Статья

«Профилактика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у дошкольников с ОВЗ (I вариант обучения) с использованием современных технологий»

Подготовила: Капкова О.Н.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение

Глава I. Научно – теоретические основы исследования готовности дошкольников с ОВЗ (Iвариант обучения) к овладению процессом письма.

1.1 Современные представления о дисграфии: определение, этиология, симптоматика и классификация.

1.2 Состояние предпосылок овладения письмомдошкольников с ОВЗ (Iвариант обучения).

Глава II.Направления коррекционной работы по профилактике дисграфии у дошкольников с ОВЗ (Iвариант обучения).

2.1 Профилактика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у дошкольников с ОВЗ (Iвариант обучения) с использованием современных технологий.

2.1Профилактикаоптическойдисграфии у дошкольников с ОВЗ (Iвариант обучения) с использованием современных технологий.

Заключение

Список литературы

Приложение

**ВЕДЕНИЕ**

**Актуальность.**

Нарушение письменной речи являются самыми распространенными формами речевой патологии у младших школьников. По данным М. Е. Хватцева, Д. И. Орловой, В. В. Воронковой, Р.И. Лалаевой нарушения письма у детей с ОВЗ отмечаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом.

Исследователи указывают на то, что дети с ОВЗ и их нормально развивающиеся сверстники, овладевая грамотой, находятся на принципиально разных уровнях.

Симптоматика дисграфии у данной категории учащихся характеризуется большим количеством и разнообразием ошибок на письме и сложностью их механизмов (В. В. Воронкова, Е. М. Гопиченко, Е. Ф. Соботович, К. К. Карлеп, Д. И. Орлова).

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

Дисграфия проявляется чаще всего в сложном виде, в комплексе, в сочетании различных форм (дисграфия на почве языкового анализа и синтеза и акустическаядисграфия, акустическая и артикуля-торно-акустическая дисграфия и т. д.).Исследователи отмечают, что среди всех видов нарушений письма дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза является наиболее распространенной у детей с ОВЗ.

В основе дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: делении предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза.

Нарушение аналитико-синтетической деятельности проявляется у детей и в анализе морфологической структуры слова, и в анализе структуры предложения, звуковой структуры слова. Нечеткость представлений о звуко-слоговой структуре слова приводит к большому количеству пропусков, перестановок, замен букв. Нарушение анализа структуры предложения проявляется в пропуске слов, их слитном написании, раздельном написании слова. Большое количество ошибок у детей связано с дефектами произношения звуков речи.

Ранняя и целенаправленная коррекционная работа по диагностике и коррекции отклонений речевого и психического развития дошкольников с ОВЗ является одним из важнейших условий эффективности коррекционной работы, обеспечивающей готовность детей к обучению грамоте и школьной адаптации в целом, а также важным условием в предупреждении вторичных отклонений в развитии ребенка.

**Цель:** определение оптимальных путей проведения коррекционной работы по профилактике дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у учащихся подготовительного класса с ОВЗ (I вариант обучения) с использованием современных технологий.

**Задачи:**

1. Анализ литературных данных по проблеме готовности дошкольников с ОВЗ к овладению грамотой.

2.Выявление особенностей формирования у дошкольников с ОВЗ предпосылок к овладению грамотой.

3.Разработка методических рекомендаций по профилактике дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у учащихся подготовительного класса с ОВЗ (I вариант обучения) с использованием современных технологий.

**Глава I. Научно – теоретические основы исследования готовности дошкольников с ОВЗ (I вариант обучения) к овладению процессом письма.**

1.1 Современные представления о дисграфии: определение, этиология, симптоматика и классификация.

Что же такое нарушение письма или дисграфия?

Р.И. Лалаева дает такое определение дисграфии. Дисграфия – это частичное расстройство письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках и обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

И.Н. Садовникова рассматривает дисграфию как частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок, и данное нарушение не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с регулярностью школьного обучения.

А.Н. Корнев отмечает дисграфию как стойкую неспособность овладения навыками письма, связывает эту неспособность с трудностями овладения фонетическим принципом русской орфографии.

В статьях О.Б. Иншаковой также проводится разграничение дисграфии и дизорфографии с учетом трех принципов русской орфографии. Автор считает, что ошибки, связанные с нарушением фонетического принципа русской орфографии (замены, пропуски, перестановки букв в сильной позиции) связан с дисграфией. Она определяет дисграфию как специфический вид нарушения письма, проявляющийся в заменах, смешениях, пропусках, перестановках букв и слогов в сильной позиции, имеющих стойкий и повторяющийся характер. Ошибки, связанные с нарушением морфологического и традиционного принципов письма (в слабых позициях) предлагает отнести к дизорфографическим.

Р.И. Лалаева, О.И. Азова, И.В. Прищепова и другие считают также, что дизорфография – это нарушение морфологического и традиционного принципов. Они определяют ее как стойкое нарушение в усвоении и реализации правил орфографии, обусловленное несформированностью языковых операций, обеспечивающих овладение орфографией в норме. То есть, ребенок правила знает, но не может применить.

Таким образом, мы установили, что основным критерием, по которому определяется дисграфия, является стойкость и повторяемость ошибок. Ранее ошибочно дисграфию называли дизорфографией. Но мы установили, что дисграфия и дизорфография – это разные понятия, ими обозначаются разные нарушения.

Этиология дисграфий.

Для выяснения причин дисграфии мы решили обратиться к исследованиям А.Н. Корнева. Он наиболее подробно проанализировал причины нарушения письма у детей и выделил 3 группы причин:

1. Конституциональные предпосылки (наследственность) – замедленные сроки созревания функциональных систем, которые обеспечивают письмо; индивидуальные особенности формирования специализации мозга; различные психические заболевания у родственников.

2. Энцефалопатические нарушения, обусловленные вредными воздействиями в пренатальный период. Повреждения на ранних этапах онтогенеза чаще вызывают аномалии подкорковых структур. Воздействие в натальный и постнатальный периоды оказывает влияние на корковые структуры.

3. Неблагоприятные социальные средовые факторы. Влияние этих причин может быть значительным: 1) несоотнесенное с фактической зрелостью ребенка время начала обучения грамоте; 2) несоотнесенность с возможностями ребенка объема и уровня требований в отношении грамотности; 3) не соответствующие индивидуальным особенностям ребенка методы и темп обучения. [5]

А.Н. Корнев выделяет, что вследствие действия вредоносных факторов отмечаются отклонения в развитии мозговых систем, или дизонтогении, которые представляют негрубые резидуальные состояния; либо неравномерность развития отдельных мозговых функций (минимальная мозговая дисфункция).

Он выделил 3 варианта дизонтогенеза: 1. Задержка развития психических функций; 2. Асинхрония развития, то есть разновременность формирования психических функций; 3. Парциальное недоразвитие ряда психических функций.

В результате дизонтогенетического развития нарушаются следующие функции: фонологические, фонематические, оптико-пространственные, моторные. Нарушаются различные взаимосвязи между ними.

Таким образом, мы выяснили, каковы причины дисграфий и в какой момент жизни ребенка они могут начать действовать.

Современные классификации дисграфий.

В историческом аспекте существуют разные подходы к пониманию дисграфии, к ее классификации (психофизиологический, нейропсихологический, психологический, лингвистический подходы).

О.А. Токарева на основе психофизиологического подхода разработала следующую классификацию. Она учитывает то, какие анализаторы страдают: 1. Оптическая дисграфия; 2. Акустическая дисграфия; 3. Моторная дисграфия.

На современном этапе одной из действующих классификаций является классификация на основе лингвистического подхода, разработанная Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. Герцена (Санкт-Петербург) в 70-80-х гг. В основе лежит учет несформированности языковых операций.

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия. Ведущее звено – дефектное произношение звуков (замены, смешения, пропуски).

2. Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания. Основное ядро нарушения - несформированность фонематических дифференцировок (замены и смешения звуков, близких по акустическим параметрам).

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза: 1) нарушение звукобуквенного анализа и синтеза (пропуски, перестановки, добавления букв в слове); 2) нарушение слогового анализа и синтеза (пропуски, перестановки, вставки слогов); 3) нарушение слогового анализа и синтеза на уровне предложений (пропуски, перестановки, вставки слов, слитное написание слов в предложении).

4. Аграмматическаядисграфия. Связана с недоразвитием лексико-грамматического строя речи, с несформированностью морфологических и синтаксических обобщений. Ошибки на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов. Это нарушение смысловых и грамматических связей, искажение морфологической структуры слов, нарушение согласования слов, искажение предложно-падежных конструкций, пропуски членов предложения.

5. Оптическая дисграфия. Связана с недоразвитием зрительного гнозиса, мнезиса, зрительного анализа и синтеза пространственных представлений. Основные проявления: зеркальные замены - реверсии вертикальные (прописные в, д) и горизонтальные (с, э), литеральные (на уровне буквы) и зеркальные (на уровне слова); кинетические ошибки – дописывание лишних элементов или, наоборот, недописывание элементов буквы.

Чистые виды дисграфии встречаются редко, в основном это смешанные виды.

С позиции нейропсихологического подхода также выделяют несколько классификаций.

I. Классификация учитывает уровневую организацию мозга по Бернштейну.

1. Дисграфия и дислексия, обусловленные недоразвитием или нарушением гностико-праксического уровня: 1) оптические (гнозис); 2) моторные (праксис).

Оптические дисграфии подразделяются на несколько форм: а) агностическая (литеральная) дисграфия и дислексия. Нарушение узнавания начертания букв; б) вербальная (симультанная) дисграфия и дислексия. Нарушение зрительной схемы слова, трудность слияния букв в слоги, а слогов в слова; в) оптико-пространственная (зеркальная) дисграфия и дислексия.

Моторные дисграфии и дислексии делятся на две формы: а) окуломоторнаядисграфия и дислексия, связанные с прослеживающими движениями глаз; б) моторнаядисграфия и дислексия, связанные с проблемой кинетических движений руки.

2. Дисграфия и дислексия, связанные с нарушением символического языкового уровня: 1) фонологическая дисграфия; 2) дисорфография. [20]

II. Ахутина Т.В. разработала классификацию, связанную с функциональными блоками мозга и особенностями функционирования левого и правого полушарий головного мозга:

1. Регуляторнаядисграфия связана с дисфункцией третьего блока и связана со слабостью функций программирования и контроля. Характерно упрощение программы, трудности распределения внимания между технической стороной письма и использованием орфографических правил, трудности переключения. Ошибки: повторы (персеверации) букв, персеверации элементов букв; пропуски элементов букв, букв и слогов; антиципации (предвосхищения) букв; слипание (контаминация) слов; проблемы с оформлением границ предложения; дисорфографические ошибки.

2. Зрительно-пространственнаядисграфия по правополушарному типу связана с несформированностью зрительно-пространственных функций и дефицитом акустического гнозиса. Характерна сложность в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки; трудности в удержании строки, постоянные колебания наклона и высоты букв, диспропорциональность элементов букв; раздельное написание букв внутри слова; трудности актуализации графического и двигательного образа нужной буквы (кинетические и оптические ошибки); необычный способ написания букв; невозможность создания навыка идеограммного письма; пропуск и замена гласных, в том числе ударных; нарушение порядка букв; тенденция к фонетическому письму (как слышу, так и пишу); трудности выделения целостного образа слова, вследствие чего два знаменательных слова, слово с предлогом пишутся слитно.

3. Дисграфия, обусловленная недостаточностью переработки информации по левополушарному типу. Характерна несформированность фонологических процессов; пропуск согласных; замены или смешения согласных, сходных по звучанию и произношению; искажения и пропуски слов, концов фраз, связанные со слабостью слухоречевой памяти.

4. Дисграфия, обусловленная трудностями поддержания рабочего состояния активного тонуса коры. Связана с вниманием и снижением работоспособности. Ошибки очень напоминают регуляторнуюдисграфию. Чем сильнее устает ребенок, тем больше он допускает ошибок. [2]

Классификаций дисграфий много. Здесь приведены только примеры тех классификаций, которые чаще всего используются в современной логопедии. Чистые виды дисграфий встречаются очень редко, в основном это смешанные формы. Это часто является затруднением при постановке логопедического заключения.

Эволюционная, или ложная, дисграфия.

Специфические ошибки следует отграничивать от так называемой эволюционной, или ложной, дисграфии, которая является проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму, что связано со сложностью этого вида речевой деятельности.

Ошибки начинающих обучение школьников могут быть объяснены трудностью распределения внимания между технической, орфографической и мыслительной операциями письма (Е.В. Гурьянов).

Признаками незрелого навыка письма могут быть: 1) отсутствие обозначения границ предложения; 2) слитное написание слов; 3) нетвердое знание (забывание) букв, особенно прописных (определенную роль играет фактор частотности использования конкретных букв в языке); 4) нехарактерные смешения; 5) зеркальная обращенность букв.

Наличие таких ошибок не доказывает существования дисграфии, если эти ошибки единичны и нестойки.

Симптоматика дисграфий.

Симптомами дисграфии следует считать стойкие повторяющиеся ошибки в письменных работах детей школьного возраста, которые не связаны с незнанием и неумением применять орфографические правила.

Исследователи по-разному группируют дисграфические ошибки. Р.И. Лалаева соотносит ошибки с определенным видом дисграфии: 1. Искаженное написание букв; 2. Замена рукописных букв, имеющих графическое сходство, а также обозначающих фонетически сходные звуки; 3. Искажение звукобуквенной структуры слова (перестановки, пропуски, добавления, персеверации букв, слогов); 4. Искажение структуры предложения (раздельное написание слов, слитное написание слов, контаминация слов); 5. Аграмматизмы на письме. [6]

И.Н. Садовникова выделяет три группы специфических ошибок, характеризуя возможные механизмы и условия их появления в письме детей:

1. Ошибки на уровне букв и слога. Они могут быть обусловлены: 1) несформированностью звукового анализа слова (пропуски, перестановки, вставки, повторы как букв, так и слогов); 2) трудностями дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционные сходства (замены); 3) кинетическим сходством написаний букв (о-а, б-д, и-у, п-т, л-м, ч-ъ, н-ю, х-ж, Н-К, Р-Г и т.д.); 4) оптическим сходством букв (с-е, с-о, у-д-з, л-и, м-ш, т-ш, в-д и т.д.);

2. Ошибки на уровне слова могут быть обусловлены: 1) затруднениями вычленения из речевого потока речевых единиц и их элементов (слитное написание слов, предлогов со словами, либо раздельное написание приставки со словом); 2) грубым нарушением звукового анализа (контаминации); 3) трудностями анализа и синтеза частей слов (морфемный аграмматизм в виде ошибок словообразования, т.е. дети неправильно используют приставки и суффиксы, отмечается неправильный выбор формы глагола);

3. Ошибки на уровне предложения обусловлены: 1) недостаточностью языковых обобщений, не позволяющие школьникам уловить категориальные различия частей речи; 2) нарушением связи слов, т.е. согласования и управления. Отсюда вытекает аграмматизм, проявляющийся в ошибках изменения слов по категориям числа, рода, падежа и времени.

Эти симптомы помогут выявить дисграфию на ранних этапах обучения ребенка. Если же вовремя не была проведена коррекционная работа, то в дальнейшем эти ошибки могут привести к дизорфографии либо даже к неспособности научиться писать и читать.

В ходе анализа научной литературы по проблеме дисграфии мы выяснили, что определений дисграфии существует множество, но ее сущность состоит в повторяющихся специфических ошибках письма. Ранее дисграфию ошибочно называли дизорфографией, но мы выяснили, что это два разных понятия. А.Н. Корнев выделил 3 группы причин, вызывающих дисграфию, и определил, в какой момент времени они могут начать свое действие. Также мы выяснили, что на данный момент разработано несколько классификаций дисграфий, ведущей является классификация, разработанная Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. Герцена (Санкт-Петербург). Дисграфию следует отличать от ложной дисграфии, которая является проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму, что связано со сложностью этого вида речевой деятельности.

1.2 Состояние предпосылок овладения письмом дошкольников с ОВЗ (I вариант обучения).

Большое место в коррекционно-развивающем процессе отведено обучению грамоте. Обучение грамоте — это определенный способ формирования навыка чтения и письма

Л.С. Выготский указывал на необходимость начала обучения грамоте на определенном этапе развития ребенка, когда психические функции его находятся в стадии созревания. Эффективности в обучении грамоте, по мнению Л.С. Выготского, можно достигнуть при максимальном учете возрастных особенностей и возможностей ребенка: уровня его мышления, восприятия, речи, памяти

Специфика готовности к обучению грамоте детей с ОВЗ определяется тем, что у них снижена ориентировочная деятельность, активность, нарушена моторика, отмечается низкий уровень мотивированности и потребностей. Наблюдаются недостаточность внимания, слабость смысловых связей, бессистемность имеющихся представлений, нарушение памяти.

Установлено, что на эффективность обучения детей письму и чтению можно рассчитывать в том случае, если у них сформировано познавательное отношение к речи, в частности, осознанное ориентирование в звуковой структуре языка и его словарном составе.

Поскольку современный метод обучения грамоте аналитико-синтетический, то в первую очередь у детей еще в дошкольном возрасте должна быть сформирована фонематическая система.

По мнению многих авторов (Л.С. Выготский, Т.Г. Егоров, Р.Е. Левина, В.К. Орфинская и др.), фонематическая система является основой устной и письменной речи включает в себя фонематическое восприятие, фонематические представления, фонематический анализ и синтез.

Нарушение одного из перечисленных компонентов этой системы влечет изменение системы в целом, приводит к трудностям в овладении письмом, а в дальнейшем может привести к такому нарушению, как дисграфия.

Особые трудности в период обучения грамоте испытывают дети, у которых оказывается не сформирован фонематический анализ, который является одним из основных операций над языком и более высокой ступенью развития фонематической системы.

Звуковой анализ и синтез слогов и слов – один из этапов обучения грамоте. Он вызывает наибольшие трудности в процессе обучения у детей с ОВЗ, в связи с нарушением у них фонематического восприятия. Именно оно создает в дальнейшем благоприятные условия для развития таких операций, как четкое отделение одного звука от другого, установление последовательности этих звуков, определение места звука.

Анализ литературных данных (Е.Н. Винарская, В.К. Орфинская, Л.А. Чистович и др.) позволяет представить модель фонематического анализа следующим образом:ребенок воспринимает звуковой состав слова (осуществляет слуховой анализ речи);слышимое слово или звук переводится в артикуляторное решения;полученные образы сохраняются в памяти;звук идентифицируется с фонемой и осуществляются операции выбора;осуществляется проверка принятых решений путем сличения их со слуховым образом.

Овладеть фонематическим анализом – значит научиться определять последовательность, порядковое место и количество звуков в словах, различать на слух гласные и согласные, твердые и мягкие звуки, находить ударный слог и звук в словах, ориентироваться в слоговой структуре слова. Звуковой анализ является своеобразной основой, к которой присоединяется ознакомление и с характеристикой звуков, и с ударением, и со слоговой структурой. Умение анализировать слова формируется у детей благодаря многочисленным упражнениям, которым предшествует целенаправленная работа по развитию фонематического слуха, представлений по развитию элементарных форм фонем анализа, по усвоению понятий “звук”, “буква”, “слово”. Обучаясь этому, дети усваивают основные фонематические противопоставления, устанавливают смысло-различительные функции фонем. Данный вид анализа предполагает не только выделение и узнавание отдельного звука в слове, связывание его с буквой. Основное значение – ввести ребенка в звуковую систему языка, научить устанавливать отношения между звуками, составляющими слово.

Виднейшими психологами установлено, что для дошкольника речь выступает прежде всего как средство общения. «Слово и его звуковое строение, - писал Л.С. Выготский, - воспринимаются ребенком как часть вещи или как свойство ее, неотделимое от других свойств» [10]. Экспериментально доказано, что осознание звуковой структуры слова – необходимая предпосылка обучения письму и чтению (обучения грамоте).

Развитое речевое (фонематическое) восприятие необходимо не только для обучения грамоте, но и для выработки многих разговорных и орфографических навыков.

Состояние фонетико-фонематического слуха и звукового анализа далеко не безразлично для дальнейшего обучения ребенка. Развитый фонематический слух необходим не только для успешного обучения грамоте, но и для выработки многих разговорных и орфографических навыков. Соблюдение правильного ударения, твердости и мягкости согласных в произносимых словах определяются в основном развитием речевого слуха.

Русскую орфографию иногда называют фонематической: огромное количество орфограмм в ней связано с необходимостью соотнести букву с фонемой в сильной позиции (безударные гласные, парные звонкие и глухие согласные в корне слова, правописание приставок и окончаний существительных, глаголов, прилагательных и т.д.).

У детей с ОВЗ недоразвиты все компоненты устной речи, касающиеся фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон. Кроме того, у данной категории детей могут быть все виды речевых нарушений как сопутствующие проявления интеллектуального дефекта. Может быть механическая дислалия (нарушение звукопроизношения из-за нарушения строения артикуляционного аппарата), ринолалия (нарушение речи из-за расщелины артикуляционного аппарата), дизартрия (нарушение всей звуковой системы речи из-за нарушенной иннервации артикуляционного аппарата - параличи, парезы), могут быть алалии, афазии, заикание.

Школьное обучение требует осознанного, целенаправленного отбора речевых средств. Именно там, где требуется сознательное и произвольное оперирование речью, обнаруживаются трудности, которые никак не проявлялись в повседневной речи ребенка.

Своеобразие грамматического строя речи также отражается на готовности к обучению грамоте детей с ОВЗ.

Группа ведущих ученых (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, ГА.Каше, Л Ф. Спирова, Г.В. Чиркина, И.К. Колповская, А В. Ястребова и др.) доказали, что существует прямая зависимость между уровнем речевого развития ребенка и его возможностями овладения грамотой. Анализ письменных работ неуспевающих по русскому языку школьников начальных классов позволил им выделить три группы специфических ошибок:

1. Замены букв (“бопеда” вместо “победа”, “Тану” вместо “Таню”, “пил” вместо “пыль”, “тистит” вместо “чистит”...).

2 Нарушения слоговой структуры и звуконаполняемости слов (“кичат” вместо “кричат”, “сит” вместо “сидит”, “довр” вместо “двор”, “барт” вместо “брат”...).

3. Нарушения употребления лексико-грамматических категорий:

а) слитное написание служебных и знаменательных слов (“у сосны” - “усосны”, “светитлуна” вместо “светит луна”);

б) пропуск и замена предлогов (“ваза столе стоит”, “мяч упал и стола”);

в) нарушение согласования прилагательных и числительных с существительными (“пять столы”, “грязное рубашка”);

г) смешение падежных окончаний (“катались на машину”, “лечила зубу”).

4. Ошибки в построении предложений:

а) пропуск как главных, так и второстепенных членов предложения (“Саша рыбу”. “Стали кататься лыжах”);

б) отдельное написание главного и придаточного предложения (“Когда наступила зима. Дети пришли кататься на санках и коньках”);

в) употребление придаточного предложения без главного (“Если пойдет дождь”).

В исследованиях отечественных ученых (Левиной Р.Е., Спировой Л.Ф., Никашиной Н.А. и др.) вышеописанные нарушения письма рассматриваются как результат недостаточной подготовленности ранних ступеней речевого развития к переходу на последующие его ступени, т.е. как результат недоразвития устной речи ребенка. Еще до поступления в школу у нормально развивающегося ребенка формируются практические обобщения о звуковом и морфологическом составе слова, что подготавливает его к усвоению навыков грамотного правописания. Поэтому выраженные нарушения становления речи влекут за собой серьезные отклонения в формировании письма.

Характер ошибок обусловлен прежде всего двумя причинами:

а) недостаточным уровнем сформированности фонематического слуха;

б) проблемами в развитии лексического и грамматического компонентов языка.

У детей с ОВЗ в силу недоразвития коры мозга медленно развивается словарь, замедленно формируются обобщающие понятия, дети с трудом абстрагируются от конкретной ситуации, их речевая продукция сводится к использованию заученных речевых шаблонов. Медленно и неточно осуществляется перенос речевого опыта в сходные ситуации, речь недостаточно регулирует деятельность таких детей. Ребенок долгое время общается только вопросно-ответной формой, контекстная речь формируется с трудом. Самостоятельный рассказ сводится к простому перечислению отдельных предметов и действий, изображенных на картинке. Внимание к речи окружающих и контроль за своей речью у детей снижены.

Проявляются отставания от сверстников во всех видах продуктивной деятельности: рисовании, конструировании, лепке. Игры таких детей часто носят элементарный подражательный характер, изобилуют стереотипными действиями. Новые сведения усваиваются умственно отсталыми детьми медленно. Их эмоциональные реакции инфантильны. Нередко дети отстают от сверстников и по показателям физического развития.

Недоразвитие интеллекта и речи многовариативны. Они могут проявляться в широком диапазоне - от глубокого слабоумия с отсутствием понимания и собственной речи (импрессивной и экспрессивной речи) до сравнительно неплохого развития, которое иногда расценивается как низкая норма, пограничное состояние.

Диагностика негрубых форм умственной отсталости у детей дошкольного возраста, часто затруднена. Ребенок незначительно отличается своим поведением от детей с нормальным развитием, а несформированность навыков самообслуживания можно расценить как результат его неправильного воспитания. Иногда выраженное речевое недоразвитие является единственным симптомом, который настораживает, вызывает тревогу у окружающих. Однако с возрастом все четче проявляются, помимо недоразвития речи, и другие симптомы общего психического недоразвития. У ребенка оказываются нарушенными целенаправленная познавательная деятельность, анализ и синтез разнообразных раздражителей окружающего мира, он не выделяет существенных признаков предметов и действий, не дифференцирует их. У него не формируются категории цвета, формы, величины, количества и т.д. Отмечается специфика двигательной сферы. Особенности интеллектуального, сенсорного, эмоционального, речевого недоразвития вызываются недоразвитием коры головного мозга.

Речевые нарушения детей с ОВЗ подразделяются на две группы.

1. Недоразвитие речи как симптом синдрома олигофрении. У ребенка недосточное внимание, восприятие, слабая память, нет достаточного контроля за своими действиями и за речью. Как одно из проявлений олигофрении отмечается несформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

2. На фоне олигофрении могут быть любые речевые нарушения не как проявление умственной отсталости, а дополнительно к ней без причинно-следственной соотнесенности речевой и интеллектуальной неполноценности.

Все речевые нарушения у детей с ОВЗ встречаются чаще, чем у детей с нормальных интеллектом.

Таким образом, нарушение развития мышления и других познавательных процессов, недоразвитие фонематического слуха, ограниченность и своеобразие словарного запаса, особенности словообразования и понимания незнакомых слов, трудности в употреблении некоторых грамматических форм у детей с ОВЗ свидетельствуют о том, что без специальной коррекционной работы затруднено изучение этими детьми практически всех разделов грамматики и орфографии русского языка. Отсутствие достаточной готовности к овладению школьным курсом русского языка определяет содержание программы обучения этих детей. В частности, обучению чтению и письму предшествует длительная, кропотливая,  многоаспектная коррекционно-направленная подготовительная работа.

**Глава II. Направления коррекционной работы по профилактике дисграфии у дошкольников с ОВЗ (I вариант обучения).**

2.1 Профилактика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у дошкольников с ОВЗ (I вариант обучения) с использованием современных технологий.

Языковой анализ и синтез предполагает: анализ предло­жений на слова и синтез слов в предложении; слоговой ана­лиз и синтез; фонематический анализ и синтез.

**Развитие анализа структуры предложения.**

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

1. Определить границы предложения в тексте.
2. Придумать предложение по сюжетной картинке и оп­ределить количество слов в нем.
3. Придумать предложение с определенным количеством слов.
4. Увеличить количество слов в предложении.
5. Составить предложение из слов, данных в беспорядке (например, даются слова *играет, улице, на мальчик).*

*6.* Составить предложения по нескольким картинкам, на которых изображен один и тот же предмет в различных ситу­ациях (кукла лежит на полке, девочка игра­ет с куклой). Дети придумывают предложения по картинкам. Затем называют предложение, в котором слово находитсяпервым в предложении, затем предложение, в котором это слово на втором месте, далее — на третьем месте.

1. Придумать предложение с определенным словом.
2. Составить графическую схему предложения: слова в предложении обозначаются маленькими полосками.
3. По графической схеме придумать предложение.
4. Определить место слова в предложении (какое по сче­ту указанное слово).
5. Поднять цифру, соответствующую количеству слов впредложении (2, 3, 4, 5).

**Развитие слогового анализа и синтеза.**

Для усвоения навыков чтения и письма и профилактики дисграфии большое значе­ние имеет умение разделять слово на составляющие его сло­ги. При овладении чтением значимость слогового анализа обусловлена прежде всего тем, что на начальных этапах ре­бенок учится сливать звуки в слоги, синтезировать слоги в слово и на основе этого объединения узнавать слова.

Кроме того, слоговый анализ помогает более эффектив­но овладеть звуковым анализом слова. Слово делится на сло­ги, затем слог, являющийся более простой речевой едини­цей, делится на звуки.

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

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

В процессе формирования слогового анализа и синтеза, важно учитывать поэтапность формирования умственных действий. Вначале работа ведется с опорой на вспомогательные средства, материализованные действия. В дальнейшем слоговый анализ и синтез осуществляется в плане громкой речи. На последующих этапах коррекционной работы становится возможным перенос этого действия во внутренний план, осуществление его на основе слухо-произносительных представлений.

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

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

С целью более эффективного формирования умения определять слоговый состав слова с опорой на гласные необходима предварительная работа по развитию дифференциации гласных и согласных, выделению гласных звуков из слова. Коррекционная работа учителя по дифференциации гласных и согласных начинается с уточнения представлений об этих звуках, их дифференциальных акустических и произносительных признаках. Дети должны знать, что гласные и согласные звуки различаются по способу артикуляции. При произнесении гласных воздушная струя не встречает преграды, проходит свободно, при произнесении же согласных звуковвоздушная струя встречает на своем пути преграду в виде смычки или узкой щели. Гласные и согласные звуки разли­чаются и по характеру звучания. Гласные звуки состоят толь­ко из голоса, согласные звуки — либо только из шума, либо из шума и голоса. Гласные можно петь, длительно тянуть. И, наконец, важно обратить внимание на то, что гласные являются слогообразующими звуками. Для закрепления диф­ференциации изолированных звуков используется следующий прием: учитель называет гласные и согласные звуки, дети поднимают флажки различного цвета.

Выделение гласного звука из слога.

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

Рекомендуются следующие задания:

1. Назвать только гласный звук слога.
2. Поднять букву, соответствующую гласному звуку слога.

3.Придумать слог с соответствующей гласной.

4.Определить место гласного звука в слоге и показать со­ответствующую букву.

Выделение гласных звуков из слова.

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

В дальнейшем проводится работа на материале двуслож­ных и трехсложных слов.

Рекомендуются следующие упражнения:

1. Назвать гласные звуки слова. Предлагаются слова, про­изношение которых не отличается от написания *(лапа, лужа, дом, диван, кошка, окна, горка, крыша, канава, капуста).*
2. Записать на схеме только гласные данного слова или выделить гласные звуки из слова, положить соответ­ствующие буквы разрезной азбуки.
3. Разложить картинки под гласными буквами. Предва­рительно дети называют картинки. Предлагаются картинки на односложные слова *(сук, нос, стол, пол, сом, бровь, лоб, стул, сыр, дым, лес, хлеб, рак, мак).*

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

1. Повторить заданное слово по слогам. Сосчитать ко­личество слогов.
2. Определить количество слогов в названных словах.  
   Поднять соответствующую цифру (1, 2, 3). Предлагаются слова различной слоговой структуры: односложные, двуслож­ные, трехсложные, простые и со стечением согласных. Например: *сад, стол, лыжи, рыба, сахар, крыса, крышка, машина, самолет, капуста.*Слова предъявляются в случай­ном порядке.
3. Разложить картинки в два ряда в зависимости от ко­личества слогов в их названии. Примерные картинки: тра­ва, помидор, петрушка, редиска, грунта, тарелка, букет,  
   ворона, арбуз, береза, вилка.
4. Игра "Поезд". Детям предлагается макет поезда: па­ровоза и трех вагонов с цифрами 1, 2, 3. В первом вагоне «размещаются» слова-картинки из одного слога, во втором —из двух слогов, в третьем — из трех слогов.
5. Назвать цветы, деревья, домашних и диких живот­ных, посуду или мебель, в названии которых два или три слога.
6. Выделить первый слог из названий картинок, назвать его.

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

8.По сюжетной картинке назвать слова из одного, двух, трех слогов. Предварительно называются предметы, изоб­раженные на сюжетной картинке.

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

Рекомендуются следующие задания:

1. Придумать слова с двумя или тремя слогами.
2. Придумать слово с определенным слогом в начале сло­ва, например со слогом *ма.*
3. Придумать слово с определенным слогом в конце сло­ва, например со слогом *ка.*
4. Определить количество слогов в названиях картинок (без предварительного их воспроизведения).
5. Поднять цифру (1, 2, 3) в соответствии с количеством  
   слогов в названии картинки. Учитель показывает картинки, не называя их.
6. По сюжетной картинке (без предварительного называния предметов) назвать слово из одного, двух или трех слогов.

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

1. Составить слоги из букв разрезной азбуки.
2. Изменить порядок звуков в слоге. Назвать получен­ный слог. Например: ма – ам.
3. Составить из букв разрезной азбуки пары слогов, состоящих из одинаковых звуков: мо – ом, ша – ша.

Нарушения чтения и письма часто сопровождаются боль­шим количеством орфографических ошибок. Это объясня­ется несформированностью у детей языковых обобщений, неумением использовать изучаемые правила орфографии. В связи с этим очень полезны упражнения по профилактике дисграфии на выделение и оп­ределение ударного слога в слове. Эти упражнения способ­ствуют лучшему усвоению одного из основных правил ор­фографии, изучаемых в начальной школе — правила на пра­вописание безударных гласных. Приведем некоторые упраж­нения на выделение ударного гласного звука.

1. Назвать ударный (самый громкий слог) слова. Внача­ле ударный слог интонируется учителем, произносится с большей силой и длительностью. Прежде всего, предлагают­ся слова, которые начинаются с ударного слога: двуслож­ные, трехсложные. Далее даются слова с ударением на последнем слоге: двусложные слова, трехсложные. И, наконец, предлагаются трехсложные слова с ударением в середине слова.
2. Длительно протянуть ударный слог слова (или ударный гласный).

3.Назвать ударный гласный слова.

Вся эта работа направлена на профилактику дисграфии учащихся с ОВЗ.

Более успешно проводить коррекционную работу на уроках чтения по профилактике дисграфии мне помогает интерактивная доска.

В последние годы все более глубоко исследуется вопрос о применении мультимедийных технологий в общеобразовательной школе. Так как это не только современные технические средства, но и совершенно иные формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Использование мультимедийных средств обучения помогает реализовать личностно - ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом особенностей детей, их уровня обученности, склонностей.

К числу специализированыx мультимедиа-средств, основное предназначение которых - повышение эффективности обучения, необходимо отнести интерактивные доски.

Мультимедиа является эффективной образовательной технологией благодаря присущим ей качествам интерактивности, гибкости и интеграции различных типов учебной информации, а также благодаря возможности учитывать индивидуальные особенности учащихся и способствовать повышению их мотивации.

Интерактивная доска помогает реализовывать на практике такие традиционные методы обучения как наглядный и практический. С точки зрения психологических особенностей учащихся с ОВЗ было доказано, что при опоре на наглядность в памяти детей остается 37

процентов информации, а при практическом – до 70 процентов информации.

Исследования показали, что работа с интерактивными досками действительно помогает в учебе. Это хороший выбор для тех учителей, которые с помощью современных технических и аудиовизуальных средств и интенсивных методов обучения хотят заинтересовать своих учеников, облегчить усвоение ими учебного материала.  
Использование ИКТ позволяет сделать процесс обучения ярким, наглядным, динамичным.

Используется доска на разных этапах урока: во время объяснения нового материала, закрепления пройденного и проверки навыков.Доска помогает организовать разные виды работы: интеллектуальные и творческие; способствует развитию мелкой моторики.

Мною в этом учебном году были разработаны следующие задания по профилактике дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у дошкольников с ОВЗ (I вариант обучения) с использованием интерактивной доски:

Придумать предложение по сюжетной картинке и оп­ределить количество слов в нем, нарисовать схему предложения.

Придумать предложение с определенным словом, нарисовать схему предложения.

Придумать предложение и составить графическую схему предложения: слова в предложении обозначаются маленькими полосками.

По графической схеме придумать предложение.

Соотнести цифру, соответствующую количеству слов в предложении.

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

Определить количество слогов в названных словах и соотнести с цифрой..

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

По сюжетной картинке назвать слова из одного, двух, трех слогов. Предварительно называются предметы, изоб­раженные на сюжетной картинке.

По сюжетной картинке (без предварительного называния предметов) назвать слово из одного, двух или трех слогов.

Напечатать слоги после предварительного анализа.

Изменить порядок звуков в слоге. Назвать получен­ный слог. Например: ма – ам.

Таким образом, использование интерактивной доски на уроках чтения по профилактике дисграфии у учащихся с ОВЗ делает эту работу более интересной для учащихся, что способствует более продуктивной коррекционной работе.

**Список литературы**

Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. Учеб.для студ. дефектол. фак. педвузов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2002.

Венгер А.А., Выгодская Г.Л., Леонгард Э.И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. - М.: Просвещение, 1972.

Воронкова В.В. Подготовка к обучению грамоте умственно отсталых старших дошкольников // Дефектология. - 1997 - № 5 - С.53-62.

Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. - М.: Педагогика, 1983.

Выготский Л.С. Психология развития ребенка: сборник трудов. – М.: Эксмо-Пресс, 2006.

Гвоздев А.Н. От первых слов до первых классов. – Саратов, 1981.

Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. — М.: Просвещение, 1985.

Забрамная С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. - М.: Просвещение, 1988.

Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

Катаева А.Р., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. - М.: Просвещение, 1988.

Каше Г. А. Логопедическая работа в I классе вспомогательной школы. — М., 1957.

Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. – М.: Просвещение, 1985.

Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: Владос, 2004.

Мастюкова Е. М., Певзнер М. С., Пермякова В. А. Дети с нарушениями умственного развития. - Иркутск, 1992.

Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика). / Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Академия, 2003.

Основы логопедической работы с детьми. / Под ред. Г.В. Чиркиной. – М.: Изд-во «АРКТИ», 2002.

Основы теории и практики логопедии. / Под ред. Р.Е.Левиной. - М., 1968.

Парамонова Л. Г. Нарушения речи у учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции // Обучение во вспомогательной школе. — М.; Л., 1973.

Певзнер М.С., Лубовский В. И. Динамика развития детей-олигофренов. - М., 1963.

Петрова В.Г. Роль речи в становлении мышления умственно отсталых дошкольников // Дефектология. - 1997. - № 3. - С.52-56.

Психология умственно отсталых школьников / Под ред. В.П.Петровой. - Красноярск, 1995.

Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. — М., 1980.

Стребелева Е.А. Наглядно-действенное мышление у умственно отсталых детей дошкольного возраста // Дефектология. - 1993. - № 1. - С.77-82.

Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. Кн. Для педагога-дефектолога. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2001.

Стребелева Е.А. Формирование мышления у умственно отсталых дошкольников // Дефектология. - 1994. - № 5. - С.62-66.

Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. - М.: Альфа, 1993.

Филичева Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников // Дети с проблемами в развитии. – 2004. - №1.

Хватцев М.Е. Логопедия. Работа с дошкольниками. - СПб.-М., 1996.

Шашкина Г. Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб.пособиe для студ. высш. пед. учеб. Заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.

Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. – М., 1998.

Тригер Р.Д. Подготовка к обучению грамоте: Пособие для учителя. – Смоленск: ООО Изд-во "Ассоциация XXI век", 2000.

Ткаченко Т.А. В первый класс — без дефектов речи. — СПб., 1999.