**Нарушение письма у школьников с задержкой психического развития**

План

Введение

Глава I. Обзор литературы и состояние данного вопроса в специальной литературе

1.1 Психологическое содержание процесса письма

1.2 Физиологическое содержание процесса письма

1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР

Глава II. Экспериментальное изучение нарушений письма у младших школьников с ЗПР

Глава III. Психолого-педагогическая коррекция нарушений процесса письма

* 1. Теоретическое обоснование проблемы коррекции нарушений письма у детей с ЗПР
  2. Система логопедической работы по коррекции нарушений письма
  3. Анализ контрольного эксперимента

Заключение

Литература

Введение

На современном этапе развития образования острой становится проблема преодоления школьной неуспеваемости и увеличение количества детей с ЗПР. В повышении качества образования и воспитания немаловажную роль играет психологическое изучение школьников.

Как показали многолетние исследования, одной из причин неуспеваемости учащихся начальных классов являются разнообразные нарушения устной и письменной речи.

В специальных исследованиях, проведенных в лаборатории логопедии НИИ дефектологами АПН, была установлена зависимость между состоянием речевого развития ребенка и возможностью усвоения им школьных знаний.

Выявлено, что 1/3 учащихся с дефектами речи являются неуспевающими или слабоуспевающими по родному языку и с каждым годом это число увеличивается.

Этой проблемой в нашей стране занимаются ряд ученых. А.Р. Лурия описал с научной точки зрения психофизиологию письма («Очерки психофизиологии письма»).

О влиянии неравномерности развития психических процессов на нарушение письма в сочетании с определенными особенностями структуры интеллекта, с недоразвитием симультанных и сукцессивных процессов описали в своих работах Ю.Г. Демьянов, В.А. Ковшиков, А.Н. Корнев, В,В, Ковалев.

И.Н. Садовникова в книге «Нарушение письменной речи и их преодоление» в младшей школе отражает результаты многолетней научной и практической деятельности. Автор освещает предпосылки формирования письма в норме и механизмы нарушений, приводящих к стойким специфическим ошибкам. Ею описаны критерии ограничения дисграфии от незрелости навыков письма, также она разработала материал комплексного изучения школьников с дисграфией, характеризующего состояния функций, важных для становления письменной речи. Т.А. Фотекова совместно с Л.И. Переслени разработали и апробировали стандартизированную методику обследования речи детей с бально-уровневой системой оценки. Методика предназначена для качественной и количественной оценки нарушения, получения и анализа структуры дефекта речевого профиля. Разработкой диагностического материала по обследованию речи детей занимаются Т.П. Бессонова, О.Е. Грибова.

Л.В. Ястребова в своем пособии «Коррекция недостатков речи у учащихся» представила характеристики проявления неполноценного развития устной и письменной речи, вскрыла причины трудностей усвоения родного языка детьми с речевой патологией. Она занимается разработкой методов коррекционно-развивающего обучения детей.

Р.И. Лалаева в работе «Логопедическая работа в коррекционных классах» предложила основные принципы коррекционного обучения для детей с интеллектуальными отклонениями.

Детьми с ЗПР на протяжении ряда лет занимается группа научных сотрудников Института дефектологии Академии педагогических наук. В.И. Лубовский, П.Б. Шошин, Г.В. Егорова, Н.Н. Поддубная, Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпина. Они изучают педагогические и психологические особенности этих детей.

Нарушения речи у детей с ЗПР являются более распространенными, сложными и имеют стойкий характер, отрицательно сказываются на развитии устной и письменной речи младших школьников. Постановка проблемы формирования навыков грамотной письменной речи является одной из наиболее сложных и актуальных в специальной педагогике. Так как орфографические ошибки, переплетаясь с дисграфическими приобретают стойкий характер. Затем они сохраняются в старших классах, где письмо и чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимся.

Своевременное выявление причин отставания отдельных учеников и выбор наиболее эффективных путей устранения проблемы определяют содержание и практическую значимость работы.

Анализ литературных источников по проблеме исследования позволил выявить противоречие между значительной распространенностью школьных нарушений письма и недостаточной разработанностью педагогических технологий коррекции этих нарушений у младших школьников с ЗПР.

Проблема исследования – выявление педагогических условий способствующих коррекции нарушений письма у школьников с ЗПР.

Объект исследования – особенности нарушений письма у школьников и процесс его коррекции.

Предмет исследования –содержание, средства и приемы коррекции нарушения письма у школьников с ЗПР.

Цель исследования – разработать технологию исследования нарушений письма у детей с ЗПР, создать программу коррекционно - развивающего обучения.

Гипотеза – при проведении исследования мы исходили из гипотезы: коррекция нарушений письма будет происходить наиболее успешно при условии, если:

* содержание коррекционного обучения будет определяться с учетом структуры дефекта;
* технология обучения будет проходить поэтапно;
* коррекционное обучение будет вестись с учетом ведущей деятельности возраста, первичности и вторичности в структуре дефекта.

В соответствии с целью гипотезы поставлены следующие задачи:

1. Провести научный анализ теоретического и практического состояния проблем, связанных с особенностями и нарушениями письма и его формирования у школьников с ЗПР.
2. Изучить и выявить характерные особенности нарушений письма у школьников с ЗПР;
3. Разработать содержание развивающего обучения по коррекции нарушений письма;
4. Экспериментально подтвердить эффективность разработанной технологии коррекции нарушений письма.

Методологической и теоретической основой исследования является положение:

о ведущей роли деятельности и общения в развитии личности (Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина и другие) общие дидактические положения о формировании умений и навыков (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубенштейн и др.), теоретические разработки в области педагогических технологий (Р.С. Левина, Р.И. Лалаева, А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова).

Основные этапы исследования.

На первом этапе (1999 –2000) осуществлялся теоретический анализ проблемы нарушений письма у детей с ЗПР, формировалась цель, гипотеза, задачи исследования, осуществлялся констатирующий эксперимент.

На втором этапе (2000 – 2001) разрабатывался и проводился обучающий эксперимент, анализировались результаты формирующего эксперимента.

На защиту выносится:

1. Особенности нарушения письма у школьников с ЗПР.
2. Логопедическая технология коррекции нарушений письма.

Глава I. Обзор литературы и состояние данного вопроса в специальной литературе

Учение о нарушениях чтения и письма существует уже более 100 лет. Однако до настоящего времени вопросы диагностики и коррекции этих нарушений являются актуальными и сложными.

В России создана развернутая сеть специальных учреждений дошкольного и школьного типа, которые обеспечивают условия, необходимые для обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями.

В научной литературе обозначивают различные причины этой проблемы. Нарушения письма могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие вредностей, действовавших в различные периоды развития ребенка. Кроме того, нарушения этого процесса возникают при органических речевых расстройствах (А.Р. Лурия, С.М. Блинков, С.С. Ляпидевский, М.Е. Хватцев). Некоторые исследователи отмечают наследственную предрасположенность к нарушениям письма (Б. Хальгрен, М. Руданеско), когда передается качественная незрелость отдельных мозговых структур, участвующих в организации письменной речи. В отечественной литературе распространена концепция Р.Е. Левиной, трактующей нарушений письма, как отражение недоразвития устной речи во всех ее звеньях.

Нарушения этого процесса может быть следствием расстройства, имеющего место в обширной области праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятие пространства и времени, так как важнейший фактор нарушения письма заключается в трудности нахождения исходной точки на листе бумаги, а также в анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности (М. Суле, Ж. Ажуриагерра, Ф. Кошер).

Н. Гранжон и Ж. Ажуриагерра выражают мнение, что хорошо латерализованный ребенок имеет в своем правшестве или четком левшестве ясные «справочные пункты», тогда как слабо или перекрестно латерализованный теряет опорные пункты, важные для его конструктивных действий.

Интересно наблюдение М. Куцема и К. Лоная, указавших в качестве одной из причин дисграфии на нарушение синтеза слуховых и зрительных возбуждений на уровне коры головного мозга.

Отставание в фонетических процессах у ребенка создает серьезные препятствия для успешного усвоения программного материала по письму, так как у него оказывается недостаточно сформированными практические обобщения о звуковом составе слова с нормальным речевым развитием вырабатывается задолго до обучения в школе (И Н. Садовникова). Еще большие затруднения при обучении испытывают дети с общим недоразвитием речи (ОНР), которое проявляется в нарушениях не только произношения, но и лексико-грамматических средств языка (А.В. Ястребова, Т.П, Бессонова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова).

Наиболее распространенную причину трудностей в школе у детей начальных классов называют «задержку психического развития». К рассматриваемой группе относятся дети с психофизическим и психическим инфантилизмом, а также дети с церебрастеническими состояниями. В обоих случаях имеются признаки ранее перенесенного органического заболевания ЦНС. Клиническими проявлениями последствий таких заболеваний является некоторое недоразвитие сложных форм поведения, чаще всего при наличии признаков незрелости эмоционально-личностных компонентов, повышенная утомляемость и быстрая истощаемость, несформированность целенаправленной деятельности, а также и интеллектуальных операций, основных понятий и представлений.

В силу присущих им особенностей дети с ЗПР оказываются неготовыми к обучению в школе. В связи с этим возникает необходимость оказывать им специфическую и многогранную помощь. Чем раньше ребенок получает ее, тем эффективнее результат.

Неуспеваемость по родному языку в большинстве случаев объясняется учителями невниманием учеников либо недобросовестным отношением к учебной работе. В связи с этим учащиеся с недостатками речи не всегда получают необходимую помощь, что нередко приводит к стойкой неуспеваемости. (Р.И. Лалаева).

Такая изменчивость нарушений показывает, что ни один из патогенных факторов не является решающим, но каждый имеет значение в совокупности с другими.

Анализ литературных данных позволяет сделать вывод о сложности и актуальности данной проблемы.

* 1. Психологическое содержание процесса письма

Письменная речь – одна из форм существования языка. «Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени» (Русский язык: Энциклопедия, М, 1979, стр. 205).

Для ребенка письмо является не простым психологическим актом.

Основные компоненты психологического содержания процесса письма (по мнению А.Р. Лурия «Психологическое содержание процесса письма») следующие:

1. Перешифровка замысла в графические начертания:

а) ребенок должен спрограммировать свое высказывание;

б) должен отобрать слова для выражения мысли;

в) он должен уметь построить словосочетания, предложения;

г) расположить предложения в определенной логической последовательности, т.е. внутренне осмыслить свое изложение мысли;

д) замысел должен сохраняться у ребенка до конца записи.

1. Ребенок должен уметь проводить звуковой анализ слова, которое подлежит написанию. Из звукового потока, воспринимаемого мысленно, ребенок должен выделить серию звучаний. Сначала с тех, с которых начинается нужное слово, а затем и последующих

а) определить количество звуков в слове;

б) определить последовательность звуков в слове;

в) определить, какие конкретно входят звуки в состав слова.

Работа по звуковому анализу и уточнению звуков является вторым существенным условием для процесса письма, потому что только эти фонемы, абстрагированные от случайных звучаний и выделенные из общего комплекса звуков могут стать предметом дальнейшей записи. На начальных этапах развития навыка письма указанные процессы протекают полностью осознанно, на дальнейших этапах они почти перестают осознаваться и осуществляются автоматизировано.

1. За звуковым анализом, необходимым в процессе письма, следует выделение фонемы и перевод в зрительную графическую схему. Если предварительный звуковой анализ был проведен достаточно четко, то перешифровка звуков речи в буквы не вызовет трудностей. Смешивание начертаний называется «зеркальное письмо». Указывает на то, что удержание в памяти нужной графемы не всегда является простым, и что психология всегда должна учитывать возможные затруднения как в запоминании нужной буквы, так и в ее графическом начертании.
2. Следующим этапом в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков – букв в нужные графические начертания.

Если на первых этапах развития навыка движения, нужное для написания каждой буквы, является предметом специально осознанного действия, то в последующем эти отдельные элементы объединяются, и человек, хорошо владеющий письмом, начинает записывать объединенным знаком целые комплексы звучаний. В дальнейшем процесс письма приобретает сложный автоматизированный характер.

Для овладения грамотным письмом младший школьник должен владеть достаточным объемом внимания и целенаправленной деятельностью. Внимание всегда выполняет контролирующую функцию. Контроль должен быть произвольным и быстрым.

Существуют три вида контроля:

* контроль синхронный, текущий, т.е. ребенок должен знать, что он пишет в данный момент;
* контроль, фиксирующий или удерживающий, т.е. ребенок должен знать, что уже сделано;
* контроль упреждающий, антиципирующий, т.е. ребенок должен знать, что он будет делать после того, что уже сделано.

Все виды контроля должны работать одновременно.

В овладении навыками письма огромную роль играет развитие познавательных процессов. Церебро-астенический синдром, который характеризуется возбужденностью, расторможенностью, импульсивностью, вызывает недостаточное овладение целенаправленной деятельностью. Отсюда вытекают некоторые сложности:

нарушение внимания – пропуск букв, добавления;

нарушение памяти – не может вспомнить графический образ буквы;

нарушение восприятия – не может проанализировать букву, последовательность написания; не слышит звук, либо слышит с искажением;

нарушения пространственной ориентировки – ведет к «зеркальному письму».

Все психологические предпосылки будут сформированы, если у ребенка первично сохранена деятельность анализаторных систем.

* 1. Физиологическое содержание процесса письма

Удержание в памяти информации обеспечивается целостной деятельностью мозга. Как отмечает А.Р. Лурия, «удельный вес каждой из операций письма не остается постоянным на разных стадиях развития двигательного навыка. На первых этапах основное внимание пишущего направлено на звуковой анализ слова, а иногда и на поиски нужной графемы. В сложившемся навыке письма эти моменты отступают на задний план. При записи хорошо автоматизированных слов письмо превращается в плавные кинетические стереотипы» (Лурия А.Р. «Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга», М., 1962 г., с. 64).

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

Зрительный анализатор

Речедвигательный анализатор

●

Двигательный анализатор

Речеслуховой анализатор

А Сенсомоторной основой психического развития ребенка являются те координации, которые возникают между глазом и рукой, между слухом и голосом.

Изучению вопроса о функциональном взаимодействии речедвигательного и речеслухового анализаторов в процессе формирования устной речи посвящены труды А.Н. Гвоздева, Н.Х. Швачкина, Н.И. Красногорского.

Функция слухового анализатора формируется у ребенка значительно раньше, чем функция речедвигательного анализатора: прежде чем звуки появятся в речи, они должны быть дифференцированы на слух. В первые месяцы жизни ребенка звук сопровождает непроизвольную артикуляцию, в дальнейшем она меняется на произвольную. Образцом произношения для ребенка является речь окружающих. Но на определенном этапе речевого развития ребенку недоступна артикуляция какого-то звука. Ребенок вынужден временно заменять одним из артикулярно близких и доступных звуков. Такой заменитель нередко бывает акустически далек от слышимого образца. Это акустическое несоответствие становится стимулом к поиску более совершенного артикуляционного уклада, который соответствовал бы слышимому звуку.

К моменту, когда фонетическая сторона речи сформирована, слуховой анализатор получает функциональную самостоятельность. Звук речи как бы уравниваются по степени сложности их различия и воспроизведения.

Звуки речи не существуют обособленно, а лишь в составе слов, слова же – в словосочетаниях, фразах, в потоке речи. Взаимодействие фонетической и лексико-грамматической сторон речи раскрывается в теории механизмов речи Н.И. Жинкина, в соответствии с которой механизм речи включает два основных звена:

а) образование слов из звуков;

б) составление сообщений из слов.

Слово есть место связи двух звеньев механизма речи. На корковом уровне произвольного управления речью образуется фонд тех элементов, из которых формируются слова («решетка фонем»). Во второй ступени отбора элементов образуется «решетка морфем». По теории Н.И. Жинкина, слова становятся полными только в операции составления сообщений. Все речевые обозначения и их перестройки могут совершаться только материально-слоговыми средствами, так как слог – основная произносительная единица речи. Именно поэтому, как считает Н.И. Жинкин, то главное, с чего начинается речевой процесс, и чем он заканчивается, есть код речедвижений, и в этом великая роль на пути от звука к мысли.

Весь смысл работы речедвигательного анализатора заключается в том, что он может продуцировать каждый раз новые комбинации полных слов, а не хранить их в памяти в такой комбинации.

При нарушении речедвигательного анализатора нарушается артикуляция.

## Артикулярно-фонетическая дислалия

(страдают нижние отделы пост. центральной области коры больших

полушарий ГМ)

Нарушение речевой моторики

Задержка в формировании управления артикуляционными движениями

Нарушение опознания фонем по признакам

Возникают дефекты звукопроизношение звуков по артикуляционным признакам сходные

Нарушается письмо

Нарушается операция выделения конкретной фонемы

Нарушаются условия для формирования фонематического восприятия (звуковой анализ)

Нарушается психологическая предпосылка письма

Недоразвитие фонематического слуха

Основным механизмом нарушения письма является вторичное недоразвитие слуха, в результате того, что страдает моторика и артикуляция.

На письме скрытые артикуляции (проговаривание) помогают

1. уточнить звуковой состав записываемого слова;
2. позволяет сохранить последовательность звуков в слове;
3. помогает удержать в памяти то, что предстоит записать.

В При нарушении речеслухового анализатора страдают верхние височные отделы коры больших полушарий головного мозга.

Акустико-фонематическая дислалия

Нарушен прием и контроль слышимой речи

Нарушение фонематического слуха

Нарушается опознание фонем по акустическим признакам

Дефекты звукопроизношения

Страдают звонкие и глухие, твердые и мягкие звуки

Нарушены условия для формирования фонематического восприятия

Будет страдать операция – выделение конкретной фонемы

Специфические замены и нарушения письма

Речеслуховой анализатор осуществляет:

1. анализ звукового состава слова;
2. он преобразовывает звуки в фонемы;
3. осуществляет выделение последовательности звука в слове.

На письме при акустико-фонематической дислалии первично идет недоразвитие фонематического слуха.

С В процессе письма активно включаются еще глаз и рука, и тогда вопрос о взаимодействии слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов приобретают особую важность. Как отмечает П. Л. Горфункель, некоторые исследователи склонялись к предположению о необязательности зрительного участия в письме, считая, что письмо грамотного человека опирается на способность слухового и речедвигательного представлений непосредственно включать двигательные представления, минуя зрительное звено. Но тем большую роль должно играть зрение в самом акте формирующегося письма.

Нарушение зрительного анализатора ведет к зрительной предметной агнозии

Не узнает предметы окружающей действительности

Страдает словарь

Страдает номинативный словарь

Речеслуховая память

Аграмматизмы двух видов

Морфологический аграмматизм (нарушены нормы согласования и управления)

Структурный аграмматизм (нарушается линейная схема предложения)

дефекты звукопроизношения

Недоразвитие фонематического слуха

Нарушение зрительного анализатора может вызвать опосредованное нарушение письма

либо:

Нарушение зрительного анализатора

Буквенная агнозия

Не знает буквы, близкие по графическому начертанию

Смутный образ буквы

Нарушение памяти на букву

Нарушение письма

либо:

Нарушение зрительного анализатора

Симультанная агнозия

Нарушение звуковой структуры слова

Нарушаются операции по проведению звукового анализа

Нарушение письма

Д. Двигательный состав письма весьма сложен и отличается своеобразием на каждой ступени овладения навыком. Так, ребенок, приступающий к обучению грамоте, начинает с освоения смысловой стороны письма. В отличие от неграмотного ребенка, который срисовывает буквы со всеми особенностями шрифта, начинающий школьник воспринимает буквы как смысловые схемы, ассоциированные и с их звуковыми образами, и с начертательными образами слов.

Профессор Н.А. Бернштейн отмечал, что акт скорописи в сформированном виде включает ряд факторов:

общий тонический фон пишущей руки и всей рабочей позы;

вибрационную иннервацию мышц предплечья, запястья и пальцев, которая очень ритмична и монотонна;

осуществление округлости движения и его временного узора;

реализацию начертательной стороны письма.

В акте письма имеют место элементы прилаживания к пространству, квалифицированная хватка реализация движения кончика пера по поверхности бумаги.

Интересно также замечание Н.А. Бернштейна о том, что каждый ребенок, независимо от применяемого к нему метода обучения, неизбежно проходит через несколько фаз.

На первом этапе школьник пишет крупно, и это связано не только с грубостью его пространственных координаций. Причина в том, что, чем крупнее письмо, тем меньше относительная разница между движениями кончика пера и движениями самой руки. Только по мере освоения этой перешифровки ребенок выучивается переносить на кончик пера сначала зрительные, а потом и проприоцептивные коррекции, приобретая умение автоматически обеспечить кончику пера любую требуемую траекторию. Благодаря этому постепенно уменьшается величина выписываемых букв. При нарушении пространственного восприятия нарушается теменно-затылочные отделы коры больших полушарий головного мозга.

Нарушение пространственного восприятия

Нарушается понимание речи

Страдает словарь

Аграмматизмы

Дефекты звукопроизношения

Недоразвитие фонематического слуха

Опосредованное нарушение письма

либо:

Нарушение пространственного восприятия

Нарушение письма (не знают П и Л)

Зеркальное письмо

Итак, начальный период обучения грамоте должен иметь целью формирование сложного единства, включающего представления об акустическом, артикулярном, оптическом и кинетическом образе слова.

Ребенок научается писать без всяких затруднений, если у него четкая артикуляция. Если он будет обладать сохранным фонематическим слухом, фонематическим и фонетическим восприятием, правильно ориентироваться в пространстве, будет обладать целенаправленной устойчивой деятельностью, будут сохранены все анализаторные системы. Любое нарушение из этих предпосылок может вызвать нарушения письма.

1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР

Развитие дифференцированного обучения позволило выделить категорию детей, стойко не успевающих в массовой школе, но не имеющих выраженных нарушений анализаторов и существенно отличающихся от детей УО (умственная отсталость). По отношению к этой категории и употребляется термин «задержка психического развития».

Психоневрологи дают следующее определение задержке психического развития – это «группа расстройств, к которой относятся различные по причинам возникновения, механизму развития и клиническим особенностям состояния легкой интеллектуальной недостаточности, занимающие промежуточное положение между олигофренией и интеллектуальной нормой и определяющие стойкую школьную неуспеваемость».

Особенности психического развития не позволяют большинству детей данной категории без специально созданных условий усваивать учебную программу массовой школы. Но эти дети, в отличие от умственно отсталых, обладают высокими потенциальными возможностями и дают положительную динамику вплоть до полного, стойкого исправления.

Успешность коррекционных мероприятий и время коррекции во многом зависят от форм ЗПР. Первичные формы (скажем так – обусловленные природой) корригируются сложнее и, несмотря на организацию специального обучения и медикаментозное лечение, интеллектуальные навыки и умения этих детей не всегда оказываются полноценными даже к более поздним по сравнению с нормой сроками. Вторичные, вытекающие из аномалий развития и воспитания, требуют меньше времени и усилий, интеллектуальные функции хоть и с опозданием, но формируются, и отставание некоторых детей может быть преодолено даже в условиях массовой школы.

Формы ЗПР:

1. Энцефалопатическая – ЗПР церебрального (мозгового) происхождения, обусловлена остаточными явлениями органического поражения головного мозга вследствие перенесенных инфекций и травм (до, после и во время родов). Сопутствуют мозговые дисфункции, астенические синдромы, неврозоподобные синдромы (быстрая утомляемость, головные боли, слабая память, различные страхи).
2. Конституционная или дизонтогенетическая («dys» - отклонение от нормы, онтогенез – индивидуальное развитие организма). Эту форму еще называют «психический инфантилизм» - явление временное, чаще всего с возрастом компенсируется.
3. Соматогенная – обусловленная длительной соматической (телесной) недостаточностью вследствие хронических заболеваний, аллергий. Дети астеничные (ослабленные физически и психически), апатичные, неспособные к волевым усилиям.
4. Психогенная – обусловленная психической травмой, психотравмирующими условиями воспитания. Это гипоопека (дети алкоголиков, педагогически запушенные вплоть по социальной депривации), гиперопека («оранжерейные» дети, не способные к самостоятельному решению жизненных задач) и жесткое авторитарное воспитание, формирующее замкнутую, боязливую или, напротив, жестокую личность.
5. Особо следует выделить депривационную или дефицитарную форму (депривация – лишение или ограничение возможности удовлетворять потребности организма). Здесь речь идет о сенсорной депривации – слепота или слабовидение, глухота или слабослышание.

В целом можно сказать, что поступающие в школу дети с ЗПР не готовы к обучению. Ни их эмоционально-волевая сфера, ни их интеллектуальные возможности не соответствуют возрасту.

Психологический аспект готовности к школе подразумевает достаточную сформированность умственных операций, достаточный уровень знаний и представлений об окружающем мире, достаточный уровень познавательной активности, неразрывно связанной с обучаемостью, умение регулировать свое поведение, что необходимо для нормального осуществления учебной деятельности и речевое развитие, предполагающее владение обширным словарем, основами грамматического строя, навыком связной речи. К моменту поступления в школу дети с ЗПР не владеют или владеют недостаточно умственными операциями анализа, синтеза, сравнения, обобщения, следовательно, не способны самостоятельно решать те или иные интеллектуальные задачи. Запас знаний об окружающей их природной и социальной среде крайне скуден, дети плохо осведомлены даже в отношении тех явлений, с которыми не раз встречались практически. Их нарушенное восприятие не поставляет достаточной информации, что усугубляется еще и снижением познавательной активности (если такая вообще обнаруживается). Плюс еще неумение регулировать и контролировать свое поведение, плюс ослабленное состояние их нервной системы, ведущее к низкой работоспособности, быстрой утомляемости – это особенности ребенка с ЗПР.

Все это не может не отразиться на его речи. Устная речь детей с ЗПР удовлетворяет потребности повседневного общения. Как правило, в ней нет грубых нарушений звукопроизношения. А наблюдается некоторая смазанность, нечеткость дикции, примитивность грамматических и синтаксических конструкций.

Логопедический диагноз, выставляемый детям с ЗПР, - это чаще всего нерезко выраженное общее недоразвитие речи (НВ ОНР). Такой же диагноз выставляется и речевикам, но в процессе коррекции становится ясно, что недоразвитие ребенка с ЗПР отличается от недоразвития речи речевого ребенка. По сути это разные диагнозы, но одинаково называемые. Нарушение речи детей с задержкой корригируются очень медленно, с большим трудом. У ребенка с ЗПР это более глубокое нарушение.

В сфере устного речевого общения затруднений у детей с ЗПР нет, потому что все анализаторы, которые необходимы для благоприятного развития речи, чаще всего сохранены. Тем не менее, дети с ЗПР только с помощью специальных занятий овладевают знаниями и умениями, которые формируются у их нормально развивающихся сверстников просто в процессе приобретения жизненного опыта.

Итак, устная речь – ФОНЕТИКА. Обилия и разнообразия нарушений звукопроизношения, как у речевиков, нет. Недостаточность звукопроизношения выражается в не совсем четком произношении звуков в потоке речи, общей вялости артикуляции. Особенность в том, что у детей данной категории затруднен процесс автоматизации и дифференциации поставленных звуков, т.к. этот этап требует интеллектуальных усилий – мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения. Этим детям требуется больше времени и тренировочных упражнений для закрепления звука, более длительный последующий контроль, именно у этих детей из-за недостаточного контроля (самоконтроля, как правило, вовсе нет) происходит утеря поставленного звука и возврат к неверному произношению.

Нарушение фонематического слуха встречается практически у каждого ребенка с ЗПР, причина, видимо, в нарушении межанализаторных связей. Характерно то, что смешение близких артикуляционно и акустически сходных звуков не стойкие, проявившись в одном случае, в другом, аналогичном случае, они могут не проявиться.

Звуковой анализ у детей с ЗПР нарушен не всегда. Это результат, во-первых, недоразвития фонематических процессов, во-вторых, нарушения психических процессов. Звуковой анализ требует от ребенка тонкой и сложной мыслительной деятельности. При звуковом анализе необходимо преодолеть противоречия, существующие между звуковой и произносительной единицами (единица языка – звук, единица речи - слог). Ребенку надо преодолеть естественное слоговое проговаривание и научиться выделять отдельные звуки, для чего также необходимы определенные интеллектуальные усилия. В норме дети, где интуитивно, где в результате разнообразных видов деятельности осознают элементы языка и начинают проводить звуковой анализ в умственном плане.

Дети с ЗПР только с помощью специальных упражнений учатся работать со словом, начинают выделять его как объект исследования. До сих пор слово для них выступало только как средство общения. Наибольшую трудность для детей с задержкой представляет выделение гласного в слиянии и в конце слова. При проговаривании слога наиболее отчетливые кинестетические ощущения (ощущения положения и перемещения артикулярных органов) сосредотачиваются на согласных, а гласный, если он не ударный, при произношении редуцируется и воспринимается как призвук согласного. В результате на вопрос – какой первый звук в слове «кот», ребенок ответит – «ко», а вместо конечного гласного в слове «акула», назовет слог «ла». Т.е. детям с ЗПР доступны лишь элементарные формы звукового анализа (выделяют гласных звук в начале слова, потому что он легко различается фонетически, определяют последовательность звуков обратных слогов).

Столкнувшись с трудностями звукового анализа, дети с задержкой становятся совершенно беспомощны. Учащиеся с нормальным речевым развитием в случае затруднения проговаривают слово – кто громким шепотом, кто беззвучно шевеля губами. Дети с ЗПР не пытаются проговорить слово, они машинально повторяют уже названный звук или, не стараясь анализировать, называют первый пришедший на ум. И, как следствие, ошибки звукового анализа на письме самые распространенные у детей с ЗПР. Они, разумеется, есть в письменных работах и учащихся массовых классов, но у коррекционных детей отличаются стойкостью и сохраняются даже в старших классах, потому что дети с задержкой видят слово только со стороны его лексической значимости. Например, на вопрос – чем отличаются слова «ел» и «ель», с трудом скажут про твердое и мягкое звучание согласного звука, а увидят сквозь слова их лексический смысл.

Недостаточно сформированный процесс звукового анализа и синтеза ставит таких детей в невыгодное положение по сравнению с другими учениками и сильно затрудняет дальнейшее обучение грамоте. Система же обучения звуковому анализу, предназначенная для нормально развивающихся школьников, оказывается малоэффективной для детей, отстающих в развитии. Так, например, для них неприемлем предлагаемый букварем традиционный способ обозначения слога – слияния двухцветным прямоугольником. Это подтверждается тем, что работая со звуковой схемой, дети с ЗПР дают цветовое обозначение слогослияния произвольно – красно-синим или сине-красным прямоугольником. Либо вообще сине-зеленым, т.е. по сути не анализируют слог, не расчленяют его на звуки и не отражают последовательность этих звуков. Вероятно, они подсознательно воспринимают слияние как что-то неделимое, как единое целое, тем более что и на письме проговаривают слог, а не отдельные звуки, опираясь на слог как на естественную артикуляторную единицу. Поэтому, работая с ребенком с задержкой, слог лучше разбивать, чтобы он мог наглядно увидеть его звуковой состав.

Наиболее частые и стойкие ошибки, которые допускают дети с ЗПР при работе со звуковой схемой обусловлены смешением понятий «звук - буква». Это особенно наглядно проявляется, когда при звукобуквенном разборе учащиеся сталкиваются с йотированными гласными и с гласными ΙΙ ряда, обозначающими мягкость согласного. Например, упорно вставляют в звуковую схему буквенный значок – [ м’ячик]. Или, заучив, что буква Я дает два звука, разбирают -[ шл’йапа], т.е. не вслушиваются в звучание слова и не отражают это звучание в схеме. Или после (а может и в результате) многочисленных тренировок в составлении схем с йотированными гласными начинают переносить звуковой состав слова на письмо, т.е. пишут: «Йура», «Йаша». Это характерно именно для ЗПР, у массовых школьников работа с дифтонгами таких ошибок не провоцирует.

Кстати, понятия «звук» и «буква» в начале обучения смешивают и учащиеся массовых классов, но дети с задержкой упорно продолжают делать подобные ошибки и в среднем, и даже и старшем звене.

СЛОВАРЬ. Особенности овладения словарем отражают особенность восприятия детей с ЗПР. Для них характерно недостаточно целостное, а то и искаженное восприятие, снижен его объем.

Все сведения об окружающем мире и о себе самом человек получает в форме зрительных, слуховых, двигательных, кожных, вкусовых, обонятельных ощущений. И поскольку, каких-либо нарушений на уровне органов чувств у детей с ЗПР нет, эти ощущения достаточно правильные. Но восприятие не сводится к сумме отдельных ощущений – это результат взаимодействия ощущений (и часто разных, т.е. относящихся к разным органам чувств) и уже имеющихся в коре головного мозга следов прошлых восприятий (его жизненный опыт, его представления). Видимо, у детей с ЗПР нарушено именно это взаимодействие. Недостатки восприятия приводят к тому, что ребенок не замечает чего-то в окружающем его мире: смотрит на что-то а видит совсем другое – более близкое и знакомое его понятию (т.е. замещает образы восприятия образами представления). А в условиях кратковременного восприятия даже существенные детали могут остаться «несхваченными». В результате ребенок «не видит» многого из того, что демонстрируется ему на уроке, сказанное учителем далеко не всегда достигает цели.

Особо нужно отметить недостатки пространственного восприятия. Оно формируется в процессе сложного взаимодействия зрительного и двигательного анализаторов, тактильных ощущений: формируется у ЗПР с большим запозданием и долгое время остается неполноценным. Особенности пространственного восприятия, помноженные на сходство графического изображения букв русского алфавита дают большой процент оптических смешений на письме. Дети не узнают знакомые буквы в непривычном ракурсе, в необычном освещении, путают буквы и их соединения, что у детей с задержкой может усугубляться еще и недостаточно четким соотнесением графемы с фонемой.

Особенность восприятия, недостаточная любознательность и наблюдательность формируют «кругозор» этих детей и их словарный запас. Он узок, ограничен обиходно-бытовыми рамками, наблюдается значительное расхождение между активным и пассивным словарем. Детям явно не хватает слов для полноценного выражения своих мыслей; они вынуждены многие слова заменять другими, не всегда подходящими по смыслу и не замечают «некрасивости», нелепости высказывания. Отсутствие в активном словаре нужных слов объясняет трудности в подборе слов – антонимов (что легче для ЗПР) и слов – синонимов (что для них сложнее).

Характерно недостаточное количество обобщающих слов. При обобщении дети сбиваются на группировку по ситуации, внешнему сходству, несуществующим признакам. Пользуются не общепринятыми словами, а собственными неточными или неверными обобщениями. Это объясняется, видимо, особенностями их мышления. Оно конкретно, поверхностно, дети опираются не на умозаключения, а на привычные стереотипы. Это хорошо видно при выполнении задания «умозаключение по аналогии», когда дается первая пара слов, например, лошадь – жеребенок, и вместо второй пары – несколько вариантов на выбор: корова – пастбище, молоко, рога, теленок. Ребенок с задержкой идет по пути наименьшего сопротивления, не строит логическую цепочку, а выдает те связи, которые у него прочнее закреплены (в данном случае это может быть «корова – молоко»).

Дети путают родовые термины (фрукты – овощи); смешивают родовые и видовые понятия (перечисляют елка, береза, дерево …); делают ситуативные обобщения (вместо «деревья» говорят «лес», вместо «мебель» – «комната»). Заменяют родовой термин описанием функций (обобщение «инструменты» заменяют объяснением «которыми чинят»); названием одного из составляющих (вместо обобщения «насекомые» говорят «жуки»). Смешивают предметы, основываясь на общности одного признака (чайник =кофейник); называют предмет, опираясь на какую-нибудь его составляющую (туфли называют каблуками), или путают с другими видовыми понятиями (вместо «стрекоза» говорят «бабочка, но только другая»).

Для детей с задержкой показательно то, что увеличение количества предлагаемых слов помогает им (в отличии от умственно отсталых), правильно назвать обобщающее слово или исключить лишнее. Например, если при выполнении задания «4-ый лишний» ребенок не может верно выделить предмет или объяснить принцип его выделения, то введение добавочных слов часто помогает найти правильное решение, добавление дополнительно 2-3 видовых понятий помогает вспомнить обобщающее слово.

Как часть речи для ЗПР наиболее узнаваемы существительные, как наиболее конкретные. Исключения составляют существительные, обозначающие собирательные и абстрактные понятия (труд, лень).

Существительные в именительном падеже дети узнают легче, чем в косвенных падежах. Глаголы узнают, но, если попросить ребенка с ЗПР выписать глаголы и,скорее всего, он выпишет их сочетания (мама моет, моет руки). Видимо, в представлении детей действие не может существовать от действующего предмета или предмета, на который это действие направлено. Словесные связи, сохраняющие единство предмета и действия, характерны для детей раннего возраста, но дети с задержкой сохраняют эту особенность и в более старшем.

Прилагательные - наиболее абстрактная часть речи и поэтому в словаре детей с задержкой, у которых словесно-логическое мышление развито слабо, их количество невелико. Они однотипны, некоторые слова употребляются необоснованно часто, например, «большой» ребенок употребляет в значении и «широкий», и «высокий», и «длинный». Другие – крайне редко, это как раз те, которые и помогают дифференцированно обозначать свойства окружающего мира. Детям с ЗПР наиболее понятно бывает только то, что они видят, поэтому чаще других в их словаре встречаются прилагательные, обозначающие цвет (но не оттенки) и именно этот признак при описании предмета они выделяют в первую очередь. На втором месте – величина и форма. Но дети с ЗПР не дифференцируют эти признаки точно, путают форму (квадрат – ромб), не различают объемность и плоскость (куб – квадрат, круг – шар). Часто разные признаки определяются одним и тем же прилагательным (например, уже упоминавшееся определение «большой»).

Дети с ЗПР не могут описать свои представления. Если возникает необходимость составить описание по представлению, то они используют все подходящее для данного случая прилагательные (а бывает, что и не совсем подходящие), образно говоря, «сваливая все в одну кучу». Например, дается ребенку задание нарисовать и описать дом так, как он себе его представляет. Ребенок с нормальным развитием опишет нарисованный им именно этот дом, от ребенка с задержкой мы получим перечисление качеств, присущих ряду подобных предметов (дом из кирпичиков, дерева, белый, серого цвета). Причина этого в своеобразии восприятия, и в том, что дети ЗПР испытывают затруднения в переводе своих зрительных впечатлений или представлений в словесную форму по причине ограниченного словарного запаса.

Относительных и притяжательных прилагательных в словаре детей этой категории практически нет, дети не умеют выделять эти признаки и обозначать их соответствующим словом. Относительные прилагательные они заменяют словами, обозначающими материал, с предлогом (из меха), притяжательные заменяются словосочетанием – сущ. + сущ. в винительном падеже. При необходимости образовать последние, дети часто искажают их грамматически (деревовый стол, лисная или лисовая нора).

Словарный запас пополняется за счет образования новых слов, а этот навык у детей с ЗПР нарушен. С одной стороны, трудности овладения законами словообразования задерживают пополнение словаря, а с другой – ограниченный словарный запас не позволяет развиваться этим навыкам. Получается замкнутый круг. Умение работать со словом дает безграничные возможности для обогащения словарного запаса, но ребенок с задержкой не может использовать эти возможности.

Так, стереотипность, инертность мышления не позволяет долгое время понять значений глагольных приставок. Дети опираются на значение корневой части глагола, несущей основной смысл, и не учитывают дополнительного значения приставки. Поскольку ребенок не понимает этого дополнительного значения, он не владеет ключом к образованию многих других слов. Например, усвоив способ образования с помощью приставок различных глаголов от базового слова «ходить», ребенок с нормальным развитием без затруднений образует аналогичные глаголы от слова «летать». Ребенка с задержкой этому надо специально учить.

Виной этому неправильное отражение явлений окружающего мира и снижение познавательной активности. У нормально развивающегося школьника всегда наблюдаются поиски наиболее адекватных способов решения правильных. Например, образовав слово «котенки» и интуитивно почувствовав здесь «что-то не то», ребенок ищет другой вариант. Детей с ЗПР часто удовлетворяет первый, пришедший на ум ответ и проблема остается нерешенной или решенной неверно даже тогда, когда потенциально ребенок в состоянии справиться с ней. Дети с ЗПР как бы бессознательно стремятся избежать усилий, связанных с умственным напряжением. Они чаще не пытаются улучшить свой результат, понять причину ошибок и продолжают допускать прежние.

Период детского словотворчества (неологизмов) закономерен в процессе становления детской речи. Есть он и у детей с ЗПР, в отличие от умственно отсталых, у которых этот период отсутствует. Другое дело в том, что сроки его значительно сдвинуты и протекает он неправильно. Так, например, для всех детей свойственны ошибки по аналогии – если «стол - столы», то значит «стул - стулы»; «нет столов» - «нет карандашов» или в стремлении сохранить основу слова (лоб – лобы, ухо - ухи). Но для ЗПР присущи еще и случайные, не типичные для русского языка словообразования. Например, слово «медвединый» ребенок образовывает, видимо, по аналогии со словом «лошадиный», или берлога «медведья» - как нора, «лисья» - сохраняя основу. Но у детей с задержкой встречаются образования типа: «медвежная, медвежаная» берлога, «собаченный» или «волковный» хвост. Эти дети корень слова соединяют с самыми разнообразными морфемами совершенно формально, не учитывая, можно ли это слово употребить в речи; для образования относительных прилагательных используют один и тот же суффикс (дубовый – «лесовый, стекловый»), и прилагательных сравнительной степени (тяжелее – «лучшее, хорошее»).

А наиболее сложная операция по преобразованию одной части речи в другую для ЗПР практически недоступна. Если по наводящим вопросам или по аналогии они смогут образовать слово, то, чаще всего, грамматически неверно (сад - садичный); самостоятельно же в лучшем случае образуют от существительного родственное ему существительное (сад - садик).

Еще сложнее, чем в количественном, идет увеличение словаря в качественном плане. В русском языке большинство слов многозначны, а у детей с задержкой мышление конкретное, переносное значение слов они понимают буквально, с трудом усваивают новое значение уже известных им слов. Условные связи в коре их головного мозга формируются медленно, но сформировавшись, отличаются косностью; нет гибкости, динамичности мышления. У детей с задержкой психического развития нарушена более смысловая сторона речи, чем звуковая.

ГРАММАТИЧЕСКИЙ СТРОЙ. Грамматические правила могут быть поняты и усвоены ребенком лишь в том случае, если он имеет хорошо развитую устную речь. Аграмматизмы внешне похожи на возрастные, которые в норме бывают у всех. Но если у младшего дошкольника слова типа «санка» - возрастная особенность, то у школьника – это уже нарушение.

Возрастные аграмматизмы при нормальном развитии исчезают к 5 – 6 годам, у детей с задержкой мы с ними встречаемся и в пятом, и далее в старших классах, они переходя на письмо, отличаются стойкостью.

К сожалению, дети с ЗПР сами их не замечают и не исправляют, они просто не видят их. По словам Л. С. Выготского, слово для ребенка «как бы прозрачное стекло, за которым прямо непосредственно просвечивает обозначаемый словом предмет». Это восприятие нормальное для детей раннего возраста, но дети с задержкой сохраняют его и в более позднем. Ребенок с задержкой может очень долго перечитывать написанное им «красная яблоко» и не понимать, чего от него хотят, ведь ясно, что речь идет о яблоке красного цвета.

Нарушением лексико-грамматического строя объясняются трудности, присущие ЗПР и не затрудняющие учащихся массовых классов.

Это восприятие и построение конструкций творительного падежа. Например, дано два варианта задания – нарисуй круг под квадратом и нарисуй квадрат, а под ним круг. Для ребенка с задержкой легче второй вариант, т.к. эти дети действуют, опираясь на порядок слов в предложении, а не на логику соотношений между словами.

Это трудности в понимании предложений с непривычным порядком слов – инверсионные конструкции. (Внука провожал дед. Кто уезжает?), сравнительные конструкции (Красная лента шире белой. Какая узкая?), атрибутивные конструкции родительного падежа (шляпка гвоздя, ручка сумки). Сложность подобных заданий в том, что дети не имеют возможности опереться на наглядный образец, а должны ориентироваться только на грамматическую форму слов. Польза этих заданий в том, что ребенок вынужден отвлечься от смысловой стороны слова и сосредоточить свое внимание опять же только на грамматической форме.

Видимо, нарушением лексико-грамматического строя объясняются и сложности в понимании инструкции. Инструкции, особенно сложные, многоступенчатые, не осмысливаются целиком, в результате нарушается последовательность и правильность выполнения задания. Для детей с задержкой инструкции необходимо дробить, давать по отдельности, чтобы правильности выполнения одной инструкции не мешала соседняя, не переключала на себя внимание, иначе потеряется конечная цель.

Для ребенка с ЗПР характерна стойкая дисорфография, стойкое неусвоение орфографическое правил. Речь здесь идет именно о неусвоении, а не о незнании, правила дети с ЗПР знают не хуже учащихся массовых классов, но применить на практике могут не всегда. Особенно страдают правила на правописание безударных гласных, потому что их особенность в том, что они не дают точного указания как писать (в отличии от, например, «жи - ши» пиши с буквой «и»), а только лишь рекомендуют прием, с помощью которого можно найти верный ответ. Чтобы воспользоваться этим приемом ученик должен быстро и безошибочно различать ударные и безударные слоги, точно подбирать проверочные слова, т.е. уметь оперировать речевыми средствами. Бывает, дети не слышат ударения, а значит не знают, какую вообще гласную надо проверять. Но ребенок с ЗПР, даже если выделил ударный слог, это еще не значит, что он нашел безударный, что казалось бы, не вызывает сомнений. Дело в том, что дети этой категории из-за недостаточности гибкости, инертности мыслительных операций не связывают некоторые явления между собой, и они существуют как бы изолированно. Подобрать проверочное слово для них тоже невероятно трудно, ведь нужно, чтобы оно было родственным, что сложно с их словарным запасом и навыком словообразования. Чаще всего они опираются на близкое фонетическое звучание слов, а не на их семантическую общность.

СВЯЗНАЯ РЕЧЬ. Уже говорилось, что затруднений в повседневном общении у детей с задержкой психического развития, как правило, нет. Дети охотно общаются на интересующие их темы, например, расскажут о своих впечатлениях по фильму, который им очень понравился. Но связная речь ребенка с ЗПР не отличается от нормы только на первый взгляд. Обращает на себя внимание активное жестикулирование, ребенок чуть ли не говорит руками –ему явно не хватает слов. Необоснованно часто употребляются личные и указательные местоимения, служебные и вводные слова (дядя такой, тут такое, а вот тут так, а он…, а она… и пр.). Причем в рассказе нет ни имен главных героев, ни места и времени событий. Понятно, что ребенок не просто не запомнил, он не заметил всего этого. Так что вне ситуации его рассказ может быть и непонятен. Постоянные повторы, возврат к уже высказанному говорят о нарушении динамики речевого высказывания, его внутреннего программирования. Иногда создается впечатление, что начав высказывание, ребенок никак не может его закончить, до того пространны бывают его рассуждения. При этом он может соскользнуть с темы на более легкую и знакомую ему, внести побочные, свои личные ассоциации. И самое главное – в рассуждениях ребенка с ЗПР не прослеживается главная мысль. Это относится и к пересказу учебного текста, и к беседе по фильму, и к рассказыванию по представлению, Ребенок вполне может сделать хороший, подробный пересказ, но чаще всего он не служит показателем полного осмысления прочитанного, а позволяет судить лишь о понимании фактического содержания.

Дети с ЗПР затрудняются в понимании лексических значений слов, в установлении причинно-следственных отношений, выделении главной мысли, следовательно, они не могут «увидеть» и усвоить новую для себя информацию, которая есть в любом тексте, фильме, беседе и пр.

В итоге также разнообразие научных толкований природы нарушения письма у детей с ЗПР говорит о сложности проблемы.

До сих пор не существует единой классификации ошибок нарушения письма. Ведь любая классификация лишь тогда подтверждает свою жизнеспособность, когда она становится «рабочим инструментом специалистов».

Следовательно, теоретическое изучение данной проблемы остается в стадии новых разработок. Задача данного исследования систематизировать методики обследования и разработать психолого-педагогическую модель коррекции нарушения письма.

Глава ΙΙ. Экспериментальное изучение нарушений письма у младших школьников с ЗПР

Эффективность диагностики зависит от умения правильно оценить структуру дефекта и степень выраженности нарушений, входящих в нее компонентов. Как правило в логопедии используют методы качественного анализа полученных данных.

Опыт показывает, что это удобно для:

* уточнения структуры дефекта и оценки степени выраженности нарушений разных сторон речи (получения речевого профиля);
* отслеживания динамики речевого развития;
* построения системы индивидуальной коррекционной работы;
* комплектования подгрупп на основе общности структуры нарушения.

2.1 Методика исследования артикуляционного аппарата

Для того, чтобы оценить выполнение артикуляционных движений, нужно попросить ребенка удерживать органы речи в нужном положении 3-5 секунд. В момент выполнения ребенком артикуляционных упражнений следует обращать внимание на объем, темп выполнения, точность конфигурации, симметричность, наличие синкинезий, т.е. сопутствующих непроизвольных движений, гиперкинезов, т.е. насильственных движений в мышцах речевого аппарата, усиленного слюноотделения, тремора органов речи, т.е. дрожания языка или губ, а также посинения артикуляционных органов или носогубного треугольника.

Пробы для языка № 1:

* язык «лопаточкой» – широкий, распластанный язык неподвижно лежит на нижней губе, рот приоткрыт. Положи и удержи в таком положении 3-5 сек.;
* язык «лопаточкой» - узкий язык с заостренным кончиком выдвинут изо рта, рот приоткрыт. Удержи в таком положении;
* язык «чашечкой» - рот открыт, широкий язык с загнутыми вверх краями образует подобие чашечки или ковша;

Пробы для губ №2:

* губы в улыбке;
* губы «трубочкой» – округлены и вытянуты вперед.

Пробы для мышц челюсти №3:

* «вкусное варенье» – рот открыт, широкий язык обхватывает верхнюю губу и затем медленным движением сверху вниз убирается в ротовую полость;
* «качели» – рот открыт, язык поочередно касается то верхней, то нижней губы;
* «маятник» – рот открыт, язык высунут наружу и равномерно передвигается от одного уголка рта к другому.

Отмечается: - правильное выполнение движения с точным соответствием всех характеристик предъявленному;

* замедленное и напряженное выполнение;
* выполнение с ошибками;
* длительный поиск позы, неполный объем движения, отклонения в конфигурации, синкинезии, гиперкинезы;
* невыполнение движения.

2.2 Методика исследования звукопроизношения

Ребенку дают картинки, чтобы звук:

* стоял в начале, середине и конце слова;
* в изолированном произношении;
* в слогах: открытых, закрытых, простых и со стечением согласных
* во фразах

В процессе исследования звукопроизношения используются сюжетные и предметные картинки, слоги, слова, предложения, стихотворения, чистоговорки, тексты, включающие звук, произношения которого исследуются. Отмечают отсутствие, замены, смешения, дефектную артикуляцию в различных условиях.

Повторяй за мной либо назови по картинке.

Проба №1:

* собака, усы, нос
* зубы, коза, зонт
* цепь, яйцо, огурец
* рыба, корова, топор

При необходимости можно уточнить произношение других согласных звуков (Б,П,Д,Т,Т,К,Х,Й) и их мягких вариантов. Предлагается условно разделить все звуки на пять групп:

1 – свистящие С, Сь, З, Зь, Ц

2 - шипящие Ш, Ж, Ч, Щ

3 – Л - ль

4 – Р- рь

5 – Г, К Х и их мягкие варианты, звук Й.

Оценка: произношение звуков каждой группы оценивается в отдельности по следующему принципу:

А) безукоризненное произношение всех звуков;

Б) один или несколько звуков группы изолированно и отраженно правильно произносятся, но иногда подвергаются заменам или искажениям в самостоятельной речи, т.е. недостаточно автоматизированы;

В) в любой позиции искажается или заменяется только один звук группы, например, страдает только твердый звук Р, в то время как мягкий вариант произносится правильно;

Г) искажения или замены нескольких звуков группы.

2.3 Методика исследования состояния фонематического слуха

Недостаточная сформированность функций речеслухового анализатора при сохранном слухе является причиной затруднений многих детей в различных сходных звуков, отличающихся одним фонематическим признаком.

Логопед читает текст – проба № 1.

Инструкция: брось фишку, если услышишь звук – Ж.

Текст: После дождя большие лужи. В небе кружит коршун.

Звук – З.

В сосновом лесу смолистый запах.

Звук – Г

Рябины покрыты гроздьями красных ягод.

Звук – Д

Настала осень. Дует холодный ветер. Часто идут дожди.

Проба 2: Посмотри на картинки и покажи:

* где дочка, а где точка;
* где дрова, а где трава;
* где бочка, а где почка;
* где пень, а где тень;
* где коза, а где коса;
* где удочка, а где уточка.

Отмечается правильность выполнения либо уподобление слов, либо полная невозможность воспроизведение пробы.

2.4 Методика исследования фонематического восприятия

Нарушение произношения звуков неразрывно связано с недоразвитием фонематического слуха, с несформированностью у детей фонематического восприятия.

Это в свою очередь затрудняет формирование навыков звукового анализа и синтеза.

Звуковой анализ - это определение количества и последовательности звуков в слове, определение рядом стоящих соседей.

Инструкция: Проба №1 \* Определи, есть ли звук в слове и где он находится (в начале, середине, конце слова)

звук Ш: шапка, мышка, душ;

звук Р: роза, корова, помидор.

Проба №2 \* Определи количество звуков в слове и их последовательность, назови 2 и 4 звук в слове (груша, слон).

2.5 Методика исследования процесса письма

Тексты подобраны с учетом наиболее часто встречающихся смешений графем. При выборе уровня сложности необходимо учитывать степень орфографической подготовки. Методика проведения диктанта стандартная.

Диктант №1.

Дифференциация твердых и мягких звуков.

Наступил апрель. Рыхлый снег тает. Кругом журчат ручейки. У крыльца большая лужа. Детишки убрали коньки и лыжи. Они пускают кораблики. Все встречают весну.

Диктант №2.

Дифференциация шипящих и свистящих звуков.

Шуршат сухие листья. Пастушок потушил костер. Слышу свист суслика. Шумят вершины сосен. Пора ворошить душистое сено. Скоро поспеют сливы и груши.

Диктант №3.

Дифференциация звонких и глухих звуков.

Пришла осень. Стал дуть холодный ветер. Чаще идут дожди. У крыльца большие лужи. Цветы на клумбе завяли. С деревьев падают листья. Вода в реке потемнела. Зоя и Саша идут в лес.

Оценка успешности письма.

В основу анализа положена бальная система, предложенная К.П.Н. Т.А. Фотековой, Д.П.Н. Т.А. Ахутиной «нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей» - газета «Школьный психолог», № 37,№ 38 2001 г.

За одну ошибку начисляют 5 баллов.

В обследовании предлагают проанализировать качество и количество ошибок письма. Были выделены ошибки нескольких типов:

1. нарушение звуковой структуры слова;
2. лексико-грамматические ошибки;
3. графические;
4. орфографические.

Но в основные индексы шкал были включены оценки только за два типа ошибок:

1. за ошибки, обусловленные трудностями фонематического восприятия;
2. за лексико-грамматические ошибки на письме.

2.6 Методика исследования грамматического строя речи

Проба 1. Составление предложений по ССК и опорным словам.

Отметить: правильность и развернутость синтаксических конструкций.

Валя, магазин, хлеб, покупать.

Дедушка, читать, диван, газета.

Девочка, пить, печенье, чай.

Проба 2. Словоизменение.

\* Изменение существительных по падежам. (картинки)

Стул без чего?

Дает корм кому?

Мальчик нарисовал кого?

\* Согласование прилагательных по родам.

Назови, какой по цвету предмет (картинки).

\* Изменение существительных по числам.

Я буду говорить тебе про один предмет, а ты - про много (рука, глаз, рот, нос, лоб, ухо).

\* Предложно-падежное управление

1. составление словосочетаний со словом «стол», с предлогами над, на, под (на стол…, под стол…);
2. постановка недостающего предлога:

под Даша моется … душем.

на Лампа стоит … столе.

от Рома отплыл далеко … берега.

Проба 3. Словообразование.

\* Суффиксальный способ -

Я буду говорить про большие предметы, а ты про маленькие (палец, птица, стул, стол, дерево).

\* Приставочный способ – по картинкам.

(Наливает, заливает, поливает, вышивает, пришивает, подшивает).

\* Образование прилагательных от существительных (из снега, из дерева, из бумаги)

* Подбор родственных слов (сад – садик, садовый, садовод, садить).

2.7 Методика исследования словаря

Для обследования используется прием называния предметов, действий и качеств, умение подбирать однородные слова, обобщать понятия.

Проба №1. Имя существительное.

Инструкция: назови части лица и малознакомые предметы (водопад, фонтан, памятник).

Проба №2. Глагол.

Инструкция: назови близкие по значению слова – действия (вяжет, шьет, вышивает).

Проба №3. Имя прилагательное.

Качественные прилагательные.

Инструкция: назови форму, цвет предмета. Какие на вкус нарисованные фрукты?

Относительные прилагательные.

Инструкция: из какого материала сделан предмет.

Проба №4. Наречие.

Инструкция: посмотри на картинки и скажи: Как ползет черепаха? Как светит месяц ночью?

2.8 Результаты обследования письма

Наблюдение №1.

Гульшат Ш., 8 лет, ученица второго коррекционного класса. Заключение психоневролога: ППЦНС. Психолога: кругозор ограничен, знания об окружающем мире отрывочны, бессистемны. Слабая сформированность пространственных и временных представлений. Элементарные операции в соответствии с возрастом во внутреннем плане малорезультативны. Повышенный тонус мышц.

При обследовании артикуляционного аппарата отклонений не выявлено. Исследование двигательных функций органов речевого аппарата показало, что движение языка в стороны ограничены, с трудом удерживается в нужном положении несколько секунд. Движения губ в положении «улыбка», «трубочка» выполняются в полном объеме. Девочка моторно неловка, мелкая моторика рук слабо развита.

Характерной особенностью звукопроизношения является

ш ж щ ч р’ р л

щ с’ с т л в в - замены

изолированно звук [л ] в норме.

Нарушение фонематического слуха. Не дифференцирует фонемы по акустико-артикуляционному признаку, ошибки употребления слов паронимов.

Фонематическое восприятие слабо сформировано. Порядок и количество звуков в слове определила неправильно. По ССК составила связный рассказ из нескольких предложений. Главную мысль выделила правильно. Структурирование высказываний упрощено, использует в речи простые предлоги. Отмечаются нарушения согласований в роде, числе и падеже («зеленый платье»). Притяжательные прилагательные чаще не образовывает. Слоговая структура слова нарушается в затруднительных условиях (треугольник – «трехугольник»), в стечении согласных.

Путает действия, близкие по значению. Родственные слова подбирает с трудом. Импрессивная речь: затруднено понимание вопросов, инверсионные конструкции недоступны.

Словарь ограничен обиходно-бытовой лексикой, преобладает номинативно-предикативная лексика. Объем словаря беден.

Обследование письма.

Диктант №1.

«апрей» - ошибка звукового анализа

«рыхный» - пропуск согласного

«кучики» - графическая ошибка. Путает на письме р – к. это не единичный случай.

«ук крыльца» - антиципация

«бальшая» - орфографическая ошибка, правило на безударную гласную.

«детишка убрали» - нарушение согласования

«канки» - пропуск «ь»

«они пускает» - аграмматизм, нарушение управления

«кораблки» - пропуск гласного

«евсе» - антиципация

«стричайт» - пропуск согласного, ошибка гласных 2 ряда, ошибка безударной гласной в корне слова.

Пропустила слово «весна» в диктанте.

Диктант №2.

«сухии листья» - аграмматизм, нарушение согласования

«листьала» - ошибка звукового анализа

пропуск слова

«пастуши» - ошибка звукового анализа

«костор» - ошибка гласных 2 ряда

«сосил» - ошибка звукового анализа, замена согласных

«душис» - ошибка звукового анализа, недописала слово.

«поспиют» - орфографическая ощибка, безударная гласная в корне слова.

Диктант №3.

«осинь» - словарное слово

«дут» - пропуск «ь»

«хородный» - графическая ошибка р – л

новое предложение написала с маленькой буквы

«чачи», «идуд» - персеверации

«ук крыльца» - антиципация

«бальшый лужа» - безударная гласная в корне слова, аграмматизм, нарушение согласования

«крубль» - замена и пропуск гласного; графическая ошибка – заменяет л – р.

«потинила» - пропуск согласного, ошибка безударной гласной в корне слова.

«Зозя» - персеверация.

«идудть» - персеверация.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Типы ошибок | Диктант №1 | | Диктант №2 | | Диктант №3 | | Средние баллы |
| Кол-во ошибок | Баллы | Кол-во ошибок | баллы | Кол-во ошибок | Баллы |
| Нарушение звук. структуры | 10 | 50 | 6 | 30 | 5 | 25 | 35 |
| Лексико-грамматические | 4 | 20 | 1 | 5 | 1 | 5 | 10 |
| Графические | 1 | 5 | 1 | 5 | 1 | 5 | 5 |
| Орфографические | 3 | 15 | 1 | 5 | 4 | 20 | 8 |

Заключение: Несформированность языковых и речевых средств языка у ребенка, со снижением познавательной деятельности. Дисграфия на почве нарушения звукового анализа и синтеза.

Наблюдение №2.

Ксюша М., 8 лет, ученица второго коррекционного класса. Заключение психоневролога: ЗПР у ребенка с ППЦНС. Психолога: девочка педагогически запущена. Родители условий для учебной деятельности не создают. Кругозор ограничен, знания об окружающем мире отрывочны. Слабая сформированность пространственных и временных представлений. Внимание неустойчиво. Процесс запоминания нединамичный.

Строение артикуляционного аппарата без особенностей. С логопедом в дошкольном возрасте не занималась. Раннее психомоторное развитие протекало с задержкой. Речь появилась в 4 года. Обследование подвижности артикуляционного аппарата показало, что двигательная активность в полном объеме. Без затруднения удерживает предлагаемые пробы.

Звукопроизношение – в потоке речи не дифференцирует шипящие и свистящие звуки,

г гґ

гортанные.

При обследовании выявлен недостаточный объем слухового внимания. Недостаточно четко дифференцирует свистящие и шипящие звуки, звонкие и глухие. Выделяет начальные и конечные звуки в слове, слова с заданным звуком не придумывает фонетическое восприятие – не синтезирует прямые и обратные слоги, ошибки звукового анализа. В диалоге инициативы не проявляет. ССК разложила неверно, составила всего 2 предложения. Главную мысль произведения не поняла. Чаще в речи использует предложения нераспространенные. Отмечается бедность синтаксических конструкций; аграмматизмы в устной речи, ошибки согласования (сапоги красная), управления, неверное употребление предлогов и окончаний существительных в предложно-падежных конструкциях.

Словарь ограничен обиходно-бытовой лексикой. Объем на средне-низком уровне. Незначительный запас обобщающих понятий. Путает сходные по значению действия. В задании на подбор определений назвала только цвета. Не использует в речи относительные прилагательные. Слова сложной звуковой структуры искажает (пропуски)

Обследование письма.

Диктант №1.

«насту апрель» - ошибка звукового анализа, недописала слово, упрощение слоговой структуры слова.

«рыхлы снег» - пропуск согласного звука

«таед» - замена по акустико-артикуляционному сходству т - д.

«зуршат» - (журчат) – замена шипящих свистящими ж – з, ч - ш.

«укрльча» - (у крыльца) – предлог слитно, замена ц – ч.

«дитишки» - безударная гласная в корне слова

«пускаюд» - замена по акустико-артикуляционному сходству т - д

«караблики» - словарное слово

«стречаюд» - пропуск согласного в начале слова, замена по акустико-артикуляционному сходству т - д.

Диктант №2.

«сухий листья» - аграмматизм, нарушение

«пошок» (пастушок) – согласование структуры слова

«потушыл» - жи – ши.

Не видит границы предложения

«вршины» - пропуск гласного

Диктант №3.

«холодны» - пропуск согласного

Нарушение границ предложения.

Новое предложение начинает с маленькой буквы.

«часе» - смешение шипящего и свистящего звука

«идутдожди» - смешение границ слов

«бальшие» - безударная гласная в корне слова

«но плумбе» - (на клумбе) – замена букв по количеству элементов а - о, замена буквы по графическому начертанию к – п.

«з деревев» - замена буквы акустико-артикуляционному сходству с-з, пропуск разделительного «ъ»

Саса (Саша)– ш – с замена.

Пропуск предлога

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Типы ошибок | Диктант №1 | | Диктант №2 | | Диктант №3 | | Средние баллы |
| Кол-во ошибок | Баллы | Кол-во ошибок | баллы | Кол-во ошибок | Баллы |
| Нарушение звук. структуры | 9 | 45 | 3 | 15 | 5 | 25 | 28 |
| Лексико-грамматические | 1 | 5 | 2 | 10 | 3 | 15 | 10 |
| Графические | - | 0 | 1 | 5 | 2 | 10 | 5 |
| Орфографические | 4 | 20 | 1 | 5 | 1 | 5 | 10 |

Заключение: дисграфия на фоне нарушения звукового анализа и синтеза у ребенка с нерезко выраженным ОНР, со снижением познавательной деятельности.

Наблюдение №3.

Рустам М., 8 лет, ученик второго коррекционного класса. Заключение психоневролога: астенический синдром, ПП ЦНС, псевдобульбарная дизартрия. Психолога: слухоречевое восприятие нединамично, осмысление и обобщенность на низком уровне. Внимание тугоподвижно. Отмечается сниженная динамика развития психических процессов по тормозимому типу. Недостаточность мотивационного и регуляторного компонента.

При обследовании артикуляционного аппарата выявлено: рот приоткрыт, язык между зубами, слюнотечение. Недостаточная амплитуда движений. Дизартрия. Тонус мышц повышен. Занимался в детском саду у логопеда с диагнозом: нерезко выраженное общее недоразвитие речи у ребенка с дизартрией.

Звукопроизношение р р’

л л’ заменяет

в потоке речи парасигматизм, произношение свистящих и шипящих приближенно в норме. Речь тихая. Словарь обиходно-бытовой, недостаточный запас обобщающих слов, названий профессий, деталей, свойств и качеств предметов. Испытывает затруднения в назывании частей целого. Путает фрукты и овощи. Вызывает затруднения в подборе синонимов и антонимов. Аграмматизмы в устной речи. Слоговая структура нарушается в затрудненных условиях. Структурирование высказываний упрощено. Использует в речи чаще простые и распространенные предложения, небольшие по объему. Путает предлоги с, из. Навыки словообразования с незначительными пробелами. В сложноподчиненных предложениях от 2 до 4 слов.

В диалоге инициативы не проявляет, на вопросы отвечает 1-2 словами. По ССК составил рассказ. Главную мысль произведения понял. Фонематическое восприятие не сформировано. Нарушена дифференциация фонем по акустико-артикуляционным признакам. Количество и последовательность звуков в слове выделяет с затруднением.

Обследование письма.

Диктант №1.

«опрель» - словарное слово

Нарушение границ предложения два раза.

Пропуск целого слова.

«ручики» - ошибка звукового анализа, дифтонг

«укрыльца» - предлог слитно

«большая лужи» - нарушение согласования

«конеки» - (коньки) – пропуск «ь»

Пропуск союза.

«стречают» - пропуск согласного звука

«висну» - безударная гласная в корне слова

Диктант №2.

«сухий истия» (сухие листья) – аграмматизм, нарушение согласования, нарушение слоговой структуры слова.

«костет» (костер) – замена буквы по пространственному расположению

«вершит» - упрощение слоговой структуры (вершины) слова

Пропуск предложения.

«поспейт» (поспеют) – ошибка звукового анализа

Пропуск союза.

Диктант №3.

Смешение границ предложений.

«осинь» – словарное слово

«чащи» (чаще) – ошибки звукового анализа

«у крыльца» - предлог слитно

«больший лужи» - аграмматизм, нарушение согласования

«наклумби» - предлог слитно, неправильное склонение существительного, ошибка согласования

«сдеревев» (с деревьев) – предлог слитно, пропуск «ь»

«листия» - пропуск «ь»

«вада» (вода) – безударная гласная в корне слова

Замена букв по количеству элементов

Имя – с маленькой буквы.

Пропуск трех слов.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Типы ошибок | Диктант №1 | | Диктант №2 | | Диктант №3 | | Средние баллы |
| Кол-во ошибок | Баллы | Кол-во ошибок | баллы | Кол-во ошибок | Баллы |
| Нарушение звук. структуры | 3 | 15 | 3 | 15 | 3 | 15 | 15 |
| Лексико-грамматические | 5 | 25 | 3 | 15 | 9 | 45 | 28 |
| Графические | - | - | 1 | 5 | 1 | 5 | 3 |
| Орфографические | 2 | 10 | 1 | 5 | 2 | 10 | 8 |

Заключение: смешанная дисграфия, несформированность языковых и речевых средств языка с псевдобульбарным дизартрическим компонентом, со снижением познавательной деятельности.

Наблюдение №4.

Вадим Р., 8 лет, ученик второго коррекционного класса. В анамнезе – нарушение произношения всех групп свистящих и шипящих звуков. Стертая форма дизартрии. Нарушение прикуса. Занимался с логопедом в детском саду.

Заключение психоневролога: травма головы 1,5 года, церебро-органический синдром. Психолога: низкая произвольность внимания и восприятия. Низкая динамика переключения на разнообразные виды деятельности, существенно снижена прочность запоминания. Моторная организация навыка письма снижена. Резко снижен уровень развития всех познавательных процессов.

Обращенную инструкцию чаще не понимает, теряет при выполнении задания. Словарь крайне беден, не знает даже часто употребляемых слов. Обобщающие понятия (одежда – вещи, обувь – сапоги). Названия действий - путает близкие по значению.

В употреблении относительных прилагательных отмечаются грамматические ошибки (посуда из глины – стеклянная, после подумав, «глиновая»). Слоговая структура: без ошибок употребление слов 1, 2 класса, слова односложные делит на два слога. Словообразование: суффиксальным способом образовывает, названия профессий затрудняется (дворщик), детеныши животных – грамматические ошибки; частые нарушения согласования – средний род единственное число (красная кресло); единственное и множественное число родительного падежа – ошибки (нет колесов). Синтаксис: предложения чаще односложные, бедные, нарушается порядок слов в предложении (молоко пьет кошка) или (с пола пьет). По ССК составил рассказ из двух предложений.

Фонематический слух развит недостаточно. Фонематическое восприятие – звуковую последовательность выделяет, определяет количество звуков (кроме слов с дифтонгами).

Обследование письма.

Диктант №1.

Нарушение границ предложений.

«ручики» - ошибка звукового анализа

«крельца» - ошибка звукового анализа

Замена букв по количеству элементов п -т.

«лыжи» - смешение по акустико-артикуляцонному сходству

«конки» - пропуск «ь»

«караблики» - словарное слово

«весе» - антиципация

«стречают» - пропуск согласной

Диктант №2.

«костор» - ошибка гласных 2 ряда

Замена букв по количеству элементов и -ш.

Нарушение границ предложения.

«шумля» (шумят) – нарушение слоговой структуры.

«ворошит» - пропуск «ь»

«душое» (душистое) – нарушение слоговой структуры

Замена буквы по количеству элементов.

Диктант №3.

Замена букв по количеству элементов.

Смешение границ предложений.

«халодный» - безударная гласная в корне слова

«чаше» - замена буквы по пространственному сходству

«укрельща» (у крыльца) – предлог слитно, ошибка звукового анализа.

«больше луже» (большие лужи) – аграмматизм

«светы» (цветы) – смешение с - ц

«девеар» (деревьев) – нарушение слоговой структуры

«потентла» (потемнела) – нарушение слоговой структуры

«и дут» - часть слова использовала как союз.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Типы ошибок | Диктант №1 | | Диктант №2 | | Диктант №3 | | Средние баллы |
| Кол-во ошибок | Баллы | Кол-во ошибок | баллы | Кол-во ошибок | Баллы |
| Нарушение звук. структуры | 6 | 30 | 4 | 20 | 5 | 25 | 25 |
| Лексико-грамматические | 1 | 5 | 2 | 10 | 3 | 15 | 10 |
| Графические | 1 | 5 | 2 | 10 | 2 | 10 | 8 |
| Орфографические | 1 | 5 | - | - | 1 | 5 | 3 |

Заключение: ОНР, дисграфия на фоне нарушения языкового анализа и синтеза, стертая форма дизартрии, при нарушении познавательной деятельности.

Наблюдение №5.

Руслан Е., 8,2 года, ученик второго коррекционного класса.

Из обследования специалистов.

Окулист: снижение зрения до 0, 8. Психоневролог: астеническое телосложение, ЗПР сложной этиологии, церебрастенический синдром. Психолог: восприятие и анализ деталей образного материала не точное, обобщенность слабая, восприятие вербальных символов медленное, внимание малоактивно,отставание в развитии операционной системы образного и элементов понятийного мышления, гнозиса и памяти в сочетании с низкой произвольностью.

Состояние артикуляционного аппарата: снижен тонус мышц, затруднена точность,переключаемость движений, легкая девиация языка вправо. Звукопроизношение л р р’ в потоке речи заменяет.

г/з горл

словарь обиходно-бытовой, недостаточный запас обобщающих слов, названий профессий, свойств, качеств предметов, навыки словообразования с пробелами.

Нарушает слоговую структуру многосложных слов. Грамматическое структурирование упрощено, использует простые предложения из 2– 4-х слов, нарушение словоизменения, не употребляет сложные предлоги. В диалоге на вопросы отвечает 1-2 словами. Самостоятельное высказывание бедное. Объем слухового внимания недостаточный. Фонематический слух нарушен. Фонетическое восприятие затрудняется в анализе и синтезе слов.

Обследование письма.

Проба №1.

«пает» - (тает) – замена буквы по количеству элементов.

«ручики» - (ручейки) – ошибка гласной 2 ряда

«укрыльца» – предлог слитно

«бальшая» - безударная гласная в корне слова

«дидишки» - (детишки) – ошибка безударной гласной, персеверация

«каньки» - словарное слово

«они пускает» - аграмматизм – нарушение управления

Проба №2.

«листья сухи» - аграмматизм, нарушение согласования.

«кастйор» - (костер) – ошибка безударной гласной, ошибка гласных 2 ряда

«вершины сосин» - аграмматизм

Ошибка пространственного расположения заглавной буквы П.

«душистая сно» - (душистое сено) – аграмматизм, нарушение согласования, пропуск гласной

2 раза в диктанте замена буквы у на д – графические ошибки.

Проба №3.

Смешение границ предложений.

Пропуск предложения.

Букву «ч» заменил на «щ» - не помнит начертание

«ульца» (у крыльца) – упрощение слоговой структуры слова, предлог слитно

«лужы» - нарушение правила жи-ши

Нарушение границ предложений еще 4 раза

«цвет» пропуск гласного «ы»

«с деревев» - пропуск «ь»

«падають» - добавление «ь»

«водавреке» - смешение границ слова, предлог слитно

«влес» - предлог слитно

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Типы ошибок | Диктант №1 | | Диктант №2 | | Диктант №3 | | Средние баллы |
| Кол-во ошибок | баллы | Кол-во ошибок | Баллы | Кол-во ошибок | Баллы |
| Нарушение звук. структуры | 3 | 15 | 4 | 20 | 4 | 20 | 18 |
| Лексико-грамматические | 4 | 20 | - | 0 | 9 | 45 | 22 |
| Графические | 1 | 5 | 3 | 15 | 1 | 5 | 8 |
| Орфографические | 3 | 15 | 2 | 10 | 1 | 5 | 10 |

Заключение: нарушение письма у ребенка с несформированностью языковых и речевых средств языка с дизартрическим компонентом, снижением познавательной деятельности.

Наблюдение № 6.

Света П., 8,4 года, ученица второго коррекционного класса.

Из обследования специалистов: сколиоз 1 ст.

Психоневролог: ЗПР сложного генеза у ребенка с ММД астеноневротическим синдромом.

Психолог: оперирует во внутреннем плане, при истощении - затруднения планирования на наглядном материале. Темп деятельности неравномерный, восприятия образа из частей обобщенное, осмысленное, но малодинамичное, внимание инактивно. Уровень развития познавательных функций снижен неравномерно при локальных нарушениях пространственного гнозиса, негрубом отставании понятийного мышления в сочетании с нарушениями эмоционально волевой сферы. Данные анамнеза: девочка от 1 беременности, протекающий с инфекцией ПП, вес 2500 гр., Апгар 8б, невропатия, преждевременные роды. Строение речевого аппарата без особенностей – импрессивная речь на предикативном уровне. Экспрессивная речь: звукопроизношение – заменяет «л» на «в» в потоке речи; свистящие и шипящие смешивает. Словарь – преобладает обиходно-бытовая лексика, основными навыками словообразования владеет, слоговая структура сформирована структурирование высказываний без стойких аграмматизмов, затрудняется в использовании сложных предлогов. Связная речь: в диалоге инициативы не проявляет, на вопросы чаще дает малоразвернутые ответы. Слуховое внимание развито недостаточно. Фонетический слух нарушен, недостаточно уверенно дифференцирует фонемы по акустико-артикуляционным признакам. Ошиблась при определении позиции звука в слове, не придумала слова с заданным звуком, выделила начальный гласный в слове. Фонетическое восприятие: ошибки – затрудняется в установлении звукового анализа, количества и последовательности звуков в слове.

Обследование письма.

Проба № 1.

«атрель» (апрель) – замена буквы по количеству элементов, не дописала один элемент в букве «л».

«ручийки» – ошибка безударной гласной.

«укрыльца» – предлог слитно.

«бальшая» – безударная гласная.

«каньки» – словарное слово.

Новое предложение пишет с маленькой буквы.

«всестречают» – смешение границ слов.

Проба № 2.

«лисья» – пропуск согласного,

«пастушо» – пропуск согласного,

«потужил» (потушил) – смешение по акустико-артикуляционному признаку,

«кастер» - словарное слово,

«ворожить» – смешение по акустико-артикуляционному сходству.

Проба № 3.

Не дописывает элемент в букве «л»,

«ветр» – пропуск гласного,

замена буквы по пространственному расположению Ц на И,

«большие луже» – морфологический аграмматизм, нарушение согласования

«вада» – безударный гласный,

«вада потемнело» – нарушение управления,

«идт» – пропуск гласного,

имя собственное с маленькой буквы.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Типы ошибок | Диктант №1 | | Диктант №2 | | Диктант №3 | | Средние баллы |
| Кол-во ошибок | Баллы | Кол-во ошибок | Баллы | Кол-во ошибок | Баллы |
| Нарушение звук. структуры | - | 0 | 4 | 20 | 3 | 15 | 12 |
| Лексико-грамматические | 2 | 10 | - | 0 | 1 | 5 | 5 |
| Графические | 2 | 10 | - | 0 | 2 | 10 | 7 |
| Орфографические | 4 | 20 | 1 | 5 | 2 | 10 | 12 |

Заключение: нарушение письма у ребенка с несформированностью языковых и речевых средств языка, с простой формой функциональной дислалией, с некоторым снижением познавательной функции.

Наблюдение № 7.

Эдуард Х., 7,9 лет; ученик второго коррекционного класса.

Из обследования специалистов:

Психоневролог - ЗПР сложного генеза, гидроцефальный миотонический синдром, вегетативная недостаточность.

Психолог: знания об окружающем ограничены, темп деятельности снижен, слабосформированы сенсорные эталоны (высокий, низкий). Восприятие в достаточном объеме, осмысленное. Снижена активность и произвольность внимания. Некоторое отставание в развитии операционной системы понятийного мышления, способностей пространственного анализа – синтеза на фоне микоросоциальной педагогической запущенности. Анатомическое состояние речевого аппарата без особенностей, голос парализован. Импрессивная речь на предикативном уровне. Звукопроизношение: в потоке речи наблюдается смешение свистящих - шипящих в потоке речи. Словарь обиходно-бытовой, недостаточно обобщающих слов, затрудняется в подборе антонимов, определений; навыки словообразования с пробелами. В затрудненных условиях нарушается слоговая структура (автобус – астобус). В самостоятельном высказывании использует простые распространенные предложения, простые предлоги иногда путает, сложные не употребляет; нарушено согласование числительных и прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.

Слуховое внимание – достаточное. Фонематический слух – недостаточно четко дифференцирует фонемы по артикуляционно- акустическим признакам. Фонематическое восприятие – начальные гласные в слове выделяет по аналогии. Фонетическое восприятие слабо сформировано.

Обследование письма.

Проба №1.

«нажтупил» – замена согласного,

«таит снег» - орфографическая ошибка,

«зурчат» (журчат) – замена согласного,

«ручийки» – безударная гласная,

«укрыльца» – предлог слитно,

«детижки» – замена согласного,

«стречает» – пропуск согласного.

Проба № 2.

Замена слов другим,

«пастушоко» – персеверация,

«варашит» – ошибка безударной гласной, пропуск «ь»,

«душистая сена» – аграмматизм, нарушение согласования.

Проба № 3.

«сдеревьяв» – предлог слитно, аграмматизм,

«вреке» – предлог слитно.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Типы ошибок | Диктант №1 | | Диктант №2 | | Диктант №3 | | Средние баллы |
| Кол-во ошибок | баллы | Кол-во ошибок | Баллы | Кол-во ошибок | Баллы |
| Нарушение звук. структуры | 3 | 15 | 2 | 10 | 0 | 0 | 8 |
| Лексико-грамматические | 1 | 5 | 3 | 15 | 3 | 15 | 12 |
| Графические | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Орфографические | 2 | 10 | 1 | 5 | 0 | 0 | 5 |

Заключение: НВ ОНР, дисграфия на фоне нарушения звукового анализа и синтеза у ребенка со снижением познавательной деятельности.

Наблюдение №8.

Эльвина К., 8,4 г; ученица второго коррекционного класса.

Психоневролог: ЗПР конституционного генеза. Психолог: темп деятельности снижен, восприятие образного материала нединамично, в малом объеме, но осмысленное, внимание произвольное, слабо целенаправленно, не достаточно динамичное относительно возраста.

Отставание в развитии операциональной системы образного и понятийного мышления при недостаточности регуляторного компонента, трудностях планирования, ослабленности памяти в сочетании со снижением динамики мыслительных операций. Артикуляционный аппарат: отсутствуют верхние резцы, объем артикуляционных движений достаточный. Импрессивная речь на предикативном уровне. Экспрессивная речь: говорит тихо, звукопроизношение не нарушено.

Словарь: преобладает номинативно-предикативная лексика, затрудняется в использовании ряда обобщающих слов, малоупотребительной лексики, затруднен в подборе синонимов, антонимов, навыки словообразования без пробелов. Слоговая структура сформирована. Грамматическое структурирование высказываний упрощено, в речи аграмматизмы. В диалоге на вопросы дает малоразвернутые ответы, отвечает простыми фразами. Объем слухового внимания достаточный. Фонематическое восприятие выделяет звуки в словах, определяет позицию звука в слове. Синтезировала обратный слог, не проанализировала обратный, пря мой слог.

Обследование письма.

Проба №1.

«рухлый» (рыхлый) – замена гласного

«дитишки» - безударная гласная, замена по акустико-артикуляционному сходству.

Новое предложение с маленькой буквы

«апрей» - замена согласного

«они пускает» - нарушение управления

Проба №2.

«листья сухий» - аграмматизм

замена буквы р на т – графическая ошибка

«поспейт» (поспеют) – ошибка гласных 2 ряда.

Проба №3.

«осинь» - словарное слово

«холодны» - пропуск согласного

«укрыльца» - предлог слитно

«с деревьях» - аграмматизм

«идуть» - предлог слитно.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Типы ошибок | Диктант №1 | | Диктант №2 | | Диктант №3 | | Средние баллы |
| Кол-во ошибок | баллы | Кол-во ошибок | Баллы | Кол-во ошибок | Баллы |
| Нарушение звук. структуры | 2 | 10 | 2 | 10 | 1 | 5 | 8 |
| Лексико-грамматические | 1 | 5 | 1 | 5 | 3 | 15 | 8 |
| Графические | 0 | 0 | 1 | 5 | 0 | 0 | 2 |
| Орфографические | 2 | 10 | 0 | 0 | 1 | 5 | 5 |

Заключение: НВ ОНР. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, обусловленное снижением познавательной деятельности.

Наблюдение №9.

Рома Б., 8,6 лет; ученик второго коррекционного класса.

Из обследования специалистов:

Психоневролог – диспластичен, гидроцефальная форма головы. ЗПР сложной этиологии.

Психолог – уровень сформированности представлений о непосредственно окружающем – низкий, внимание неустойчивое, не сразу переключается на разные виды деятельности. Отставание в развитии операциональной системы мышления при ослабленности мотивационного, регуляционного компонентов, мнестической снижении, недостаточном развитии мелкой моторики.

Из анамнеза: 5 беременность, 3 роды, ребенок доношенный, Апгар 8 – 9 баллов, вес 3400. 2 группа здоровья.

Состояние речевого аппарата: голос с назальным оттенком (простудное хроническое заболевание), салицивация, неправильный прикус. Переключение с одной позы на другую динамично.

Импрессивная речь на предикативном уровне. Экспрессивная речь: звукопроизношение – ц

С заменяет в потоке речи.

Словарь обиходно-бытовой, преобладает номинативно-предикативная лексика, затруднение в подборе лексем для связного высказывания; навыки словообразования с пробелами. Слоговая структура нарушается в усложненных обстоятельствах. Термометр - «термонт». Грамматическое структурирование высказываний упрощено, чаще использует простые распространенные предложения, отмечаются нарушения согласования, смешивает простые предлоги, не употребляет сложные.

В диалоге на вопросы чаще дает неразвернутые ответы. Недостаточный объем слухового внимания. Фонематический слух нарушен. Фонетическое восприятие: анализ и синтез затруднен.

Обследование письма.

Проба №1.

«нас тул» (наступил) – нарушение слоговой структуры

«журчят» - «ча - ща»

«укрыльца» - предлог слитно

неправильный перенос слова

«большая лужи» - ошибка безударной гласной, аграмматизм – нарушение согласования

«дишки» - нарушение слоговой структуры

«уб рали» - нарушение слоговой структуры

«пускаю» (пускают) – пропуск согласного

«корабли» вместо «кораблики» – упрощение слоговой структуры.

Проба №2.

«душистая сено» - аграмматизм – нарушение согласования

«скоропоспеют» - нарушение границ слов.

Проба №3.

«ветр» (ветер) – пропуск гласного

«укрыльца» - предлог слитно

«сдеревьев» - предлог слитно, замена гласного

Имя собственное с маленькой буквы.

Неправильно сделан перенос слова.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Типы ошибок | Диктант №1 | | Диктант №2 | | Диктант №3 | | Средние баллы |
| Кол-во ошибок | баллы | Кол-во ошибок | Баллы | Кол-во ошибок | Баллы |
| Нарушение звук. структуры | 5 | 15 | 3 | 15 | 2 | 10 | 13 |
| Лексико-грамматические | 2 | 10 | 3 | 15 | 2 | 10 | 12 |
| Графические | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Орфографические | 2 | 10 | 2 | 10 | 1 | 5 | 8 |

Заключение: нарушение письма у ребенка с несформированностью языковых и речевых средств языка, обусловленной снижением познавательной деятельности.

Наблюдение №10.

Мария Х., 8,6 лет; ученица коррекционного класса.

Из обследования специалистов:

Психоневролог: ЗПР у ребенка с ММД. Психолог: знания об окружающем бессистемны, пространственные и временные представления не сформированы в соответствии с возрастом, низкая произвольность внимания. Снижена прочность запоминания. Низкая сформированность познавательных процессов. Развитие словесно-логического мышления и речи не соответствует возрастным нормам.

Состояние речевого аппарата без особенностей. Достаточная подвижность и переключаемость движений. Позы выполняет в полном объеме. Звукопроизношение: заменяет в потоке речи л на о. Словарь ограничен в объеме, не смогла обобщить одежду, обувь, насекомых. Знает посуду, овощи. Не объяснила значение слова «клумба». Части лица называла с затруднением (губы, глаза). Слоговая структура не нарушена. Грамматическое структурирование высказываний: затруднен родительный падеж множительного числа (капуст, лук, много огурец, много пчела, много малин, дерева, белка, гнездов). Остальные косвенные падежи сформированы.

По ССК установление логической связи затруднено, рассказ составляет с помощью наводящих вопросов. Нарушена последовательность слов в предложении. Слуховое внимание снижено в развитии, с трудом удерживает словесную инструкцию. Фонематический слух нарушен. Употребление слов паронимов. Фонематическое восприятие: выделяет количество и последовательность звуков с затруднением.

Обследование письма.

Проба №1.

«наступи» - пропуск согласного

«рыхный» (рыхлый) – замена согласного

«журчад» - акустико-артикуляционное смешение

«укрыльца» - предлог слитно

«пускаюд» - акустико-артикулляционное смешение

«корабальки» - вставка гласного, интерация

«всдречаю» (встречают) – акустико-артикулляционное смешение, пропуск согласного.

Проба №2.

«листья сухуе» - замена буквы по пространственному расположению

«подушил» (потушил) – замена по акустико-артикуляционному сходству

«дущисто» - пропуск гласного

«поспею» - пропуск согласного.

Проба №3.

«идуд» - смешение по акустико-артикуляционному признаку

«укрыльща» - предлог слитно, замена буквы по количеству элементов

«цведы» - замена по акустико-артикуляционному сходству

«на клумб» - аграмматизм

«деревье» - пропуск согласного

«падуют» - замена гласного

«лсьтья» - добавление «ь», ассимиляция.

Пропуск слова.

Имена собственные – с маленькой буквы.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Типы ошибок | Диктант №1 | | Диктант №2 | | Диктант №3 | | Средние баллы |
| Кол-во ошибок | Баллы | Кол-во ошибок | Баллы | Кол-во ошибок | Баллы |
| Нарушение звук. структуры | 7 | 35 | 3 | 15 | 5 | 25 | 25 |
| Лексико-грамматические | 1 | 5 | 0 | 0 | 1 | 5 | 3 |
| Графические | 0 | 0 | 1 | 5 | 1 | 5 | 3 |
| Орфографические | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 | 2 |

Заключение: ОНР, дисграфия на фоне нарушения звукового анализа и синтеза со снижением познавательной деятельности.

Наблюдение №11.

Паша А., 8,5 лет; ученик второго коррекционного класса.

Из обследования специалистов: ЗПР психогенного генеза, цереброастенический синдром. Резус конфликт плода с матерью. Психолог: недоразвитие абстрактно-логических операций мышления и гнозиса на наглядно образном уровне, недостаточность произвольной организации моторики, слабая обучаемость и актуализация понятийного мышления, смысловой памяти у ребенка с педагогической запущенностью.

Состояние артикуляционного аппарата без особенностей. Импрессивная речь: объем пассивного словаря обиходно-бытовой; затрудняется в понимании падежных, предложно-падежных конструкций. Звукопроизношение в норме. Словарь ограничен бытовыми рамками, не знает даже часто употребляемых слов, навыками словообразования не владеет. Слоговую структуру слов при отраженном произнесении не нарушает, в потоке речи наблюдаются грубые нарушения (глиняный - глиновый). В использовании относительных прилагательных грамматических ошибки. Словообразование – суффиксальный способ образовывает. Название профессий – затрудняется (дворщик). Детеныши животных (грамматические ошибки). Путает близкие по значению названия действий. Подбор определений к слову (размер – ростом с мизинца, зимний день – не подобрал).

Грамматический строй речи:

Аграмматизмы (топором, молотком, пилом – Тв.п.). согласование – ср. ед. число (кресло красная); единственное и множественное число родительного падежа – ошибки (нет колесов). Синтаксис: предложения односложные, бедные, часто нарушается порядок слов в предложении.

Фонематический слух слабо сформирован. Фонематическое восприятие: звуковую последовательность выделяет, определяет количество звуков в слове (кроме слов с дифтонгами) с мягкими согласными требуется подсказка, не дифференцирует твердые и мягкие.

Обследование письма.

Проба №1.

«снег таят» - ошибка управления

«стречаут» - пропуск согласного, замена гласного, дифтонг.

Проба №2.

«сухий листья» – нарушение согласования

«слашу» - замена гласного

«вершину сосен» - аграмматизм

«поспеют грушу» - аграмматизм.

Проба №3.

«холодные ветер» - нарушение согласования

«укрыльща» - предлог слитно; замена буквы по количеству элементов

«на клумби» - нарушения согласования.

Новое предложение с маленькой буквы.

«вреке» - предлог слитно

«потмнела» - пропуск гласного

«и дут» - приставка-союз.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Типы ошибок | Диктант №1 | | Диктант №2 | | Диктант №3 | | Средние баллы |
| Кол-во ошибок | Баллы | Кол-во ошибок | Баллы | Кол-во ошибок | Баллы |
| Нарушение звук. структуры | 2 | 10 | 2 | 10 | 1 | 5 | 8 |
| Лексико-грамматические | 1 | 5 | 1 | 5 | 3 | 15 | 8 |
| Графические | 0 | 0 | 1 | 5 | 0 | 0 | 2 |
| Орфографические | 2 | 10 | 0 | 0 | 1 | 5 | 5 |

Заключение: ОНР, нарушение письма на фоне нарушения звукового анализа и синтеза, познавательных процессов.

Наблюдение №12.

Аня Х., 8,8 лет; ученица второго коррекционного класса.

Из обследования специалистов:

Психоневролог: ЗПР сложной энтологии. Психолог: знания об окружающем ограничены, общий темп деятельности слитный, медлительны, торпидна, восприятие вербальных символов механическое, замедленное переключение на разнообразные виды деятельности. отставание в развитии операциональной системы образного и элементов понятийного мышления, слабая сформированность слухоречевого восприятия, памяти на фоне педагогической запущенности, сочетается с нарушением нейродинамики по тормозимому типу.

Артикуляционный аппарат без особенностей. Звукопроизношение – в норме. Словарь обиходно-бытовой, не знает многих общеупотребительных слов, недостаточный объем обобщающих слов. Преобладает номинативно предикативная лексика, навыки словообразования не сформированы. Называние частей целого с трудом. Название действий – путает близкие по значению определения (ягода - красная, вкусная). В относительных прилагательных допускает грамматические ошибки, притяжательные прилагательные не образовывает. В речи использует развернутую аграмматическую фразу, нарушение согласования в роде, числе, падеже. Слоговая структура нарушается в затрудненных условиях (трехугольник) стечение гласных. Структурирование высказываний упрощено, использует только простые предлоги.

Фонематический слух нарушен. Фонематическое восприятие не сформировано. Выделяет начальные звуки в словах. Количество и последовательность в слове устанавливает с ошибками.

Обследование письма.

Проба №1.

«таит» - нарушение окончания глагола 2 спряжения

«ручйки» - пропуск гласного.

Пропуск двух слов.

«стречают» - пропуск согласного.

Пропуск слова.

Проба №2.

«сухий листья» - нарушение согласования.

Замена сова другим.

«слышу свисты» - добавление гласного, интерация.

Пропуск слов

«поспейт» - ошибка гласных 2 ряда.

Проба №3.

«бльший» - пропуск гласного

«цвиты» - ошибка безударной гласной

«деревьйв» - дифтонг

«листя» - пропуск «ь».

Новое предложение с маленькой буквы.

Пропуск слов.

Имя собственное с маленькой буквы.

«Шаса» - перестановка согласных.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Типы ошибок | Диктант №1 | | Диктант №2 | | Диктант №3 | | Средние баллы |
| Кол-во ошибок | баллы | Кол-во ошибок | Баллы | Кол-во ошибок | Баллы |
| Нарушение звук. структуры | 2 | 10 | 2 | 10 | 4 | 20 | 13 |
| Лексико-грамматические | 3 | 15 | 3 | 15 | 2 | 10 | 13 |
| Графические | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Орфографические | 1 | 5 | 0 | 0 | 2 | 10 | 5 |

Заключение: смешанная дисграфия на фоне нарушения языковых и речевых средств языка у ребенка с ЗПР.

Наблюдение №13.

Катя К., 8,2 лет; ученица второго коррекционного класса.

Из обследования специалистов:

Психоневролог: ЗПР сложной этиологии (цереброастенистического; психогенного развития). Психолог: неравномерное словесно-логического мышления и речи.

Состояние речевого аппарата: саливация, тонус артикуляционных мышц снижен, затруднена переключаемость движений, не удерживает язык в заданной позе, нижняя губа – толстая, голос с назальным оттенком.

Импрессивная речь на предикативном уровне. Звукопроизношение:

С с’ з з’ ш ж ч щ

М/з боковые

Словарь обиходно-бытовой, преобладает номинативно-предикативная лексика, запас обобщающих слов недостаточный. Навыки словообразования с пробелами. Трудности образования суффиксальным способом (лошаденка).

Слоговая структура нарушается в затрудненных условиях. Слова сложной звуковой структуры искажает (молоток - мотолок). Аграмматизмы в устной речи. Ошибки согласования (сапоги красная). Ошибки управления (особенно творительном падеже).неверное употребление предлогов и окончаний существительных в предложно-падежных конструкциях (деревы; в столу). Синтаксис: предложения чаще нераспространенные. Бедность синтаксических конструкций. По ССК не уловила лавный смысл, разложила неверно, составила всего два предложения.

Фонематический слух – недостаточный объем слухового внимание. Фонематическое восприятие – выделяет начальные и конечные звуки в слове. Количество и последовательность звуков в слове выделяет.

Обследование письма.

Проба №1.

«снег таят» - нарушение управления

«круго» - пропуск согласного

«ручийки» - ошибка безударной гласной

«ук крыльца» - антиципация

«бальшая» - ошибка безударной гласной

«стречают» - пропуск согласного.

Проба №2

«сухий льстя» - аграмматизм, пропуск гласного.

Нарушение слоговой структуры.

«кастер» - словарное слово

«вершиты» - замена согласного

«варошить» - безударная гласная

«душистая сеня» - аграмматизм, нарушение согласования

«поспею» - пропуск согласного.

Проба №3.

«осинь» - словарное слово

«холодные ветер» - нарушение согласования

«крыльща» - замена буквы по количеству элементов

«больший лужи» - нарушение согласования

«завели» - ошибка безударной гласной

«сдеревьях» - предлог слитно, замена согласного

«вада» - ошибка безударной гласной.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Типы ошибок | Диктант №1 | | Диктант №2 | | Диктант №3 | | Средние баллы |
| Кол-во ошибок | баллы | Кол-во ошибок | Баллы | Кол-во ошибок | Баллы |
| Нарушение звук. структуры | 3 | 15 | 4 | 20 | 0 | 0 | 12 |
| Лексико-грамматические | 1 | 5 | 2 | 10 | 3 | 15 | 10 |
| Графические | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 | 2 |
| Орфографические | 2 | 10 | 2 | 10 | 3 | 15 | 12 |

Заключение: дисграфия на фоне нарушения звукового анализа и синтеза у ребенка с ОНР, дизартрическим компонентом; нарушением интеллектуальной деятельности.

Наблюдение №14.

Сергей Д., 8,9 лет; ученик второго коррекционного класса.

Из обследования специалистов:

Психоневролог: негрубое недоразвитие операциональной системы образно - и словесно-логического мышления при ослабленности регуляционного и динамических параметров предпосылок мышления – внимания, восприятия, памяти. Грубое нарушение общей и тонкой моторики. Состояние речевого аппарата: голос назализован, не удерживает в покое язык на нижней губе, тонус артикуляционных мышц повышен, при моторных пробах: тремор языка, синкинезии, трудности переключения движений, не развиты движения кончика языка. Импрессивная речь на предикативном уровне. Экспрессивная речь смазанная

ш ж в потоке речи с’ з’ ц ч ш щ л’

нижние бок бок

неблагозвучные

словарь обиходно бытовой, испытывает трудности в подборе синонимов, антонимов. Не знает даже некоторых часто употребительных слов (клумба, фонтан – значение не объяснил).

Слоговая структура сформирована. Грамматическое структурирование высказываний упрощено, навыки словообразования с незначительными пробелами (хвост лисички). Недостаточный объем слухового внимания. Фонематическое восприятие сформировано недостаточно. Не четко дифференцирует фонемы по акустико-артикуляционным признакам. Смешивает шипящие и свистящие. Выделяет начальные и конечные звуки в слове, ошибается иногда при определении позиции звука в слове.

Обследование письма.

Проба №1.

«на ступи» - приставка-предлог; пропуск согласного

«ручийки» - безударный гласный в корне слова

«крыльча» - смешение согласного

«луша» - смешение согласного

«детижки» - смешение ш – ж.

«стречают» - пропуск согласного.

Проба №2.

«постушок» - словарное слово

«жумят» (шумят) – смешение ш - ж.

Проба №3.

«чащи» - словарное слово

«дошди» - смешение ш – ж.

«больжие» - смешение ш – ж.

«луши» - смешение ш – ж.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Типы ошибок | Диктант №1 | | Диктант №2 | | Диктант №3 | | Средние баллы |
| Кол-во ошибок | баллы | Кол-во ошибок | Баллы | Кол-во ошибок | Баллы |
| Нарушение звук. структуры | 5 | 25 | 1 | 5 | 3 | 15 | 15 |
| Лексико-грамматические | 2 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Графические | - | - | - | - | - | - | 0 |
| Орфографические | 1 | 5 | 1 | 5 | 1 | 5 | 5 |

Заключение: НВ ОНР, нарушение письма в результате недоразвития звукового анализа и синтеза у ребенка с дизартрией и интеллектуальным недоразвитием.

Таблица качественного анализа ошибок письма констатирующего эксперимента.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Имя, фамилия | Дисграфические ошибки | | | | | | | | | | | |
| Нарушение звуковой структуры слова | | | | | | Лексико-грамматические ошибки | | | | | |
| Замены, пропуски, вставки, смешение | | Антиципации, персеверации | Замены по акуст. –артик. Сходству | Упрощение слоговой структуры | Пропуск «ь» | Нарушение согласования | Нарушение управления | Пропуск слов | Предлоги слитно | Смешение границ слов и предложений | Приставка – союз |
| Гласных | Согласных |
| Галя Ш. | 3 /3 /1 | 4/ 2/ 1 |  |  |  | 1 / 1 / - | 1 / 1 / - | 1 / - / - | 1 / 1 / - |  |  | 1/ - / - |
| Ксюша М. | - /2 / | 2 / / 1 |  | 6 / - / 3 | 1 / 1/ | / / 1 | - / 1 / - |  | - / - / 1 | 1/ - / | - / 1 / 2 |  |
| Рустам М. | 1 /1 /1 | 1 / - / - |  |  | - / 2 / - | 1 / - / 2 | 1 / 1/ 2 |  | 1 / 2 / 2 | 1/ - / 3 | 2 / - / 2 |  |
| Вадим Р. | 2 /1 / - | 1 / - /1 | 1/ - / - | 1 / - / 1 | - / 2 / 2 | 1 / 1 / - | - / - / 1 |  |  | - / - /1 | 1 / 2 / 1 | - / - / 1 |
| Руслан Е. | 2 /2 /1 |  | 1/ - / - |  | - / - / 1 | - / - / 2 | - / 3 / - | 2 / - / - |  | 1/ - / 3 | - / - /:6 | 1/ - / - |
| Света П. | -/-/2 | -/2/- |  | -/2/- |  |  | -/-/1 | -/-/1 |  | 1/-/- | 1/-/- |  |
| Эдик Х. |  | 1/-/- |  | 3/-/- |  | -/1/- | -/2/1 |  | -/1/- | 1/-/2 |  |  |
| Эльвина К. | 1/1/ | 1/1/1 |  |  |  |  | /1/1 | 1/ |  | -/-/2 |  |  |
| Рома Б. | -/1/2 | 1/1/- |  |  | 4/1/- |  | 1/1/- |  |  | 1/-/2 | -/2/- |  |
| Мария Х. | 1/1/1 | 3/1/1/ |  | 3/1/2 |  | -/-/1 | -/-/1 |  | -/-/1 | 1/-/- |  |  |
| Паша А. | 2/1/1 | 1/-/- |  |  |  |  | -/3/2 | 1/-/- |  | -/-/2 | 1/-/- | -/-/1 |
| Аня Х. | 1/2/2 | 1/-/1 |  |  |  | -/-/1 | -/1/- |  | 3/2/2 |  |  |  |
| Катя С. | -/1/- | 2/2/- | 1/-/- |  | -/1/- |  | -/2/2 | 1/-/- |  | -/-/1 |  |  |
| Сергей Д. | -/-/- | 5/1/3 |  |  |  |  | 1/-/- |  |  |  |  | 1/-/- |

Таблица качественного анализа ошибок письма констатирующего эксперимента (продолжение).

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Имя, фамилия | Дисграфические ошибки | | | Орфографические ошибки | | | | | |
| Графические | | | Ошибки правописания в соответствии с программными требованиями | | | | | |
| Замена букв по количеству элементов | Замена букв по пространственному расположению | Зеркальное письмо букв | Безударный гласный в корне слова | Словарное слово | Новое предложение с маленькой буквы | Жи – Ши  Ча – Ща | Имя собственное с маленькой буквы | Нарушение спряжения глаголов |
| Галя Ш. |  | 1 / 1 / 1 |  | 3 / 1 / 2 | - / - / 1 | - / - / 1 |  |  |  |
| Ксюша М. | - / 1 / 1 | - / - / 1 |  | 1 / - / 1 | 1 / - / - | 1 / 1 / - | 1 / - / - |  |  |
| Рустам М. | - / - / 1 | - / 1 / - |  | 1 / - / 1 | 1 / 1 / - |  |  | - / - / 1 |  |
| Вадим Р. | 1 / 2 /1 | - / - / 1 |  | - / - / 1 | 1 / - / - |  |  |  |  |
| Руслан Е. | 1 / - / - | - / 3 /1 |  | 2 / 1 / - | 1 / - / - |  | - / - / 1 |  |  |
| Света П. | 2/-/1 | -/-/1 |  | 1/-/1 | 1/1/- | 2/-/- |  | -/-/1 |  |
| Эдик Х. |  |  |  | 1/1/- |  |  |  |  | 1/-/- |
| Эльвина К. |  | -/1/- |  | 1/-/- | -/-/1 | 1/-/- |  |  |  |
| Рома Б. |  |  |  | 1/1/- | -/1/- |  | 1/-/- | -/-/1 |  |
| Мария Х. | -/-/1 | -/1/- |  |  |  |  |  | -/-/1 |  |
| Паша А. | -/-/1 |  |  | 3/-/- | 2/-/- | -/-/1 |  |  |  |
| Аня Х. |  |  |  | -/-/1 |  | -/-/1 |  | -/-/1 | 1/-/- |
| Катя С. | -/-/1 |  |  | 2/1/2 | -/1/1 |  |  |  |  |
| Сергей Д. |  |  |  | 1/ | -/1/1 |  |  |  |  |

Таблица количественного анализа ошибок письма констатирующего эксперимента.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Баллы | |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 35 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 30 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 25 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 20 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 15 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 10 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 5 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14

количество детей

В основные индексы гистограммы были включены средние баллы только по двум типам ошибок

- ошибки, обусловленные трудностями фонематического восприятия.

- лексико-грамматические ошибки на письме.

Данная таблица показывает, что у детей с ЗПР большой объем ошибок в результате несформированности фонематического восприятия и лексико-грамматической стороны речи.

По результатам обследования письма у детей с ЗПР можно выделить:

1. многочисленную группу ошибок, обусловленную недостаточным овладением фонетической стороны речи. Сюда относятся:

* пропуск гласных (вершины - вршины). При послоговом проговаривании наиболее отчетливое кинестетическое ощущение «сосредотачивается» на согласной, предшествующей гласной. Поэтому, дети, опираясь на свое произношение, пишут согласные, пропуская гласные;
* пропуск согласных (встречают - стречают);
* звуковые замены (рыхдый - рыхлый);
* перестановки и добавления (ворошить - ровошить);
* значительное число специфических замен букв касается звонких и глухих звуков. Наблюдаются различные варианты ошибок данного типа. В одних случаях замены звонких глухими, в других – глухих звонкими (пускают – пускаюд, встречают - стречаюд);
* распространены взаимозамещения букв, соответствующих свистящим и шипящим звукам (журчат - зуршат);
* достаточно часто в диктантах детей встречаются персеверации (Зоя - Зозя);
* процесс фонематического анализа и синтеза у детей данной категории крайне не развит, это прежде всего относится к недостаточному овладению звуковым составом слова. Значительная часть работ выявляет у детей нарушение слоговой структуры слова (пастушок - пошок);
* учащиеся с ЗПР допускают ошибки в обозначении мягкости согласных. Они также связаны с особенностями производимого ими звукового анализа. Дело в том, что они как правило, не воспринимают на слух твердого или мягкого звучания звук в слове (падают - падають);
* пропуск мягкого знака тоже обусловлен неусвоением этого материала (осень – осен, дождь - дожд).

1. Большое число ошибок у детей занимают вторую группу: лексико-грамматические нарушения. Возрастные аграмматизмы у нормального ребенка исчезают к 5 годам. У детей с ЗПР они сохраняются долго. По словам Л. С. Выготского, слово для ребенка «как бы прозрачное стекло, за которым прямо и непосредственно просвечивает обозначенный словом предмет». Ребенок с ЗПР может долго перечитывать написанное им «красная яблоко» и не понимать, чего от него хотят, ясно, что речь идет о яблоке красного цвета. Дети сами не замечают и не исправляют, они чаще не видят нарушения согласования. (особенно среднего рода единственного и множественного числа) – (сухий листья, большая лужи, душистая сено)

* также часто встречаются ошибки нарушения управления (они пускает);
* при анализе диктантов можно выделить ошибки, связанные с неумением выделять предложения из текста. В одних случаях заглавная буква ставится лишь в начале диктанта, а точка в его конце. В других – новое предложение начинается с заглавной буквы, хотя точки в конце предыдущего нет. Встречаются смешение границ предложений и слов (водавреке, скоропоспеют);
* часто лексико-грамматические ошибки связаны с раздельным написанием приставок и слитным написанием предлогов. Это тоже обусловлено недостаточным развитием фонематического восприятия (укрыльца, наклумбе, и дут, в стречают). Дети с ЗПР с трудом дифференцируют грамматические понятие «буква - звук», «слог - слово», «слог - буква», «слог – слово - предложение».

1. Особую группу ошибок занимают ошибки, связанные с заменой букв на основе графического сходства. По своим начертаниям многие буквы русского алфавита сходны между собой. По начертанию букв алфавит может быть разделен на несколько групп. Одна из них объединяет буквы, состоящие из прямых линий и линий с закруглениями, другая – буквы состоящие из овалов, третья – буквы, которые состоят из овалов, соединенных с прямыми и закругленными линиями.

* ошибки, связанные с заменой букв по количеству элементов (и-ш, т-п, м-ш и т.д.);
* ошибки, связанные с заменой букв по пространственному расположению (у-д, б-д, в-б);
* «зеркальное письмо» в анализируемых диктантах не встретилось.

Большинство учащихся с ЗПР не соблюдают строку, элементы многих из написанных ими букв неправомерно растянуты или, наоборот, чрезвычайно сужены.

1. Орфографическая зоркость, умение выделять в словах сомнительные написания формируются у учащихся длительный период. Самый большой объем ошибок встречается в написании безударной гласной в корне слова. Низкая познавательная активность учащихся с ЗПР ведет к тому, что сами ученики не заинтересуются и не будут анализировать такое явление, как единообразие написания ударных и безударных гласных в однокоренных словах. Правописание безударных гласных в корне слова связано с объемом словаря ребенка (бальшие, дитишки).

Обобщая изложенное, можно сделать вывод о том, что характер ошибок, допускаемых при письме учащимися с ЗПР, показывает наиболее слабо усвоение разделы программы. К из числу относится недостаточное овладение звуковым составом слова. Процесс фонематического анализа и синтеза у детей данной категории крайне не развит, что создает большие трудности на письме. Эти процессы приходится специально формировать, выстраивая систематическую работу по обучению. Эффективная коррекция нарушения письма у детей с ЗПР требует целенаправленных, постоянных коррекционно - развивающих занятий.

Глава ΙΙΙ. Психолого-педагогическая коррекция нарушения процесса письма

3.1 Теоретическое обоснование проблемы коррекции нарушений письма у детей с ЗПР

Анализ результата обследования показал, что речевые дефекты у детей этой группы проявляется на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности и связано с особенностями их психо - физического развития.

Было выявлено, что нарушение письма у детей с ЗПР является следствием недоразвития устной формы речи, т.е. вторичным проявлением дефекта. Причем, разная степень выраженности расстройств устной речи, разная структура дефекта обуславливают различную степень тяжести нарушений. У всех детей данной группы выявлено ОНР, поэтому на письме наблюдаются следующие группы ошибок.

1 группа: ошибки на недоразвитие фонематического слуха и восприятия. Учащиеся испытывают затруднения в определении числа и последовательности звуков в слове, а также при воспроизведении структурно сложных слов и дифференцировании звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Это выражается в пропусках, заменах, смешениях букв.

2 группа: ошибки на недоразвитие лексической системы языка. Прежде всего, обращает на себя внимание неправильное построение письменного текста. Оно выражается в отсутствии границ между словами и предложениями, пропуск слов, неправильный их порядок.

3 группа: ошибки на недоразвитие грамматической системы языка. Ошибки типа аграмматизмов: морфологических, структурных. Большое количество ошибок, выражающихся в неправильном согласовании, падежном и предложном управлении употреблении видовых и залоговых форм, использование предлогов и союзов (раздельное написание приставок, слитное написание предлогов).

Итак, нарушения письма вызваны недоразвитием фонематических процессов и снижением психической деятельности. Исходя из этого логопедическое воздействие должно быть направлено на речевую систему в целом, а не только на какой-то один изолированный дефект. Своевременное и целенаправленное устранение нарушений письма у детей с ЗПР способствует развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, социальной адаптации учеников.

3.2 Система логопедической работы по коррекции нарушения письма

Нами разработана модель поэтапной коррекции нарушения письма у детей с ЗПР на основании анализа литературных данных и результатов констатирующего эксперимента.

Подробнее остановлюсь на развитии фонематического слуха и фонематического восприятия.

Фонематический слух – тонкий, систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова.

Работа по развитию фонематического слуха начинается с первого этапа:

І. 1) развития неречевых звуков.

«Определи что звучит» – различать громкость и контрастность звука.

«Услышь звуки» - дифференциация неречевых звуков.

«Знакомые звуки» - упражнять в дифференциации неречевых звуков.

«Маленький музыкант» - узнавать ритмический рисунок слова.

«Найди игрушку» - учить ориентироваться на силу ударов.

1. умения различать тембр и силу голоса.

«Кто тебя позвал» - учить различать тембр и силу голоса.

«Три медведя» - различать реплики по высоте голоса.

«Далеко или близко» - воспроизводить звукокомплексы тихо, громко «ау», «ав - ав», «ку-ка-ре-ку».

«Кто лает?» - воспроизводить звукокомплексы по высоте и силе голоса (щенок, собака).

1. различения слов, близких по составу

«Попугай» - учить различать похожие слова.

«Какое слово лишнее?» - выбирать слово, которое по звуковому составу похоже на остальные.

Моток – каток – поток.

Батон – бутон – бетон.

«Поэт» - выбрать одно слово из тех предложенных, добиваясь рифмы в письме.

Шепчет ночью мне на ушко

Сказки разные … (перина, подушка, рубашка).

«Подскажи словечко» - учить детей подбирать слово в рифму.

Портфель я выронил из рук,

Такой большой на ветке … (жук).

Второй этап

ІІ. Развитие ритмической структуры слова.

работа над ритмом (сначала над простым, затем над сложным). Детям предлагаются различные способы воспроизведения ритма: отхлопывание в ладоши, отстукивание ладонью по столу, отстукивание мячом об стол, использование музыкальных инструментов.

Виды работ:

1. сравнение ритмов: / //, // …..// /;
2. узнавание ритмов и соотнесение из с определнным ритмическим рисунком;
3. воспроизведение определенного ритма по образцу логопеда, по заданному ритмическому рисунку;
4. задания с использованием ударения для выделения части ритмического рисунка: / //, ////;
5. произвольное воспроизведение ритма ребенком с последующей записью ритмического рисунка символами;
6. игра «Телеграф». Передать слово, отстучав его ритмическую структуру.
7. Придумать слова, соответствующие ритмическому рисунку:

а) /; //; ///; ////;

б) //; //; ///; ///;

1. чтение стихов, рассказов с отстукиванием ритма
2. пропевание распевок с четкой ритмической структурой под музыкальное сопровождение: ко – ко – ко (2 раза) – не ходите далеко.

Третий этап.

ІІІ. Звукоразличение фонем.

1. опознавание фонем на материале звуков. Экспериментатор называет серию звуков, далеких по месту и способу образования и дает инструкцию: «Я буду называть звуки, а ты, если услышишь звук с подними фишку» (з, ш, ж, ч, щ, р, л).
2. опознавание фонем на материале слогов. «Я буду называть слоги, а ты подмими флажок, если услышишь в слове звук ш» (ша – ча, за – жа, са – ша, ца – са, ча – тя, са – ша – са, за – жа – за, ча – тя – ча, ма – са - ша)
3. опознавание фонем на материале слов. Материалом служат картинки и слова с оппозиционными фонемами: бочка – почка, дочка – точка, коза – коса, суп – зуб, шар – жар.
4. Опознавание фонем на материале текстов. Инструкция: «Я буду читать стихотворение, укажите, какой чаще звук встречается»

Петушки.

Петушки распетушились

Но подрать не решились.

Если очень петушиться,

Можно перышек лишиться.

Если перышек лишиться,

Нечем будет петушиться! (В. Берестов)

Работа по фонематическому восприятию.

Наиболее распространенными ошибками при дисграфии являются искажения слоговой структуры слова. Разложение слова на составляющие его фонемы представляет собой сложную психическую деятельность. У детей с ЗПР именно эта форма языкового анализа и синтеза максимально страдает. В связи с этим при коррекции нарушений письма особое внимание уделяется развитию фонематического анализа и синтеза.

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

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

1. Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.
2. Вычленение звука в начале в конце слова. Определить первый и последний звук в слове, а также его место (начало, середина, конец слова). При формировании указанного действия предлагаются следующие задания: определить в слове первый звук, последний звук; определить место звука в слове.
3. Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.

І. Выделение (узнавание) звука на фоне слова.

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Показать букву, если в слове есть соответствующий звук.
2. Разделить страницу на две части. С одной стороны записать букву, с другой стороны поставить черточку. Логопед читает слова. Если в слове имеется заданный звук, дети ставят крестик под буквой, если в слове нет звука, то крестик ставится под черточкой.
3. Повторять вслед за логопедом слова с заданным звуком, показать соответствующую букву.
4. Выделить из предложения слово, включающее данный звук, и показать соответствующую букву.
5. Показать картинки, в названии которых имеется звук, обозначаемый заданной буквой.

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

Примерные задания по выделению р на фоне слова.

1. Поднять руку или карточку с буквой р, если в слове имеется звук р. Слова называет логопед. Примерные слова: рама, нос, рыбак, шапка, санки, рак, книга, арбуз, крыша, стол, топор, ромашка, собака, тигр, карман, трава, забор, ножницы, корова, марка, помидор.
2. Отобрать предметные картинки, в названии которых есть звук р.
3. По сюжетной картинке назвать слова со звуком р.
4. Придумать слова со звуком р.
5. Назвать животных, овощи, фрукты, растения, посуду или игрушки, в названии которых есть звук р.
6. Добавить слог со звуком р, чтобы получилось слово. Например: го…(ра), ко…(ра), вед…(ро), ша…(ры), топо…(ры), забо…(ры), кома…(ры).

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

1. Логопед произносит – слова. Дети пишут букву р в тетради, если в слове есть звук р. если в слове нет звука р, то ставят черточку. Предъявляются слова, в которых звук произносится в начале, середине и конце слова.
2. Дополнить предложение словами, в которых содержится звук р с опорой на картинки. Например, логопед называет часть предложения, а ученики выбирают картинку на звук р и дополняют предложение соответствующими словами: Мама посадила на грядке …(свекла, лук, морковь). Или: В нашем лесу растут …(дубы, сосны, березы); На клумбе расцвели … (маки, тюльпаны, розы); В цирке мы видели … (лев, тигр, слон); В саду созрели вкусные … (яблоки, груши, сливы); На лугу пасутся … (овцы, козы, коровы); Мама купила … (книга, ведро, шапка).

ІІ. Вычленение первого и последнего звука из слова.

Вычленение первого ударного гласного из слова. Работа начинается с уточнения артикуляции гласных звуков. Гласный звук выделяется на основе звукоподражаний с использованием картинок. Можно предложить такие картинки: малыш плачет (а – а – а); волк воет (у – у – у); болит зуб, завязана щека (о – о – о). При уточнении артикуляции гласного звука внимание ребенка обращается на положение губ (раскрыты, вытянуты кружочком, вытянуты трубочкой и т.д.). Сначала гласный звук в словах произносится с интонированием, т.е. с выделением голосом, затем с естественной артикуляцией и интонацией.

Рекомендуются следующие задания по вычленению первого ударного гласного:

1. Определить первый звук в словах: ослик, утка, Аня, Игорь, азбука, уголь, окна, астра, осень, улица, ах, осы, улей, аист, узкий, Оля, утро, иней, Ира.
2. Найти в разрезной азбуке букву, соответствующую первому звуку слова, начинающегося с ударного гласного.
3. Подобрать слова, которые начинаются на гласный а, о, у.
4. Отобрать картинки, названия которых начинаются на ударные гласные (а, о, у). Предлагаются, например, картинки, на которых нарисованы мышка, окно, астра, улицы, осы, улей, аист, азбука, утка, угол.
5. К картинке подобрать букву, соответствующую первому звуку слова. Предлагаются картинки, названия которых начинаются с ударного гласного, например, облако, уши.
6. Игра в лото. Предлагаются карточки с картинками. Логопед называет слово. Ученик закрывает картинку той буквой, с которой начинается слово. Например, картинка с изображением облака закрывается буквой о.

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

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

Примерные задания на вычленение первого согласного звука:

1. Подобрать названия цветов, животных, птиц, посуды, овощей, фруктов и т.д., которые начинаются с заданного звука.
2. Выбрать только те предметные картинки, названия которых начинаются с заданного звука.
3. По сюжетной картинке назвать слова, которые начинаются с данного звука.
4. Изменить первый звук слова. логопед называет слово. Дети определяют первый звук слова. далее им предлагается заменить этот первый звук в слове на другой. Например, в слове гость заменить звук г на звук к, в слове карта заменить к на звук п, в слове моль заменить звук м на звук с, в слове соль заменить с на б, в слове зайка заменить з на м.
5. Лото «Необычные цветы». На доску прикрепляется контур цветка с прорезями для лепестков и лепестки с изображениями различных предметов. Из предложенных лепестков дети выбирают только те предметные изображения, названия которых начинаются с заданного звука, и прикрепляют их к контуру цветка.
6. Вписать первую букву в схему слова под картинкой.
7. Лото «Какой первый звук?» Детям предлагаются карточки лото на слова, начинающиеся, например, со звуков м, ш, р, и соответствующие буквы. логопед называет слова, дети находят картинки, называют их, определяют первый звук и закрывают картинки буквой, соответствующей первому звуку слова.
8. «Найди картинку». Детям предлагаются две карточки. На одной из них нарисован предмет, другая пустая. Дети называют предмет, определяют первый звук в его названии, находят соответствующую букву и кладут букву между карточками. Затем они выбирают среди других ту картинку, название которой начинается с этого же звука, и кладут на пустую карточку.
9. Отгадать загадку. Назвать первый звук в отгадке.

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

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

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

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

Примерные задания по определению места звука л в слове:

1. Разложить в три ряда картинки, в названии которых есть звук л: в один ряд положить картинки, в названии которых звук слышится в начале слова, в другой – в середине, в третий – в конце. Примерные картинки: лампа, лыжи, пол, стол, стул, луковица, полка, палка, голубь, мыло, пенал, лодка, лось.
2. Подобрать слова, в которых звук л в начале слова.
3. Подобрать слова, в которых звук л в конце слова.
4. Подобрать слова, в которых звук л в середине слова.
5. Назвать животных, овощи, фрукты, растения, цветы, названия которых начинаются на звук л.
6. Назвать животных, овощи, фрукты, растения, цветы, посуду или игрушки, в названии которых звук л в конце или середине слова.
7. По сюжетной картинке подобрать слова, которые начинаются со звука л.
8. Игра «Светофор». Логопед называет слова. ученики ставят фишки на левую красную, желтую ли зеленую правую часть полоски, в зависимости от того, где слышится заданный звук в слове.
9. Игра в лото. Предлагаются карточки с картинками на звук л и картонные полоски (в начале, середине или в конце) написана буква. В ходе игры логопед называет слова. ученики определяют место звука и закрывают картинку соответствующей полоской.

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

Логопедическая работа по формированию сложных форм фонематического анализа (определению последовательности, количества, места звука в сове по отношению к другим звукам) проводится в тесной связи с обучением чтению и письму.

Обучение письменной речи начинается со знакомства ребенка со звуковой материей языка: распознаванием звуков, выделением их из слова, со звуковой структурой слов как основных единиц языка.

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

В связи с эти, мы выделили следующие этапы формирования функции фонематического анализа.

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

Работа проводится следующим образом. Ученику предъявляется картинка, слово-название которой необходимо проанализировать, и графическая схема слова, количество клеточек которой соответствует числу звуков в слове. Кроме того, даются фишки. Первоначально для анализа даются односложные слова типа мак, кот, дом, лук, сом.

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

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

Третий этап – формирование действия фонематического анализа в умственном плане.

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

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

односложные слова без стечений согласных, состоящие из одного слога (обратного, прямого открытого, закрытого слога): ус, на, дом, мак, сыр, нос, сок и т.д.;

двусложные слова, состоящие их двух открытых слогов: мама, рама, лапа, луна, козы, каша, Маша, Шура, рука, розы и т.д.;

двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слога: диван, сахар, гамак, лужок, дубок, повар и т.д.;

двусложные слова со стечением согласных на стыке слогов: лампа, мишка, марка, санки, полка, сумка, утка, окна, арбуз, ослик, карман, барбос и т.д.;

односложные слова со стечением согласных в начале слова: стол, стул, крот, грач, врач, шкаф и т.д.;

односложные слова со стечением согласных в конце слова: волк, тигр, полк и т.д.;

двусложные слова со стечением согласных в начале слова: трава, брови, крыша, крыса, слива, грачи, врачи и т.д.;

двусложные слова со стечением согласных в начале и в середине слова: клумба, крышка, крошка и т.д.;

трехсложные слова: паровоз, канава, ромашка, кастрюля и т.д.

Виды работ по закреплению функции фонематического анализа:

1. Составить слова различной звукослоговой структуры из букв разрезной азбуки: дом, мак, рот, муха, сани, лапы, банка, кошка, марка, крот, стол, волк, крыша, спина, крышка, спинка, канава, капуста и др.
2. Вставить в данные слова пропущенные буквы: руч…а, кры…а, с…ин…а, но…ни…ы.
3. Подобрать слова, где заданный звук был бы на первом, втором, третьем месте. Например, придумать слова, в которых звук к был бы на первом (кот), на втором (окно), на третьем месте (мак).
4. Выбрать из предложения слова с определенным количеством звуков или записать их.
5. Добавить 1, 2, 3, 4 звука к одному и тому же слогу так, чтобы получились разные слова. например, па- -пар, пары, парад, паруса; ко- -кот, козы, кошка, корова.
6. Подобрать слова с определенным количеством звуков, например с тремя звуками (дом, дым, рак, мак), с четырьмя звуками (роза, рама, лапа, косы), с пятью звуками (кошка, сахар, банка).
7. Выбрать предметные картинки, в названии которых определенное количество звуков.
8. По сюжетной картинке подобрать слова с определенным количеством звуков.
9. Подобрать слова на каждый звук, составляющий исходное слово. Слово записывается на доске.
10. Какие слова можно оставить из букв слова: ствол (стол, вол), крапива (ива, парк, пар, рак, Ира, икра, арка, Кира), картина (тина, кит, рана, нитка, карта, танк, Кира и др.)?
11. От записанного на доске слова образовать цепочку слов таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего звука предыдущего: дом – мак – кот – топор – рот…
12. Игра в кубик. На гранях кубика различное число точек. Дети бросают кубик и придумывают слово, состоящее их количества звуков в соответствии с количеством точек на грани кубика.
13. Слово-загадка. На доске пишется первая буква слова, вместо остальных букв ставятся точки. Ученики отгадывают записанное слово. Например: к…. (крыша).

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

Дифференциация фонем.

Работа по дифференциации фонем проводится при устранении фонематической дислексии и акустической дисграфии (дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания).

Нарушение дифференциации фонем проявляется в неусвоении букв, в заменах фонетически близких звуков при чтении и соответствующих букв на письме.

Формирование дифференциации звуков проводится с опорой на различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный. Использование тех или иных анализаторов определяется характером нарушения дифферецировок.

В большинстве при дисграфии замены букв обусловлены нечеткостью слухового восприятия и слуховых представлений о звуках. Ведущим при этом является нарушение слуховой дифференциации. Поэтому работу по дифференциации смешиваемых звуков необходимо начинать с опоры на более сохранное зрительное восприятие, тактильные и кинестетические ощущения, получаемые от органов артикуляции во время произношения звуков.

Способность кинестетического различения отрабатывается в упражнениях по определению положения различных речевых органов (губ, языка, голосовых складок) во время произношения звуков речи.

Работа по формированию звукопроизносительной дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков включает два этапа: 1) предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков; 2) этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

На первом этапе последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Работа проводится по следующему плану:

1. Уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетическое ощущения.
2. Выделение звука на фоне слога. Для этого необходимо научить детей выделять звук из слога на слух и в произношении, различать слоги с заданным звуком и без него.
3. Формирование умения определять наличие звука в слове. Логопед предлагает слова, включающие данный звук и не имеющие его. Исключаются слова со звуками, сходными акустически и смешиваемыми в произношении. Изучаемый звук необходимо связать с соответствующей буквой. Впервые буква вводится только после узнавания звука в различном окружении. Таким образом, исключается механическая связь буквы и изолированно произнесенного звука, что может служить дополнительной трудностью при овладении слитным чтением слогов и слов, а также правильным воспроизведением структуры слова на письме.

Для определения наличия звука в слове предлагаются следующие упражнения:

1. поднять соответствующую букву на заданный звук.
2. назвать картинки, из них отобрать те, в названии которых имеется заданный звук. Картинки на смешиваемые звуки не включаются. Например, на первом этапе дифференциации звуков с и ш исключаются слова со звуком ш и другими сходными звуками. Примерные картинки: сова, рыба, лук, косынка, сумка, парта, лопата, лес, собака.
3. Подобрать к заданной букве картинки, в названии которых встречаются фонетически сходные звуки. Картинки при этом не называются.
4. Придумать слова, которые включают звук, соответствующий предъявленной букве.
5. Разделить страницу на две части. Слева написать букву, справа поставить черточку.
6. определение места звука в слове: в начале, в середине, в конце слова, после какого звука, перед каким звуком.
7. Выделение слова с данным звуком из предложения. Дается, например, задание выделить из предложения слова, включающие заданный звук.

По указанному плану отрабатывается каждый из смешиваемых звуков.

На втором этапе проводится сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков проводится в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной характеристики каждого звука, но в силу того, что основная цель этого этапа – различение звуков, речевой материал должен включать слова со смешиваемыми звуками.

Дифференциация звуков закрепляется в слогах, словах, предложениях.

В качестве примера предлагается описание последовательности логопедической работы по дифференциации звуков с и ш.

Дифференциация изолированных звуков с и ш. С опорой на произнесение звуков, на зрительное восприятие артикуляции, на кинестетические ощущения дети уточняют. Что при произношении звука с губы растянуты как бы в улыбке, а при произношении звука ш губы вытянуты вперед. Кончик языка при звуке с прижимается к альвеолам нижних резцов, а при звуке ш кончик языка поднимается к альвеолам верхних резцов (но не смыкается с ними). С помощью тактильных ощущений тыльной стороны ладони определяется, что воздушная струя при произношении звука с узкая и холодная, а при произношении звука ш – широкая и теплая. Оба звука произносятся без участия голоса (горлышко не дрожит). Речевые звуки сравниваются с неречевыми звучаниями. Для этого используются картинки, на которых изображены змея и вода, текущая из крана. Звук с соотносится с шумом воды, текущей из крана, звук ш – с шипением змеи.

Для закрепления предлагаются следующие упражнения:

1. Определить звуки по беззвучной артикуляции.
2. Определить артикуляцию произнесенного логопедом звука, при этом с целью исключения опоры на зрительное восприятие нижняя часть лица закрывается.

Дифференциация звуков с и ш в слогах также проводится на основе слухового и произносительного сопоставления.

Упражнения для произносительной дифференциации:

1.Повторение слогов со звуками с и ш, сначала с одинаковой гласной, затем с разными гласными:

ша – са шо – со

са – шу са – ши

ша – су ша – сы

2.Чтение слов, запись слов под диктовку.

С целью слуховой дифференциации рекомендуются следующие упражнения:

1. Поднять соответствующую букву после произнесения слогов со звуками с и ш: са, ша, со, шу, ши, сы, ши, ше.
2. Придумать слоги со звуками с и ш.
3. Преобразовать слоги, заменяя звук с и звуком ш и наоборот.
4. Диктанты слогов со звуками с и ш.

Дифференциация звуков с и ш в словах проводится на фоне уточнения звуковой структуры слова. Используются различные задания по формированию фонематического анализа: установление наличия или отсутствия звука в слове, выделение первого и последнего звука, определение последовательности, количества и места звука с слове.

Рекомендуются следующие упражнения:

1. Определить, какой звук (с и ш) в словах. Логопед называет слова, в которых звуки с и ш находятся в начале, а затем в середине и в конце слова. Слон, сумка, шуба, скатерть; мышка, крыса, колбаса, лошадь; насос, пылесос, карандаш, малыш.
2. Определить место звуков с и ш в словах (начало, середина, конец). Вначале уточняется, какой звук слове (с или ш), затем определяется его место в слове. Примерные слова: стул, скамейка, шарф, шофер, камыш, лапша, санки, косы, мышь, лес, овес, миска, машина, косынка, крыша.
3. Подобрать слова со звуком с или ш в начале слова.
4. Подобрать слова со звуком с или ш в конце слова.
5. Подобрать слова со звуком с или ш в середине слова.
6. Разложить картинки со звуками с или ш под соответствующими буквами.
7. Записать слова в два столбика: в первый – слова со звуком с, во второй – со звуком ш.

Дифференциация звуков с и ш в предложениях.

Рекомендуется следующие упражнения:

1. по сюжетной картинке придумать предложение, в котором есть слова со звуком с или ш. Назвать слова со звуками с и ш, определить, какой это звук и его место в слове.
2. Повторить предложения со словами, включающими звуки с и ш. Назвать слова со звуками с и ш.

Примерные предложения:

В лесу шумит сосна. На деревьях поспели вкусные груши. У лисы пушистый хвост. У Наташи длинные косы. Соня надела красную шаль. В лесу растут душистые ландыши. Пастух пригнал большое стадо. Бабушка подарила Саше самолет. Дедушка принес большого сома. Кошка уснула на стуле.

1. По картинкам придумать предложения. В которых есть слова со звуками с и ш. Примерные картинки: кошка, куст, катушка, совок, сад, мишка, машина. Вначале предлагается определить, какой звук (с или ш) в названии картинок.
2. Дополнить предложение словом. Предлагаются предложения, которые можно дополнить словами - квазимонимами.

Мама сварила вкусную … (кашу). Деньги платят в … (кассу). Даша катает … (мишку). Муку насыпали в … (миску). В сарае протекает … (крыша). В подвале завелась … (крыса). Малыш ест вкусную … (кашку). Солдат надел на голову … (каску).

Можно использовать картинки на слова - квазиомонимы. Картинки предлагаются парами.

Дифференциация звуков с и ш в связной речи.

Рекомендуются следующие упражнения:

1. Составить рассказ по серии сюжетных картинок с использованием слов, включающих звуки с и ш.
2. Вставить текст пропущенные буквы с и ш.

В саду.

В на…ем …аду кра…иво. По…пели кра…ные ви…ни. На ветках ви…ят боль…ие гру…и. Деду…ка хоро…о ухоживает за …адом.

1. Диктант текстов со словами, включающими звуки с и ш.

В нашей комнате.

Наша комната большая. У стены стоит шкаф. В шкафу висят пальто, костюмы и платья. В углу стоит стол. На столе игрушки. У стола кресло. В кресле сидит бабушка.

Лиса и мышка.

В норке была мышка. Мышка вышла из норки. Лиса увидела мышку. Лиса стала ловить мышку. Мышка ушла в норку.

Аналогичным образом проводится работа по дифференциации звонких и глухих, а также аффрикат и звуков, входящих в их состав.

Можно выделить следующие особенности логопедической работы с детьми:

1. В связи с тем, что у детей с ЗПР ведущим нарушением является недоразвитие познавательной деятельности, весь процесс работы должен быть направлен на формирование мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения. Так, при устранении нарушений звукопроизношения большое место отводится дифференциации фонетически близких звуков. Произношение каждого звука тщательно анализируется с точки зрения его слухового, зрительного, кинестетического образа. Сравнивается звучание, артикуляция двух звуков, устанавливается их сходство и различие. В процессе дифференциации звуков необходима работа по анализу звуковой структуры слова, по определению места звуков в слове. Сравниваются слова по их звуковой структуре, по наличию в них обрабатываемых звуков.

1. С учетом характера нарушений письменной речи работа должна проводиться над речевой системой в целом. На каждом логопедическом занятии ставятся задачи коррекции нарушений: 1) звукопроизношения; 2) фонетико-фонематической; 3) лексико-грамматической стороны речи.

Основная задача – развитие фонематического слуха и восприятия. Обучение включает в себя разделы:

* Создание мотива, стимула к предстоящей работе.
* Анализ звучащей речи. Так дети у детей слог звучит как одно слово. Трудности в определении количества и последовательности слов в предложении.
* Уточнение сохранных звуков и на их базе обучаем детей анализу звукобуквенному, звуковому, слоговому. Объектом анализа является звучащее слово. Основная цель – научить детей воспринимать слово как последовательность звуков.
* Коррекция дефектных звуков. Строится с учетом принципов:

а) Принцип соблюдения строгой последовательности в работе над звуками одной фонетической группы. Он говорит о том, что в первую очередь нужно корригировать простые по артикуляции звуки, постепенно переходить к более сложным.

б) Принцип отсрочки во времени прохождения звуков, близких по акустическим и артикуляционным признакам.

в) Принцип особого подбора речевого материала. Звук усваивается легче, успешнее, если в речевом материале мало звуков, близких к корригирующему.

г) Принцип опоры на сохранные предпосылки (на проговаривание, на оральный образ звука, на тактильно-вибрационное ощущение).

* Уточнение и расширение словаря. Работа строится на формировании лексики и обучении различным способам словообразования.
* Формирование грамматического строя речи.
* Развиваем орфографическую чувствительность. Учим видеть звуковые изменения, происходящие в слове.

1. Особенностями логопедической работы с детьми с ЗПР в школе являются максимальное включение анализаторов, актуализация ощущений разной модальности, а также использование максимальной и разнообразной наглядности.

Широко используются при постановке звука зрительное восприятие артикуляции, тактильное восприятие муляжа, кинестетические ощущения от движения кисти руки. В процессе работы обязательно используются схемы, муляжи, разрезная азбука, ТСО.

1. Коррекцию нарушений речи необходимо увязывать с общим моторным развитием и преимущественно тонкой ручной моторикой ребенка. Необходимо включать в занятие упражнения тонких движений рук, элементы логопедической ритмики.
2. Характерной для учебного процесса является частая повторяемость логопедических упражнений, но с включением элементов новизны по содержанию и по форме.
3. Учитывая быструю утомляемость, склонность к торможению детей с ЗПР, необходимо проводить частую смену видов деятельности, переключение с одной формы работы на другую.
4. При проведении логопедических занятий необходимо ясное понимание ребенком цели занятия. Они должны стоять конкретно, в доступной форме.
5. В связи с тем, что нарушения речи детей с ЗПР носят стойкий характер, логопедическая работа осуществляется в более медленном темпе и в более длительные сроки.
6. Несформированность контроля, слабость волевых процессов у детей с ЗПР обуславливает необходимость тесной связи работы логопеда, учителя и родителей. Необходимо так организовать педагогический процесс, чтобы не только на логопедических занятиях, но и в классе и во внеклассное время осуществлялись закрепление правильных речевых навыков, контроль и помощь педагогов и родителей в коррекции речевых расстройств.

10.Логопед должен проводить работу в тесной связи с медицинским персоналом, чтобы реализовать комплексный медико-педагогический подход к устранению речевых нарушений и проводить коррекцию речевой патологии на благоприятном фоне.

1. Логопед при перспективном планировании уделяет внимание работе с педагогическим коллективом школы и родителями по пропаганде логопедических знаний.

3.3 Анализ контрольного эксперимента.з

Группа обследованных детей (14 человек) была разделена на две подгруппы. С одной из них велась работа по традиционной программе, с другой – по разработанной системе обучения.

Составлен перспективный план работы. См. приложение №1.

Представлены конспекты занятий. См. приложение №2.

Проверочный диктант.

Кругом пушистые снега. В снежных шапках стоят пни. Но лес живет. Стучат по стволу дятлы. У куста заяц грызет кору. За елью скрылась лисица. На макушку елки села ворона.

Результаты проверочного диктанта представлены в таблице.

Она показывает, что у детей контрольной группы не значительное снижение количества ошибок на письме. А у детей экспериментальной группы количество ошибок уменьшилось в большей степени.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 35 |  | Таблица анализа ошибок письма контрольного эксперимента. | | | | | | | | | | | | |
| 30 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 25 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 20 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 15 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 10 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 5 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Баллы

Контрольная группа

Экспериментальная группа

* бальная оценка количества ошибок, обусловленных недоразвитием фонематического восприятия констатирующего эксперимента.
* бальная оценка количества лексико-грамматических ошибок констатирующего эксперимента.
* бальная оценка количества ошибок фонематического восприятия после проведенного контрольного эксперимента.
* бальная оценка количества лексико-грамматических ошибок на письме после проведенного контрольного эксперимента.

|  |  |
| --- | --- |
| Констатирующий эксперимент | Контрольный эксперимент |
| І. Контрольная группа | |
| Нарушение  Звуковой  Структуры  Слова  98% | 83% |
| Лексико-  Грамматические  Ошибки  70% | 65% |
| ІІ. Экспериментальная группа. | |
| Нарушение  Звуковой  Структуры  Слова  99% | 79% |
| Лексико-  Грамматические  Ошибки  71% | 62% |

Диаграммы показывают сравнительную характеристику результатов динамики коррекции нарушения письма у детей с ЗПР по двум группам.

Заключение

Анализ литературных источников по проблеме исследования выявил значительную распространенность школьных нарушений письма. Постановка проблемы формирования навыков грамотной письменной речи является одной из наиболее сложных и актуальных в специальной педагогике.

Проведенное нами исследование позволило определить состояние и особенности нарушения письма у детей с ЗПР и соотнести их со спецификой речевого развития детей. Выявлена прямая связь между уровнем развития устной и письменной речью.

Констатирующий эксперимент показал, что нарушения устной речи влекут за собой отклонения на письме. Снижение динамики психической деятельности детей с ЗПР, недоразвитие фонематических процессов являются основными причинами нарушения письма.

На основе анализа литературных данных и констатирующего эксперимента разработана и апробирована модель поэтапного преодоления нарушений письма у детей с ЗПР путем коррекции отклонений в формировании фонематических представлений и навыков анализа звуковой структуры слова; развитие практических представлений о звуковом и морфологическом составе слова; развитие связной речи.

Динамика обучения показала, что разработанная нами система коррекции нарушений письма для детей с ЗПР является достаточно эффективной. У всех исследованных детей наблюдалось снижение ошибок письма по всем показателям, но у детей экспериментальной группы динамика оказалась выше. Целенаправленная работа способствовала развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, социальной адаптации учеников.

Результаты исследования показали эффективность использованной нами системы обучения и подтвердили правильность выдвинутой гипотезы.

Список использованной литературы

1. Власова Т.А. Дети с ЗПР. М.: Педагогика, 1984 г. – 68.
2. Власова Т.А. Лубовский В.И. Обучение детей с ЗПР. М.: Просвещение, 1981 г. – 70.
3. Власова Т.А. Певзнер М.С. Дети с временной ЗПР. М.: 1971 – 68.
4. Волкова Л.С., Селиверстова В.И. Хрестоматия по логопедии. 2 том. М.: Владос, 1997. – 360.
5. Волкова Л.С., Селиверстова В.И. Хрестоматия по логопедии. 2 том. М.: Владос – 653.
6. Волкова Л.С. Шаховская С.Н. Логопедия. М.: Владос, 1999. –360.
7. Гадиева Г.Г. Уроки обучения чтению и письму. М.: РИПКРО, 1993 – 52.
8. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: 1971 – 243
9. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. М.: Владос, 2000. – 258.
10. Лалаева Р.И. Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. С-Пб.: Союз, 2001. – 43.
11. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Владос, 1999. – 220.
12. Лалаева Р.И. Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. С-Пб.: Союз, 1999. – 158.
13. Лалаева Р.И. Нарушение речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. Л.: 1988 – 104.
14. Левина Р.Е. Недостатки речи у учащихся начальных классов общеобразовательной школы. М.: Просвещение, 1965 – 80.
15. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.:1969 – 460.
16. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. М. 1961. – 73.
17. Лопатина Л.В. Серебрякова Н.В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии.
18. Лубовский В.И. Обучение детей с ЗПР/пособие для учителей/ Смоленск, 1994. – 43.
19. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М. 1950. – 80.
20. Мачихина В.Ф., Цыпина Н.А. Обучение детей с ЗПР. М.: Просвещение, 1987. – 109.
21. Парамонова Л.Т. Нарушение речи учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции. М.: 1977 – 43.
22. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1979 – 144.
23. Репина З.А. Нарушение письма у школьников с риноламией. Екатеринбург, 1999. – 455.
24. Российская Е.Н. К проблеме овладения письменной речью у детей с ОНР. Дефектология №4, 1999.
25. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 1997. –253.
26. Соботович Е.Ф. Голиченко ЕМ. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых школьников/ нарушение речи и голоса у детей и взрослых. М.:1979 – 482.
27. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. М.: Просвещение, 1984 – 168.
28. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма/ Расстройства речи у детей и подростков/Под. ред. С.С. Ляпидевского. М.: просвещение,1969 – 72.
29. Трауготт Н.Н. Как помочь детям, которые плохо говорят?,С – Пб.: АРКТИ, 1994 – 128.
30. Филичева Т.Б. Н.А. Чевелева, Т.В. Чиркина. Основы логопедии. М.: Просвещение, 1989. – 216.
31. Фомичева М.Ф. Воспитание правильного произношения. М.: 1971 – 64.
32. Чиркина В.В. Власенко И.Т. Методы обследования речи у детей. М.:РИПКРО, 1993 – 52.
33. Шипицина Л.М. Психолого – медико-педагогическая консультация. С-Пб, 1999. – 130.
34. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи. М.: Аркти, 1999. – 119.
35. Ястребова А.В. Т.П. Бессонова. Как помочь детям с недостатками речевого развития. М.: Аркти, 1999. – 83.
36. Ястребова А.В. Коррекция нарушений реки у учащихся общеобразовательной школы. М.: Просвещение. 1984 – 168.