Сообщения учителя ГБС(К)ОУ школы № 46 «Центр Рим» Калининского района

Капковой О.Н.

Тема: «Профилактика и коррекция нарушений письма младших школьников с ОВЗ (I вариант обучения)»

Санкт – Петербург. 2013 г.

Одной из основных задач обучения русскому языку в коррекционной школе является выработка у учащихся навыков грамотного письма. Для ее решения необходимо знать как особенности русского правописания, так и своеобразие развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Данная тема является актуальной, так как выраженные нарушения письменной речи отрицательно сказываются на школьной успеваемости, задерживает сроки овладения учебной программой. Вызывает негативное отношение к обучению в целом, и особенно к урокам родного языка. В настоящее время нарушение письма у детей с ОВЗ имеет широкое распространения. Поэтому учителя начальных классов в своей работе обязательно должны проводить коррекционную работу по профилактике и устранению нарушений письма.

Коррекционная работа проводится по следующим направлениям.

**I Развитие фонематического восприятия.**

Коррекционная работа по уточнению и закреплению диф­ференциации звуков проводится с опорой на различные ана­лизаторы (речеслуховой, речедвигательный, зрительный и др.).

При этом учитывается, что совершенствование слухопроизносительных дифференцировок осуществляется более ус­пешно в том случае, если оно проводится в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. В работе по дифференциации звуков используются и задания на разви­тие фонематического анализа и синтеза.

Данная работа по дифференциации смешиваемых звуков включает 2 этапа: предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков; этап слуховой и произно­сительной дифференциации смешиваемых звуков.

На I этапе последовательно уточняется произноситель­ный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Ра­бота проводится по следующему плану: уточнение артикуля­ции и звучания звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения; выделе­ние его на фоне слога; определение наличия и места в слове (начало, середина, конец); определение места звука по отно­шению к другим (какой по счету звук, после какого звука произносится, перед каким звуком слышится в слове); выде­ление его из предложения, текста.

На II этапе проводится сопоставление смешиваемых зву­ков в произносительном и слуховом плане. Дифференциа­ция звуков осуществляется в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной харак­теристики каждого звука. Однако основной целью является их различение, поэтому речевой материал включает слова со смешиваемыми звуками.

**- Развитие языкового анализа и синтеза**

Умение определять количество, последовательность и мес­то слов в предложении можно сформировать, выполняя сле­дующие задания:

1. Придумать предложение по сюжетной картинке и опре­делить в нем количество слов.
2. Придумать предложение с определенным количеством слов.
3. Увеличить количество слов в предложении.
4. Составить графическую схему данного предложения и придумать по ней предложение.
5. Определить место слов в предложении (какое по счету указанное слово).
6. Выделить предложение из текста с определенным ко­личеством слов.

7. Поднять цифру, соответствующую количеству слов предъявленного предложения.

**II Развитие слогового анализа и синтеза**

В процессе развития слогового анализа в речевом плане делается акцент на умении выделять гласные звуки в слове, усвоить основное правило слогового деления: в слове столько слогов, сколько гласных звуков. Опора на гласные звуки при слоговом делении позволяет устранить и предупредить та­кие ошибки чтения и письма, как пропуски гласных звуков, добавления гласных.

Для формирования умения определять слоговой состав сло­ва с опорой на гласные необходима предварительная работа по дифференциации гласных и согласных звуков и выделе­нию гласных из речи.

Дается представление о гласных и согласных звуках, об основных признаках их различения (отличаются по способу артикуляции и звучанию). Для закрепления используется такой прием: учитель называет звуки, дети поднимают крас­ный флажок, если звук гласный, и синий, если согласный.

В дальнейшем проводится работа по выделению гласного звука из слога и слова. Для этого сначала предлагаются одно­сложные слова *(ох, ус, да, на, дом, стул, волк).* Дети определяют гласный звук и место его в слове (начало, середина, конец сло­ва). Можно использовать графическую схему слова, в зависи­мости от места гласного звука в слове ставится кружочек в начале, в середине, в конце схемы:

*\_о* , о\_\_*о\_.*

Затем проводится работа на материале двух- и трехслож­ных слов. Рекомендуются задания:

1. Назвать гласные в слове. Подбираются слова, произно­шение которых не отличается от написания *(лужа, пила, лом, канава).*
2. Записать только гласные данного слова (окна — *о* а).
3. Выделить гласные звуки, найти соответствующие буквы.

4. Разложить картинки под определенным сочетанием
гласных. Например, предлагаются картинки на двухсложные
слова: «рука», «окна», «рама», «лужа», «корка», «горка», «руч­ка», «сумка», «каша», «астра», «луна», «кошка», «лодка». За­писываются следующие схемы слов:

*а а, о а, у\_ а.*

Для закрепления слогового анализа и синтеза предлагают­ся следующие задания:

1. Повторить слово по слогам. Сосчитать количество слогов.
2. Определить количество слогов в названных словах. Под­нять соответствующую цифру.
3. Разложить картинки в два ряда в зависимости от количе­ства слогов в их названии. Предлагаются картинки, в назва­нии которых 2 или 3 слога («сливки», «помидор», «собака»).
4. Выделить первый слог из названий картинок, записать
его. Объединить слоги в слово, предложение, прочитать полученное слово или предложение. (Например: «улей», «домик», «машина», «луна», «жаба»), после выделения первых слогов получается предложение: У *дома лужа.*
5. Определить пропущенный слог в слове с помощью кар­тинки: *буз, у т* *лод\_ка* , *ка\_даш.*
6. Составить слово из слогов, данных в беспорядке *(нок, цып, лё, точ, лас, ко).*
7. Выделить из предложения слова, состоящие из опреде­ленного количества слогов.

**III Развитие фонематического анализа и синтеза.**

Термином «фонематический анализ» определяют как эле­ментарные, так и сложные формы звукового анализа. К эле­ментарной форме относится выделение звука на фоне слова. По данным В. К. Орфинской, эта форма появляется спонтанно у детей дошкольного возраста. Более сложной формой являет­ся вычленение первого и последнего звука из слова и опреде­ление его места (начало, середина, конец слова). Самым слож­ным является определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Эта форма звукового ана­лиза появляется лишь в процессе специального обучения.

Коррекционная работа по развитию фонематического ана­лиза и синтеза должна учитывать последовательность фор­мирования указанных форм звукового анализа в онтогенезе.

В процессе развития элементарных форм необходимо учи­тывать, что трудности выделения звука зависят от его харак­тера, положения в слове, а также от произносительных осо­бенностей звукового ряда.

Лучше всего выделяются ударные гласные из начала слова *(улей, аист).* Щелевые звуки, как более длительные, выделяют­ся легче, чем взрывные. Как и гласные они легче выделяются из начала слова. Выделение же взрывных звуков осуществля­ется успешнее, когда они находятся в конце слова.

Звуковой ряд из 2—3 гласных анализируется лучше, чем ряд, включающий согласные и гласные звуки. Это объясняет­ся тем, что каждый звук в ряду гласных произносится почти тождественно изолированному произношению. Кроме того, каждый звук в таком ряду представляет собой единицу рече­вого произносительного потока, т. е. слог, а также произно­сится более длительно.

В связи с этими особенностями рекомендуется формиро­вать функцию фонематического анализа и синтеза первоначально на материале ряда из гласных *(ау,* г/а), затем ряда-слога *(ум, на),* потом на материале слова из двух и более слогов.

При формировании сложных форм фонематического ана­лиза необходимо учитывать, что всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования, основными из которых являются следующие: освоение действия с опорой на материализацию, в плане громкой речи, перенос его в ум­ственный план (по П. Я. Гальперину).

I этап — формирование фонематического анализа и син­теза с опорой на вспомогательные средства и действия.

Первоначальная работа проводится с опорой на вспомога­тельные средства: графическую схему слова и фишки. По мере выделения звуков ребенок заполняет схему фишками. Дей­ствие, которое осуществляет ученик, представляет собой прак­тическое действие по моделированию последовательности зву­ков в слове.

II этап — формирование действия звукового анализа в речевом плане. Исключается опора на материализацию дей­ствия, формирование фонематического анализа переводится в речевой план. Слово называется, определяются первый, вто­рой, третий и т. д. звуки, уточняется их количество.

III этап — формирование действия фонематического ана­лиза в умственном плане. Ученики определяют количество и последовательность звуков, не называя слова и непосредственно на слух, не воспринимая его, т. е. на основе представлений.

Примерные задания:

1. Придумать слова с 3, 4, 5 звуками.
2. Отобрать картинки, в названии которых 4 или 5 звуков.
3. Поднять цифру, соответствующую количеству звуков в названии картинки (картинки не называются).
4. Разложить картинки в два ряда в зависимости от коли­чества звуков в слове.

Принцип усложнения реализуется через усложнение форм фонематического анализа и речевого материала. В процессе формирования звукового анализа необходимо учитывать фо­нетическую трудность слова.

При этом широко используются письменные работы.

Примерные виды работ по закреплению фонематического анализа слов:

1. Вставить пропущенные буквы в слова: *ви.ка, ди.ван, ут.а, лу.а, б.ноклъ.*
2. Подобрать слова, в которых заданный звук был бы на первом, втором, третьем месте *(шуба, уши, кошка).*
3. Составить слова различной звукослоговой структуры из букв разрезной азбуки, например: *сом, нос, рама, шуба, кошка, банка, стол, волк* и др.
4. Выбрать из предложений слова с определенным количеством звуков, устно назвать их и записать.
5. Добавить различное количество звуков к одному и тому же слогу, чтобы получилось слово:

*Па-(пар)
па--(парк)
па- - -(паром)*

*па (паруса)*

1. Подобрать слово с определенным количеством звуков.
2. Подобрать слова на каждый звук. Слово записывается на доске. К каждой букве подобрать слова, начинающиеся с соответствующего звука. Слова записываются в определен­ной последовательности: сначала слова из 3 букв, затем из 4, 5, 6 букв.

***ручка***

*рот У ля час кот Аня*

*роза угол чаша каша аист*

*рукав улица чехол корка астра*

8. Преобразовать слова:

а) добавляя звук: рот — крот, мех — смех, осы — косы; луг — плуг;

б) изменяя один звук слова (цепочки слов): сом — сок —сук — суп — сух— сох — сор — сыр — сын — сон;

в) Переставляя звуки: пила — липа, палка — лапка, кукла —кулак, волос — слово.

9. Какие слова можно составить из букв одного слова, на­
пример: ствол (стол, вол), крапива (парк, ива, карп, пар, рак, Ира)?

1. От записанного слова образовать цепочку слов таким
образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с пос­леднего звука предыдущего слова: дом — мак — кот — то­
пор — рука.
2. Игра с кубиком. Дети бросают кубик и придумывают слово, состоящее из определенного количества звуков в соот­ветствии с количеством точек на верхней грани кубика.
3. Слово-загадка. На доске пишется первая буква слова, вместо остальных букв ставятся точки. Если слово не отгада­но, записывается вторая буква слова и т. д. Например: п (простокваша).

13. Составить графическую схему предложения.

Предлагаются различные графи­ческие схемы для предложений из трех элементов *(Девочка рвет цве­ты),* из четырех элементов *(Маль­чик рисует дом карандашом).*

Рекомендуются следующие виды заданий с использовани­ем графической схемы: подбор предложений по данной гра­фической схеме; запись их под соответствующей схемой (пред­лагаются две схемы); самостоятельное придумывание предложений по данной графической схеме; составление обоб­щенного представления о значении предложений, соответству­ющих одной графической схеме.

Например, предложения *Девочка бежит; Мальчик рисует* можно свести к одному обобщенному смыслу: кто-то выпол­няет какое-то действие (значение субъект — предикат).

После усвоения обобщенных значений нескольких струк­тур предложений рекомендуется выбрать среди других те, которые имеют одинаковое с данным обобщенное грамматико-смысловое значение. Например, среди предложений: *Де­вочка читает книгу; Мальчик ловит бабочку; Дети ката­ются с горки* — выбрать те, значение которых сходно по структуре с предложением. *Девочка рвет цветы.*

Используют и такие виды заданий, как ответы на вопросы, самостоятельное составление предложений в устной и пись­менной форме.

При формировании функции словоизменения обращается внимание на изменение существительного по числам, падежам, употребление предлогов, согласование существительного и гла­гола, существительного и прилагательного, изменение глагола прошедшего времени по лицам, числам и родам и т. д.

Последовательность работы определяется последователь­ностью появления форм словоизменения в онтогенезе.

Формирование функции словоизменения и словообразова­ния осуществляется как в устной, так и в письменной речи.

Закрепление форм словоизменения и словообразования сначала проводится в слове, затем в словосочетаниях, предло­жениях и текстах.

Аналогичная работа по развитию грамматического строя речи проводится и при устранении семантической дислексии, обусловленной недоразвитием грамматического строя речи и проявляющейся в неточности понимания прочитанных пред­ложений.

В том случае, когда семантическая дислексия проявляет­ся на уровне отдельного слова при слоговом чтении, необхо­димо развитие звукослогового синтеза.

Задания будут следующие:

1. Назвать слово, произнесенное по отдельным звукам (д,о, м; к, а, ш, а; к, о, ш, к, а).
2. Назвать слитно слово, произнесенное по слогам, длитель­ность пауз постепенно увеличивается (ку-ры, ба-боч-ка, ве-ло-си-пед).
3. Составить слово из слогов, данных в беспорядке.
4. Назвать слитно предложение, произнесенное по слогам (Ско-ро-на-сту-пит-вес-на).

Одновременно проводится работа над пониманием прочи­танных слов, предложений, текста. Задания:

1. Прочитать слово и показать соответствующую картин­ку, выполнить действие, ответить на вопрос.
2. Прочитать предложение и показать соответствующуюкартинку.
3. Выбрать из текста предложение, соответствующее содержанию картинки.
4. Найти в тексте ответ на данный вопрос.
5. Прочитать предложение и ответить на вопросы по его содержанию.

При устранении семантической дислексии важное место занимает словарная работа. Уточнение и обогащение словаря проводится, прежде всего, в процессе работы над прочитанны­ми словами, предложениями, текстами.

Необходима и специальная работа по систематизации сло­варя, определению более прочных смысловых связей между словами, входящими в одно семантическое поле.

**Развитие зрительного гнозиса, зрительной памяти.**

Работа проводится в следующих направлениях:

1. Развитие зрительного восприятия, узнавания цвета, фор­
мы и величины (зрительного гнозиса).
2. Расширение объема и уточнение зрительной памяти.
3. Формирование пространственных представлений.
4. Развитие зрительного анализа и синтеза.

С целью развития предметного зрительного гнозиса ре­комендуются такие задания: назвать контурные изображения предметов, перечеркнутые контурные изображения, вы­делить контурные изображения, наложенные друг на друга.

В процессе работы по развитию зрительного гнозиса сле­дует давать задания на узнавание букв (буквенный гнозис). Например: найти букву среди ряда других букв, соотнести буквы, выполненные печатным и рукописным шрифтом; на­звать или написать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями; определить буквы, расположенные неправильно; обвести контуры букв; добавить недостающий элемент; выде­лить буквы, наложенные друг на друга.

При устранении оптических ошибок про­водится работа по уточнению представлений детей о форме, цвете, величине. Логопед выставляет фигуры (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, ромб, полукруг), различ­ные по цвету и величине, и предлагает детям подобрать фигу­ры одного цвета, одинаковой формы и величины, одинаковые по цвету и форме, различные по форме и цвету.

Можно предложить задания на соотнесение формы фигур и реальных предметов (круг — арбуз, овал — дыня, треуголь­ник — крыша дома, полукруг — месяц), а также цвета фигур и реальных предметов.

Для развития зрительной памяти используются следую­щие виды работ:

1. Игра «Чего не стало?». На столе раскладывается 5—6 пред­метов, картинок, которые дети должны запомнить. Затем убирается незаметно одна из них. Дети называют, чего не стало.

1. Дети запоминают 4—6 картинок, затем отбирают их среди других 8—10 картинок.
2. Запомнить буквы, цифры или фигуры (3-—5), а затем выбрать их среди других.
3. Игра «Что изменилось?». Логопед раскладывает 4—6 картинок, дети запоминают последовательность их располо­жения. Затем логопед незаметно меняет их расположение. Ученики должны сказать, что изменилось, и восстановить пер­воначальное их расположение.
4. Разложить буквы, фигуры, цифры в первоначальной пос­ледовательности.

На этом этапе одновременно проводится работа по разви­тию зрительного анализа изображений и букв на составляю­щие элементы, их синтезу, определению сходства и различия между похожими графическими изображениями и буквами.

Например:

1. Найти фигуру, букву в ряду сходных. Предлагаются ряды сходных печатных и рукописных букв (например, *ла, лм, ад, вр, вз).*
2. Срисовать фигуру или букву по образцу и после кратковременной экспозиции.
3. Сложить из палочек фигуры (по образцу, по памяти).
4. Сконструировать буквы печатного и рукописного шрифта из предъявленных элементов печатных и рукописных букв.
5. Найти заданную фигуру среди двух изображений, одно из которых адекватно предъявленному, второе представляет собой зеркальное изображение.
6. Показать правильно изображенную букву среди правильно и зеркально изображенных.
7. Дополнить недостающий элемент фигуры или буквы по представлению.
8. Реконструировать букву, добавляя элемент: из А — Л — Д, К — Ж, 3 — В, Г — Б.
9. Реконструировать букву, изменяя пространственное рас­положение элементов букв; например: Р — Ь, И — Н, Н —П, Г— Т.

10. Определить различие сходных букв, отличающихся лишь одним элементом: 3 — В, Р — В.

11. Определить различие сходных фигур или букв, состоя­щих из одинаковых элементов; но различно расположенных в пространстве: Р - Ь, Г — Т, И — П, П — Н.

Большое место при устранении оптических ошибок занимает работа над уточнением и дифференциа­цией оптических образов смешиваемых букв.

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

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

 **IV Формирование пространственных представлений.**

Пространственные ориентировки включают два вида ори­ентировки, тесно связанных между собой: ориентировку в соб­ственном теле и в окружающем пространстве.

Дифференциация правого и левого возникает сначала в пер­вой сигнальной системе, а затем развивается при возрастаю­щем взаимодействии со второй сигнально системой. Перво­начально закрепляется речевое обозначение правой руки, а затем — левой.

Ориентировка детей в окружающем пространстве разви­вается также в определенной последовательности. Первона­чально положение предметов (справа или слева) ребенок опре­деляет лишь в том случае, когда они расположены сбоку, т. е. ближе к правой или левой руке. При этом различение на­правлений сопровождается длительными реакциями рук и глаз вправо или влево. В дальнейшем, когда закрепляются речевые обозначения, эти движения затормаживаются.

Развитие ориентировки в окружающем пространстве про­водится в следующей последовательности:

1. Определение пространственного расположения предме­тов по отношению к ребенку, т. е. к самому себе.
2. Определение пространственных соотношений предметов, находящихся сбоку: «Покажи, какой предмет находится спра­ва от тебя, слева», «Положи книгу справа, слева от себя».

Если ребенок затрудняется в выполнении этого задания, уточняется: справа, это значит ближе к правой руке, а слева — ближе к левой руке.

3. Определение пространственных соотношений между 2—3 предметами или изображениями.

Предлагается взять правой рукой книгу и положить ее возле правой руки, взять левой рукой тетрадь и положить ее у ле­вой руки и ответить на вопрос: «Где находится книга, справа или слева от тетради?».

В дальнейшем выполняются задания по инструкции: положить карандаш справа от тетради, ручку слева от книги.

Системное недоразвитие речи и особенности психической деятельности у детей с ОВЗ являются серьезным препятствием к овладению письменной речи, это предполагает создание особого дифференцированного подхода в учебно – коррекционной работе учителя с данной категорией детей.