# **Введение**

В настоящее время в общей детской популяции наблюдается значительное количество детей с различными отклонениями в развитии – около 10%. Это такие существенные отклонения, которые предполагают пристальное внимание к ребенку со стороны окружающих его взрослых, в первую очередь – родителей, требует комплексного вмешательства специалистов – врачей, педагогов, психологов, дефектологов, логопедов и нередко ставится вопрос о необходимости воспитания и обучения ребенка в особых учебных заведениях (детских садах и школах) или классах, а в отдельных случаях и индивидуальных в домашних условиях или специальных интернатах.

Выделяют 10 категорий детей с отклонениями в развитии. К их числу относятся дети с нарушениями одного из анализаторов: с полной (тотальной) или частичной (порциальной) потерей слуха или зрения, дети со специфическими нарушениями речи (общее недоразвитие речи, заикание), с нарушениями опорно-двигательного аппарата и т.д. Наиболее подробно хотелось в этой работе остановиться на такой категории детей, как дети с тяжёлыми нарушениями речи.

*Дети с тяжелыми нарушениями речи –* это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые дефекты, влияющие на становление психики. Эти дети обладают скудным речевым запасом, некоторые совсем не говорят. Из тяжелых нарушений речи чаще всего встречаются алалия, афазия, заикание и различного типа дизартрии.

*Алалия* – отсутствие или недоразвитие речи у детей при и нормальном слухе и первично сохранном интеллекте.

*Заикание –* нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

*Афазия-*полная или частичная утрата речи, обусловленная поражением коры доминантного полушария головного мозга при отсутствии расстройств артикуляционного аппарата и слуха.

*Дизартрия* (от греч. dys – приставка, обозначающая расстройство, arthroo – членораздельно произношу) – нарушение произношения, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата при поражениях задне-лобных и подкорковых отделов мозга.

Данная курсовая работа по теме «Особенности использования аналитико-синтетического метода обучения письму учащихся младших классов в школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи» включает в себя 3 главы.

В первой из них представлены краткие сведения о теоретических и методологических основах (психолого-педагогический и лингвистический аспекты обучения письму), которые позволяют понять сущность данного метода и особенности его использования с определенным контингентом детей – дети с тяжёлыми нарушениями речи. Рассмотрены типичные нарушения письменной речи – дисграфия (этиология, механизмы), имеющими свои особенности при обучении выделенного контингента детей письму в младших классах школ для детей с ТНР.

Вторая глава посвящена именно коррекционной направленности аналитико-синтетического метода обучения письму. Представлена характеристика детей, участвующих в экспериментальном исследовании, рассмотрена диагностика и собственно коррекционная часть экспериментального исследования.

Третья глава рассматривает результативность, эффективность аналитико-синтетического метода при обучении младшим школьников письму в школе для детей с ТНР. Представлены выводы по результатам исследования.

#### Предмет исследования – обучение младших школьников (учащихся школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи) письму посредством применения аналитико-синтетического метода.

*Объект -* аналитико-синтетический метод обучения письму, индивидуально-дифференцированные программы обучения, нарушения письменной речи.

*Цель -* определить взаимосвязь, целесообразность выбора метода обучения и индивидуальных особенностей дефекта речи обучения младшего школьника, и эффективность данной целесообразности.

*Задачи исследования:* 1) изучение теоретических основ обучения письму младших школьников школы для детей с ТНР;2) изучение особенностей использования аналитико-синтетического метода с целью обучения письму младших школьников школы для детей с ТНР;3) осуществление коррекционной работы в процессе обучению письму посредством использования аналитико-синтетического метода обучения младших школьников школы для детей с ТНР.

#### Методы исследования – изучение научно-методической литературы; обследование речи младших школьников; коррекционная работа по устранению дисграфии у детей-логопатов (дизартриков) посредством аналитико-синтетического метода обучения; аналитическая работа по результатам экспериментального исследования.

*Гипотеза исследования -* предполагается, что в ходе систематической, планомерной и целенаправленной работы с младшими школьниками в школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи при использовании аналитико-синтетического метода обучения, возможно осуществлять эффективно-результативную коррекционную работу по обучению письму с обязательным построением и использованием индивидуально-дифференцированных программ обучения, предполагающими изучение дефекта речи каждого ребенка.

**Глава 1.** **Теоретические и методологические основы аналитико-синтетического метода обучения письму учащихся младших классов в школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи.**

* 1. **Тяжёлые нарушения речи, причины, классификация**

*Дети с тяжелыми нарушениями речи –* это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые дефекты, влияющие на становление психики. Эти дети обладают скудным речевым запасом, некоторые совсем не говорят. Несмотря на достаточные возможности умственного развития, у таких детей возникает вторичное отставание психики, что иногда дает повод неправильно считать их неполноценными в интеллектуальном отношении. Это впечатление усугубляется отставанием в овладении грамотой, в понимании арифметических задач. Характерно для тяжёлых нарушений речи общее ее недоразвитие, что выражается в неполноценности как звуковой, так и лексической, грамматической сторон речи вследствие этого у большинства детей данного категории наблюдается ограниченность мышления, речевых обобщений, трудности в чтении и письме.

Из тяжелых нарушений речи чаще всего встречаются алалия, афазия, заикание и различного типа дизартрии (понятийный инструментарий см. выше).

*Причины тяжёлых речевых нарушений*. Среди факторов, способствующих возникновению таких нарушений различают неблагоприятные внутренние (эндогенные) и внешние (экзогенные). Так, внутриутробная патология приводит к нарушению развития плода, в частности, к речевой патологии: внутриутробная гипоксия, токсикоз, вирусные и эндокринные заболевания матери, травмы плода, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору, алкоголизм, курение, ионизирующая радиация, постоянная вибрация и т.п. Особенно вредное влияние оказывает сочетание ряда неблагоприятных факторов, действующих в период его внутриутробного развития (чаще от 4 недель до 4-х месяцев). Примерами неблагоприятного воздействия речевого окружения может служить недоразвитие у слышащих детей, воспитываемых глухими родителями, появление заикания у ребенка, живущего в семье, где хотя бы один из родителей имеет такое же речевое нарушение.

*Классификация речевых нарушений.* В настоящее время в отечественной логопедии существует две основных классификации речевых нарушений: клинико-педагогическая и психолого- педагогическая. Эти классификации разработаны преимущественно по отношению к первичному нарушению речи у детей. В основе клинической классификации лежит изучение причин (этиология) и патологических проявлений речевой недостаточности. Это нарушение голоса (дисфония, афония), нарушение темпа речи (брадилалия, тахилалия), заикание; дислалия, ринолалия, дизартрия, алалия, афазия, нарушение письма и чтения (дисграфия, аграфия, алексия, дислексия. В соответствии с особенностями нарушений для каждой речевой патологии разработаны приемы и методы коррекционно-логопедической работы.

В нашей стране в качестве основы комплектования специальных логоучреждений используют психолого-педагогическую классификацию.

Дефекты речи делятся на две группы: 1)фонетическое недоразвитие, фонетико-фонематическое недоразвитие, общее недоразвитие речи; 2)заикание.

У детей с тяжелой речевой патологией отмечается недоразвитие всей познавательной деятельности, особенно на уровне произвольности и осознанности; внимание неустойчивое, трудности при включения, переключения и распределения; нарушения всех свойств памяти; отклонения в эмоционально-волевой сферы.

Для детей с тяжелыми нарушениями речи создаются специализированные детские сады и школы. В таких школах обучаются дети с первично сохранным интеллектом и нормальным слухом. В школе существует два отделения. В 1 отделении учатся дети с общим недоразвитием речи тяжёлой степени (с алалией, афазией, дизартрией, риноланией, заиканием), во 2 – дети, страдающие тяжелой формой заикания, при которой они практически не могут общаться с окружающими. В 1 отделении с 1 по 4 классы дети обучаются по оригинальным программам, а в старших классах – по программам школы общего назначения.

* 1. **Нарушение письменной речи – дисграфия: этиология, механизм**

У всех детей, обучающихся в школе для детей с ТНР, независимо от диагноза имеются сложности в овладении письменной речью, так называемая *дисграфия -* это частичное специфическое нарушение процесса письма. 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. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня её развития.

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

1. Одной из сложнейшей операцией письма является *анализ звуковой структуры* слова, т.е. последовательность и место каждого звука в слове.
2. Следующая операция – *соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы,* которая должна быть отдифференцирована от всех других (операция анализа)
3. Моторная операция письма – *воспроизведение с помощью движений рук зрительного образа буквы.*

Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию, которая обусловлена недоразвитием (распадом) высших психических функций (ВПФ), осуществляющих процесс письма в норме. Причины нарушений письма такие же, в основном, как при речевом недоразвитии вообще.

У детей с дисграфией отмечается несформированность многих ВПФ: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, сукцессивных (последовательных) и симультанных процессов, эмоционально-волевой сферы.

*Психолингвистический аспект* изучения дисграфии недостаточно представлен в логопедической литературе. Этот аспект рассматривает механизмы нарушений письма как расстройство операций порождения письменного речевого высказывания (по А.А. Леонтьеву): внутреннего программирования связного текста, внутреннего программирования отдельного предложения, грамматического структурирования, операции выбора фонем, фонематического анализа слов и др. (Е.М. Гопиченко, Е.Ф. Соботович).

*Виды дисграфии.*

* *Артикуляторно-акустическая* дисграфия представляет собой отражение в письме неправильного звукопроизношения. Ребенок пишет так, как произносит. На начальных этапах овладения письмом ребенок пишет проговаривая. Опираясь при этом на дефектное произношение звуков, он отражает свое неправильное произношение на письме. Проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Иногда замены букв на письме остаются и после их устранения в устной речи. Это можно объяснить тем, что при внутреннем проговаривании у ребенка нет еще достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы четкие кинестетические образы звуков.
* *Акустическая дисграфия* (дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания) в своей основе имеет чаще всего нарушение слуховой дифференциации звуков речи. При этой форме дисграфий, в отличие от предыдущей, нет нарушений произношения тех звуков речи, которые неправильно обозначаются на письме.Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. Чаще всего на письме наблюдаются замены букв, обозначающих следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, особенно смычные, 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 слуховой дифференциации твердых и мягких звуков, а также сложности их обозначения ("писмо, "поут, "лижы). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, особенно акустически и артикуляторно сходных **(*о-у, е******- и:*** *туча-* "точа», *лес-* "лис»).
* *Дисграфия, связанная с нарушением различных форм языкового анализа и синтеза* - деления предложений на слова, слогового и звукового анализа и синтеза.Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии являются искажения звукослоговой структуры слова.
* *Аграмматическая дисграфия* обусловлена недоразвитием грамматического строя речи - морфологических, синтаксических обобщений. Проявляется в аграмматизмах на письме на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является компонентом системного недоразвития речи, которое имеется у умственно отсталых детей.
* *Оптическая дисграфия* связана с недоразвитием зрительного гнозиса, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях графического образа букв. Нарушения в воспроизведении букв на письме бывают двух видов: а) замены графически сходных букв - состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве ***в –д, т – ш*** или букв, отличающихся одним дополнительным элементом: ***и – ш, л – м*** б) искажение графического образа букв: зеркальное написание: пропуски элементов буквы, особенно когда соседние буквы имеют одинаковые элементы:, написание лишних элементов, неправильное расположение элементов:.

Выделяются литеральная и вербальная формы оптической дисграфии. При литеральной дисграфии отмечается нарушение воспроизведения даже изолированных букв*. При вербальной дисграфии* изолированные буквы ребенок воспроизводит правильно, однако при написании слов наблюдаются искажения и замены букв.

* 1. **Психолого-педагогические основы обучения письму в младших классах в школе для детей с ТНР**

Овладение грамотой – первый этап школьного обучения детей, в течение которого у них должны быть сформированы начальные навыки письма и чтения. *Психофизиологической основой* письма – взаимобусловленная и взаимосвязанная деятельность слухового, зрительного и речедвигательного, моторного анализаторов. Согласно исследованиям А.Р. Лурия и Р.Е. Левиной, формирование навыка осуществляется при более тонкой и совершенной работе всех психофизических компонентов, достаточной сформированности на дошкольном этапе опыта звуковых обобщений и морфологического анализа. Для начинающего писать, а тем более, имеющего тяжёлое нарушение речи, каждая операция представляет сложную задачу, решение которой предполагает выполнение нескольких действий. Если подходит с тех позиций, что у детей, имеющих тяжёлые речевые нарушения, отмечаются нарушения деятельности анализаторов и психических процессов (хотя первично интеллект сохранен), то это несомненно приводит к неполноценности психофизиологической базы для формирования письменной речи.

Наибольшие трудности при овладении навыками письма детьми данного контингента связаны с нарушением фонематического слуха и звукового анализа и синтеза; эти дети с трудом дифференцируют акустически сходные фонемы и поэтому плохо запоминают буквы, т.к. каждый раз соотносят букву с разными звуками. Иными словами, происходит нарушение системы перекодировки и кодировки буквы в звук и наоборот.

Несовершенство анализа и синтеза приводит к затруднениям в делении слова на составные части, выявление каждого звука, установление звукового ряда слова, усвоение принципа слияния двух и более фонем в слог, выполнение записи в соответствии с принципами русской графики.

Нарушение произношения усугубляет недостатки фонематического анализа, и как следствие нарушен перевод звука в графему.

В развитии навыков письма, как уже отмечалось, важную роль играет сформированность двигательных операций. Недоразвитие общей моторной координации действий, проявляющейся достаточно четко в движениях мелких мышц руки, служит еще одним препятствием в формировании навыка письма. Мышечная напряженность, либо наоборот, расторможенность усиливает или истощает нервные и физические силы детей и приводят к снижению внимания и появлению дополнительных ошибок при письме.

Сочетание фронтальной работы и индивидуально-дифференцированного подхода при обучении детей с тяжёлыми нарушениями речи – залог успешного выполнения ребенком программных требований.

* 1. **Лингвистические основы обучения письму детей с ТНР**

###### Процесс обучения письму учитывает не только психологические, психофизические особенности тех, кто осваивает письменную речь, но и специфику самой речи, в частности, ее письменность. Иными словами, обучение письму может быть успешным в том случае, если методика принимает во внимание и *лингвистические законы* языка прежде всего те, которые характерны для русской фонетики и графики.

*Лингвистические законы* (основные, которые важны при обучении младших школьников письму):

1. *Русское письмо является звуковым.* Основные фонемы звукового состава речи передаются с помощью специальных букв или их сочетаний.
2. *Единицей письма является слог.* Слог представляет собой слияние звуков.

Звуковой характер нашей письменности обуславливает наибольшую оптимальность звукового метода обучения письму. Звуковой метод полнее, чем другие, учитывает звуковые законы русского языка. Прежде всего это выражается в порядке изучения звуков и букв, в последовательности введения слоговых структур. Основные положения фонетики и графики так же, как и психология усвоения навыков письма, составляют ту научную основу, на которой строятся методические принципы обучения письму посредством использования аналитико-синтетического метода.

**1.5 Аналитико-синтетический метод**

### Аналитико-синтетический метод был создан в 60е годы прошлого столетия. Этот метод наиболее полно и последовательно отражает фонетический и фонематический характер русского письма.

Ориентированный на развитие фонематического слуха, формирование мыслительных операций анализа и синтеза, данный метод целенаправленно готовит детей к овладению навыками письма, способствует развитию мышления и речи.

Основные положения аналитико-синтетического метода:

1. единицей обучения является звук, обозначаемый буквой.
2. на протяжении всей работы сочетаются приемы анализа и синтеза: деление предложения на слова, слова на слоги, слоги на звуки, затем в обратном порядке.
3. порядок изучения звуков и букв определяется частотностью их употребления в речи
4. в качестве единицы письма берется слог как отражение слогового принципа русской графики.

Языковой анализ и синтез предполагает: анализ предложений на слова и синтез слов в предложении; слоговой анализ и синтез; фонематический анализ и синтез.

Развитие слогового анализа и синтеза

Для усвоения навыков письма большое значение имеет умение разделять слово на составляющие его слоги. При овладении письмом значимость слогового анализа обусловлена прежде всего тем, что на начальных этапах ребенок учится сливать звуки в слоги, синтезировать слоги в слово и на основе этого объединения узнавать слова. Кроме того, слоговый анализ помогает более эффективно овладеть звуковым анализом слова. Слово делится на слоги, затем слог, являющийся более простой речевой единицей, делится на звуки.

В процессе письма дети с дисграфией часто пропускают гласные. Это связано с тем, что при опоре на внутреннее или шепотное проговаривание дети легче воспринимают согласные, которые кинестетически являются более четкими. Гласные же воспринимаются как оттенки согласных звуков. Деление на слоги способствует выделению гласных. При слоговом анализе делается опора на гласные звуки.

Степень сложности слогового анализа во многом зависит от характера слогов, составляющих слово, и их произносительной трудности. Чем более слиты в произношении звуки слога, тем легче выделить слог из слова.

В процессе формирования слогового анализа и синтеза важно учитывать поэтапность формирования умственных действий. Вначале работа ведется с опорой на вспомогательные средства, материализованные действия. В дальнейшем слоговый анализ и синтез осуществляется в плане громкой речи. На последующих этапах логопедической работы становится возможным перенос этого действия во внутренний план, осуществление его на основе слухо-произносительных представлений.

В процессе развития слогового анализа в речевом плане важным является умение выделять гласные звуки в слова. Дети должны усвоить основное правило слогового деления: в слове столько слогов, сколько гласных звуков. Опора на гласные звуки позволяет устранить и предупредить такие ошибки чтения и письма, как пропуски гласных или их добавление.

С целью более эффективного формирования умения определять слоговый состав слова с опорой на гласные необходима предварительная работа по развитию дифференциации гласных и согласных, выделению гласных звуков из слова.

Логопедическая работа по дифференциации гласных и согласных начинается с уточнения представлений об этих звуках, их дифференциальных акустических и произносительных признаках.

Нарушения письма часто сопровождаются большим количеством орфографических ошибок. Это объясняется несформированностыо у детей языковых обобщений, неумением использовать изучаемые правила орфографии. В связи с этим очень полезны упражнения на выделение и определение ударного слога в слове. Эти упражнения способствуют лучшему усвоению одного из основных правил орфографии, изучаемых в начальной школе -- правила на правописание безударных гласных.

## Развитие фонематического анализа и синтеза

Наиболее распространенными ошибками при дисграфии являются искажения звукослоговой структуры слова. Разложение слова на составляющие его фонемы представляет собой сложную психическую деятельность.

Фонематический анализ может быть элементарным и сложным. Элементарный фонематический анализ - это выделение (узнавание) звука на фоне слова, он появляется у детей дошкольного возраста спонтанно. Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова, определение его места (начало, середина, конец слова). И, наконец, самая сложная форма фонематического анализа - определение последоввательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Таким фонематическим анализом дети овладевают лишь в процессе специального обучения (В. К. Орфинская).

Учитывая различную сложность форм фонематического анализа и синтеза и последовательность овладения ими в онтогенезе, логопедическая работа проводится в следующей последовательности:

1. Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.
2. Вычленение звука в начале в конце слова. Определить первый и последний звук в слове, а также его место (начало, середина, конец слова). При формировании указанного действия предлагаются следующие задания: определить в слове первый звук, последний звук; определить место звука в слове.
3. Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.

I. Выделение (узнавание) звука на фоне слова

В процессе развития элементарных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что умение выделять и вычленять звук зависит от его характера, положения в слове, а также от произносительных особенностей звукового ряда.

С большим трудом дети определяют наличие в слове гласного и выделяют его в конце слова. Это объясняется особенностями восприятия слога, трудностями расчленения его на составляющие звуки. Гласный звук часто воспринимается детьми не как самостоятельный звук, а как оттенок согласного звука.

Работу по выделению звуков на фоне слова начинают с артикуляторно простых звуков (*м,* ***щ х,*** *в* и др.). Прежде всего необходимо уточнить артикуляцию согласного. Для этого определяется положение артикуляторных органов сначала с помощью зрительного восприятия, а затем на основе кинестетических ощущений, получаемых от артикуляторных органов. При этом обращается внимание на звучание, характерное для данного звука. Определяется наличие или отсутствие звука в слогах, предъявленных на слух.

Затем логопед предлагает детям определить наличие или отсутствие звука в словах различной сложности: односложных, двусложных, трехсложных, без стечения и со стечением согласных. Логопед дает детям слова как с отрабатываемым звуком, так и без него. Заданный звук должен находиться в начале, середине и в конце слова (кроме звонких согласных).

Сначала наличие звука определяется на слух, и на основе собственного произношения, затем или только на слух, или только на основе собственного произношения и, наконец, по слухо-произносительным представлениям, т.е. в умственном плане.

Звук связывают с буквой.

II. *Вычленение первого и последнего звука из слова*

Вычленение первого ударного гласного из слова. Работа начинается с уточнения артикуляции гласных звуков. Гласный звук выделяется на основе звукоподражаний с использованием картинок. При уточнении артикуляции гласного звука внимание ребенка обращается на положение губ (раскрыты, вытянуты кружочком, вытянуты трубочкой и т.д.). Сначала гласный звук в словах произносится с интонированием, т.е. с выделением голосом, затем с естественной артикуляцией и интонацией.

Определение ударной гласной в начале слова также проводится в трех вариантах: а) на слух, когда слово произносится логопедом, б) после произнесения слова ребенком, в) на основе слухопроизносительных представлений, например, по заданию подобрать картинку к соответствующему звуку.

III. Развитие сложных форм фонематического анализа (определение количества, последовательности и места звука в слове)

Логопедическая работа по формированию сложных форм фонематического анализа (определению последовательности, количества, места звука в слове по отношению к другим звукам) проводится в тесной связи с обучением чтению и письму. Обучение письменной речи начинается со знакомства ребенка со звуковой материей языка: распознаванием звуков, выделением их из слова, со звуковой структурой слов как основных единиц языка.

В процессе чтения осуществляется воссоздание звуковой структуры слова по его графической модели, а в процессе письма - наоборот, воспроизведение буквенной модели слова по его звуковой структуре. В связи с этим одной из важных предпосылок успешного формирования процессов чтения и письма является не только умение выделять и различать звуки в речи, но и производить более сложные операции с ними: определять звуковой состав слова, последовательность звуков в слове, место каждого звука по отношению к другим звукам. Написанное слово моделирует звуковую структуру слова, трансформируя временную последовательность звуков речи в последовательность букв в пространстве. Поэтому воспроизведение буквенной модели невозможно без четкого представления о звуковой структуре слова.

При формировании сложных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования: составление предварительного представления о задании (ориентировочная основа будущего действия), освоение действия с предметами, далее выполнения действия в плане громкой речи, перенос действия во внутренний план, окончательное становление внутреннего действия (переход на уровень интеллектуальных умений и навыков).

### **Глава 2. Коррекционная направленность аналитико-синтетического метода обучения письму учащихся младших классов в школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи**

* 1. **Цели и задачи экспериментального исследования**

Теоретическая часть курсовой работы позволила рассмотреть вопрос о взаимосвязи характера речевого нарушения с механизмом овладения письменной речью. Нарушенная деятельность анализаторов и психических процессов (хотя первично интеллект сохранен) приводит к неполноценности психофизиологической базы, нарушения фонематического слуха, звукового анализа и синтеза; нарушенное произношение усугубляет недостатки фонематического анализа; недоразвитие моторики мелких мышц руки всё это влияет на овладение письменной речи детьми, имеющими тяжёлые нарушения речи.

*Цель -* определить на практике взаимосвязь, целесообразность выбора метода обучения и индивидуальных особенностей дефекта речи обучения младшего школьника, и эффективность данной целесообразности.

#### Задачи исследования:

1. изучение теоретических основ обучения письму младших школьников школы для детей с ТНР
2. изучение особенностей использования аналитико-синтетического метода с целью обучения письму младших школьников школы для детей с ТНР
3. осуществление коррекционной работы в процессе обучению письму посредством использования аналитико-синтетического метода обучения младших школьников школы для детей с ТНР
4. Определение эффективность использования аналитико-систетического метода при обучения письму младших школьников школы для детей с ТНР

#### Предмет исследования – обучение младших школьников (учащихся школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи) письму посредством применения аналитико-синтетического метода.

*Объект -* аналитико-синтетический метод обучения письму, индивидуально-дифференцированные программы обучения, нарушения письменной речи.

#### Методы исследования – изучение научно-методической литературы; обследование речи младших школьников; коррекционная работа по устранению дисграфии у детей-логопатов (дизартриков) посредством аналитико-синтетического метода обучения; аналитическая работа по результатам экспериментального исследования.

*Гипотеза исследования -* предполагается, что в ходе систематической, планомерной и целенаправленной работы с младшими школьниками в школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи при использовании аналитико-синтетического метода обучения, возможно осуществлять эффективно-результативную коррекционную работу по обучению письму с обязательным построением и использованием индивидуально-дифференцированных программ обучения, предполагающими изучение дефекта речи каждого ребенка.

Экспериментальное исследование включает в себя 3 части:

1. *Констатирующий эксперимент.* Цель - выявить особенности детей: состояние речи (звукопроизношение, степень развития связной речи, лексико-грамматический строй), познавательных процессов, психологический статус.
2. *Формирующий (или собственно эксперимент).* Цель- осуществление непосредственной коррекционной работы в процессе обучению письму посредством использования аналитико-систетического метода обучения младших школьников школы для детей с ТНР
3. *Контрольный эксперимент.* Цель - определить эффективность использования аналитико-синтетического метода обучения письму младших школьников школы для детей с ТНР
   1. **Констатирующий эксперимент**

В исследование приняло участие 10 детей младшего школьного возраста, диагнозы детей: 10 - тяжелая форма дизартрии (5 мальчиков, 5 девочек). Общее недоразвитие речи 3 уровня. Оптическая дисграфия.

*Характеристика речи детей.*

Нарушение звукопроизношения - все группы звуков; нарушение слоговой структуры слов, нарушения развития связной речи, грубые нарушения фонематического слуха, нарушен грубо ритмический рисунок слова; нарушения зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, грубые нарушения слогового анализа и синтеза, нарушения лексико-грамматического строя речи – частые аграмматизмы, расстройства памяти, внимания, сукцессивных (последовательных) и симультанных процессов, недостаточное развитие мелкой моторики рук, отмечается недостаточная сформированность мыслительных операций (классификация, обобщение, сравнение, установление причинно-следственных связей, закономерностей, испытывает сложности при согласовании существительных с количественными числительными в родительном падеже множественного числа, нарушения при подборе слов-антонимов, расстройства эмоционально-волевой сферы – эмоциональная нестабильность (см. подробно в приложении - речевые карты).

*Критерии обследования письма.*

* Определение количества слов в предложении (их одного, двух, трех, пяти слов)
* Составление предложения по сюжетной картинке
* Составление предложения с заданным количеством слов (одно, два, три, пять)
* Составление предложения с его увеличением на заданное количество слов
* Определение места слова в предложении

Обследование письма начинают с самых простых заданий, предъявляются картинки с изображением предметов и складываются соответствующие слова. Далее приступают к письму, начиная с легких вариантов.

* Написание слов по картинкам
* Написание предложение по картинкам
* Написание слухового диктанта

При обследовании следует обращать внимание на специфические ошибки. К специфическим дисграфическим ошибкам относятся:

* Специфические фонетические замены. Указывают на недостаточность различения звуков.
* Нарушение слоговой структуры слова (одно-, двух-, трех- и более слогов). Указывают на недостаточность четкости звукового анализа, неумение не только уточнять и выделять звуки слова, но и устанавливать их последовательность.
* Грамматические ошибки. Указывают на незаконченность процесса формирования грамматического оформления письменной речи.

*Задания при обследовании письма*

* 1. составить слова из разрезной азбуки (бухштабирование) *К,О,Т –кот, М,К,А,У –мука; Н,И,К,А,Г –книга.*
  2. написать слова по картинке. *Карандаш, коньки, гриб*
  3. придумать и записать предложения по сюжетной картинке
  4. определить место слов в предложении (какое слово указанное по счету в предложении)

Результаты констатирующего эксперимента:

Протокол выполнения:

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Имена детей*  *Номер задания* | | *1 задание* | | | *2 задание* | | | *3 задание* | | | *4 задание* | | |
| *+* | *-* | *+/-* | *+* | *-* | *+/-* | *+* | *-* | *+/-* | *+* | *-* | *+/-* |
| 1 | Станислав |  | **х** |  |  |  | **х** |  | **х** |  |  | **х** |  |
| 2 | Антон |  | **х** |  |  |  | **х** |  |  | **х** |  | **х** |  |
| 3 | Алексей | **х** |  |  |  | **х** |  |  |  | **х** |  | **х** |  |
| 4 | Игорь |  | **х** |  |  |  | **х** |  | **х** |  |  | **х** |  |
| 5 | Денис |  | **х** |  |  |  | **х** |  |  | **х** |  | **х** |  |
| 6 | Марина |  | **х** |  |  |  | **х** |  | **х** |  |  | **х** |  |
| 7 | Ольга |  | **х** |  |  |  | **х** |  |  | **х** |  | **х** |  |
| 8 | Даша |  | **х** |  |  |  | **х** |  | **х** |  |  | **х** |  |
| 9 | Света | **х** |  |  |  | **х** |  |  |  | **х** |  | **х** |  |
| 10 | Катя |  | **х** |  |  |  | **х** |  |  | **х** |  | **х** |  |
| Результат  (количество человек) | | **2** | **8** |  |  | **2** | **8** |  | **4** | **6** |  | **10** |  |

Условные обозначения:

+ - справился с задание (2) +/- - допустил ошибки (8)

- не справился с заданием

Таким образом

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *1 задание* | | | *2 задание* | | | *3 задание* | | | *4 задание* | | |
| *+* | *-* | *+/-* | *+* | *-* | *+/-* | *+* | *-* | *+/-* | *+* | *-* | *+/-* |
| **20%** | **80%** |  |  | **20%** | **80%** |  | **40%** | **60%** |  | **100%** |  |

С первым заданием справилось всего 20%, не справилось- 80% детей.

Со вторым заданием не справилось- 80% детей, допустили ошибки- 20% детей

С третьим заданием не справилось- 40% детей, допустили ошибки- 60% детей

С четвертым заданием не справились все - 100% детей (см. диаграмму)



Выявленный характер специфических ошибок *(специфические фонетические замены, нарушение слоговой структуры слова (одно-, двух-, трех- и более слогов), грамматические ошибки)* позволяют отметить следующие тенденции несформированности необходимых операций при письме у данной группы детей:

* недостаточность различения звуков.
* недостаточность четкости звукового анализа, неумение не только уточнять и выделять звуки слова, но и устанавливать их последовательность.
* незаконченность процесса формирования грамматического оформления письменной речи.

Одним из показателей выполнения конкретного задания является время, которое учащийся затратил на его выполнение. Хотелось бы отметить, что это время зависит не только он особенностей развития (в данном случае, речи), но и, в первую очередь, от индивидуально-типологических особенностей испытуемого (особенности темперамента, особенности и скорость восприятия и принятия определенной инструкции конкретным ребенком. Скорость (быстрота выполнения) не всегда является показателем качества выполненной работы. (*см. Протокол. Приложение)*



Полученные данные позволяют говорить, что для коррекции выявленных проблем требуется коррекционная работа над дисграфическими нарушениями у детей выделенной группы.

**2.3 Формирующий (собственно) эксперимент**

*Исходя из теоретических* (психолого-педагогический, лингвистический аспектах) *разработок,* рассмотренных в первой части данного экспериментального исследования, *особенностей развития* (речевого, психического, психологического) *детей данной группы*, имеющихся *результатов по обследованию письменной речи* и *коррекционной направленности аналитико-синтетического метода обучения письму* считаю, что *развитие и коррекция* имеющихся *нарушений* у данной группы детей *возможна.*

*Гипотеза -* предполагаю, что в ходе систематической, планомерной и целенаправленной работы с младшими школьниками в школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи при использовании аналитико-синтетического метода обучения, возможно осуществить эффективно-результативную коррекционную работу по обучению письму с обязательным построением и использованием индивидуально-дифференцированных программ обучения, предполагающими изучение дефекта речи каждого ребенка.

***Развитие языкового анализа и синтеза***

При устранении фонематической дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза проводится систематическая работа по развитию умения анализа и синтеза речевых единиц.

Аналитико-синтетический метод обучения письму предполагает: анализ предложений на слова и синтез слов в предложении; слоговой анализ и синтез; фонематический анализ и синтез.

Развитие анализа структуры предложения

С целью формирования умения определять количество, последовательность и место слов в предложении предлагались следующие задания:

1. Определить границы предложения в тексте.

2. Придумать предложение по сюжетной картинке и определить количество слов в нем.

3. Придумать предложение с определенным количеством слов.

4. Увеличить количество слов в предложении.

5. Составить предложение из слов, данных с беспорядке (например, даются слова *грядке, на, огурцы, растут).*

6. Составить предложения по нескольким картинкам, на которых изображен один и тот же предмет в различных ситуациях (мяч лежит на полке, на мяч села муха, мальчик играет мячом). Дети придумывали предложения по картинкам. Затем называли предложение, в котором слово находится первым в предложении, затем предложение, в котором это слово на втором месте, далее - на третьем месте.

7. Придумать предложение с определенным словом.

8. Составить графическую схему предложения: предложение обозначается целой полоской, слова - маленькими полосками.

9. По графической схеме придумать предложение.

10. Определить место слова в предложении (какое по счету указанное слово).

11. Поднять цифру, соответствующую количеству слов в предложении (2, 3, 4).

Развитие слогового анализа и синтеза

Для усвоения навыков письма большое значение имеет умение разделять слово на составляющие его слоги.

Рекомендуются следующие задания:

1. Назвать только гласный звук слога.

2. Поднять букву, соответствующую гласному звуку слога.

3. Записать только гласные буквы слогов.

4. Придумать слог с соответствующей гласной.

5. Определить место гласного звука в слоге и показать соответствующую букву.

6. Придумать слог, в котором гласный звук на первом, втором или третьем месте.

*Выделение гласных звуков из слова*. Упражнения:

1. Назвать гласные звуки слова. Предлагались слова, произношение которых не отличается от написания *(лапа, лужа, дом, диван, кошка, окна, горка, крыша, канава, капуста).*

2. Записать на схеме только гласные данного слова. Например, слово *кошка* обозначается так: ***\_о***\_**а,** слово *капуста* - *а у а.*

3. Выделить гласные звуки из слова, положить соответствующие буквы разрезной азбуки.

4. Разложить картинки под гласными буквами. Предварительно дети называют картинки. Предлагаются картинки на односложные слова *(сук, нос, стол, пол, сом, бровь, лоб, стул, сыр, дым, лес, хлеб, рак, мак).*

5. Разложить картинки под различными графическими схемами, на которых записаны только гласные буквы. Предлагались картинки на двусложные слова, например: *муха, кошка, ложка, астра, лапа, луна, окна, утка, рука, корка, лодка, каша, мама, рама, лужа.*

6. Придумать слова по различным графическим схемам, на которых записаны гласные буквы.

Закрепление действия слогового анализа и синтеза проводится с использованием следующих заданий:

1. Повторить заданное слово по слогам. Сосчитать количество слогов.

2. Определить количество слогов в названных словах. Поднять соответствующую цифру (1, 2, 3). Предлагаются слова различной слоговой структуры: односложные, двусложные, трехсложные, простые и со стечением согласных. Например: *сад, стол, лыжи, рыба, сахар, крыса, крышка, машина, самолет, капуста.* Слова предъявляются в случайном порядке.

3. Разложить картинки в два ряда в зависимости от количества слогов в их названии. Примерные картинки: трава, помидор, петрушка, редиска, груша, тарелка, букет, ворона, арбуз, береза, вилка.

4. Игра "Поезд". Детям предлагается макет поезда: паровоза и трех вагонов с цифрами 1, 2, 3. В первом вагоне "размещаются59 слова-картинки из одного слога, во втором - из двух слогов, в третьем - из трех слогов.

5. Назвать цветы, деревья, домашних и диких животных, посуду или мебель, в названии которых два или три слога.

6. Выделить первый слог из названий картинок, записать его. Объединить слоги в слово или предложение и прочитать. Можно предложить детям следующие картинки: машина, малыш, кубик, папа, лапа, ладонь, рука. После выделения первого слога в словах получается предложение *Мама купала Лару.*

7. Определить пропущенный слог в названии картинки. Например: - *ва, до - га, ра - та, бел -у - ведь, ка - даш,* -*рог, по - да.*

8. Составить слово из слогов, данных в беспорядке: *та, ка, пус; возу ро.па; прос, ша, ква, то; руш, пет, ка; вар, мо, са.*

*9.* Определить слово или предложение, произнесенное по слогам. Например: *малъ-чи-ки иг-ра-ют в фут-бол.*

10. Выделить из предложений слова, состоящие из двух или трех слогов.

11. По сюжетной картинке назвать слова из одного, двух, трех слогов. Предварительно называются предметы, изображенные на сюжетной картинке.

На последнем этапе предлагались задания по формированию действия слогового анализа и синтеза в умственном плане, на основе слухопроизносительных представлений. Задания:

1. Придумать слова с двумя или тремя слогами.

2. Придумать слово с определенным слогом в начале слова, например со слогом *ма.*

3. Придумать слово с определенным слогом в конце слова, например со слогом *ка.*

4. Определить количество слогов в названиях картинок (без предварительного их воспроизведения).

5. Поднять цифру (1, 2, 3) в соответствии с количеством слогов в названии картинки. Логопед показывает картинки, не называя их.

6. По сюжетной картинке (без предварительного называния предметов) назвать слово из одного, двух или трех слогов.

Полезными были также упражнения слогов из букв разрезной азбуки, запись слогов.

1. Составить слоги из букв разрезной азбуки. Предлагаются слоги различной структуры: *ма, ах, со, ом, кра, аст, мы, зом, тра.*

2. Изменить порядок звуков в слоге. Назвать полученный слог. Логопед читает слог, дети воспроизводят звуки слога в обратной последовательности. Например: *су - ус, ом* - *ма*

а) *ух, ам, ор, ан, ум, ок;*

б) *на, ма, но, со, ку, лу, ны, ми.*

3. Составить из букв разрезной азбуки пары слогов, состоящих из одинаковых звуков: *мо* - *ом, ша* - *аш, ур* - *ру, мы - ым.*

4. Записать только слоги, начинающиеся с гласного звука.

5. Записать только слоги, которые оканчиваются гласным звуком.

6. Записать под диктовку открытые и закрытые слоги.

Проводилась работа по предупреждению орфографических ошибок. Упражнения на выделение ударного гласного звука.

1. Назвать ударный (самый громкий слог) слова. Вначале ударный слог интонируется логопедом, произносится с большей силой и длительностью. Прежде всего предлагаются слова, которые начинаются с ударного слога: а) двусложные, б) трехсложные. Далее даются слова с ударением на последнем слоге: а) двусложные слова, б) трехсложные. И, наконец, предлагаются трехсложные слова с ударением в середине слова.

2. Длительно протянуть ударный слог слова (или ударный гласный).

3. Назвать ударный гласный слова. Последовательность работы та же, что и в упражнении 1.

4. Составить графическую схему слогового состава слова, отметить ударение. Слог обозначается прямоугольником, ударение наклонной палочкой над прямоугольником:



5. Подобрать слова к схемам двусложных слов, в которых ударение на первом или втором слоге.

6. Разложить картинки под схемами.

7. Изменить ударение в словах. Примерные слова: *совы, глаза, лисЫу ноги^ руки^ дома, губы, стены.* Логопед называет одну из форм слова. Дети должны изменить ударение и назвать другую форму слова.

8. Записать слова по слогам, подчеркнуть ударный слог.

Развитие фонематического анализа и синтеза

Учитывая различную сложность форм фонематического анализа и синтеза и последовательность овладения ими в онтогенезе, работа проводилась в следующей последовательности:

1. Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.

2. Вычленение звука в начале в конце слова. Определить первый и последний звук в слове, а также его место (начало, середина, конец слова). При формировании указанного действия предлагаются следующие задания: определить в слове первый звук, последний звук; определить место звука в слове.

3. Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.

I. Выделение (узнавание) звука на фоне слова

Задания с использованием буквы:

1. Показать букву, если в слове есть соответствующий звук.

2. Разделить страницу на две части. С одной стороны записать букву, с другой стороны поставить черточку. Логопед читает слова. Если в слове имеется заданный звук, дети ставят крестик под буквой, если в слове нет звука, то крестик ставится под черточкой.

3. Повторить вслед за логопедом слова с заданным звуком, показать соответствующую букву.

4. Выделить из предложения слово, включающее данный звук, и показать соответствующую букву.

5. Показать картинки, в названии которых имеется звук, обозначаемый заданной буквой.

II. Вычленение первого и последнего звука из слова

* Задания по вычленению первого ударного гласного:

1. Определить первый звук в словах: *ослик, утка, Аня, Игорь, азбука, уголь, окна, астра, осень, улица, ах, осы, улей, аист, узкий, Оля, утро, иней, Ира.*

2. Найти в разрезной азбуке букву, соответствующую первому звуку слова, начинающегося с ударного гласного.

3. Подобрать слова, которые начинаются на гласный ***а, о, у.***

4. Отобрать картинки, названия которых начинаются на ударные гласные ***(а, о^ у).*** Предлагаются, например, картинки, на которых нарисованы мышка, окно, астра, улица, осы, улей, аист, азбука, утка, угол.

5. К картинке подобрать букву, соответствующую первому звуку слова. Предлагаются картинки, названия которых начинаются с ударного гласного, например облако, уши.

6.Игра в лото. Предлагаются карточки с картинками. Логопед называет слово. Ученик закрывает картинку той буквой, с которой начинается слово. Например, картинка с изображением облака закрывается буквой *о.*

* Задания на вычленение первого согласного звука:

1. Подобрать названия цветов, животных, птиц, посуды, овощей, фруктов и т.д., которые начинаются с заданного звука.

2. Выбрать только те предметные картинки, названия которых начинаются с заданного звука.

3. По сюжетной картинке назвать слова, которые начинаются с данного звука.

4. Изменить первый звук слова. Учащиеся определяют первый звук слова. Далее им предлагается заменить этот первый звук в слове на другой. Например, в слове *гость* заменить звук *г* на звук ***к,*** в слове *карта* заменить звук *к* на звук ***п,*** в слове *моль* заменить звук *м* на звук с, в слове *соль* заменить с на б, в слове *зайка* заменить *з* на х

5. Лото "Необычные цветы". На доску прикрепляется контур цветка с прорезями для лепестков и лепестки с изображениями различных предметов. Из предложенных лепестков дети выбирают только те предметные изображения, названия которых начинаются с заданного звука, и прикрепляют их к контуру цветка.

6. Вписать первую букву в схему слова под картинкой.

7. Лото "Какой первый звук». Предлагаются карточки лото на слова, начинающиеся, например, со звуков М Ш Р соответствующие буквы. Логопед называет слова, дети находят картинки, называют их, определяют первый звук и закрывают картинки буквой, соответствующей первому звуку слова.

*Виды работ по закреплению функции фонематического анализа:*

*1. Составить* слова различной звукослоговой структуры из букв разрезной азбуки: *дом, мак, рот, муха, сани, лапы, банка, кошка, марка, крот, стол, волк, крыша, спина, крышка, спинка, канава, капуста* и др.

2.Вставить в данные слова пропущенные буквы: *руч...а, кры..а, с…ин..а, но..ни..ы*

3. Подобрать слова, где заданный звук был бы на первом, втором, третьем месте. Например, придумать слова, в которых звук *к* был бы на первом *(кот),* на втором *(окно),* на третьем месте *(мак).*

4. Выбрать из предложения слова с определенным количеством звуков или записать их.

5. Добавить 1, 2, 3, 4 звука к одному и тому же слогу так, чтобы получились разные слова. Например: *па- - пар, пары, парад, паруса; ко--кот, козы, кошка, корова.*

6.Подобрать слова с определенным количеством звуков, например с тремя звуками *(дом, дым, рак, мак),* с четырьмя звуками *(роза, рама, лапа, косы),* с пятью звуками *(кошка, сахар, банка).*

7. Выбрать предметные картинки, в названии которых определенное количество звуков.

8. По сюжетной картинке подобрать слова с определенным количеством звуков.

9-Подбрать слова на каждый звук, составляющий исходное слово. Слово записывается на доске:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***К*** | ***0*** | ***ш*** | ***к*** | ***а*** |
| *кот* | *он* | *шар* | *ком* | *аист* |
| *каша* | *окна* | *шуба* | *коза* | *астра* |
| *конь* | *осень* | *шалаш* | *крыша* | *арбуз* |
| *камень* | *ослик* | *шиповник* | *крышка* | *автобус* |

10. Преобразовать слова:

а) добавляя звук в начале слова. Логопед задает вопрос:

"Какое получится слово, если к данному слову добавить один звук (в начале слова)? Примерные слова: *рот- крот, мех-смех, челка- пчелка, Оля- Коля у Аня- Ваня у осы- косы у луг- плуг у игры- тигры у дочка- у дочка у еда- беда, пушка - опушка;*

*б)* добавляя звук в конце слова. Примерные слова*: бок -- бокс, вол - волк, пар - парк, пол - полк, стол - столб, лис - лист;*

*в)*изменяя один звук слова (цепочка слов): *сом-сок-сук-суп-сух-сох-сор-сыр-сын-сон; коса-роса-роза-Рома- рама-мама-Маша- Саша-каша;*

*г)* переставляя звуки:

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| пила | - липа | карп | - парк | кот - | кто |
| Палка | - лапка | гора | -рога | дар - | рад |
| Кукла | - кулак | рыбак | - рыбка | мода - | дома |
| Волос | - слово | ручка | - круча | Mapа- | рама |

11. Какие слова можно составить из букв слова: *ствол (стол, вол}, крапива (ива, парк, пар, рак, Ира, икра, арка, Кира), картина (тина, кит, рана, нитка, карта, танк, Кира* и др.)?

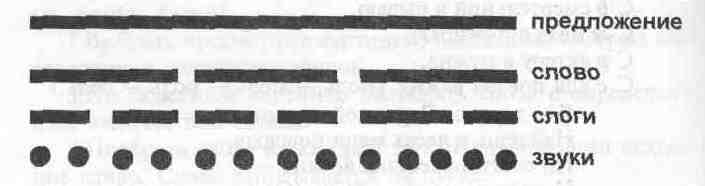
12. От записанного на доске слова образовать цепочку слов таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего звука предыдущего: *дом- мак- кот - топор-рот...*

13. Игра в кубик. На гранях кубика различное число точек. Дети бросают кубик и придумывают слово, состоящее из количества звуков в соответствии с количеством точек на грани кубика.

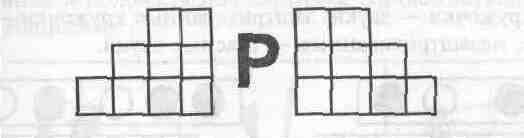
14. Слово-загадка. На доске пишется первая буква слова, вместо остальных букв ставятся точки. Ученики отгадывают записанное слово. Например: *к....* (крыша).

15. Составление графической схемы предложения и слова:

16. Назвать слово, в котором буквы расположены в обратном порядке:



17. Заполнить схему. Например:

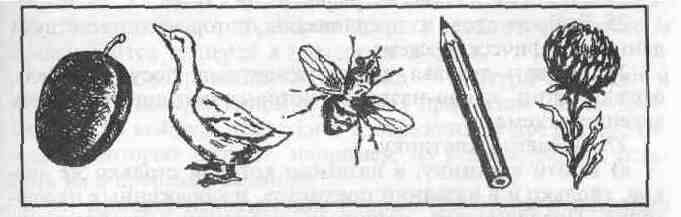


В левой части схемы дети записывают слова, заканчивающиеся на звук ***р,*** а в правой части - слова, начинающиеся со звука *р.*

18. Вписать буквы в кружки. Например, вписать в данные кружки третью букву следующих слов (можно предложить картинки): *рак, санки, спинка, нога, трава.*

Назвать слово, которое получится *(книга).*

19. Разгадать ребус. Из названий изображенных предметов выделить первый звук. Назвать полученное слово *(сумка).*



Вышеописанные упражнения и варианты заданий – это лишь малая часть той коррекционной работы с использованием аналитико-синтетического метода обучения письму младших школьников, имеющих тяжёлые нарушения речи.

### **Глава 3. Результативность использования аналитико-синтетического метода обучения письму учащихся младших классов в школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи (контрольный эксперимент)**

Для оценки эффективности и результативности использования аналитико-синтетического метода обучения письму использовался тот же материал для обследования письма, в исследования принимали участие те же 10 учащихся школы для детей с ТНР (с целью получения достоверных результатов и выявления степени эффекта от коррекционной работы).

Коррекционная работа включала:

* работа по коррекции дизартрии (в частности) - данная часть практической работе не описывалась, т.к. цель данного исследования это конкретно не предполагала, но подразумевалась и соответственно осуществлялась)
* работа над дисграфией посредством аналитико-синтетического метода обучения письму.

Результаты выполнения заданий в контрольном эксперимента:

Протокол выполнения заданий:

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Имена детей*      *Номер задания* | | *1 задание* | | | *2 задание* | | | *3 задание* | | | *4 задание* | | |
| *+* | *-* | *+/-* | *+* | *-* | *+/-* | *+* | *-* | *+/-* | *+* | *-* | *+/-* |
| 1 | Станислав |  |  | **о** | **о** |  |  |  |  | **о** |  |  | **о** |
| 2 | Антон |  |  | **о** | **о** |  |  | **о** |  |  |  |  | **о** |
| 3 | Алексей | **о** |  |  | **0** |  |  | **о** |  |  |  |  | **о** |
| 4 | Игорь |  |  | **о** | **о** |  |  |  |  | **о** |  |  | **О** |
| 5 | Денис |  |  | **о** | **о** |  |  | **О** |  |  |  |  | **о** |
| 6 | Марина |  |  | **О** | **О** |  |  |  |  | **о** |  |  | **0** |
| 7 | Ольга |  |  | **О** | **О** |  |  | **0** |  |  |  |  | **0** |
| 8 | Даша |  |  | **О** | **О** |  |  |  |  | **0** |  |  | **0** |
| 9 | Света | **о** |  |  |  |  | **о** | **0** |  |  |  |  | **0** |
| 10 | Катя |  |  | **о** | **о** |  |  | **0** |  |  |  |  | **О** |
| Результат  (количество человек) | | **2** |  | **8** | **9** |  | **2** | **6** |  | **4** |  |  | **10** |

Условные обозначения:

+ - справился с задание (2) +/- - допустил ошибки (8)

- не справился с заданием

Таким образом, сравнительные данные двух экспериментов:



Отмечается, что учащиеся выполняли так же задания с ошибками, которые по качественному составу не значительно отличаются от результатов выполнения их в констатирующем эксперименте, но по количеству их стало меньше. Характер ошибок: фонетические замены, нарушение слоговой структуры слова (трех- и более слогов – *что этим отличает от результатов констатирующего эксперимента, где нарушалась слоговая структура даже одно-, двух- слоговых слов)*, грамматические ошибки).



Сравнить с результатами констатирующего эксперимента.



*(см. Протокол. Приложение)* Время, затраченное на выполнение тех же самых заданий сократилось (каждый ученик относительно своих результатов в констатирующем и контрольном эксперименте). Считаю, что сокращение времени, затраченного на выполнения задания в контрольном эксперименте, является вследствием *появления* некоторого *навыка выполнения конкретного задания («научился» и «знает» как это делать)-если можно так сказать, то это своего рода* - результат коррекционной работы над коррекцией дисграфии, который осуществлялся через использование аналитико-синтетического метода обучения письма и естественно правильно и планомерно простроенной индивидуально-дифференцированной программы развития и обучения учащегося.

### Таким образом, отмечается положительная динамика в плане развития и обучения детей, имеющих тяжёлые нарушения речи и обучающихся в специальной школе для выделенной категории школьников.

Так, выдвинутая гипотеза экспериментального исследования подтвердилось не только в теоретических положениях, но и на практике работы с учащимися – важно вести систематическую, планомерную и целенаправленную работу с использованием аналитико-синтетического метода обучения (в частности, при коррекции дисграфических нарушений), и данная работа будет эффективно-результативной и как необходимость получения этого эффекта - построение индивидуально-дифференцированных программ обучения, предполагающими изучение дефекта развития каждого ребенка.

**Заключение**

Дети с тяжёлыми нарушениями речи обучаются в специализированных образовательных учреждениях, которые ставят перед собой задачи не только воспитательно-образовательного плана, но и коррекционные. Важной частью человеческой жизни является умение общаться посредством письма. У детей, имеющих тяжелые нарушения речи, имеются значительные трудности при овладении письменной речью (дисграфия) вследствие имеющегося отклонения в развитии различной этиологии и генеза.

Одним из основных и практикующихся методов обучения письму является аналитико-синтетический метод, который основан на законах русской графики и фонетики и опирается на законы лингвистики: 1) русское письмо является звуковым и основные фонема звукового состава речи передаются с помощью специальных букв или их сочетаний; 2) единицей письма является слог, который представляет собой слияние звуков.

Процесс письма не возможен, если у ребенка не сформированы определенные операции письма. Аналитико-синтетический метод обучения письму включает в себя: анализ предложений на слова и синтез слов в предложении; слоговой анализ и синтез; фонематический анализ и синтез. Ориентированный на развитие фонематического слуха, формирование мыслительных операций анализа и синтеза, данный метод целенаправленно готовит детей к овладению навыками письма, способствует развитию мышления и речи.

Практическая часть данного экспериментального исследования еще раз доказала и подтвердила гипотезу, *что важно вести систематическую, планомерную и целенаправленную работу* с учащимися с использованием аналитико-синтетического метода обучения (в частности, при коррекции дисграфических нарушений), и данная работа будет эффективно-результативной при *условии создания, разработкие индивидуально-дифференцированных программ обучения,* предполагающими изучение дефекта развития каждого ребенка.

### **Библиография**

1. Андрущенко Т.Ю. Коррекция психологического развития младших школьников на начальных этапах обучения. / Вопросы психологии, №1, 1991.
2. Бондаренко А.А. Работа над дикцией в начальных классах // Начальная школа – 987 - №1.
3. Борякова Н.Ю. Практикум по коррекционно-развивающим занятия. М., 1994.
4. Волкова Л.С. Логопедия. М., 1989.
5. Геннинг М.Г. Обучение младших школьников правильной речи. Чебоксары, 1980.
6. Городилова В.И. Чтение и письмо. М., 1995.
7. Дефектология – журнал № 15 стр. 45-54, №2 стр. 12-32, №6 стр.34-42, №8 стр. 15-21, 1997.
8. Дефектология – журнал № 2 стр. 12-21, №7стр.45-49, №4 стр. 34-38, №9 стр 34-39, 1995.
9. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М., 1991.

10. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи. М., 1990.

11. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М., 1998.

12. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1968.

13. Максаков А.И. Учите, играя. М., 1983.

14. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех. Издательство «Дельта», 1997.

15. Парамонова Л.Г. Говори и пиши правильно. Издательство «Дельта», 1996.

16. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? М., 1998.

17. Ткаченко Т.А. В первый класс без дефектов речи. Санкт-Петербург, 1999.

18. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., Издательство «Владос», 1997.

19. Селиверстов В.И. Понятийно – терминологический словарь логопеда. М., 1997.

20. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. М., 1993.

21. Швайко Г.С. Игры и упражнения для развития речи. - М., 1988.

22. Ястребова А.В. Коррекция недостатков речи у учащихся школ. М., 1997.