***Министерство образования и науки Удмуртской Республики***

***Управление образования администрации города Ижевска***

***Муниципальное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида №79***

***426060 г. Ижевск, ул. 9 Января, 193а, тел.: 44-64-77***

Исследовательская работа по теме

«Особенности обследования письменной речи младших школьников с

интеллектуальной недостаточностью»

Автор: Шкляева А.Н.

Ижевск 2012

ОГЛАВЛЕНИЕ

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

ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ….…….7

 1.1 Этиология интеллектуальной недостаточности…………………..……..7

 1.2 Особенности развития речи детей с интеллектуальной недостаточностью………………………………………………………………………...……..10

 1.3 Особенности нарушений речи детей с интеллектуальной недостаточностью……………………………………………………………………………….14

 1.4 Особенности нарушений письма у школьников с интеллектуальной недостаточностью. …………………………………………………………………18

Выводы по первой главе……………………………………………….………..21

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРЕМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМА……………………………………………………...……….22

 2.1 Организация и содержание констатирующего эксперимента…………22

 2.2 Анализ экспериментальных данных……………………………….……24

Выводы по второй главе……………………………………………………..….26

Заключение………………………………………………………………...……..28

Библиографический список…………………………………………….……….31

Приложение

Введение

 В отечественной логопедии процесс формирования письма традиционно рассматривается в рамках единого процесса языкового развития ребенка.

 Р.Е. Левина отмечала, что весь путь овладения речью формирует у младшего школьника определенный опыт аналитико-синтетической деятельности, как в звуковой сфере, так и в сфере морфологических обобщений, которые составляют важнейшее условие готовности ребенка к усвоению грамматики письма. Признание того, что нарушения письма вторичны по отношению к расстройствам устной речи, позволило связать специфические проявления трудностей освоения письма в основном с несформированностью фонологического уровня языка и нарушением фонетического принципа русского письма. При этом у учащихся младшего школьного возраста с нарушением письма отмечалось наличие более или менее глубоких отклонений в анализаторной деятельности (главным образом речедвигательной или речеслуховой), вследствие чего школьники с трудом овладевали звуковым анализом в период первоначального обучения в школе.

 Распространенность специфических ошибок связывалась с глубиной нарушения фонематического слуха и восприятия. Основываясь на этом, к преодолению недостатков письма подходили с позиций формирования взаимодействия различных сторон речи, которое в ходе коррекционной работы должно осуществляться в процессе развития фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка.

 Современная логопедия к преодолению нарушений письма строится на изучении психологического строения речевой функции в целом и процесса письма, в частности. В основу понимания механизмов письма и организации коррекционно-логопедической работы были положены учение о функциональных системах, представление о психических процессах как функциональных системах, об их системной и динамической локализации и гетерохронии развития, об интегративной деятельности мозга в процессе психической деятельности.

 Трудности овладения навыком письма учащимся начальных классов общеобразовательной школы выявляются довольно часто. Имеется ряд работ, посвященных коррекции нарушений письма учащихся общеобразовательных школ (И.Н. Садовникова, А.Ф.Спирова, А.В. Ястребова). В отдельных исследованиях представлен анализ некоторых механизмов нарушения письма (О.Б.Иншакова, А.Н.Корнев, Р.Е.Левина). В тоже время многие теоретические вопросы трудностей обучения письму остаются малоизученными.

Логопедическая работа в школе 8 вида занимает важное место в процессе коррекции нарушений развития умственно отсталого ребенка.

Нарушения речи у умственно отсталых школьников являются очень распространенными и имеют стойкий характер. Эти речевые расстройства оказывают отрицательное влияние на психическое развитие умственно отсталого ребенка, эффективность его обучения.

 Своевременное и целенаправленное устранение нарушений речи умственно отсталых детей способствует развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, социальной адаптации учеников вспомогательной школы.

 Вместе с тем в настоящее время имеется лишь очень незначительное количество специальной логопедической литературы, отражающей современные представления о характере нарушений речи и особенности их коррекции у умственно отсталых школьников.

 Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер, они затрагивают как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую стороны речи. Поэтому логопедическое воздействие должно быть направлено на речевую систему в целом, а не только на какой-то один изолированный дефект.

 Наиболее распространенными речевыми расстройствами у учеников вспомогательной школы являются дефекты звукопроизношения и нарушения письменной речи. В связи с этим коррекции этих дефектов речи уделяется особое внимание. В младших классах должна осуществляться наиболее интенсивная коррекция нарушений речи. Традиционно в логопедической практике нарушения письменной речи рассматриваются как следствие патологии устной (Р.Е. Левина, А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирова, О.А. Токарева и др.)

 Разработка, теоретическое обоснование и практическая реализация методов исследования, позволяющего определить закономерности овладения письмом младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, наметить и реализовать новые коррекционно-методические подходы к их обучению определяют актуальность исследования.

 Поиск новых подходов к решению данной проблемы является целью исследования.

 Объект исследования: процесс формирования письменной речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Предмет исследования: особенности обследования письменной речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи исследования:

1. выявить специфические закономерности нарушений письма у детей данной категории;
2. методически обосновать особенности коррекционно-педагогического воздействия, направленного на преодоление нарушений письма у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

 Методы исследования были выбраны с учетом специфики его предмета в соответствии с целью, задачами и включали в себя:

1. теоретический анализ педагогической, лингвистической, психологической, методической литературы по изучаемой проблеме;
2. изучение истории развития каждого ребенка и всей имеющейся в коррекционном учреждении медико-педагогической документации;
3. обследование детей с нарушениями письма;
4. наблюдение за детьми в процессе учебных занятий, играх и быту;
5. беседы с родителями, детьми.

 Следует помнить, что параллельно с коррекционными задачами важно выявлять зону ближайшего развития детей, воспитывать у них чувство языка и при планировании занятий учитывать эти задачи.

 Умственно отсталые дети с самого раннего возраста нуждаются не только в медицинской помощи, но также в специальных условиях и методах воспитания и обучения. Уровень приспособления их к жизни в обществе и к выполнению общественно полезного труда требует усилий многих специалистов.

 Структура курсовой работы состоит из введения, 2 глав, заключения, списка литература и приложения. В введении описаны: актуальность, цель, предмет, задачи и методы исследования. В 1 главе рассмотрены особенности нарушений речи детей с интеллектуальной недостаточностью. Во 2 главе проведено экспериментальное изучение детей с нарушением письма. И представлены результаты обследования. В заключении представлены рекомендации логопеду и родителям, направленные на преодоление нарушения письма у младших школьников. В приложении представлены методика и результаты обследования.

ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ УСТОНО И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.

* 1. Этиология интеллектуальной недостаточности

 Под понятием интеллектуальная недостаточность объединены многочисленные и разнообразные формы патологии, проявляющиеся в недоразвитии познавательной сферы [24]. Существуют сотни таких патологических состояний и заболеваний и соответственно сотни разных форм умственной отсталости. Так что диагноз умственная отсталость, олигофрения, общее психическое недоразвитие представляет собой групповой диагноз для данной группы аномалий развития. Разные формы умственной отсталости различаются по этиологии, патогенезу, клиническим проявлениям, могут различаться по времени возникновения и по особенностям течения. Общий объединяющий всех их признак состоит в недоразвитии познавательной сферы. Характерной особенностью дефекта при умственной отсталости является недоразвитие не только познавательной, но и других сторон психической деятельности, т.е. эмоционально-волевой сферы, речи, моторики и всей личности ребенка[9].

 Знание причин умственной отсталости важно не только для диагностики, но и для прогнозирования динамики заболевания у конкретного ребенка в дальнейшем, которое необходимо для решения вопросов его комплексной психолого-медико-педагогической реабилитации и социальной интеграции[20].

Несмотря на многолетнюю историю учения об умственной отсталости, говорить о ее причинах у конкретного ребенка не всегда представляется возможным. По многим данным литературы, считается, что только у 6% детей можно определить причину их умственной отсталости. Г.Аллен (1955), Дж. Маркен (1967) считают возможным установить причину только в 35%, все остальные случаи умственной отсталости относят к недифференцированным (или идиопатическим) формам.

 Все причинные факторы условно можно разделить на 2 группы: эндогенные (внутренние), чаще всего наследственные, и экзогенные (внешние) - врожденные и рано приобретенные (до возраста 3-х лет).

 По наследству, по данным В.П. Эфроимсона и М.Г. Блюминой (1978), на генетическом уровне, передается около 50-70% дифференцированных форм умственной отсталости. Около 1500 нервных и психических заболеваний (в том числе и умственная отсталость) связаны с неблагоприятными генными мутациями и около 300 - с хромосомными мутацяиями (фенилкетонурия, болезнь Л.Дауна, синдром Ж. Лежена, плодный алкогольный синдром и др.)

В последние годы наиболее интенсивно изучаются наследственные формы умственной отсталости.

 В настоящее время установлено, что одной из частых причин глубокой умственной отсталости являются хромосомные аномалии, которые составляют 15% всех случаев[32].

 Среди всех хромосомных аномалий, связанных с изменениями числа аутосом, чаще других встречается синдром Дауна. Его частота составляет 1:700.

Большое значение имеет ранняя диагностика умственной отсталости при наследственных нарушениях обмена. В настоящее время описано более 600 видов наследственных нарушений обмена[38]. При большинстве из них имеет место поражение центральной нервной системы, что приводит к возникновению так называемого сложного дефекта, т.е. к различным сочетаниям интеллектуальной недостаточности с поражениями двигательной системы, с недоразвитием речи, нарушениями зрения, слуха, с эмоционально-поведенческими расстройствами и/или судорожными припадками.

 Неблагоприятные наследственные факторы могут выступать самостоятельно, но чаще в сложном взаимодействии с факторами внешней среды, т.е. неблагоприятная окружающая среда может провоцировать наследственную предрасположенность к различным заболеваниям. Противопоставление эндогенных и экзогенных этиологических факторов является неправильным.

 Экзогенных этиологических факторов очень много. В частности, это хронические заболевания матери во время беременности и в период кормления грудью (диабет, гипертония, гепатит, злоупотребление алкоголем, курение, употребление наркотиков и др. заболевания, ведущие к гипоксии плода; приемы некоторых лекарственных препаратов, профессиональные интоксикации и др.), нарушающие развитие плода[2].

 Патологически протекающая беременность (например, тяжелый токсикоз, угроза выкидыша и др.), патологические роды - все это может быть причинами умственной отсталости или других нарушений психофизического развития ребенка.

 Многие из названных причин умственной отсталости имеют значение и после рождения ребенка, примерно до 3-х лет его жизни. Даже минимальные вредности, действующие на развивающейся мозг, могут иметь далеко идущие неблагоприятные последствия для развития ребенка. Предохранять ребенка от различных инфекций, интоксикаций, ушибов головы, своевременно его лечить - это означает создать ему условия для нормального психофизического развития.

1.2 Особенности развития речи детей с интеллектуальной недостаточностью

 Орудием человеческого мышления, средством общения и регуляции деятельности служит речь. У всех без исключения умственно отсталых учащихся наблюдаются более или менее выраженные отклонения в речевом развитии, которые обнаруживаются на различных уровнях речевой деятельности. Одни из них относительно быстро поддаются коррекции, другие - сглаживаются лишь в некоторой мере, проявляясь при осложненных условиях [5]. Характерным для них является позднее развитие речи. Резкое отставание наблюдается уже в период доречевых вокализаций. Если в норме спонтанный лепет у детей появляется в период от 4 до 8 месяцев, то у умственно отсталых детей лепет отмечается в период от 12 до 24 месяцев (И.В. Карлин, М. Стразулла). По мнению Касселя, Шлезингера, М. Зеемана, у умственно отсталых детей с дебильностью первые слова появляются позднее 3 лет. Исследования И.В. Карлина и М. Стразуллы показали, что первые слова у этих детей появляются в период от 2,5 до 5 лет. (В норме появление первых слов у детей от 10 до 18 месяцев). Недоразвитие речи можно наблюдать на различных уровнях речевого высказывания. Оно обнаруживается в затруднениях, имеющих место при овладении произношением, широко представленных в младших классах, а затем как правило, корригируемых. Это дает основания говорить о более позднем и дефектном, по сравнению с нормой, становлении фонематического слуха, столь важного для обучения грамоте, о затруднениях, возникающих при необходимости точно координировать движения речевых органов[22].

 Отклонения от нормы имеют место и при усвоении словарного состава родного языка. Словарь учащихся беден, значения слов недостаточно дифференцированы. Школьники располагают небольшим количеством слов специфического и обобщенного значения, особенно тех, которые передают свойства и качество объектов. Употребляемые предложения часто бывают построены примитивно, не всегда правильно. В них имеются различные отклонения от норм родного языка - нарушения согласования, управления, пропуски членов предложения, в ряде случаев - и главных. Сложные, особенно сложноподчиненные предложения начинают употребляться поздно, что свидетельствует о затруднениях в плане понимания и отражения различных взаимозависимостей между объектами и явлениями окружающей действительности, позволяет говорить о недоразвитии мышления учащихся.

 К старшим классам словарный запас школьников значительно обогащается, однако дефицит слов, определяющих внутренние свойства человека и других живых существ, сохраняется, а построенные предложения оказываются преимущественно простыми[21].

 Для социальной адаптации человека очень важно его общение с другими людьми, умение вступить в беседу и поддержать ее, т.е. необходим определенный уровень сформированности диалогической речи. Ученики младших классов редко бывают инициаторами диалога. Это связано с недоразвитием их речи, с узким кругом интересов и мотивов. Они не умеют в достаточной мере слушать то, о чем их спрашивают, и не всегда отвечают на заданный вопрос. В одних случаях - молчат, в других отвечают невпопад. Развернутые ответы, состоящие из одного-двух распространенных предложений, от них можно услышать не часто.

 На старших годах обучения ученики продвигаются в овладении диалогической речью. Однако многие из них не знают, как следует начать разговор, как спросить человека, особенно незнакомо, о чем-либо, как ответить на его вопросы. Конечно, причиной тому служит не только недостаточная сформированность речи, но и особенности мотивационной и эмоционально-волевой сферы.

 Если в формировании диалогической речи у олигофренов старших классов наблюдаются определенные успехи, то владение монологической речью оказывается для них чрезмерно сложным. В известной мере это связано с трудностями планирования высказывания, с неумением следовать заранее определенной схеме, с непониманием того, что слушающий должен воссоздать картину происходившего, опираясь на то, что он слышит от говорящего.

Значительной части учеников первых классов для составления рассказа и даже для пересказа прослушанного текста требуется привлечение наглядных средств: сюжетной картины или серии картин. В таких условиях их речь становится более развернутой и последовательной. В более старших классах используется план, схема и другие средства, организующие речевую деятельность школьников.

 Отставание и своеобразные черты становления устной речи обусловливают трудности, проявляющиеся у них при овладении грамотой. Эти трудности обнаруживаются при осуществлении звукобуквенного анализа слов, в ошибках их написания, в составлении отдельных предложений и пересказов[18]. Связная письменная речь даже учащихся старших классов имеет яркие черты устной ситуационной речи. Она мало организована и неупорядочена. Изложение событий осуществляется неточно и непоследовательно, с большим количеством повторений. Предложения часто неправильно построены и не окончены. Человек, не бывший участником события или не знакомый с излагаемым текстом, с трудом понимает содержание написанного.

 У учащихся коррекционной школы, особенно находящихся на младших годах обучения, недостаточно сформирована одна из основных функций речи - ее регулятивная функция. Указания взрослого воспринимаются детьми неточно и далеко не всегда определяют содержание и последовательность выполняемой деятельности[22]. Это прежде всего касается выполнения сложных инструкций, состоящих из нескольких следующих друг за другом звеньев, а также содержащих в себе обобщения. В первом случае школьники забывают последовательность действия, переставляют их. Во втором - терпят неудачи из-за недостаточного осмысливания задания.

 Ученики вплоть до старших классов испытывают затруднения в тех случаях, когда возникает необходимость рассказать о ходе уже выполненной работы. Они пропускают многие действия, говорят о них в самом общем виде. Но особенно сложным оказывается для олигофренов самостоятельное планирование предстоящей деятельности. Отсутствие наглядно-действенных опор, необходимость исходить только из имеющихся представлений делают ответы учащихся бедными, непоследовательными, фрагментарными.

Обучение детей с интеллектуальной недостаточностью в большей мере опирается на процессы памяти, которая имеет многие своеобразные особенности.

1.3 Особенности нарушений речи у детей с интеллектуальной недостаточностью

 Нарушения речи у школьников с интеллектуальной недостаточностью исследовались М.Е. Хватцевым, Р.Е. Левиной, Г.А. Каше, Д.И. Орловой, М.А. Савченко, Е.Ф. Соботович, Е.М. Гопиченко, Р.И. Лалаевой, К.К. Карлепом и др. По данным этих исследований, в начальных классах вспомогательной школы выраженные дефекты наблюаются у 40 - 60% детей. В первых же классах вспомогательной школы, по данным М.Е. Хватцева, Г.А. Каше, число детей с дефектами речи значительно выше.

 По мнению С.Я. Рубинштейн, основными причинами недоразвития речи умственно отсталых детей является «слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных связей во всех анализаторах» [40, с.106]. В связи с медленно развивающимися дифференцированными условными связями области речеслухового анализатора умственно отсталый ребенок долго не различает слова, произносимые окружающими, недостаточно точно и четко воспринимает речь окружающих.

 Анализируя особенности речи у умственно отсталых школьников, В.Г. Петрова [36] выделяет комплекс многообразных факторов, обусловливающих нарушения их речи, отмечая, что основной причиной аномального развития и нарушений речи у умственно отсталых детей является недоразвитие познавательной деятельности.

 Снижение уровня аналитико-синтетической деятельности проявляется в нарушении фонематического восприятия, сложной психической деятельности проявляется в нарушении фонематического восприятия, сложной психической деятельности по дифференциации звуков речи.

 Нарушение познавательной деятельности приводит к трудностям усвоения семантической стороны языка, поэтому умственно отсталые дети с трудом овладевают сложными по семантике словами (абстрактными, обобщенными) и грамматическими формами (например, сложноподчиненными предложениями с придаточными цели, причины и др.).

 Ограниченность представлений об окружающем мире, слабость речевых контактов, незрелость интересов, снижение потребности в речевом общении представляют собой значимые факторы, обусловливающие замедленное и аномальное развитие речи у умственно отсталых детей, Наряду с этим имеют место и другие факторы, вызывающие у них нарушение речи: аномалии в строении речевого аппарата, обусловливающие ринолалию, механическую дислалию, локальное органическое поражение подкорковых отделов головного мозга, приводящее к возникновению органического заикания, дизартрии.

 Интеллектуальная недостаточность отрицательно сказывается на речевом развитии ребенка. Однако отсутствует явная, непосредственная корреляция между степенью снижения интеллекта и уровнем развития речи. Так, среди детей с умственной отсталостью в степени дебильности встречаются дети как с очень низким уровнем речевого развития, с разнообразными нарушениями речи, так и со значительно более высоким уровнем владения речи. Уровень речевого развития большинства умственно отсталых детей гораздо ниже, чем позволяет их умственное развитие. Выделяются две группы олигофрении (Г.Е. Сухарева): 1) олигофрения с недоразвитием речи, 2) атипичная олигофрения, осложненная речевым расстройством.

 У первой группы детей с интеллектуальной недостаточностью имеет место недоразвитие речи, целиком обусловленное уровнем интеллектуального недоразвития; у второй группы, особенно у детей дошкольного и младшего школьного возраста, кроме недоразвития речи отмечаются разнообразные речевые расстройства.

 У детей с интеллектуальной недостаточностью могут наблюдаться все формы нарушения речи (дислалия, дизартрия, ринолалия, дисфония, дислексия, дисграфия, заикание и т.д.). Особенность речевых расстройств у умственно отсталых детей состоит в том, что преобладающим в их структуре является семантический дефект.

 Расстройства речи у детей с интеллектуальной недостаточностью проявляются на фоне грубого нарушения познавательной деятельности, аномального психического развития в целом.

 Речевые нарушения у этих детей носят системный характер, т.е. страдает речь как целостная функциональная система. При умственной отсталости нарушаются все компоненты речи: ее фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй. У умственно отсталых детей отмечается несформированность как импрессивной, так и экспрессивной речи. В большинстве случаев у учащихся начальных классов коррекционной школы наблюдаются нарушения как устной, так и письменной речи.

 У детей с интеллектуальной недостаточностью оказываются несформированными в большей или меньшей степени все этапы речевой деятельности. Отмечаются слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении; нарушено смысловое программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий. В следствии целого ряда причин нарушаются реализация речевой программы и контроль за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом.

 При умственной отсталости в различной степени нарушены многие уровни порождения речевого высказывания: смысловой, языковый, сенсомоторный. При этом наиболее недоразвитыми оказываются высокоорганизованные сложные уровни (смысловой, языковый), требующие сформированности операций анализа и синтеза, абстрагирования, обобщения и сравнения. Сенсомоторный уровень речи у умственно отсталых детей страдает по-разному. К старшим классам у большинства умственно отсталых школьников происходит коррекция нарушений сенсорного и моторного уровней речи, устранение нарушений фонетической стороны речи (звукопроизношения, просодических компонентов). В то же время языковой и смысловой уровни развития речи у этих детей не достигают нормы.

 Нарушения речи детей с интеллектуальной недостаточностью имеют сложную структуру. Они разнообразны по своим проявлениям, механизмам, стойкости и требуют дифференцированного подхода при их анализе. Симптоматика и механизмы речевых расстройств у этих детей определяются не только наличием общего, диффузного недоразвития мозга, что обусловливает системное нарушение речи, но и локальной патологией зон, имеющих непосредственное отношение к речи, что еще более усложняет картину нарушений речи при умственной отсталости.

 Расстройства речи у детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуются стойкостью, они с большим трудом устраняются, сохраняясь вплоть до старших классов коррекционной школы.

1.4 Особенности нарушений письма у школьников с интеллектуальной недостаточностью.

 По мнению А.Н. Корнева [18, c.111], трудности в обучении письму возникают как результат трех групп явлений: биологической недостаточности мозговых систем, входящих в систему письменной речи, возникающей на этой основе функциональной недостаточности и средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям. А.Н. Корневым отмечается, что в подавляющем большинстве случаев в анамнезе детей с нарушениями письма встречаются экзогенные вредности. Именно они чаще всего приводят к поражению мозговых структур.

 В настоящее время к дисграфическим ошибкам относят: замены, смещения, вставки букв, слогов, слитное написание слов, раздельное написание элементов одного слова, ошибки, связанные с неумением выделять границы предложения, аграмматические ошибки, ошибки в структурном оформлении предложения, пропуски слов в предложении, ошибки оптического характера (И.Н. Садовникова,А.Н. Корнев ).

 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.

Перестановки букв И.Н. Садовникова связывает [41, c.46] только с недостаточностью звукового анализа. А.Н.Корнев [18, c.32] при этом указывает на нарушение фонематического анализа с недостаточностью слухоречевой памяти, внимания.

 Причину вставок букв И.Н. Садовникова [41, c.65] 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.

 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 смысло-различительными.

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

 Е.Ф. Соботович, Е.М. Гопиченко [43], исследуя нарушения письма у детей младшего школьного возраста, связывают замены букв с тем, что при фонемном распознавании школьники опираются на артикуляторные признаки звуков и не используют при этом слуховой контроль.

 Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова связывают замены букв на письме с фонематическим недоразвитием, с несформированностью представлений о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы [24, 45].

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

Нарушения развития речи сопровождаются, с одной стороны, расстройствами в овладении письменной речью, с другой - трудностями использования орфографических правил.

 Некоторые учителя считают дисграфические ошибки нелепыми и объясняют их личностными качествами учеников: неумением слушать объяснение учителя, невнимательностью при письме, небрежным отношением к работе и др.

 По данным М.Е. Хватцева, В.В. Воронковой [5], нарушения письма у школьников со сниженным интеллектом отмечаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом.

 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.)[43].

 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.

Выводы по первой главе

 Нарушения письменной речи являются распространенным речевым расстройством, имеющим разнообразный и сложный патогенез.

Разными авторами высказываются несколько различные взгляды на причины и механизмы нарушений письма.

 У детей с нарушением интеллекта нарушение письма проявляется чаще всего в сложном виде, в сочетании различных форм.

 Система логопедической работы в коррекционной школе для детей с нарушением интеллекта недостаточно разработана. Ее теоретическое обоснование представляет в настоящее время малоизученную, но актуальную проблему.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРЕМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМА

2.1 Организация констатирующего эксперимента

 Констатирующий эксперимент проводился на базе МКС(К)ОУС(К)ОШ VIIIвида №79 г. Ижевска

 В эксперименте приняли участие 10 учащихся 4 «Б» класса.

 Для уточнения причин нарушений письменной речи обследование было направлено на исследование особенностей устной речи и письменной речи.

При обследовании дети в общем в контакт вступали достаточно легко. При выполнении заданий часто требовалось дополнительное объяснение инструкции. На вопросы отвечали простым предложением, часто возникали трудности в изложении своих мыслей.

 Обследование проводилось во второй половине дня.

 При выполнении заданий, при возникновении трудностей дети не всегда принимали помощь взрослого, чаще после неудачи был отказ от выполнения задания, появлялась агрессия .

 Основными методами констатирующего эксперимента были: изучение медицинской документации, беседа, подражательно - исполнительные упражнения, наглядность.

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

 Расстройства речи у детей с интеллектуальной недостаточностью 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.

 Выбор методик осуществлялся с учетом цели и задач исследования. За основу была взята методика Т.А. Фотековой (см. Приложение №1). Предъявляемый речевой материал адаптирован с учетом особенностей и уровня речевого развития обследуемых школьников. Данная методика носит тестовый характер.

2.2 Анализ экспериментальных данных

 В ходе констатирующего эксперимента было проведено логопедическое обследование устной речи, письменной речи и уровня развития психологической базы речи учащихся младших классов специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида. Всего экспериментальным участием было охвачено 10 учащихся с нарушением интеллекта.

 Обследование начиналось со сбора общих сведений о ребенке, изучения анамнеза, изучения медицинских карт, беседы с родителями. Были сложности во время беседы с родителями, так как многие данные они не могли вспомнить, а в картах развития данные отсутствовали. Результат анализа анамнестических данных.

 Анализ анамнестических данных, медицинской документации, протоколов МППК позволил установить, что у всех исследуемых детей пренатальный, перинатальный, постнатальный периоды протекали с отклонениями: тяжелые токсикозы беременности, инфекции, интоксикации, в том числе и лекарственными препаратами, хронические заболевания матери, употребление алкоголя, курение во время беременности, патология родов, травмы, родовозбуждение, инфекционный заболевания детей, перенесенные в раннем возрасте. В анамнезе отмечается органическое поражение центральной нервной системы, повлекшее снижение интеллекта. Ранее психомоторное и речевое развитие протекало с задержкой.

 По результатам проведенной работы мы можем сделать следующие выводы (см. Приложение№2):

1. у 20% детей нарушено фонематическое восприятие (нарушение наблюдается в произнесении слогового ряда с сонорами и шипящими);
2. у 30% детей нарушено зукопроизношение ( замены, искажения);
3. у 40% детей нарушение звуко- слоговой структуры слова, нарушение сформированности грамматического строя речи, связной речи (трудности в произнесении сложных слов – пропуски, перестановки звуков. Трудности в составлении предложения – однотипные, не распространенные, иногда состоят из одного слова. Проблема в образовании множественного числа родительного падежа. Проблематично составить рассказ по серии из сюжетных картинок);
4. у 50% детей нарушено чтение и письмо ( замены, перестановки, и искажения звуков при чтении. Перестановки и замены букв при письме;
5. у 70% детей нарушение словообразовательных процессов (неправильно называют детенышей животных у свиньи – свинята, у овцы – овчата, у собаки –собачата, у козы – козята);
6. у 100% детей нарушение навыков языкового анализа и синтеза ( не могут определить количество звуков и слогов в слове, какой по счету идет звук, слог, переставляют местами) .

Гистограмма 1.

Выводы по 2 главе

 Анализ результатов логопедического обследования учащихся показал, что у всех детей отягощенный анализ. Нарушение развития вызвано разными факторами, воздействовавшими в пренатальный и постнатальный периоды тяжелый токсикоз беременности, инфекции, угроза невынашивания, слабость родовой деятельности, систематическое злоупотребление алкоголя родителями, асфиксия и т.д.

 Нарушение звукопроизношения выражается в искажениях артикуляции, смешениях, заменах. Сложные звуки заменяются более простыми по своим акустико-артикуляционным признакам. У исследуемых детей выявлены нарушения произношения свистящих, шипящих, соноров.

Речевые нарушения носят системный характер: недоразвиты все компоненты устной речи, касающиеся фонетико-фонемтической и лексико-грамматической сторон.

 Характерным является позднее развитие речи. Нарушение лексики проявляется в бедности словарного запаса, неточности употребления слов, трудности актуализации словаря, несформированности структуры значения слова.

Несформированность грамматической стороны речи проявляется в аграмматизмах. Недостаточно сформированы морфологические формы словоизменения и словообразования, синтаксические структуры предложения.

 Связные высказывания малоразвернуты, 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.

 Результаты обследования письма показали, что частыми являются замены, пропуски и смешения букв, а также, опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме, что проявляется в заменах и пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи.

 Несформированность языкового анализа и синтеза проявляется в неумении определять количество звуков и слогов в слове, а также в перестановках и заменах одного звука на другой, сходный по звучанию или артиукуляции.

Полученные результаты обследования позволяют сформулировать логопедическое заключение: несформированность языковых и речевых средств языка. Нарушение письменной речи, связанное с нарушением различных форм языкового анализа и синтеза с элементами артикуляторно - акустической.

Заключение

 Подводя итоги необходимо заметить, что нарушение письма по мнению многих авторов обусловлена условиями жизни и обучения ребенка. Чаще всего дети с интеллектуальной недостаточностью воспитываются в неблагополучных семьях. Поэтому возникновение в последние годы тенденции к увеличению расстройств письма у детей младшего школьного возраста, можно остановить с помощью применения как педагогических методов, логопедических так и медицинских. Педагогика, логопедия, медицина должны в совокупности обеспечить необходимую коррекционную базу для профилактики и исправления речевых ошибок на письме у младших школьников коррекционных школ.

 На основании полученных данных сделаны следующие выводы:

1. Понимание механизма нарушения письма и его эффективная коррекция требуют психолого-педагогического изучения специфических ошибок письма, особенностей устной речи, а также нейропсихологического анализа других психических функций школьников с интеллектуальной недостаточностью.

2. Младшие школьники с нарушением письма, особенностям устной речи и других психических функций представляют собой неоднородную группу.

3. Комплексный (психолого-педагогический и нейропсихологический) подход к анализу нарушений письма у детей позволяет обнаружить закономерную взаимосвязь специфических ошибок письма, особенностей устной речи и других психических функций.

4. Обнаруженные у младших школьников, с интеллектуальной недостаточностью, различия в патогенезе специфических нарушений письма и других высших психических функций определяют необходимость дифференцированного комплексного подхода к коррекционной работе по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста, а также нарушений устной речи и других психических функций.

 В заключение хочется отметить рекомендации логопеду и родителям, направленные на преодоление нарушения письма у младших школьников:

 Логопедам:

1. Работа по исправлению нарушений должна строиться с учетом возрастных особенностей, программы по родному языку и особенностей речевого дефекта обучающихся, а также особенностями национального языка обучающихся.
2. Рекомендуемая наполняемость групп для логопедических занятий 2-4 обучающихся.
3. Логопедические занятия рекомендуется проводить в логопедическом кабинете.
4. Для логопедического кабинета отводится изолированное помещение, оснащенное необходимым учебно-дидактическим материалом.
5. Логопеду следует вести работу в тесном контакте с учителями и родителями, которые на уроках, при подготовке домашних заданий, в быту могут способствовать закреплению навыков письма, приобретаемых обучающимися в процессе логопедических занятий.
6. Логопед должен посещать уроки родного языка, развития речи, чтения и другие с целью проверки речевых возможностей обучающихся, имеющих нарушения письма (в свободное от логопедических занятий время).
7. Логопед должен хорошо ориентироваться в программных требованиях, в методах и приемах обучения родному языку и учитывать их в своей работе. Эффективность логопедических занятий и перенос полученных навыков в учебную обстановку значительно повышается, если логопед использует дидактический материал в соответствии с темой программы, которая изучается в классе.
8. В конце учебного года логопед может проводить утренник, на котором обучающиеся, окончившие логопедические занятия, демонстрируют свои успехи. В утреннике могут принимать участие все обучающиеся, имеющие нарушения письма и занимающиеся с логопедом, независимо от этапа работы с ними (кроме начального). В этих случаях для них подбирается соответствующий материал.
9. Работа логопеда с родителями должна осуществляться путем личного контакта с отдельными родителями, участия в родительских собраниях, вовлечения родителей в работу с детьми, в процессе которой предполагается организация правильного письма ребенка в домашней обстановке и помощь в выполнении домашних заданий, даваемых логопедом.

Родителям:

1. Рекомендуется организация рабочего места ребенка дома.
2. Следует вести работу за правильной осанкой во время выполнения домашних заданий.
3. Создание доброжелательного контакта, доверительных отношений с ребенком.
4. Принятие родителями на себя определённой ответственности за то, что происходит с их ребёнком в школе.

 За последние годы опубликован ряд пособий по формированию у детей младшего школьного возраста предпосылок к полноценной учебной деятельности.

 В данном исследовании поставленные цели и задачи достигнуты.

Библиографический список:

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. - М.: Владос, 1999. - 320 с.
2. . Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения // Проблемы специальной психологии и психодиагностика отклоняющегося развития - М.: Изд-во Мин. общего и проф.образования РФ, 1998. - С. 85-92.
3. Барылкина Л.П., Матраева И.П., Обухова Л.А. Эти трудные согласные: Как помочь ребенку с нарушениями процесса письма и чтения: Пособие для учителей, логопедов и родителей. - М.: 2005. - 128с.
4. Буцыкина Т.П., Вартапетова Г.М. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников// Логопед, 2005 - №3. - 29с.
5. Воронкова В.В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы. - М.: Школа-Пресс, 1995. - 128 с.
6. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В. Воронковой - М.: Кола - Пресс, 1994. - с. 23 - 79.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь / /Собр. Соч. в 8 т. Т.2-М.: 1982. - 27с.
8. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. - М.: Просвещение, 1972. - 206 с.
9. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Формирование связной речи у детей - олигофренов. - М.: Просвещение, 1970. - 160 с.
10. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов - М.: Владос, 2001. - 336 с.
11. Жовницкая О.Н. Фонетико - фонематическое восприятие у младших

школьников// Начальная школа. 2001 №1. 41 - 46с.

1. Завьялова Т.П., Стародубцева Сборник игровых занятий по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у младших школьников. - М.: АРКТИ, 2010. - 56 с.
2. Зегебарг Г.М. Учение без мучения. Коррекция дисграфии. Учебно-методическое пособие для психологов, учителей и родителей.-2-е изд. - М.: Генезис, 2009. - 48с.
3. . Карпенко Н.П., Подольский А.И. Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недостатками речи // Вестник МГУ. 2002. № 3. - с.29
4. Каше Г.А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. - М.: Просвещение, 1966.
5. Козырева О.А., Кутакова К.А. Читай! Размышляй! Пиши!: карт. задания по русскому языку, чтению и развитию речи - М.: Гуманитар. Изд. Центр Владос, 2006. - 95с.
6. . Коваленко О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учебно-метод. Пособие М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. - 157с.
7. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей - СПб.: Речь, 2003 - 330 с.
8. Кисилева Н.Ю. Формирование операций контроля в системе коррекции дисграфии.// Логопед - 2008, №7, с. 94.
9. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. - М.: Владос, 2001. - 224 с.
10. Лалаева Р.И. Нарушения речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. - Л., 1988 - 72 с.
11. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. - СПб. Изд-во «Союз», 2004-224 с.
12. Левина Р.Е. Нарушения речи у детей дошкольного возраста. - М.: Наука, 2004. - 219 с.
13. Левина Р.Е. Нарушение чтения и письма у детей. //Хрестоматия по логопедии. - М.: Владос, 2001 - 423 с.
14. Леонова С.В. Развитие речи младших школьников на логопедических занятиях// Логопед - 2004, №1. - с. 95.
15. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. - М.: Изд - во Моск. Ун - та, 1979 - 191 - 196 с.
16. Мазанова Е.В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов / 2-е изд., испр.- М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008.- 184с.
17. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа синтеза. Конспекты занятий для логопедов / 2-е изд., испр.-М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008. - 128с.
18. Мазанова Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов / 2-е изд., испр. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008. - 88с.
19. . Матвеева Е.М. Коррекционно - логопедическая работа в школе - интернате 8 вида// Логопед 2006 - № 1, с. 88
20. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений/ Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. - 3-е изд., доп. - М.: АРКТИ, 2003. 64 - 89 с.
21. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. М.: В. Секачев, 2008. - 128 с.
22. Овсюкова Т.В. Формирование предпосылок к овладению морфологическим принципом письма младшими школьниками с ОНР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.-2007.-№ 4.-С. 33-40.
23. Парамонова Л.Г. Нарушения речи учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции // Обучение во вспомогательной школе/ под ред. Н.П. Долгобородовой. - М.: - Л., 1973. - 197 с.
24. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб.: Лениздат 2001. - 240 с.
25. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1982. - Разд. Русский язык.
26. Поваляева М. Психология детства и педагогика. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования/ М. Поваляева - М.: Феникс.2006. - 158 с
27. Подобед С.О. Система коррекционной помощи слабоуспевающим младшим школьникам// Логопед 2006. - №2. - с. 95

39. Программа подготовительного и 1 - 4 классов коррекционных образовательных учреждений VIII вида./Под ред. В.В.Воронковой. М., 1999.

40. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталых школьников.- М.: Просвещение, 1986. - 192 с.

41. Садовникова И.Н. Нарушения письма и их преодоление у младших школьников.- М.: Владос, 1997. - 184 с.

42. Сергеева Е.Е. Профилактика дисграфии и дислексии у детей с ОНР - это обучение и воспитание в коррекционной группе // Логопедия сегодня. - 2008. - № 2. - С. 52-64.

43. Соботович Е.Ф., Гопиченко Е.М. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов. // Нарушения речи и голоса у детей и взрослых. Сб. науч. тр. Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина - М.: 1979. - С. 85-98.

44. Соболева А.Е., Емельянова Е.Н. Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом. - СПб.: Питер, 2009. - 96с.

45. Спирова Л.Ф., Шуйфер Р.И. Вопросы методики и обучения русскому языку детей с нарушение речи. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 2002 - 256 с.

46. Ткачева В.В. К вопросу о создании психолого - педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии // Дефектология. - 1999. - №3 - с. 30 - 36.

47. Уфимцева Л.П. Некоторые подходы к преодолению сенсомоторных затруднений при обучении письму и чтению учащихся вспомогательной школы // Дефектология. - 2004. - № 1. - с. 36

48. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. М.: АРКТИ, 2002. - 136 с.

49. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. М.: Проф. образование, 1993. - С. 203 -215

50. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. - СПб.: Речь, 2005. - 477 с.

51. Шиф Ж.И. Понимание читаемого текста учащимися младших классов // Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1965. - С. 123-145.

52. Шишкова Е.Н. Формирование навыка осознанного чтения у детей с трудностями в обучении// Логопед - 2007, №1, с. 98

53. Ястребова А.В., Спирова Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. / М.: АРКТИ, 1997. с. 4 - 38.

Приложение 1

Тестовая методика Фотековой Т.А.

Цель методики: определить уровень сформированности речевых умений и навыков, как важного условия развития коммуникативной функции речи.

Материалы: руководство к тексту, диагностические карты, сводная таблица регистрации результатов, стимульный материал (картинки).

## Серия 1. Исследование состояния уровня моторной реализации

1. Проверка состояния фонематического восприятия

Инструкция: слушай внимательно и повторяй за мной как можно точнее.

Предъявление – воспроизведение – предъявление – воспроизведение

* ба – па па – ба
* са – за за – са
* жа – ща ща – жа
* са – ша ша – жа
* ла – ра ра – ла
* ма – на – ма на – ма – на
* да – та – да та – да – та
* га – ка – га ка – га - ка
* за – са – за са – за – са
* жа – ша – жа ша – жа – ша
* са – ша – са ша – са – ша
* ца – са – ца са – ца – са
* ча – тя – ча тя- ча – тя

ра – ла – ра ла – ра – ла

Оценка: 1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;

0,5 балла – первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (ба – па – ба – па);

0, 25 балла – неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками;

0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.

Максимальное количество баллов за все задание - 15 баллов

2. Исследование артикуляционной моторики.

Инструкция: делай, пожалуйста, так, как я скажу.

* надуй щеки;
* надуй одну щеку;
* надуй другую;
* упри язык в правую щеку;
* «Обезьянка» - помести язык между верхними зубами и верхней губой;

 Инструкция: повторяй за мной движения.

* «Трубочка» (губы выдвинуты вперед трубочкой);
* «Лопатка» (широкий распластанный язык лежит на нижней губе, рот приоткрыт);
* «Маятник» (рот открыт, язык высунут и с одинаковой скоростью передвигается от одного уголка рта к другому);
* «Качели» (рот открыт, язык поочередно касается то верхней, то нижней губы);
* «Улыбка» - «трубочка» (чередование движений губами).

Оценка:

1 балл – правильное выполнение движения с точным соответствием всех характеристик предъявленному;

0,5 балла - замедленное и напряженное выполнение или выполнение по показу;

0,25 – длительный поиск позы, или неполный объем движений, или отклонения в конфигурации, синкинезии, гиперкинезы;

0 – невыполнение движений.

Максимальное количество баллов за все задание - 10 баллов

3. Исследование звукопроизношения.

Все звуки условно разделены на пять групп: свистящие, шипящие, л – ль, р – рь, все остальные звуки..

Инструкция: повторяй за мной слова:

* собака, маска, нос; сено, косить, высь; замок, коза; зима, ваза;
* шуба, кошка, камыш; жук, ножи;
* цапля, овца, палец; щука, вещи, лещ; чайка, очки, ночь;
* река, варенье, дверь;
* лампа, молоко, пол; лето, колесо, соль.

Оценка:

Каждая из выделенных пяти групп оценивается отдельно.

1. балла - нормативное произношение всех звуков группы;

1,5 балла – один звук или несколько звуков группы доступны правильному произношению, но в спонтанной речи подвергаются искажениям или заменам (недостаточно автоматизированы);

1. балл – искажается или заменяется во всех речевых ситуациях только один звук группы;

 0 баллов – искажаются или заменяются несколько звуков группы или все.

Максимальная оценка – 15 баллов.

4. Исследование сформированности звуко-слоговой структуры слова.

Инструкция: повторяй за мной слова.

Скакалка, танкист, космонавт, милиционер, сковорода, кинотеатр, баскетбол, перепорхнуть, аквалангист, термометр.

Оценка

1 балл – четкое и правильное воспроизведение слова в предъявленном темпе;

0,5 балла – замедленное, напряженное или послоговое воспроизведение, но без нарушения структуры;

0,25 – искажение звуко-слоговой структуры слова (пропуски, перестановки, искажения звуков и слогов внутри слова)

0 – грубое нарушение слоговой структуры слова (пропуски, вставки, персеверации) или невыполнение задания.

Максимальное количество баллов за все задание - 10 баллов

Серия 2. Исследование навыков языкового анализа.

Инструкция: подумай и ответь на мои вопросы.

* Сколько слов в предложении «Около дома росла высокая береза»?
* Какое второе слово в этом предложении?
* Сколько слогов в слове «рак»?
* Сколько слогов в слове «машина»?
* Какой третий слог в слове «машина»?
* Сколько звуков в слове «рак»?
* Сколько звуков в слове «шапка»?
* Какой первый звук в слове «шапка»?
* Какой третий звук в слове «школа»?
* Какой звук после «ш» в слове «школа»?

Оценка:

1. балл - правильный ответ с первой попытки;

0,5 балла – правильный ответ с первой попытки;

0,25 балла – правильный ответ с третьей попытки;

0 баллов – неверный ответ с третьей попытки.

Максимальный балл за серию — 10.

Серия 3. Исследование грамматического строя речи.

1. Повторение предложений.

Инструкция: послушай предложения и постарайся повторить его как можно точнее.

* + Наступила осень.
	+ Птичка свила гнездо.
	+ Над водой летали белые чайки.
	+ В саду было много красных яблок.
	+ Земля освещается солнцем.
	+ Ранней весной затопило весь наш луг.
	+ Дети катали из снега комки и делали снежную бабу.
	+ Медведь нашел под большим деревом глубокую яму и сделал себе берлогу.
	+ Петя сказал, что он не пойдет гулять, потому что холодно.
	+ На зеленом лугу, который был за рекой, паслись лошади.

Оценка:

1. балл – правильное и точное воспроизведение;

0,5 балла - пропуск отдельных слов без искажения смысла и структуры предложения;

0,25 балла - пропуск частей предложения, искажение смысла и структуры предложения, предложение не закончено;

0 баллов – невоспроизведение.

2. Верификация предложений.

Инструкция: я буду читать предложения, и если в некоторых из них будут ошибки, постарайся их исправить.

Девочка гладит утюгом. Дом нарисован мальчик.. Мальчик умывается лицо. Собака вышла в будку. Березки склонились от ветра. Солнце освещается землей. По морю плывут корабль. У Нины большая яблоко. Хорошо спится медведь под снегом. Над большим деревом была глубокая яма.

Оценка:

1 балл – выявление и исправление ошибки;

0,5 балла – выявление и исправление ошибки с незначительными неточностями (пропуск, перестановки, замены слов);

0,25 балла – ошибка выявлена, но не исправлена;

0 баллов – ошибка не выявлена.

3. Составление предложений из слов в начальной форме.

Инструкция: я буду называть слова, а ты постарайся составить из них предложение.

* мальчик, открывать, дверь
* девочка, читать, книжка
* доктор, лечить, детей
* рисовать, карандаш, девочка
* в сад, расти, вишня
* сидеть, синичка, на, ветка
* груша, бабушка, внучка, давать
* Витя, косить, трава, кролики, для
* Миша, дать, собака, большая, кость
* Петя, купить, шар, красный, мама

Слова предъявляются до первого ответа.

Оценка:

 1 балл – предложение составлено верно;

0,5 балла – нарушен порядок слов;

0,25 балла – наблюдаются пропуски, привнесения или замены слов;

0 баллов – смысловая неадекватность или отказ от выполнения задания.

4. Добавление предлогов в предложение.

Инструкция: сейчас я назову предложение, в котором пропущено слово, постарайся найти его и вставить.

* Лена наливает чай…чашки.
* Почки распустились…деревьях.
* Лодка плывет…озеру.
* Чайка летит…водой.
* Птенец выпал…гнезда.
* Деревья шумят…ветра.
* Последние листья падают…березы.
* Щенок спрятался…крыльцом.
* Пес сидит…конуры.
* Большая толпа собралась …театром.

Используется два вида помощи6

- стимулирующая («неверно, подумай еще»);

- в виде вопроса к пропущенному предлогу (наливает чай куда?)

Оценка:

1. балл – правильный ответ;

0,5 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи;

0,25 – правильный ответ после помощи второго вида;

0 баллов – неэффективное использование помощи как первого, так и второго вида.

5. Образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах.

При выполнении этого задания можно использовать картинки.

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

* один стол, а много – это…
* стул - …
* окно - …
* звезда - …
* ухо - …

Инструкция: один - дом, а много чего? – Домов.

* стол, а много чего? - …
* стул - …
* окно - …
* звезда - …
* ухо - …

Оценка:

1 балл – правильный ответ;

0, 5 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи;

0,25 балла – форма образована неверно;

0 баллов – невыполнение.

Серия 2. Исследование словаря и навыков словообразования.

1. Называние детенышей животных.

#### Инструкция: у кошки – котята, а у

* козы –
* волка –
* утки –
* лисы –
* льва -
* собаки -
* курицы –
* свиньи –
* коровы –
* овцы –

2. Образование существительных в уменьшительной форме.

Инструкция: большой – мяч, а маленький – это мячик. Назови ласково предметы, которые я буду перечислять.

Стол, стул, дом, снег, дерево.

3. Образование прилагательных от существительных.

а) Относительных

Инструкция: кукла из бумаги - она бумажная

* варенье из вишни – кисель из клюквы -
* варенье из яблок – салат из моркови -
* варенье из сливы – суп из грибов -
* варенье из малины - лист дуба –
* варенье из клубники - лист осины -
* варенье из черники - лист дуба -
* кукла из соломы – горка изо льда –
* шишка ели -

б) Качественных

Инструкция: лису за хитрость называют хитрой, а …

* волка за жадность -
* зайца за трусость –
* медведя за силу –
* льва за смелость –

Инструкция: если днем жарко, то день – жаркий, а если -

* мороз -
* солнце -
* снег -
* дождь -
* ветер -
* холод -

в) Притяжательных

Инструкция: у собаки лапа собачья, а у …

* кошки – зайца - гнездо орла -
* медведя – белки - клюв птицы -
* волка – ружье охотника -
* льва –
* лисы -

Оценка: для всех заданий серии осуществляется по общим критериям:

1 балл – правильный ответ;

0,5 балла – самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи;

0,25 балла – неверно образованная форма;

0 баллов – невыполнение.

Серия 5. Исследование понимания логико-грамматических отношений

1. а) Покажи ключ, карандаш. б) Покажи карандашом ключ. в) Карандаш – ключом.
2. а) Нарисуй круг под крестом. б) Крест под кругом.
3. Скажи, что верно: весна бывает перед летом или лето – перед весной.
4. Ваня выше Пети. Кто меньше ростом?
5. Сашу ударил Коля. Кто драчун?
6. Охотник бежит за собакой. Кто впереди?
7. Папа прочел газету после того, как позавтракал. Что папа сделал вначале.

Оценка:

1 балл – правильное выполнение;

0,5 балла – самокоррекция;

0 баллов – неверный ответ.

Серия 6. Исследование связной речи.

1. Составление рассказа по серии сюжетных картинок (5 картинок)

Инструкция: посмотри на эти картинки, постарайся разложить их по порядку и составь рассказ.

Оценка :

1. Критерий смысловой целостности: 5 баллов – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности; 2,5 балла – допущено незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев; 1 балл – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла или рассказ не завершен; 0 баллов – отсутствует описание ситуации.
2. Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: 5 баллов – рассказ оформлен грамматически правильно, с адекватным использованием лексических средств; 2,5 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность грамматического оформления, единичные случаи поиска слов или неточное их употребление; 1 балл – встречаются аграмматизмы, далекие словесные замены ,; неадекватное использование лексических средств; 0 баллов – рассказ не оформлен.
3. Критерий самостоятельности выполнения задания: 5 баллов – самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ; 2,5 балла – картинки разложены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно; 1 балл – раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам; 0 баллов – невыполнение задания даже при наличии помощи.
4. Пересказ прослушанного текста.

Инструкция: сейчас я прочту небольшой рассказ, слушай его внимательно, запоминай и приготовься пересказывать.

Горошины.

В одном стручке жили 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.

 Рассказ предъявляется не более двух раз.

Оценка;

1. Критерий смысловой целостности: 5 баллов – воспроизведены все смысловые звенья; 2,5 балла - смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями; 1 балл – пересказ неполный, имеются значительные сокращения, или искажения смысла, или включение посторонней информации; 0 баллов – невыполнение.
2. Критерий лексико-грамматического оформления высказывания:5 баллов – пересказ составлен без нарушения лексических и грамматических норм; 2,5 балла – пересказ не содержит аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность оформления высказывания, поиск слова, отдельные словесные замены; 1 балл – отмечаются аграмматизмы, повторы, неадекватное использование слов; 0 баллов – пересказ не доступен.
3. Критерий самостоятельности выполнения задания: 5 баллов – самостоятельный пересказ после первого предъявления; 2,5 балла – пересказ после минимальной помощи (1-2 вопроса); 1 балл – пересказ по вопросам; 0 баллов – пересказ даже по вопросам не доступен.

Приложение №2

Результаты исследования

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №п/п | Исследование звукопроизношения | Исследование звуко - слоговой структуры слова | Исследование словообразовательных процессов | Исследование сформированности грамматического строя речи | Исследовании связной речи | Исследование фонематического восприятия | Исследование навыков языкового анализа и синтеза | Исследование навыков письма | Исследование навыков чтения |
| 1 | норма | норма | Нарушено | норма | норма | норма | Нарушено | норма | Нарушено |
| 2 | Нарушено | Нарушено | норма | Нарушено | Нарушено | норма | Нарушено | Нарушено | Нарушено |
| 3 | Норма | Нарушено | Нарушено | Нарушено | Нарушено | Нарушено | Нарушено | Нарушено | Нарушено |
| 4 | Нарушено | Нарушено | Нарушено | Нарушено | Нарушено | норма | Нарушено | Нарушено | норма |
| 5 | Норма | норма | Норма  | Норма | Норма  | Норма | Нарушено | Норма | Нарушено |
| 6 | норма | норма | Нарушено | норма | норма | норма | Нарушено | норма | норма |
| 7 | Нарушено  | Нарушено | Нарушено | Нарушено | Нарушено | Нарушено | Нарушено | Нарушено | Нарушено |
| 8 | норма | норма | норма | норма | норма | норма | Нарушено | норма | норма |
| 9 | норма | норма | Нарушено | норма | норма | норма | Нарушено | Нарушено | норма |
| 10 | норма | норма | Нарушено | норма | норма | норма | Нарушено | норма | норма |