**Методическое объединение начальных классов**

**04.02.2011г.**

**Коррекция нарушений письма у учащихся**

 **общеобразовательной школы**

**План**

1.Психические процессы, участвующие в учебной деятельности. (Ефремова Е.А.)

2.Логопедическая терминология.

3.Психологические особенности учащихся с нарушением письма. (Ефремова Е.А.)

4.Виды ошибок при нарушениях письма. (Ефремова Е.А.)

5.Коррекционная работа по преодолению нарушений письма. (Ефремова Е.А.)

Приёмы работы по развитию фонематического восприятия, анализа и синтеза. (Бодягина С.А.)

Москва 2011г.

**1.Психические процессы, участвующие в учебной деятельности. (Ефремова Е.А.)**

**Ощущения** (самые простые из психических процессов)

**Внимание** - сосредоточенная деятельность субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте. Внимание характеризует согласованность различных звеньев функциональной структуры действия, определяющую успешность его выполнения (например, скорость и точность решения задачи). Внимание характеризуется избирательностью, объёмом, устойчивостью, возможностью распределения и переключаемостью. «Полевое» поведение.

Произвольное внимание (непроизвольное, послепроизвольное)

**Восприятие** – целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. Восприятие -зрительное, слуховое, тактильное, обонятельное, осязательное (по анализаторам воспринимающим информацию из окружающего мира)

**Память** – слуховая, зрительная, двигательная, кинестетическая

**Мышление** – процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. Формы мышления – понятия, суждения и умозаключения. Виды мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Операции мышления – анализ, синтез, обобщение.

Мыслительная деятельность побуждается мотивами. Большую роль в мыслительной деятельности играют эмоции, обеспечивающие управление поиском решения задачи.

Блоки мозга по Лурия.

I блок. – блок тонуса коры (энергетический блок мозга)

II блок. – блок приёма, переработки и хранения информации (каждая зона коры построена иерархически и включает три уровня: первичные зоны осуществляют функцию анализа поступающей информации, вторичные зоны несут функцию объединения (синтеза) или сложной переработки информации, третичные зоны служат для объединения информации. Поступающей ототдельных анализаторов).

III блок. – программирования, регуляции и контроля деятельности (лобные доли).

**Без развития психических процессов невозможно развитие речи, а так же развитие речи влияет на развитие психических процессов.**

**2.Логопедическая терминология.**

**(дис – это приставка, обозначающая частичное расстройство)**

**Дисграфия** – частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма

**Дислексия** – частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера.

**Дислалия** – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата (функциональная и механическая или органическая).

**Дизартрия** – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. (Означает расстройство членораздельной речи).

**3.Психологические особенности учащихся с нарушением письма. (Ефремова Е.А.)**

Причиной нарушений письма является ОНР и ФФНР.

У детей с нарушением письма имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова появляются в 3-4 года. Иногда в 5 лет. Выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. У детей наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, падает. Неполноценная речевая активность накладывает отпечаток на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

Для детей с ОНР характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения.

Речевое отставание отрицательно сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у таких детей заметно снижены по сравнению с нормально говорящими сверстниками вербальная память и продуктивность запоминания. Дети часто забывают сложные инструкции (трех - четырехступенчатые), опускают некоторые их элементы, меняют последовательность предложенных заданий. Нередки ошибки дублирования при описании предметов, картинок.

У наиболее слабых детей отмечается низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает некоторые специфические особенности мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образной сферы мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением. Для многих из них характерна ригидность мышления.

Перечисленные особенности ведут к неумению вовремя включиться в учебно-игровую деятельность или переключиться с одного объекта на другой. Дети отличаются быстрой утомляемостью, отвлекаемостью, повышенной истощаемостью, что ведет к появлению различного рода ошибок при выполнении заданий.

Детям с недоразвитием речи наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы. У значительной части детей двигательная недостаточность выражается в виде плохой координации сложных движений, неуверенности в воспроизведении точно дозированных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности представляет выполнение движений по словесной и особенно многоступенчатой инструкциям. Дети отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части (например, перекатывание мяча с руки на руку, удары мяча об пол с переменным чередованием, прыжки на правой и левой ногах, ритмические движения под музыку).

Типичным является и недостаточный самоконтроль при выполнении задания.

Многие дети с общим недоразвитием речи имеют нарушения моторики артикуляционного аппарата: изменение мышечного тонуса в речевой мускулатуре, затруднения в тонких артикуляционных дифференцировках, ограниченная возможность произвольных движений.

Отмечается нарушение мелкой моторики рук: недостаточная координации пальцев рук (например, при расстегивании и застегивании пуговиц, завязывании и развязывании шнурков, лент и т. д.), замедленность и неловкость движений, застревание на одной позе.

 **Особенности развития речевой деятельности у детей с ОНР.**

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешение звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет.

Правильно повторяя вслед за логопедом трех - четырехсложные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов. Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове.

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования, создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению. Для грамматического строя характерны ошибки в употреблении предлогов.

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Описанные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя у детей школьного возраста проявляются более отчетливо при обучении в школе, создавая большие трудности в овладении письмом, чтением и учебным материалом .

В беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок выявляются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на тему с элементами творчества, дети пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями. У детей отмечаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

**Таким образом, мы видим, что при общем недоразвитии речи нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: фонетики, лексики, грамматики, связной речи. При этом отмечается нарушение как смысловой, так и произносительной стороны речи.**

**Трудности обучения вызываются следующими причинами:**

1. Сниженная работоспособность, колебания внимания, слабость мнестических процессов, недостаточная сформированность речи;
2. Недостаточное развитие функции программирования и контроля;
3. Зрительно-пространственные и квазипространственные трудности;
4. Трудности переработки слуховой (слухоречевой) информации;
5. Трудности переработки зрительной (зрительно-вербальной) информации.

**Л.С.Выготский писал:** «Школьник, приступающий к письму, не только не ощущает потребности в этой речевой функции, но он еще в высшей степени смутно представляет себе, для чего эта функция нужна ему».

Оказывается, ребенок попросту не понимает, зачем ему надо владеть письменной речью: ведь со сверстниками и родителями он может объясниться устно. Так встает перед нами проблема мотивации. Мы легко достигаем самых высоких целей, если осознаем их необходимость. И наоборот, самые простые вещи кажутся немыслимо сложными, если мы считаем, что они нам не нужны.

Надо уметь видеть даже незначительные успехи учащихся, что повышает их самооценку и мотивацию к учению. Кстати, важно отметить, что учитель и сам нуждается в психотерапевтическом воздействии - умение видеть успехи учеников важно и для его здоровья. Особенно в случаях работы с трудными детьми. У каждого ребенка есть сильные и слабые стороны.

**4.Виды ошибок при нарушениях письма. (Ефремова Е.А.)**

**Письмо** – списывания и диктанты.

**Письменная речь** – изложения и сочинения (это сложная речевая деятельность, осуществляющая изложение связного высказывания, какой-либо законченной мысли в письменной форме).

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нём принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития.

Одной из сложнейших операций письма является анализ звуковой структуры слова. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. Проговариание позволяет уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

Следующая операция – соотнесение выделенной и слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, особенно от сходных графически.

Следующая операция письма – моторная. Воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного.

Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом.

**Виды ошибок на письме**

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определённых операций процесса письма, разработанная на кафедре логопедии РГПУ им. А.И. Герцена под руководством Р.И. Лалаевой.

 Выделяются следующие виды дисграфий:

1. Артикуляторно–акустическая дисграфия.

 Проявляется **в заменах, пропусках букв,** соответствующим заменам и пропускам звуков в устной речи. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы ещё чёткие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счёт сохранных функций (например, за счёт чёткой слуховой дифференциации, за счёт сформированности фонематических функций).

1. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем).

Проявляется **в заменах букв,** соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч-т’, ч-щ, ц-т, ц-с). Этот вид дисграфии проявляется и в **неправильном обозначении мягкости согласных** на письме вследствие нарушения дифференциации твёрдых и мягких согласных. Частыми ошибками являются **замены гласных** даже в ударном положении.

 Для правильного письма необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. При нарушении какого–либо звена (слухового, кинестетического анализа, операции выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) затрудняется в целом весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме. Поэтому с учётом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинестетическую, фонематическую.

1. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

В основе её лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: **деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза.** Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространёнными при этом виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова.

Наиболее характерны следующие ошибки:

* пропуски согласных при их стечении;
* пропуски гласных;
* перестановки букв;
* добавление букв;
* пропуски, добавления, перестановка слогов.

Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребёнка не только во внешнем, речевом, но и прежде всего во внутреннем плане, по представлению.

Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами; раздельное написание слова; раздельное написание приставки и корня слова.

1. Аграмматическая дисграфия охарактеризована Р.Е. Левиной, И.К. Колповской, Р.И. Лалаевой.

Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико–грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и с интеллектуальной недостаточностью.

В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями.

На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов; изменении падежных окончаний; нарушении предложных конструкций; изменении падежа местоимений; числа существительных; нарушении согласования; отмечается также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропусках членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

1. Оптическая дисграфия.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (в – д, т – ш); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (и – ш, п – т, х – ж, л – м); зеркальное написание букв, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент, лишние и неправильно расположенные элементы.

При литеральной дисграфии наблюдается нарушение узнавания и воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако при написании слова наблюдаются искажения, замены букв оптического характера. К оптической дисграфии относится и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга.

**5.Коррекционная работа по преодолению нарушений письма. (Ефремова Е.А.)**

**Направления коррекционной работы:**

**1.Использование максимального количества анализаторов… опора ведется на наиболее сохранные анализаторы.**

**2.Работа ведется от простого к сложному… Нарушение речи проявляется в нарушении различных речевых компонентов… что сначала будем развивать словарь и грамматический строй или фонематический слух…?**

**Задания даются для создания ситуации успеха, повышения мотивации обучения. Сначала более простые, затем самые сложные, затем средней сложности, где ребенок после предыдущей работы сможет частично, а может и полностью справиться с работой.**

**3.Создание проблемных ситуаций… Не механическое заучивание правила… а доказательное… Почему ты считаешь, что звук согласный? Почему звонкий?**

**4.Учить сразу правильно… много пограничных детей… если научили неправильно, то переучить будет или очень сложно, или невозможно…**

**5. Главная задача педагога «выращивание» слабого звена при опоре на сильные звенья. Принцип Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития дополняется принципом учета слабого звена.**

**Обратить внимание на единство требований…**