РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИМЕНИ А.И. ГЕРЦЕНА

**Факультет коррекционной педагогики**

Тема: **КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ**

**ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

|  |  |
| --- | --- |
| Автор: |  |
| Научный руководитель: |  |

**2003 г.**

**СОДЕРЖАНИЕ**

1. Введение
2. Краткие сведения о развитии речи ребенка
3. Задержка психического развития (общая характеристика)
   * Ранняя диагностика отклонений в развитии
   * Некоторые показатели готовности к обучению детей с особыми проблемами развития
4. Что такое лечебная педагогика

* Принципы лечебно-педагогической работы при ЗПР
* Лечебно-педагогическая работа при ЗПР

1. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников

* Виды письма в коррекционной работе
* Развитие и уточнение пространственно-временных представлений
* Коррекционная работа на фонетическом уровне

1. Заключение
2. Список литературы

**1. ВВЕДЕНИЕ**

**Психика – это системное качество мозга, реализуемое через многоуровневые функциональные системы мозга, которые формируются у человека в процессе жизни и овладения им исторически сложившихся форм деятельности и опыта человечества через собственную активную деятельность.** Человеческая психика не дана в готовом виде человеку с момента рождения и не развивается сама по себе. Специфически человеческие качества (сознание, речь, труд и т. д.), человеческая психика формируется у индивида только в процессе усвоения им культуры, созданной предшествующими поколениями. Психика человека включает в себя по меньшей мере три составляющие: внешний мир, природа, ее отражение – полноценная деятельность мозга – взаимодействие с людьми, активная передача новым поколениям человеческой культуры, человеческих способностей.

Психика сложна и многообразна по своим проявлениям. Обычно выделяют три крупные группы психических явлений: 1) психические процессы, 2) психические состояния, 3) психические свойства.

Субъективная реальность, внутренний мир человека многообразен и сложен: это познавательные процессы от ощущений до мышления, с помощью которых создается объективная картина окружающего мира, это и внутренние потребности, мотивы, желания, цели и планы, интересы, склонности, мечтания человека, это и его чувства, переживания, состояния, отношения, взгляды и убеждения. Важнейшим достижением человека, позволившим ему использовать общечеловеческий опыт, как прошлый, так и настоящий, явилось речевое общение, которое развивалось на основе трудовой деятельности. Речь – это язык в действии.

Ядро данной работы – исследование возможностей и специфики обучения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Рассматривается, как обеспечить возможность успешного обучения этих детей, как способствовать лучшему усвоению ими знаний, как развивать их познавательные способности и интерес к занятиям, активизировать их самостоятельную познавательную активность. Дается описание коррекционных занятий по сенсорному воспитанию, развитию игровой деятельности, речи, развитию личности и межличностных отношений.

Коррекционная направленность педагогического процесса предполагает преодоление и коррекцию имеющихся у ребенка нарушений. Эффективность предлагаемых приемов коррекционной педагогических приемов возможна только при систематическом и раннем их применении с учетом дифференцированного подхода в зависимости от структуры нарушенного развития, клинического диагноза, характера ведущего нарушения. Успех коррекционной работы определяется также индивидуальными особенностями ребенка, его склонностями, интересами, способностями, особенно при возможно более раннем их выявлении и развитии.

Вспомним о существовании так называемых критических периодов развития речи ребенка, когда происходит наиболее интенсивное развитие тех или иных звеньев речевой системы, в связи с чем повышается ранимость нервных механизмов речевой деятельности. Выделяют **три критических периода** в развитии речевой функции:

1. 1-2 года жизни, когда формируются предпосылки речи и начинается речевое развитие.
2. 3 года, когда интенсивно развивается связная речь, происходит переход от ситуационной речи к контекстной.
3. 6-7 лет, начало развития письменной речи. Возрастает нагрузка на центральную нервную систему ребенка.

В связи со спецификой данного исследования сосредоточим наше внимание на особенностях развития и коррекции письменной речи детей с ЗПР - младших школьников на уроках русского языка. *Проблема нарушений письменной речи у школьников – одна из самых актуальных для школьного обучения, так как письмо и чтение из* ***цели*** *начального обучения превращаются в* ***средство*** *дальнейшего получения**знаний учащимися.*

Таким образом, объект исследования – речевая деятельность детей с задержкой психического развития.

Предмет исследования – коррекционная работа при обучении детей с ЗПР на уроках русского языка в начальной школе.

Цель исследования – охарактеризовать методы коррекционной педагогики при обучении детей с ЗПР.

2. КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ О РАЗВИТИИ РЕЧИ РЕБЕНКА

Речь является средством общения людей и формой человеческого мышления. Различают внешнюю и внутреннюю речь. Для общения друг с другом люди пользуются внешней речью. Разновидностями внешней речи являются устная и письменная речь. Из внешней речи развивается внутренняя (речь-«думание»), которая позволяет человеку мыслить на базе языкового материала.

Речь не является врожденной способностью человека, она формируется постепенно, вместе с развитием ребенка.

Для нормального становления речи ребенка необходимо, чтобы кора головного мозга достигла определенной зрелости, а органы чувств – слух, зрение, обоняние, осязание – были достаточно развиты. Особенно важно для формирования речи развитие речедвигательного и речеслухового анализаторов.

*Анализаторы* – сложные нервные механизмы, производящие тончайший анализ всех раздражений, воспринимаемых организмом высших животных и человека из внешней и внутренней среды. К анализаторам относятся все органы чувств, а также специальные рецепторные аппараты, заложенные во внутренних органах и мышцах.

Все вышеперечисленные факторы в значительной степени зависят от окружающей среды. Если ребенок не получает новых ярких впечатлений, не создана обстановка, способствующая развитию движений и речи, задерживается его и физическое и психическое развитие.

Большое значение для развития речи имеет психофизическое здоровье ребенка – состояние его высшей нервной деятельности, высших психических процессов, а также его физическое (соматическое) состояние.

Развитие речи начинается у ребенка с трех месяцев, с периода гуления. Это этап активной подготовки речевого аппарата к произношению звуков. Одновременно осуществляется процесс развития понимания речи, то есть формируется и м п р е с с и в н а я речь. Прежде всего малыш начинает различать интонацию, затем слова, обозначающие предметы и действия. К девяти – десяти месяцам он произносит отдельные слова, состоящие из одинаковых парных слогов (*мама, папа)*. К году словарь обычно достигает 10 – 12, а иногда и большего количества слов. Уже на втором году жизни ребенка слова и звукосочетания становятся для него средством речевого общения, то есть формируется э к с п р е с с и в н а я речь.

Речь малыша развивается по подражанию, поэтому большую роль в ее формировании играет четкая, неторопливая, грамматически и фонетически правильная речь взрослых.

В этот период необходимо развивать пассивный словарь (слова, которые ребенок не произносит, но соотносит с предметами). Постепенно у малыша развивается активный словарь (слова, которые он употребляет в своей речи).

К двум годам активный словарь у детей насчитывает 250–300 слов. В это же время начинается процесс формирования фразовой речи. Сначала это простые фразы из двух-трех слов, постепенно, к трем годам, они усложняются. Активный словарь достигает 800-1000 слов. Речь становится для ребенка полноценным средством общения. К пяти годам активный словарь у детей увеличивается до 2500-3000 слов. Удлиняется и усложняется фраза, улучшается произношение. При нормальном развитии речи к четырем-пяти годам спонтанно корригируются физиологические нарушения звукопроизношения. К шести годам ребенок правильно произносит все звуки родного языка, имеет достаточный по объему активный словарь и практически овладевает грамматическим строем речи.

Однако психомоторное развитие ребенка раннего возраста зависит от многих факторов, прежде всего от наследственных особенностей организма, общего состояния здоровья, пола, окружающей среды. Последовательность психомоторного развития тесно связана с этапностью созревания мозга и усложняющимися условиями взаимодействия малыша с окружающей средой.

Замедленный темп возрастного развития может касаться одной или нескольких функций, отмечаться на одном или нескольких этапах, сочетаться или не сочетаться с различными неврологическими нарушениями. Поэтому оценка развития ребенка в раннем возрасте требует профессионального подхода.

Родителям и педагогам необходимо знать сроки нормального психомоторного развития ребенка для того, чтобы внимательно присмотреться к малышу, создать наиболее благоприятные условия для его развития.

## **3. ЗАДЕРЖКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

С точки зрения нарушения познавательной деятельности можно выделить следующие **основные формы аномального психического развития**:

* умственная отсталость – стойкие нарушения психического развития определенной качественной структуры. При умственной отсталости имеет место ведущая недостаточность познавательной деятельности и, в первую очередь, недоразвитие абстрактного мышления, процессов обобщения и отвлечения в сочетании с малой подвижностью и инертностью психических процессов. Выделяют две основные формы умственной отсталости: олигофрению и деменцию*.*
* Задержка психического развития;
* Нарушения познавательной деятельности у детей с тяжелыми речевыми расстройствами;
* Нарушения познавательной деятельности у детей с церебральным параличом;
* Дети с нарушениями слуха, зрения, ранним детским аутизмом.

Особенностью *задержки психического развития (ЗПР)* является качественно иная структура интеллектуальной недостаточности по сравнению с умственной отсталостью. Психическое развитие отличается неравномерностью нарушения различных психических функций; при этом логическое мышление может быть более сохранным по сравнению с памятью, вниманием, умственной работоспособностью.

Кроме того, в отличие от олигофрении, у детей с задержкой психического развития отсутствует инертность психических процессов; они способны не только принимать и использовать помощь, но и переносить усвоенные навыки умственной деятельности в другие ситуации. С помощью взрослого они могут выполнять предлагаемые им интеллектуальные задания на близком к норме уровне. Этим они качественно отличаются от детей с умственной отсталостью.

Для детей с ЗПР характерна низкая познавательная активность, недостаточность процессов восприятия, внимания, памяти.

В связи с недостаточностью интегральной деятельности мозга дети с ЗПР затрудняются в узнавании непривычно представленных предметов и изображений, им трудно соединить отдельные детали рисунка в единый смысловой образ.

Эти специфические нарушения восприятия у детей с ЗПР определяют ограниченность и фрагментарность их представлений об окружающем мире.

Одной из основных особенностей детей с задержкой психического развития является недостаточность образования связей между отдельными перцептивнымии и двигательными функциями.

Одной из характерных особенностей детей с задержкой в развитии является отставание в формировании у них пространственных представлений, недостаточная ориентировка в частях собственного тела. Характерным признаком детей с ЗПР является недостаточность у них тонкой моторики.

При ЗПР часто наблюдается отставание в развитии речи, а также достаточно стойкие фонетико-фонематические нарушения и расстройства артикуляции.

Характерной особенностью детей с ЗПР является выраженное нарушение у большинства из них функции активного внимания.

Одной из часто встречающихся особенностей нарушения внимания у детей с ЗПР является его недостаточная концентрация на существенных признаках. В этих случаях при отсутствии соответствующей коррекционной работы может отмечаться отставание в развитии мыслительных операций.

Нарушения внимания особенно выражены при двигательной расторможенности, повышенной аффективной возбудимости, то есть у детей с гиперактивным поведением. Эти дети, как правило, испытывают наиболее выраженные затруднения в усвоении навыков чтения и письма*.*

Для многих детей с ЗПР характерна своеобразная структура памяти. Недостаточность произвольной памяти у детей с ЗПР в значительной степени связана со слабостью регуляции произвольной деятельности, недостаточной ее целенаправленностью, несформированностью функции самоконтроля. Этими же факторами объясняются характерные нарушения поведения у данной категории детей.

*Категория детей с ЗПР крайне неоднородна*. У одних из них на первый план выступает замедленность становления эмоционально-личностных характеристик и произвольной регуляции поведения. Это дети с различными формами инфантилизма. Наиболее отчетливо инфантилизм проявляется к концу дошкольного и в начале школьного возраста. У этих детей задержано формирование личностной готовности к обучению.

При других формах задержки психического развития преобладает задержанное развитие различных сторон познавательной деятельности.

* **РАННЯЯ ДИАГНОСТИКА ОТКЛОНЕНИЙ В РАЗВИТИИ**

Диагностика отклонений в развитии основывается на знании общих и специфических закономерностей психического развития нормально развивающегося ребенка и детей с различными отклонениями в развитии.

Диагностика носит комплексный характер, то есть при ее проведении учитываются данные клинической медицины (педиатрии, детской психоневролгии), а также медицинской генетики, которые обязательно сопоставляются с показателями нейрофизиологических, биохимических и других методов параклинического обследования и данными, полученными при психологическом, педагогическом и логопедическом обследовании.

Важной задачей диагностики является установление структуры ведущего нарушения развития, вторично связанных с ним отклонений в развитии с учетом локализации и механизмов нарушений центральной нервной системы.

Методология психолого-педагогического обследования основывается на целостности и конкретности педагогической диагностики. На первом этапе оценивается имеющийся уровень психического развития, на последующем – определяется зона ближайшего развития.

**Во всех случаях педагогу и психологу важно оценить обучаемость ребенка, то есть возможность усвоения знаний и способов действий.**

Методика обследования включает наблюдение за игрой и поведением ребенка, оценку коммуникативного поведения, контактности ребенка, адекватность его реакций на одобрение и неудачи в работе и замечания педагога.

Важное значение имеют методы диагностики развития в обучении (А.К.Маркова, А.Г.Лидерс, Е.Л.Яковлева, 1992).

Для оценки уровня умственного развития, наряду с качественным психолого-педагогическим анализом, используются различные адаптированные традиционные психометрические тесты.

Особенно большое значение придается индивидуальному диагностическому эксперименту, который представляет собой реализацию экспериментально-генетического метода Л.С.Выготского, а также методу «педагогической оценки».

Коммуникативное поведение с самого начала своего формирования является интегративным процессом. Поэтому у детей с самыми различными отклонениями в развитии этот процесс может нарушаться.

Оценка коммуникативного поведения у детей с различными отклонениями в развитии имеет важное диагностическое значение. Развитие речи – это, по существу, овладение разными способами общения на основе усвоения грамматических закономерностей родного языка. Таким образом, развитие речи и формирование коммуникативного поведения тесно взаимосвязаны. Взаимосвязь эта очень сложная и неоднозначная, что определяет необходимость специальной оценки коммуникативного поведения у различных категорий детей с отклонениями в развитии.

* **НЕКОТОРЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПРОБЛЕМАМИ РАЗВИТИЯ**

Формирование готовности к школьному обучению у ребенка в значительной степени связано с развитием его нервно-психических функций, что, в свою очередь, обусловлено созреванием организма и, прежде всего, ЦНС. Вместе с тем созревание тех или иных функций ускоряется в процессе активного функционирования ЦНС. Обучение и активная умственная деятельность ребенка в обучении являются мощными факторами, ускоряющими биологический процесс созревания ЦНС.

Обучаемость рассматривается как восприимчивость к обучению, к дозированной помощи, способность к обобщению, построению ориентировочной основы деятельности (Б.Г.Ананьев, Н.А.Менчинская, З.И.Калмыкова, А.Я.Иванова, С.Л.Рубинштейн, П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина).

Важное значение имеет не только интеллектуальная, но и личностная и социально-психологическая готовность к обучению. Среди этих параметров важно учитывать волевую готовность ребенка к школе.

У.В.Ульяненкова разработала **специальные диагностические критерии готовности к обучению детей шестилетнего возраста с задержкой психического развития.** Среди этих параметров выделены следующие структурные компоненты учебной деятельности:

ориентировочно-мотивационные;

операционные;

регуляторные.

На основании этих параметров автором была разработана уровневая оценка сформированности общей способности к учению детей с ЗПР. Эта оценка проводилась в процессе диагностического обучения, которое включало ряд заданий типа выкладывания елочки из геометрических фигур, рисования флажков по образцу, а также выполнения заданий по вербальной инструкции взрослого.

Автор выявила принципиальные различия в выполнении этих заданий нормально развивающимися дошкольниками и детьми с ЗПР. Нормально развивающийся дошкольник в процессе выполнения этих заданий легко обучался работать по заданию взрослого, контролировать свои действия, адекватно оценивать свои успехи и неудачи.

У шестилетних детей с ЗПР была выявлена более низкая способность к обучению, отсутствие интереса к занятию по заданию, отсутствие саморегуляции и контроля, а также критического отношения к результатам своей работы. У этих детей отсутствовали такие важные показатели готовности к обучению как:

* несформированность относительно устойчивого отношения к познавательной деятельности;
* недостаточность самоконтроля на всех этапах выполнения задания;
* отсутствие речевой саморегуляции.

С.Г.Шевченко было показано, что неготовность детей с ЗПР к обучению выражается в несформированности сюжетно-ролевых игр и представлений об окружающем мире.

Важным показателем готовности детей к обучению грамоте является ориентировка их в речевой деятельности (Р.Д.Тригер). На основе совершенствования сенсорного языкового опыта ребенок должен овладеть элементарными навыками звукового анализа, он должен уметь последовательно вычленять звуки из слов, устанавливать их последовательность и место в слове.

Важное значение также имеют:

оценка готовности руки к письму, то есть возможности правильного захвата карандаша или ручки и движения руки слева направо под контролем зрения;

развитие функции активного внимания и памяти.

Диагностика готовности ребенка к школьному обучению очень важна. Существуют различные подходы к проведению этой диагностики. В последние годы в Институте коррекционной педагогики разработан психодиагностический комплекс, включающий три методики:

1. Методика исследования особенностей прогностической деятельности («Угадайка»), созданная Л.И.Переслени и В.Л.Подобедом.
2. Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равека в модификации Т.В.Розановой.
3. Методика диагностики словесно-логического мышления, разработанная Э.Ф.Замбациявичене по принципу, использованному Р.Амтхауэром и модифицированная Л.И.Переслени и Е.М.Мастюковой, прошедшая экспериментальную проверку (Л.И.Переслени, Е.М.Мастюкова, Л.Ф.Чупров, 1989, 1990).

Эта методика предназначена для диагностики прогностической деятельности, которая сама по себе является важным нейропсихологическим показателем готовности ребенка к обучению, с учетом особенностей развития внимания, памяти и мышления.

Знание четких результатов диагностики позволяет педагогу максимально эффективно выстраивать коррекционную работу на уроке в соответствии с принципами лечебной педагогики.

**4. ЧТО ТАКОЕ ЛЕЧЕБНАЯ ПЕДАГОГИКА**

*Лечебная педагогика* – это система лечебно-педагогических мероприятий, имеющих целью предупреждение, лечение и коррекцию различных отклонений в развитии, нервно-психических и соматических нарушений, которые могут привести к стойкой инвалидизации, школьной и социальной дезадаптации.

Лечебная педагогика – это комплексное воздействие на организм и личность ребенка. В ее задачи входит стимуляция умственного и физического развития, коррекция имеющихся отклонений в развитии (отставания в психическом развитии, поведении, речи, нарушения общения, моторики и других психомоторных функций) с целью всестороннего развития больного ребенка.

При проведении лечебно-педагогических мероприятий следует опираться на сохранные функции и возможности ребенка.

Лечебная педагогика тесно связана с клинической медициной, в первую очередь с педиатрией, с детской невролгией и психиатрией, а также психотерапией, возрастной физиологией.

Основные задачи лечебной педагогики заключаются в разработке специальных индивидуальных и групповых методов и программ, направленных на коррекцию нарушенных функций и стимуляцию психомоторики ребенка и эмоционально-личностное его развитие.

На основе анализа структуры ведущих нарушений, обусловливающих отставание в развитии и дезадаптации ребенка к окружающей среде, лечебная педагогика решает как общие педагогические и общевоспитательные задачи, так и специфически-коррекционные, с учетом специфики аномального развития и индивидуальных особенностей ребенка и его семьи.

Главный принцип лечебной педагогики – тесная взаимосвязь лечебного и педагогического процессов.

При проведении лечебно-педагогических и коррекционных мероприятий с детьми с отклонениями в развитии специалистам важно соблюдать следующие **основные принципы**.

1. Исходя из соблюдения прав ребенка, закрепленных в Конституции о правах ребенка, максимально стремиться к реализации права на образование, направленное прежде всего на развитие личности, умственных и физических способностей, а также права ребенка на сохранение своей индивидуальности.
2. Включение в коррекционно-развивающие занятия всех, в том числе и самых тяжелых детей с множественными отклонениями в развитии, разрабатывая для каждого из них индивидуальную развивающую и коррекционную программу.
3. При оценке динамики продвижения ребенка не сравнивать его с другими детьми, а сравнивать с самим собой на предыдущем этапе развития.
4. Создавать для ребенка атмосферу доброжелательности, формировать чувство психологической безопасности, стремиться к безопасному принятию ребенка с пониманием специфики его трудностей и проблем развития.
5. Корректно и гуманно оценивая динамику продвижения ребенка, реально представлять дальнейшие возможности развития и социальной адаптации.
6. Педагогический прогноз определять на основе углубленного понимания медицинского диагноза, но всегда с педагогическим оптимизмом, стремясь в каждом ребенке найти сохранные потенциальные возможности, положительные стороны его психического и личностного развития, на которые можно опереться в педагогической работе.
7. Ко всем детям, особенно физически ослабленным, легко возбудимым, неуравновешенным следует относиться спокойно, ровно, доброжелательно.
8. Разрабатывать для каждого ребенка совместно с врачом программу по рациональной организации, гигиене умственной и физической деятельности, направленной на предупреждение утомления.
9. Помнить, что признаками переутомления, наряду со снижением концентрации внимания, ухудшением двигательной координации, является нарушение сна. При переутомлении у ребенка усиливается нервное возбуждение, раздражительность, часто наблюдается слезливость, усиливаются все имеющиеся у него нарушения.
10. Каждого ребенка необходимо приучить к определенному режиму дня. Вся деятельность ребенка должна быть построена по определенному расписанию.
11. Весь персонал, работающий с ребенком, должен соблюдать профессиональную этику. Диагноз и прогноз каждого ребенка – профессиональная тайна специалистов.
12. При проведении коррекционно-развивающего обучения и воспитания важно усиливать и развивать положительную уникальную неповторимость каждого ребенка, его индивидуальные способности и интересы.
13. Разрабатывать динамичную индивидуальную развивающую и коррекционную программу для каждого ребенка.
14. Стимулировать умственное и эмоциональное развитие с опорой на психическое состояние радости, спокойствия, раскованности.
15. Постепенно, но систематически включать ребенка в самооценивание своей работы.
16. Терпеливо обучать ребенка делать перенос сложившегося способа действия в сходные условия, переключаться с одного способа действия на другой, при выполнении каждого задания стимулировать творчество и изобретательность.

При разработке специальной методики воспитания и обучения следует опираться на общие и специфические закономерности возрастного развития как в норме, так и при отклонениях в развитии. Не менее важно соблюдать основные принципы методического подхода к воспитанию и обучению: создавать специальные условия для обеспечения мотивационной стороны деятельности, осуществлять коммуникативную направленность обучения, строго индивидуализировать обучение, всесторонне развивать у ребенка все продуктивные виды деятельности.

Таким образом, выстраивая систему уроков, следует особое внимание уделить таким аспектам: обеспечение мотивационной стороны деятельности ребенка; формирование психологической базы речи; развитие различных форм познавательной деятельности.

* **ПРИНЦИПЫ ЛЕЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ ЗАДЕРЖКЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Задержка психического развития является одной из наиболее частых форм нарушений психического онтогенеза. Среди учащихся младших классов число таких детей колеблется от 5 до 11%.

Характерными признаками задержки психического развития являются: ограниченный, не соответствующий возрасту ребенка запас знаний и представлений об окружающем мире, низкий уровень познавательной активности, недостаточная регуляция произвольной деятельности и поведения, более низкая способность, по сравнению с нормально развивающимися детьми того же возраста, к приему и переработке перцептильной информации. Кроме того, у большинства детей с ЗПР отмечается недостаточная сформированность функций произвольного внимания, памяти и других высших психических функций. У одной группы детей с ЗПР преобладает интеллектуальная недостаточность, у другой – эмоционально- волевые нарушения по тпу психического инфантилизма.

На основе неврологического анализа у детей раннего возраста выделено **два типа задержки психического развития**. *Доброкачественная*, или *неспецифическая*, не связана с повреждением мозга и с возрастом компенсируется при благоприятных условиях внешней среды даже без каких-либо терапевтических мероприятий. *Специфическая*, или *церебрально- органическая*, задержка развития связана с повреждением мозговых структур и его функций.

Исходя из такого определения специфической и неспецифической задержки возрастного развития, можно заключить, что даже общие внешние факторы в одних случаях вызывают лишь некоторую задержку темпа становления возрастных функций, в других – приводят к дисфункции мозга, которая наряду с задержкой развития проявляется различными психоневрологическими нарушениями.

С практической точки зрения, дифференциация специфической и неспецифической задержки возрастного развития, то есть по существу патологической и непатологической задержки, чрезвычайно важна в плане определения интенсивности и методов стимуляции возрастного развития, прогноза эффективности лечения, обучения и социальной адаптации.

Неспецифическая задержка развития проявляется в некотором запаздывании становлении двигательных и (или) психических функций, которое может выявиться на любом возрастном этапе, относительно быстро компенсируется и не сочетается с патологическими неврологическими и (или) психопатологическими симптомами. Она может проявляться как в виде общего (тотального) отставания в развитии, так и в виде частичных задержек в становлении тех или иных нервно-психических функций. Неспецифическая задержка развития легко поддается коррекции путем ранней стимуляции психомоторного развития.

Специфическая задержка развития связана с изменениями структурной или функциональной деятельности мозга. Наряду с тяжелыми заболеваниями нервной системы у таких детей отмечаются нерезко выраженные неврологические нарушения, которые выявляются лишь при специальном неврологическом обследовании. Это так называемые признаки минимальной мозговой дисфункции. У многих детей с этой формой ЗПР обнаруживается двигательная расторможенность – гиперактивное поведение. Появление такого ребенка всегда вносит беспокойство, он бегает, суетится, ломает игрушки. Также многие из них отличаются повышенной эмоциональной возбудимостью, драчливостью, агрессивностью, импульсивным поведением. Большинство детей не способны к игровой деятельности, они не умеют ограничивать свои желания, бурно реагируют на все запреты, отличаются упрямством. Для многих детей характерна моторная неловкость, у них слабо развиты тонкие дифференцированные движения пальцев рук.

Таким образом, дети с задержкой психического развития – это очень полиморфная группа. У некоторых из них отставание в развитии, в первую очередь, связано с незрелостью эмоционально-волевой сферы. Это дети с инфантилизмом. Они достаточно изобретательны и неутолимы в игре, им свойственна живость воображения, фантазия, непоседливость, изобретательность с преобладанием положительных эмоций и хорошего настроения. Вместе с тем, у них слабо развиты интеллектуальные интересы, отмечается недостаточная устойчивость активного внимания и регуляция собственной деятельности. Для этих детей характерна повышенная живость и выраженный интерес к окружающему. Вместе с тем, имеет место отставание в созревании компонентов формирующейся личности, задержка в созревании абстрактно-логического мышления с преобладанием конкретно-действенного и наглядно-образного.

Особенности психической деятельности детей с ЗПР обусловлены несформированностью у них интегративной деятельности мозга. Известно, что интегративность – взаимодействие различных функциональных систем – является основой нормального психического развития ребенка. Таким образом, для детей с ЗПР характерна недостаточность образования связей между отдельными перцептивными и двигательными функциями. Так, ребенок может затрудняться в оценке идентичности форм предметов, воспринимаемых им с помощью осязания и зрения. Он также испытывает затруднения при воспроизведении ритма, воспринимаемого на слух, а также графически или моторно.

При ЗПР часто наблюдается отставание в развитии речи, также достаточно стойкие фонетико-фонематические нарушения и расстройства артикуляции. В артикуляционной моторике имеет место недостаточность тонких и дифференцированных движений. Некоторые дети затрудняются в восприятии на слух сходных по звучанию фонем, в результате чего недостаточно понимают обращенную к ним речь.

Для многих детей с ЗПР характерно выраженное нарушение функции активного внимания и своеобразная недостаточность памяти.

Кроме того, у многих из них к началу школьного обучения не сформированы многие высшие психические функции, такие как пространственный и предметный гнозис, праксис, фонематический анализ, динамический и кинестетический праксис, а также функции программирования на смысловом уровне и мнестической деятельности.

В специальных исследованиях также показано значительное отставание у детей с ЗПР деятельности общения со взрослыми.

* **ЛЕЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПРИ ЗАДЕРЖКЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Проблема изучения и подготовки к обучению детей с ЗПР в течение последних двадцати лет интенсивно разрабатывалась сотрудниками института Коррекционной педагогики РАО (В.И.Лубовский, М.С.Певзнер, Н.А.Цыпина, Н.А.Никашина, Р.Д.Тригер, С.Г.Шевченко, Г.М.Капустина). На основании этих исследований были составлены программы подготовки к школе детей с ЗПР, а также программы для начальных классов школ для детей с ЗПР.

Авторами подчеркивается особое значение развития у этих детей наблюдательности, навыков анализа, синтеза, сравнения и обобщения. Ребенка необходимо научить видеть предметы, действия во всем их многообразии, во взаимосвязи друг с другом, научиться выделять основные признаки предметов и явлений окружающей действительности, сравнивать предметы, обобщать их в группы и логично рассказывать о результатах своей деятельности, а также передавать основной смысл прослушанного рассказа. Важное значение придается развитию внимания, памяти, речи, произвольной регуляции деятельности. Особое внимание уделяется формированию дифференцированного восприятия различных языковых средств, на накопление активного и пассивного словаря, коррекцию имеющихся речевых нарушений. Ребенка учат выделять в устной речи слова, а затем и предложения, слышать паузу и интонацию, в соответствии со знаками препинания в конце предложения. Особое внимание уделяется работе по развитию у детей умения слышать и выделять в слове отдельные звуки. Проводится специальная логопедическая работа по выработке у ребенка четкой артикуляции всех звуков речи. Ребенка готовят к усвоению устного звукового анализа.

Большое место отводится обучение составлению рассказов по картинке и серии картинок, отгадывать и придумывать самому загадки, используя прием сравнения, «готовят» руку к письму. Важно развивать у ребенка умение составлять простые и распространенные предложения, выделять их в рассказе, делить предложения на слова.

Детей с ЗПР важно научить ориентироваться в звуковой речи, то есть развивать у них звуковой анализ слов. Специальные исследования показали, что для детей с ЗПР наиболее доступным является выделение ударного гласного звука, стоящего в начале слова, и конечного согласного. Наиболее распространенной ошибкой у них является выделение слога вместо звука при вычленении начального согласного (например, в слове *мак* ребенок выделяет *ма* вместо *м*). У нормально развивающихся детей на определенном этапе их развития тоже наблюдаются такого рода ошибки. Однако у детей с ЗПР они являются стойкими, и требуется специальная коррекционная работа для их преодоления. Также ребенок легче выделяет отдельный гласный в словах, где он составляет отдельный слог (*аист*). Согласный звук в начале слова наиболее легко выделяется в словах, где он занимает обособленное положение (*слон*). Важно отметить, что дети с ЗПР, даже владея приемом выделения звука из состава слова, самостоятельно им не пользуются.

Важное значение при ЗПР имеют специальные коррекционные упражнения по развитию у детей предметного и пространственного гнозиса, праксиса, фонематического анализа, функций активного внимания, памяти, а главное – регуляции целенаправленной деятельности.

**5. НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ И ИХ ПРЕОДОЛЕНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Нарушения письменной речи подразделяются на две группы в зависимости от того, какой вид ее нарушен. При нарушении продуктивного вида отмечаются расстройства письма, при нарушении рецептивной письменной деятельности – расстройства чтения.

1. **Дислексия** – частичное специфическое нарушение процесса чтения. Проявляется в затруднениях опознания и узнавания букв; в затруднениях слияния букв в слоги и слогов в лова, что приводит к неправильному воспроизведению звуковой формы слова; в аграмматизме и искажении понимания прочитанного.
2. **Дисграфия** – частичное специфическое нарушение процесса письма. Проявляется в нестойкости оптико-пространственного образа буквы, в смешениях или пропусках букв, в искажениях звуко-слогового состава слова и структуры предложений.

На уроках рекомендуется, по итогам диагностики, реализовывать систему коррекционного обучения по преодолению нарушений письменной речи. Занятия по преодолению дисграфии не должны превращаться в бесконечный процесс написания или переписывания. Необходимо обеспечить разнообразную речевую практику учащихся – для развития языковой способности и наблюдательности, для формирования навыков речевой коммуникации. Для этих целей существуют разнообразные упражнения, большая часть которых выполняется в устной форме с четко организованной системой сигналов обратной связи (карточки, символы, цифровой ряд, действия с мячом и хлопками и т.д.), то есть в некоторой степени мы формируем операции письма без тетради и ручки. Занимательный речевой материал также должен способствовать снятию напряжения и страха письма у детей, чувствующих собственную несостоятельность в графо-лексической деятельности, и создает положительный эмоциональный настрой у детей в ходе занятия.

Письменная речь – одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка. Для различных форм языковой деятельности первичной может быть как устная, так и письменная речь(сравним фольклор и художественную литературу).Если устная речь выделила человека из животного мира, то письменность следует считать величайшим из всех изобретений, созданных человечеством. Письменная речь не только совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, но она изменила самого человека, в особенности его способность к абстрактному мышлению.

В понятие письменная речь в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо. «Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков».

Русское письмо относится к алфавитным системам письма. Алфавит ознаменовал переход к символам высших порядков и определил прогресс в развитии абстрактного мышления, позволив сделать речь и мышление объектами познания. «Только письменность позволяет выйти за ограниченные пространственные и временные рамки речевой коммуникации , а также сохранить воздействии речи и в отсутствие одного из партнеров. Так возникает историческое измерение общественного самосознания».

И устная , и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуется в ходе всего дальнейшего обучения. В результате рефлекторного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических , оптических и кинестетических раздражений (Л. С. Выготский, Б.Г. Ананьев). Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, т.к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

А.Р. Лурия 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 и т.п.).Собственно письмо включает ряд специальных операций:

* Анализ звукового состава слова, подлежащего записи. Первое условие письма – определение последовательности звуков в слове. Второе – 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 протекают 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-ом - 11-ом году жизни. Мотивационный уровень письма обеспечивается лобными долями коры головного мозга. Включение их в функциональную систему письма обеспечивает создание замысла, который удерживается посредством внутренней речи.

Удержание в памяти информации обеспечивается целостной деятельностью мозга. Как отмечает А.Р. Лурия, «удельный вес каждой из операций письма не остается постоянным на разных стадиях развития двигательного навыка. На первых этапах основное внимание пишущего направляется на звуковой анализ слова, а иногда и на поиски нужной графемы. В сложившемся навыке письма эти моменты отступают на задний план. При записи хорошо автоматизированных слов письмо превращается в плавные кинетические стереотипы».

* **ВИДЫ ПИСЬМА В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ**

На протяжении первых трех лет обучения школьники упражняются в различных видах письма, каждый из которых имеет определенное значение для формирования навыков полноценной письменной речи, отвечая задачам обучения, закрепления и проверки соответствующих знаний и умений. Рассмотрим отдельные виды письма, преломленные применительно к задачам коррекционной работы.

***Списывание***: а) с рукописного текста, б) с печатного текста, в) осложненное заданиями логического и грамматического характера.

Списывание как простейший вид письма наиболее доступен детям, страдающим дисграфией. Ценность его – в возможности согласовывать темп чтения записываемого материала, его проговаривания и записи с индивидуальными возможностями детей. Необходимо как можно раньше научить детей при списывании запоминать слог, а не букву, что вытекает из положения о слоге как основной единице произношения и чтения. Следовательно, специфической задачей письма становится правильное послоговое проговаривание , согласованное с темпом письма.

В случаях, когда ребенок слабо усваивает это требование, допускает многочисленные пропуски букв, полезно предлагать для списывания слова и тексты, уже разделенные на слоги черточками.

С первых упражнений в списывании желательно воспитывать у школьников навыки самопроверки, для чего педагог, просматривая работы, не исправляет ошибки, а лишь отмечает их на полях соответствующих строк, предлагая ученику сверить свою запись с текстом учебника, карточки, доски.

Во всех видах письма чтение выполняет функцию контроля.

***Слуховой диктант*** со зрительным самоконтролем отвечает принципу взаимодействия анализаторов, участвующих в акте письма. После написания слухового диктанта, обходя учеников, педагог отмечает у себя и объявляет количество ошибок каждого из учеников. На несколько минут открывается текст диктанта, записанный на доске, для исправления ошибок. Ученики делают исправления не ручкой, а цветным карандашом, чтобы отличить их от поправок, возможно имевших место в ходе написания диктанта. При проверке работ педагог отмечает количество исправленных ошибок, записывая это число в виде дроби: 5/3, то есть из пяти допущенных ошибок исправлено три. Подобные задания постепенно приучают детей к перечитыванию, проверке того, что они пишут. Педагог, ведя учет ошибок, может оценить динамику в развитии этого навыка.

Подбор речевого материала для слухового диктанта детям с ЗПР, страдающим дисграфией, дело непростое, так как в любом, самом несложном тексте может обнаружиться нечто недоступное для учеников на данном этапе обучения.

Это обстоятельство стало причиной для разработки новой, нетрадиционной формы письма под слуховую диктовку – ***графического диктанта***. Наиболее полно эта форма отвечает задаче проверки усвоения детьми пройденных тем по дифференциации смешиваемых пар фонем, то есть тем, составляющих значительную часть всего объема логопедической работы при коррекции дисграфии.

Графический диктант выполняет контрольную функцию, но является щадящей формой контроля, так как исключает из поля зрения детей другие орфограммы. Проверка усвоения пройденного проходит в облегченных условиях, поэтому не является последней стадией контроля, как обычный текстовый диктант, где перед учеником стоят одновременно многие задачи. Однако именно графический диктант позволяет тренировать учащихся в различении смешиваемых звуков на таких сложных по звуковому составу словах, какие не могут быть включены в текстовые диктанты. Здесь как бы сужается «луч внимания» ребенка, концентрируясь на двух смешиваемых звуках, которые он должен выделить из насыщенного звукового ряда (слово, фраза, текст).

Проводится графический диктант следующим образом.

Перед детьми ставится задача определить по слуху только изучаемые звуки, например, звонкий **з** и глухой **с** (случаи оглушения звонкого согласного на данном этапе не включаются в текст). Слова, не содержащие указанных звуков, при записи обозначаются прочерком; содержащие один из звуков обозначаются одной соответствующей буквой; содержащие оба звука – двумя буквами в той последовательности, в какой они следуют в составе слов. Если один из звуков повторяется в слове дважды, то и буква повторяется дважды. Так, продиктованная фраза: «В сосновом лесу смолистый запах» - в записи выглядит следующим образом: « **- сс с сс з** ».

В ходе графического диктанта следует раздельно проговаривать слова фразы. При первом прослушивании ученики загибают пальцы по числу слов. При повторном чтении записывают, сверяя число письменных обозначений с количеством слов в предложении. Каждое предложение записывается с новой строки, поскольку в такой записи отсутствуют прописные буквы и точки.

Помимо проверки основной темы диктанта, этот вид работы позволяет закрепить и ряд других навыков письма: учащиеся воспринимают на слух и отражают в записи членение текста на предложения, предложений – на слова; приучаются вычленять предлоги. Графические диктанты расширяют словарный запас детей, тогда как при текстовой записи выбор слов ограничен сложностью их написания.

Ошибки в графических диктантах сводятся к следующему: пропуск слова-черточки в предложении; пропуск буквы, особенно если она встречается в слове 2-3 раза. Например, при дифференциации гласных **и-ы**:

слово *наловили* обозначено **и** (вместо **ии**),

*удивились* – **ии** (вместо **иии**).

Ошибки первого вида преодолеваются с помощью предварительного анализа фразы на слова, выборочного называния второго, четвертого, первого слова. Учащиеся сознательно стремятся к запоминанию каждого предложения. Объем слуховой памяти заметно увеличивается. Допустивший ошибку второго вида при проверке диктанта должен вслух проговорить слово, «прощупывая каждый звук». Постепенно совершенствуется навык точного и быстрого анализа по звуковому составу с опорой на артикуляцию.

Графическая запись может использоваться также при закреплении других тем коррекционного курса.

Обычно дети охотно пишут все графические диктанты. Новые обозначения не вызывают у них затруднений, так как принцип записи при разных темах одинаков

* **РАЗВИТИЕ И УТОЧНЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ**

Последовательность во времени звуков и слогов, составляющих слово, а также временная последовательность слов, составляющих фразу, в письме находит отражение в соответствующей пространственной последовательности букв, слогов, слов, располагающихся на строках тетради при записи. Упражнения в определении последовательности в пространстве и времени создают основу для воспитания звуко-слогового и морфемного анализа слов.

Исходным в работе по развитию пространственных ориентировок является осознание детьми схемы собственного тела, определение направлений в пространстве, ориентировка в окружающем «малом» пространстве. Далее учащиеся тренируются в определении последовательности предметов или их изображений (например, рядя предметных картинок, изображающих фрукты, животных и т.п.), а также графических знаков. Такие задания способствуют тренировке руки и взора в последовательном перемещении в заданном направлении.

Следующее по сложности задание – вычленение одного из звеньев в цепи однородных предметов, изображений, графических знаков. Такие упражнения создают предпосылки для воспитания позиционного анализа звуков в составе слов.

Своеобразным продолжением развития пространственных дифференцировок становится изучение темы «Предлоги» (тех из них, которые имеют конкретное пространственное значение).

Выяснение круга временных представлений учащихся предполагает уточнение и активизацию соответствующего словарного запаса, а также пропедевтику усвоения времен глагола.

Следовательно, в ход урока необходимо включать задания и упражнения, решающие конкретные задачи по формированию пространственных и временных представлений. Приведем некоторые примеры соответствующих заданий.

1. Проверка и уточнение представлений детей о схеме тела.
   * Поднять свою «главную» руку, назвать ее (правая).
   * Поднять другую руку, назвать ее (левая).

У некоторых детей (левшей) ответы будут обратные. Доброжелательно рассмотреть такие случаи и отметить, что названия рук при этом остаются общепринятыми, что и следует запомнить.

1. По инструкции педагога показать, например, правую бровь, левый локоть. Детей следует упражнять до появления уверенной ориентировки их в схеме собственного тела.
2. Сидя за столом, определить его правый и левый края. Поднять руку тем ученикам, кто сидит за правой половиной стола. Аналогично – сидящим слева.
3. Зрительный диктант (на материале геометрических фигур, различных трафаретов и т.п.). Проводится следующим образом:

а) рассмотреть образец (ряд фигур или изображений предметов);

б) перечислить их несколько раз, запоминая последовательность;

в) образец закрывается;

г) выложить по памяти этот ряд из индивидуального раздаточного материала;

д) повторная демонстрация образца;

е) проверка правильности выполнения – в различных вариантах контроля.

Протяженность ряда постепенно растет – по мере тренировки детей.

1. Как называется прием пищи в разное время суток?
2. Рассказать об основных моментах режима школьника, используя наречия: *вечером, утром, ночью, днем, сначала, потом, раньше, позже, часто, редко, рано, поздно.*
3. Проверить усвоение этой лексики в игре с перекидыванием мяча, например: «Ты сначала моешь тарелку, а потом обедаешь?» - «Я сначала обедаю, а потом мою тарелку» и т.п.
4. В тексте К.Д.Ушинского «Ленивый и прилежный» вставить пропущенные слова «СЕГОДНЯ» и «ЗАВТРА»:

«… поучусь, а … погуляю» - говорит ленивый.

«… погуляю, а … поучусь» - говорит прилежный.

1. Запомнить по порядку названия дней недели. О чем говорят названия: вторник, четверг, пятница?
2. Установить последовательность событий, изображенных в сериях сюжетных картинок (подбираются педагогом в соответствии с возможностями детей).

Выбор подобных заданий зависит исключительно от фантазии педагога и возможностей учащихся в данный период обучения. Важно, чтобы в результате выполнения задания достигались следующие **цели**:

а) определение схемы собственного тела; правого и левого направлений в пространстве; пространственных взаимоотношений объектов; схемы тела стоящего напротив; последовательности предметного ряда; последовательности числового ряда; графическое обозначение направлений;

б) уточнение понятий об основных единицах времени, о периодах человеческого возраста; наблюдение и определение временной последовательности каких-либо действий и событий; расширение и активизация лексического запаса.

* **КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА НА ФОНЕТИЧЕСКОМ УРОВНЕ**

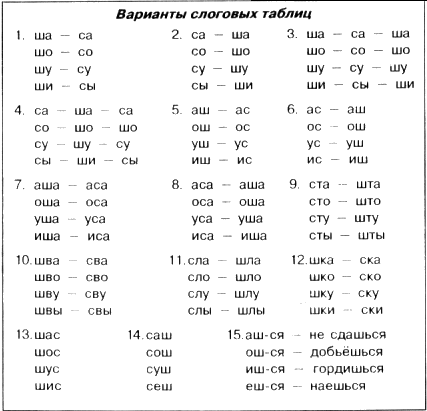
Работа на фонетическом уровне включает два основных направления:

1. Развитие звукового анализа слов (от простых форм к сложным);
2. Развитие фонематического восприятия, то есть дифференциация фонем, имеющих сходные характеристики.

Фонематические представления у детей формируются в результате наблюдений за различными вариантами фонем, их сопоставления и обобщения. Так складываются константные фонематические представления – способность воспринимать каждый речевой звук в различных вариантах его звучания как тождественный себе. Неоценимую роль в становлении константных фонематических представлений играют артикуляционные кинестезии.

По этой причине с первых же занятий привлекается внимание детей к работе артикуляционного аппарата, чтобы сделать его в достаточной степени управляемым, приучать детей оценивать свои мышечные ощущения при проговаривании звуков, слов, связывая эти ощущения с акустическими раздражениями. С этой целью в начальном периоде занятий отрабатывается артикуляция гласных первого ряда, а также тех согласных, произношение которых обычно не страдает (***П, М, Н, Ф, Т, К…***). Перечень таких согласных может быть расширен педагогом с учетом состояния звукопроизношения учеников. На этой стадии работы не следует давать подробную характеристику артикулемы, достаточно фиксировать внимание детей на наиболее выразительных, характерных ее признаках. Упражнения в узнавании и вычленении этих звуков в словах проводится с опорой на громкое проговаривание, а при необходимости – и акцентированное произнесение искомого звука. В дальнейшем эти операции звукового анализа выполняются при обычном произнесении слов, а затем переводятся во внутренний план, то есть выполняются молча.

Остановимся на **слогах** как особом виде речевого материала, так как зачастую работе со слогами при дифференциации (да и автоматизации) звуков не уделяется должного внимания: нередко после рассмотрения изолированных звуков переходят к различению их в словах, фразах, тексте – на одном занятии. В результате этого дети не могут овладеть необходимыми навыками и продолжают смешивать в письме рассмотренные буквы уже после изучения темы. Дифференциацию смешиваемых звуков в слогах следует проводить в *полном* объеме – в разнообразных позиционных условиях. Только тогда ученики справятся с их дифференциацией в словах любой сложности. Например, основные варианты слоговых таблиц для рассмотрения каждой пары смешиваемых букв могут выглядеть таким образом:



Работа со слогами предполагает следующие упражнения:

* восприятие на слух;
* отраженное воспроизведение;
* чтение таблиц: а) последовательно; б) вразбивку;
* запись слогов под диктовку.

При составлении слоговых таблиц следует учитывать особенности конкретных звуков. Так, для звонких согласных исключаются обратные слоги (типа **аж**).

Каждую фонетическую тему по дифференциации смешиваемых звуков мы связываем с грамматическими темами в чисто практическом плане. Дети упражняются в образовании новых слов различных частей речи префиксальным и суффиксальным способом – по образцу (в том числе и сравнительной степени наречий и прилагательных), наблюдают чередование согласных в корнях слов и тому подобное. Все это расширяет языковой опыт учащихся, пропедевтически подготавливает их к изучению последующих грамматических тем, способствует усвоению ряда непродуктивных форм, особенно затрудняющих детей.

Необходимым условием успешной дифференциации смешиваемых фонем в письменной речи является предварительное устранение замен и смешений звуков в речи *устной*.

Дифференциацию в письменной речи согласных, имеющих акустико-артикуляционное сходство, проводят на речевом материале, включающем одновременно и твердые, и мягкие варианты фонем: если качественно проработана с учениками тема «Способы обозначения мягкости согласных на письме», то нет необходимости в раздельной дифференциации твердых и мягких вариантов звука. Лишь для примера приведем раздельно различение парных ***Д-Т*** и  ***Д-`Т`***.

Для преодоления сниженной речевой активности детей, замедленности их речевых реакций полезно использовать двигательные реакции, сопряженные с речью (перекидывание мяча, отстукивание ритма и т. п.).

На любом этапе коррекционной работы решаются задачи организации деятельности детей, расширения объема всех форм внимания и памяти, развития лексического запаса и грамматического строя речи.

Для проведения коррекционной работы на фонематическом уровне можно использовать следующие упражнения.

1). **Образование звуков**

* Закрепить узнавание печатных букв, используя стихи А.Шибаева.

2). **Простые формы звукового анализа**

* Узнавание гласного звука (на слух)
  + - В ряду других гласных. Если определенный гласный назван, учащиеся должны поднять карточки со знаком [+], если нет – карточки со знаком [-]:

а) после хорового повтора серии звуков;

б) без повторного проговаривания:

*Уа, ауэ, оэ, аэо, иоу, уоа* и так далее.

- В начале слова. Услышав и повторив слово, ученики поднимают карточки [+] или [-], определяя наличие в начальной позиции одного определенного гласного звука. Установка на данный звук закрепляется демонстрацией соответствующей буквы, чтобы исключить забывание детьми исходной инструкции. Постепенно все гласные должны побывать в поле слухового внимания учащихся. Примерный список слов для устных упражнений:

а**) начальный гласный в ударной позиции**:

окунь, узел, иглы, адрес, ожил, имя, ужин, охнул, отпуск, улей, утки, окна, эхо, август, умный, иней, изредка, утренник, остров, игры, устный, ослик, атлас, орден, угол, издали, аист, этот;

б) **начальный гласный в безударной позиции:**

аптека, изюм, идут, ушли, альбом, актер, этаж, узоры, увяли, экзамен, учеба, арбуз, акула, уборка, учитель, алмазы, экран, экскурсия, услышу, апельсин, эстрада, иногда, инструмент, упал, асфальт, издалека, изолятор, аппетит, ударник, эмблема, ужасный, изложение.

**В середине слова.** Определить наличие гласного звука:

#### О А Ы У

куст, сок сын, наш дым, нес лес, зуб

шкаф, сон мал, мышь сел, был лук, пил

пол, лук бык, мак сыр, соль ток, суп

рос, мох лось, пар мел, мыть пусть, дуб

сад, март гусь, бак бык, пыль шил, сом

рот, рис шаг, шар боль, рыть внук, жук

**2. Вычленение гласного звука (на слух)**

**Из ряда гласных** (в начальной позиции). Поднять букву, соот­ветствующую первому гласному звуку:

уиа, аио, эоы, оиу, иоа, ауэ и т.д.

Из серии слогов с повторяющимся гласным звуком:

ул - ус - ук ом - он - ор

ар - аш - ан ах - ал - ас

ил - ит - ис эх - эк - эт

па - ка - на ха–ра-ва

то - со - ло ты - мы - лы

ру - ну - ту ти – ки – ни

**Из слова** (в начальной позиции, под ударением). Поднять соответствующую букву:

искра, армия, обувь, астры, узкий, улица, остров, игры, очередь, аист, этакий, ужинать, огненный, изгородь, утренник, иволга, очень, изредка, область, адрес, умный, издали, удочка, атомный, эхо, окунь, этот.

**Из слова** (гласный в середине слова, под ударением):

пух, нож, вот, там, кит, сам, сом, мышь, гусь, рос, жук, дочь, сад, лил, пол, мыл, пил, рыл, рис, шум.

**Согласные звуки**

Рассмотреть артикуляцию отдельных согласных звуков, произношение которых доступно всем учащимся (выделить существенные артикуляторные признаки для формирования слухопроизносительных дифференцировок):

**п**  – сомкнутые губы «взрываются» под давлением выдыхаемого воздуха. Звук не тянется;

**м** – сомкнутые губы не размыкаются, выдох направляется через нос (контроль зеркальцем - запотеет). Звук можно тянуть;

**ф** – нижняя губа смыкается с верхними резцами, выдыхаемая струя проходит через эту щель. Звук можно тянуть;

**г** – кончик языка упирается в верхние резцы. Выдыхаемая струя «взрывом» разрушает эту преграду. Звук не тянется;

**н** – кончик языка упирается в верхние резцы. Выдыхаемая струя проходит через нос. Звук можно тянуть.

**1. Узнавание согласного звука (на слух)**

**Начального звука в слове:** поднять знак [+] или [-]:

**м** — парус, молоко, морковь, капуста, молоток, балкон, мука, заноза, соловей, монета, букет, журавли, мороз, книга, майка, муравей, мужество;

**п** — крошки, пакет, колесо, палатка, нарядный, зерно, панама, папоротник, знамя, пламя, ножницы, паркет, камни, пастух, паук, номер, плавал;

**ф** - груша, фуражка, плоды, колосья, фасоль, флакон, природа, фонтан, картон, форточки, фабрика, корабли, футбол, кабина, фонари, фартук;

**н** - ноты, заботы, награда, назад, газеты, приборы, начало, полоска, ветер, новость, березы, напёрсток, народный, ноябрь, ромашки, напиток;

**т** — кувшины, таблица, ладони, качели, танец, топор, табурет, колесо, тайна, тренер, таблетка, тарелка, справка, тайга;

**Последнего согласного в слове:**

**ф** - трудный, крепость, шкаф, торф, шахта шарф, жираф, плащ, костёр, старик, телеграф, прибор, параграф, ракета;

**т** - кот, совет, сахар, пример, привет, самокат, акробат, пламя, салют, винегрет, компот, рассвет, крокодил, бегемот, сверчок, компас, торт;

**к** - дом, стук, звон, звук, петушок, солдат, спутник, страна, восток, овёс, паук, воротник, портфель, фартук, помидор, парад, порошок.

**Согласного в середине слова:**

**п** - слива, липа, крупа, топор, четверг, лопата, компот, хомяк, часы, черепаха, рапорт, кисель, салат, капля, трава, репа, цветы, крупный, спал;

**м** — рябина, комната, синица, смотри, омлет, среда, костер, костюмы, громко, труба, лапа, лампа, трава, трамвай, клубы, клумбы, вымпел;

**ф** - корка, кофта; зонтик, муфта, портфель, звонок, телефон, профессия, просьба, строчки, лифт, таблетка, салфетка, кофейник, самовар, сарафан и т.д.

Отобрать картинки, в названиях которых содержится определен­ный согласный звук: а) в начале слова; б) в любой позиции

**Выборочный диктант слов.**

а) *Устный* - поднять букву, если в слове содержится определенный звук (буквы раздаются детям заранее).

б) *Письменный* - запись слов, содержащих определенный звук (можно использовать доступные для учеников по написанию слова из данных выше).

**2. Вычленение согласного звука на слух в начальной позиции**

а) Из серии слогов: то-та-ту оп-ап-уп

на-ну-но ас-ос-ис

са-со-су ум-ам-ем и т.д.

б) Из слова (в начальной позиции).

Беседа по тексту стихотворения:

* Вот сколько на «к» я сумею сказать:

кастрюля, кофейник, коробка, кровать,

корова, квартира, картина, ковёр,

кладовка, калитка, комод, коридор...

-Ой, хватит! И звук тоже может устать!

А вот что на «т» ты сумеешь назвать?

* Топор, табуретка, тарелка и ложка...

- Ты, кажется, что-то напутал немножко.

-Ну, ладно, я больше сбиваться не буду.  
Послушай, на «с» назову я посуду:   
 стакан, сковородка, солонка и... кошка.   
 - А кошка откуда?

- Залезла в окошко!   
 Спроси лучше кошку - откуда пришла

и вся ли посуда на кухне цела...

(Л.Куклин.)

Учащиеся продолжают подбор слов на заданный звук.

в) Игра «Любопытный». Ведущий задает вопросы, учащиеся в ответ придумывают предложение, все слова в котором начинаются на один звук, например:

Кто? Что сделал? Кому? Что?

Папа принёс Пете пастилу. Соня связала сестре свитер.

**3. Вычленение последнего согласного в слове**

Назвать последний согласный:

куст, пел, сон, спор, суп, сыт, вес, стул, квас, парк, хвост, писк, грамм, торт, волк, гром, слон.

Добавить недостающую букву (одну из данных: х, т, к). С каж­дым полученным словом устно составить предложение:

ко-, пу-, ра-, лу-, ро-, ма-, ки-, мо-, жу-, ме-, со-.

Дописать недостающую букву. Диктуются слова без последнего согласного. При диктовке педагог обозначает отсутствующий согласный звук легким стуком карандаша. Запись одними буквами (т, ш, л, к...):

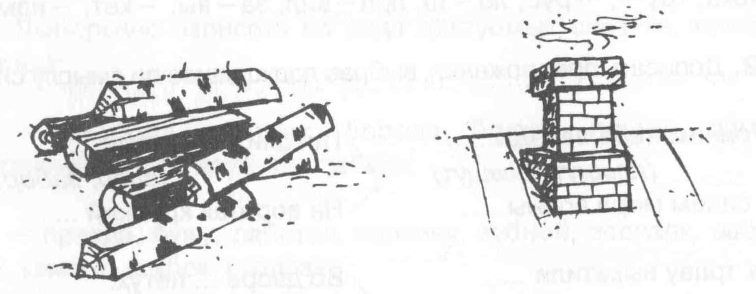
самолё-, каранда-, самосва-, воротни-, чайни-, саха-, шала-, футбо-, замо-, вете-, чуло-, пена-, солда-...

Игра «Цепочка слов». Подобрать слова так, чтобы последний звук сказанного слова стал первым звуком следующего, например:

мост - телефон - носки - иголка - автобус...

Д-Т

**1. Выделение парных согласных звуков из слов по предметной картинке ( в начальной позиции), например [дрова],[груба].**



**2. Сравнение д и т по артикуляции ( сходство и различие).**

**3. Сопоставление этих звуков с их графическим изображением.** Дифференциация т - д в слогах (устно и письменно).

**4. Рассматривание парных картинок.** Анализ слов-паронимов по смыслу и по звучанию. Составление предложений с ними (устно).

дачка - тачка душ - тушь

дом — том удочка — уточка

дочка - точка кадушка - катушка

**5. Вписать пропущенные буквы т, д.** С полученными словами составить предложения. Образец:



**6. Закончить предложения, выбрав подходящее слово:**

У Алёнушки на сердце....   
На крыльце подгнила .... (доска, тоска)

# Ветер... последние листья.

Придвинь гостю … . (стул, сдул)

Брат ...экзамен.

Я... хорошим учеником. (сдал, стал)

**7. Найти ошибку в стихотворении:**

Поэт, придумав строчку,  
в конце поставил дочку.

**8. Записать слова под диктовку в две колонки (по наличию т,д):**

Ведро, ветры, туча, подул, стук, нарядный, страны, ударил, туман, задремал, двери, свисток, труба, подруга, трава.

**9. Запись слов выборочная:**

только со звуком **т**: добежал, труба, ветка, одуванчик, вытри.

**10. Добавить недостающий слог та или да:**

а) устно - с перекидыванием мяча; б) письменно:

лопа -, приро -, ребя -, воро -, горо -, мач -, боро -, гуся - , темно - , меч - , посу-, глухо-, свобо-, просту-, звез -, забо -, холо -, бесе -, кар -.

**11. Записать глаголы с приставкой до-.** Устно составить с ними предложения.

Образец: тянул - дотянул.

Тащил, топил, топал, держал, дежурил, делал.

Подчеркнуть буквы г, д цветными карандашами.

### Т'-Д'

(мягкие варианты)

**1. Выделить мягкие фонемы из слов в начальной позиции.**

**2. Прочитать слоги типа:**

те - де; те - де - те; ади - эти...

**3. Записать их под диктовку.**

**4. Сопоставить слова-паронимы по смыслу и звучанию:**

день - тень следит - слетит  
дело - тело ходите - хотите

**5. Выделить мягкие фонемы из слов - поднять соответствующие буквы:**

затихли, задел, тени, стёкла, дивный, стихи, сеять, делить, девять, мать, лебеди, молодец, тетерев, надевать, дежурить, множитель, вдеть.

**6. Записать слова под диктовку в две колонки ( по наличию т'-д')**

ветер, девочки, стирка, водичка, декабрь, дерево, тёмный, стенка, деньки, гости, летит, неделя, октябрь, картина, середина, пластинка, лошади, разбудил.

**7. Изменить слова по образцу:**

а) устно - с перекидыванием мяча; б) письменно.

Образец: войти — войдите.

Погляди - ..., иди - ..., найди - ..., отойди - ..., приходи - ..., уведи - ..., проследи - .... наряди - .... зайди — ..., перейди .... погоди ...

**8. Четко произнести чистоговорку:**

Дятел на суку сидит,   
дятел дерево долбит.   
День долбит, два долбит -  
носом в небо угодит.

**9. Списать, вставляя пропущенные буквы д или т:**

а) -е-и гос-или у -ё-и в -еревне. -я-я угос-ил -е-ей мё-ом. Ребя-ишки пус-или ло-очку по во-е. Скоро при-ё- ле-о. -е-и пой-у- в лес за яго-ами. -у- -убы. Бу-у- и желу-и.

б) -е-и си-я- под с-арым -убом. В пол-ень -ам гус-ая -ень. И-ё- с -опором -я-я Ви-я. Он бу-е- руби-ь сухие сучки, «-е-и, о-ой-и-е от -ерева. Сук упа-ё-.

**10. Слуховой диктант:**

а) Настала осень. Дует холодный ветер. Солнце светит тускло. Часто идут дожди. Птицы дружными стаями летят в тёплые страны. В лесу стоит тишина. День стал короток.

б) Долго стоит в средней полосе тоскливая осень. Дожди, ветры, холода. Даль задёрнута сизой дымкой тумана. Падают с деревьев последние листочки. Стаи птиц готовы к дальним перелётам. Всё живое ждёт, когда же придёт матушка-зима.

**11. Тексты для графического диктанта.**

Тают льдинки на стекле.Дикая утка ведет утят.  
Сова видит в темноте.

а) Море покрыто льдом. И остановились быстроходные пароходы. Нет им дальше дороги. А ледокол идёт. Подминает под себя льдины, ломает их. Среди льдов теперь длинный коридор. Идут за ледоколом пароходы.

б) Сады тяготились плодами. Плоды жались друг к другу, как птенцы в гнезде. Садовник ходит от дерева к дереву. Он снимает спелые плоды и кладёт в корзину. Корзину накрывают скатертью и несут в машину. Там её ставят на переднее сиденье. Эти чудесные яблоки отправляют в столицу на выставку.

**12. Прочитать текст, вставляя пропущенные буквы т, д:**

а) поднять соответствующую букву; б) вписать буквы в прорези текста, отпечатанного на карточке.

-ри -ня -ул мокрый ве-ер, съе-ая снег. Ночью, наконец, хлынул -ож-ь, и так зас-учало в окно, что Никита проснулся, сел в крова-и и слушал, улыбаясь.

Чу-есен шум ночного -ож-я. «Спи, спи, спи», — -оропливо с-учал он по с-ёклам. И ве-ер в -емно-е порывами рвал -ополя пере- -омом.

Ники-а перевернул по-ушку холо-ной с-ороной вверх, лёг опя-ь и ворочался по- , то есть в нарушении связи слов: согласования и управления.о-еялом, ус-раиваясь у-обнее.

К у-ру -ож-ь прошёл, но небо еще было в -яжёлых -учах. От снега не ос-алось и сле-а. Широкий -вор был покры- синими лужами. Весь ос-рый, чис-ый, воз-ух был полон шумом па-ающей во-ы...

Ломая лёд, река выхо-ила из берегов, кру-ила ль-ины, вырванные с корнем кус-ы, шла высоко через пло-ину и па-ала в

ому-ы.

(По А Толстому.)

# **6. ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Основными симптомами дисграфии являются *специфические* (не связанные с применением орфографических правил) ошибки, которые можно выделить в три основные группы:

1. Ошибки на уровне буквы и слога. Это наиболее многочисленная и разнообразная по типам группа ошибок. В первую очередь это ошибки, отражающие трудности формирования фонематического анализа, затем – ошибки фонематического восприятия; далее – ошибки иной природы.
2. Ошибки на уровне слова. Написание обнаруживает такой дефект анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слов: ребенок не сумел уловить и вычленить в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы.
3. Ошибки на уровне предложения. На начальном этапе обучения дети с трудом усваивают членимость речевых единиц, что отражается в отсутствии обозначения границ предложений. Основная масса специфических ошибок на уровне словосочетания и предложения выражается в так называемых *аграмматизмах*, то есть в нарушениях связи слов: согласования и управления.

Работа по коррекции нарушений речи у детей с ЗПР имеет свою специфику, обусловленную особенностями сенсомоторного и психического их развития. Для правильной трактовки специфических ошибок педагогу необходимо максимально полно представлять все те трудности, которые приходится преодолевать ребенку с ЗПР при овладении письмом. В процессе коррекционного воздействия необходимо учитывать уровень развития речи, познавательной деятельности, особенности сенсорной сферы и моторики ребенка.

Коррекционное воздействие представляет собой целенаправленный, сложно организованный процесс, в котором выделяются различные этапы. Каждый из них характеризуется своими целями, задачами, методами и приемами коррекции. Основной задачей педагога является закрепление навыков правильного письма.

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого ее развития.

Механизмы нарушений чтения и письма во многом являются сходными. Поэтому в методике коррекционно-логопедической работы по их устранению имеется много общего, что демонстрируется на примере приведенных выше вариантов упражнений и заданий. На уроках осуществляется работа по развитию зрительно-пространственных функций, памяти, внимания, аналитико-синтетической деятельности, по формированию языкового анализа и синтеза, лексики, грамматического строя, по устранению нарушений устной речи.

**7. СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

* + 1. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психологи и педагогика в вопросах и ответах. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000
    2. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997.
    3. Логопедия: Учеб. Для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Л.С. Волкова, Р.И.Лалаева, Е.М.Мастюкова и др.; Под ред Л.С.Волковой.-2-е изд. – В 2-х книгах. Книга 1. М.: Просвещение: Владос, 1995.
    4. И.Н.Садовникова. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие – М.: «Гуманит. изд. центр ВЛАДОС», 1997.
    5. Калинина И.Л. Учим детей читать и писать: Книга для родителей, учителей начальных классов и логопедов. «-е изд. – М.: Издательство «Флинта», 1997.
    6. Психолингвистика и современная логопедия / Под ред. Халиловой. – М.: Экономика, 1997.