Федеральное агенство по образованию

Государственное образовательное учреждение высшего

профессионального образования

«Дальневосточная Государственная социально-гуманитарная академия»

Кафедра: Методика развития речи

Курсовая работа

«Преодоление нарушения чтения и письма у младших школьников с задержкой психического развития»

Выполнила: студентка 6 курса

группы 8371 ЗС

Арсентьева Л.А.

Проверила: Борисова Е.А.

Биробиджан

2011

Содержание

Введение……………………………………………………………………………….3

1. Теоретическое обоснование проблемы преодоления нарушения

и чтения у младших школьников с ЗПР

1.1.Современные научные представления о ЗПР…………………………………....5

1.2.Психофизическая структура письменной речи………………………………….8

1.3.Нарушения письма и чтения у младших школьников с ЗПР………………….12

1. Методические рекомендации по преодолению нарушений письма

и чтения с задержкой психического развития

* 1. Виды письма в коррекционной работе………………………………………...18
  2. Система работы по коррекции чтения…………………………………………21

Заключение……………………………………………………………………………25

Список используемой литературы…………………………………………………..27

Введение

Перед массовой школой стоит важная и ответственная задача - обеспечить в процессе обучения и воспитания всестороннее развитие каждого ребенка. Осуществляя эту сложную задачу, педагогический коллектив школы сталкивается с наличием у детей затруднений в обучении, которое обусловлены теми или иными отклонениями в их развитии, приводящими к неуспеваемости этих детей в школе.

Отклонения или аномалии в развитии детей весьма разнообразны. Они могут касаться различных сторон психофизического развития ребенка: слухоречевой системы, зрительного восприятия, интеллектуальной, эмоционально-волевой, двигательной сферы проявляться в разной степени и вызываться различными причинами.

Задача учителей - найти правильный, индивидуальный подход к каждому ребенку, имеющему те или иные отклонения. В современном обществе стали встречаться такие проблемы в развитии, как нарушение связной речи, особенно это проявляется у детей с задержкой психического развития.

Очень важно своевременно еще в дошкольном и младшем школьном возрасте устранить эту проблему.

В связи с тем, что связанная речь является сложной формой речи, ребенок овладевает ею постепенно. Связная речь формируется на основе диалогической речи в ходе ситуативного общения. Поэтому необходимо обеспечивать на уроках и вне их ситуации, игры и упражнения, в которых у детей будут возникать потребности в общении.

Коррекционная направленность педагогического процесса предполагает преодоление и коррекцию имеющихся у ребенка нарушений. Эффективность предлагаемых коррекционно-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.

Таким образом, объект исследования - это система коррекционно-развивающего образования младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет исследования - процесс преодоления нарушения связной речи и письма у младших школьников с задержкой психического развития в условиях коррекционно-развивающего обучения.

Цель исследования - теоретически обосновать методы преодоления нарушения связной речи у детей с задержкой психического развития.

В соответствии с целью, предметом, сформулированы следующие задачи исследования:

1. Исследовать состояние проблемы в теории и практике, обосновать понятийный аппарат исследования;

2. Определить средства формирования связной речи и письма у первоклассников с задержкой психического развития.

3. Выявить влияние развития уровня связной речи и письма на успешность обучения первоклассников с задержкой психического развития.

В исследовательской работе использовали следующие методы исследования:

- анализ педагогической, психологической, коррекционно-педагогической литературы;

- метод обобщения и сравнения результатов.

**I.Теоретическое обоснование проблемы преодоления нарушения и чтения у младших школьников с ЗПР**

1.1.Современные научные представления о ЗПР

Задержка психического развития – это такое нарушение нормального темпа психического развития, при котором ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных игровых интересов. Понятие «Задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня развития возрасту) и вместе с тем временный характер отставания, который с возрастом преодолевается тем успешнее, чем раньше создаются адекватные условия обучения и развития детей данной категории. В психолого-педагогической, а так же в медицинской литературе используются другие подходы к рассматриваемой категории учащихся «дети с пониженной обучаемостью» (У.В. Ульенкова), «отстающие в учении» (Н.А. Менчинская), «нервные дети» (А.И. Захаров). В соответствии с ещё одним социально-педагогическим подходом таких детей называют «дети группы риска» (Г.Ф. Кумарина). К числу детей с задержкой психического развития относятся такие, у которых потенциально сохраненных возможностях интеллектуального развития отмечаются:

- низкий уровень познавательной активности;

- незрелость мотивации к учебной деятельности;

- сниженная работоспособность к приему и переработке информации;

- ограниченные фрагментарные знания и представления об окружающем мире;

- недостаточная сформированность умственных операций;

- отставание в речевом развитии при сохранности анализаторов, необходимых для благоприятного становления речи и другое;

Дети с задержкой психического развития представляют собой количественно самую большую категорию детей с особыми образовательными потребностями. У части детей задержка психического развития преодолеваются в условиях обычной школы, однако большинство из них нуждаются в специальном организованном обучении в соответствии с причинами задержки психического развития, особенностями познавательной деятельности, эмоционально волевой сферы поведения.

Причинами задержки психического развития детей являются:

- минимальные органические повреждения или функциональная недостаточность центральной нервной системы, длительные хронические соматические заболевания, перенесенные в раннем детстве;

- длительная социально-культурная деривация (в частности, пребывание с момента рождения в условиях «дома ребенка» и дошкольного детского дома);

- церебростенические состояния, а так же осложненный (т.е. с признаками органической недостаточности) психофизический и психический инфантилизм.

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

1. Умственная отсталость - стойкое нарушение 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 интересностью психических процессов. Выделяют две основные формы умственной отсталости: олигофрению и деменцию.
2. Задержка психического развития.
3. Нарушение познавательной деятельности у детей с тяжелыми речевыми расстройствами.
4. Нарушения познавательной деятельности у детей с церебральным параличом.
5. Дети с нарушениями слуха, зрения, ранним детским аутизмом.

Одним из важнейших направлений в изучении детей с задержкой психического развития (ЗПР) является проблема развития речи. Особенности речевого развития детей данной категории, обусловлены своеобразием их познавательной деятельности, изучались в психолого-педагогическом аспекте многими исследователями. Известны работы, раскрывающие такие особенности речевого развития детей с ЗПР, как отставание в овладении речью: позднее возникновение периода детского словотворчества, затягивание периода функционирования неологизмов, слабая речевая активность, бедность, недифференцированность словаря, недостаточная сформированность грамматического строя, низкий уровень ориентировки в звуковой действительности речи, слабое осознание звукового строения слова.

Отмечаются неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи, дефекты вербализации, недостаточная развернутость речевого высказывания, затруднения в построении предложений. Помимо общих особенностей речи, свойственных большинству детей с ЗПР, ряд авторов указывает на специфические недостатки, встречающиеся лишь у определенной части детей данной категории.

Повышение уровня умственного и речевого развития младших школьников достигается всей системой их обучения и воспитания в начальных классах общеобразовательной школы. Есть учащиеся, которые с первых недель обучения в школе нуждаются в дополнительном педагогическом внимании и поддержке. Их интеллектуальное и речевое развитие имеет свои специфические особенности и требует организации коррекционно развивающегося обучения детей испытывающих трудности в освоении учебных программ, в адаптации в школе и к социальному окружению. Известные психологи и педагоги Т.А. Власова, М.Н. Фишман, Н.С. Лебединская работают над этой проблемой.

Проблема оказания помощи неуспевающим детям многие годы является актуальной. Создаются классы выравнивания, компенсирующего обучения, коррекции, педагогической поддержке и многие другие – эти организационные формы свидетельствуют в поисках условий, адекватных психическим и физическим возможностям учащихся. В связи с этим важно вспомнить слова Л.В. Занкова «…развиваются не восприятие, память и другое, а ребенок и определенное построение обучения направленно на ребенка, а не на отдельные его психические процессы или способности».

2.2.Психофизическая структура письменной речи

Дисграфия (от греческого "дис" – затруднение, нарушение, отклонение от нормы; "графо" - писать, изображать) – частичное нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки: искажения и замены букв, искажения звуко-слоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы на письме.

Письмо как вид речевой деятельности предполагает фиксацию собственных мыслей с помощью определенного графического кода. Письмо – сложнейший вид деятельности, в его формировании участвуют все отделы коры головного мозга. Психофизической основой письма является взаимодействие работы различных анализаторов - речедвигательного, слухового, зрительного, рукодвигательного. При письме происходит взаимодействие таких психических процессов как мышление, память, внимание, воображение, речь внешняя и внутренняя.

Процесс письма состоит из пяти психофизических компонентов:

- Акустический (услышать и выделить звук).

- Артикуляционный (уточнить звук, состав слова, установить последовательность звуков).

- Зрительный (представление графического образа звука, перевод звуковой структуры в графические знаки).

- Удерживание в памяти графических символов и их правильная пространственная организация.

- Наличие устойчивого внимания, знание орфографических и пунктуационных правил.

При письме нужно произвести фонематический анализ слова, соотнести каждую фонему с буквой, написать буквы в определенной последовательности.

Процесс письма проходит несколько стадий: понимание того, о чем будем писать, его программирование; оречевление и графический код. Процесс письма фактически является обратным процессу чтения.

Написать слово значительно труднее, чем прочитать его. Трудности в овладении письмом обусловлены тем, что либо каждый из процессов, необходимых для написания слова, либо какая-то часть из них у ребенка несовершенны. Недостаточность фонематического анализа затрудняет процесс разделения слов на составные части и препятствует точному распознанию каждого из выделенных звуков. Из-за недостатков произношения трудно производить звуковой анализ и синтез слов. Из-за нарушения моторной сферы (недостаточная координация соответствующих движений мышц пальцев, неустойчивость всей кисти руки и т.п.) наблюдаются ошибки в начертании букв, пространственной ориентировки на листе бумаги, строчке.

Начинать работу по профилактике дисграфий следует еще в дошкольном возрасте. Уже тогда у ряда детей могут иметься предпосылки к развитию в дальнейшем дисграфий. Если трехлетний ребенок говорит "ем ложком" (по аналогии с "режу ножом"), то это укладывается в рамки нормального речевого развития, т.к. здесь употребляется типичная для русского языка форма творительного падежа, хотя и неправильная для данного существительного. Но если ребенок говорит "ем ложкая", то это выходит за рамки. В дошкольном возрасте речь идет об изжитии аграмматизмов в устной речи детей, а при успешном решении этой задачи они уже не появятся в письменной речи. Если же занятия с логопедом не принесли должного результата, или ребенок не занимался с логопедом, и родители видят огромное количество ошибок при письме ребенка, то следует возобновить занятия (или начать их). Дисграфия не исчезнет сама, ее нужно корригировать и исправлять.

Дислексии (от греческого "дис" – нарушение, отклонение от нормы, затруднение и "лего" – читать) – это состояния, основное проявление которых – стойкая, избирательная неспособность овладеть навыком чтения. Стойкая неспособность овладеть слогослиянием и автоматизированным чтением целыми словами, что нередко сопровождается недостаточным пониманием прочитанного. В основе расстройства лежат нарушения специфических церебральных процессов ("церебро" – головной мозг (лат.)), в целом составляющих основной базис навыка чтения.

Чтение - вид речевой деятельности, в процессе которого буквенный код переводится в звуковой и осуществляется понимание прочитанного материала. Психофизической основой процесса чтения является взаимодействие работы зрительного, речедвигательного, слухового анализаторов и таких психических процессов, как мышление, речь, память, внимание, воображение. Чтение – это один из видов письменной речи, являющейся более поздним и сложным видом, чем устная речь. Формируется чтение на базе устной речи.

Уметь читать - это значит уметь: соотнести имеющиеся представления о зрительном образе речевой единицы (слова, словосочетания, предложения) с увиденным (написанным) – увидеть;

соотнести зрительный образ речевой единицы с ее слухоречедвигательным образом – произнести;

соотнести зрительный образ речевой единицы с его значением - понять.

Определяют четыре этапа чтения в зависимости от механизма процесса чтения:

- Овладение звукобуквенными обозначениями.

-Этап аналитического чтения, при котором единицей чтения является буква-слог и понимание отстает от произношения (послоговое чтение).

- Этап становления синтетических приемов чтения, при котором единицей чтения является слово, а понимание приближается к произношению.

- Этап автоматизированного (синтетического) чтения, единицей чтения является словосочетание, предложение или абзац, а понимание опережает произношение.

Умения, необходимые для успешного формирования процесса чтения:

- Сформированность фонематического восприятия (дифференциации и различения фонем).

- Сформированность фонематического анализа (выделение звуков из речи).

- Сформированность зрительного анализа и синтеза (определение сходства и различия букв).

- Сформированность пространственных представлений (лево – право, верх – низ, большой – маленький, на, под, за, около, рядом и т.п.).

- Сформированность зрительного мнезиса (возможность запоминания зрительного образа букв).

- Сформированность связной устной речи (классификация предметов; обобщение предметов; правильные и грамматически верные ответы на вопросы; объяснение назначения предметов).

- Эмоциональная развитость ребенка (устойчивое внимание, умение работать самостоятельно, быстрая переключаемость с одного задания на другое, четкое выполнение инструкций взрослого и т.п.)

Хорошо развитая мелкая и крупная моторика.

- Сформированность умения общаться со сверстниками.

В группу риска детей с дислексией попадают те школьники, у которых имеется:

- нарушение фонематического слуха;

- нарушение пространственного восприятия;

- нарушение взаимодействия между слуховыми, зрительными и кинестетическими восприятиями и представлениями (движение, положение в пространстве);

- нарушения поведения и работоспособности;

- плохое запоминание знаков;

- плохая дифференциация звуков и букв;

- плохое сливание звуков;

- трудности осуществления звукового анализа слова.

При дислексии одно и тоже слово ребенок может прочитать и верно и неверно, ошибочное прочтение с каждой попыткой выглядит по-новому. Многие дети трудности при прочтении пытаются обойти путем угадывания слов, опираясь при этом на начальную часть слова или на сходство звучания, более старшие - на контекст. Понимание прочитанного либо затруднено, либо полностью отсутствует (механическое чтение).

Встречаются и такие варианты дислексии, когда при очень низком качестве техники чтения, большом количестве допущенных ошибок, ребенок может довольно полно пересказать основное содержание прочитанного. Встречаются и случаи противоположного характера: при довольно беглой технике чтения ребенок почти ничего не понимает из прочитанного.

1.3.Нарушения письма и чтения у младших школьников с ЗПР

Чтение представляет собой сложный интегративный психофизиологический процесс, осуществляемый при непосредственном участи и контроле со стороны высших отделов центральной нервной системы и при совместной деятельности зрительного, речедвигательного и слухового анализаторов чтение включает зрительное восприятие, узнавание и различение букв соотнесение букв со звуками и звукового образа слова с его звучанием. Обучение чтению ведет к формированию навыка чтения, формирование которого идет одновременно с развитием мышления и речи школьников, расширением их знаний и представлений об окружающем мире.

Проблема нарушения чтения у школьников – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися. Над данной проблемой работали и работают многие авторы. Мальцева Е.В., Тригер Р.Д., Цыпина Н.А., и другие отмечают, что учащиеся с задержкой психического развития испытывают разнообразные трудности при обучении, в частности, при изучении русского языка и чтения.

За первый год обучения в первом классе общеобразовательной школы обычно все учащиеся с ЗПР усваивают все буквы, умеют сливать их в слоги, половина школьников владеет слоговым способом чтения и переходит к чтению целыми словами, остальные ученики читают по буквам.

Темп чтения школьников значительной вариативностью, что можно объяснить замедленностью восприятия печатных знаков и индивидуальными особенностями чтецов.

Практически все ученики чтении допускают различные виды ошибок: с трудом дифференцируют имеющиеся отдельные сходные элементы (например «б» - «д», «в»-«з» и т.п.). Слабо воспринимают согласную мягкость которая обозначена буквами «е», «ё», «ю», «я», допускают смягчение в конце слов (например, читают «могуть» вместо «могут»), нестойкие замены парных глухих и звонких согласных (читают «витят» вместо «видят»); перестановки, пропуски букв, слогов (читают «он» вместо «но»; не дочитывают окончания («как» вместо «какая»).

Ошибки зрительного восприятия (повторение звуков и слогов, добавление- при чтении включают в слова отсутствующие в них слоги или отдельные звуки – вместо слова «начал» - «сначал»); замены отдельных звуков в словах, что в одних случаях приводит к искажению слов, а в других – к синтаксическим заменам их другими словами (читают «тянуть» вместо «тонуть»).

Одна из характерных особенностей чтения этих учеников заключается в том, что ошибки чтения являются нестойкими и диффузными: у одного и того же ученика наблюдается наряду с ошибочным и правильное чтение одних и тех же слоговых структур.

Количество ошибок у учащихся значительно возрастает при чтении слов со сложной слоговой структурой. Слогов со стечением согласных.

Наиболее распространенный недостаток чтения первоклассников с ЗПР – монотонность, отсутствие пунктуационной интонации. Учащиеся часто пользуются интонацией завершенности (точки) в середине предложения. При исследовании понимания учащимися смысла прочитанных текстов выявляется фрагментарность восприятия текста, наблюдается тенденция к дословному воспроизведению смысловых единиц текста: стремясь дословно передать прочитанное, учащиеся нередко теряют смысловую направленность вопроса. При воспроизведении, иногда, наблюдается привнесения не имеющие отношения к содержанию прочитанного. Чаще всего привнесение возникает в тех случаях когда учащиеся не понимают мотивации поступков действующих лиц, затрудняются сделать вывод из содержания прочитанного или как следствие ошибок зрительного восприятия, допущенных при чтении.

На этапе окончания младших классов большинство учеников овладевают темпами чтения, предусмотренным программой, но и иногда прибегают к слоговому чтению трудных многосложных слов. Учащиеся с ЗПР овладевают основными составляющими сознательности чтения (понимают значение слов и словосочетаний, употребленных в прямом и переносном смысле, значения целых предложений, отдельных частей и всего текста в целом, выделяют главную мысль, умеют определить свое отношение к прочитанному).

Основными же причинами, лежащими в основе непонимания текстов со сложной смысловой структурой, являются недостаточная сформированность морально-этических представлений, слабовыраженная способность к определению мотивации поступков действующих лиц, несовершенство жизненных представлений.

Таким образом, можно сказать, что у детей с задержкой психического развития при обучении чтению наблюдается дислекции, выражающиеся в различных стойких, специфических ошибках при чтении.

Психофизиологической основой трудностей чтения- являются разнообразные речевые нарушения, замедленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации, установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля.

Основными симптомами дисграфии являются специфические (т.е. не связанные с применением орфографических правил) ошибки, которые носят стойкий характер, и возникновения которых не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка или с нерегулярностью его школьного обучения.

Применили принцип поуровневого анализа специфических ошибок – для удобства их систематизации как в целях лучшей организации коррекционного воздействия. Это позволило выделить три группы специфических ошибок:

* ошибки на уровне буквы и слога ;
* ошибки на уровне слова;
* ошибки на уровне предложения (словосочетания).

**Ошибки на уровне буквы и слога**

Это наиболее многочисленная и разнообразная по типам группа ошибок. Рассмотрим в первую очередь ошибки, отражающие трудности формирования фонематического (звукового) анализа; затем – ошибки фонематического восприятия (т.е. дифференциации фонем), а далее – ошибки иной природы.

*Ошибки звукового анализа* – несформированность действия звукового анализа проявляется в письме в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв либо слогов.

Пропуск свидетельствует о том, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов (например «снки» - «санки», «кичат» - «кричат»). Пропуск нескольких букв в слове есть следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова ( здоровье – «дорве», брат – «бт», девочка – «девча»).

Перестановки букв и слогов являются выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура слов при этом может сохраниться без искажений (например: «чулан» - «чунал», «ковром» - «корвом»)

Вставки гласных букв наблюдается обычно при стечение согласных (особенно, когда один из них взрывной): «шекола», «девочика», «ноябарь».Эти вставки можно объяснить призвуком, который неизбежно появляется при медленном проговаривании слова в ходе письма и который напоминает редуцированный гласный.

*Ошибки фонематического восприятия* – в снове таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. Применительно письму в подобных случаях обнаруживаются смешение букв, но не замену, что означало бы полное исключение из письма одной из смешиваемых букв, чего не происходит. Смешение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву.

По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные, лабиализованные гласные, сонорные, свистящие и шипящие.

Звонкие и глухие парные согласные в четкой позиции:

Д-Т - «тавно», «сыдый», «деди», «медёт вьюга», «втрук», «ситит», «блетный»….

Б-П - «попеда», «бодарил», «пельё», «польшие»……………

В –Ф – «портвель», «ворточка», «картовель», «вавли»…………………….

Лабиализованные гласные:

О-У - «звенит рочей», «по хрупкуму льду», «сизый голобь», «дедошка»…..

Ё-Ю - «клёква», «лёбит», «замюрзли», «салёт»……………….

Сонорные:

Р-Л - «хородный», «смерый», «крюч»…………………..

Свистящие и шипящие:

С-Ш – «шиски», «восли», «шажали», «шушим»………….

Аффрикаты:

Ч-Щ – «стущал», «роча», «хичный», «чепки», «пича»……………..

**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 речевые единицы и их элементы. Это ведет к слитному написанию смежных слов либо к раздельному написанию частей слова.

Раздельное написание частей слова наблюдается чаще всего в следующих случаях:

- когда приставка, а в бесприставочных словах начальная буква или слог напоминают предлог, союз, местоимение («и дут», «я сный», «с вой»….). По видимому, здесь имеет место генерализация правила о раздельном написании служебных частей;

- при стечении согласных из-за их меньшей артикуляторной слитности происходит разрыв слова («б рат», «поп росил», «д ля»….).

Слитно обычно пишутся служебные слова (предлоги, союзы) с последующим или предыдущим словом ( «ветки елии сосны, !кдому», «надерево»….). Нередки случаи слитного написания двух самостоятельных слов и более («быличудные дни», «кругомтихо», «всядетвора»……).

**Ошибки на уровне предложения (словосочетания)**

Основная масса специфических ошибок на уровне словосочетания и предложения выражается в так называемой аграмматизмах т.е. в нарушении связи слов: согласования и управления. Изменение слов по категориям числа, рода, падежа, времени обозначаемые явления, выделить признаки и отнести их к определенным категориям. Недостаточный уровень языковых обобщений не позволяет порой школьникам уловить категориальные различия частей речи.

II.**Методические рекомендации по преодолению нарушений письма и чтения с задержкой психического развития**

2.1.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.

2.2.Система работы по коррекции чтения.

Устранения недостатков устной речи, чтения и письма на логопедических занятиях проводили одновременно.

Рассмотрим следующие периоды работы по коррекции чтения:

Работа над звуковой стороной речи.

Задачи:

- развитие фонематического восприятия;

- развитие артикуляционной моторики;

- развитие темпо-ритмической стороны речи.

Работа по восприятию буквы и умению соотносить ее с соответствующим звуком.

Задачи:

- развивать звукобуквенный анализ;

- обучать детей обозначать звук соответствующей буквой;

- совершенствовать мелкую моторику;

- работать по развитию плоскостного синтеза букв.

На начальном этапе коррекционного обучения на каждом занятии необходимо включать упражнения по развитию фонематического восприятия, артикуляторной моторики, длительного выдоха, чувства ритма. С этой целью мы применяли следующие наборы упражнений.

Артикуляционная гимнастика для губ:

"Маятник" - губы вытянуть вперед, затем отвести в сторону до предела, зафиксировать, затем в другую сторону (5-6 раз).

"Мельница" - губы вытянуть вперед и делать круговые движения губ по часовой стрелке. Сначала в одну сторону, затем в другую (3-4 раза).

"Птенец" - одними губами, вытянутыми вперед, произносить (просить) слово "пить" (8-10 раз) и др.

Артикуляционная гимнастика для нижней челюсти:

"Обезьянки" - выдвинуть нижнюю челюсть вперед, вернуть на место. Затем постараться наоборот "задвинуть" назад (3-4 раза).

"Пила" - движения очень медленные, плавные нижней челюсти вправо, влево (3-4 раза).

"Ам" - очень медленно на звук "А" опускаем нижнюю челюсть и быстро захлопываем на звук "М" (3-4 раза) и др.

Артикуляционная гимнастика для языка:

"Укол" - кончиком языка постараться уколоть то одну, то другую щеку (5-6 раз).

"Жало" - вытянуть заостренный язык вперед и быстро спрятать (3-4 раза).

"Цокот" - пощелкать языком, спрятав звук в резонатор, т.е. при закрытом рте, затем то же самое, только рот открыт (3-4 раза) и др.

Работа над развитием длительного выдоха сначала проходила без участия речи, затем с речевым материалом. При этом важно следить за тем, чтобы дети не поднимали плечи, излишне не напрягали мышцы дыхательного аппарата, чтобы выдох был плавным, постепенным, длительным. Воспитывается нижнереберное, диафрагмальное дыхание. С целью контроля рука педагога кладется на область диафрагмы ребенка, а рука ребенка ощущает дыхательные движения педагога. Приведем некоторые упражнения для развития дыхания.

1. "Погреться на морозе". Дети вдыхают через нос и дуют на "озябшие" руки, плавно выдыхая через рот, как бы согревая руки.

2. "Вьюга". Перед детьми сюжетная картинка. По сигналу "Вьюга началась" дети тихо гудят: "У-у-у:". По сигналу "Сильная вьюга" дети громко произносят: "У-у-у:". По сигналу "Вьюга затихает" дети постепенно уменьшают силу голоса. По сигналу "Вьюга кончилась" замолкают. Речевые сигналы можно сопровождать движениями руки: горизонтальное движение руки - дети гудят тихо, движение руки вверх - усиление голоса, движение руки вниз - уменьшение силы голоса.

Аналогично проводятся упражнения "Самолет", но здесь обращается внимание детей на то, что самолет летит на одной высоте, поэтому звук тянется на одном тоне, меняется только сила звука (самолет далеко - тихо, пролетает над нами - громко, самолет улетает - голос затихает).

Также проводились упражнения: "Задуть свечу", "Эхо", "Добавление фразы" и др. Очень детям нравились упражнения соревновательного характера (например: "Кто дольше протянет?"). Однако сначала дети пытались обманывать педагога: незаметно делая дополнительный вдох. После длительных объяснений о пользе правильного выполнения дыхательных упражнений - дети перестали прибегать к этому приему и, постепенно, их выдох стал более длительным.

Одновременно необходимо вести распознание букв, пройденных в классе, с помощью лентопротяжного транспаранта, на котором напечатаны буквы в той же последовательности, в которой они изучаются в школе. Здесь же предъявляются буквы, неправильно расположенные, с недописанными элементами.

Есть "домашние" дети, которые, зная все буквы, читать слитно слоги и слова не умеют, а читают по буквам. В данном случае важно определить, понимают ли они при побуквенном чтении смысл прочитанного, имеют ли они целостный образ данного слова или нет. В этом случае мы решали главную задачу - обучить ребенка сливать звуки в слоги. Но сначала необходимо было научить их воспринимать сразу две буквы (СГ).

Звуковой анализ прямого слога и дальнейшую работу по фонематическому анализу слова строили с опорой на схему звукового состава слова, которую конструировали из кубиков (крышек от бутылок) красного, синего и зеленого цвета в отличие от плоскостной схемы по методике В.Г. Горецкого. Кубики (крышки) удобны тем, что могут соединяться и раздвигаться в зависимости от задания педагога.

- раздели слово на слоги;

- выдели слоги – слияния

- раздели слово для переноса и т.д.

Замечено, что объемный звук лучше ощущается объемной формой кубика.

При обучении слитному чтению брали за основу слитный слог с ориентацией на гласную букву, чтобы подготовить ребенка к произнесению предшествующего согласного звука:

- На, но, ны, ну - Н ; ни, не, :. - Н

Упражнение "Музыкальная лесенка". Пропевание слогов по ступеням звукоряда в нисходящем направлении:

- ле-ли-ле-ли-лей; леле-лили-леле-лили-лей;

- лелелеле - лилилили - лелелеле - лилилили-лей.

Варианты сочетания слогов разнообразны.

Сначала при выполнении у детей отмечалось отсутствие слитности, слоги произносились отдельно. При выполнении второго этапа отмечалось отсутствие легкости звука. При выполнении третьего этапа отмечалось нечеткое произнесение согласных, поэтому применялся прием пропевания в более медленном темпе. В процессе систематической работы качество исполнения упражнения улучшилось. Так же использовались и другие упражнения.

Развитие ритма подготавливает детей к работе над звукослоговой структурой слова, над ударением, интонационной выразительностью. Сначала тренируют детей на восприятие и правильное воспроизведение звеньев из одинакового количества ударов. Далее даются сочетания звеньев, состоящих из различного количества ударов (слабые и сильные удары с короткими и длинными промежутками, с переходным акцентом). Переходный акцент можно сопоставить с логическим ударением в речи, поэтому он приобретает важное значение в ритмических упражнениях с речью.

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.

Список используемой литературы

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / Под ред. К.С. Лебединской. - М.: "Просвещение", 2001.

2. Власова Т.А., Повзнер М.С. Дети с отклонениями в развитии. - М.: 1999.

3. Волатина Ю.Е. Особенности работы с детьми, имеющими отклонения в развитии // Начальная школа. - 2000. - №2. - с.37.

4. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. - М.: 2004.

5. Дефектология: словарь справочник / Под ред. Б.П. Пузанова. - М.: "Педагогика", 1996.

6. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. - М.: 1999.

7. Калинина И.Л. Учим детей читать и писать: Книга для родителей, учителей начальных классов и логопедов. 1-е изд. - М.: "Флинта", 1997.

8. Коррекция письменной и устной речи учащихся начальных классов / Под ред. Ефименкова. - М.: "Педагогика", 2001.

9. Кочеткова А.В. Комплексные методы развития связной речи младших школьников // Начальная школа. - 2002. - №9. - с.64.

10. Логопедия: Учеб. Для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Под ред.

11. Л.С.Волковой.-2-е изд. - В 2-х книгах. Книга 1. М.: "Просвещение", 1995.

12. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика. - М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997.

13. Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей / Под ред. В.И. Лубовского. - Смоленск: 1994.

14. Олигофренопедагогика / Под ред. Пузанова. - М.: "Наука", 1998.

15. Основы специальной психологии / Под ред. Кузнецовой. - М.: "Академия", 2002.

16. Психолингвистика и современная логопедия / Под ред. Халиловой. - М.: "Педагогика", 1997.

17. Психологический словарь / Под ред. Давыдова В.В., Запорожца А.П.. - М.: "Педагогика", 2001.

18. Рендакова Е.Н. Использование методики скороговорения для развития речи младших школьников // Начальная школа. - 2000. - №11. - с.34.

19. Садовникова И.Н. Нарушения устной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие - М.: "ВЛАДОС", 1997.

20. Специальная педагогика / Под ред. Назарова. - М.: "Академия", 2002.

21. Справочник логопеда / Под ред. Поваляева. - М.: "Педагогика", 2006.

22. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психологи и педагогика в вопросах и ответах. Серия "Учебники, учебные пособия". - Ростов-на-Дону: "Феникс", 2000

23. Усанова О.Н. Дети с проблемами психического развития. - М.: "Наука", 1995.

24. Философский словарь / Под ред. М.Н. Розенталя. - М.: "Политическая литература", 2000.

25. Цыпина Н.А. Обучение чтению детей с задержкой психического развития. - М.: "Просвещение", 2001.