. Придумать предложение с определённым словом.
7. Составить графическую схему предложения: предложение обозначается целой полоской, слова – маленькими полосками.
8. По графической схеме придумать предложение.
9. Определить место слова в предложении (какое по счёту указанное слово).

10. Поднять цифру, соответствующую количеству слов в предложении (2, 3, 4, 5).

Развитие слогового анализа и синтеза.

Для усвоения навыков письма большое значение имеет умение разделять слово на составляющие его слоги. Слоговой анализ позволяет более эффективно овладеть звуковым составом слова. Слово делится на слоги, затем слог, являющийся более простой речевой единицей, делится на звуки.

В процессе письма дети с дисграфией часто пропускают гласные. Это связано с тем, что при опоре на внутреннее или шепотное проговаривание дети легче воспринимают согласные, которые кинестетически являются более чёткими. Гласные же воспринимаются как оттенки согласных звуков. Деление на слоги способствует выделению гласных. При слоговом анализе делается опора на гласные звуки.

Степень сложности слогового анализа во многом зависит от характера слогов, составляющих слово, и их произносительной трудности. Чем более слитны в произношении звуки слога, тем легче выделить слог из слова. В открытом слоге звуки более тесно слиты в произношении, чем в обратном или закрытом слоге. Поэтому дети легче выделяют открытые слоги и затрудняются в выделении обратных и закрытых слогов. Закрытый слог труднее в произносительном плане, так как составляющие его звуки менее слитны в произношении и более независимы друг от друга. Вследствие этого разделить обратный или закрытый слог на составляющие звуки легче, и в процессе слогового деления дети часто видят в одном слоге два. В связи с этим в логопедической работе необходимо особое внимание уделить выделению обратного и закрытого слога как единого целого.

В процессе формирования слогового анализа и синтеза важно учитывать поэтапность формирования умственных действий. Вначале работа ведётся с опорой на вспомогательные средства, материализованные действия.

В дальнейшем слоговой анализ и синтез осуществляется в плане громкой речи. На последующих этапах логопедической работы становится возможным перенос действий во внутренний план, осуществление его на основе слухо – произносительных представлений.

При формировании действия слогового анализа с опорой на внешние вспомогательные средства предлагаются следующие задания: отхлопать или отстучать слово по слогам, сопровождать послоговое произнесение слова движением руки справа налево и слева на право. Детей так же просят тыльной стороной ладони воспринимать движения челюсти. Возможность использования этого приёма связана с тем, что гласные звуки произносятся с большим раскрытием ротовой полости, с большим опусканием нижней челюсти, чем согласные. Количество движений нижней челюсти соответствует количеству гласных и слогов в слове.

В процессе развития слогового анализа в речевом плане важным является умение выделять гласные звуки в словах. Дети должны усвоить основное правило слогового деления: в слове столько слогов, сколько гласных звуков. Опора на гласные звуки позволяет устранить и предупредить такие ошибки письма как пропуски гласных и их добавление.

С целью более эффективного формирования умения определять слоговой состав слова с опорой на гласные необходима предварительная работа по развитию дифференциации гласных и согласных, выделению гласных звуков из слова.

Логопедическая работа по дифференциации гласных и согласных начинается с уточнения представлений об этих звуках, их дифференциальных акустических и произносительных признаках. Дети должны знать, что гласные и согласные звуки различаются по способу артикуляции. При произнесении гласных воздушная струя не встречает преграды, проходит свободно, при произнесении же согласных звуков воздушная струя встречает на своём пути преграду в виде смычки и узкой

щели. Гласные и согласные звуки различаются по характеру звучания. Гласные звуки состоят только из голоса, согласные звуки либо только из шума, либо из шума и голоса. Гласные можно петь, длительно тянуть. И, наконец, важно обратить внимание на то, что гласные являются слогообразующими звуками. Для закрепления дифференциации изолированных звуков используется следующий приём: логопед называет гласные и согласные звуки, дети поднимают флажки различного цвета.

Выделение гласного звука из слога.

Предлагаются слоги различной структуры с различными гласными, например: ах, ус, ма, да, кра, аст, зол.

Рекомендуются следующие задания:

1. Назвать только гласный звук слова.
2. Поднять букву, соответствующую гласному звуку слога.
3. Записать только гласные буквы слогов.
4. Придумать слог с соответствующей гласной.
5. Определить место гласного звука в слоге и показать соответствующую букву.
6. Придумать слог, в котором гласный звук на первом, втором, третьем месте.

Выделение гласных звуков из слова.

На начальном этапа работы предлагаются односложные слова различной структуры (ус, на, мак, волк, двор). Дети определяют, какой гласный звук в слове и его место (начало, середина, конец). Составляется графическая схема слова: слово обозначается прямой линией, гласный звук кружочком. В зависимости от места гласного звука кружочек становится либо в начале, либо в середине, либо в конце предлагаемой графической схемы:

о____, __о__, ____о

В дальнейшем проводится работа на материале двусложных и трёхсложных слов.

Рекомендуются следующие упражнения:

1. Назвать гласные звуки слова. Предлагаются слова, произношение которых не отличается от написания (лапа, лужа, дом, диван, кошка, окна, горка, крыша, канава, капуста).

2. Записать на схеме только гласные данного слова. Например, слово кошка обозначается так: о а, слово капуста - а у а.

3. Выделить гласные буквы из слова, положить соответствующие буквы разрезной азбуки.

4. Разложить картинки под гласными буквами. Предварительно дети называют картинки. Предлагаются картинки на односложные слова (сук, нос, стол, пол, сои, бровь, лоб, стул, сыр, дым, лес, хлеб, рак, мак).

5. Разложить картинки под различными графическими схемами, на которых записаны только гласные буквы: а а, о а, у а. Предлагаются картинки на двусложные слова, например: муха, кошка, ложка, астра, лапа, луна, окна, утка, рука, корка, лодка, каша, мама, рама, лужа.

6. Придумать слова по различным графическим схемам, на которых записаны гласные буквы.

Закрепление действия слогового анализа и синтеза проводится с использованием следующих заданий:

1. Повторить заданное слово по слогам. Сосчитать количество слогов.

2. Определить количество слогов в названных словах. Поднять соответствующую цифру (1, 2, 3). Предлагаются слова различной слоговой структуры: односложные, двусложные, трёхсложные, простые и со стечением согласных. Например: сад, стол, лыжи, рыба, сахар, крыса, крышка, машина, самолёт, капуста. Слова предъявляются в случайном порядке.

3. Разложить картинки в два ряда в зависимости от количества слогов в их названии. Примерные картинки: трава, помидор, петрушка, редиска, груша, тарелка, букет, ворона, арбуз, берёза, вилка.

4. Игра «Поезд». Детям предлагается макет поезда: паровоза и трёх вагонов с цифрами 1, 2, 3. В первом вагоне размещаются слова – картинки из одного слога, во втором – из двух слогов, в третьем – из трёх слогов.

5. Назвать цветы, деревья, домашних и диких животных, посуду или мебель, в названии которых два или три слога.

6. Выделить первый слог в названии картинок, записать его. Объединить слоги в слово или предложение и прочитать. Можно предложить детям следующие картинки: машина, малыш, кубик, папа, лапа, ладонь, рука. После выделения первого слога в словах получается предложение: Мама купала Лару.

7. Определить пропущенный слог в названии картинки. Например: - ва, до-га, ра-та, бел-, -ведь, ка-даш, -рог, по-да.

8. Составить слово из слогов, данных в беспорядке: та, ка, пус; воз, ро, па; прос, ша, ква, то; руш, пет, ка; вар, мо, са.

9. Определить слово или предложение, произнесённое по слогам. Например: маль-чи-ки иг-ра-ют в фут-бол.

10. Выделить из предложений слова, состоящие из двух или трёх слогов.

11. По сюжетной картинке назвать слова, состоящие из одного, двух, трёх слогов. Предварительно называются предметы, изображённые на сюжетной картинке.

На последнем этапе младшим школьникам предлагаются задания по формированию действия слогового анализа и синтеза в умственном плане, на основе слухопроизносительных представлений.

Рекомендуются следующие задания:

1. Придумать слова с двумя или тремя слогами.

2. Придумать слово с определённым слогом в начале слова, например со слогом ма.

3. Придумать слово с определённым слогом в конце слова, например со слогом ка.

4. Определить количество слогов в названиях картинок (без предварительного их воспроизведения).

5. Поднять цифру (1, 2, 3) в соответствии с количеством слогов в названии картинки. Логопед показывает картинки, не называя их.

6. По сюжетной картинке (без предварительного названия предметов) назвать слово из одного, двух или трёх слогов.

Полезными также являются упражнения по составлению слогов из букв разрезной азбуки, запись слогов.

1. Составить слоги из букв разрезной азбуки. Предлагаются слоги различной структуры: ма, ах, со, ом, кра, аст, мы, зом, тра.

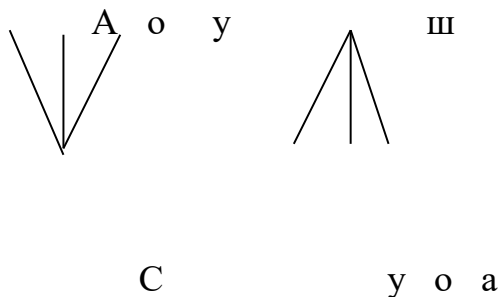
2. Изменить порядок букв в слог. Назвать полученный слог. Логопед читает слог, дети воспроизводят буквы слога в обратной последовательности. Например: су – ус, ам – ма.

А) ух, ам, ор, ан, ум, ок;

Б) на, ма, но, со, ку, лу, ны, ми.

3. Работа по таблицам:

4.



Логопед называет буквы в определённом порядке и даёт задание назвать слог.

5. Составить из букв разрезной азбуки пары слогов, состоящих из одинаковых звуков: мо – ом, ша – аш, ур – ру, мы – ым.
6. Записать только слоги, начинающиеся с гласного звука.
7. Записать только слоги, которые оканчиваются гласным звуком.
8. Записать под диктовку открытые и закрытые слоги.

Развитие фонематического анализа и синтеза.

В связи с выявленными особенностями работа по развитию фонематического анализа и синтеза проводилась дифференцированно. Для учащихся с низким и ниже среднего уровня успешности первый этап был более длительным. Первоначальная работа проводилась с опорой на вспомогательные средства: графическую схему слова и фишки. Практическое действие по моделированию последовательности звуков в слове позволило закрепить зрительно и перейти в речевой и умственный план.

Разложение слова на составляющие его фонемы представляет собой сложную психическую деятельность. У младших школьников эта функция особенно страдает.

Фонематический анализ может быть элементарным и сложным. Элементарный фонематический анализ – это выделение (узнавание) звука на фоне слова, он появляется у детей дошкольного возраста спонтанно. Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова, определение его места (начало, середина, конец слова). И, наконец, самая сложная форма фонематического анализа – определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Таким фонематическим анализом дети овладевают лишь в процессе специального обучения.

Учитывая различную сложность форм фонематического анализа и синтеза и последовательность овладения ими в онтогенезе, логопедическая работа проводится в следующей последовательности:

1. Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.

2. Вычленение звука в начале, в конце слова. Определить первый и последний звук в слове, а также его место (начало, середина, конец слова). При формировании указанного действия предлагаются следующие задания: определить в слове первый звук, последний звук; определить место звука в слове.

3. Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.

I. Выделение (узнавание) звука на фоне слова.

В процессе развития элементарных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что умение выделять и вычленять звук зависит от его характера, положения в слове, а также от произносительных особенностей звукового ряда.

Известно, что ударные гласные узнаются гораздо легче, чем безударные. Ударные гласные легче выделяются из начала слова, чем из его конца или середины. Щелевые и сонорные звуки, как более длительные, воспринимаются лучше, чем взрывные. При этом щелевые звуки легче выделяются из начала слова, чем из конца, а взрывные звуки – наоборот, из конца слова.

С большим трудом дети определяют наличие в слове гласного и выделяют его в конце слова. Это объясняется особенностями восприятия слога, трудностями расчленения его на составляющие звуки. Гласный звук часто воспринимается детьми не как самостоятельный звук, а как оттенок согласного звука.

Что касается согласных звуков, то исследователи указывают на то, что щелевые согласные, в том числе шипящие и сонорные, выделяются легче других согласных. Однако выделение шипящих и сонорных р и л часто затруднено вследствие их дефектного произношения детьми. Поэтому работу по выделению звуков на фоне слова начинают с артикуляторно простых звуков (м, н, х, в и др.).

Прежде всего необходимо учитывать артикуляцию согласного. Для этого определяется положение артикуляторных органов сначала с помощью зрительного восприятия, а затем на основе кинестетических ощущений, получаемых от артикуляторных органов. При этом обращается внимание на звучание, характерное для данного звука. Определяется наличие или отсутствие звука в слогах, предъявленных на слух.

Затем логопед предлагает детям определить наличие или отсутствие звука в словах различной сложности: односложных, двусложных, трёхсложных, без стечения и со стечением согласных. Логопед даёт детям слова как с отработываемым звуком, так и без него. Заданный звук должен находиться в начале, середине и в конце слова (кроме звонких согласных).

Сначала наличие звука определяется на слух, и на основе собственного произношения, затем или только на слух, или только на основе собственного произношения и, наконец, по слухо-произносительным представлениям, т.е. в умственном плане.

Звук связывается с буквой. Рекомендуются следующие задания с использованием буквы:

1. Показать букву, если в слове есть соответствующий звук.
2. Разделить страницу на две части. С одной стороны записать букву, с другой стороны поставить черточку. Логопед читает слова. Если в слове имеется заданный звук, дети ставят крестик под буквой, если в слове нет звука, то крестик ставится под черточкой.

3. Повторить вслед за логопедом слова с заданным звуком, показать соответствующую букву.

4. Выделить из предложения слово, включающее данный звук, и показать соответствующую букву.

5. Показать картинки, в названии которых имеется звук, обозначаемый заданной буквой.

После того, как у детей будет сформировано умение определять наличие согласного в начале или в конце слова, можно предложить слова, в которых заданный звук будет находиться в середине слова. Начинают с простых слов (например, коса – при выделении звука с), затем предъявляют слова со стечением согласных (например, марка – при выделении звука р). Вначале слово произносится по слогам с интонированием заданного звука и подкрепляется соответствующей картинкой.

Примерные задания по выделению звука «Р» на фоне слова.

1. Поднять руку или карточку с буквой «р», если в слове имеется звук «р». Слова называет логопед. Примерные слова: рама, нос, рыбак, шапка, санки, рак, книга, арбуз, крыша, стол, топор, ромашка, собака, тигр, трава, карман, забор, ножницы, корова, марка, помидор.

2. Отобрать предметные картинки, в названии которых есть звук «р».

3. По сюжетной картинке назвать слова со звуков «р».

4. Придумать слова со звуком «р».

5. Назвать животных, овощи, фрукты, растения, посуду или игрушки, в названии которых есть звук «р».

6. Добавить слог со звуком «р», чтобы получилось слово. Например: го...(ра), ко...(ра), вед...(ро), ша...(ры), топо...(ры), забо...(ры), кома...(ры).

Логопед предлагает детям назвать всё слово, определить в каком слоге указанный звук – во втором или в третьем; затем произнести всё слово, уточнить место звука в слове.

7. Логопед произносит слова. Дети пишут букву «р» в тетради, если в слове есть звук «р». Если в слове нет звука «р», то ставят черточку. Предъявляются слова, в которых звук произносится в начале, середине и конце слова.

8. Дополнить предложение словами, в которых содержится звук «р» с опорой на картинки. Например, логопед называет часть предложения, а ученики выбирают картинку на звук «р» и дополняют предложение соответствующими словами: Мама посадила на грядке...(свёкла, лук, морковь). Вначале ребёнок произносит недостающее слово, а затем всё предложение полностью.

9. Игра в лото. Детям предлагаются карточки с картинками на слова, включающие звук «р» и не имеющие его, а также цветные квадратики с буквой «р». Логопед называет слова, дети находят на карточке соответствующую картинку, определяют, есть ли в названии звук «р» и закрывают картинку квадратиком с буквой «р», если в слове есть звук «р», и цветным квадратиком – если в слове нет данного звука.

II. Вычленение первого и последнего звука из слова.

Вычленение первого ударного гласного из слова.

Работа начинается с уточнения артикуляции гласных звуков. Гласный звук выделяется на основе звукоподражаний с использованием картинок. Можно предложить такие картинки: малыш плачет: (а-а-а); волк воет (у-у-у); болит зуб, завязана щека (о-о-о). При уточнении артикуляции гласного звука внимание ребёнка обращается на положение губ (раскрыты, вытянуты кружочком, вытянуты трубочкой и т.д.). Сначала гласный звук в

словах произносится с интонированием, т.е. с выделением голосом, затем с естественной артикуляцией и интонацией.

Рекомендуются следующие задания по вычленению первого ударного гласного:

1. Определить первый звук в словах: ослик, утка, Аня, Игорь, азбука, уголь, окна, астра, осень, улица, ах, осы, улей, аист, узкий, Оля, утро, иней, Ира.

2. Найти в разрезной азбуке букву, соответствующую первому звуку слова, начинающегося с ударного гласного.

3. Подобрать слова, которые начинаются на гласный **а, о, у**.

4. Отобрать картинки, названия которых начинаются на ударные гласные (а, о, у). Предлагаются, например, картинки, на которых нарисованы мышка, окно, астра, улица, осы, улей, аист, азбука, утка, угол.

5. К картинке подобрать букву, соответствующую первому звуку слова. Предлагаются картинки, названия которых начинаются с ударного гласного, например, облако, уши.

6. Игра в лото. Предлагаются карточки с картинками. Логопед называет слово. Ученик закрывает картинку той буквой, с которой начинается слово. Например, картинка с изображением облака закрывается буквой «о».

Определение ударной гласной в начале слова также производится в трёх вариантах: а) на слух, когда слово произносится логопедом, б) после произнесения слова ребёнком, в) на основе слухопроизносительных представлений, например по заданию подобрать картинку к соответствующему звуку.

Вычленение первого согласного из слова.

Вычленение первого согласного звука из слова гораздо труднее, чем выделение согласного на фоне слова. Основная сложность заключается в расчленении слога, особенно прямого, на составляющие его звуки. Причиной

этого является нерасчленённое восприятие слога, несформированность представлений о слоге и звуке. Известно, что произносительной единицей речи является слог, а конечным звеном фонематического анализа – звук. Поэтому сам процесс произношения как бы препятствует фонематическому анализу. И чем более слиты в произношении согласный и гласный, тем сложнее слог для фонематического анализа, для вычленения изолированного согласного и гласного, определения их последовательности в слове. В связи с этим из прямого открытого слога согласный вычленяется труднее, чем из обратного. Работа по вычленению первого звука из слова проводится после того, как у детей сформировано умение вычленять звук из обратного и прямого слогов и узнавать звук, находящийся в начале слова.

Так, например, дети сначала определяют, что в слове «мыло» есть звук «м», который находится в начале слова, является первым звуком этого слова. Логопед ещё раз предлагает послушать это слово и назвать первый звук. И в заключение даётся задание – подобрать слова, в которых звук «м» слышится в начале слова.

Примерные задания на вычленение первого согласного звука:

1. Подобрать названия цветов, животных, птиц, посуды, овощей, фруктов и т.д., которые начинаются с заданного звука.
2. Выбрать только те предметные картинки, названия которых начинаются с заданного звука.
3. По сюжетной картинке назвать слова, которые начинаются с заданного звука.
4. Изменить первый звук слова. Логопед называет слово. Дети определяют первый звук слова. Далее им предлагается заменить этот первый звук в слове на другой. Например, в слове гость заменить звук «г» на звук «к».
5. Лото «Необычные цветы». На доску прикрепляется контур цветка с прорезями для лепестков и лепестки с изображением различных предметов.

Из предложенных лепестков дети выбирают только те предметные изображения, названия которых начинаются с заданного звука, и прикрепляют их к контуру цветка.

6. Вписать первую букву в схему слова под картинкой.

7. Лото «Какой первый звук?» детям предлагаются карточки лото на слова, начинающиеся, например, со звуков **м, ш, р**, и соответствующие буквы. Логопед называет слова, дети находят картинки, называют их, определяют первый звук и закрывают картинки буквой, соответствующей первому звуку слова.

8. «Найди картинку». Детям предлагаются две карточки. На одной из них нарисован предмет, другая пустая. Дети называют предмет, определяют первый звук в его названии, находят соответствующую букву и кладут букву между карточками. Затем они выбирают среди других ту картинку, название которой начинается с этого же звука, и кладут на пустую карточку.

9. Отгадать загадку. Назвать первый звук в отгадке.

Определение конечного согласного в слове.

Определение конечного согласного в слове проводится в начале на обратных слогах, таких например, как ум, ам, ух, ах, ус. Это умение воспитывается последовательно и опирается на ранее сформированное действие по определению наличия звука, находящегося в конце слога или слова. Предлагаются слова, сходные по составу с ранее предъявленными слогами: ам – сам, ом – сом, ук – сук, уп – суп и т.д. Определяется конечный согласный вначале в слоге, потом в слове.

В дальнейшем вычленение конечного согласного производится непосредственно в словах (типа дом) на слух, при самостоятельном произношении, по слухопроизносительным представлениям. Действие считается закреплённым, если ученик, не называя слова, научается

определять конечную согласную. Например, логопед предлагает ребёнку отобрать картинки, в названии которых последним является указанный звук.

При определении конечного согласного звука используются те же виды заданий, что и при определении первого гласного и согласного звука.

Определение места звука в слове (начало, середина, конец).

Уточняют, что если звук не первый и не последний, то он находится в середине. Используется полоска «светофор», разделенная на три части: красная левая часть – начало слова, средняя часть желтого цвета – середина слова, правая зелёная часть полоски – конец слова.

Вначале предлагается определить место ударной гласной в односложных – двусложных словах: например, место звука «а» в словах аист, два, мак. Гласные произносятся протяжно, интонируются. При этом используются картинки.

В дальнейшем проводится работа по определению места согласного звука в слове.

Примерные задания по определению места звука «л» в слове:

1. Разложить в три ряда картинки, в названии которых есть звук «л»: в один ряд положить картинки, в названии которых звук слышится в начале слова, в другой – в середине, в третий – в конце. Примерные картинки: лампа, лыжи, пол, стол, стул, луковица, полка, палка, голубь, мыло, пенал, лодка, лось.

2. Подобрать слова, в которых звук «л» в начале слова.

3. Подобрать слова, в которых звук «л» в конце слова.

4. Подобрать слова, в которых звук «л» в середине слова.

5. Назвать животных, овощи, растения, цветы, названия которых начинаются на звук «л».

6. Назвать животных, овощи, растения, цветы, посуду или игрушки, в названии которых звук «л» в конце или в середине слова.

7. По сюжетной картинке подобрать слова, которые начинаются со звука «л».

8. Игра «Светофор». Логопед называет слова. Ученики ставят фишки на левую красную, желтую или зелёную правую часть полоски, в зависимости от того, где слышится заданный звук в слове.

9. Игра в лото. Предлагаются карточки с картинками на звук «л» и картонные полоски, разделенные на три части. На одной трети полоски (в начале, середине или в конце) написана буква. В ходе игры логопед называет слова. Ученики определяют место звука и закрывают картинки соответствующей полоской.

III. Развитие сложных форм фонематического анализа (определение количества, последовательности и места звука в слове).

При формировании сложных форм фонематического анализа у младших школьников необходимо учитывать, что всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования: составление предварительного представления о задании (ориентировочная основа будущего действия), освоение действия с предметами, далее выполнения действия в плане громкой речи, перенос действия во внутренний план, окончательное становление внутреннего действия (переход на уровень интеллектуальных умений и навыков).

В связи с этим, опираясь на исследования П.Я. Гальперина (1977), Д.Б. Эльконина (1974) и др., можно выделить следующие этапы формирования функции фонематического анализа.

Первый этап – формирование фонематического анализа с опорой на вспомогательные средства, внешние действия.

Работа проводится следующим образом. Ученику предъявляется картинка, слово – название которой необходимо проанализировать, и графическая схема слова, количество клеточек которой соответствует числу

звуков в слове. Кроме того, даются фишки. Первоначально для анализа даются односложные слова типа мак, кот, дом, лук, сом.

По мере выделения звуков в слове ученик с помощью фишек заполняет схему, которая представляет модель звукового строения слова. Действия ученика являются практическим действием по моделированию последовательности звуков в слове. Овладение фонематическим анализом основывается на ранее сформированных навыках вычленения первого и последнего звука, определения места звука в слове (начало, середина, конец).

Использование картинки на данном этапе облегчает задачу, так как она напоминает ученику, какое слово анализируется. Представленная графическая схема служит контролем правильности выполнения задания. Если в процессе анализа оказывается незаполненной одна из клеточек, то ученик понимает, что он выполнил действие неправильно.

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

Третий этап – формирование действия фонематического анализа в умственном плане.

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

В процессе формирования фонематического анализа необходимо учитывать усложнение не только форм анализа, но и речевого материала. Предлагается следующая последовательность предъявления речевого материала:

- односложные слова без стечения согласных, состоящие из одного слога (обратного, прямого открытого, закрытого слога): ус, на, дом, мак, сыр, нос, сок и т.д.;
- двусложные слова, состоящие из двух открытых слогов: мама, рама, лапа, луна, козы, каша, Маша, Шура, рука, розы и т.д.;
- двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слога: диван, сахар, гамак, лужок, дубок, повар и т.д.;
- двусложные слова со стечением согласных на стыке слогов: лампа, мишка, марка, санки, полка, сумка, утка, окна, арбуз, ослик, карман, барбос и т.д.;
- односложные слова со стечением согласных в конце слова: волк, тигр, полк и т.д.;
- двусложные слова со стечением согласных в начале слова: трава, брови, крыша, крыса, слива, грачи, врачи и т.д.;
- двусложные слова со стечением согласных в начале и в конце слова: клумба, крышка, крошка и т.д.;
- трёхсложные слова: паровоз, канава, ромашка, кастрюля и т.д.

В процессе коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников используется не только устный анализ слов, но и составление слов из букв разрезной азбуки, разнообразные письменные упражнения.

Виды работ по закреплению функции фонематического анализа:

1. Составить слова различной звукослоговой структуры из букв разрезной азбуки: дом, мак, рот, муха, сани, лапы, банка, кошка, марка, крот, стол, волк, крыша, спина, крышка, спинка, канава, капуста и др.
2. Вставить в данные слова пропущенные буквы: руч...а, кры...а, с...ин...а, но...ни...ы.

3. Подобрать слова, где заданный звук был бы на первом, втором, третьем месте. Например, придумать слова, в которых звук «к» был бы на первом (кот), втором (окно), на третьем месте (мак).

4. Выбрать из предложения слова с определённым количеством звуков и записать их.

5. Добавить 1, 2, 3, 4 звука к одному и тому же слогу так, чтобы получились разные слова. Например, па- - пар, пары, парад, паруса.

6. Подобрать слова с определённым количеством звуков, например с тремя звуками (дом, дым, рак, мак), с четырьмя звуками (роза, рама, лапа, козы), с пятью звуками (кошка, сахар, банка).

7. Выбрать предметные картинки, в названии которых есть определённое количество звуков.

8. По сюжетной картинке подобрать слова с определённым количеством звуков.

9. Подобрать слова на каждый звук, составляющий исходное слово. Слово записывается на доске:

к	о	ш	к	а
кот	он	шар	ком	аист
каша	окна	шуба	коза	астра
конь	осень	шалаш	крыша	арбуз
камень	ослик	шиповник		крышка

автобус

10. Преобразовать слова:

А) добавляя звук в начале слова. Логопед задаёт вопрос: «Какое получится слово, если к данному слову добавить один звук (в начале слова)?» Примерные слова: рот – крот, мех – смех, челка – пчелка, Оля – Коля, Аня – Ваня, осы – косы, луг – плуг, игры – тигры, дочка – удочка, еда – беда, пушка – опушка;

Б) добавляя звук в конце слова. Примерные слова: бок – бокс, вол – волк, пар – парк, пол – полк, стол – столб, лис – лист;

В) изменяя один звук слова (цепочка слов): сом – сок – сук – суп – сух – сох – сор – сыр – сын – сон;

Г) переставляя звуки:

пила – липа	камп – парк	кот – кто
палка – лапка	гора – кора	дар – рад
кукла – кулак	рыбак – рыбка	мода – дома
волос – слово	ручка – круча	Мара – рама

В работе по преобразованию слов можно использовать следующие четверостишия (по М.П. Лукашук):

С **ч** над морем я летаю,
 С **г** в машинах я бываю. (Чайка – гайка.)
 С **м** меня ты надеваешь,
 С **л** собаку называешь. (Майка – Лайка.)
 С **к** я в школе на стене,
 Горы, реке есть во мне,
 С **п** – от вас я не таю –
 В каждом классе в ряд стою. (Карта – парта.)
 С **б** смертельной я бываю,
 С **м** меха я пожираю,
 С **р** актёру я нужна,
 С **с** для повара нужна. (Боль – моль – роль – соль.)
 Я – дерево. В родной стране
 Найдёшь меня в лесах повсюду,
 Но слоги переставь во мне –
 И воду подавать я буду. (Сосна – насос.)

11. Какие слова можно составить из букв слова: ствол (стол, вол)?

12. От записанного на доске слова образовать цепочку слов таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего звука предыдущего: дом – мак – кот – топор – рот...

13. Игра в кубик. На гранях кубика различное число точек. Дети бросают кубик и придумывают слово, состоящее из количества звуков в соответствии с количеством точек на грани кубика.

14. Слово – загадка. На доске пишется первая буква слова, вместо остальных букв ставятся точки. Ученики отгадывают записанное слово. Например: к... (крыша).

15. Составление графической схемы предложения и слова:

	предложение
	слова
	слоги
... 	звуки

16. Назвать слово, в котором буквы расположены в обратном порядке:

нос – сон	лес – сел	сор – рос
кот – ток	дар – рад	топ – пот

17. Заполнить схему. Например:

В левой части схемы дети записывают слова, заканчивающиеся на звук «р», а в правой части – слова, начинающиеся со звука «р».

18. Вписать буквы в кружочки. Например, вписать в данные кружочки третью букву следующих слов (можно предложить картинки): рак, санки, спинка, нога, трава. Назвать слово, которое получится (книга).

19. Разгадать ребус. Из названий изображённых предметов выделить первый звук. Назвать полученное слово.

20. Разложить предметные картинки под цифрами 3, 4, 5 в зависимости от количества звуков в названии. Примерные картинки: дом, забор, рама, крыша, кукла, волк, лиса, мак, сыр, косы.

21. Какой общий звук в словах: крот – кот, лампа – лапа, рамка – рама, пила – пила, мушка – мука?

22. Назвать общий звук в словах, записать соответствующую букву. Прочитать слово, которое получится из выделенных звуков:

Луна – стол – л

Кино – игла – и

Лампа – мышь – м

Окна – дом – о

Нос – Анна – н

23. Раскладывание картинок в соответствии с заданными графическими схемами: прямоугольник – слово, квадрат – слоги, кружочки – звуки; заштрихованные кружочки – согласные, незаштрихованные кружочки – гласные звуки.

Логопед раздаёт картинки. Дети называют картинки, определяют количество слогов, структуру каждого слога. Затем после предварительного разбора дети кладут картинку к соответствующей схеме. Примерные картинки: банан, сахар, диван, комар, рама, стул, стол, кран, волк, парк, тигр, лампа, лодка, вилка, крыша, труба.

24. Придумать слова к графической схеме.

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

26. Назвать деревья, цветы, животных, посуду, мебель, одежду, птиц, слово – название которых соответствует приведённой схеме.

27. Добавить картинку.

А) Найти картинку, в названии которой столько же звуков, сколько и в названии предметов, изображённых на карточке. Предлагаются, например,

картинки с изображением лодки и ложки. Дети подбирают картинку, в названии которой 5 звуков.

Б) Найти картинку, в названии которой на один звук больше, чем в названии предыдущей картинки на карточке. Предварительно определяется количество звуков в названии предметов, изображённых на карточке.

28. Определить количество звуков в названии предметов на картинке и положить под картинку соответствующие цифры.

29. Определить последующие и предыдущие звуки в названии предметов на картинках. Например, детям предлагаются картинки с изображением полки, сумки, пилы. Дети называют картинки. Затем логопед даёт следующие задания: назвать слово, в котором после «л» слышится «к», после «м» произносится «к», перед «л» находится «и» и т.д.

30. Игра в «ромашку». На доске – контуры ромашки и лепестки с изображением различных предметов. Детям даётся задание выбрать лепестки с изображением предметов, названия которых состоят, например, из пяти звуков, и вставить их в прорези «ромашки».

31. Вписать недостающие первые три буквы в названия предметов на схеме. Предлагаются картинки: ложка, линейка, лейка, лапка, лавка, вилка, кошка, банка, мишка, сорока, майка, мишка, мешок, лужок, песок, замок, коток, носок.

32. Вписать названия предметов в данную схему. Предлагаются картинки с изображением предметов, названия которых как соответствуют, так и не соответствуют схеме. Например, предъявляется схема и следующие картинки: линейка, лодка, ложка, лейка, ручка, вилка, лента, лапа, лавка.

л _____ а

л _____ а

л _____ а

л _____ а

33. Составить слово из первых звуков названий картинок.

34. Игра «Как называется цветок?». Детям предлагается изображение цветка. На его лепестках нарисованы различные предметы. Название цветка можно узнать, если выделить из названий картинок первый звук.

На начальных этапах работы по развитию фонематического анализа делается опора на проговаривание слова, в процессе которого уточняются характер звука, последовательность звуков в слове. Конечной же целью логопедической работы является сформированность действия фонематического анализа в умственном плане, по представлению, без опоры на проговаривание.

Таким образом, комплексная методика разработана с учётом речевого уровня развития младших школьников. Данная методика будет способствовать развитию языкового анализа и синтеза, а также коррекции как общих, так и частных проявлений дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у детей.

Заключение.

По данным Р.И. Лалаевой (1992) дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза является наиболее распространенным видом нарушения письма у младших школьников.

В этиологии дисграфии участвуют как генетические, так и экзогенные факторы (патологии беременности, родов, асфиксии, «цепочка» детских инфекций, травмы головы) (С.С. Мнухин, 1934; Р.И. Лалаева, 1989; Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова, 2001).

В основе дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза лежит нарушение деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения

Была разработана комплексная методика коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза с учетом речевого уровня младших школьников, включающая следующие направления:

- Развитие анализа и синтеза структуры текста.
- Развитие анализа и синтеза структуры предложения.
- Развитие слогового анализа и синтеза.
- Развитие фонематического анализа и синтеза.

Данная методика будет способствовать развитию языкового анализа и синтеза, а также коррекции как общих, так и частных проявлений дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у детей.

Приложение А

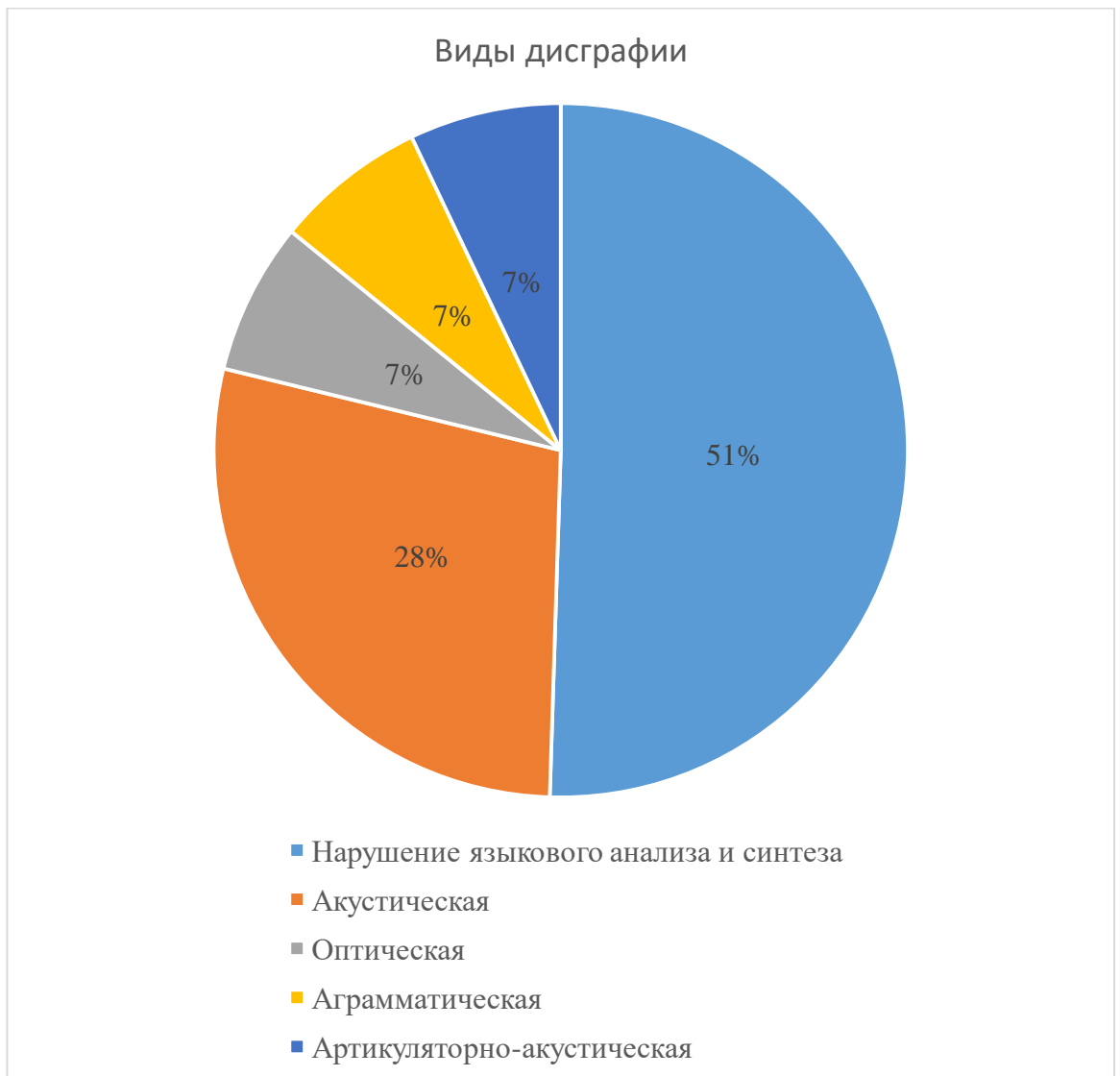
Анализ специфических ошибок в письменных работах учащихся
Таблица 1

№	Ф.И. Уч-ся	Типы специфических ошибок в соответствии с видом дисграфии						Преобладающий вид дисграфии
		Ошибки языкового анализа и синтеза	Замены букв близких по артикуляционному признаку	Замены букв близких по акустическому признаку	Оптические ошибки	Аграмматизмы	Количество ошибок	
1.	Саша Т.	6	1	-	1	-	8	На почве нарушения яз.анализа и синтеза
2.	Юра У.	7	2	-	-	1	10	На почве нарушения яз.анализа и синтеза
3.	Костя В.	8	1	-	-	-	9	На почве нарушения яз.анализа и синтеза
4.	Лиза Л.	7	-	2	-	2	11	На почве нарушения яз.анализа и синтеза
5.	Галя М.	8	1	-	-	-	9	На почве нарушения яз.анализа и синтеза
6.	Аня У.	7	-	3	-	-	10	На почве нарушения яз.анализа и синтеза
7.	Никита И	9	2	1	-	-	12	На почве нарушения яз.анализа и синтеза
8.	Аня Л.	4	2	6	-	-	11	Акустическая
9.	Паша И	1	1	6	-	-	8	Акустическая

№	Ф.И. Уч-ся	Типы специфических ошибок в соответствии с видом дисграфии						
		Ошибки языкового анализа и синтеза	Замены букв близких по артикуляционному признаку	Замены букв близких по акустическому признаку	Оптические ошибки	Аграмматизмы	Количество ошибок	
10.	Вика Ч.	3	-	5	-	-	8	Акустическая
11.	Дима К	-	-	4	-	1	5	Акустическая
12.	Егор С.	2	1	-	-	4	7	Аграмматическая
13.	Илья Г.	-	-	2	5	-	7	Оптическая
14.	Артем Ч.	1	4	2	-	-	7	Артикуляторно-акустическая
Общее кол-во ошибок		63	14	31	6	8	122	
% (округл)		53	11	25	5	6	100	

Приложение Б

Выявленные виды дисграфии



Приложение Г

Диктоант.

В Роше.

Мои друзья любят гулять по роще. ||
 Там березы, дубы и клёны. ||
 По ветру скажут пушистые ||
 белки. Деревья дают много ||
 твёрдую кору для строительства. ||
 В траве шуршат ёжики. ||
 Синицы дружною стаей сидят ||
 на верхушках дуба и громко шур- ||
 шат. Старого клёна муравейники. ||
 Интересно наблюдать за работой ||
 ольшанин ^{или} ^{тшшшшшш} ^{его трудолюбив} ^{ее} ||
 рожки швыряют листья. ||
 Яркий солнечный пятно сияет на ||
 траве. ||

Приложение Е

В саду раскинулись	1
И в лопотушки леса	1
Охотник убит волка.	
Умничка Костянов	
Воспитательница	11
И маленькие котятки	1
Ают сжуч.	1

Список использованной литературы:

1. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известие АПН РСФСР. 1959. Вып. 70.
2. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии): [монография] Издательство: Педагогика, 1977 г. [Электронный ресурс].
3. Воронова А.П. Нарушение письма у детей. – СПб., 1994.
4. Выготский Л.С. Собр. Соч.: В 6 т. – М., 1983. – Т. 5: Основы дефектологии.
5. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму. – М., 1959.
6. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. – М.: Просвещение, 1972.
7. Ильина М.Н., Парамонова Л.Г., Головнева Н.А. 365 проверочных заданий и упражнения для подготовке к школе. – СПб., 2000.
8. Каше Г.А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – М., 1965.
9. Колповская И.К., Спирина Л.Ф. Характеристика нарушений письма и чтения // Основы теории и практики логопедии. – М., 1968.
10. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. – СПб., 1997.
11. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М., 2001.
12. Лалаева Р.И., Нарушение речи у детей с задержкой психического развития. – СПб., 1992.
13. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. – М., 2004
14. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб., 2001, 2004.

15. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. – М., 1941.
16. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи М.,1961
17. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 1989, 1999
18. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития. – СПб, 2004 .
19. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). – М., 1978.
20. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М., 1962.
21. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. – М., 1950.
22. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов. – М.,2006.
23. Мнухин С.С. О врожденной алексии и аграфии // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена. – М., 1934. Т.3. Вып. 2-3.
24. Назарова Л.К. О роли речевых кинестезий в письме // Советская педагогика. 1952. № 6.
25. Никашина Н.А. Устранение нарушений письма и чтения у детей с недоразвитием речи // Основы теории и практики логопедии. – М., 1968.
26. Орфинская В.К. Формы дисграфии, отражающие недоразвитие фонематической системы // Герценовские чтения. Дефектология. – Л., 1970.
27. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968.
– М., 1985.
28. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция/
– СПб.: Детство-пресс, 2006. – 128 с.

29. Правдина О.В. Логопедия. – М., 1973.
30. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М., 1997. 41.
31. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления [Электронный ресурс] /
32. И.Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2012. – 280 с. – (Университетская библиотека онлайн). - Режим доступа: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=210584&sr=1 (дата обращения 9.03.2018г)
33. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма – М.: АРКТИ, 2006. - 400 с.
34. Спирина Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушением письма // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – М., 1965.
35. Справочник по невропатологии детского возраста / Под ред. Б.В. Лебедева. – М., 1995.
36. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма // Расстройства речи у детей и подростков. – М.: Медицина, 1969.
37. Хватцев, М.Е. Логопедия. Книга 2 — М.: Владос, 2009.— 293 с.
38. Чистякова, О.В. 20 занятий по русскому языку для предупреждения дисграфии. 1-2 класс / О.В. Чистякова. – Спб.: Литера, 2010. – 80 с.
39. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. – М., 2000.
40. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М., 1974.
41. Яковлева Н.Н. Преодоление нарушений письменной речи СПб.: КАРО, 2011. - 160 с.