Аннотация

Дипломная работа содержит 59 с., состоит из введения, двух глав, заключения, 5 приложений, 4 таблиц, 39 источника литературы.

Коррекция, нарушения, письмо, дисграфия, психологическая база, внимание, память, мышление, дети младшего школьного возраста.

Объектом исследования являются нарушения письма детей младшего школьного возраста с дисграфией

Предметом исследования является коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

В данной работе проделана экспериментальная работа по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией. В результате исследования сделаны выводы и заключения, дана оценка результативности предлагаемой программы коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста. В ходе экспериментальной работы гипотеза нашла свое подтверждение. Определена практическая значимость исследования.

Оглавление

Введение

1 Теоретические основы нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией

1.1 Системно-структурный подход коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией

1.2 Причины, механизмы и симптоматика нарушений письма у детей младшего школьного возраста

1.3 Методика коррекционной работы по устранению нарушений письма у детей младшего школьного возраста

2 Экспериментальная работа по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста

2.1 Организация экспериментальной работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста

2.2 Обследование детей младшего школьного возраста – констатирующий этап эксперимента

2.3 Содержание работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста – формирующий этап

2.4 Оценка эффективности программы коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста – итоговый этап

Заключение

Список литературы

Приложения

Введение

Актуальность проблемы изучения нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией определяется прежде всего тем, что жизненный успех ребенка в основном зависит от его академических успехов, которые закладываются еще в младшем школьном возрасте. Поэтому коррекционная работа с детьми проводится именно тогда. Именно в этом возрасте формируется качественно новые характеристики познавательных процессов.

Анализ зарубежных и российских работ по проблемам школьной неуспеваемости позволяет условно определить два направления исследований.

В рамках первого направления акцент делается на изучение психофизических и психологических механизмов нарушения письма (Андреева Н. Г., Эльконин Д. Б, Корнев А.Н., и др.) /1,35,12/.

Второе направление исследований в большей степени затрагивает педагогический аспект преодоления затруднений в сформировании навыков чтения и письма (Левина Р.Е., Лалаева Р.И., Спирова Л.Ф., Садовникова И.Н., и др.) /17,20,29,30/.

Однако в последнее время всё чаще встречается системный подход к устранению трудностей в обучении чтению и письму.

Здесь можно говорить о психологической неготовности к овладению речевой деятельностью. В частности, недостатки временных и пространственных представлений у детей приводят к стойким ошибкам на письме. Это связанно с тем, что формирование одной из основных операций письма, а именно моделирование звуковой стороны слова с помощью букв, оказывается сложным процессом. Как известно, реализация данной операции происходит в два этапа:

1) установка временной последовательности фонем, из которых состоит слово;

2) дальнейшая трансформация её в пространственную последовательность букв. Таким образом, нарушения зрительно-пространственных функций у детей приводит к возникновению стойких и множественных дисграфических ошибок оптического характера.

Проблемы усвоения навыков письма во многом объясняются особенностями учебной деятельностью школьников: учащимся свойственны недостаточная целенаправленность действий, неумение анализировать и соблюдать последовательность выполнения заданий на уроке. Без напоминания педагогов дети не стремятся себя контролировать, выявлять и исправлять допускаемые ошибки /24,с.33/.

Работа по устранению затруднений в усвоении навыков письма непосредственно относится к сфере профессиональной деятельности логопеда. Начиная с детского сада, приходится уделять особое внимание детям, страдающим общим недоразвитием речи (ОНР), фонетико-фонематическими нарушениями речи (ФФНР) и другими видами речевых нарушений. Логопед оказывает не только коррекционную помощь детям, но и применяет клинико-психологические подходы к изучению причин возникновения устойчивых ошибок при чтении и на письме /24,с. 34/.

Учителя, у которых в классе находятся «безграмотные» ученики, осваивают современные педагогические технологии. Ведут поиск инновационных форм по оказанию дифференциальной и индивидуальной помощи неуспевающему ребёнку. Мастерство учителя заключается в учении преодолеть стереотипы в отношении к «трудным» детям, у которых по-разному складывается школьная судьба.

Не оставляют равнодушными к проблеме школьной неуспеваемости и родителей учащихся. Их интуиция оказывает не меньшую помощь, чем профессиональные усилия других специалистов, работающих с детьми в условиях учебного процесса.

Сейчас в каждом классе встречаются дети с нарушениями письма. В медицинских документах у них нет диагноза, который не позволял бы обучаться в общеобразовательной школе. Однако учителя в отношении таких учеников настойчиво утверждают о существовании у них объективных сложностей в процессе чтения и письма.

Не всегда учебная неуспеваемость ограничивается только ошибками в тетради. Практика показывает, что при недостатках чтения и письма у детей школьная жизнь может также не ладиться из-за эмоциональных и поведенческих нарушений.

К резкому увеличению количества детей с нарушениями письма приводит сложившаяся практика обучения грамоте в начальных классах:

неоправданная обязательность владения навыком чтения на начало обучения; сокращение букварного периода;

требование безотрывного письма;

ранний отказ от письма в «узкую, косую» линейку и др.

Актуальность исследования определяется тем, что система коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста недостаточно разработана. Ее теоретическое обоснование представляет в настоящее время малоизученную, но актуальную проблему. Современные подходы к образованию детей требуют новых форм и методов обучения детей и коррекции различных нарушений.

Цель исследования: поиск новых форм и методов коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Объект исследования: нарушение письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Предмет исследования: коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Задачи в соответствии с целью исследования:

изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией;

выявить эффективные методы и способы нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией

разработать и апробировать программу коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией, определить ее эффективность

Гипотеза исследования: процесс коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста будет результативнее, если коррекционную работу строить с учетом особенностей формирования психологической базы речи, с использованием специально подобранных методов и приемов.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и логопедической литературы, диагностические мероприятия по обследованию и выявлению проблем нарушений письма у детей с дисграфией, педагогический эксперимент, обработка и интерпретация результатов.

База исследования: МОУ средняя школа с. Новостепановка Свободненского района, начальные классы. Выборка проводилась по письменным работам. В педагогическом эксперименте приняли участие 10 человек.

Практическая значимость исследования заключается в том, что найдены новые пути коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией, материалы данного исследования могут применяться при разработке методик для педагогов по коррекции нарушений письма у детей с дисграфией не только младшего школьного возраста, но и старшеклассников.

1 Теоретические основы нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией

1.1 Системно-структурный подход коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией

Для обозначения нарушений письма используется понятие «дисграфия».

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма. Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма /31, с.52/.

Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности не только определенных речевых, но и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Несформированность какой-либо из указанных функций вызывает нарушение процесса овладения письмом, дисграфию. Необходимой предпосылкой навыка символизации, т.е. буквенного обозначения фонем, является достаточная зрелость фонематического восприятия /31,с.53/.

Известно, что в русской орфографии выделяются следующие основные принципы правописания: фонетический (фонематический), морфологический, традиционный.

В основе фонетического (фонематического) принципа правописания лежит звуковой (фонематический) анализ речи. Слова записываются, так как они слышаться и произносятся (ДОМ, ТРАВА, КАНАВА, СЛЫШУ). Пишущий анализирует звуковой состав слова и обозначает звуки определенными буквами. Таким образом, для реализации фонематического принципа письма, необходима сформированность дифференциации фонем и фонематического анализа.

Морфологический принцип состоит в том, что морфемы слова (корень, приставка, суффикс, окончание) с одинаковым значением имеют и одинаковое написание, хотя их произношение в сильной и слабой позиции может быть различным (ДОМ ДО (а) МА, СТОЛ СТО (а) ЛЫ). Использование морфологического принципа предполагает умение определять значение морфемы слова, выделять морфемы с одинаковым значением, произношение которых может отличаться в различных фонетических условиях. Уровень развития морфологического анализа тесно связан с развитием словаря и грамматического строя речи. Традиционный принцип предполагает такое написание слова, которое сложилось в истории развития письменности и не может быть объяснено фонетическим или морфологическим принципом правописания /29,с.115/.

С учетом принципов орфографии можно сделать вывод, что дисграфия преимущественно связана с нарушением реализации фонетического принципа.

Развитие фонематического восприятия ребенка проходит несколько стадий:

Дофонетическая стадия – полное отсутствие дифференциации звуков окружающей речи, понимания речи и активных речевых возможностей.

Начальный этап овладения восприятием фонем: различается акустически наиболее контрастные фонемы и не различаются близкие по дифференциальным признакам. Слово воспринимается глобально.

Дети начинают слышать звуки в соответствии с их фонематическими признаками. Детям доступно различение между правильным и неправильным произношением, но неправильно произнесенное слово еще узнается.

Правильные образы звучания фонем преобладают в восприятии, но дети продолжают узнавать неправильно произнесенное слово, т.к. сенсорные эталоны фонематического восприятия еще нестабильны.

Завершение развития фонематического восприятия. Дети слышат и говорят правильно, перестают узнавать отнесенность неправильно произнесенного слова. До этого момента фонематическое развитие детей в норме происходит спонтанно при наличии оптимальных условий речевого окружения.

Осознание звуковой стороны слова и сегментов, из которых она состоит (этот этап наступает благодаря направленному обучению). Иногда этот процесс запаздывает в связи с недоразвитием устной речи, при психическом недоразвитии или задержке психического развития. Автор отмечает. Что достижение данного этапа развития фонематического восприятия является необходимой предпосылкой овладения фонематическим анализом /29,с.121/.

Л.Р. Лурия и Р.Е. Левина отмечают, что одной из психологических предпосылок фонетически правильного письма является утончение звукового состава. В норме сенсорные и языковые эталоны фонем формируются у ребенка на основе взаимодействия слышимых образцов речи взрослых, слухового восприятия собственной речи и кинетических ощущений, получаемых в процессе артикуляции, сами по себе речедвижения, а их ассоциации со слуховыми ощущениями от собственных звуков /22,16/.

А.Р. Лурия указывает: «Такое, «проговаривание» позволяет уточнить подлежащие написанию звуки, отделить близкие звуки друг от друга и превратить недостаточно ясные звуковые нюансы в четкие фонемы».

Установлено, что систематическое усиление речевых кинестезий путем слогового проговаривания является эффективным средством формирования навыков правописания русских орфограмм, неконтролируемых орфографическими правилами, обеспечивает звуковой анализ сложных слов, сопоставление многих морфем и этим самым развивает звуковой слух.

Значимость речевых кинестезий для формирования письменной речи становится особенно очевидной в случаях патологии. Отмечается, что при нарушении артикуляторных схем (на основе расстройства кинетических ощущений) затруднено выделение из речевого потока четких звуков и соотнесение их с соответствующей буквой, утрачивается способность уточнения звуков, поэтому системно-структурный подход коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией опирается на положение об органической связи развития речи и мышления, процессов восприятия, памяти, воображения и других психических процессов /22, с23/.

До настоящего времени актуальными остаются вопросы взаимосвязи методических условий и создания предпосылок готовности учащихся начальных классов с дисграфией, к усвоению программы по русскому языку в целом. Условием эффективности коррекционного обучения детей, страдающих стойким неусвоением орфографических знаний, умений и навыков, становится сочетание системы общего развития детей с методикой по преодолению имеющейся речевой патологии.

Известно, что новообразования в психике ребенка могут возникнуть лишь на основе взаимодействия и взаимопроникновения интеллектуальной, эмоциональной и коммуникативной сфер. Регулирующая роль отводится волевым процессам. Они служат основой для будущего самоконтроля. Для достижения указанной цели в специально организуемой на уроках поисковой деятельности у детей с дисграфией воспитывается самостоятельность при решении учебных задач. Это пробуждает в ребятах творческую активность, интерес к предмету, любовь к родному языку /22,с.25/.

Коррекционное воздействие направлено не только на устранение недостатков формирования речевых и неречевых процессов, которые обеспечивают усвоение правил правописания. Вместе с тем, преодоление данного речевого нарушения способствует развитию личности ребенка с речевой патологией по трем уровням: когнитивному, эмоциональному, поведенческому.

Таким образом, фонематическая организация звуков речи предполагает наличие четких схем не только в слуховой, но и в артикуляционной деятельности. Чтобы различать звуки речи в словах, необходим предшествующий речевой опыт, накопление определенной системы акустико-артикуляционных связей. При этом большую роль играет аналитико-синтетическая деятельность, благодаря которой дети обобщают признаки фонемы, отграничивая ее тем самым от других. Правильное развитие фонематических процессов лежит в основе усвоения фонетики, лексико-грамматического усвоения письма. Нарушения фонематического слуха и восприятие находят отражение на письме. Поэтому при коррекции нарушений письма в первую очередь необходимо уделять внимание на развитие речи и мышления, процессов восприятия, памяти, воображения и других психических процессов.

1.2 Причины, механизмы и симптоматика нарушений письма у детей младшего школьного возраста

По мнению А.Н. Корнева, трудности в обучении письму возникают как результат трех групп явлений: биологической недостаточности мозговых систем, входящих в систему письменной речи, возникающей на этой основе функциональной недостаточности и средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям. А.Н. Корневым отмечается, что в подавляющем большинстве случаев в анамнезе детей с нарушениями письма встречаются экзогенные вредности. Именно они чаще всего приводят к поражению мозговых структур /12,с.115/.

В настоящее время к дисграфическим ошибкам относят: замены, смещения, вставки букв, слогов, слитное написание слов, раздельное написание элементов одного слова, контаминации, ошибки, связанные с неумением выделять границы предложения, грамматические ошибки, ошибки в структурном оформлении предложения, пропуски слов в предложении, ошибки оптического характера /12,30/

При анализе работ ряда авторов отмечены различия в трактовке происхождения дисграфических ошибок. В основе замен и смешений букв при письме Р.Е. Левина, Л.Ф.Спирова , А.Н. Корнев видят недостаточную сформированность фонематического слуха (либо первичную, либо вторичную), И.Н. Садовникова – неправильное обозначение звука буквой.

Перестановки букв И.Н. Садовникова связывает только с недостаточностью звукового анализа. А.Н.Корнев при этом указывает на нарушение фонематического анализа с недостаточностью слухоречевой памяти, внимания.

Причину вставок букв И.Н. Садовникова видит в появлении призвука при медленном проговаривании слова в ходе письма. Другие авторы объясняют их несформированностью фонематического слуха и восприятия.

Ошибки, проявляющиеся в нарушении структуры предложения, выделения границ предложения объясняются не только бедностью словаря, ограниченностью понимания слов, но и состоянием интеллектуальных способностей и предпосылок интеллекта: произвольной концентрации и переключения внимания, динамического праксиса /12,с. 25/

Аграмматизмы, выражающие нарушения согласования и управления, объясняются большей частью авторов одинаково: бедностью словаря, недостаточностью языковых общений, несформированностью морфологического анализа и синтаксиса.

Оптические ошибки при письме Р.И. Лалаева объясняет недифференцированностью представлений о сходных формах недоразвития оптико-пространственного восприятия зрительного анализа и синтеза. И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев выделяют из группы оптических ошибок смешения букв по кинетическому сходству, объясняя их несформированностью кинестетической и динамической стороны двигательного акта, медленным формированием кинемы.

Все исследователи отмечают, что учащиеся с нарушением письма допускают большое число ошибок на правила правописания.

Существующие в настоящее время варианты классификации ошибок при письме отражают взгляды исследователей на вероятные механизмы их возникновения.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена). Выделяются следующие виды дисграфий:

артикуляторно-акустическая:

на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем)

на почве нарушения языкового анализа и синтеза,

грамматическая

оптическая дисграфий.

Артикуляторно-акустическая дисграфия. Дети пишут так, как произносится. В основе лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание.

Артикулярно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций).

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания

Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно, чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч – т; ч -щ; ц – т; ц – с). Неправильно обозначается мягкость согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных. Могут заменяться гласные даже в ударном положении, например, о – у.

В процессе письма фонема соотносится с определенным зрительным образом буквы. Для правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация звуков, чем для устной речи. Небольшая недостаточность слуховой дифференциации в устной речи может восполняться за счет закрепленных в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов. В процессе же письма для правильного различения и выбора фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, являющихся смыслоразличительными.

С другой стороны, в процессе письма дифференциация звуков, выбор фонем осуществляются на основе следовой деятельности, слуховых образов, по представлении. Вследствие нечеткости слуховых представлений о фонетически близких звуках выбор той или иной фонемы затруднен, следствием чего являются замены букв на письме.

Исследуя нарушения письма у детей, связывают замены букв с тем, что при фонемном распознавании дети опираются на артикуляторные признаки звуков и не используют при этом слуховой контроль, связывают замены букв на письме с фонематическим недоразвитием, с несформированностью представлений о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы /17,с.156/.

Для правильного письма необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. При нарушении какого-либо звена (слухового, кинестетического анализа, операции выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) затрудняется в целом весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме. Поэтому с учетом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинестетическую, фонематическую /17,с.161/.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза /31,с.52/.

В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деление предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Проявление на письме: искажение структуры слова и предложения. Особенно распространены при этом виде дисграфии искажения звукобуквенной структуры слова.

Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении; пропуски гласных, перестановки букв, пропуски, добавления, перестановки слогов.

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

Аграмматическая дисграфия проявляется в аграмматизмах на письме и обусловлена несформированностью лексико-грамматического строя речи. Этот вид может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения, текста.

На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, изменении падежных окончаний; нарушении предложных конструкций; изменении падежа местоимений; числа существительных; нарушении согласования; отмечается нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропуска членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении /31, с. 52/.

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

Чаще, заменяются графически сходные рукописные буквы, состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве, включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами, зеркальное написание букв, пропуски элементов особенно при соединении букв включающих одинаковый элемент, лишние и неправильно расположенные элементы.

Симптоматика дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом: искажения и замены букв, искажения звукослоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме /31, с. 53/.

Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой: неврологическими нарушениями, нарушениями познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания, психическими нарушениями.

При целенаправленном коррекционно-логопедическом воздействии постепенно симптоматика дисграфии сглаживается.

Симптоматика дисграфии у детей характеризуется большим количеством и разнообразием ошибок на письме и сложностью их механизмов, проявляется чаще всего в сложном виде, в комплексе, в сочетании различных форм (акустическая и артикуляторно-акустическая и т.д.).

Дисграфия у детей сопровождается распространенными орфографическими ошибками. Это объясняется тем, что применение правил требует достаточно высокого уровня усвоения языковых закономерностей, сформированности языковых обобщений.

Большая распространенность и особенности симптоматики дисграфии у детей обусловлены недоразвитием познавательной деятельности, нарушением устной речи, несформированностью языковых обобщений, нарушением речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, нарушением структуры операций письма, особенностями организации психической деятельности /31, с. 54/.

Таким образом, нарушения письменной речи являются распространенным речевым расстройством, имеющим разнообразный и сложный патогенез. Разными авторами высказываются несколько различные взгляды на причины и механизмы нарушений письма. У детей младшего школьного возраста дисграфия проявляется чаще всего в сложном виде, в сочетании различных форм.

1.3 Методика коррекционной работы по устранению нарушений письма у детей младшего школьного возраста

Коррекционная работа по уточнению и закреплению дифференциации звуков проводится с опорой на различные анализаторы (речеслуховой, речедвигательный, зрительный и др.).

При устранении дислексии и дисграфии каждый из звуком в процессе работы соотносится с определенной буквой. При коррекции дисграфии большое место занимают письменные упражнения, закрепляющие дифференциацию звуков.

Устранению артикуляторно-акустической дисграфии предшествует работа по коррекции нарушений звукопроизношения. На начальных этапах работы рекомендуется исключить проговаривание, так как оно может вызвать ошибки на письме.

На начальных этапах работы по развитию фонематического анализа дается опора на проговаривание. Однако не рекомендуется долго задерживаться на этом способе выполнения. Конечной целью коррекционной работы является формирование действий фонематического анализа в умственном плане, по представлению.

При устранении аграмматической дислексии и дисграфии основная задача заключается в том, чтобы сформировать у ребенка морфологические и синтаксические обобщения, представления о морфологических элементах слова и о структуре предложения.

Усвоение морфологической системы языка осуществляется в тесной связи с освоением структуры предложения. Работа над предложением учитывает сложность структуры, последовательность появления различных его типов в онтогенезе /17,C.189/.

Работа над предложением строится по следующему плану:

Двусоставные – предложения, включающие существительное в именительном падеже и глагол 3-го лица настоящего времени (Дерево растет.)

Другие двусоставные предложения.

Распространенные предложения из 3 — 4 слов: существительное, глагол и прямое дополнение (Девочка моет куклу.); предложения типа: Бабушка дает ленту внучке; Девочка гладит платок утюгом; Дети катаются с горки; Солнце светит ярко. В дальнейшем даются более сложные предложения.

Полезной является работа по распространению предложения с помощью слов, обозначающих признак предмета: Бабушка дает ленту внучке. — Бабушка дает внучке красную ленту.

При построении предложения большое значение имеет опора на внешние схемы, идеограммы. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий, при обучении развернутым высказываниям на начальных этапах работы необходимо опираться на графические схемы, т. е. материализовать процесс построения речевого высказывания. С помощью значков и стрелок графические схемы помогают символизировать предметы и отношения между ними.

Первоначально детям объясняется метод составления предложения по наглядным схемам (фишкам) на материале 1—2 предложений.

Предлагаются различные графические схемы для предложений из трех элементов (Девочка рвет цветы), из четырех элементов (Мальчик рисует дом карандашом).

Рекомендуются следующие виды заданий с использованием графической схемы: подбор предложений по данной графической схеме; запись их под соответствующей схемой (предлагаются две схемы); самостоятельное придумывание предложений по данной графической схеме; составление обобщенного представления о значении предложений, соответствующих одной графической схеме.

После усвоения обобщенных значений нескольких структур предложений рекомендуется выбрать среди других те, которые имеют одинаковое с данным обобщенное грамматико-смысловое значение. Например, среди предложений: Девочка читает книгу; Мальчик ловит бабочку; Дети катаются с горки — выбрать те, значение которых сходно по структуре с предложением: Девочка рвет цветы. /17,C.192/.

Используют и такие виды заданий, как ответы на вопросы, самостоятельное составление предложений в письменной форме.

При формировании функции словоизменения обращается внимание на изменение существительного по числам падежам, употребление предлогов, согласование существительного и глагола, существительного и прилагательного, изменение глагола прошедшего времени по лицам, числам и родам и т. д.

Последовательность работы определяется последовательностью появления форм словоизменения в онтогенезе.

Формирование функции словоизменения и словообразования осуществляется как в устной, так и в письменной речи.

Закрепление форм словоизменения и словообразования сначала проводится в словах, затем в словосочетаниях, предложениях и текстах.

При устранении оптической дисграфии проводиться работа по уточнению представлений детей о форме, цвете, величине.

В процессе работы по формированию пространственных представлений необходимо учитывать особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе, психологическую структуру оптико-пространственного гнозиса и праксиса, состояние этих функций у детей с дисграфией.

Выделяют два вида пространственных ориентировок, тесно связанных между собой: ориентировку в собственном теле и в окружающем пространстве.

Ориентировка детей в окружающем пространстве развивается также в определенной последовательности. Первоначально положение предметов (справа или слева) ребенок определяет лишь в том случае, когда они расположены сбоку, т. е. ближе к правой или левой руке. При этом различение направлений сопровождается длительными реакциями рук и глаз вправо или влево. В дальнейшем, когда закрепляются речевые обозначения, эти движения затормаживаются.

Развитие ориентировки в окружающем пространстве проводится в следующей последовательности:

Определение пространственного расположения предметов по отношению к Детям, т. е. к самому себе.

Определение пространственных соотношений предметов, находящихся сбоку: «Покажи, какой предмет находится справа от тебя, слева», «Положи книгу справа, слева от себя». Если ребенок затрудняется в выполнении этого задания, уточняется: справа — это значит ближе к правой руке, а слева — ближе к левой руке.

Определение пространственных соотношений между 2—3 предметами или изображениями. /20, C.248/.

Предлагается взять правой рукой книгу и положить ее возле правой руки, взять левой рукой тетрадь и положить ее у левой руки и ответить на вопрос: «Где находится книга, справа или слева от тетради?».

В дальнейшем выполняются задания по инструкции логопеда: положить карандаш справа от тетради, ручку слева от книги; сказать, где находится ручка по отношению к книге — справа или слева, где находится карандаш по отношению к тетради — справа или слева.

Затем даются три предмета и предлагаются задания: «Положи книгу перед собой, слева от нее положи карандаш, справа — ручку» и т. д.

Важным является уточнение пространственного расположения фигур и букв. Детям предлагаются карточки с различными фигурами и задания к ним:

написать буквы справа или слева от вертикальной линии.

положить кружок, справа от него квадрат, слева от квадрата поставить точку.

нарисовать по речевой инструкции точку, ниже — крестик справа от точки — кружок.

определить правую и левую стороны предметов, пространственные соотношения элементов графических изображений и букв.

На этом этапе одновременно проводится работа по развитию зрительного анализа изображений и букв на составляющие элементы, их синтезу, определению сходства и различия между похожими графическими изображениями и буквами.

Например:

Найти фигуру, букву в ряду сходных. Предлагаются ряды сходных печатных и рукописных букв (например, ла, лм, ад, вр, вз).

Срисовать фигуру или букву по образцу и после кратковременной экспозиции.

Сложить из палочек фигуры (по образцу, по памяти).

Сконструировать буквы печатного и рукописного шрифта из предъявленных элементов печатных и рукописных букв.

Найти заданную фигуру среди двух изображений, одно из которых адекватно предъявленному, второе представляет собой зеркальное изображение.

Показать правильно изображенную букву среди правильно и зеркально изображенных.

Дополнить недостающий элемент фигуры или буквы по представлению.

Реконструировать букву, добавляя элемент: из А — Л — Д, К — Ж, 3 — В, Г — Б.

Реконструировать букву, изменяя пространственное расположение элементов букв; например: Р — Ь, И — Н, Н — П, Г — Т.

Определить различие сходных букв, отличающихся лишь одним элементом: 3 — В, Р — В.

Определить различие сходных фигур или букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве: Р — Ь, Г — Т, И — П, П — Н.

Для лучшего усвоения их соотносят с какими-либо сходными предметами изображениями: О — с обручем, 3 — со змеей, Ж — с жуком, П — с перекладиной, У — с ушами и т. д. Используются различные загадки о буквах, ощупывание рельефных букв и узнавание их, конструирование из элементов, реконструирование, срисовывание.

Различение смешиваемых букв проводится в следующей последовательности: дифференциация изолированных букв, букв в слогах, словах, в предложениях, тексте.

Таким образом, устранение дисграфии осуществляется приемами, направленными на развитие речи и мышления, процессов восприятия, памяти, воображения и других психических процессов. Большое внимание уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный.

2 Экспериментальная работа по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста

2.1 Организация экспериментальной работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста

Теоретический анализ психолого-педагогической и логопедической литературы показал, что коррекция дисграфии осуществляется приемами, направленными, в первую очередь на развитие речи и мышления, процессов восприятия, зрительной памяти, воображения и других психических процессов. Большое внимание уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Поэтому в экспериментальной работе оценочными критериями нарушений письма детей младшего школьного возраста выступят: внимание , память, ручная моторика и письмо.

А так как актуальность исследования заключается в том, что система коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста недостаточно разработана, то целью педагогического эксперимента является поиск новых форм и методов коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

В связи с актуальностью и целью поставлены задачи:

провести обследование испытуемых детей;

разработать и апробировать программу коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста;

определить эффективность предлагаемой программы коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста;

Для подтверждения выдвинутой гипотезы необходимо провести педагогический эксперимент, который состоит из трех этапов: констатирующий, формирующий и итоговый.

Методы и приемы проведения педагогического эксперимента направлены на изучение и коррекцию нарушений письма у детей младшего школьного возраста. В работе использовались следующие методы:

Диагностика развития внимания (Приложение А)

методика тест Бурдона «Корректурная проба»

методика Ф.Д. Горбова «Красно-черная таблица»

Диагностика развития памяти (Приложение Б)

методика А.Р. Лурия «Заучивания 10 слов»

методика «Метод пиктографии»

Обследование моторики пальцев, рук и языка (Приложение В)

методика Н.М. Трубниковой «Моторика пальцев и рук»

методика Н.М. Трубниковой «Двигательные функции языка»

Обследование письма (Приложение Г)

письмо по слуху;

диктант слов различной структуры;

запись предложения после однократного прослушивания;

диктант, включающий слова, содержащие звуки, близкие по способу и месту образования и акустическим признакам;

списывание с печатного образца: букв, слов, предложений, текста;

самостоятельное письмо.

написать прописные гласные буквы, строчные согласные;

подписать предметные картинки;

дать подписи к сюжетным картинкам;

составить предложения из данных слов и записать их.

Примечание: ввиду ограниченности объема работы описание методик даны в Приложениях.

Эксперимент проводился на базе МОУ средняя школа МОУ средняя школа с. Новостепановка Свободненского района, начальные классы. Выборка проводилась по письменным работам. В педагогическом эксперименте приняли участие 10 человек.

2.2 Обследование детей младшего школьного возраста – констатирующий этап эксперимента

Задачи констатирующего этапа:

диагностика психических процессов

обследование моторики и письма

В ходе констатирующего эксперимента было проведено обследование устной речи, письменной речи и диагностика уровня развития психологической базы речи детей младшего школьного возраста.

Изучение психологических процессов исследуемых детей показало низкий уровень развития. У детей затруднено решение простейших практических действительных задач. Запоминают то, что привлекает внимание, кажется интересным, воспринимают подчас всего лишь отдельные детали. Значительные отклонения от нормы выявлены у исследуемых детей и при диагностике внимания. Результаты проведенных диагностик представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики психологических процессов

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №№ | Имя Ф. | Уровень развития внимания | | Уровень развития памяти | |
| показатель | уровень | показатель | уровень |
| 1 | Миша Г. | 2,70 | низкий | 1,5 | низкий |
| 2 | Саша Г. | 2,78 | низкий | 1 | низкий |
| 3 | Юлия К. | 2,66 | низкий | 2,5 | средний |
| 4 | Витя Ф. | 2,34 | низкий | 1,5 | низкий |
| 5 | Коля Г. | 2,31 | низкий | 1,5 | низкий |
| 6 | Лариса П. | 2,60 | низкий | 1,5 | низкий |
| 7 | Роман П. | 2,74 | низкий | 1,5 | низкий |
| 8 | Дарья С. | 2,76 | низкий | 2 | средний |
| 9 | Женя Т. | 2,43 | низкий | 1 | низкий |
| 10 | Денис Ф. | 2,74 | низкий | 1 | низкий |
|  | Средний | 2,61 | низкий | 1,5 | низкий |

Так, из таблицы 1 видно, что психологические процессы у детей развиты слабо. Только двое детей (20%) имеют средний уровень развития памяти.

Таким образом, низкий уровень развития психологических процессов, является одной из причин нарушения письма у детей.

Обследование моторики показало, что у всех детей отмечаются нарушения мелкой моторики пальцев рук, что проявляется в нарушении точности, координированности движений, неполноценности выполнения пальцевых проб, нарушении переключения от одного движения к другому.

При исследовании двигательной функции языка у 8 (80%)человек отмечалась невозможность положить широкий язык на верхнюю губу, язык был напряжен.

При обследовании звукопроизношения выявились ряд причин: недоразвитие познавательной деятельности, несформированность речеслуховой дифференциации, нарушение речевой моторики. У исследуемых детей выявлены нарушения произношения артикуляторно - сложных звуков: свистящие, шипящие, реже сонорные. Результаты обследования звукопроизношения представлены в Таблице 2.

Таблица 2 – Результаты обследования звукопроизношения.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Учащиеся | Итого (баллы) | Гласные | Свистящие и шипящие | Аффрикаты | Сонорные | Парные звонкие и глухие согласные | Йотированные согласные |
| 1 | 18 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 |
| 2 | 18 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | 17 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 |
| 4 | 17 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 19 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| 6 | 19 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| 7 | 17 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 |
| 8 | 17 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 |
| 9 | 18 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| 10 | 19 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 |

4 балла – нормативное произношение;

3 балла – один или несколько звуков доступны произношению, но в спонтанной речи подвергаются заменам;

2 балла – искажается или заменяется звук во всех речевых ситуациях.

По данным таблицы можно проследить, что у данной группы учащихся недостатки звукопроизношения выражались в виде замен, искажений, смешений. Замены осуществляются по признаку акустико-артикуляционного сходства. Чаще всего страдает произношение свистящих, шипящих, парных звонких и глухих согласных. Особенностью нарушений звукопроизношения является большая трудность использования в самостоятельной речи имеющихся правильных артикуляторных установок

Таким образом, анализ и сопоставление результатов психолого-педагогического обследования учащихся показали, что у всех детей отягощенный результат. Нарушение ручной моторики проявляются в нарушении точности, быстроты и координации движений. Ограничено движение языка, язык напряжен, движения его нескоординированы, повышенно саливация. Недостаточность иннервации органов артикуляции оказывает влияние на произнесение отдельных звуков, на переключаемость отдельных движений. Нарушение звукопроизношения выражается в искажениях артикуляции, смещениях, заменах, пропусках звуков. Сложные звуки заменяются более простыми по своим акустико-артикуляционным признакам. Замены чаще всего осуществляются по признаку акустико-артикуляционного сходства (т-с, ш-с, с-з, с-ж). Отмечается большая трудность использования в самостоятельной речи имеющихся правильных установок.

Результаты обследования письма показали, что частыми являются замены, пропуски и смещения букв, обозначающие звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также, опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме, что проявляется в заменах и пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. У данной группы детей чаще заменялись буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, реже – аффрикаты и сонорные. Наблюдались трудности в обозначении мягкости согласных гласными второго ряда и мягким знаком. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, процессов памяти, внимания восприятия. Результаты обследования письма показали, что недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза и неправильное звукопроизношение приводит к нарушениям письменной речи. Эти нарушения проявляются в заменах, пропусках и смешениях букв, обозначающих звуки, сходные по акустико-артикуляционным признакам. В Приложении Г представлены некоторые работы детей.

Полученные результаты обследования позволяют сформулировать заключение: несформированность психологических процессов, языковых и речевых средств языка, Поэтому этим детям необходима коррекция нарушений письма.

2.3 Содержание работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста – формирующий этап

Анализ данных констатирующего эксперимента подтвердил, что у детей не сформирована психологическая база речи, речевые нарушения носят системный характер (недоразвиты все компоненты устной речи, касающиеся фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон). Результаты обследования письма показали, что недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза и неправильное звукопроизношение приводит к нарушениям письменной речи. Эти нарушения проявляются в заменах, пропусках и смешениях букв, обозначающих звуки, сходные по акустико-артикуляционным признакам.

Изучение психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме нарушений письма у детей младшего школьного возраста показало, что коррекционная работа должна быть направлена не только на преодоление речевых дефектов, но и на формирование психологических процессов: внимания, памяти, мышления и т.д

Коррекция нарушений письма должна опираться на принципы:

Энтиопатогенетический, при этом необходимо учитывать совокупность этиологических факторов, обуславливающих возникновение нарушений устной речи и письменной речи; содержание логопедического воздействия зависит от механизма речевого нарушения;

Принципы системного подхода предполагает необходимость учета в ведущего нарушения, соотношения первичных и вторичных симптомов;

Принцип дифференцированного подхода осуществляется на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка;

Онтогенетический принцип предполагает учет закономерностей и последовательности формирования различных форм и функций речи;

Принцип деятельностного подхода показывает необходимость собственной деятельности по усвоению материала:

опора на ведущую форму деятельности (в школьном возрасте – учебная);

опора на сохранные формы деятельности;

Принцип опоры на сохранное звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие (принцип обходного пути);

Принцип развития речи и других психических процессов, предусматривающий воздействие на нарушенную речь с опорой на другие психические процессы, предполагающий формирование языковых обобщений на основе чувственного познания;

Принцип контроля, определяющий необходимость постоянного потока обратной сигнализации, который обеспечивает слияние выполняемого действия и исходным намерением и своевременную коррекцию допускаемых ошибок;

Принцип поэтапного формирования речевой деятельности и коррекции нарушений речи – учитывает факторы построения методики коррекционной работы:

постепенное усложнение форм и функций речи, видов речевой деятельности (усвоению каждого речевого навыка должно предшествовать создание функционального базиса для него);

постепенное усложнение характера задач и речевого материала;

Принцип доступности.

Таким образом, в основу программы коррекции нарушений письма у детей с дисграфией положен комплексный подход, учитывающий особенности формирования навыков чтения и письма у младших школьников.

С целью коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста было проведено силами педагогов экспериментальное обучение по предлагаемой нами программы коррекции. Обучение продолжалось в течение одного учебного года.

Занятия с исследуемой группой проводилось с учетом психолого-педагогического исследования и специально подобранных методов и приемов коррекционной работы, направленной на устранение специфических ошибок письма.

Основная задача обучающего эксперимента – определить эффективность выбранных методов и приемов коррекции нарушений письма у младших школьников с дисграфией.

Коррекционная работа включала в себя несколько этапов.

Первый этап

коррекция и развитие высших психологических функций внимания, памяти, данный этап предполагает развитие психологической базы речи.

коррекция и развитие мелкой моторики.

Второй этап.

коррекция звукопроизношения.

коррекция и развитие фонематического слуха и восприятия.

формирование лексико-грамматической стороны речи.

Первый этап.

Цель: подготовка психологической базы речи. На данном этапе идет работа по коррекции и развитию внимания, памяти, моторики, посредством специально подобранных занятий и упражнений.

для развития внимания и памяти проводились занятия по русскому языку, фрагменты занятий представлены;

развитие мелкой моторики пальцев рук.

лепка: используется воск, тесто.

шнуровка, штриховка, обводка, мозаика.

выкладывание узора, картинки из семечек арбуза, пуговиц, счетных палочек.

Второй этап

Цель: коррекция звукопроизношения.

В первую очередь для коррекции отбирались те фонемы, которые более сохранены, а также те, моторные координации которых наиболее просты.

Применялись распространенные приемы установки звука:

По подражанию;

От артикуляционной гимнастики;

От сохранной фонемы;

Механический.

Параллельно шла работа по формированию понятия «звук». Затем закреплялось правильное произношение звука в самостоятельной речи:

Звук закрепляется в изолированном виде;

В различных слогах (вводился анализ слога);

Закрепление звука в словах;

Закрепление звука на основе предложения.

Использовался прием одновременного проговаривания звука и изображения его символа – буквы, т.е. включалась работа по коррекции нарушений письменной речи (запись слогов, слов).

Чтобы закрепить сформированную артикуляцию, дети должны уметь слышать этот звук. Работа по развитию фонематических процессов проводилась по плану:

Опознание изучаемого звука в чужой речи.

Детям предлагается послушать текст и определить, какой звук встречается чаще всего. Текст подбирается так, чтобы изучаемый звук находился в начале, средине и конце слова. Далее проводилась работа по опознаванию изучаемого звука в ряду других звуков. При этом сначала предлагались звуки отдаленные по акустико-артикуляционным признакам, затем близкие. Дети должны прослушать звуковой ряд и поднять специальную карточку (букву), когда услышит изучаемый звук.

Опознание изучаемого звука в слогах.

Детям предлагаются слоговые ряды; услышав слог с изучаемым звуком они поднимают сигнальную карточку. Предлагаемые слоги не должны включать оппозиционные звуки.

Опознание изучаемого звука в составе слогов.

Для прослушивания предлагался ряд слов, которые содержали и не содержали изучаемый звук. Детям предлагалось не просто услышать, но и запомнить, а затем повторить слова, в которых есть изучаемый звук.

Сыр, кран, усы, торт, нос, рыба.

Опознание изучаемого звука в составе предложения, текста.

Педагог читает предложение или текст, дети поднимают специальную карточку, услышав нужный звук. Посчитать, сколько раз звук встретился в тексте. Дети учатся опознавать звук, руководствуясь восприятием звука и его артикуляцией, но на основе собственных представлений.

После того, как дети освоили данный вид работы , проводилась работа по включению звука в фонематический анализ.

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

Фрагменты занятий по коррекции нарушений письма представлены в Приложении Д.

Таким образом, при подборе содержания коррекционного процесса основное внимание уделялось коррекции ведущих нарушений в структуре дисграфии. Индивидуальная работа по коррекции нарушений письма сочеталась с фронтальной работой и учитывала все особенности нарушения речи детей младшего школьного возраста.

2.4 Оценка эффективности программы коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста – итоговый этап

С целью коррекции нарушений письма было проведено экспериментальное обучение детей младшего школьного возраста с несформированностью психологических процессов, языковых и речевых средств языка.

По завершению коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста проводилось психолого-педагогическое обследование детей по методикам констатирующего эксперимента.

В процессе обучающего эксперимента решалась основная задача – определить эффективность выбранных методов и приемов коррекции нарушений письма у детей младшего возраста.

После обучающего эксперимента показатели стали выше. Существенно повысились показатели развития психологической базы речи с низкого до среднего уровня:

отмечается положительный результат развития всех видов памяти, но уровень долговременной и слуховой памяти остается еще достаточно низким;

- увеличился объем, концентрация и устойчивость внимания. Дети научились более внимательно слушать словесную инструкцию и стали более самостоятельны в выполнении заданий;

произношение данной группы учащихся характеризовалось большим количеством дефектных звуков, многие из которых были поставлены в ходе обучающего эксперимента. Но в самостоятельной речи у детей отмечается неправильное использование уже поставленных звуков.

Результативность работы по коррекции нарушений письма отслеживалась путем проведения промежуточных контрольных срезов, проводимых на уроках русского языка, в форме диктанта. В конце учебного года был проведен контрольный диктант.Данные сравнительного анализа психологической базы речи представлены в Таблице 3.

Таблица 3 – Результаты диагностики психологических процессов до и после эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя Ф. | Уровень развития внимания | | | | | Уровень развития памяти | | | |
| показатель | | уровень | | | показатель | | уровень | |
| до | после | до | после | | до | после | до | после |
| 1 | Миша Г. | 2,70 | 3,17 | низкий | | средний | 1,5 | 2,15 | низкий | средний |
| 2 | Саша Г. | 2,78 | 3,25 | низкий | | средний | 1 | 2,4 | низкий | средний |
| 3 | Юлия К. | 2,66 | 3,66 | низкий | | средний | 2,5 | 3 | средний | высокий |
| 4 | Витя Ф. | 2,34 | 3,26 | низкий | | средний | 1,5 | 2,35 | низкий | средний |
| 5 | Коля Г. | 2,31 | 3,39 | низкий | | средний | 1,5 | 2,3 | низкий | средний |
| 6 | Лариса П. | 2,60 | 3,12 | низкий | | средний | 1,5 | 2,3 | низкий | средний |
| 7 | Роман П. | 2,74 | 3,37 | низкий | | средний | 1,5 | 2,15 | низкий | средний |
| 8 | Дарья С. | 2,76 | 3,62 | низкий | | средний | 2 | 3,05 | средний | высокий |
| 9 | Женя Т. | 2,43 | 2,73 | низкий | | низкий | 1 | 2 | низкий | средний |
| 10 | Денис Ф. | 2,74 | 3,31 | низкий | | средний | 1 | 2 | низкий | средний |
|  | Средний | 2,61 | 3,29 | низкий | | средний | 1,5 | 2,37 | низкий | средний |

Результаты проверки работ детей свидетельствуют о значительном снижении количества специфических ошибок, обусловленных нарушенным звукопроизношением, несформированностью психологических процессов.

Данные сравнительного анализа специфических ошибок у детей приведены в Таблице 4.

Таблица 4 – Результаты обследования звукопроизношения до и после эксперимента до и после экспиремента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Учащиеся | Итого (баллы) | | Гласные | | Свистящие и шипящие | | Аффрикаты | | Сонорные | | Парные звонкие и глухие согласные | | Йотированные согласные | |
| Миша Г. | 18 | 22 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| Саша Г. | 18 | 22 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| Юлия К. | 17 | 21 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| Витя Ф. | 17 | 21 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| Коля Г. | 19 | 23 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| Лариса П. | 19 | 23 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| Роман П. | 17 | 21 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| Дарья С. | 17 | 21 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| Женя Т. | 19 | 23 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| Денис Ф. | 19 | 23 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |

По данным таблицы можно проследить, что вышеперечисленные ошибки в незначительном количестве у детей продолжают наблюдаться. Из чего следует вывод о необходимости продолжения работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста по выбранной нами методике.

Результаты обследования письма выявили, что во время выполнения письменных заданий у детей в работах стало меньше ошибок и исправлений. Наблюдались трудности в обозначении мягкости согласных гласными второго ряда и мягким знаком. Детьми допускались ошибки при выделении границ предложения.

Таким образом, проведенный эксперимент, показал, что своевременное выявление имеющихся трудностей в обучении у каждого ребёнка, учёт особенностей формирования его навыков чтения и письма, всей учебной деятельности составляют основу для поиска приёмов и определения содержания эффективной работы педагога по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста. Процесс коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста будет более эффективен, если коррекционную работу строить с учетом особенностей формирования психологической базы речи, с использованием специально подобранных методов и приемов. Что впрочем и подтверждает нашу гипотезу.

Заключение

Теоретический анализ психолого-педагогической и логопедической литературы позволил сделать следующие выводы:

нарушение письменной речи у детей младшего школьного возраста проявляются на фоне грубого нарушения познавательной деятельности, аномального развития в целом. Фонематическая организация звуков речи предполагает наличие четких схем не только в слуховой, но и в артикуляционной деятельности. Правильное развитие фонематических процессов лежит в основе усвоения фонетики, лексико-грамматического усвоения письма. Нарушения фонематического слуха и восприятие находят отражение на письме. Поэтому при коррекции нарушений письма в первую очередь необходимо уделять внимание на развитие речи и мышления, процессов восприятия, памяти, воображения и других психических процессов.

недоразвитие речеслухового, речедвигательного анализаторов, приводит к значительным затруднениям в овладении устной речью. Существует зависимость между нарушениями письма, с одной стороны, и дефектами устной речи и слуха с другой. нарушения письменной речи являются распространенным речевым расстройством, имеющим разнообразный и сложный патогенез. Разными авторами высказываются несколько различные взгляды на причины и механизмы нарушений письма. У детей младшего школьного возраста дисграфия проявляется чаще всего в сложном виде, в сочетании различных форм.

коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста осуществляется приемами, направленными на развитие речи, мышления, процессов восприятия, памяти, воображения и других психических процессов. Большое внимание уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный.

В ходе педагогического эксперимента было проведено обследование устной речи, письменной речи и диагностика уровня развития психологической базы речи детей младшего школьного возраста. разработаны упражнения и занятия для формирования навыков письма и устной речи.При подборе содержания коррекционного процесса основное внимание уделялось коррекции ведущих нарушений в структуре дисграфии. Индивидуальная работа по коррекции нарушений письма сочеталась с фронтальной работой и учитывала все особенности нарушения речи детей младшего школьного возраста.

С целью коррекции нарушений письма было проведено экспериментальное обучение детей младшего школьного возраста с несформированностью психологических процессов, языковых и речевых средств языка.

По завершению коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста проводилось психолого-педагогическое обследование детей по методикам констатирующего эксперимента.

В процессе обучающего эксперимента решалась основная задача – определить эффективность выбранных методов и приемов коррекции нарушений письма у детей младшего возраста. После обучающего эксперимента показатели стали выше.

Проведенный эксперимент, показал, что своевременное выявление имеющихся трудностей в обучении у каждого ребёнка, учёт особенностей формирования его навыков чтения и письма, всей учебной деятельности составляют основу для поиска приёмов и определения содержания эффективной работы педагога по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста. Процесс коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста будет более эффективен, если коррекционную работу строить с учетом особенностей формирования психологической базы речи, с использованием специально подобранных методов и приемов.

Таким образом, гипотеза о том, что процесс коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста будет результативнее, если коррекционную работу строить с учетом особенностей формирования психологической базы речи, с использованием специально подобранных методов и приемов, нашла сове подтверждение.

В данном исследовании поставленные цели и задачи достигнуты.

Практическая значимость исследования заключается в том, что найдены новые пути коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией, материалы данного исследования могут применяться при разработке методик для педагогов по коррекции нарушений письма у детей с дисграфией не только младшего школьного возраста, но и старшеклассников.

Список литературы

1. Андреева Н.Г. Развитие письменной связной речи младших школьников с нарушением чтения и письма/ Н.Г. Андреева // Шк. логопед. - 2008. - № 1. - С. 29-41.
2. Безруких М.М. Как научить ребенка писать красиво. – М.: ВЛАДОС, 2003.
3. Бельтюков В.Л. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. – М.: Педагогика, 2001 – 126 с.
4. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО. 2002. – 458 с.
5. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 2001 – 210 с.
6. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму. - М.:2001 – 192 с.
7. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов. – М.: Просвещение, 2006 – 289 с..
8. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. – М.: Просвещение, 2005 – 156 с.
9. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей. – М.: 2003 – 132 с.
10. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: АПН РСФСР, 2002. – 156 с.
11. Колпаковская И.К., Спирова Л.Ф. Характеристика нарушений письма и чтения. // Хрестоматия по логопедии.- М.: ВЛАДОС, 2001 – 532 с.
12. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение). – М.: Сан.- Петербург, Издательский Дом «М и М».2004 – 218 с.
13. Карпенко Н.П., Подольский А.И. Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недостатками речи // Вестник МГУ. 2002. № 3. – С.29
14. Лагутина А. О работе воспитателя в группе для детей с ОНР // Дошк. воспитание. – 2006. - № 11. – С. 76-80.
15. Лагутина А.В. О готовности к обучению чтению детей 4-5 лет с нарушениями речи // Логопед в детском саду. – 2006. - №6(15). – С. 27-31.
16. Левина Р.Е. Нарушения речи у детей дошкольного возраста. – М.: Наука, 2004. – 219 с.
17. Левина Р.Е. Нарушение чтения и письма у детей. //Хрестоматия по логопедии. – М,: ВЛАДОС, 2001 – 423 с..
18. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004.
19. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 2001. – Т.1. – 448 с.
20. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – Сан.- Петербург. Изд-во «Союз», 2003 – 189 с.
21. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Изд-во МГУ.2001 – 448 с.
22. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. - М.: Просвещение, 2001.
23. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений/ Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. - 3-е изд., доп. - М.: АРКТИ, 2003.
24. Овсюкова Т.В. Формирование предпосылок к овладению морфологическим принципом письма младшими школьниками с ОНР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. - № 4. – С. 33-40.
25. Поваляева М.Психология детства и педагогика Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования/ М. Поваляева – М.: Феникс.2006 – 158 с.



1. Ромусник М.Н. Комплексный подход в работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Логопед в дет. саду. – 2006. - № 1. – С. 39-43.
2. Сафонова О.В. Коррекционно-педагогическая работа по активизации речевой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи // Логопед в дет. саду. – 2006. - № 6. – С. 48-53.
3. Спирова Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма. //Хрестоматия по логопедии. – М.: ВЛАДОС, 2001 – 221 с.
4. Спирова Л.Ф., Шуйфер Р.И. Вопросы методики и обучения русскому языку детей с нарушениями речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 2002 – 256 с.
5. Садовникова И.Н. Нарушения письма и их преодоление у младших школьников. М., 2006.
6. Сергеева Е.Е. Профилактика дисграфии и дислексии у детей с ОНР - это обучение и воспитание в коррекционной группе // Логопедия сегодня. - 2008. - № 2. - С. 52-64.
7. Чиркина Г.В., Филичева Т.Б. Нарушения речи у детей. – М.: 2005 – 159 с.
8. Чернова Т.В. Организация взаимодействия логопеда с родителями старших дошкольников с ОНР / Т.В. Чернова, И.Ю. Лебеденко // Дошк. педагогика. – 2007. - № 2. – С. 48-51.
9. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. – М.: Гном – Пресс, 2001 – 189 с.
10. Эльконин Д.Б. Избранные произведения. – М.: Просвещение, 2000. – Т.1.

Приложение А

Диагностика развития внимания. Тест Бурдона «Коррекционная проба»

Назначение теста

Исследование степени устойчивости внимания.

Описание теста

Обследование проводится с помощью специальных бланков с рядами расположенных в случайном порядке букв (цифр, фигур, может быть использован газетный текст вместо бланков). Исследуемый просматривает текст или бланк ряд за рядом и вычеркивает определенные указанные в инструкции буквы или знаки.

Обработка результатов теста

Результаты пробы оцениваются по количеству обработанных знаков, по времени выполнения или по количеству просмотренных знаков. Важным показателем является характеристика качества и темпа выполнения (выражается числом проработанных строк и количеством допущенных ошибок за каждый 60-секундный интервал работы). Показатель точности (концентрация внимания) работы А определяется по формуле:

А = S / (S + О)

S — количество правильных зачеркнутых знаков,

О — число пропущенных знаков.

Уровень концентрации, А:

высокий – 1;

средний – менее 1 до 0,4;

низкий – менее 0,4.

Коэффициент продуктивности работы, T вычисляется по формуле вычислить показатель темпа работы:

Т = N / t

N – число просмотренных букв

t – время работы в минутах.

Уровень устойчивости внимания:

высокий – Т = 10 и более;

средний – Т = менее 10 до 5;

низкий – Т = менее 5.

Бланки тестового материала

Ф.И. учащегося класс \_\_\_\_\_\_

Задание: всего знаков просмотреть \_\_\_\_\_ время (t) \_\_\_\_\_минут.

Результаты: просмотр. букв (S)\_\_\_\_ пропущ. букв (O) \_\_\_\_\_

Обработка результатов: (концентр. вн.)

А = Т(устойч. вн.)

Показатель переключаемости внимания вычисляется по формуле:

С = So / S,

S – общее количество строк в таблице

So – количество правильно проработанных строк.

Показатель переключаемости внимания:

высокий – 0,7 – 1,0;

средний – 0,4 – 0,7;

низкий – 0,1 – 0,4.

Бланк тестового материала по диагностике переключения внимания

Задание: общее кол-во строк (S) \_\_\_\_\_ время (t) \_\_\_\_\_\_

Результаты: кол-во правильно обработанных строк (Sp)\_\_\_\_

кол-во строк с ошибками (So) \_\_\_\_\_

Обработка результатов: показатель переключаемости внимания С

Тестовый материал «Нарисуй окошко у каждого домика и веточку у каждого листика»



Методика Ф.Д. Горбова «Красно-черная таблица»

Методика предназначена для оценки переключения внимания. Обследуемые должны находить на предложенной им таблице красные и черные числа от 1 до 24 в случайном порядке. Затем показать красные числа в убывающем порядке от 24 до 1.Фиксируется время выполнения. Затем ученика просят показать попеременно черные числа в возрастающем порядке, а красные числа – в убывающем. Обработка результатов, как и в тесте Бурдона.

Тестовый материал отыскание чисел с переключением

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 7-у | 4-в | 15-в | 8-ч | 11-к | 1-г | 25-я | 1 |
| 14-ш | 18-л | 21-ф | 15-з | 3-и | 19-ф | 17-з | 2 |
| 7-ж | 2-х | 11-т | 10-с | 23-м | 8-м | 10-а | 3 |
| 17-б | 14-п | 6-р | 20-п | 13-ч | 23-ш | 5-у | 4 |
| 9-ж | 3-л | 22-б | 1-е | 16-ц | 6-д | 13-н | 5 |
| 2-и | 4-ц | 22-о | 20-а | 12-х | 19-з | 24-е | 6 |
| 24-г | 18-с | 12-т | 9-к | 16-н | 21-д | 5-о | 7 |

Интерпретация результатов:

Уровень развития внимания определяется путем сложения трех показателей диагностики и вывода среднего балла.

высокий 4 - 5 балла и выше

средний 3 - 4 балла

низкий ниже 3 баллов

Приложение Б

Диагностика развития памяти. Диагностика «Заучивания 10 слов» А.Р. Лурия

Испытуемому пятикратно предъявляется 10 простых не связанных между собой слов; после каждого предъявления он должен повторить все запомнившиеся слова. В норме человек запоминает 10 слов после 2 – 3 повторений.

Слова для диагностики длительной памяти

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1-ый ряд | 2-ый ряд | 3-ый ряд | 4-ый ряд |
| Трава  Чашка  Море  Дом  Банк  Год  Книга  Лес  Мяч  Шкаф | Лампа  Ночи  Бревно  Вода  Глаз  Гроза  Озеро  Заря  Гриб  Чашка | Сено  Шутка  Слива  Утка  Ягода  Парта  Жук  Ветер  Мед  Заяц | Луна  Капля  Лиса  Поле  Марка  Сыр  Труба  Пол  Торт  Спица |

Интерпретация результатов:

высокий уровень запоминания, 8-10 слов – 4 балла

средний уровень запоминания, 5-7 слов – 3 балла

низкий уровень запоминания, 0-4 слова – 1 балл

Модифицированный метод А. Р. Лурия «Метод пиктографии»

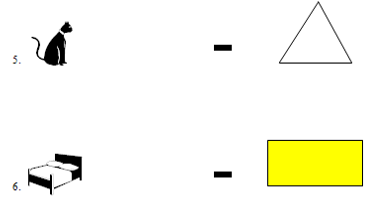
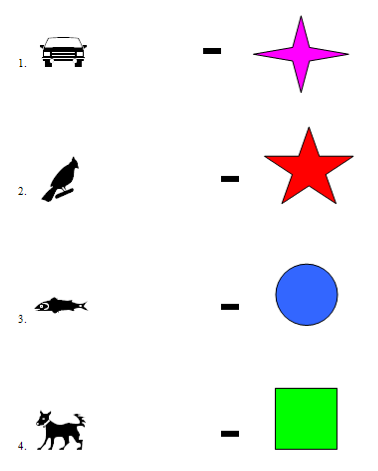
Испытуемым по очереди показывались картинки и сопоставленные с ними символы, на каждую пару 30 секунд. После чего они должны были воспроизвести правильно показанные все пары.

Интерпретация результатов:

высокий уровень, 5-6 пар – 4 балла

средний уровень, 3-4 пары – 3 балла;

низкий уровень, 0-2 пары – 1 балл



Приложение В

Обследование моторики пальцев, рук и языка. Методика Н.М. Трубниковой

Динамическая координация движений:

выполнить под счет: пальцы сжать в кулак – разжать (5-8 раз) на правой руке, левой, обеих руках;

держа ладонь на поверхности стола, разъединить пальцы, соединить вместе (5-8раз) на правой, левой, обеих руках;

попеременно соединять все пальцы руки с большим пальцем, начиная со второго пальца правой руки, затем левой, обеих рук одновременно;

положить вторые пальцы на третьи на обеих руках (5-8раз).

Отмечается качество выполнения проб; напряженность, скованность движений; нарушение переключения от одного движения к другому; невозможность удержания позы.

Исследование двигательных функций языка

Объем и качество движений языка проводилось по показу и словесной инструкции. Предлагались следующие задания:

положить широкий язык на нижнюю губу и подержать под счет;

положить широкий язык на верхнюю губу и подержать под счет;

переводить кончик языка поочередно из правого угла рта в левый угол, касаясь губ;

сделать язык « лопатой», а затем «иголочкой»;

выдвинуть широкий язык вперед, а затем занести назад в ротовую полость.

Отмечалось: диапазон движений языка; содружественные движения; удерживается ли язык в определенном положении.

Приложение Г

Обследование письма

Письмо по слуху:

Записать буквы: строчные и прописные; близкие по месту образования и акустическим признакам.

Записать слоги: прямые, обратные, закрытые, со стечением согласных, слоги, в которых один и тот же согласный звук входит то в мягкий, то в твердый слог, оппозиционные слоги.

Диктант слов различной структуры: куст, щука, утка, природа, лыжи, шкаф, сильный, старушка, перепрыгнуть.

Запись предложения после однократного прослушивания: На лужайках зеленая трава. Космонавт управляет космическим кораблем.

Диктант, включающий слова, содержащие звуки, близкие по способу и месту образования и акустическим признакам.

Списывание с печатного образца:

Букв: Ш, Ж, К,М,Э,Я,У,Щ,Ц,Ф,Б,Ч.

Слогов: со, се, эс, са, за, чу, уч, пи, ни, ки, жи, ши, щи.

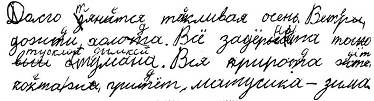
Слов: бант, ус, несет, ножницы, скворец, гнездо, морковь.

Предложений: Вот замелькали в воздухе белые пушистые снежинки.

Письмо под диктовку.

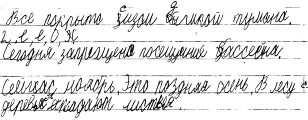
Работы детей.

Письмо под диктовку Миши Г ., 2-ой класс.



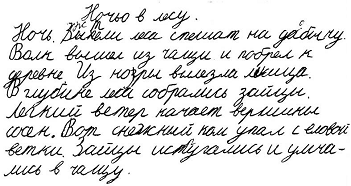
В данном случае мы видим проявления дисграфии на основе нарушения дифференциации фонем и на основе нарушения языкового анализа и синтеза.

Письмо под диктовку Саша Г., 2-ой класс.

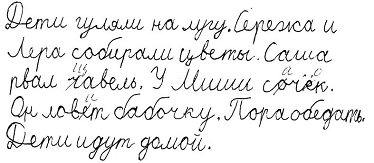


Здесь нашли отражение элементы оптической, аграмматической форм дисграфии, а также нарушения фонемного распознавания.

Письмо под диктовку Юлия К., 3-ий класс.

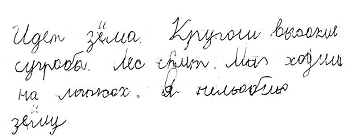


Письмо под диктовку Витя Ф., 2-ой класс.

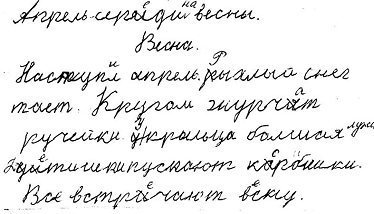


Ошибки, проявившиеся в данных работах, говорят о наличии акустической (или дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания) и оптической дисграфии.

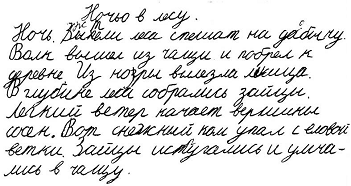
Письмо под диктовку Коля Г., 2-ой класс.



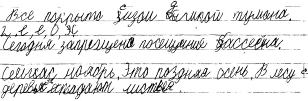
Письмо под диктовку Лариса П., 2-ой класс.



Письмо под диктовку Роман П., 3-ий класс.

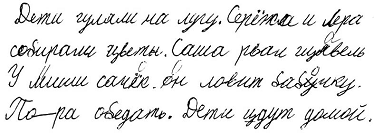


Письмо под диктовку Дарья С., 2-ой класс.



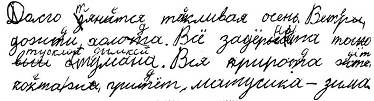
Данные примеры отражают нарушения письма при недостатках языкового анализа и синтеза.

Письмо под диктовку Женя Т., 2-ой класс.



В этом фрагменте смешение букв по кинестетическому сходству сочетается с недостатками языкового анализа и синтеза.

Письмо под диктовку Денис Ф., 2-ой класс.



Здесь нашли отражение элементы оптической, аграмматической форм дисграфии, а также нарушения фонемного распознавания.

Приложение Д

Фрагмент урока «Обучение списыванию»

Цель: учиться писать без ошибок

Задачи: развитие внимания и памяти

Знакомство начиналось с беседы:

- … Ребята, посмотрите на доску. Что вы видите на ней?

В лесу высокие сосны и ели. Они росли сто лет.

- Вы хотите быть грамотными, образованными людьми? (Да).

- Чтобы научиться писать без ошибок, надо научиться многому, и прежде всего обнаруживать орфограмму. Незнайка говорит, что это делать легко, и вот как он списывал эти предложения: Влесувысокиесосныиели. Онирослистолет.

- О каких опасных местах он не вспомнил?

- Так как же надо действовать, чтобы списать без ошибок?

- Что нужно сделать сначала? (Прочитать и понять о чем идет речь).

- А запомнить надо? (Да).

- Значит каким будет первое действие при списывании? (Прочитать и повторить).

- А зачем нужно прочитывать? (Чтобы понять).

- А повторять? (Чтобы запомнить).

- Теперь попробуем выполнить это действие. Прочитайте запись на доске. Как будем обнаруживать орфограмму, сразу два предложения? (Нет, надо по одному предложению обнаруживать орфограмму).

- Прочтите первое предложение. О чем в нем говорится? Кто-нибудь сумел запомнить предложение целиком? … повтори его, не глядя на доску.

- Что нужно сделать дальше? О чем забыл Незнайка? (Об опасных местах, подстерегающих нас).

- Так давайте отметим опасные места, чтобы не забыть о них и не допустить ошибок.

Работа проводится коллективно:

В лесу высокие сосны и ели.

Третье действие предлагается учителем:

- Ребята, прочтите предложение так, как написано. (Заметим, что к этому моменту уже умеют читать, как написано и как говорим).

- А зачем мы это делаем? (Чтобы не допустить ошибок).

Данное действие вместе с детьми фиксируется в таблице.

- А кто теперь, не глядя на запись, может также повторить все предложение?

- Теперь мы уже можем приступить к списыванию? (Да).

- Хорошо. Откройте тетрадки и запишите это предложение, диктуя себе так, как написано, и выделите в нем опасные места.

- Написали? А что мы теперь должны сделать, чтобы убедиться, что списали правильно, без ошибок? (Проверить).

- Молодцы! Прочтите каждый по слогам свое предложение и проверьте:

Ø все ли звуки обозначены?

Ø Все ли опасные места отмечены, правильные ли буквы написаны?

Второе предложение на этом уроке не списывалось, т.к. работа над первым предложением заняла много времени, дети устали, и это могло вызвать отрицательное отношение к выполнению каждого из действий при списывании.

В ходе работы над первым предложением получилась памятка: «Как обнаруживать орфограмму?» в виде схемы, т.к. дети пришли в школу не умеющими читать. Для тех детей, которые умели читать, рядом со схематическим изображением каждого пункта памятки давалась его словесная формулировка.

Фрагмент урока « Развитие произвольного внимания и памяти»

Цель: научить правильному произношению

Задачи: развитие внимания и памяти

1. Составление рассказа по сюжетной картинке

Кого вы видите на рисунке? (Маму, бабушку, девочку, мальчика).

Как их можно назвать вместе? (Семья).

Составим по одному предложению о каждом члене семьи, чтобы получился рассказ.

Сколько предложений должно быть в рассказе? (Четыре).

Итак, расскажите, кто чем занят.

2. Повторение изученного о предложении, слове, слоге.- Запишем схему предложения о мальчике: “Мальчик читает книгу”. На, что делится предложение? (На слова). Посчитайте, сколько слов в предложении. (Три). Какое первое, второе, третье? Как обозначим каждое слово? Что поставим в конце?

- А можем ли мы разделить слово на части? Как называются эти части, из которых как бы сложены слова? (Слоги).

- Произнесите первое слово по слогам, определите, сколько слогов. Как показать это на схеме? (Разделить слово-полоску черточкой на две части). (Далее аналогичная работа с каждым словом, в результате чего схема принимает следующий вид):

3. Упражнение в проговаривании по слогам.

- Хотите узнать, какую книгу читает мальчик? (Учитель показывает книгу А.Толстого “Приключения Буратино”, умеющие читать дети прочитывают ее название). Вам знакома эта книга?- А вы знаете, когда Буратино учился говорить, он не мог проговорить все слово целиком, а говорил по слогам. Посмотрите на картинку: девочка показывает маме, как учился говорить Буратино . Давайте и мы покажем. Я буду папа Карло, а вы - Буратино. Я буду называть слово целиком, а вы - по слогам. (Учитель предлагает слово «папа», «рука», «рубашка», «Буратино» и др.)

4. Введение понятия ударения.

- Так как Буратино умеет говорить слова по слогам, сегодня на уроке он будет нашим помощником. (Учитель показывает детям куклу Буратино или бумажную фигурку). Он хочет проверить, как вы научились делить слова на слоги, и приготовил такое задание:

«Поставьте слова парами».

(На доске картинки - можно взять слова из орфографического словарика, например: «сахар», «автобус», «завод», «карандаш»). Нужно найти слова, в которых равное количество слогов.

- Что нарисовано на этой картинке? (Сахар). Проверьте по слогам: са-хар. Сколько слогов? (Два). (Учитель записывает под картинкой схему). Что на этой картинке? (Автобус). Посчитайте, сколько слогов. (Три). Поставим ли в пару эти слова? (Нет). (Учитель располагает картинку отдельно, записывает схему слова. После анализа остальных слов картинки располагаются попарно, под каждой соответствующая схема:

- Чем похожи слова в первой паре ? (Имеют два слога). А одинаковые ли они по произношению? Вот послушайте: са – аа - хар. (Учитель произносит слово в целом и делает акцент на слоге «са»). Какой из слогов произносится с большей силой голоса - т.е. более протяжно, громко? (Первый - «са»).

Этот слог произносится более протяжно, с ударением в голосе. Он является ударным. Произнесите слово в целом, выделив ударный слог: сахар. На схеме ударный слог обозначится так /. (Учитель ставит черточку). Это знак ударения. Какой же слог - первый или второй - является ударным ? (Первый).

- Послушайте слово «завод». Какой слог произносится более громко, протяжно - т.е. с ударением? (Место ударения в первом слове - на первом слоге, во втором - на втором). (Проводится алогичная работа со второй парой слов, обозначается ударение на схемах).

- А можно ли изменить место ударения в слове «карандаш»? Например, перенести его на первый слог? Произнесите слово с ударением на первом слоге: карандаш. (Так тоже мы не говорим) . Значит, в слове может быть только одно ударение, и если поставить его неверно, то слово станет неправильным, непонятным .

5. Закрепление.

- Вернемся на страницу 16 «Азбуки». Посмотрим на схемы слов. Буратино спрашивает: «Чем они похожи и чем отличаются?»- Что изображено на картинках? Подберем к каждой схеме нужную картинку, правильно определив в слове ударный слог. А поможет не ошибиться «невидимка-молоточек». О нем Буратино принес стишок:

Ударный слог, ударный слог - Он назван так не даром. Эй, невидимка-молоток. Отметь-ка слог ударом.

- Когда мы будем произносить ударный слог, мы должны будем как бы ударять по нему невидимым молоточком. Попробуем. Произнесите по слогам слово «машина». (Ма-ши-на). Какой первый слог? Второй? Третий? А теперь взяли в руки невидимый молоточек. Произнесем слово целиком и ударим на нужный слог. (Дети хором произносят слово, изображают взмахом руки «удар молотка») .Какой же слог ударный? (Второй - ЩИ).- А как называется человек, который водит машины? (Водитель или шофер). Некоторые люди говорят неверно: «шо-фер». Нужно делать ударение на втором слоге: «шофер». Ударим по нему молоточком.