Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов в школе VIII вида

 выпускная работа

|  |
| --- |
|  Исполнитель:Березовская Наталья Владимировна |

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ………………………………………………………………. … .. 3

Глава 1. Научно-теоретическое обоснование проблемы коррекции нарушения письменной речи у младших школьников с нарушением интеллекта

* 1. Изучение формирования письменной речи в речевом онтогенезе детей в современной литературе……………………………………………….7
	2. Характеристика речевых и неречевых функций у детей с нарушением интеллекта………………………………………………………………..14
	3. Специфические нарушения письма у младших школьников с нарушением интеллекта………………………………………………….24

Глава 2. Коррекционная работа по устранению дисграфии: направления и содержание

2.1. Диагностика дисграфии. Характеристика дисграфических ошибок….28

2.2.Принципы коррекционной работы по устранению дисграфии………..35

2.3.Направления коррекционной работы по устранению нарушений письменной речи………………………………………………………………..37

Глава 3. Экспериментальное исследование нарушений письма у младших школьников с нарушением интеллекта и эффективности приемов по их устранению

3.1. Анализ методики исследования. Констатирующий эксперимент…….43

3.2. Коррекционная работа по устранению дисграфии. Формирующий эксперимент……………………………………………………………………58

3.3. Контрольный эксперимент и обработка полученных результатов….72

ЗАКЛЮЧЕНИЕ…………………………………………………………....... 76

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ……………………….........80

Приложение ……………………………………………………………………85

ВВЕДЕНИЕ

Логопедическая работа в специальной (коррекционной) школе VIII вида занимает важное место в процессе коррекции нарушений развития умственно отсталого ребенка.

 Данная категория детей характеризуется стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно отчетливо обнаруживающимися в сфере познавательных процессов, от которых зависит качество усвоения знаний: нарушены процессы восприятия разной модальности, памяти, внимания, мышления.

Общее нарушение интеллектуальной деятельности, нередко осложненное недоразвитием речеслухового и речедвигательного анализаторов, приводит к значительным затруднениям в овладении речью. Для нормальной речевой деятельности необходимо согласованное функционирование всего головного мозга и других отделов нервной системы. Между тем, у школьников с нарушением интеллекта отмечается органическое поражение коры головного мозга, что приводит к возникновению разнообразных речевых расстройств. В связи с медленно развивающимися дифференцированными условными связями в области речеслухового анализатора, такие дети долго не различают звуки речи, не разграничивают слова, произносимые окружающими, недостаточно точно и четко воспринимают речь окружающих.

Развитие моторики, в том числе и речевой, у детей с нарушением интеллекта, протекает замедленно. Как слуховой, так и кинестетический контроль за речевыми движениями оказывается неточным.

Нарушения речи детей данной категории носит системный характер. У них оказываются несформированными все операции речевой деятельности. Отмечаются слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении; нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, реализация речевой программы контроля за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности. Нарушаются все компоненты речи: ее фонетико-фонетическая сторона, лексика, грамматический строй. Недостаточная сформированность устной речи, оптико- пространственного восприятия ведут к нарушениям письменной речи.

Впервые на нарушения письменной речи как на самостоятельную патологию речевой деятельности указал А. Куссмауль в 1877г. Современная психология, рассматривая письмо как один из видов речевой деятельности, представляет его как более сложный психический акт, нежели устная речь. Психофизиологическую структуру письма изучали А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.

Зависимость между нарушениями письма, с одной стороны, и дефектами устной речи и слуха с другой, изучали В.А. Рай, М.Е. Хватцев, М.Е. Боскис, Р.Е. Левина.

Нарушения письменной речи у младших школьников изучали Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев и др. В настоящее время этот вопрос остается одной из актуальных проблем логопедии. Особую значимость вопрос о нарушениях письма приобретает в практике обучения детей со сниженным интеллектом.

В основе изучения специальной литературы выявлены противоречия между широкой распространенностью и разнообразием нарушений письма у учащихся младших классов коррекционных школ VIII вида и ограниченным количеством коррекционных технологий, направленных на устранение его нарушений.

В связи с этим возникает проблема исследования: устранение нарушений письма учащихся младших классов коррекционной школ VIII вида.

Объект исследования: особенности нарушений письма у учащихся младших классов коррекционных школ VIII вида.

Предмет исследования: способы и приемы коррекции нарушений письма у учащихся младших классов коррекционных школ VIII вида.

Гипотеза исследования. Специально организованная система логопедической работы обеспечит успешную коррекцию смешанной формы дисграфии при условии, если будет носить комплексный, системный и дифференцированный характер, если будет направлена на формирование не только специфических механизмов письменной речи, но и на развитие общефункциональных механизмов (мыслительных операций, восприятия, памяти, внимания), а также на интеграцию этих процессов в структуре письменной речевой деятельности. Но исправить полностью нарушения письменной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью в младших классах не удается.

Цель исследования: теоретически обосновать, экспериментально проверить эффективность логопедической работы по устранению смешанной дисграфии учащихся младших классов коррекционных школ VIII вида.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были поставлены следующие задачи исследования:

- определить степень разработанности в теории и практике логопедии, проблемы нарушений письма учащихся младших классов коррекционных школ VIII вида;

- изучить и выявить характерные особенности нарушений письма у учащихся с нарушением интеллекта;

- подобрать специальные методы и приемы коррекционно-логопедической работы, направленной на преодоление смешанной дисграфии младших школьников с нарушением интеллекта;

- экспериментально апробировать эффективность логопедической работы по устранению смешанной дисграфии младших школьников с нарушением интеллекта.

Методы исследования определялись в соответствии со спецификой предмета и объекта, целью, задачами и гипотезой исследования:

-организационные (изучение учащихся младших классов коррекционных школ VIII вида);

-теоретические (анализ литературы по общей и специальной педагогике, логопедии, психолингвистике, методике русского языка);

- эмпирические (анализ педагогической документации, анамнестических данных, индивидуальные беседы с учащимися, констатирующий и обучающий эксперименты);

- количественная и качественная обработка полученного результата.

Организация исследования.

Исследование проводилось в три этапа на базе МСКОУ «Тутальской школы-интерната» VIII вида Яшкинского района, Кемеровской области.

Первый этап был посвящен изучению специальной литературы, посвященной проблеме развития речи и формированию письма у учащихся младших классов коррекционных школ VIII вида. А также разработка методики констатирующего эксперимента.

Основной целью второго этапа являлось проведение констатирующего эксперимента по выявлению у учащихся 2 класса специальной (коррекционной) школы VIII вида нарушений письма, определение характера испытываемых детьми трудностей.

На третьем этапе проводился обучающий эксперимент по устранению нарушений письма у учащихся 2 класса специальной (коррекционной) школы VIII вида, который был продолжен во время обучения этих детей в 3 классе (в период с января 2011 по март 2012 года), обработка полученных результатов.

Структура работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы, приложений.

Глава 1. Научно-теоретическое обоснование проблемы коррекции нарушения письменной речи у младших школьников с нарушением интеллекта….

1.1Изучение формирования письменной речи в речевом онтогенезе детей в современной литературе

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

В понятие «письменная речь» в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо. «Письмо» - знаковая система фиксации речи. Позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать ее на расстояние» [В.И. Селиверстов. Понятийно-терминологический словарь логопеда]. Любая система письма, характеризуется постоянным составом знаков.

Русское письмо относится к алфавитным системам письма. Алфавит ознаменовал переход к символам высших порядков и определил прогресс в развитии абстрактного мышления, позволив сделать речь и мышление объектами познания.

Устная и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения. В результате рефлекторного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве с акустических, оптических и кинестетических раздражений. 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. [40.5]

Кратчайшая единица речи, в соответствии с этим, может быть условно представлена следующим образом: [25]

Зрительный анализатор

Речедвигательный анализатор

Двигательный анализатор

Речеслуховой анализатор

Письменная речь формируется целенаправленно на 5-7 годах жизни, под контролем сознания. Чтобы овладеть письменной речью, ребенок должен осознать сначала ее словарный, а затем и фонетический состав.

До 5-6 лет единственной доступной детям графической формой передачи сообщений является рисунок. В исследовании А. Р. Лурия, посвященном генезису письма у ребенка, показал, что овладение графическим знаком проходит у детей два этапа: а) условно-подражательной записи (каракули, лишь внешне напоминающие письменный текст) и б) запись образа — пиктограмма, которая позднее дифференцируется в буквенную запись [14.7].

Письменность — это особая, новая для ребенка знаковая система. Трудность обусловлена высокой степенью произвольности акта письма и наличием у него сложноорганизованной сенсомоторной базы [23.13].

Письменная речь младших школьников в структурном отношении не уступает устной, а в некотором отношении превосходит ее, приобретая форму книжной, литературной речи .

По мнению А.В.Ястребовой, большинство детей к моменту обучения в школе уже полностью овладевают звуковой стороной речи, имеют довольно развернутый словарный запас, умеют грамматически правильно строить предложения. Однако не у всех процесс овладения речью происходит одинаково. В ряде случаев он может быть замедленным, и тогда у детей отмечаются различные отклонения, нарушающие нормальный ход речевого развития. [53.32]

Как вид деятельности, в понимании А. Н. Леонтьева, письмо включает три основные операции: а) символическое обозначение звуков речи, т. е. фонем; б) моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов; в) графо-моторные операции. Каждая из них является самостоятельным навыком и имеет соответствующее психологическое обеспечение [28].

 Навык символизации, т. е. буквенного обозначения фонем, формируется на основе развивающихся у ребенка способностей к символизации: символической игры, изобразительной деятельности и др. Необходимой его предпосылкой является достаточная зрелость фонематического восприятия и языкового сознания.

 Моделирование звуковой структуры слова с помощью букв. Реализация данного навыка на начальной стадии обучения грамоте происходит в два этапа: сначала выполняется фонологическое структурирование звуковой стороны слова, т. е. установление временной последовательности фонем, из которых оно состоит, а затем производится трансформация временной последовательности фонем в пространственную последовательность букв.

Графо-моторные навыки являются конечным эффекторным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Они могут оказывать влияние не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом. Формирование графо-моторных навыков в онтогенезе претерпевает значительную эволюцию одновременно с развитием изобразительной деятельности. Важнейшей функцией, от которой этот процесс зависит, является зрительно-моторная координация. На протяжении значительной части дошкольного детства регуляция изобразительных движений осуществляется преимущественно на основе двигательного анализатора. Период от 1 года до 4-5 лет уходит на овладение произвольной регуляцией движений руки. Контроль выполнения, обратная связь (афферентация) происходит с помощью кинестезии [28].

При подготовке ребенка к школе необходимо специально позаботиться о своевременном развитии у него дифференцированного зрительного и слухового восприятия, зрительного и слухового анализа и синтеза и зрительных и слуховых пространственных представлений, а также хорошего развития устной речи и тонкой ручной моторики. Без этого он неизбежно столкнется с большими трудностями в процессе усвоения буквенных знаков [36].

Наличие у школьников даже слабо выраженных отклонений в фонематическом и лексико-грамматическом развитии является серьезным препятствием в усвоении программы общеобразовательной школы [53. 39].

Из выше сказанного можно сделать вывод, что письменная речь в онтогенезе развивается постепенно, в процессе созревания мозговых структур.

А.Р.Лурия выделил два этапа развития графического письма. Это условно-подражательная запись и пиктограмма.

А.Н.Леонтьев считал, что письмо состоит из трех операций: символизация звуков на основе изобразительной деятельности; моделирование звуков в слове при помощи графических символов; графо-моторные навыки, которые зависят от зрительно-моторной координации и осуществляются при помощи двигательного анализатора.

По мнению Л.Г.Парамоновой, для овладения письмом ребенку необходимо развитие звукового анализа и синтеза, зрительно-пространственных представлений, хорошо развитию устную речь, ручную моторику.

У большинства младших школьников к моменту поступления в школу когнитивные и психические процессы, необходимые для развития письма сформированы. Несформированность данных процессов ведет к многочисленным ошибкам на письме и неуспеваемости в школе.

На первых этапах овладения навыком пись­ма процесс анализа звукобуквенного состава слова носит развернутый характер, и ребенок привлекает к нему приемы громкой артикуляции произносимого слова. Устранение артикуляции на этом этапе в несколько раз повы­шает число ошибок, совершаемых ребенком в письме. По мере функционального развития навыка письма эта необходимость развернутого, опирающе­гося на артикуляцию анализа звукового состава слова посте­пенно исчезает, процесс свертывается, и у человека, хорошо владеющего соответствующим навыком письма, может превращаться в плавный двигательный стереотип, минующий звуковой анализ слова; такой структурой характеризуются, например, личная подпись, запись высокоавтоматизирован­ных слов и т. д.

Письмо представляет собой сложную форму рече­вой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализатора; речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная взаимосвязь и взаимообусловленность. Структура этого процесса зависит от этапа овладения навыком, задач и характера письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно вы­сокого уровня ее развития.

Процесс письма взрослого человека является автоматизиро­ванным и отличается от характера письма ребенка, овладеваю­щего этим навыком. Так, у взрослого письмо является целенап­равленной деятельностью, основной целью которого является передача смысла или его фиксации. Процесс письма взрослого человека характеризуется целостностью, связностью, является синтетическим процессом. Графический образ слова воспроиз­водится не по отдельным элементам (буквам), а как единое це­лое. Слово воспроизводится единым моторным актом. Процесс письма осуществляется автоматизированно и протекает под двой­ным контролем: кинестетическим и зрительным

Автоматизированные движения руки являются конечным эта­пом сложного процесса перевода устной речи в письменную. Этому предшествует сложная деятельность, подготавливающая конечный этап. Процесс письма имеет многоуровневую структу­ру, включает большое количество операций. У взрослого челове­ка они носят сокращенный, свернутый характер. При овладении письмом эти операции предстают в развернутом виде.

А. Р. Лурия в работе «Очерки психофизиологии письма» опре­деляет следующие операции процесса письма.

Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек зна­ет, для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на определен­ное время информацию, передать ее другому лицу, побудить кого-то к действию и т. д. Человек мысленно составляет план письмен­ного высказывания, смысловую программу, общую последователь­ность мыслей. Начальная мысль соотносится с определенной струк­турой предложения. В процессе письма пишущий должен сохра­нить нужный порядок написания фразы, сориентироваться на том, что он уже написал и что ему предстоит написать.

Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивает­ся на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова. [43.6-11, 29. 660-663]

Одной из сложнейших операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать

слово, надо определить его звуковую структуру, последователь­ность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществ­ляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении харак­тера звуков и их последовательности в слове играет проговари­вание: громкое, шепотное или внутреннее. О роли проговаривания в процессе письма свидетельствуют многие исследова­ния. На начальных этапах овладения навыком письма роль прого­варивания очень велика. Она помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

Следующая операция — соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Для точного различения графически сход­ных букв необходим достаточный уровень сформированное зрительного анализа и синтеза, пространственных представле­ний. Анализ и сравнение буквы не являются для первоклассника простой задачей.

Затем следует моторная операция процесса письма — воспро­изведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетичес­кий контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением напи­санного. Процесс письма в норме осуществляется на основе до­статочного уровня сформированное™ определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правиль­ного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформи­рованное лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.[43]

1.2.Характеристика речевых и неречевых функций у детей с нарушением интеллекта

В шестидесятые годы под руководством профессора А. Р. Лурии была проведена большая серия исследований высшей нервной деятельности у учащихся с нарушениями интеллекта.

Исследуя экспериментально высшую нервную деятельность детей с нарушениями интеллекта выше названные учёные выделили ряд особенностей. Важнейшей из них является слабость замыкательной функции коры головного мозга. Она проявляется в затруднённом формировании новых условных связей и в затруднённости дифференцировки этих связей, что приводит к крайне замедленному темпу обучения умственно отсталых детей. Эти факты объясняются слабостью процессов возбуждения и активного внутреннего торможения, которая возникает вследствие патологического изменения функционального состояния всех нервных клеток коры головного мозга, вызванного различными его поражениями. Поражения головного мозга могут привести к преимущественному ослаблению одного из нервных процессов – возбуждения или торможения.[ 41.40-43]

Среди особенностей высшей нервной деятельности умственно отсталых детей многие исследователи (М. С. Певзнер, В. И. Лубовский) отмечают выраженную инертность. Выработка новых условных связей резко замедленна. В. И. Лубовский говорит, что особенно инертными оказываются упрочнённые словесные связи.

Таким образом, среди особенностей высшей нервной деятельности умственно отсталых детей можно выделить: слабость процессов возбуждения и торможения, их инертность, склонность к частому охранительному торможению и недоразвитие второй сигнальной системы.

“Ощущения и восприятия – первая ступень познания окружающего мира”, которая остаётся важной на протяжении всей жизни. У детей с поражённой нервной системой процессы ощущения и восприятия формируются замедленно, с большим количеством особенностей и недостатков. Замедленность и ограниченность восприимчивости, свойственные умственно отсталым детям, оказывают огромное влияние на весь ход их психического развития.

Особенности восприятий и ощущений детей с нарушением интеллекта были детально изучены и описаны Э. С. Бейн, К. И. Вересотской, Э. А. Евлаховой, Е. М. Кудрявцевой, М. М. Нудельман, И. М. Соловьёвым и др. Одно из фундаментальных исследований К. И. Вересотской убедительно доказало, что у умственно отсталых детей темп зрительных восприятий замедлен. Это удалось выяснить в ходе ряда экспериментов с использованием специального прибора – тахистоскопа, позволяющего точно дозировать время предъявления картинок. После проведения опытов учёные предположили замедленность у умственно отсталых детей и других видов восприятий. Исследования И.М.Соловьева, М. М. Нудельмана, и др. доказали, что наряду с замедленностью темпа восприятий, у детей с нарушением интеллекта наблюдается значительное сужение объёма воспринимаемого материала. Например, в одном и том же видимом через окно городском пейзаже умственно отсталые дети “усматривали” меньше предметов, чем нормальные. И. М.Соловьёв объясняет слабость обозрения особенностями движения взора: то, что нормальные дети видят сразу, олигофрены – последовательно. Узость восприятия мешает ребёнку ориентироваться в новой местности, в непривычной ситуации. Умственно отсталый ребёнок не может уловить смысла происходящего и часто оказывается дезориентированным. Исследования Э. А. Евлаховой показали, что дети с нарушением интеллекта не различают выражений лиц людей, изображённых на картинах и что “чтение” картин, их понимание вообще представляет для них значительную трудность.

Ещё одной особенностью умственно отсталых детей является инактивность процесса восприятия. У них нет стремления рассмотреть воспринимаемый предмет, разобраться в его деталях. Эта особенность обнаружилась в опытах К. И. Вересотской. В перевёрнутых предметах ученики вспомогательной школы узнавали совсем иные предметы, якобы находящиеся в обычном положении, им не хватало активности восприятия, необходимой для мысленного распознавания положения предмета в пространстве, его мысленного “переворачивания”.

Выделенные выше особенности изучены в основном на примере зрительного восприятия, но, несомненно, они относятся и к слуховым, и к кинестетическим ощущениям и восприятиям, что препятствует нормальному физическому развитию, развитию речи и мышления умственно отсталых детей.[41. 94-97]

Память – это психический процесс, роль которого переоценить невозможно. Благодаря памяти ребёнок фиксирует и обобщает прошлый опыт, приобретает знания и умения. Без неё невозможно полноценное развитие личности человека.

Как показали исследования (Х. С. Замский), умственно отсталые дети усваивают новое очень медленно, быстро забывают воспринятое, не умеют вовремя воспользоваться приобретёнными знаниями и умениями на практике. По причине замедленности и непрочности процесса запоминания программу четырёх классов массовой школы дети с нарушением интеллекта усваивают за 7-8 лет. Виной тому перечисленные ранее свойства нервных процессов умственно отсталых школьников. Малый объём и замедленный темп формирования новых условных связей, их непрочность обусловлены слабостью замыкательной функции коры головного мозга. Ослабление активного внутреннего торможения, обусловливающее недостаточную концентрированность очагов возбуждения, делает воспроизведение учебного материала многими умственно отсталыми детьми крайне неточным. Например, заучив несколько правил, во время ответов дети часто воспроизводят одно правило вместо другого, при пересказе рассказа могут привести вымышленные или заимствованные из другого рассказа детали. [41. 127-131]

Приобретённые условные связи у детей с нарушением интеллекта угасают значительно быстрее, чем у нормальных детей, поэтому без многократных повторений учебного материала они его очень быстро забывают. Чаще всего физиологической основой забывчивости умственно отсталых детей является не угасание условных связей, как при обычном забывании, а временное внешнее торможение корковой деятельности (часто охранительное торможение). Поэтому важнейшим средством укрепления памяти и преодоления забывчивости у таких детей является организация режима их жизни, при которой достигалось бы максимальное восстановление силы и уравновешенности нервных процессов. Помимо перечисленных особенностей памяти детей с нарушением познавательной деятельности, можно выделить ещё один недостаток,

обусловленный плохой переработкой воспринимаемого материала. У нормального человека в процессе запоминания впечатления внешнего мира подвергаются классификации, отбору, переработке. Это связано с опосредствованным характером запоминания. Но исследования А. Н. Леонтьева показали, что опосредованные приёмы запоминания малодоступны умственно отсталым детям.

Слабость мышления резко снижает качество памяти. Из–за плохого понимания воспринимаемого материала учащиеся вспомогательной школы лучше запоминают внешние признаки предметов и явлений в их чисто случайных сочетаниях. Внутренние логические связи и отношения они запоминают с трудом, так как не вычленяют их. Иногда у детей с нарушением интеллекта запоминание впечатлений внешнего мира принимает ярко выраженную патологическую форму и носит название эйдетической памяти. Например, дети, отвечая урок, как бы продолжают видеть перед глазами страницу учебника, однако не могут передать её содержание своими словами. [11.57]

Все выше перечисленные особенности психических процессов связаны между собой, находятся в тесной зависимости друг от друга и обусловлены свойствами высшей нервной деятельности умственно отсталых детей.

У детей имеются отклонения в развитии всех психических процессов, но особенно ярко нарушения проявляются в познавательной деятельности учащихся, в их мышлении. Мышление имеет последовательно возникающие в онтогенезе ребёнка, затем взаимодействующие практически– действенную, наглядно – образную и словесно – логическую формы. [41. 110-112, 9.47]

Наряду с недоразвитием волевых качеств у школьника с нарушением интеллекта наблюдается общее недоразвитие эмоциональной сферы. Эмоции отражают смысл явлений и ситуаций и проявляются в форме непосредственных переживаний – удовольствия, радости, гнева, страха и др. Они непосредственно взаимосвязаны с интеллектом. Развитие эмоциональной сферы является одним из важнейших условий становления личности. Этому способствует вся жизнь, окружающая ребёнка и воздействующая на него. [41.160-166, 3]

У умственно отсталых детей проявления эмоций зависят от принадлежности их к различным клиническим группам. Для одних характерны вялые, заторможенные, стереотипные реакции. У других реакции чрезмерно бурные, не соответствующие силе вызвавшего их раздражителя, в ряде случаев – неадекватные. У третьих лишь иногда наблюдаются отклонения и не всегда объяснимые поступки. Однако всем свойственна эмоциональная незрелость, недифференцированность и нестабильность чувств, ограниченность диапазона переживаний, крайний характер проявления радости, огорчения, веселья. Как уже упоминалось ранее, у детей школьного возраста с нарушением интеллекта наблюдаются затруднения понимания мимики, выразительных движений, изображённых на картинках персонажей. Они дают искажённые толкования, сводят сложные и тонкие переживания к более элементарным. Даже выпускникам вспомогательной школы остаются недоступными оттенки чувств, сложные эмоции социально – нравственного характера: совесть, чувство долга, ответственности и пр.

Для нормальной речевой деятельности необходимо согласованное функционирование всего головного мозга и других отделов нервной системы. Между тем у школьников с нарушением интеллекта отмечается органическое поражение коры головного мозга, что приводит к возникновению разнообразных речевых расстройств. В связи с медленно развивающимися дифференцированными условными связями в области речеслухового анализатора такие дети долго не различают звуки речи, не разграничивают слова, произносимые окружающими, недостаточно точно и четко воспринимают речь окружающих.

Развитие моторики, в том числе и речевой, у детей с нарушением интеллекта, протекает замедленно. Как слуховой, так и кинестетический контроль за речевыми движениями оказывается неточным.

Исследованиями Н.И. Жинкина, Р.Е. Левиной установлено, что у детей с нормальным интеллектом в дошкольном возрасте формируются фонематические, морфологические и синтаксические обобщение. (Так они улавливают озвончение глухих согласных перед звонкими; обращают внимание на переход фонемы [о] в [а] в слабой позиции).[45.26-30]

В процессе усвоения речи нормально развивающийся ребенок запоминает не только слова, но и отдельные морфемы: корни, приставки, суффиксы, окончания – и уже с двухлетнего возраста на практическом уровне начинает пользоваться правилами словообразования. Активная познавательная деятельность приводит нормального ребенка к синтаксическим обобщениям, а затем и к правильному использованию грамматических форм слов. Процесс речевого развития аномального ребенка протекает иначе. У ребенка дошкольного возраста с нарушением интеллекта не возникает подобных обобщений. Умственно отсталые дети усваивают отдельные слова по подражанию. Из-за нарушения коркового анализа и синтеза в пределах слухового и речедвигательного анализаторов они с трудом овладевают произносительной стороной речи.

По данным Р.И. Лалаевой среди учащихся вспомогательной школы значительный процент составляют дети с нарушением фонематической стороны речи. Нарушение звукопроизношения может проявляться по-разному: отсутствием в речи ребенка тех или иных звуков, их искажением или заменой в пределах одной или разных групп (свистящие, шипящие, аффрикаты, звуки [р] и [л], смешением звонких и глухих, мягких и твердых согласных), нарушением слоговой структуры слов. В основе фонетико-фонематических нарушений лежат дефекты восприятия звуков речи, трудности с их дифференциацией, нескоординированность движений артикуляционного аппарата.

У данной категории детей есть затруднения не только с постановкой звука, но и с его автоматизацией. Существует определенная особенность этих детей – неумение правильно пользоваться уже имеющимися правильными артикуляторными установками. Правильное использование в речи поставленного звука у детей с нарушением интеллекта формируется чрезвычайно медленно. Это обусловлено органическими нарушениями (слабость условно-рефлекторных связей).[25.21]

Речевое развитие детей с нарушениями речи алалического характера находится на уровне лепета и характеризуется почти полным отсутствием морфологических и грамматических значений. Причиной столь сложной формы речевого недостатка может быть глубокое недоразвитие коры головного мозга.

Серьезные недостатки наблюдаются у детей с нарушением интеллекта и в лексике.

Нарушения познавательной деятельности накладывают отпечаток и на формирование пассивного и активного словаря. Словарный запас беден, ограничен обиходно-бытовой тематикой. В словаре детей преобладают существительные с конкретным значением. Их речь лишена слов различных грамматических категорий, обозначающих абстрактные понятия (грозный, белизна), они не знакомы с названиями многих видовых (дуб, сосна) и родовых понятий (растение, инструмент). Отдельные грамматические категории совсем не употребляются или составляют в их словаре минимальный процент. К таковым относятся причастия, деепричастия, наречия, сложные предлоги, подчинительные союзы. [4.25-27, 10. 62]

Не менее распространенными недостатками лексической стороны речи учащихся с нарушением интеллекта являются неправильное понимание слов и неточное их использование. Здесь можно выделить такие ошибки, как чрезмерное расширение значения слова. Дети называют одним словом разные предметы, имеющие внешние черты сходства («жук» – это комар, паук, муравей). Смешивание слов, а отсюда их неточное употребление могут возникать также на основе фонетического сходства. Нарушение звукового анализа и синтеза, неумение мысленно воспроизводить последовательность звуков препятствуют различию слов, являющихся фонетическими паронимами. Учащиеся смешивают слова «бузина» - «бусинка», «батон» - «бутон». Встречаются ошибки противоположного характера, когда ученик использует слово для названия только одного предмета из группы однородных. В этом случае слова теряют обобщающую функцию, приобретая сходство в значении с именем собственным («сквер» - это место возле данной школы).[41. 107]

Сложно протекает и процесс овладения детьми с нарушением интеллекта синтаксической стороны речи.

Отличается малая распространенность предложений. Дети пользуются простыми, короткими конструкциями, употребляя чаще всего в качестве второстепенных членов названия конкретного объекта, на который переходит действие (купили книгу), лица, на которые направлено действие, места действия. Редко второстепенные члены могут выражаться наречиями, качественными прилагательными («заводской»), сочетанием существительного с предлогом для выражения причины и цели действия («по болезни»).

У данной категории детей отмечаются пропуски слов, словосочетаний необходимых для построения фразы, что приводит к искажению смысла высказывания. В речи очень редко используются сложносочиненные и сложноподчиненные конструкции. [ 41. 187-211]

Часто встречается нарушение связи слов в предложении. Эти ошибки проявляются при согласовании подлежащего и сказуемого, существительного и прилагательного, в предложном управлении в связи с опусканием или неверным употреблением предлога.

В предложениях, часто отмечается нарушение порядка слов.

Характеризуя состояние связной речи детей с нарушением интеллекта, необходимо сразу же отметить, что в отличие от детей с нормальным развитием, у которых эта форма речи появляется еще в дошкольном возрасте, умственно отсталые дети без специального обучения не в состоянии овладеть навыками связанного высказывания. [2.12]

А.К. Аксенова отмечает характерные нарушения связной речи у данной категории детей: отсутствие полноты и развернутости в высказывании, нарушение правильной последовательности при воспроизведении событий, искажение логической зависимости явлений, отсутствие или неправильное использование языковых средств связи (местоимений, наречий), обедненность речи, ее недостаточная выразительность.

Дети данной категории длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной и ситуационной речи. Переход к самостоятельному высказыванию у этих детей является очень трудным. В процессе порождения связных высказываний умственно отсталые школьники нуждаются в постепенной стимуляции со стороны взрослого, в систематической помощи, которая проявляется либо в виде вопросов, либо в подсказке. Особенно трудной является контекстная форма речи. Ситуативная речь, т.е. с опорой на наглядность, на конкретную ситуацию, осуществляется гораздо легче.[2.16, 4.8]

 Таким образом, данная категория детей характеризуется стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно отчетливо обнаруживающимися в сфере познавательных процессов, от которых зависит качество усваиваемых знаний: нарушены процессы восприятия разной модальности, памяти, внимания, мышления. Нарушения устной речи разнообразны, различного генеза, с трудом поддаются коррекции.

1.3.Специфические нарушения письма у младших школьников с нарушением интеллекта

Письменная речь и в частности, письмо - это сложный психический процесс. Его психофизическая структура представлена в работах А.Р.Лурия, Л.С. Цветковой.

Зависимость между нарушениями письма, с одной стороны, и дефектами устной речи и слуха с другой, описаны в трудах: Ф.А. Pay, М.Е. Хватцева, P.M., Р.Е.Левиной.

Нарушение письменной речи у младших школьников в своих работах описывали: Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, А.Н.Корнев и другие. В настоящее время этот вопрос остается одной из актуальных проблем логопедии. Особую значимость вопрос о нарушениях письменной речи приобретает в практике обучения детей с интеллектуальной недостаточностью[15, 112 - 113]

По данным муниципальной и областной ПМПК за последние годы происходит рост числа детей с диагнозами «лёгкая умственная отсталость» и «умеренная умственная отсталость».

По данным М.Е. Хватцева, В.В. Воронковой, нарушения письма у детей с нарушением интеллекта отмечаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом. Это обусловлено недоразвитием познавательной деятельности, нарушением устной речи, несформированностью языковых обобщений, нарушением деятельности речеслухового, речедвигательного и

зрительного анализаторов, особенностями организации психической деятельности. При этом отмечается, что нарушения письменной речи у детей с нарушением интеллекта носят более стойкий характер, что напрямую связано с недоразвитием познавательной деятельности, при которой страдают или недоразвиты все психические процессы: восприятие, внимание, память, мышление, воображение. По данным М.Е. Хватцева, В.В. Воронковой (лог), нарушения письма у школьников со сниженным интеллектом отличаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом. [15. 4]

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

Волкова Л.С. отмечает, что большая распространенность и особенности симптоматики дисграфии у учащихся с нарушением интеллекта обусловлены недоразвитием познавательной деятельности, нарушением устной речи, несформированностью языковых обобщений, нарушением речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, нарушением структуры операций письма, особенностями организации психической деятельности.

Симптоматика дисграфии, у данной категории школьников, характеризуется большим количеством и разнообразием ошибок на письме и сложностью их механизмов (В.В. Воронкова, Е.М. Гопиченко, Е.Ф. Соботович),проявляется чаще всего в сложном виде, в комплексе, в сочетании различных форм (акустическая и артикуляторно-акустическая и т.д.). [46]

При несформированности слухового внимания и памяти учащиеся с нарушением интеллекта испытывают трудности во время переключения с одного вида деятельности на другой, с трудом удерживают в памяти предложение из 4-5 слов, затрудняются воспроизвести его. Для практически недоступным является письмо по памяти с опорой на слуховое восприятие. Плохо воспринимают речь учителя, обращенную к классу. Не понимают сложные инструкции.

Несформированность зрительного внимания, восприятия и памяти препятствует правильному, осознанному чтению. Дети допускают много ошибок при списывании, не могут найти ошибки при проверке собственных письменных работ, не умеют пользоваться таблицами, плакатами, образцами, данными в учебнике или на доске.

Пи несформированности фонематического восприятия дети с нарушением интеллекта медленно овладевают слоговым и звукобуквенным анализом. В работах таких учеников встречается большое количество разнообразных ошибок: пропуски, недописывание слов, наращивание слов лишними буквами и слогами, перестановки букв, слогов внутри слова, грубое искажение слов. Слитное написание слов, произвольное деление слов.

При несформированности фонематического слуха учащиеся затрудняются в различении фонем родного языка. На письме это проявляется в виде смешения букв по звонкости и глухости, по акустико-артикуляционному сходству и др. [53]

При несформированности пространственного восприятия в письменных работах школьников с нарушением интеллекта очень часто встречаются ошибки на смешение элементов некоторых букв, неправильное соединение букв, зеркальное.

Грубое недоразвитие лексико -грамматической стороны речи проявляется в структурном построении предложения. Неумение пользоваться грамматическими связями в предложении (согласованием и управлением) приводит к аграмматизмам на письме. Лексический запас этой категории детей отличается бедностью и неточностью. Количественная сторона словаря ограничена обиходно-бытовыми рамками. Нарушение качественной стороны словаря заключается в неумении правильно изменять слова, образовывать новые. [53]

При несформированности слухового восприятия дети заучивают правило, но не могут его использовать при письме. Младшие школьники с нарушением интеллекта с трудом определяют ударную гласную, а тем более безударные гласные, поэтому не могут подобрать проверочные слова. При несформированности фонематического слуха ученики тоже допускают ошибки при подборе проверочных слов. Кроме того, правильному выбору проверочных слов мешает бедность словарного запаса и отсутствие языкового чутья.[53]

Симптоматика дисграфия, сопровождаемая грубыми нарушениями интеллекта при целенаправленном коррекционно-логопедическом воздействии постепенно сглаживается, но не исчезает совсем.

Таким образом, нарушения письменной речи являются распространенным речевым расстройством у школьников с нарушением интеллекта, имеющим разнообразный и сложный патогенез.

У детей с нарушением интеллекта дисграфия проявляется чаще всего в сложном виде, в сочетании различных форм [45.26-30].

Глава 2. Коррекционная работа по устранению дисграфии: направления и содержание

2.1. Диагностика дисграфии. Характеристика дисграфических ошибок

Дисграфия— это частичное на­рушение процесса письма, проявляющееся в стой­ких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функ­ций, участвующих в процессе письма.

В современной литературе для обозначения спе­цифических расстройств письма используются раз­личные термины. Частичные нарушения письма называются дисграфией, полная неспособность письма — аграфией. В ряде стран (например, в США) нарушения чтения и письма определяются одним термином «дислексия». В других странах специфические нарушения письма определяются термином «дизорфография» (например, во Фран­ции).

В отечественной литературе термины «дисгра­фия» и «дизорфография» противопоставляются, т. е. разграничиваются. [26. 17]

Для дифференциальной диагностики этих нару­шений необходимо уточнить те критерии, на осно­ве которых выделяются ошибки при дисграфии и дизорфографии. Таким основным критерием явля­ется тот принцип правописания, который преиму­щественно нарушается. Известно, что в русской орфографии выделяются следующие основные прин­ципы: фонетический (фонематический), морфоло­гический, традиционный.

В основе фонетического (фонематического) прин­ципаправописания лежит звуковой (фонематиче­ский) анализ речи. Слова записываются так, как они слышатся и произносятся (дом, трава, канава, слышу). Пишущий анализирует звуко­вой состав слова и обозначает звуки определенны­ми буквами. Таким образом, для реализации фонематического принципа письма необходима сформированность дифференциации фонем и фонематического анализа.[16]

Морфологический принципсостоит в том, что морфемы слова (корень, приставка, суффикс, окон­чание) с одинаковым значением имеют и одинако­вое написание, хотя их произношение в сильной и слабой позиции может быть различным (дом — до(а)ма, стол — сто(а)лы, с(з)бжать). Использование морфологического прин­ципа предполагает умение определять значащие морфемы слова, определять морфологическую структуру слова, выделять морфемы с одинако­вым значением, произношение которых может отличаться в различных фонетических услови­ях. Уровень развития морфологического анали­за тесно связан с развитием словаря и грамматического строя речи.

И, наконец, традиционный принциппредпола­гает такое написание слова, которое сложилось в истории развития письменности и не может быть объяснено фонетическим или морфологическим принципом правописания.

С учётом принципов орфографии можно сделать вывод, что дисграфия преимущественно связана с нарушением реализации фонетического принципа, а при дизорфографии нарушается использование морфологического и традиционного принципов правописания.

В соответствии с определени­ем термина «дисграфия» можно выделить следую­щие особенности ошибок при дисграфии:

1. Ошибки при дисграфии являются стойкими и специфическими, что позво­ляет отграничить эти ошибки от ошибок «роста», «физиологических» (по Б. Г. Ананьеву) ошибок, закономерно встречающихся у детей при овладе­нии письмом. При этом следует отметить, что ошибки при дисграфии по внешнему проявлению сходны с так называемыми физиологическими ошибками. Однако, при дисграфии эти ошибки являются более многочисленными, повторяющи­мися и сохраняются длительное время.

2. Дисграфические ошибки связаны с несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма, — дифференциа­ции фонем на слух и в произношении, анализа предложений на слова, слогового и фонематичес­кого анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, оптико-пространственных функций.

Нарушения элементарных функций (анализа­торных) также могут приводить к нарушениям письма. Но эти нарушения письма не рассматриваются как дисграфия.

Нарушения письма у детей (например, при за­держке психического развития) могут быть связаны с педагогической запущенностью, с нарушением внимания, контроля, которые дезорганизуют весь процесс письма как сложную речевую деятельность. Однако, в этом случае ошибки, если они не связаны с несформированностью высших психических функ­ций, носят не специфический, а вариативный харак­тер и поэтому не являются дисграфическими.

3. Ошибки при дисграфии характеризуются на­рушением фонетического принципа письма, т. е. ошибки наблюдаются в сильной фонетической по­зиции (лопада — вместо лопата, дм — вмес­то дом), в отличие от орфографических ошибок, которые наблюдаются лишь в слабой фонетической позиции (вадиной — вместо водяной, трова — вместо трава).

4. Ошибки характеризуются как дисграфиче­ские в том случае, когда они наблюдаются у детей школьного возраста.

У детей дошкольного возраста письмо сопровож­дается многочисленными ошибками, сходными по характеру и проявлению с дисграфическими. Од­нако у детей дошкольного возраста еще недоста­точно сформированы многие психические функ­ции, обеспечивающие процесс письма. Поэтому эти ошибки являются закономерными, «физиологиче­скими».

Выделяются следующие группы ошибок при дисграфии:

1. Искаженное написание букв.

2. Замены рукописных букв: а) графически сход­ных (например, л—м*);* б) обозначаю­щих фонетически сходные звуки (например*, д—т).*

3. Искажения звукобуквенной структуры сло­ва: перестановки, пропуски, добавления, персеве­рации, контаминации букв, слогов (например, весена — вместо весна, стана — вместо страна, жарвнок — вместо Жаворонок).

4. Искажения структуры предложения: раздель­ное написание слова, слитное написание слов, кон­таминации слов (например, истеплы странлетя грачи — вместо Из теплых стран летят грачи).

5. Аграмматизмы на письме (например, много карандашов, на деревьев, нет ключов). [26,27.21]

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

В основе пропуска букв лежит нарушение звукового анализа (И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев).

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

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

Ошибки, проявляющиеся в нарушении структуры предложения, выделения границ предложения объясняются не только бедностью словаря, ограниченностью понимания слов (Р.Е. Левина), но и состоянием интеллектуальных способностей и предпосылок интеллекта: произвольной концентрации и переключения внимания, динамического праксиса (А.Н. Корнев).

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

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

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

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

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена). Выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфий.

Артикуляторно-акустическая дисграфия во многом сходна с выделенной М. Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи.

Ребенок пишет так, как произносится. В основе лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание.

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

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем) – это акустическая дисграфия.

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

О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

По мнению исследователей (И.А.Зимняя, Е.Ф.Соботович), многоуровневый процесс фонемного распознавания включает различные операции. - При восприятии осуществляется слуховой анализ речи (аналитическое разложение синтетического звукового образа, выделение акустических признаков с последующим их синтезом).

-Акустический образ переводится в артикуляторное решение, что обеспечивается анализом, сохранностью кинестетического восприятия и представлений.

- Слуховые и кинестетические образы удерживаются на время, необходимое для принятия решения.

- Звук соотносится с фонемой, происходит операция выбора фонемы.

- На основе слухового и кинестетического контроля осуществляется сличение с образцом и затем принимается окончательное решение.

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

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

 Сегодня актуальна классификация, в основе которой лежит несформированность определенных операций письма: оптическая, артикулярно-акустическая, акустическая , аграмматическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, которая разработана кафедрой логопедии пед. института им Герцена Лалаевой Р.И.

2.2.Принципы коррекционной работы по устранению дисграфии

Логопедическое воздействие должно опираться на специальные принципы:

-энтиопатогенетический принцип, необходимо учитывать совокупность этиологических факторов, обуславливающих возникновение нарушений устной и письменной речи, содержание логопедического воздействия зависит от механизма речевого нарушения;

-принцип системного подхода предлагает необходимость учета в логопедической работе структуры дефекта, определения ведущего нарушения, соотношения первичных и вторичных симптомов;

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

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

-принцип деятельностного подхода показывает необходимость собственной деятельности по усвоению материала: опора на ведущую форму деятельности (у младших школьников с нарушением интеллекта – игровая);

-опора на сохранные формы деятельности;

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

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

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

-принцип поэтапного формирования речевой деятельности и коррекции нарушений речи – учитывает факторы построения методики логопедической работы: постепенное усложнение форм и функций речи, видов речевой деятельности (усвоение каждого речевого навыка должно предшествовать создание функционального базиса для него), постепенное усложнение характера задач и речевого материала;

-принцип доступности, учитывающий индивидуальные и возрастные особенности ребенка при подборе материалов для работы.

2.3.Направления коррекционной работы по устранению нарушений письменной речи

Организация эффективного коррекционного обучения невозможна без проведения тщательной всесторонней диагностики, задача которой выявить характер патологии, ее структуру, индивидуальные особенности проявления. Поэтому не вызывает сомнения значимость специальных коррекционных занятий по исправлению недостатков речи учащихся с отклонениями в развитии в общей системе коррекционной учебно-воспитательной работы в школе VIII вида.

 Особенности детей с отклонениями в развитии проявляются не только в недоразвитии высших форм познавательной деятельности, но и в неполноценности их речевого развития. Система логопедических занятий для учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида построена с учетом специфики основного дефекта детей и предусматривает поэтапное устранение речевых недостатков учащихся. На первом этапе решается задача устранения пробелов в различении звуковой стороны речи (развитие фонематического слуха, уточнение произношения имеющихся звуков, постановка отсутствующих), закрепление зрительного образа буквы, сопоставление ее со звуком. Дифференциация звуков в устной и письменной речи.

 Задачами второго этапа являются уточнение имеющегося запаса слов, дальнейшее обогащение словаря, развитие и совершенствование грамматического оформления речи.

На третьем этапе главное внимание уделяется формированию и развитию связной речи.

На четвертом этапе – продолжается развитие связной речи, а также уделяется внимание формированию умений и навыков написания деловых бумаг.

Прежде всего, следует развивать артикуляционный аппарат в строгом соответствии с клинической формой речевого нарушения. Постановка звуков проводится индивидуально. Автоматизация и дифференциация звуков осуществляется на групповых и фронтальных занятиях. [39.4-6]

Основными направлениями коррекционного обучения детей с акустической формы дисграфии являются следующие:

1. Развитие фонематического восприятия.

2. Обучение простым и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов.

3. Уточнение и сопоставление звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения.

4. Выделение определенных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.

5. Определение положения звука по отношению к другим. [40.7-8]

При устранении оптической дислексии и дисграфии па­раллельно с развитием пространственных представлений, зри­тельного анализа и синтеза проводится и работа над речевы­ми обозначениями этих отношений: над пониманием и употреблением предложных конструкций, наречий.

Большое место при устранении оптической дислексии и дисграфии занимает работа над уточнением и дифференциа­цией оптических образов смешиваемых букв.

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

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

Коррекционная работа с детьми по развитию языкового анализа и синтеза также включает в себя:

* работу по интеллектуальному развитию (развитие мысли­
тельной деятельности: памяти, восприятия, внимания);
* развитие мелкой моторики пальцев рук (игры с пальчика­
ми, упражнения по обводке предметов, рисование по тра­фаретам, клеткам, закрашивание контурных изображе­ний линиями, точками, вертикальными и горизонталь­ными штрихами, упражнения с ножницами);
* развитие восприятия и понимания речи (постепенно усло­жняющиеся инструкции, бытовые и игровые ситуации,
грамматические конструкции, расширение словарного
запаса в соответствии с общепринятыми лексико-семантическими темами);
* развитие экспрессивной речи, формирование фразы, рас­пространение (при помощи определений и однородных
членов) и употребление в речи простых предложений. [51]

 Содержание коррекционной работы при аграмматической форме дисграфии реализуется на про­тяжении трех взаимосвязанных этапов.

**I этап**

1. Обучение связности высказывания:

- соблюдение порядка слов в предложениях;

- овладение навыком дифференциации связного текста от набора слов, словосочетаний, предложений и т.д.

- построение высказывания без пропуска членов пред­ложения и излишних повторений;

- составление высказывания из 2-3 фраз, соединенных между собой цепным способом с использованием в ка­честве «скрепов» лексических повторов, личных мес­тоимений, наречий (раньше, потом, там).

2. Закрепление наиболее продуктивных словообразователь­ных моделей:

- образование уменьшительно-ласкательных существи­тельных с суффиксами: -к-, -ик-, -чик-;

- образование и дифференциация возвратных и невоз­вратных глаголов;

- образование притяжательных прилагательных с суф­фиксом –ин-:

3. Формирование наиболее продуктивных и простых по се­мантике форм:

- дифференциация именительного падежа единственно­го и множественного числа имен существительных;

- отработка беспредложных конструкций существитель­ных единственного числа;

- согласование существительного и глагола настоящего времени 3-го лица в числе.

II этап

1. Усвоение языковых средств межфразовой связи:

- усвоение грамматических моделей словосочетаний и предложений;

- ознакомление с грамматическими признаками частей речи.

2. Работа над словообразованием менее продуктивных моде­лей:

- уменьшительно-ласкательные существительные с суф­фиксами -оньк-, -еньк-, -ышк-;

- образование существительных с суффиксом -ниц-;

- образование существительных с суффиксом -инк-, с суффиксом -ин-;

- образование и дифференциация глаголов совершенно­го и несовершенного вида;

- притяжательные прилагательные с суффиксом -и-, без чередования;

* - относительные прилагательные с суффиксами -н-, -ан-,-ян-, -енн-.

3. Формирование наиболее сложных и менее продуктивных форм словоизменения:

- понимание и употребление предложно-падежных конструкций с именами существительными в косвен­ных падежах;

- закрепление беспредложных форм существительных множественного числа;- дифференциация глаголов 1, 2, 3-го лица настоящего времени;

- согласование существительных и глаголов прошедше­го времени в лице, числе и роде;

- согласование прилагательного и существительного в именительном падеже единственного и множественно­го числа.

IIIэтап

1. Овладение более сложными видами средств межфразовой связи:

- закрепление системы языковых средств, реализую­щих связность речи.

2.Уточнение значения и звучания непродуктивных слово­образовательных моделей:

- образование названий животных;

- притяжательные прилагательные с суффиксом -и- с че­редованием;

- относительные прилагательные с суффиксами -ан-, -ян-, -енн-.

3. Закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению менее продуктивных форм словоизмене­ния:

- закрепление навыка употребления предложно-падеж­ных конструкций с именами существительными в кос­венных падежах;

- согласование прилагательных и существительных в косвенных падежах;

- согласование местоимений с существительными. [44.9-11]

Таким образом, направления логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи разнообразны. Каждая форма дисграфии имеет специфические особенности и свою специфику коррекционной работы. Но основными задачами коррекции нарушений письменной речи являются: развитие правильного звукопроизношения, фонематического слуха, зрительного и слухового анализа и синтеза, развитие связной речи, которые служат одной цели: развитие грамотного письма.

Глава 3. Экспериментальное исследование нарушений письма у младших школьников с нарушением интеллекта и эффективности приемов по их устранению

3.1. Анализ методики исследования. Констатирующий эксперимент

Для правильной организации коррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников специальной (коррекционной) школы VIII вида необходимо провести специальное логопедическое обследование.

 Методика и приемы проведения обследования направлены на изучение устной речи и особенности нарушений письма у младших школьников с нарушением интеллекта.

 Аксёнова А.К., Воронкова В.В. Петрова М.Н., Худенко Е.Д. в учебно-методическом комплекте «Внедрение коррекционно-развивающих технологий в систему работы логопедов - дефектологов коррекционных школ-интернатов, детских домов. Модуль №4» предлагают методику диагностики младших школьников с нарушением интеллекта легкой степени, основанную на методике диагностирования устной и письменной речи Р.И. Лалаевой и Л.С.Цветковой, Фотековой Т.А.

Но для обследования школьников со средней степенью нарушения интеллекта необходимо было выбрать только приемлемые приемы и методы диагностики, упростить речевой материал, увеличить время обследования.

 Расстройства речи у школьников с нарушением интеллекта проявляются на фоне грубого нарушения познавательной деятельности, аномального психического развития в целом. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушением интеллекта выявило своеобразие психологической базы речи, которая оказывает влияние на особенности речевого развития. Поэтому при анализе речевой патологии необходимо изучать особенности развития психических процессов, которые задействованы в формировании речи.

 Обследование начиналось со сбора сведений о ребенке, которые записывались со слов матери, а чаще из медицинской карты развития ребенка, так как большинство детей группы - воспитанники детского дома. Изучалась медицинская и педагогическая документация: заключение специалистов (психиатр, невропатолог, отоларинголог, окулист), заключение медико-педагогической комиссии. По данным педагогических наблюдений дается краткая характеристика на ребенка (отмечается устойчивость внимания, работоспособность, ориентировка в окружающем, навыки самообслуживания, отношение ребенка к своему дефекту).

 Обращается внимание на жалобы родственников, если таковые имеются, воспитателей. Записываются данные о родителях ребенка (возраст, данные о здоровье, профессия, социальные условия, вредные привычки).

 Изучался общий анамнез: данные о весе, росте ребенка при рождении, на какие сутки выписан из роддома, об особенностях вскармливания, его питания. Отмечаются перенесенные ребенком заболевания, травмы, интоксикации.

Речевой анамнез: отмечается время появления и характеристика гуления, лепета, первые слова фразы; как шло развитие (скачкообразное, с перерывами, постепенно; причины и время отклонения в развитии); с какого времени замечено нарушение речи; речевая среда, в которой рос ребенок; занимается ли с логопедом. Дается характеристика речи в настоящее время (родителями, учителями, воспитателями).

 Затем исследуется психологическая база речи:

- диагностика развития внимания. Для определения объема внимания (по количеству просмотренных предметов, затем букв) и его концентрации (по количеству сделанных ошибок) использовалась методика “Корректурная проба”;

- диагностика развития восприятия и ориентировки в пространстве. Для выявления отклонений в развитии восприятия и ориентировки в пространстве использовались упражнения с геометрическим материалом: по инструкции: “Положи слева квадрат, посерединке листа – круг, справа – треугольник. Расскажи, какие фигуры вы положили и где. ”

Составление узоров из геометрических фигур по рисунку и по памяти, с выяснением, где какая сторона, верх, низ и т.д.

Работа с рисунками.

Рассматривание рисунков в прямом и перевернутом виде.

Узнавание предмета по контурному изображению и деталям рисунка.

Составление фигур из разрозненных деталей.

Предлагаются отдельные деталь какого-либо предмета, ребенок должен соединить их так, чтобы получился заданный предмет.

Работа с перечеркнутыми или наложенными друг на друга изображениями.

 - Диагностика развития логического мышления. Методика “ Четвертый лишний”. Ребенку зачитывается четыре слова, три из которых связано между собой по смыслу, а одно слово не подходит к остальным. Ребенку предлагается найти “лишнее” слово и объяснить, почему оно “лишнее”.

-- книга, портфель, чемодан, сумка;

-- трамвай, троллейбус, трактор, автобус;

-- добрый, ласковый, злой, веселый.

Диагностика кратковременной слуховой механической памяти. Методика “10 слов”.

Дом, парта, белый, хорошо, груша, мел, сильный, чашка, свеча, стол.

Воспроизведение 5-6 слов после первого прочтения свидетельствует о хорошем уровне слуховой механической памяти.

Диагностика развития зрительной памяти.

Методика Д. Векслера. Ребенку предлагается картинка (разрешается смотреть 15 сек.). Затем картинка закрывается и ребенку предлагается перечислить предметы, изображенные на картинке.

Диагностика памяти с помощью опосредованного запоминания (А.Н.Леонтьев). Детям предлагаются слова для запоминания: обед, сад, ночь, лошадь, птица, стул, лес, мышь.

Предлагается набор карточек, на которых изображено: хлеб, яблоко, стол, кровать, сани, лампа, кошка, гнездо, дерево, земляника, луна, телега, чашка, фонарь.

Инструкция: ”Сейчас я буду зачитывать слова, а ты, чтобы лучше их запомнить, будешь выбирать соответствующую карточку с рисунком, которая тебе поможет вспомнить названное мною слово”. На выбор карточки к каждому слову отводится 30 секунд. После каждого выбора следует расспросить ребенка, почему он сделал этот выбор. Затем следует занять ребенка на 15 минут какой-нибудь другой игрой.

По истечению этого времени ребенку демонстрируются картинки, которые были выбраны им для опосредованного запоминания. Количество правильно названных слов свидетельствует о развитии у ребенка логических связей в процессе запоминания.

Для обследования состояния общей моторики детям предлагались задания, которые выполнялись по показу, затем по словесной инструкции. Исследовалась двигательная память, переключаемость движений и самоконтроль при выполнении двигательных проб: по методике Е.Ф.Архиповой

а) ребенку показывалось 4 движения для рук и предлагалось их повторить: руки вперед вверх, в стороны, на пояс;

б) повторить за педагогом движения за исключением одного, заранее обусловленного “запретного” движения.

 Для обследования произвольной моторики пальцев рук у детей исследовалось:

1.Статическая координация движений. Пробы Озерецкого-Гельнитца.

Детям предлагались следующие задания:

а) распрямить ладонь со сближенными пальцами на правой руке и удержать в вертикальном положении под счет;

б) аналогично выполнить левой рукой;

в) удерживание поз “зайчик”, “коза”, “колечко” под счет.

Динамическая координация движений.

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

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

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

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

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

 Методики диагностирования развития психических процессов адаптировались для данной категории детей, обследования произвольной моторики пальцев рук.

 Обследование состояния органов артикуляционного аппарата включало:

-анатомическое строение и двигательные функции;

-исследование объема и качества движений.

Обследование произношения звуков, состояние просодики. По методике Фотековой Т. А., Ахутиной Т. В.[50.11-20] (Приложение № 1)

Обследование слоговой структуры слова.

 Предлагаются для называния предметные картинки, затем логопед называет слова для отраженного произношения:

- односложные слова с закрытым слогом;

- двусложные слова из 2 прямых открытых слогов, с 1 закрытым слогом;

- двусложные слова со стечением согласных в начале (середине, в начале и середине) слова

- односложные слова со стечением согласных в начале (в конце) слова;

- трехсложные слова из 3 открытых слогов;

- трехсложные слова с последним закрытым слогом;

- трехсложные слова со стечением согласных;

- четырехсложные слова с открытыми слогами;

- многосложные слова из сходных звуков.

Чтобы выявить негрубые нарушения слоговой структуры слова, для повторения предлагаются следующие предложения:

«На перекрестке стоит милиционер».

«Космонавт управляет космическим кораблем».

Отмечается характер искажения слоговой структуры (сокращение, опускание, уподобление, добавление слогов, добавление звуков, перестановка слогов и звуков).

Обследование фонетической стороны речи.

Обследование состояния функций фонематического слуха.

Опознание фонем среди других:

- а ,у, ы, о, у, а, о, ы, и; - п, н, м, к, т, р.

2. Различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам:

- звонких и глухих: п-б, д-т, к-г. Ж-ш. з-с,в-ф;

- шипящих и свистящих: с, з, щ, ш, ж,ч;

-соноров: р, л, м, н;

3.Повторение за логопедом слогового ряда:

- со звонкими и глухими звуками: да-та, та-да-та ,да-та-да;

- с шипящими и свистящими: ша-са, шо-су-са ,за-жа-за;

- сонорами: ра-ла-ла, ла-ра-ла;

4. Выделение исследуемого звука среди слогов: ла, Н, ша, со, ны, Н, си;

5 Выделение исследуемого звука среди слов: лужа, рука, дорога, кровать;

6. Называние слов с исследуемым звуком;

7. Определение исследуемого звука в назывании картинок;

8. Определение места звука в словах (начало, середина, конец);

9. Раскладывание картинок в два ряда: в первый со звуком «с», во второй со звуком «ш».

Обследование звукового анализа слова.

Определить количество звуков в словах: ус, дом, баран ,ромашка

Выделить последовательно каждый звук в словах: мак, зонт, танкист, самолет.

Определить третий звук в слове: сосна, чулки.

Определить последний согласный звук в словах: ус, кот, сыр, щенок, стол.

Выделить согласный звук из начала слова: сок, шуба, магазин, щука, чай.

Сравнить слова по звуковому составу: мак, бак, бык, рак, дом, стул, лук, сук.

Закончить слова: бара…, пету…, само… .

Отмечается сформированность навыков звукового анализа.

Обследование понимания речи.

Обследование активного словаря.

Обследование грамматического строя.

Составление предложений по сюжетной картинке и серии сюжетных картин.

Составление предложений по опорным словам.

Подстановка недостающего предлога в предложении.

Пересказ текста после прослушивания.

Рассказ из собственного опыта.

Словоизменение:

а) употребление существительного в различных падежах;

б) образование форм родительного падежа множественного числа существительных;

в) употребление предлогов;

словообразование: образование уменьшительной формы существительного.

Отмечаются нарушения согласования и управления.

Обследование чтения.

- прочитать слова различной звукослоговой структуры (рак, осы, сажа, луна, очки, отряд, рюкзак, снежок, ножницы, полотенце);

- при обследовании понимания слов предлагаются задания :

а) прочитать слово, напечатанное на карточке, и по памяти найти соответствующую картинку (зуб – суп, жук – сук, папа – баба, коза – коса);

б) прочитать слова с пропущенными буквами ( руч…а,…апочки, к…ышка).

Обследование чтения предложений:

- прочитать предложение и выполнить соответствующее действие: «Возьми ручку»;

- прочитать предложение, найти соответствующую картинку (предлагаются сюжетные картинки и карточки с предложениями).

 Обследование чтения текста проводят на основе пересказа и ответов

Обследование письма.

Письмо по слуху: диктант букв, слогов, слов различной структуры, предложений. Списывание с печатного образца. Самостоятельное письмо:

-написать прописные гласные буквы, строчные согласные;

-подписать предметные картинки;

-дать подписи к сюжетным картинкам;

-составить предложения из данных слов и записать их.

 В ходе эксперимента было проведено логопедическое обследование устной речи, письменной речи и уровня развития психологической базы речи учащихся второго класса Тутальской специальной (коррекционной) школы-интерната VIII вида, Яшкинского района, Кемеровской области. Всего экспериментом было охвачено 10 обучающихся воспитанников с нарушением интеллекта 10лет (пять мальчиков и пять девочек) второго класса. Шесть человек, имеющих заключение областной ПМПК: олигофрения средней степени дебильности, системное нарушение речи средней степени, дизартрия, дисграфия – вошли в активную группу эксперимента. Из них четыре воспитанника – лишены родительского попечения в возрасте от 8 месяцев до двух лет и находятся в группе детского дома. Остальные ученики этого класса имеют заключение областной ПМПК: олигофрения в легкой степени дебильности, системное нарушение речи легкой степени.

 Анализ анамнестических данных, медицинской документации, протоколов ПМПК позволил установить, что у всех исследуемых детей пренатальный, перинатальный, периоды протекали с отклонениями: тяжелые токсикозы беременности (2), инфекции (2), интоксикации алкогольные (2), хронические заболевания матери (3), употребление алкоголя (9), курение во время беременности (10), пытались прервать беременность (4), патология родов (4), травмы, инфекционные заболевания, перенесенные в раннем возрасте (9). Родители, имеющие диагноз: олигофрения в степени дебильности (6). Асоциальные семьи (4). В анамнезе отмечается органическое поражение центральной нервной системы, повлекшее снижение интеллекта до степени дебильности. Раннее психомоторное и речевое развитие протекало с задержкой.

 Изучение психологической базы речи исследуемых детей показало недостаточность всех уровней мыслительной деятельности: затруднено решение практических действительных задач; еще большие трудности вызывают у учеников задания, предусматривающие использование наглядно-образного мышления; наибольшую сложность представляют задания, требующие от учащихся словесно-логического мышления. Следует подчеркнуть стереотипность мышления.

 Отмечается низкий и очень низкий уровень развития памяти (обычно пользуются непреднамеренным запоминанием).

 Восприятие замедленно, отличается недифференцированностью: рассматривая предметы, дети видят его в общих чертах, не замечая специфических особенностей. Значительные отклонения от нормы выявлены у исследуемых детей и в ориентировке в пространстве.

 Симптомы органического поражения центральной нервной системы у исследуемых детей проявлялись в виде расстройства двигательной сферы общей и мелкой моторики. Нарушение общей моторики характеризуется замедленными, неловкими, скованными, недифференцированными движениями. Отмечается ограничение объема движений верхних и нижних конечностей, синкинезии, нарушение мышечного тонуса.

 Наиболее яркая недостаточность общей моторики проявляется при выполнении сложных двигательных актов, требующих четкого управления движениями, точной работы различных мышечных групп, правильной пространственно-временной организации движений. У всех детей отмечается нарушение мелкой моторики пальцев рук, что проявляется в нарушении точности, скоординированности движений, неполноценности выполнения пальцевых проб, нарушении переключения от одного движения к другому.

 При обследовании анатомического состояния артикуляционного аппарата у исследуемых детей выявлены отклонения: толстые губы (1), кривые зубы (4), напряженный язык (5), вялый язык (4). При исследовании двигательной функции губ отмечалась невозможность поднять верхнюю губу так, чтобы были видны верхние зубы, опустить нижнюю губу так, чтобы были видны нижние зубы.

 При исследовании двигательной функции языка у 4 человек отмечалась невозможность положить широкий язык на верхнюю губу, язык был напряжен, наблюдался тремор языка.

 Исследования динамической организации движений артикуляционного аппарата выявило недифференцированность движений, нарушение плавности движений, напряженность языка, ограниченность движений языка, отмечается нарастающее утомление, недостаточность сокращения мягкого неба, сглаженность носогубных складок, саливация.

 При исследовании мимической мускулатуры отмечалось низкое качество выполнения заданий, ограничение объема движений, синкинезии, саливация, напряженность. У всех детей отмечалась неспособность нахмурить, поднять брови, подмигнуть. Яркая моторная недостаточность, проявляемая при выполнении сложных двигательных актов, что свидетельствует о недоразвитии кинестетической чувствительности, которая влечет за собой нарушение единства действия органа исполнителя и ощущения от его движения. Данное исследование выявило нарушение артикуляционных движений у восьми человек (80%). Наличие неврологической симптоматики указывает на органическое поражение центральной нервной системы.

Нарушения оптико-пространственного восприятия выявлены у 70%.

 У данной группы учащихся недостатки звукопроизношения выражались в виде замен, искажений, смешений, пропусков. Замены осуществляются по принципу акустико-артикуляционного сходства. Чаще всего страдает произношение свистящих, шипящих, аффрикаты, соноры, парные согласные. Особенностью нарушений звукопроизношения является большая трудность использования в самостоятельной речи имеющихся правильных артикуляторных установок.

 Просодическая сторона речи у всех исследуемых детей сформирована с нарушениями. Отмечаются назализации (3), нарушение речевого дыхания (6), недостаточная сила голоса (3), отклонения тембра голоса (1). Эти расстройства влияют на разборчивость и эмоциональную выразительность речи детей.

 У исследуемых детей наблюдаются нарушения слоговой структуры, которая проявляется, начиная с трехсложных слов, чаще в словах со стечением согласных. В большинстве случаев наблюдается перестановка слогов и пропуски звука или слога. Чаще искажаются слова малознакомые и редко употребляемые.

 У всех исследуемых детей отмечается недоразвитие фонематического слуха. Особую сложность представляют свистящие, шипящие, аффрикаты, парные звонкие и глухие согласные, мягкие и твердые согласные звуки.

 В ходе обследования выявилось, что большую трудность для детей с нарушением интеллекта представляют все виды языкового анализа.

 Анализируя результаты выполнения учащимися заданий, можно выделить специфические особенности активного словаря: бедность, неточность по значению, недостаточность развития процессов обобщения. В словаре у детей с нарушением интеллекта преобладают существительные с конкретным значением. Отсутствие в речи слов обобщенного характера, бедность глагольной лексики (отсутствуют многие глаголы, обозначающих способы передвижения животных, имеется лишь незначительное количество глаголов с приставками), редкое употребление слов, обозначающих признаки предмета.

Связные высказывания мало развернуты, фрагментарны; нарушена логическая последовательность, связь между отдельными частями. В процессе связного высказывания дети с нарушением интеллекта нуждались в систематической помощи со стороны педагога: в виде вопросов, подсказки, стимуляции высказываний.

Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, процессов памяти, внимания восприятия

 Отмечается непонимание инверсионных и сравнительных конструкций, логико-грамматических отношений. Эти особенности тесно связаны с особенностями формирования познавательной деятельности у детей с нарушением интеллекта.

 Речевые нарушения носят системный характер: недоразвиты все компоненты устной речи, касающиеся фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон. Расстройства речи у детей с нарушением интеллекта характеризуются стойкостью и устраняются с большим трудом.

Анализ письменных работ старших школьников с нарушением интеллекта, с которыми логопедическая работа не велась в младших классах, или велась недостаточно, показывает, что специфические ошибки письма определялись не только недостаточностью артикуляционного компонента и несформированностью фонематического слуха и восприятия, но и трудностями, вызванными лексико – грамматическим недоразвитием устной речи. Наряду с заменами букв в письме этой группы школьников просматриваются ошибки лексического характера, аграмматизмы, наблюдалась тенденция к нарастанию количества орфографических ошибок, неумение делить слова на слоги, выделять ударный гласный. Страдает процесс отбора слов и оперирования ими в речевой деятельности, процесс динамической структуризации слов. Словарь хаотичен, неупорядочен.

 Характерными оказались ошибки в понимании однокоренных слов; временных форм глаголов, числа, рода, падежа существительных и прилагательных, неумение пользоваться в речи личными местоимениями.

 У старших школьников с нарушением интеллекта остаются, в большинстве случаев непреодолимыми трудности словообразования и словоизменения, обнаружено неправильное согласование слов в предложениях, нарушение лексической и синтаксической сочетаемости слов, а также выражений, отражающих причинно-следственные, временные, пространственные и другие отношения, отсутствие умения строить сложные предложения с предлогами.

 Поэтому коррекционная работа, строящаяся на принципах системного подхода, должна начинаться с младших классов и предусматривать коррекцию фонематической стороны речи в единстве с другими компонентами языковой системы, и в частности, с коррекцией лексико-грамматической стороны.

Анализ данных констатирующего эксперимента подтвердил, что у учащихся с нарушением интеллекта не сформирована психологическая база речи, речевые нарушения носят системный характер (недоразвиты все компоненты устной речи, касающиеся фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон); отмечаются дизартрические расстройства, возникшие при поражении двигательных корково-ядерных путей: повышение мышечного тонуса в артикуляционной мускулатуре, ограничение активных движений мышц артикуляционного аппарата, недостаточность произвольных движений языка, имеются синкинезии; расстройства просодической стороны речи.

Результаты обследования письма показали, что недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза и неправильное звукопроизношение приводит к нарушениям письменной речи. Эти нарушения проявляются в заменах, пропусках и смешении букв, обозначающих звуки, сходные по акустико-артикуляционным признакам.

Недописывание элементов букв, неправильные соединения, зеркальное написание букв, замены и смешения графически сходных букв (60%) – является показателем оптической дисграфии у младших школьников с нарушением интеллекта.

Форма аграмматической дисграфии ярко отмечается при самостоятельной записи предложений. (На ветках деревьев – Наветкав деревях)

Полученные результаты обследования позволяют сформулировать логопедическое заключение: системное недоразвитие речи; несформированность языковых и речевых средств языка, смешанная дисграфия.

 Вместе с тем, выявлено наличие определенных возможностей, которые смогли бы улучшить работу с учащимися, направленную на предупреждение и преодоление смешанной дисграфии.

 3.2. Коррекционная работа по устранению дисграфии.

 Формирующий эксперимент

В результате проведенного обследования у учащихся второго класса выявлена смешанная форма диграфии.

На основе логопедического заключения и полученных результатов обследования составляется перспективный план коррекционной работы с конкретным ребенком. Этот план учитывает все индивидуальные особенности развития речевых и неречевых функций обследованного ребенка, вид и характер его трудностей.

 Занятия проводились с учетом психолого-педагогического исследования и специально подобранных методов и приемов коррекционной работы, рекомендованных Уфимцевой Л.Н., Мазановой Е.В., Агранович З.Е. направленной на устранение специфических ошибок письма, вызванных недоразвитием фонематического слуха и восприятии, нарушением звукопроизношения, недостаточностью оптико-пространственных представлений.

В группу обучающего эксперимента были включены учащиеся с наиболее тяжелыми нарушениями устной и письменной речи. Коррекционная работа с данной группой детей велась в течение 5 учебных четвертей, в период обучения во2-3 классах.

Изучение психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме нарушений письма у учащихся младших школьников с нарушением интеллекта показало, что коррекционная работа должна быть направлена не только на преодоление речевых дефектов, но и на формирование психических процессов (восприятия разной модальности, внимания, памяти, мышления). В ходе изучения методической литературы нами были отобраны различные дидактические игры и упражнения, направленные на формирование фонематического восприятия, предложенные Р.И. Лалаевой, Л.Н. Ефименковой, Чевелевой Н.А, Фомичевой Н., Казанской В.Л и др., оформленный в дидактическое пособие Т. В. Калабух и Е.В. Клейменовой.

Речевой и наглядный материал для данных упражнений подбирался с учетом речевого опыта, а также индивидуальных фонетико-фонематических особенностей и возможностей каждого ребенка. [19]

(в приложение №2 представлены некоторые виды)

Основными задачами коррекционного обучения детей со смешанной формой дисграфии являются следующие:

1. Уточнение и сопоставление звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения.
2. Развитие фонематического восприятия.
3. Выделение определенных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.
4. Определение положения звука по отношению к другим.
5. Обучение простым и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов.

6.Уточнить и расширить объем зрительной памяти.

7.Формировать и развивать зрительное восприятие и представления.

8.Развивать зрительный анализ и синтез.

9.Развивать зрительно-моторные координации.

10.Формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения. [33, 34, 35]

 Коррекционная работа включала несколько этапов.

Подготовительный этап, на котором проводилась работа по коррекции и развитию высших психических функций: внимания, памяти, восприятия разной модальности, мышления, т.е. данный этап предполагает развитие психологической базы речи.

 1 этап. 1 этап.

Логопедическая работа проводится на фоне лечебной физкультуры и массажа.

Развитие общей моторики.

Массаж расслабляющий (если мышечный тонус понижен – активизирующий).

Для снятия излишнего напряжения проводится специальная гимнастика.

Упражнение на развития координации.

Развитие мелкой моторики пальцев рук.

Лепка: используется воск, тесто.

Шнуровка, штриховка, обводка, мозаика.

Выкладывание узора, картинки из семян фасоли, пуговиц, счетных палочек.

Упражнения на создание символических поз: «колечко», «зайчик», «козочка».

Массаж лицевой мускулатуры.

Мимическая гимнастика.

Артикуляционная гимнастика.

Работа по преодолению саливации.

Формирование нижнедиафрагмального дыхания.

Развитие силы и продолжительности ротового выдоха.

Развитие голоса: силы, тембра, высоты. Активизация движений мягкого неба.

2 этап.

Цель: коррекция звукопроизношения.

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

Применялись распространенные приемы установки звука:

По подражанию;

От артикуляционной гимнастики;

От сохранной фонемы;

Механический.

Параллельно шла работа по формированию понятия «звук»; работа по формированию фонематического слуха на основе сохраненных фонем.

Затем закреплялось правильное произношение звука в самостоятельной речи:

Звук закрепляется в изолированном виде;

В различных слогах (вводился анализ слога);

Закрепление звука в словах;

Закрепление звука на основе предложения.

Проводилась работа по нормализации просодической стороны речи: нормализация акта дыхания тембровой окраски голоса, темпа речи, мелодико-интонационной стороны речи.

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

Чтобы закрепить сформированную артикуляцию, ребенок должен уметь слышать этот звук.

Работа по развитию фонематических процессов проводилась по следующему плану:

Опознание изучаемого звука в чужой речи.

Ребенку предлагается послушать текст и определить, какой звук встречается чаще всего. Текс подбирается так, чтобы изучаемый звук находился в начале, средине и конце слова.

Сумка, масло, нос.

Далее проводилась работа по опознаванию изучаемого звука в ряду других звуков. При этом сначала предлагались звуки, отдаленные по акустико-артикуляционным признакам, затем близкие.

Ребенок должен прослушать звуковой ряд и поднять специальную карточку (букву), когда услышит изучаемый звук.

Опознание изучаемого звука в слогах.

Ребенку предлагаются слоговые ряды; услышав слог с изучаемым звуком, ребенок поднимает сигнальную карточку.

Предлагаемые слоги не должны включать оппозиционные звуки.

Ла-ма-са-гу-ны-бо-со;

Асу-аму-асо-амо-аро.

Опознание изучаемого звука в составе слогов.

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

Сыр, кран, усы, торт, нос, рыба.

Опознание изучаемого звука в составе предложения, текста.

Логопед читает предложение или текст, ребенок поднимает специальную карточку, услышав нужный звук.

Я стояла у стола. Миша ходил по песку босой. Посчитать, сколько раз звук встретился в тексте.

Ребенок учится опознавать звук, руководствуясь восприятием звука и его артикуляцией, но на основе собственных представлений.

Задание:

На столе выкладывались предметные карточки; необходимо отобрать картинки с изображением предметов, в названии которых имеется излагаемый звук.

Когда у ребенка были сформированы описанные выше виды работ, проводилась работа по включению звука в фонематический анализ.

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

Работа идет по следующему плану. Существуют различные способы выделения фонем.

1 способ. Интонационное выделение фонем.

Логопед произносит слово несколько раз, длительностью выделяя каждый звук слова.

Интонационное выделение помогает ребенку обнаружить, услышать звуки, из которых состоит слово.

2 способ.

Ребенку предлагались карточки, на которых нарисован предмет и дана схема звукового состава слова (названия этого предмета).

Логопед произносит слово, интонационно, последовательно выделяя фонему за фонемой. Ребенок фиксирует каждую фонему. Помещая в клетку фишку. На основе прослушивания, ребенок заполняет фишками всю схему. Получается пространственная модель слова, которая представляет собой последовательный ряд фишек, каждая из которых обозначает звук, стоящий на определенном месте.

Графическая схема и фишки являются средством фиксации каждой выделенной фонемы и средством контроля за правильностью полученного результата. Использование картинки облегчает задачу, т.к. она напоминает ученику, какое слово анализируется.

3 способ. Звуковая линейка.

Способ используется, чтобы сосредоточить внимание ребенка на каком-то отдельном звуке, чтобы помочь «увидеть» звук, определить его место в слове.

Логопед произносит слово, длительно проговаривая каждый звук; ребенок фиксирует на звуковой линейке. Затем интонационной выделяет какой-то один звук, движение звуковой линейки останавливаем, чтобы ребенок увидел, после какого звука он следует. Постепенно формируется умение выделить интонационно звук их слова и воспроизводить его.

Учим давать характеристику звука;

Анализировать его артикуляционный уклад;

Обозначать опорной фишкой, затем буквой.

Работа по развитию фонематического восприятия ведется в следующей последовательности:

Учим выделять гласный звук в начале слова. (гласный должен быть ударным

Выделение первого согласного из слова.

Берутся правильно произносимые звуки, которые можно «потянуть» (щелевые: сад).

Выделение конечного согласного и гласного из слова.

Выделение из средины слова ударного гласного.

Обучение способам сложного звукового анализа и синтеза.

Определить количество, последовательность, место звука в слове.

После того, как ребенок освоил данный вид работы, вводились упражнения с фишками разного цвета: для обозначения гласных – красные фишки, для обозначения твердых согласных – синие фишки, для мягких согласных – зеленые фишки. Переходят к работе по формированию умения выделять звуки, входящие в состав слога.

Фонематический анализ рекомендуется начинать с закрытых слогов: АК, АР, т.к. они смешиваются в произношении меньше, чем открытые и легче расчленяются. Затем работают с открытыми слогами: КА, РА. Далее берутся слоги, которые содержат согласный-гласный-согласный звуки (САС); затем слог со стечением согласного.

Упражнения по определению места звука в слове:

Разложить в три ряда картинки, в названии которых есть звук Л: в первый ряд положить картинки, в названии которых звук слышится в начале слова, в другой – в средине, в третий – в конце. Примерные картинки: лампа, лыжи, стол, стул, лук, палка, мыло, голубь.

Подобрать слова, в которых звук Л в начале слова; (в конце слова, с вредине слова).

Назвать животных (овощи-фрукты, цветы, посуду), в названии которых звук [Л] в конце (середине, начале) слова.

При формировании сложных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования:

составление предварительного представления о задании (ориентировочная основа будущего действия);

освоение действия с предметами;

выполнения действия в плане громкой речи;

перенос действия во внутренний план;

окончательное становление внутреннего действия (переход на уровень интеллектуальных умений и навыков).

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.

В связи с этим Р.И. Лалаева выделяет следующие этапы формирования функции фонематического анализа.

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

Второй этап – формирование действия фонематического анализа в речевом плане. Опора на материализацию действия исключается, и проведение фонематического анализа 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.

Необходимо учитывать постепенное усложнение речевого материала.

Слова из двух гласных: АУ, УА.

Односложные слова: УМ, УС, ДА, МАК, СОМ.

Двусложные слова, состоящие из двух открытых слогов: МАМА, ЛУНА.

Двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слогов: САХАР, ДИВАН.

Двусложные слова со стечением согласных: ЛАМПА, КАРМАН.

Односложные слова со стечением согласных в начале слова: ВРАЧ, СТОЛ.

Односложные слова со стечением согласных в конце: ТИГР, ВОЛК.

Трехсложные слова: КАПУСТА, ПАРОВОЗ.

Параллельно проводится работа по коррекции нарушений письма.

Примерные виды работ по закреплению функции фонематического анализа:

Подобрать и записать слова, где заданный звук был бы на первом (втором, третьем) месте (кот, окно, мак).

Вписать в данные прямоугольники третью букву следующих слов: рак, санки, спинка, нога, трава.

Далее на логопедических занятиях по звукопроизношению идет работа по дифференциации смешиваемых фонем.

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 плану как на этапе автоматизации звука.

Параллельно на всех этапах велась работа по Методике Мазановой

1.Развитие у детей зрительного восприятия и узнавания предметов.

-Развитие зрительного гнозиса:

а)развитие восприятия цвета;

б)развитие восприятия формы;

в)развитие восприятия размера и величины.

—Развитие буквенного гнозиса:

а) развитие восприятия цвета букв;

б) развитие восприятия формы, размера и величины предметов и букв;

в) дифференциация расположения элементов букв.

2.Развитие зрительного анализа и синтеза.

3.Уточнение и расширение объёма зрительной памяти (зрительного мнезиса):

а) развитие запоминания формы предметов;

б) развитие запоминания цвета;

в) развитие запоминания последовательности и количества букв и предметов (вначале проводим работу по развитию зрительной памяти, рассматривая предметы, потом – геометрические фигуры и лишь затем – буквы).

4.Формирование пространственного восприятия и представлений:

а) ориентировка в схеме собственного тела;

б) дифференциация правых и левых частей предмета;

в) ориентировка в окружающем пространстве.

5.Формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения.

6. Развитие зрительно-моторных координации.

На втором этапе проводится сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане и букв при написании. 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. А также закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме, автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв и дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв.

У учащихся младших классов специфические ошибки письма определялись не только недостаточностью артикуляционного компонента и несформированностью фонематического слуха и восприятия, но и трудностями, вызванными лексико-грамматическим недоразвитием устной речи, оптико-пространственного восприятия. Наряду с заменами букв в письме этой группы школьников обнаруживались ошибки лексического характера, аграмматизмы, наблюдалась тенденция к нарастанию количества орфографических ошибок.

У детей с нарушением интеллекта страдает:

Процесс накопления слов. Чаще всего при этом отстает глагольная лексика. Активный словарь прилагательных ограничен небольшим набором слов. Преобладают существительные с конкретным значением;

Процесс отбора слов и оперирования ими в речевой деятельности. В ходе высказывания дети забывают названия предметов, качеств, действий;

Процесс динамической структуризации слов. Словарь хаотичен, неупорядочен.

Характерными оказались ошибки в понимании:

Однокоренных слов;

Временных форм глаголов;

Числа, рода, падежа существительных и прилагательных.

У детей с нарушением интеллекта отмечается несформированность словообразования и словоизменения. Обнаружено неправильное согласование слов в предложениях, нарушение лексической и синтаксической сочетаемости слов, а также выражений, отражающих причинно-следственные, временные, пространственные и другие отношения.

Поэтому логическая работа, строящаяся на принципах системного подхода, должна предусматривать коррекцию фонематической стороны речи в единстве с другими компонентами языковой системы, и в частности с коррекцией лексико-грамматической стороны.

 Коррекция мышечного тонуса. Работа по нормализации просодической стороны речи, дыхания, голоса, темпа речи, мелодико-интонационной окраски, коррекция и развитие общей и мелкой моторики, коррекция и развитие артикуляционного праксиса.

Конспекты фронтальных логопедических занятий бази­руются на современных в дефектологии требованиях, которые распространяются на все виды фронтальных, подгрупповых и индивидульных занятий:

- тема и цель занятия пронизывает все этапы работы;

- максимальное насыщение занятий изучаемыми звуками, лексическим и грамматическим материалом;

- на занятиях сочетаются учебные и игровые методы рабо­ты;

- проводится систематическая работа по развитию памяти, мышления, внимания, восприятия;

- происходит постоянный звукобуквенный анализ и синтез на материале правильно произносимых звуков речи.

Параллельно велась работа по обогащению словаря и развитию грамматического строя речи; развитию связной речи; закреплению навыков чтения и письма. В процессе работы дети овладевают анализом все более и более сложных слов. Они учатся вслушиваться в звуки ре­чи, сравнивать слова по звуковым моделям, находить в них сходство и различие.

 Обучение строится с учетом ре­чевого онтогенеза, индивидуальных и возрастных особенно­стей детей, системности и последовательности в подаче лин­гвистического материала, комплексности при преодолении выявленных нарушений письменной речи.

Таким образом, при подборе содержания коррекционной работы основное внимание уделялось коррекции ведущих нарушений в структуре дефекта. Индивидуальная логопедическая работа по устранению специфических ошибок письма сочеталась с фронтальной, продолжалась на уроках письма и развития речи и учитывала сложный характер нарушения речи младших школьников коррекционной школы VIII вида.

3.3. Контрольный эксперимент и обработка полученных результатов.

С целью преодоления смешанной дисграфии было проведено обучение учащихся с нарушением интеллекта второго-третьего классов с несформированностью языковых и речевых средств общения, обусловленной дизартрическими расстройствами. В экспериментальную группу вошли учащиеся 5 человек с более тяжелыми речевыми расстройствами. Коррекционная работа с этими учащимися началась во втором, а затем продолжилась в третьем классе.

Коррекция письменной речи проводилась по программе Е.В.Мазановой «Коррекция нарушений письменной речи», методическим рекомендациям Гайдиной Л.И., Обуховой Л.А., Уфимцевой Л.Н. Агронович З.Е.

 Занятия проводились с учетом данных психолого-педагогического исследования и специально подобранных методов и приемов. Занятия по коррекции психомоторных и сенсорных процессов проводились психологом. Медикаментозное лечение для детей, страдающих дизартрией, психоподобным поведением назначалось врачом-психиатром. Работа по развитию общей и мелкой моторики проводилась учителем лечебной физкультуры. Музыкальный руководитель в уроки ритмики включал упражнения по развитию общей и мелкой моторики, ориентировки в окружающей действительности. Совместные занятия ритмики и логопедии (логоритмики) способствовали развитию и коррекции моторики, просодической стороны речи, побуждали к активной речевой деятельности. Логопед занимался с детьми коррекций звукопроизношения, лексико-грамматической стороны речи (в занятия включались упражнения по развитию общей, мелкой, артикуляционной моторики, по формированию фонематического слуха и восприятия, дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв) по устранению дизартрических расстройств. На уроках письма и развития речи, а также уроках «Развитие речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности» учитель продолжал работу, начатую на логопедических занятиях.

 В процессе обучения решалась основная задача – определить эффективность выбранных методов и приемов коррекционной работы, направленной на устранение акустико-артикуляционной дисграфии у младших школьников с нарушением интеллекта.

Существенно повысились показатели развития психологической базы речи – с очень низкого и низкого до среднего уровня:

- учащимися усвоены понятия вверх, вниз, влево, вправо, что важно для работы по совершенствованию артикуляционной моторики, для умения ориентироваться на листе бумаги, усвоения навыков письма;

- усвоены значения предлогов над, под, между, за, перед;

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

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

Упражнения, направленные на развитие двигательных функций артикуляционного аппарата, на развитие мимической мускулатуры и на преодоление дизартрических расстройств, способствовали выработке полноценных движений органов артикуляции, необходимых для правильного произношения звуков.

Произношение учащихся характеризовалось большим количеством дефектных звуков, многие из которых были поставлены и автоматизированы. Но в самостоятельной речи учащихся с нарушением интеллекта отмечается неправильное использование уже поставленных звуков.

Словарный запас беден, ограничен обиходно-бытовой тематикой. В словаре преобладают существительные с конкретным значением. Отмечается малая распространенность предложений. Дети с нарушением интеллекта пользуются простыми, короткими конструкциями. Редко второстепенные члены предложения выражались качественными прилагательными для характеристики признака предмета. У исследуемых детей наблюдались пропуски слов, словосочетаний необходимых для построения фразы, что приводило к искажению смысла высказывания. Учащимися допускались ошибки при выделении границ предложения.

Ошибки, связанные лексико-грамматическим недоразвитие проявлялись на уровне словосочетания, предложения, текста. Большое количество ошибок связано с нарушением согласования и управления.

Результативность работы по коррекции фонематического слуха и восприятия отслеживалась путем проведения промежуточных контрольных срезов, проводимых на уроках русского языка, в форме диктанта. В конце учебного года был проведен контрольный диктант. Результаты проверки работ экспериментальной группы учащихся свидетельствуют о значительном снижении количества специфических ошибок, обусловленных нарушенным звукопроизношением, несформированностью фонематического слуха и восприятия и дизартрическими расстройствами.

Результаты обследования письменной речи учащихся младших классов школы VIII вида выявили, что во время выполнения письменных заданий у детей данной категории быстро наступает утомление, резко снижается внимание, в работах появляется множество ошибок и исправлений. Специфические ошибки, обусловленные несформированностью фонематических процессов и нарушением звукопроизношения, выражались в: заменах по акустико-артикуляционным признакам (буквы, обозначающие свистящие и шипящие, парные звонкие и глухие согласные звуки, реже аффрикаты и соноры); пропусках согласных букв при их стечении. Наблюдались трудности в обозначении мягкости согласных гласными второго ряда и мягким знаком. Недописывание элементов букв, неправильные соединения, зеркальное написание букв, замены и смешения графически сходных букв.

По данным таблицы (Приложение №3. Таблица№1) можно проследить, что количество вышеперечисленных ошибок, после короткого периода обучения, лишь незначительно снизилось. Поэтому работа была продолжена на следующий год. Ошибки на письме, в незначительном количестве, продолжают наблюдаться после завершения эксперимента (Приложение №3. Таблица №2). Из чего следует вывод, о необходимости продолжения логопедической работы по преодолению смешанной формы дисграфии у младших школьников с нарушением интеллекта по выбранной методике.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование подтвердило, что расстройства письменной речи учащихся младших классов школы VIII вида проявляются на фоне грубого нарушения познавательной деятельности, дизартрических расстройств, аномального развития в целом, вследствие органического поражения центральной нервной системы.

Общее нарушение интеллектуальной деятельности ребенка, нередко осложненное недоразвитием речеслухового, речедвигательного, анализаторов, приводит к значительным затруднениям в овладении устной речью. Зависимость между нарушениями письма, с одной стороны, и дефектами устной речи и слуха с другой, изучали: Ф.А.Рау, М.Е.Хватцев, М.Е.Боскис, Р.Е.Левина.

Современная психология, рассматривая письмо как один из видов речевой деятельности, представляет его как более сложный психический акт, нежели устная речь. Психофизиологическую структуру процесса письма изучали: А.Р.Лурия, Л.С.Цветкова. Нарушения письменной речи у младших школьников изучали: Л.Н.Ефименкова, И.Н.Садовникова, Р.И.Лалаева, А.Н.Корнев и другие. Разными авторами высказываются несколько различные взгляды на причины и механизмы нарушения письма. В настоящее время этот вопрос остается одной из актуальных проблем логопедии. Особую значимость вопрос о нарушениях письма приобретает в практике обучения детей с нарушением интеллекта.

Речевые нарушения данной категории детей носят системный характер, то есть речь страдает как целостная функциональная система. Нарушаются все ее компоненты: фонетико-фонематическая сторона, лексико-грамматический строй речи. В различной степени нарушены уровни порождения речевого высказывания (смысловой, языковой, сенсомоторный уровни). Наиболее недоразвитыми оказываются высокоорганизованные уровни (смысловой, языковой), требующие высокой степени сформированности операций анализа, синтеза, обобщения.

Оценивая значимость речевых кинестезий в формировании письменной речи, исследователи указывают, что фонематическая организация звуков речи предполагает наличие четких схем не только в слуховой, но и в артикуляционной деятельности. Чтобы различать звуки речи в словах, необходим предшествующий речевой опыт, накопление определенной системы акустико-артикуляционных связей. При этом большую роль играет аналитико-синтетическая деятельность, благодаря которой ребенок обобщает признаки фонемы, отграничивая ее тем самым от других. Правильное развитие фонематических процессов лежит в основе усвоения фонетики, лексико-грамматического усвоения письма.

Проведенное исследование выявило, что моторный праксис учащихся с нарушением интеллекта характеризуется рядом особенностей:

- повышением тонуса мышц;

- снижением тактильного осязания;

- недоразвитием кинестетических ощущений;

- наличием гиперкинезов, синкинезий;

- ограничением объема движений языка, губ, челюсти;

- быстрой утомляемостью движений органов артикуляции.

Нарушения речевой моторики и речеслухового анализатора ведут к дефектам звукопроизношения. Нарушения фонематического слуха и восприятия не позволяют слышать и различать правильное и неправильное произношение звуков в собственной речи и контролировать свое произношение.

Особенности развития устной речи находят прямое отражение в письменной речи. Дисграфия у школьников с нарушением интеллекта чаще всего проявляется в сложном виде.

Результаты обследования письма детей показали, что частыми являются замены, пропуски и смешения букв, обозначающих звуки, сходные по акустико-артикуляционным признакам. Дефектное звукопроизношение также находит отражение на письме, что проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще заменялись буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие согласные аффрикаты; реже – соноры. Наблюдались трудности в обозначении мягкости гласными второго ряда и мягким знаком.

Недостаточная сформированность оптико-пространственного восприятия ведет к неправильному написанию букв.

 Эти ошибки встречались при разных видах письма: при списывании, самостоятельном, по слуху.

Полученные результаты обследования позволяют говорить о наличии у данной группы детей смешанной формы дисграфии.

 Коррекционная работа велась поэтапно, включая следующие принципы логопедического воздействия:

- поэтапного формирования умственных действий;

- деятельностного подхода;

- опоры на различные анализаторы;

- формирование речевых навыков в условиях естественного речевого общения.

С учетом данных, полученных в процессе исследования, было определено содержание коррекционной работы:

Анализ проведенной работы показал положительную динамику у всех учащихся в развитии моторного праксиса, языковых и речевых средств. Повысились показатели развития психологической базы речи с низкого и очень низкого до среднего уровня. Произношение учащихся характеризовалось большим количеством дефектных звуков, многие из которых были поставлены в ходе работы. Но в самостоятельной речи учащихся с нарушением интеллекта продолжает отмечаться неправильное использование уже поставленных звуков.

По окончании работы был проведен контрольный диктант. Результаты проверки работ учащихся свидетельствуют о значительном снижении количества специфических ошибок, вызванных нарушением звукопроизношения, несформированностью фонематического слуха и фонематического восприятия нарушением анализа и синтеза, и дизартрическими расстройствами. Ошибки, связанные с оптическими расстройствами письменной речи, исчезли.

Список литературы

1. Агранович, З. Е. В помощь логопедам и родителям: сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников [Текст]/ З. Е. Агронович. – СПб. 2007.-180с.
2. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе: методическая пособие [Текст]/А. К. Аксенова .- М.: ВЛАДОС. 1999.-304с.
3. Аксёнова, А. К., Воронкова, В. В. Петрова, М. Н., Худенко, Е. Д. Внедрение коррекционно-развивающих технологий в систему работы учителей коррекционных школ-интернатов, детских домов. Модуль №2, Учебно-методический комплект [Текст]/М. Н. Петрова, А. К. Аксёнова, В. В.Воронкова , Е.Д. Худенко.- Москва. 2007.-151с.
4. Аксёнова, А. К., Воронкова, В. В. Петрова, М. Н., Худенко, Е. Д. Внедрение коррекционно-развивающих технологий в систему работы логопедов – дефектологов коррекционных школ-интернатов, детских домов. Модуль №4, Учебно-методический комплект[Текст] /М. Н. Петрова, А. К. Аксёнова, В. В. Воронкова, Е. Д. Худенко.- Москва. 2007.-151с.
5. Барылкина, Л. П. Эти трудные согласные: Как помочь ребенку с нарушениями процесса письма и чтения: Пособие для учителей, логопедов и родителей [Текст] / Л.П. Барылкина, И.П. Матраева, Л.А.Обухова; — М.: 5 за знания, 2005. — 128 с.
6. Безруких, Н. Н., Учимся писать вместе: школа для учителей и родителей [Текст] / Н.Н. Безруких.- Новосибирск.: ЦЭРНС, 1994 -112с.
7. Винарская, Е. Н., Богомазов, Г.Н. Возрастная фонетика[Текст] / Е.Н.Винарская, Г.Н. Богомазов.- ТФ МГОПУ, 2001.-224с.
8. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В. К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель, 2006 – 160с.
9. Воронкова, В. В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе.: методическое пособие[Текст] /В. В. Воронкова. – М.: Школа – Пресс, 1994.-387с.
10. Воронкова, В. В. Обучение грамоте и правописанию в 1 – 4 классах вспомогательной школы: методическое пособие [Текст] / В. В. Воронкова – М.: Просвещение, 1988.- 187с
11. Гаврилушкина, О. П., Соколова, Н. Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников [Текст] /О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. – М.: Просвещение, 1985. – 72 с.
12. Гайдина, Л. И., Обухова, Л. А. Логопедические упражнения: исправление нарушений письменной речи в 1-4 классах[Текст] / Л. И. Гайдина, Л. А. Обухова- М.: Вако, 2007.-42с.
13. Дурова, Н. В. Фонематика. Как научить детей слышать и правильно произносить звуки. Методическое пособие[Текст] / Н. В. Дурова – М.: Мозаика-Синтез, 2000.-112с.
14. Ефименкова, Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия.: методическое пособие по коррекции письменной речи [Текст] / Л. Н. Ефименкова – М.: Книголюб, 2006. – 144с.
15. Ефименкова, Л. Н., Садовникова, И. Н. Формирование связной речи у детей олигофренов: пособие для логопеда [Текст] /Л. Н. Ефименкова – М.: Просвещение, 1970.-160с.
16. Ефименкова, Л. Н., Садовникова, И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей: методическое пособие [Текст] /Л. Н. Ефименкова. М.: Просвещение, 1972.-206с.
17. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений [Текст] / А.Г. Зикеев. - М.: Издательский центр «Академия», 2007.- 200с.
18. Казанская, В. Л. Шматко, Н. Д. Дидактические игры и упражнения по развитию слухового восприятия//Дефектология 2002, №5 с 75 -86
19. Калабух, Т. В., Клейменова, Е.В. Коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками в специальных (коррекционных) классах: учебно-методическое пособие для учителей специальных (коррекционных) классов VII вида[Текст] / Т. В. Калабух, Е. В. Клейменова. – Новокузнецк Издательство МОУ ДПО ИПК, 2008. – 109с.
20. Каморина, Е. А., Логопедическая работа с младшими школьниками при нарушении чтения и письма, обусловленные смешением букв по кинестетическому сходству// Логопед, 2007.-№2-с.35-42.
21. Карасева, И. Л., Анализ специфических ошибок письма учащихся начальных классов// Школьный логопед – 2005-№3(6).-с.27-32
22. Ковшиков, В. А., Исправление нарушений различных звуков: методы и дидактические материалы [Текст] / В. А. Ковшиков.- СПб.: КАРО, 2006-128с.
23. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учебное пособие для студентов [Текст] / Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др.: под ред. Г.Ф. Кумариной.- М.: Издательский центр «Академия», 2001-320с.
24. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение): методическое пособие для логопедов [Текст] /А. Н. Корнев. – Сан.- Петербург, Издательский Дом «М и М», 1997.- 286с.
25. Лалаева, Р.И. Дисграфия. Хрестоматия по логопедии [Текст] /Р. И. Лалаева .– М.: ВЛАДОС, 1997.-542с.
26. Лалаева, Р. И. Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы.:пособие для логопедов[ Текст] /Р. И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1978.- 298с.
27. Лалаева, Р. И., Венедиктова, Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: методическое пособие [Текст] /Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Сан.- Петербург. Изд-во «Союз», 2003.-224с.
28. Лебединский, В. В. Общие закономерности психического дизонтогенеза.: [Текст] //Хрестоматия. В. В. Лебединский. – М.: Изд-во МПА, 1995.482с
29. Леонтьев, А. А. Некоторые вопросы лингвистической теории письма. В Н.: Вопросы общего языкознания [Текст] / А.А.Леонтьев; М., 1964.
30. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. Фак. Пед. Вузов [Текст] / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
31. Лурия, А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учебное пособие[Текст] /А. Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. -352с.
32. Мазанова, Е. В. , Логопедия Коррекция оптической дисграфии. Конспекты для логопедов [Текст] / Е. В. Мазанова. – М.: ООО «Аквариум принт», 2006. – 88с.
33. Мазанова, Е. В. , Логопедия Коррекция акустической дисграфии. Конспекты для логопедов [Текст] / Е. В. Мазанова. – М.: ООО «Аквариум принт», 2006
34. Мазанова Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда [Текст] / Е.В. Мазанова. – М. : Из­дательство ГНОМ и Д, 2006. – 136
35. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопеда [Текст] / Е.В. Мазанова. – М. : Из­дательство ГНОМ и Д, 2006. – 136
36. Матюхина, М.В. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. Пособие для студентов пед. Ин – тов. «Педагогика и методика нач. обучения» [Текст] / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др.; Под ред. М. В. Гамезо и др.—М.: Просвещение, 1984.—256 с.
37. Муравьева, Н. Н.. Логопедическая работа с первоклассниками, имеющими недостатки речи и письма// Недостатки речи и письма у детей: из опыта логопедической работы [Текст] / Под редакцией Р. Е. Левиной. – М.: Издательство Академии Педагогических Наук РСФСР, 1956 – c.
38. Основы теории и практики логопедии. : пособие для логопедов [Текст] / Под ред. Левиной Р. Е. – М.: Просвещение, 1968. -479с.
39. Парамонова Л.Г., Легкий способ научиться правильно говорить и писать/Л.Г. Парамонова.- Аст. Сова, 2009
40. Парамонова Л.Г., Предупреждение и устранение дисграфий у детей [Текст] /Л.Г. Парамонова.- СПб.: Издательство «Союз», 2004- 240с.
41. Петрова, В. Г. Обучение учащихся I – IV классов вспомогательной школы.: методическое пособие для учителей вспомогательных школ /[Текст] В. Г. Петрова – М.: Просвещение, 1982.-482с.
42. Петрова, В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы: методическое пособие [Текст] /В. Г. Петрова. – М.: Педагогика, 1977.- 402с.
43. Поволяева, М. А. справочник логопеда [Текст] / М. А. Поволяева.- Ростов-на-Дону.: Феникс, 2002.-448с.
44. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие для студентов дефектологического факультета [Текст] /С. Я. Рубинштейн.– М., 1979. -224с
45. . Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи у младших школьников.: методическое пособие для логопедов [Текст] /И. Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997.-276с.
46. Соловьев, И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей [Текст] / И. М. Соловьев.-М.: Просвещение, 1976 -370с.
47. Сиротюк, М. В. Смешанная дисграфия – миф или реальность//Дефектология №2. 2006г – 26-30с.
48. Соботович, Е. Ф., Гопиченко, Е. М. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов: [Текст] //Хрестоматия по логопедии. – М.: ВЛАДОС, 1997.-413с.
49. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи: методическое пособие [Текст] /Л. Ф.Спирова . – М.: Педагогика, 1980.342с.
50. Уфимцева, Л. П., Самодурова, А. А., Ефимова О. Л., Современные подходы к организации логопедической работы в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида :методическое пособие [Текст] / Л. П.Уфимцева, А. А. Самодурова, О. Л. Ефимова.- Красноярск, 2007.- 72с.
51. Фотекова, Т. А., Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов [Текст] /Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. — М.: АРКТИ, 2002. — 136 с: ил. – (Библиотека практикующего логопеда)
52. Цветкова, Л. С. Диагностика и коррекция нарушений письменной речи у детей: методическое пособие для логопедов [Текст] / Л. С Цветкова – М.2001.- 211с.
53. Чиркина, Г. В., Филичева Т. Б. Нарушения речи у детей: методическое пособие для логопедов [Текст] /Г. В.Чиркина, Т. Б. Филичева . – М., 1993.-321с
54. Ястребова, А.В. Учителю о детях с недостатками речи. [Текст] / А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирова, Т.П. Бессонова; Изд. 2-е, - М.: АРКТИ, 1997. – 131 с.
55. Ястребова, А. В., Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы: пособие для учителей-логопедов [Текст] / А. В. Ястребова. – М.: Просвещение., 1978.-104с.
56. Ястребова, А.В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией [Текст] / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова; М.: Когито-Центр, 1996. - 47 с.
57. Яструбинская, Е.А.Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста /[Текст] / Логопедия, 2004.- №2(4).- 60-70c.

Приложение №1

Обследование строения и функций артикуляционного аппарата

 Губы: расщепление верхней губы, после - операционные рубцы, укороченная верхняя губа.

 Зубы: неправильный прикус и посадка зубов.

 Язык: большой, узкий; короткая подъязычная связка.

 Твёрдое нёбо: узкое куполообразное /готическое/; расщепление твёрдого нёба /субмукозная расщелина/.

 Мягкое нёбо: короткое мягкое нёбо, расщепление его, раздвоенный маленький язычок, отсутствие его.

 Состояние мимической мускулатуры в покое: выраженность носо-губных складок и их симметричность; характер линии губ и плотность их смыкания; умение держать рот закрытым при осуществлении следующих движений: закрыть один глаз, затем оба; нахмурить брови, наморщить лоб; имеются ли синкинезии.

 Движение губ: смычка, оскал, губы в улыбке, губы в виде хоботка.

 Движение нижней челюсти: открывание и закрывание рта.

 Движение языка: вперёд-назад, вверх-вниз, вправо-влево (упражнение «Часики»), распластывание языка ( упражнение «Лопатка»), упражнение «Иголочка».

 Во время выполнения ребенком артикуляционных упражнений следует обращать внимание на их объем, темп выполнения, точность конфигурации, симметричность, наличие синкинезий, т.е. сопутствующих непроизвольных движений (например, при выполнении упражнения «маятник» нередко наблюдаются сопутствующие движения подбородка, реже – головы или глазных яблок вслед за языком, синкинезии могут отмечаться и со стороны моторики рук), гиперкинезов, т.е. насильственных движений в мышцах речевого аппарата, усиленного слюноотделения, тремора органов речи, т.е. дрожание языка или губ, а также посинения артикуляционных органов или носогубного треугольника.

Обследование звукопроизношения

 Обследование звуков речи начинается с тщательной проверки изолированного произношения. Затем исследуются звуки в слогах: открытых, закрытых, со стечением согласных; словах, предложениях и в речи.

 Проверяются следующие группы звуков:

- гласные А, О, У, Э, И, Ы;

- свистящие, шипящие, аффрикаты /С, СЬ, З, ЗЬ, Ц, Ш, Ж, Ч, Щ/;

- сонорные звуки /Р, РЬ, Л, ЛЬ, М, МЬ, Н, НЬ/;

- глухие и звонкие парные /П-Б, Т-Д, К-Г, В-Ф/ в твёрдом и мягком звучании /ПЬ-БЬ, ТЬ-ДЬ, КЬ-ГЬ, ВЬ-ФЬ/.

 При обследовании необходимо отметить особенности произношения ребёнком изолированных звуков, указав характер нарушения /например, звук С межзубный; звук Ш заменяется межзубным С;звук Ч - ТЬ/.

 При проверке произношения звуков в словах обращается внимание на замены, искажения, смешения, пропуски звуков. Отбираются слова различной слоговой структуры.

 Произношение шипящих и свистящих звуков исследуется на примере слов: собака, колесо, нос, сосна; шуба, машина, шалаш, шашки.

Особое внимание уделяется тому, как эти звуки произносятся в предложениях.

 Например: У кошки пушистый хвост.

 Медвежонок залез на сосну.

 Саша уступил место старушке.

 В чаще рощи щебечут птицы.

 Сонорные звуки: рыба, тарелка, топор, портфель; лодка, маляр, пол, платье.

 Предложения для повторения: Клара разбила тарелку.

 Маляр красит забор.

 Орёл на горе, перо на орле.

 Звонкие и глухие согласные: белка, вагон, бумага, дятел, кубики, ферма, медвежонок и др.

 Предложения для повторения: Дети видели в лесу дупло дятла.

 На дубе прыгает белка.

 Медвежонок залез на сосну.

 Змея шипит, а жук жужжит.

 Произношение мягких и твёрдых согласных обследуется на примере их сочетаний с согласными И, Я, Е, Ё в словах: дети, кино, пять, зима, котёнок, изюм.

 Предложения для повторения: У кошки пять котят.

 Тётя Нюра сварила кисель из клюквы.

 Ребята любят изюм.

 Для выявления незначительных нарушений слоговой структуры слова ребёнку предлагаются для повторения следующие слова и предложения:

 Слова: танкист, космонавт, сковорода, велосипед, аквариум, термометр.

 Предложения: На перекрёстке стоит милиционер.

 Космонавт управляет космическим кораблём.

Обследование фонематического восприятия

 Перед обследованием восприятия речевых звуков на слух необходимо ознакомиться с результатами исследования физического слуха ребёнка. Наличие нормальной остроты слуха является главнейшим условием формирования фонематического восприятия.

 Обследование фонематического слуха направлено на выявление умения дифференцировать звуки речи. С этой целью проводятся:

- фонематический анализ – выделение звука на фоне слова, выделение звука из слова, определение места звука в слове по отношению к другим звукам, определение количества звуков в слове, дифференциация звуков по противопоставлениям ( звонкость – глухость, мягкость – твердость, свистящие – шипящие);

- фонематический синтез – составление слов из последовательно данных звуков, составление слов из звуков, данных в нарушенной последовательности;

- фонематические представления – придумать слово на определенный звук.  *Задания:*

1/ Хлопни в ладоши, если услышишь звук Ш в следующих словах / зима, шуба, шарф, санки, шапка, снег, мороз, ушанка/. На какую тему слова?

2/ Определи первый, последний звук в словах /шар-жар, лак-рак, точка -ночка, день-тень/.

3/ Прочитай слова и определи буквы, которыми они отличаются /зуб-суп, уточка-удочка, город-голод, точка- дочка, угол -уголь/.

4/ Повтори цепочку слогов:

 ам-ос-ут слов: кот-год-кот

 па-ба-ма топ-дом-кот

 ка-га-ха-ла мак-рак-лак

 са-ма-на-ро-во

Оценивается предъявление пробы в целом. Слоги и слова предъявляются до первого воспроизведения.

5/ Логопед называет слова, а ребёнку предлагается подыскать картинки: коза-коса, миска-мишка, бочки-точки, крыса-крыша.

6/ Логопед предлагает ребенку самостоятельно составить слова из предложенных звуков, букв. Также просит придумать слово на заданный звук.

Обследование словарного запаса

 Словарный состав языка – самостоятельное дополнение ребенком тематического ряда, подбор синонимов, антонимов родственных слов, выявление общих категориальных названий. Отмечаются: соответствие словаря возрастной норме, также наличие в речи глаголов, наречий, прилагательных, местоимений, существительных, точность употребления слов.

 *Существительные*

1/ Объяснение значения слов: холодильник, пылесос, компас, градусник.

2/ Назвать части предметов и показать:

 Чайник: носик, донышко, крышка, ручка.

 Стул: сиденье, спинка, ножки.

3/ Подобрать обобщающие слово игрушки, посуда, одежда, обувь, овощи, фрукты, мебель, животные дикие и домашние, деревья, цветы, продукты, транспорт, инструменты, птицы, ягоды, рыбы, профессии)

Например, предлагаются картинки: автобус, трамвай, самолёт, электричка, шкаф, диван, тумбочка, стол.

Задание: Разделить предложенные картинки на группы и дать им названия, т.е. обобщить.

4/ Определение предмета по его характеристике: как называется предмет, на котором сидят? Чем расчёсывают волосы? и т.д.

*Глагол*

1/ Назвать действия по предъявленному предмету.

 Например: что делает? Повар, столяр, учитель, врач, почтальон, водитель.

 2/ Назвать близкие по значению слова – действия.

*Прилагательные*

1/ Подбор антонимов: широкий-/узкий/, весёлый-/грустный/, низкий-/высокий/.

2/ Качественные прилагательные.

Назвать, какой формы предмет, какого цвета (оттенки).

3/ Подобрать определение к слову: Лимон-какой? Лиса-какая? Платье-какое? Туфли-какие?

4/ Образование прилагательных от существительных:

а/ относительных

* Шляпа из соломы – Салат из моркови -
* Горка изо льда – Суп из грибов -
* Варенье из вишни – Лист дуба -
* Кисель из клюквы - Стакан из стекла -

б/ качественных

 Например: если днем жара, то день жаркий, а если ……

* Мороз – Ветер -
* Солнце – Дождь -
* Снег –

в/ притяжательных

 Например: у собаки лапа собачья, а у ….

* Кошки - Волка –
* Льва - Медведя –
* Лисы

*Наречия*

1/ Качественные наречия

 Например: Как ползает черепаха? Как скачет лошадь? Как бегает заяц?

2/ Наречия времени

 Например: Когда дети ложатся спать? Когда дети идут в школу? И т.д.

 Обследование грамматического строя речи

 При обследовании грамматического строя речи отмечаются: характер употребления предложений (однословные, двухсловные и более), характер употребления предложно-падежных конструкций, состояние функции словоизменения, словообразования и согласования.

1/ Образование формы родительного падежа множественного числа.

Материалом для обследования служат слова в именительном падеже: сумка, блюдце, ложка, вишня, яблоня, ухо, лоб, ноги, ведро.

Инструкция: "Ответь на вопрос: много - чего?" /мост - мостов, сумка - сумок, лоб - лбов, блюдце - блюдец, вишня - вишен/.

2/ Образование существительных множественного числа в именительном падеже.

 Инструкция : один - дом, а если их много, то это – дома.

* Один стол, а много – это ….
* Стул –
* Окно –
* Звезда –
* Ухо -

3/ Образование уменьшительно-ласкательных форм:

 Инструкция: Скажи ласково: дом-домик, стул-стульчик, гриб-грибок, Женя-Женечка и т.д.

4/ Согласование прилагательных с существительными.

 Логопед предлагает набор картинок и просит ребенка ответить на вопрос, что нарисовано:

- синий сарафан, синяя машина, синее платье, синие шары;

- красный флажок, красная лента, красное солнышко, красный карандаш.

5/ Образование названия детенышей животных.

Инструкция: у кошки – котята, а у …

* Козы - собаки –
* Волка - свиньи –
* Утки - курицы –
* Лисы - коровы –
* Льва - овцы -

 6/ Умение согласовывать существительное с числительным в роде, числе, падеже /5 яблок, 3 дерева, 5 чулок, 2 уха, 5 стульев, 2 дома/.

 5/ Префиксальное словообразование (образование глаголов с помощью приставок): шёл, зашёл, пришёл, ушел, перешел.

Обследование импрессивной речи

 Импрессивная речь – понимание связной речи, понимание предложений, понимание различных грамматических форм (предложно - падежных конструкций, дифференциация единственного и множественного числа существительных, глаголов, дифференциация глаголов с различными приставками и т.п.), понимание слов ( противоположных по значению, близких по значению).

1/ Выполнение словесных поручений /возьми ручку и положи её в книгу, книгу положи на стол, положи тетрадь под книгу/.

2/ Понимание падежных окончаний. Ребёнку предлагают три предмета /ручку, линейку и книгу/ и дают инструкцию: "Покажи ручкой книгу, линейкой ручку, покажи линейкой книгу".

 3/ Обследование понимания слов:

- покажи глаз, ухо, нос; окно, подоконник, форточку, шпингалет и пр.;

- подобрать слова, противоположные по значению: большой, правдивый, узкий, кислый, прилежный, храбрый, прочный, весёлый, ясный;

- выбрать из слов, данных в скобках, наиболее подходящие по смыслу слова:

 Утром к дому прилетела.... /стая, стайка, стадо/ воробьёв.

 Они уселись на крыше и весело... /пели, щебетали, чирикали/.

 Нина... /вышла, сбежала/ на крыльцо и посыпала на землю хлебных крошек. Воробьи быстро... /бегали, ходили, скакали, прыгали/ и... /ели, глотали, кушали, клевали/ крошки. Вдруг незаметно... /пришла, прибежала, подкралась, приползла/ кошка, Она... /поймала, взяла, схватила, цапнула/ одного воробья и убежала.

4/ Обследование понимания предложений.

 Задание. Исправить ошибки в предложениях:

 1. Собака вышла в будку.

 2. Коза принесла корм девочке.

 3. Убежал мальчик и стеклом разбил мяч.

 4. Над большим деревом была глубокая яма

5/ Понимание лексико-грамматических конструкций:

- Весна бывает перед летом, или лето бывает перед весной?

- Мальчик пошёл в школу после того, как сделал уроки. Что было раньше?

- Охотник шёл за собакой. - Кто шёл впереди?

6/ Понимание текста.

Маленький Саша.

 Cаша проснулся утром невеселый. Мама дала ему лекарство, взяла зонтик и ушла.

 Вопросы: - Почему Саша проснулся невеселый?

 - Какая погода была на улице?

Исследование связной речи

 На этом этапе обследования логопед предлагает ребенку воспроизвести знакомую сказку (соответственно возрасту), составить рассказ по серии сюжетных картинок.

При работе с серией картинок отмечается: логическая последовательность в изложении событий, установление причинно-следственных связей, грамматически правильное оформление рассказа с адекватным использованием лексических средств или выясняется характер аграмматизма, а также самостоятельность выполнения задания.

При пересказывании прослушанного текста предлагается следующая инструкция: сейчас я прочту тебе небольшой рассказ, слушай внимательно, запоминай и приготовься его пересказывать (рассказ предъявляется не более двух раз).

*Примерный рассказ*

ГОРОШИНЫ.

 В одном стручке сидели горошины. Прошла неделя. Стручок раскрылся, Горошины весело покатились на ладонь мальчику. Мальчик зарядил горохом ружье и выстрелил. Три горошины залетели на крышу. Там их склевали голуби. Одна горошина закатилась в канаву. Она дала росток. Скоро он зазеленел и стал кудрявым кустиком гороха.

Оценка производится по тем же критериям, что и для рассказа по серии картинок.

Исследование навыка письма

1/. Записать под диктовку строчные буквы: п,ш,и,т,м,з,ц,е,г,л,д,у,б,э,ф,й,ч,ы,в,ж.

2/. Записать заглавные буквы: г,з,д,р,н,к,ч,у,е,т,ц,п,л,в,м,ф,ж,щ.

3/. Диктант слогов: ас,мо,ос,але,яр,мя,са,ба,по,лок,кро,аст,чит.

4/ Диктант слов различной структуры: лыжи, ключ, куст, уснет, глазок, грач, щука, улица бант, старушка, природа, шарф, чтение.

5/ Записать после однократного прослушивания предложение: У елки пушистый заяц.

6/. Слуховой диктант.

ШАРИК.

 Наш Шарик большой. Он рычит на чужих. Шарик сидит на цепи. Мы часто водим гулять собаку в лес.

ТРУД.

 Я люблю работать. Мою посуду. Чищу обувь, одежду. Умею жарить картофель. Еще я люблю шить. Сама пришиваю пуговицы. Завтра вышью узор для мамы.

7/. Проверка навыков анализа звукового состава слова.

 - деление слов на слоги: пух, мама, ветка, чаща, машина, самосвал и т.д.

 - выделение заданного звука в слове.

8/. Списать текст (письменный или печатный).

 По письменным работам выявляются:

- навыки звукового анализа и синтеза;

- отмечаются особенности слухоречевой памяти;

-проверяется слуховая дифференциация фонем;

-определяется ведущая рука;

-отмечается характер дисграфических и орфографических ошибок (по разным видам письменной деятельности : списывание, диктант, самостоятельное письмо).

Исследования навыка чтения.

 При данном исследовании выявляется:

- умение правильно показать печатные и письменные (прописные) буквы;

- способность чтения слогов, слов, предложений, текста и отмечается характер допускаемых ошибок (замены, искажения, пропуски, перестановки букв, семантические замены);

- характер чтения (побуквенное, послоговое, слитное, выразительное);

- понимание прочитанного.

овладения письмом учащимися 2 класса

Контрольный диктант

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Типы ошибок | Виды ошибок | 2 класс(10чел)январь | 2 класс(10 чел.)май |
| Ошибки звукового состава слова | замены согласных | 4 | 3 |
| замены гласных | 3 | 2 |
| пропуски гласных | 3 | 2 |
| пропуски согласных | 4 | 2 |
| пропуски слогов и частей слова | 2 | 1 |
| перестановки | 3 | 2 |
| добавления | 2 | 1 |
| раздельное написание частей слова | 4 | 3 |
| Лексико-грамматические ошибки | нарушение согласования | 5 | 4 |
| нарушение управления | 5 | 4 |
| замена слов по звуковому сходству | 3 | 2 |
| замена по семантическому сходству | 2 | 2 |
| пропуски слов | 3 | 2 |
| слитное написание слов | 4 | 3 |
| Графические ошибки | замена букв по количеству элементов | 4 | 3 |
| замена букв по пространственному расположению | 5 | 3 |
| зеркальное письмо букв | 3 | 3 |
| общее искажение букв | 4 | 2 |
| Ошибки на правила правописания | правописание жи/ши, ча/ща, чу/щу | 2 | 1 |
| большая буква в начале предложения, в именах и кличках животных | 4 | 3 |
| знаки препинания | 3 | 2 |
| правописание мягких согласных | 3 | 3 |
| правописание парной согласной | 4 | 3 |
| правописание окончаний прилагательных | 5 | 4 |
| разделительный мягкий знак | 3 | 2 |
| ошибки на правила правописания, не пройденные в классе | 5 | 5 |

Таблица № 2

Особенности овладения письмом учащимися 3 класса

Контрольный диктант

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Типы ошибок | Виды ошибок | 3класс(10чел)сентябрь | 3 класс(10 чел.)март |
| Ошибки звукового состава слова | замены согласных | 3 | 1 |
| замены гласных | 3 | - |
| пропуски гласных | 2 | - |
| пропуски согласных | 2 | - |
| пропуски слогов и частей слова | 2 | 1 |
| перестановки | 2 | - |
| добавления | 2 | - |
| раздельное написание частей слова | 3 | 1 |
| Лексико-грамматические ошибки | нарушение согласования | 4 | 2 |
| нарушение управления | 4 | 2 |
| замена слов по звуковому сходству | 2 | - |
| замена по семантическому сходству | 2 | - |
| пропуски слов | 2 | - |
| слитное написание слов | 2 | - |
| Графические ошибки | замена букв по количеству элементов | 3 | - |
| замена букв по пространственному расположению | 3 | - |
| зеркальное письмо букв | 3 | - |
| общее искажение букв | 2 | - |
| Ошибки на правила правописания | правописание жи/ши, ча/ща, чу/щу | 1 | - |
| большая буква в начале предложения, в именах и кличках животных | 3 | - |
| знаки препинания | 2 | - |
| правописание мягких согласных | 2 | 1 |
| правописание парной согласной | 3 | - |
| правописание окончаний прилагательных | 4 | 2 |
| разделительный мягкий знак | 2 | - |
| ошибки на правила правописания, не пройденные в классе | 5 | 3 |