**Обобщение педагогического опыта**

учителя-логопеда

МБОУ «Кунашакская средняя общеобразовательная школа»

Гайнуллиной Эльвиры Зайнулловны

ТЕМА «КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ЛОГОПУНКТА»

Содержание

Введение стр.3

Глава 1. Теоретические основы дисграфии

1.1 История изучения нарушения письменной речи стр. 4

1.2 Закономерности и условия формирования письменной речи у детей стр. 5

1.3 Этиология дисграфии стр. 6

1.4 Классификация и симптоматика дисграфии стр.10

1.5 Методики логопедической работы по выявлению и устранению нарушений письменной речи у учащихся начальных классов стр.11

Глава 2. Работа учителя логопеда по устранению дисграфии у младших школьников в условиях школьного логопункта

2.1 Специфика работы учителя логопеда в условиях школьного логопункта стр. 12

2.2 Обследование письменной речи детей 2 класса стр.13

2.3 Работа учителя логопеда по устранению дисграфических ошибок у младших школьников в условиях школьного логопункта стр.14

Заключение стр 17

Список литературы стр.18

Введение

Проблема изучения и коррекции специфических нарушений речи у детей в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. С началом обучения в школе у некоторых детей вдруг обнаруживаются затруднения с чтением и письмом.

Впервые о такой проблеме в конце XIX - начале XX веков заговорили ученые, как А. Куссмауль, В. Морган, О. Беркан, Л. Гинельвунд, Ф. Варбург, П. Рашбург и др.

Среди отечественных авторов, посвятивших свои работы вопросам изучения нарушения чтения у детей следует отметить такие имена: Р.А. Ткачева, С.С. Мухина, М.Е. Хватцева, Р.Е. Левина, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева и др.

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

Цель логопункта - оказание логопедической помощи учащимся, имеющим отклонения в развитии устной речи, которые в дальнейшем могут вызвать нарушение письменной речи, то есть профилактика вторичных нарушений, а также коррекция уже имеющихся нарушений письменной речи. К таким нарушениям относятся: общее недоразвитие речи (ОНР), фонематическое недоразвитие речи (ФН), фонетическое недоразвитие речи (ФН), фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН), а также различные виды дисграфии и дислексии.

Основная задача учителя-логопеда является коррекция дефектов устной и письменной речи и формирование предпосылок к полноценному усвоению общеобразовательных программ по родному языку.

Нарушения письма оказывает отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие ребенка. Современное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничения дисграфических ошибок от ошибок иного характерна, чрезвычайно важно для построения системы логопедической работы с детьми.

Актуальность нашей работы заключается в том, что количество детей с нарушениями письменной речи увеличивается с каждым годом, в связи с этим многие исследователи, учёные, логопеды стали разрабатывать различные методики по устранению разных форм дисграфии.Цель исследования: изучить симптоматику дисграфических ошибок учащихся младшего школьного возраста и определить пути и методы коррекционно-развивающей работы по устранению дисграфии в условиях школьного логопункта.

Объект исследования: нарушение процесса письма у детей младшего школьного возраста и работа учителя - логопеда в условиях школьного логопункта.

Предмет исследования: коррекционный процесс по устранению акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста в условиях школьного логопункта.

Гипотеза исследования: коррекционная работа по устранению нарушения письма у учащихся 2 классов будет эффективна при использовании определённой системы обучения для достижения положительной динамики в условиях школьного логопункта.

Методологической базой и теоретической основой нашей работы являются работы по проблеме нарушений письменной речи А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, Т.А. Фотековой.

Глава 1. Теоретические основы дисграфии

1.1 История изучения нарушения письменной речи

В современной литературе термин "дисграфия" определяется по-разному. Р.И. Лалаева дает такое определение: "Дисграфия - это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма" [28] И.Н. Садовникова определяет дисграфию как частичное расстройство письма, где основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, то не связано с нарушением слуха, зрения, снижением интеллекта.

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого 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 фиксация. 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 автоматизировано и протекает под двойным контролем: кинестетическим и зрительным. А.Л. Сиротюк связывает частичное нарушение навыков письма с очаговыми поражением, недоразвитием, дисфункцией коры головного мозга.

А.Н. Корнев называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [25,26].

На первых этапах развития навыка движение, нужное для написания каждой буквы (а еще ранее - каждого элемента буквы), является предметом специально осознанного действия, то в последующем эти отдельные элементы объединяются и человек, хорошо владеющий письмом, начинает записывать объединенным знаком целые комплексы привычных звучаний. Та плавность, которая характеризует всякое развитое письмо и за которой легко увидеть объединение отдельных привычных звуковых сочетаний, убедительно показывает, что процесс развитого письма приобрел сложный автоматизированный характер, и что написание целых звуковых комплексов стало постепенно автоматизированной подсобной операцией.

Все изложенное утверждает, что процесс письма меньше всего является тем простым "идеомоторным" актом, каким его нередко пытались представить, и что в его состав входят очень многие психические процессы, лежащие как вне зрительной сферы (связанной с представлением букв), так и вне двигательной сферы, играющей роль в непосредственном осуществлении процессов письма.

1.2 Закономерности и условия формирования письменной речи у детей

Образцом произношения для ребенка является речь окружающих. Но на определенном этапе речевого развития ребенку недоступна артикуляция какого-то звука. Ребенок вынужден временно заменить его одним из артикуляторно близких и доступных звуков. Такой заменитель нередко бывает акустически далек от слышимого образца. Это акустическое несоответствие становится стимулом к поиску более совершенного артикуляционного уклада, который соответствовал бы слышимому звуку. В этом процессе обнаруживается ведущая роль слухового восприятия, но при этом ход приближения к искомому звуку подчинен возможностям развития речедвигательного анализатора (В.И. Бельтюков). К моменту, когда фонетическая сторона речи сформирована, слуховой анализатор получает функциональную самостоятельность. Звуки речи как бы уравниваются по степени сложности их различения и воспроизведения

Звуки речи не существуют обособленно, а лишь в составе слов, слова же - в словосочетаниях, фразах, в потоке речи.

Взаимодействие фонетической и лексико-грамматической сторон речи раскрывается в теории механизмов речи Н. И Жинкина, в соответствии с которой механизм речи включает два основных звена:

1) образование слов из звуков и 2) составление сообщений из слов. Слово есть место связи двух звеньев механизма речи. На корковом уровне произвольного управления речью образуется фонд тех элементов, из которых формируются слова ("решётка фонем"). Во второй ступени отбора элементов образуется так называемая "решётка морфем" По теории Н.И. Жинкина, слова становятся полными только в операции составления сообщений. Весь смысл работы речедвигательного анализатора заключается в том, что он может продуцировать каждый раз новые комбинации полных слов, а не хранить их в памяти в такой комбинации. Как только определена тема сообщения, сужается круг лексики. Правила отбора конкретных слов определяются целью данного конкретного сообщения. Все речевые обозначения и их перестройки могут совершаться только материальными слоговыми средствами, т к. слог - основная произносительная единица языка. Именно поэтому, как считает Н.И. Жинкин, то главное, с чего начинается речевой процесс и чем он заканчивается, есть код речедвижений (отбор требуемых речедвижений), и в этом его великая роль на пути от звука к мысли.

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят отражение в письме и чтении.

В процесс письма активно включаются еще глаз и рука, и тогда вопрос о взаимодействии слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов письма приобретает особую важность. Как отмечает П.Л. Горфункель, некоторые исследователи склонялись к предположению о необязательности зрительного участия в письме, считая, что письмо грамотного человека опирается на способность слухового и речедвигательного представлений непосредственно включать двигательные представления, минуя зрительное звено. Но тем большую роль должно играть зрение в самом акте формирующегося письма, когда еще не сформированы сами двигательные представления, а не только их связи со слуховыми и речедвигательными представлениями.

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

Нарушения письма у детей связывают с воздействием целого комплекса различных экзогенных и эндогенных вредностей пренатального, натального и раннего постнатального периодов, а также с наследственной предрасположенностью (Д.Н. Исаев, К.Ф. Ефремов, С.М. Лукшанская, И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев и др.).

1.3 Этиология дисграфии

Существует много научных толкований относительно происхождения дисграфии, что говорит о сложности данной проблемы. Изучение этиологии этого нарушения затруднено тем, что к моменту начала школьного обучения вызвавшие расстройство факторы заслоняются новыми, гораздо более серьезными вновь возникшими проблемами. Так утверждает И.Н. Садовникова и выделяет следующие причины, вызывающие дисграфию:

задержка в формировании важных для письма функциональных систем, обусловленная вредными воздействиями или наследственной, генетической предрасположенностью, так как это расстройство наблюдается у нескольких членов семьи. В этом случае в результате затруднения коркового контроля при овладении письменной речью ребенок может испытывать примерно те же трудности, что и родители в школе;

нарушение устной речи органического генеза;

трудности становления у ребенка функциональной ассиметрии полушарий;

задержка в осознании ребенка схемы тела;

нарушение восприятия пространства и времени, а также анализа и воспроизведения пространственной и временной последовательности [32].

Наиболее подробно причины возникновения у детей нарушений письменной речи проанализированы А.Н. Корневым. [26,27] В этиологии расстройств письменной речи автор выделяет три группы явлений:

1. Конституциональные предпосылки: индивидуальные особенности формирования функциональной специализации полушарий мозга, наличие у родителей нарушений письменной речи, психические заболевания у родственников.

2. Энцефалопатические нарушения, обусловленные вредными воздействиями в периоды пре-, пере - и постнатального развития. Повреждения на ранних этапах онтогенеза чаще вызывают аномалии развития подкорковых структур. Более позднее воздействие патологических факторов (роды и постнатальное развитие) в большей степени затрагивают высшие корковые отделы мозга. Воздействие вредных факторов приводит к отклонениям в развитии мозговых систем. Неравномерность развития мозговых структур отрицательно сказывается на формировании функциональных систем психики. Согласно данным нейропсихологии, исследованиям Т.В. Ахутиной и Л.С. Цветковой, функциональная несформированность лобных отделов мозга и недостаточность нейродинамического компонента психической деятельности могут проявляться в нарушении организации письма (неустойчивость внимания, неудержание программы, недостаточность самоконтроля) [3,33].

Анатомическими особенностями центральной нервной системы объясняются известные врачам факты неплохих способностей к рисованию у дисграфиков. Такой ребенок с трудом осваивает письмо, но получает похвальные отзывы учителя рисования. Так и должно быть, потому что у этого ребенка более “древняя", автоматизированная область правого полушария никоим образом не изменена. Нелады с русским языком не мешают этим детям “объясняться” с помощью рисунка (как в древности - посредством изображения на скалах, бересте, глиняных изделиях). Так и зеркальное письмо зачастую бывают характерной особенностью левшей.

С патогенезом нарушений письменной речи А.Н. Корнев связывает три варианта дезонтогенеза:

задержка развития психических функций;

неравномерность развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций;

парциальное недоразвитие ряда психических функций.

3. Неблагоприятные социальные и средовые факторы. К ним автор относит:

несоответствие фактической зрелости с началом обучения грамоте. Не соотнесенные с возможностями ребенка объем и уровень требований в отношении грамотности; несоответствие методов и темпов обучения индивидуальным особенностям ребенка.

Таким образом, трудности в овладении письмом, возникают в основном как результат сочетания трех групп явлений: биологической недостаточности мозговых систем, возникающих на этой основе функциональной недостаточности; средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям. Нарушение письменной речи чаще становится очевидным ко второму классу. Иногда дисграфия со временем компенсируется, но в ряде случаев остается и в более старшем возрасте.

Еще одно интересное наблюдение психологов: дислексия и дисграфия встречаются у мальчиков в 3-4 раза чаще, чем у девочек. Около 5-8 процентов школьников страдают дислексией и дисграфией. [36]

Для удобства анализа дадим расшифровку приведенного текста, в котором курсивом выделены допущенные ошибки, курсивом и заглавными буквами отмечены ошибки по типу инертности (персеверации), знаком \* - пропуск элементов или лишние элементы. Исправления ошибок, сделанные самостоятельно, отмечаются косой чертой - до черты ошибка, после черты исправленный вариант.

Сеньтябрь

Пришол сенЬтЬбрь. н/Наступила осЬнь. н/На/лесных полянах Праснеет рябина. в/Ветер гонет по/дороге золотые/листочке.

п/По небе/у/бегут/залотые/т\*чке. п/Птице/го\*вы к отлету в теТлые края.

в/В ш\*ум\*ные стайке собрались сп/кворцы.

Задание на списывание с расстановкой знаков препинания ребенок выполняет по упрощенной программе - он просто списывает текст и лишь после замечания учителя расставляет точки и меняет строчные буквы на заглавные. Недостаточность ориентировки в задании, распределения внимания и контроля приводят к ошибкам при списывании - ученик допускает следующие ошибки:

персеверации букв,

персеверации элементов буквы (такая ошибка наиболее характерна для детей с недостаточной сформированностью эфферентной, или кинетической, организации движений),

пропуск элементов буквы, букв и слогов,

“слипание” (контаминации) слов (“птицеговы”),

антиципации (предвосхищение) букв (“по небе бегут”),

ошибки языкового анализа (например, слитное написание слов вместо раздельного, отсутствие выделения начала предложения),

орфографические ошибки (наличие орфограммы всегда усложняет программу написания, и поэтому понятно, почему в работе много орфографических ошибок помимо написания заглавной буквы).

При этом в анализируемой работе кроме одного самоисправления мы не видим ошибок на фонемное распознавание; практически нет и зрительно-пространственных ошибок. Таким образом, ошибки этого ученика могут быть объяснены единым механизмом - трудностями произвольной регуляции движений и действий.

Трудности поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры - еще одна распространенная причина трудностей письма. У детей наблюдается повышенная утомляемость, колебания работоспособности – работоспособность меняется в течение четверти, недели, дня, урока. Обычно эти дети не сразу включаются в задание, начав его, быстро устают, через некоторое время рабочее состояние возвращается, но уже на сниженном уровне, ребенок вновь устает – ложится на парту или сползает с нее. На фоне утомления ребенок делает разнообразные грубые ошибки и прежде всего те, которые характерны для детей с трудностями программирования и контроля. Дети пишут медленно, навыки письма автоматизируются с большим трудом, во время письма может нарастать тонус мышц, ребенку трудно удержать рабочую позу. Величина букв, нажим, наклон колеблются в зависимости от утомления.

Пространственные ошибки на письме издавна выделялись учителями. Современные исследования нейропсихологов позволяют уточнить механизм пространственных трудностей.

Ориентировка в пространстве, правильная организация действия в пространстве - сложная деятельность, в которой участвует как правое, так и левое полушарие. Базисные, рано формирующиеся функции связаны по преимуществу с работой правого полушария. От него зависят зрительно-моторные координации, возможность соотнести движение с вертикальной и горизонтальной координатами, возможность объединить в одно целое и запомнить общее взаиморасположение частей, т.е. схватить целостный образ.

Левое полушарие решает более сложные задачи, особенно те из них, которые связаны с тонким анализом и речевым опосредованием. Способ его работы - анализ деталей, частей, и оно не так успешно в объединении частей в единое целое.

Приведем образцы письма учеников третьего и четвертого классов, у которых трудности письма были связаны с недостаточной сформированностью "правополушарной" стратегии обработки зрительной и зрительно-пространственной информации

Анализ трудностей письма у детей с зрительно-пространственной дисграфией по правополушарному типу обнаруживает следующие особенности:

сложность в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки;

трудности в удержании строки;

постоянные колебания наклона и высоты букв, несоответствие элементов букв по размеру; раздельное написание букв внутри слова;

трудности актуализации графического и двигательного образа нужной буквы, замены зрительно похожих и близких по написанию букв (например, К-Н), замены рукописных букв печатными, необычный способ написания букв, особенно прописных;

устойчивая зеркальность при написании букв З, Е, э, с; замены букв У – Ч, д – б, д - в;

невозможность создания навыка идеограммного письма ("Клоссная робота", "Упрожнение", "кено" вместо "кино");

пропуск и замена гласных, в том числе ударных;

нарушения порядка букв;

тенденция к фонетическому письму ("радоно" вместо "радостно", "ручйи" вместо "ручьи");

трудности выделения целостного образа слова, вследствие чего два знаменательных слова, слова с предлогами пишутся слитно; позднее в связи со сверхгенерализацией правила написания предлогов приставки пишутся отдельно от корней.

Все перечисленные особенности легко находят свое объяснение в одном механизме - трудностях оперирования пространственной информацией и попытках их компенсации .

1.4 Классификация и симптоматика дисграфии

Согласно классификации, которая была создана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. Герцена и уточнена Р.И. Лалаевой, выделяются следующие пять видов дисграфии:

1. Дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания (акустическая), в основе которой лежат трудности слуховой дифференциации звуков речи.

2. Артикуляторно - акустическая дисграфия, при которой имеющиеся у ребенка дефекты звукопроизношения находят свое отражение на письме.

3. Дисграфия на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока, при котором ребенок затрудняется в определении количества и последовательности звуков в слове, а также места каждого звука по отношению к другим звукам слова.

4. Аграмматическая дисграфия обусловленная несформированностью у ребенка грамматических систем словоизменения и словообразования.

Все названные виды дисграфии в различных сочетаниях могут присутствовать у одного ребенка. Эти случаи относят к

5. смешанной дисграфии .

И.Н. Садовникова определяет также эволюционную или ложную дисграфию, которая является Симптоматика дисграфии

Основными симптомами дисграфии являются специфические (т.е. не связанные с применением орфографических правил) ошибки, которые носят стойкий характер, и возникновение которых не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка или с нерегулярностью его школьного обучения. И.Н. Садовникова применяет принцип поуровневого анализа специфических ошибок. Это позволило выделить три группы специфических ошибок:

ошибки на уровне буквы и слога;

ошибки на уровне слова;

ошибки на уровне предложения (словосочетания). Ошибки на уровне буквы и слога

1.5 Методики логопедической работы по выявлению и устранению нарушений письменной речи у учащихся начальных классов

Обследование школьников осуществляется в два этапа: на предварительном выявляются дети с нарушениями письма, на втором этапе осуществляется специальное обследование детей с нарушениями, проводится дифференциация расстройств письма и чтения. На этапе коррекционной работы Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова используют следующие принципы: принцип учета механизма данного нарушения, принцип опоры на различные анализаторы и сохранное звено нарушенной психической функции, принцип комплексности и системности, пошагового формирования психических функций и др.

Предлагаемая Е.В. Мазановой система коррекционной работы по преодолению дисграфии строится на основе комплексного логопедического обследования с учетом особенностей психофизической деятельности младших школьников. Программа предназначена для учителей-логопедов общеобразовательных школ, работающих над профилактикой и преодолением дисграфии у учащихся начальных классов. Е.В. Мазанова считает, что для проведения эффективной коррекционной работы с детьми при дисграфии логопеду нужно принять во внимание ранние сроки начала коррекционной работы, комплексность мероприятий, направленных на преодоление специфических ошибок, своевременно подключить к выполнению домашних заданий родителей. После проведения комплексного обследования проводится серия специальных коррекционных занятий, а также параллельно ведется работа по индивидуальным тетрадям. При устранении специфических нарушений письменной речи у ребенка необходимо: уточнить и расширить объем зрительной памяти, формировать и развивать зрительное восприятие и представления, развивать зрительный анализ и синтез, развивать зрительно-моторные координации, формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения, учить дифференциации смешиваемых по оптическим признакам букв.

Для лучшего усвоения образа букв по методике Е.В. Мазановой ребенку традиционно предлагается: ощупывать, вырезать, лепить их из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, определять сходство и различие оптически сходных букв и т.д.; проводить дифференциацию букв, сходных по начертанию, в письменных упражнениях.

Коррекционная работа по данной методике проводится в четыре этапа: организационный (проведение первичного обследования, оформление документации и планирование работы), подготовительный (развитие у детей зрительного и слухового восприятия, развитие зрительного и слухового анализа и синтеза, развитие мнезиса), основной (закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме, автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв, дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв) и заключительный (закрепление полученных навыков).

И.Н. Садовникова в своей методике в разделе "Обследование" выделяет такие пункты, как "особенности учебной деятельности" и "школьная зрелость" и выделяет следующие направления работы по коррекции дисграфии: развитие пространственных и временных представлений; развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов; количественное и качественное обогащение словаря; совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов; усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений; обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций.

Методика А.В. Ястребовой посвящена, прежде всего, совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности. Одновременно ведётся работа над всеми компонентами речевой системы - звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем. При этом в работе выделяются несколько этапов, каждый из которых имеет ведущее направление.

iэтап - восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и фонематических представлений; устранение дефектов звукопроизношения; формирование навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слов; закрепление звукобуквенных связей и др.);

ii этап - восполнение пробелов в области овладения лексикой и грамматикой (уточнение значений слов и дальнейшее обогащение словаря путем накопления новых слов и совершенствования словообразования; уточнение значений используемых синтаксических конструкций; совершенствование грамматического оформления связной речи путем овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций);

iiiI этап - восполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирования смысловой структуры высказывания; установления связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания).

Глава 2. Работа учителя логопеда по устранению дисграфии у младших школьников в условиях школьного логопункта.

2.1 Специфика работы учителя логопеда в условиях школьного логопункта

Логопедический пункт в общеобразовательном учреждении создаётся в целях оказания помощи обучающимся, имеющим нарушения в развитии устной и письменной речи (первичного характера), в освоении ими общеобразовательных программ (особенно по родному языку). При правильной организации и проведении коррекционной работы учитель-логопед помогает таким детям справиться с имеющимися у них нарушениями речи и на ровне с другими учениками овладевать школьными знаниями.

Основными задачами логопедического пункта являются:

Коррекция нарушений развития устной и письменной речи обучающихся; своевременное предупреждение и преодоление трудностей в освоении обучающимися общеобразовательных программ; разъяснение специальных занятий по логопедии среди педагогов, родителей обучающихся.

Логопедическая программа обязательно включает в себя:

работу над словом;

работу над предложением;

формирование связной речи;

работу над слогоритмической структурой слова;

работу над звукобуквенным анализом и синтезом;

отработку программных, грамматических тем.

2.2 Обследование письменной речи детей 2 класса

Проявления разных видов дисграфии и ее причинная обусловленность у учащихся младших классов изучаются прежде всего в процессе индивидуального обследования детей. Причинная обусловленность дисграфии рассматривается с точки зрения сформированности у ребенка тех операций, которые необходимы для овладения грамотой, то есть фонетическим принципом письма.

Методика Р.И. Лалаевой по обследованию письменной речи учащихся вторых классов общеобразовательной школы.

Основные задачи обследования ребенка с дисграфией заключаются, во-первых, в отграничении дисграфии от обычных грамматических ошибок и, во-вторых, в определении вида дисграфии. Последнее необходимо для выбора соответствующих путей коррекционного воздействия. Обследование школьников осуществляется в два этапа. На первом этапе (предварительном) ставится задача выявления детей страдающих нарушением письменной речи. Для этого логопед анализирует тетради детей, предлагает им различные виды письменных работ (списывание, диктанты, изложения).

На втором этапе осуществляется специальное обследование детей. Задачей этого этапа является дифференциальная диагностика расстройств письменной речи: определение симптоматики, механизмов и видов дисграфии, а также степень их выраженности.

2.3 Работа учителя логопеда по устранению дисграфических ошибок у младших школьников в условиях школьного логопункта

Работа учителя-логопеда строится в зависимости от вида дисграфии. Наиболее часто встречается акустическая дисграфия. Ее описывают под разными названиями практически все авторы. При акустической дисграфии происходит нарушение слуховых дифференцировок. Произношение звуков у детей, как правило, нормальное. Это обусловлено тем, что для выделения фонемы и правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация, чем для устной речи. Детям с этой формой дисграфии трудно услышать звуковой состав слова. Они плохо ориентированы в звучании слов, звуки речи путаются, сливаются между собой в словах и сами слова нередко сливаются друг с другом. Слышимая речь плохо воспринимается. А для правильного письма необходима тонкая слуховая дифференциация звуков, анализ всех акустических смыслоразличительных признаков звука. В процессе письма для правильного различения и выбора фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, причем этот анализ осуществляется во внутреннем плане, на основе следовой деятельности, по представлению. Иногда у детей с этой формой дисграфии отмечается неточность кинестетических образов звуков, которая препятствует правильному выбору фонемы и ее соотнесению с буквой. Проявляется фонематическая дисграфия на письме в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. Ребенок пишет не то, что ему говорят, а то, что он услышал. Слово "щетка" пишет «сётка». У детей с данной формой дисграфии встречаются следующие замены или смешения букв по акустико-артикуляционному сходству:

звонкие глухие согласные (Б - П, В - Ф, Г - К, Д - Т, 3 - С, Ж - Ш);

лабиализованные гласные (О - У, Ё - Ю);

соноры (Л, М, Н, Р, Й);

свистящие и шипящие звуки (С - Ш, 3 - Ж, СЬ - Щ);

аффрикаты, которые в свою очередь смешиваются между гсобой и составляющими их компонентами (Ч - Щ, Ч - Ц, Ч - ТЬ, Ц - Т, С - Ц, Ч - Ш, Ц - ТС).

Мы рассмотрели методику Е.В. Мазановой по логопедической работа при акустической дисграфии.

Коррекционная работа проводится в три этапа.

1. Подготовительный.

П. Основной.

III. Заключительный.

Основные задачи и направления работы подготовительного этапа.

!. Развитие слухового и зрительного внимания.

2. Развитие слуховых дифференцировок.

3. Развитие фонематического восприятия.

4. Уточнение артикуляции звуков в слуховом и произносительном плане. В случае необходимости проводится коррекция звукопроизношения.

Основные задачи и направления работы основного этапа.

1. Развитие слухового и зрительного внимания,

2. Развитие фонематического анализа и синтеза.

3. Развитие слуховых дифференцировок (проводится дифференциации оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста).

Основными задачами коррекционного обучения детей с акустической формой 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.

Рассмотрим отдельные виды письма, преломленные применительно к задачам коррекционной работы.

Списывание: а) с рукописного текста, б) с печатного текста, в) осложненное заданиями логического и грамматического характера.

Списывание как простейший вид письма наиболее доступен детям, страдающим дисграфией. Ценность его – в возможности согласовывать темп чтения записываемого материала, его проговаривания и записи с индивидуальными возможностями детей. Необходимо как можно раньше научить детей при списывании запоминать слог, а не букву, что вытекает из положения о слоге как основной единице произношения и чтения. Следовательно, специфической задачей письма становится правильное послоговое проговаривание , согласованное с темпом письма.

В случаях, когда ребенок слабо усваивает это требование, допускает многочисленные пропуски букв, полезно предлагать для списывания слова и тексты, уже разделенные на слоги черточками.

С первых упражнений в списывании желательно воспитывать у школьников навыки самопроверки, для чего педагог, просматривая работы, не исправляет ошибки , а лишь отмечает их на полях соответствующих строк, предлагая ученику сверить свою запись с текстом учебника, карточки, доски.

Во всех видах письма чтение выполняет функцию контроля.

Слуховой диктант со зрительным самоконтролем отвечает принципу взаимодействия анализаторов, участвующих в акте письма. После написания слухового диктанта, обходя учеников, педагог отмечает у себя и объявляет количество ошибок каждого из учеников. На несколько минут открывается текст диктанта, записанный на доске, для исправления ошибок. Ученики делают исправления не ручкой, а цветным карандашом, чтобы отличить их от поправок, возможно имевших место в ходе написания диктанта. При проверке работ педагог отмечает количество исправленных ошибок, записывая это число в виде дроби: 5/3, то есть из пяти допущенных ошибок исправлено три. Подобные задания постепенно приучают детей к перечитыванию, проверке того, что они пишут. Педагог, ведя учет ошибок, может оценить динамику в развитии этого навыка.

Параллельно ведется 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.

Для преодоления этого вида дисграфии существует единственно надежный путь - воспитание четкой слуховой дифференциации не различаемых на слух звуков. Пока это не достигнуто, ребенок будет продолжать писать наугад. Поэтому необходимо любыми способами довести до его сознания разницу в звучании звуков путем возможно более яркого ее подчеркивания

Проводится графический диктант следующим образом.

Перед детьми ставится задача определить по слуху только изучаемые звуки, например, звонкий з и глухой с (случаи оглушения звонкого согласного на данном этапе не включаются в текст). Слова, не содержащие указанных звуков, при записи обозначаются прочерком; содержащие один из звуков обозначаются одной соответствующей буквой; содержащие оба звука – двумя буквами в той последовательности, в какой они следуют в составе слов. Если один из звуков повторяется в слове дважды, то и буква повторяется дважды. Так, продиктованная фраза: «В сосновом лесу смолистый запах» - в записи выглядит следующим образом: « - сс с сс з ».

В ходе графического диктанта следует раздельно проговаривать слова фразы. При первом прослушивании ученики загибают пальцы по числу слов. При повторном чтении записывают, сверяя число письменных обозначений с количеством слов в предложении. Каждое предложение записывается с новой строки, поскольку в такой записи отсутствуют прописные буквы и точки.

Помимо проверки основной темы диктанта, этот вид работы позволяет закрепить и ряд других навыков письма: учащиеся воспринимают на слух и отражают в записи членение текста на предложения, предложений – на слова; приучаются вычленять предлоги. Графические диктанты расширяют словарный запас детей, тогда как при текстовой записи выбор слов ограничен сложностью их написания.

Ошибки в графических диктантах сводятся к следующему: пропуск слова-черточки в предложении; пропуск буквы, особенно если она встречается в слове 2-3 раза. Например, при дифференциации гласных и-ы:

Занятия по устранению дисграфии у младших школьников в условиях логопункта проводятся как индивидуально, так и по группам.

Групповые занятия (по 5-6 человек) проводятся 2 раза в неделю с 15 сентября по 31 мая (возможен вариант включения в группу в течение года при наличии свободных мест). Индивидуальные занятия проводятся 1-2 раза в неделю (минимум 2 месяца).

Логопед проводит групповые (по 5-6 человек) и индивидуальные занятия по коррекции дисграфии.

После каждого урока детям предлагается к выполнению домашнее задание, служащее для закрепления пройденного материала.

Заключение

Нарушения письма (дисграфия) у детей изучаются давно, но и поныне это одна из самых актуальных проблем логопедии, ведь нарушения письма являются одной из самыми распространенными формами речевой патологии у младших школьников. Нарушения письма оказывает влияние на весь процесс обучения и речевое развитие детей так и в формировании ряда функций неречевого характера (процесса латерализации, пространственных и временных ориентировок, двигательных функций руки, слухо-моторных координации). Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничения дисграфию от ошибок письма иного характера чрезвычайно важно для построения логопедической работы с детьми.

Анализ литературы показал, что систематическая специально организованная работа по развитию письменной речи младших школьников, может формировать у учащихся все коммуникативно-речевые умения.

Основная задача школьного логопеда состоит в том, чтобы своевременно выявить и преодолеть расстройства письменной речи, не допуская их перехода на последующие этапы обучения, что осложняет учебно-познавательную деятельность учащихся. Огромную роль в профилактике нарушений письменной речи играет совместная работа учителя-логопеда и учителя класса.

Подводя итоги работы необходимо заметить, что дисграфия по мнению многих авторов обусловлена условиями жизни и обучения ребенка. Поэтому возникновение в последние годы тенденцию к увеличению расстройств письменной речи у детей, можно остановить с помощью применения педагогических методов. Педагогика, логопедия, медицина должны в совокупности обеспечить необходимую коррекционную базу для профилактики и исправления речевых ошибок на письме у младших школьников общеобразовательных школ.

На основании полученных данных сделаны следующие выводы:

1. Понимание механизмов дисграфии и ее эффективная коррекция требуют психолого-педагогического изучения специфических ошибок письма, особенностей устной речи, а также нейропсихологического анализа других психических функций школьников.

2. Младшие школьники с дисграфией по характеру нарушений письма, особенностям устной речи и других психических функций представляют собой неоднородную группу.

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

В идеале профилактической работы с детьми должны заниматься до их поступления в первый класс, но в ходе сложившейся обстановке в нашей стране на данный момент далеко не все дети имеют возможность посещать детские сады, в связи с их нехваткой. Родители зачастую не обладают соответствующими знаниями, поэтому тяжесть предотвращения дисграфии часто ложится на плечи школьного логопеда.

Таким образом, методики Лалаевой Р.И., Венедиктовой Л.В. [29], И.Н. Садовниковой [32], Е.В. Мазановой эффективно работают и помогают своевременно выявить и преодолеть расстройства письменной речи, не допуская их перехода, осложняющего учебно-познавательную деятельность учащихся, на последующие этапы обучения. Благодаря коррекционной работе на школьном логопункте возможно достичь положительной динамики в коррекции дисграфии у учащихся младших классов.

Список литературы

1. Алексеева А.В., Сиделева Г.Н. Преподавание в начальных классах: психолого-педагогическая практика / А.В. Алексеева А.В. - М., 2003.

2. Аманатова М.М. Обзор нарушений чтения и письма у учащихся общеобразовательных школ / Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материалы II международной конференции Российской ассоциации дислексии. - М. изд-во МСГИ, 2006г., с.10-13

3. Ахутина Т.В. Нейролингвистика нормы // I Международная конференция памяти А.Р. Лурия. Сборник докладов под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. - М.: "Российское психологическое общество", 1998. С.289-298.

4. Бакулина Г.А. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка / Г.А. Бакулина. - М.: Владос, 2001.

5. Безруких М.М. Этапы формирования навыка письма. / М.М. Безруких. - М.: Просвещение, 2003.

6. Борисенко И.В. Методические уроки Ушинского К.Д. / И.В. Борисенко. Начальная школа, 1994, №3, с.12-19.

7. Брагинский В. Необычные дети в обычной школе / Русский медицинский журнал, 2000, №2