План

Введение…………………………………………………………….............……..2

Глава 1. Понятие дисграфии как частичного специфического нарушения письма……………………………………………………………….......................4

1.1 Особенности дисграфии, причины возникновения, формы………..............4

1.2 Методы профилактики дисграфии…………………………………...............9

1.3 Коррекция дисграфии: упражнения для использования на уроках русского языка…………………………………………………………………...................12

Глава 2. Диагностика дисграфии у учащихся младших классов……..............17

2.1 Описание методики, применяемой для изучения письменной речи учащихся………………………………………………………………………….17

2.2 Описание проведения методики и полученные результаты………...........19

Заключение……………………………………………………………….............23

Список литературы………………………………………………………............25

Введение

Исследования показывают, что за семьдесят лет число младших школьников, испытывающих трудности в обучении, возросло с 8,7% до 70% и продолжает расти. Типичные проявления - бедность словарного запаса, неумение правильно пересказать текст и построить предложение, множество ошибок при письменном изложении. При этом дети тратят на выполнение домашних заданий необоснованно много времени и сил. В результате у них практически не остается свободного личного времени, накапливается эмоциональная и физическая усталость. Причины - несформированность внимания и тонкой моторики, отсутствие навыков чтения и самостоятельности действий. Следствие - отвращение к учебе уже в начальной школе. Дополнительные занятия по развитию отстающих функций, как правило, забирают у ребёнка остатки сил и эмоций.

Именно таким детям необходимо давать классные и домашние заданий в форме, которая активизирует отделы мозга, отвечающие за автоматические навыки чтения и письма. Учитывая вышеизложенные факты, можно говорить об актуальности темы, выбранной нами для рассмотрения и изучения в рамках данной курсовой работы.

На нарушение чтения и письма как на самостоятельную патологию речевой деятельности обратил внимание А.Куссмауль в 1877 г. Затем появилось много работ, в которых давались описания детей с различными нарушениями чтения и письма. Из ранних работ отечественных авторов большую значимость имеют работы невропатологов Р.А. Ткачева и С.С. Мнухина. В 30-х гг. ХХ века нарушения чтения и письма начинают изучать психологи, педагоги, дефектологи. В этот период подчеркивается определенная зависимость между этими нарушениями с одной стороны и дефектами устной речи - с другой.

Целью данной курсовой работы является выявление методов коррекции дисграфии у учащихся на уроках русского языка. В соответствии с указанной целью можно выдвинуть к рассмотрению следующие задачи:

Проанализировать соответствующую педагогическую, психологическую и логопедическую литературу по данной теме;

Выявить с помощью диагностических методик типы дисграфии у учащихся 3-х классов;

Охарактеризовать основные методы и приемы коррекции дисграфии на уроках русского языка.

Исследование по теме курсовой было проведено на базе школ Шумилинского района. В нем приняли участие 50 учащихся 3-х классов, имеющих дисграфию. Данное исследование ставило целью выявить типы дисграфии у учащихся 3-х классов.

Первичное индивидуальное обследование каждого ребенка, обратившегося за помощью к профессионалам, носило комплексный характер и проводилось разными специалистами: врачом-неврологом, врачом-психиатром, врачами функциональной и аппаратурной диагностики, психологами, дефектологами, логопедом. Поскольку данные обследования всех детей заносятся в одну карту, а логопед и дефектолог смотрят их в последнюю очередь, то в ходе своего обследования мы имели возможность воспользоваться данными всех специалистов, включая и учет собранных врачами анамнестических сведений.

Глава 1. Понятие дисграфии как частичного специфического нарушения письма

1.1 Особенности дисграфии, причины возникновения, формы

С началом обучения в школе у некоторых детей обнаруживаются затруднения с чтением и письмом. Ребята испытывают затруднения при изучении русского языка, хотя хорошо справляются с математикой и другими предметами, где, казалось бы, требуется больше сообразительности. Такие затруднения чаще всего становятся следствием частичного специфического нарушения письма – дисграфии.

Письмо в норме представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития.

Процесс письма взрослого человека является автоматизированным и отличается от характера письма ребенка, овладевающего этим навыком. Так, у взрослого письмо является целенаправленной деятельностью, основной целью которого является передача смысла или его фиксация. Процесс письма взрослого человека характеризуется целостностью, связностью, является синтетическим процессом. Графический образ слова воспроизводится не по отдельным компонентам (буквам), а как единое целое. Слово воспроизводится единым моторным актом. Процесс письма осуществляется автоматизировано и протекает под двойным контролем: кинестетическим и зрительным.

Автоматизированные движения руки являются конечным этапом сложного процесса перевода устной речи в письменную. Процесс письма имеет многоуровневую структуру, включает большое количество операций. У взрослого человека они имеют сокращенный, свернутый характер [12; 472].

Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек знает, для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на определенное время информацию, передать ее другому лицу, побудить кого-то к действию. Он мысленно представляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей.

Одной из сложнейших операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов.

На начальных этапах овладения навыком письма роль проговаривания очень велика. Оно помогает уточнить характер звука, отличить его от исходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

Следующая операция – соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть дифференцирована от всех других, особенно от сходных графически.

Затем следует моторная операция процесса письма – воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль.

Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом – дисграфию [12; 473].

Вопрос об этиологии дисграфии до настоящего времени является дискуссионным. Многие ученые (М. Лами, К. Лонай, М. Суле) отмечают наследственную предрасположенность. Они считают, что это связано с тем, что дети наследуют от родителей качественную незрелость головного мозга в его отдельных зонах. Эта незрелость проявляется в специфических задержках развития определенной функции. Но большинство исследователей, изучающих этиологию дисграфии, отмечают наличие патологических факторов, воздействующих в пренатальный, натальный и постнатальный период. Этиология дисграфии связывается с воздействием биологических и социальных факторов.

Функциональные причины могут быть связаны с воздействием внутренних (например, длительные соматические заболевания) и внешних (неправильная речь окружающих, дефицит речевых контактов, двуязычие в семье, недостаточное внимание к речевому развитию ребенка со стороны взрослых) факторов, которые задерживают формирование психических функций, участвующих в процессе чтения.

Дисграфия часто обусловлена органическим повреждением зон головного мозга, принимающих участие в процессе письма (алалия, дизартрия, афазия).

При дисграфии дети младшего школьного возраста с трудом овладевают письмом: выполненные ими упражнения, диктанты содержат множество грамматических ошибок. Они не используют заглавные буквы, знаки препинания, у них ужасный почерк. В средних и старших классах ребята стараются использовать при письме короткие фразы с ограниченным набором слов, но в написании этих слов они допускают грубые ошибки. Нередко дети отказываются посещать уроки русского языка или выполнять письменные задания. У них развивается чувство собственной ущербности, депрессия, в коллективе они находятся в изоляции. Взрослые с подобным дефектом с большим трудом сочиняют поздравительную открытку или короткое письмо, они стараются найти работу, где не надо ничего писать.

У детей с дисграфией отдельные буквы неверно ориентированы в пространстве. Они путают похожие по начертанию буквы: "З" и "Э", "Р" и "Ь" (мягкий знак). Они могут не обратить внимания на лишнюю палочку в букве "Ш" или "крючок" в букве "Щ". Пишут такие дети медленно, неровно; если они не в настроении то почерк расстраивается окончательно.

У детей-дисграфиков отмечается несформированность многих психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, сукцессивных и симультанных процессов, эмоционально-волевой сферы.

Выделяют пять форм дисграфии:

1. Артикуляторно-акустическая форма дисграфии.

Суть ее состоит в следующем: Ребенок, имеющий нарушение звукопроизношения, опираясь на свое неправильное произношение, фиксирует его на письме. Иными словами, пишет так, как произносит. Значит, до тех пор, пока не будет исправлено звукопроизношение, заниматься коррекцией письма с опорой на проговаривание нельзя.

2. Акустическая форма дисграфии.

Эта форма дисграфии проявляется в заменах букв, соответствующих, фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. На письме чаще всего смешиваются буквы, обозначающие звонкие - глухие (Б-П; В-Ф; Д-Т; Ж-Ш и т.д.), свистящие - шипящие (С-Ш; З-Ж и т.д.), аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (Ч-Щ; Ч-ТЬ; Ц-Т; Ц-С и т.д.).

Также проявляется в неправильном обозначении мягкости согласных на письме: "писмо", "лубит", "больит" и т.д.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Это наиболее часто встречающаяся форма дисграфии у детей, страдающих нарушениями письменной речи. Для нее наиболее характерны следующие ошибки:

- пропуски букв и слогов;

- перестановка букв и (или) слогов;

- недописывание слов;

- написание лишних букв в слове (бывает, когда ребенок, проговаривая при письме, очень долго "поет звук";

- повторение букв и (или) слогов;

- контоминация - в одном слове слоги разных слов;

- слитное написание предлогов, раздельное написание приставок ("настоле", "на ступила").

4. Аграмматическая дисграфия.

Связана с недоразвитием грамматического строя речи. Ребенок пишет аграмматично, т.е. как бы вопреки правилам грамматики ("красивый сумка", "веселые день"). Аграмматизмы на письме отмечаются на уровне слова, словосочетания, предложения и текста.

Аграмматическая дисграфия обычно проявляется с 3-го класса, когда школьник, уже овладевший грамотой, "вплотную" приступает к изучению грамматических правил. И здесь обнаруживается, что он никак не может овладеть правилами изменения слов по падежам, числам, родам. Это выражается в неправильном написании окончаний слов, в неумении согласовать слова между собой.

5. Оптическая дисграфия.

В основе оптической дисграфии лежит недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. Все буквы русского алфавита состоят из набора одних и тех же элементов ("палочки", "овалы") и нескольких "специфичных" элементов. Одинаковые элементы по-разному комбинируясь в пространстве, и образуют различные буквенные знаки: и, ш, ц, щ; б, в, д, у...

Если ребенок не улавливает тонких различий между буквами, то это непременно приведет к трудностям усвоения начертания букв и к неправильному изображению их на письме.

Следует выделить основные ошибки, наиболее часто встречающиеся на письме:

- недописывание элементов букв (связано с недоучетом их количества): Л вместо М; Х вместо Ж и т.д.;

- добавление лишних элементов;

- пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент;

- зеркальное написание букв.

1.2 Методы профилактики дисграфии

Профилактика нарушений чтения и письма должна проводиться с дошкольного возраста, особенно у детей с речевыми нарушениями, с задержкой психического развития, умственно отсталых и других категорий аномальных детей. Осуществляется работа по развитию зрительно-пространственных функций, памяти, внимания, аналитико-синтетической деятельности, по формированию языкового анализа и синтеза, лексики, грамматического строя, по устранению нарушений устной речи [12; 482].

Вопросу профилактики дисграфии следует уделить особое внимание, поскольку именно путь профилактики должен стать самым основным в решении данной проблемы. Уже в дошкольном возрасте по целому ряду признаков можно заранее предвидеть, кому из детей «угрожает» появление дисграфии. Выделяют некоторые признаки, характерные для детей «группы риска»:

«Цепочка» пери-и постнатальных вредностей;

Позднее и аномальное развитие устной речи;

Задержка психического развития;

Выраженная незрелость изобразительных способностей;

Билингвизм.

Если же обратиться к чисто логопедической (педагогической) стороне проблемы, связанной непосредственно с задачами обучения грамоте, то такими буквально на поверхности лежащими признаками (предпосылками) будущей дисграфии являются следующие:

Отсутствие и неустойчивость слуховой дифференциации акустически близких звуков;

Замены в устной речи одних речевых звуков другими;

Несформированность к старшему дошкольному возрасту наиболее простых форм фонематического анализа слов;

Несформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза;

Несформированность к началу школьного обучения грамматических систем словоизменения и словообразования.

Именно эти пять признаков называются предпосылками, которые лежат в основе каждого из пяти наиболее часто встречающихся в практике логопедической работы видов дисграфии. Обнаружение всех названных признаков, равно как и преодоление каждого из них вполне доступно даже неспециалистам [парамон; 59].

О профилактике таких видов дисграфии, как акустическая, артикуляторно-акустическая, на почве нарушения анализа и синтеза речевого потока и оптическая можно говорить только в дошкольном возрасте, тогда как профилактика аграмматической дисграфии возможна еще и в первые два года обучения ребенка в школе, до перехода к морфологическому принципу письма. По истечении же этих сроков речь должна будет идти не о профилактике, а об устранении уже проявившейся дисграфии того или иного вида.

Для решения основных задач профилактики дисграфии вся окружающая ребенка социальная среда должна быть «развивающей», то есть она должна обеспечивать достаточное количество слуховых и зрительных впечатлений, в ней должны присутствовать объекты, способные привлечь и удержать внимание ребенка, стимулировать развитие его познавательной и мыслительной деятельности. Большую помощь в этом могут оказать правильно подобранные игрушки, а позднее игры. Незаменимую роль при этом играет теплое эмоциональное общение с ребенком окружающих его взрослых людей, которое должно начинаться с доречевого периода.

Особенное внимание должно уделяться в ранний период полноценному развитию устной речи, поскольку именно она является той основной базой, на которой в дальнейшем будет строиться письменная речь.

Поскольку обучение грамоте осуществляется по звуковому аналитико-синтетическому методу, то поступающий в школу ребенок прежде всего должен владеть четкой слуховой дифференциацией всех звуков речи, включая акустические и близкие.

Для предупреждения нарушений слуховой дифференциации звуков нужно с самого раннего детства постепенно «приучать» слуховой анализатор ребенка ко все более тонкой работе, для чего целесообразно использовать такие, например, приемы:

Приучение реагировать на человеческий голос и его различные интонации;

Приучение различать различные неречевые звуки (шуршание, звон будильника или звонок телефона, тиканье часов, шум дождя, стук в дверь);

Воспитание умения узнавать по голосу близких людей и узнавать разные игрушечные музыкальные инструменты по их звучанию;

Воспитание умения определять место источника звука (можно окликать ребенка то с одной, то с другой стороны или издавать какой-либо звук в разных от него направлениях).

Все эти упражнения, проводимые в форме игры, уже на первом году жизни приучат ребенка прислушиваться к самым разнообразным звукам и отличать их друг от друга, что в дальнейшем будет способствовать различению также и речевых звуков. Последнее является необходимым условием для овладения правильным звукопроизношением.

Помимо воспитания слуховой дифференциации звуков, в плане профилактики дисграфии очень важна также работа над развитием артикуляторной моторики, тем более, что большинство детей из числа страдающих нарушениями звукопроизношения имеют стертую дизартрию, которая часто входит и в состав смешанных форм нарушения звукопроизношения [13; 60].

В период становления у ребенка речи очень важно развивать у него тонкую ручную моторику, поскольку активные движения рук (особенно кистей и пальцев) активизируют речевые отделы коры головного мозга, а значит, стимулируют речевое развитие ребенка.

1.3 Коррекция дисграфии: упражнения для использования на уроках русского языка

Коррекция дисграфии включает следующие этапы:

1. Исправление дефектных звуков (дополнительно у логопеда при наличии такого осложнения);

2. С преподавателем русского языка по специальным методикам:

- Формирование фонематического восприятия и внимания к словам при воспроизведении на письме оппозиционных фонем;

- Формирование звуко-буквенного анализа;

- Синтез слова;

- Развитие способностей анализа и синтеза слов;

- Развитие способностей конструирования фраз и связных высказываний, темп письма;

- Расширение словарного запаса.

Для коррекции дисграфии у младших школьников необходимо проведение с ними строго целенаправленной работы в течение достаточно продолжительного времени и обязательно с использованием большого количества тщательно подобранного однотипного речевого материала. С целью коррекции дисграфии на уроках русского языка можно использовать ряд упражнений, приводимых нами в данной работе:

1) Упражнение "Корректурная правка".

Для этого упражнения нужна книжка, скучная и с достаточно крупным (не мелким) шрифтом. Ученик каждый день в течение пяти (не больше) минут работает над следующим заданием: зачеркивает в сплошном тексте заданные буквы. Начать нужно с одной буквы, например, "а". Затем "о", дальше согласные, с которыми есть проблемы, сначала их тоже нужно задавать по одной. Через 5-6 дней таких занятий переходим на две буквы, одна зачеркивается, другая подчеркивается или обводится в кружочек. Буквы должны быть "парными", "похожими" в сознании ученика. Например, как показывает практика, наиболее часто сложности возникают с парами "п/т", "п/р", "м/л" (сходство написания); "г/д", "у/ю", "д/б" (в последнем случае ребенок забывает, вверх или вниз направлен хвостик от кружка) и пр.

Необходимые для проработки пары можно установить при просмотре любого текста, написанного ребенком. Увидев исправление, спросите, какую букву он хотел здесь написать. Чаще же все понятно без объяснений.

Лучше, если текст не будет прочитан (поэтому книжка нужна скучная). Все внимание необходимо сконцентрировать на нахождении заданного облика буквы, одной или двух, - и работать только с ними.

2) Упражнение "Пишем вслух".

Чрезвычайно важный и ничем не заменимый прием: всё, что пишется, проговаривается пишущим вслух в момент написания и так, как оно пишется, с подчеркиванием, выделением слабых долей.

То есть, "Ещ-Ё О-дин ч-рЕз-вы-ча-Й-нО важ-ны-Й прИ-Ём" (ведь на самом деле мы произносим что-то вроде "ИЩО АДИН ЧРИЗВЫЧАИНА ВАЖНЫй ПРЕЙОМ"). Пример проще: "НА стОле стОЯл куВшин С мОлОком" (на стале стаял куфшин с малаком).

Под "слабыми долями" здесь подразумеваются звуки, которым при произнесении в беглой речи, говорящий уделяет наименьшее внимание. Для гласных звуков это любое безударное положение, для согласных, например, позиция в конце слова, типа "зу\*п", или перед глухим согласным, типа "ло\*шка". Важно отчетливо проговаривать также конец слова, поскольку для дисграфика дописать слово до конца трудно, и часто по этой причине вырабатывается привычка "ставить палочки", т.е. дописывать в конце слова неопределенное количество палочек-загогулин, которые при беглом просмотре можно принять за буквы. Но количество этих закорюк и их качество буквам конца слова не соответствуют. Важно определить, выработал ли ваш ребенок такую привычку. Однако независимо от того, есть она или нет, приучаемся к последовательности и постепенности проговаривания, проговариваем каждое записываемое слово.

3) Упражнение "Вглядись и разберись" (пунктуация для дисграфиков и не только).

Материал для работы - сборники диктантов (с уже поставленными запятыми, и проверьте, чтобы не было опечаток).

Задание: внимательно вчитываясь, "фотографируя" текст, объяснить постановку каждого знака препинания вслух. Лучше (для среднего и старшего возраста), если объяснение будет звучать так: "Запятая между прилагательным "ясным" и союзом "и", во-первых, закрывает деепричастный оборот "...", а во-вторых, разделяет две части сложносочиненного предложения (грамматические основы: первая "...", вторая "..."), соединенные союзом "и"".

4) Упражнение "Пропущенные буквы".

Выполняя это упражнение, предлагается пользоваться текстом-подсказкой, где все пропущенные буквы на своих местах. Упражнение развивает внимание и уверенность навыка письма.

Например:

К\_\_неч\_\_о, н\_\_ м\_\_гл\_\_ бы\_\_ь и \_\_е\_\_и о т\_\_м, ч\_\_о\_\_ы Лариосик \_\_к\_\_зал\_\_я п\_\_ед\_\_те\_\_е\_\_. Ни в к\_\_ем \_\_л\_\_ч\_\_е н\_\_ м\_\_ж\_\_т б\_\_т\_\_ н\_\_ ст\_\_ро\_\_е Петлюры ин\_\_ел\_\_иг\_\_н\_\_н\_\_й ч\_\_л\_\_ве\_\_ в\_\_об\_\_е, а д\_\_ен\_\_льм\_\_н, п\_\_д\_\_и\_\_ав\_\_ий ве\_\_сел\_\_й на с\_\_мь\_\_ес\_\_т п\_\_ть ты\_\_я\_\_ и п\_\_сы\_\_а\_\_щи\_\_ \_\_ел\_\_г\_\_а\_\_мы в \_\_есть\_\_ес\_\_т тр\_\_ с\_\_ов\_\_, в ч\_\_ст\_\_о\_\_ти... М\_\_ши\_\_ным ма\_\_ло\_\_ и к\_\_ро\_\_и\_\_ом на\_\_лу\_\_ш\_\_м об\_\_аз\_\_м б\_\_ли с\_\_аза\_\_ы и най-турсов кольт и Ал\_\_шин брау\_\_инг. Лариосик, п\_\_д\_\_б\_\_о Николке, з\_\_су\_\_ил \_\_ук\_\_в\_\_ и п\_\_м\_\_га\_\_ \_\_маз\_\_ва\_\_ь и \_\_кл\_\_ды\_\_ат\_\_ вс\_\_ в д\_\_ин\_\_у\_\_ и \_\_ы\_\_о\_\_ую ж\_\_стя\_\_ую к\_\_роб\_\_у \_\_з-\_\_од ка\_\_ам\_\_л\_\_. \_\_аб\_\_та \_\_ы\_\_а сп\_\_шн\_\_й, иб\_\_ каж\_\_ому п\_\_ря\_\_оч\_\_ому ч\_\_ло\_\_е\_\_у, у\_\_а\_\_тво\_\_авш\_\_му в рев\_\_лю\_\_и\_\_, о\_\_ли\_\_но и\_\_в\_\_ст\_\_о, \_\_т\_\_ о\_\_ы\_\_ки пр\_\_ \_\_с\_\_х вл\_\_ст\_\_х \_\_ро\_\_схо\_\_ят от \_\_ву\_\_ ча\_\_ов т\_\_и\_\_ц\_\_ти \_\_ин\_\_т \_\_о\_\_и до \_\_ести час\_\_в п\_\_тн\_\_дца\_\_и м\_\_ну\_\_ ут\_\_а з\_\_мо\_\_ и от д\_\_ен\_\_дца\_\_и ч\_\_со\_\_ но\_\_и до \_\_етыр\_\_х \_\_тра ле\_\_о\_\_. В\_\_е \_\_е ра\_\_от\_\_ з\_-д\_\_рж\_\_ла\_\_ь, бл\_\_го\_\_а\_-я Лариосику, к\_\_то\_\_ы\_\_, з\_\_ако\_\_я\_\_ь с \_\_с\_\_ро\_\_ст\_\_ом де\_\_ятизар\_\_дн\_\_го п\_\_сто\_\_ета с\_\_с\_\_ем\_\_ Кольт, вл\_\_ж\_\_л в \_\_у\_\_ку \_\_бой\_\_у не т\_\_м \_\_онц\_\_м и, \_\_т\_\_б\_\_ в\_\_та\_\_ит\_\_ е\_\_, \_\_он\_\_до\_\_ил\_\_сь зн\_\_чи\_\_ел\_\_но\_\_ ус\_\_л\_\_е и \_\_ор\_\_до\_\_но\_\_ к\_\_ли\_\_е\_\_т\_\_о м\_\_сл\_\_. Кр\_\_м\_\_ то\_\_о, пр\_\_изо\_\_ло в\_\_ор\_\_е и н\_\_ожи\_\_а\_\_но\_\_ пр\_\_пя\_\_ст\_\_и\_\_: к\_\_ро\_\_к\_\_ со в\_\_о\_\_ен\_\_ым\_\_ в н\_\_е ре\_\_ол\_\_ве\_\_ам\_\_, п\_\_го\_\_а\_\_и Николки и Ал\_\_кс\_\_я, ше\_\_ро\_\_ом и \_\_ар\_\_о\_\_ко\_\_ \_\_а\_\_ле\_\_н\_\_ка А\_\_ек\_\_е\_\_, к\_\_р\_\_б\_\_а, в\_\_ло\_\_е\_\_на\_\_ в\_\_у\_\_р\_\_ \_\_ло\_\_м пар\_\_фи\_\_ов\_\_й \_\_ум\_\_ги и с\_\_а\_\_уж\_\_ п\_\_ в\_\_е\_\_ \_\_в\_\_м \_\_бл\_\_п\_\_е\_\_на\_\_ ли\_\_ким\_\_ \_\_оло\_\_ам\_\_ \_\_ле\_\_т\_\_и\_\_е\_\_ко\_\_ \_\_з\_\_ля\_\_ии, н\_\_ \_\_ро\_\_еза\_\_а в ф\_\_рто\_\_к\_\_.

5) Упражнение «Лабиринты».

Лабиринты хорошо развивают крупную моторику (движения руки и предплечья), внимание, безотрывную линию. Следите, чтобы ребенок изменял положение руки, а не листа бумаги.

6. Упражненеи «Звуковой анализ в «технике сканирования» (задание выполняется без предварительного чтения слова):

- посмотрите на слово;

- посмотрите на среднюю букву в этом слове (например, д в слове «лодка»);

- посмотрев на среднюю букву, увидите еще и букву справа (к) и слева (о);

- продолжайте упражнение, добавляя по букве справа и слева, пока не получите все слово целиком;

- назовите слово.

После того как выполнена работа с пятью-десятью словами, можно провести слуховой диктант этих слов.

Словарный материал для звукового анализа (3-4-й классы).

Активный, аромат, автомобиль, агроном, аккуратно, аппетит, борозда, бульдозер, впереди, биография, везде, викторина, виток, волшебник, галерея, гражданин, газета, гореть, горизонт, двадцать, деликатный, двенадцать, диалог, доверие, директор, до свидания, ездить, желать, железо, живопись, засеять, здесь, земледелие, заповедник, издалека, инженер, инициатива, изложение, изображение, календарь, конституция, коньки, кровать, каллиграфия, карикатура, катушка, легко, лисица, локомотив, медленно, металл, мороз, мякоть, неинтересный, неискренний, некрасивый, неопрятный, неуклюжий, недоверчивый, нечестный, невежливый, назад, налево, направо, очевидец.

Глава 2. Диагностика дисграфии у учащихся младших классов

2.1 Описание методики, применяемой для изучения письменной речи учащихся

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

В ходе обследования, помимо изучения школьных тетрадей, детям предлагалось выполнить письменные задания в присутствии логопеда, чтобы иметь возможность видеть сам процесс их выполнения и степень имеющихся у ребенка затруднений, колебаний. Этот момент обследования особенно важен, поскольку в большинстве случаев наблюдается резко выраженное различие в качестве выполнения учащимися классных и домашних работ. Последние бывают не только более аккуратными по своему оформлению, но и содержат значительно меньше дисграфических и иных ошибок, что объясняется неограниченностью времени их выполнения и помощью со стороны родителей. Однако эта «помощь» нередко бывает столь велика, что полностью искажает реальное положение вещей и маскирует все имеющиеся у ребенка трудности.

Для исследования особенностей письменной речи учащихся использовался раздел методики Л.С.Цветковой, Т.В. Ахутиной и Н.М.Пылаевой, направленный на проверку письменной речи. Он состоит из трех серий, которые несколько отличаются при предъявлении учащимся 1-х классов и 2-3-х классов.

Первая серия: исследует предпосылки письменной речи. Она включает пробы на языковой и звукобуквенный анализ, требующие определить количество слов в предложении, количество слогов и звуков в слове.

Инструкция для ребенка: необходимо ответить на вопросы:

сколько слов в предложении «около дома росла береза»?

какое второе слово в этом предложении?

сколько слогов в слове «рак»?

сколько слогов в слове «машина»?

какой третий слог в слове «машина»?

сколько звуков в слове «рак»?

сколько звуков в слове «шапка»?

какой третий звук в слове «школа»?

какой звук после «ш» в слове «школа»?

Вторая серия: Направлена на оценку письма. Учащимся 2-3-х предлагается небольшой диктант. Тексты диктовок взяты из пособия И.Н. Садовниковой. При анализе результатов учитывается количество дисграфических ошибок и их типы, а также количество недисграфических ошибок.

Инструкция для учащегося по второй серии теста:

Я буду диктовать, а ты пиши. Настала осень. Дует холодный ветер. Солнце светит тускло. Часто идет дождь. В лесу стоит тишина.

Перелетные птицы вьют свои гнезда на высоких деревьях. Осенью часто идут проливные дожди.

Третья серия: Проверяет навыки чтения. Для чтения учащимся 3-х классов был предложен текст «Как я ловил раков». Выполнение оценивается по трем критериям: скорость, правильность чтения и понимание смысла прочитанного. Инструкция для учащихся: прочитай текст:

В нашей деревне текут два ручейка. В них живут много раков. Мальчики ловят их руками под камнями, в дырах между корнями или под берегом. Потом они варят их и лакомятся ими. Одного рака я получил от моего друга, и он мне очень понравился, был очень вкусный.

Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать, а трудно сделать У раков свое оружие – клешни, которыми они щиплются как следует. Кроме того, я боялся сунуть руку в дыру между камнями. Ведь можно прикоснуться к лягушке или даже к змее! Мой друг посоветовал мне как можно ловить раков совсем по-другому…

Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо, и затем его легко вытащить из воды, как рыбу на удочке. Этот способ мне очень понравился, и поэтому я подготовил все нужные вещи. В пруду я нашел глубокое место и сунул палку в воду. Сижу спокойно. Вода чистая, но раков я не видел нигде. Вдруг я заметил усы, потом глаза и клешни, и, наконец, весь рак медленно вылез к мясу. Потом схватил мясо клешнями и разорвал его челюстями. Я очень осторожно вытащил удочку из воды, и рак лежит на траве. Я наловил много раков. Мама их сварила. Какими они были красными! И очень вкусными!

Для выяснения понимания смысла прочитанного ребенку следует задать 2-3 вопроса или попросить пересказать то, что он успел прочитать.

Для каждой серии заданий разработана своя система балльных оценок. Общим для всех проб является четырехуровневый характер оценки – 0,5,10, 15 баллов.

Также в методике предусмотрена система дополнительных оценок, которая осуществляется через начисление штрафов. Эти оценки также имеют балльное выражение, только с отрицательным знаком.

2.2 Описание проведения методики и полученные результаты

Данная методика была проведена на базе средних общеобразовательных школ Шумилинского района. Участие в диагностике приняли 50 учащихся 3-х классов. Результаты проведенной методики можно представить в виде таблицы:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | № карты ребенка | Вид дисграфии |
| 1 | 001а | На почве несформир-сти яз. анализа и синтеза |
| 2 | 002а | Смешанная |
| 3 | 003а | На почве несформир-сти яз. анализа и синтеза |
| 4 | 004а | Смешанная |
| 5 | 005а | оптическая |
| 6 | 006а | На почве несформир-сти яз. анализа и синтеза |
| 7 | 007а | На почве несформир-сти яз. анализа и синтеза |
| 8 | 008а | Смешанная |
| 9 | 009а | На почве несформир-сти яз. анализа и синтеза |
| 10 | 010а | Смешанная |
| 11 | 001б | Смешанная |
| 12 | 002б | На почве несформир-сти яз. анализа и синтеза |
| 13 | 003б | Смешанная |
| 14 | 004б | На почве несформир-сти яз. анализа и синтеза |
| 15 | 005б | Смешанная |
| 16 | 006б | Смешанная |
| 17 | 007б | Смешанная |
| 18 | 008б | На почве несформир-сти яз. анализа и синтеза |
| 19 | 009б | Смешанная |
| 20 | 010б | На почве несформир-сти яз. анализа и синтеза |
| 21 | 011б | аграмматическая |
| 22 | 012б | Смешанная |
| 23 | 001в | Смешанная |
| 24 | 002в | Смешанная |
| 25 | 003в | Акустическая/ артикуляц.-акустическая |
| 26 | 004в | На почве несформир-сти яз. анализа и синтеза |
| 27 | 005в | Смешанная |
| 28 | 006в | На почве несформир-сти яз. анализа и синтеза |
| 29 | 007в | На почве несформир-сти яз. анализа и синтеза |
| 30 | 008в | Акустическая/ артикуляц.-акустическая |
| 31 | 009в | На почве несформир-сти яз. анализа и синтеза |
| 32 | 010в | аграмматическая |
| 33 | 011в | На почве несформир-сти яз. анализа и синтеза |
| 34 | 012в | Смешанная |
| 35 | 013в | На почве несформир-сти яз. анализа и синтеза |
| 36 | 014в | Смешанная |
| 37 | 001г | На почве несформир-сти яз. анализа и синтеза |
| 38 | 002г | На почве несформир-сти яз. анализа и синтеза |
| 39 | 003г | Акустическая/ артикуляц.-акустическая |
| 40 | 004г | Смешанная |
| 41 | 005г | На почве несформир-сти яз. анализа и синтеза |
| 42 | 006г | Смешанная |
| 43 | 007г | На почве несформир-сти яз. анализа и синтеза |
| 44 | 008г | На почве несформир-сти яз. анализа и синтеза |
| 45 | 009г | Смешанная |
| 46 | 010г | Смешанная |
| 47 | 011г | Смешанная |
| 48 | 012г | Акустическая/ артикуляц.-акустическая |
| 49 | 001д | Смешанная |
| 50 | 002д | Акустическая/ артикуляц.-акустическая |

Таким образом, можно сделать вывод о том, что из 50 обследованных учащихся с дисграфией в большинстве случаев она проявляется как смешанная (22 человека, что составляет 44%), то есть наиболее тяжелая форма. Отдельные виды дисграфии представлены в проведенном исследовании следующим образом:

Акустическая или артикуляционно-акустическая – 5 человек, или 10%

На почве несформированности языкового анализа и синтеза – 40%

Аграмматическая – 5%

Оптическая – 1%

Следует также отметить основные грамматические и дисграфические ошибки, допущенные учащимися в ходе диктанта. Для этого типичные ошибки были нами систематизированы в определенные группы:

Замены согласных в сильной фонетической позиции (хородная, холонная – холодная; в гнезнах – в гнездах);

Замены ударных гласных – скара – скоро; ват – вот; столо – стало.

Искажение звуко-слоговой структуры слов при дисграфии на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока – дктант, дикант (диктант); тинцы, пенцы, потинцы, птнцы (птенцы); сонышко, солныко, солншко, слнышко (солнышко).

Заключение

В ходе работы мы пришли к некоторым выводам: проблема дисграфии в сегодняшней школе стоит как никогда остро, о чем свидетельствует не только большая распространенность дисграфии, которой страдает более половины учащихся массовых школ, но и трудность ее преодоления.

Создавшуюся ситуацию нельзя назвать иначе, как критическую и требующую принятия безотлагательных мер. При этом проблема дисграфии должна решаться одновременно в двух направлениях – теоретическом и организационно-практическом.

В течение многих десятилетий теоретическая разработка проблемы дисграфии велась в основном представителями логопедической науки. Даже в нынешней критической ситуации следует признать, что логопедический подход к изучению дисграфии полностью себя оправдал и продолжает оправдывать, ибо невозможно отрицать глубокую органическую связь между устной и письменной речью. С учетом этого факта построена и сама логопедическая классификация дисграфии, в которой выделены уже рассмотренные выше виды.

Так как рассматриваемое нами нарушение поддается профилактике и коррекции, то вопросу профилактики дисграфии следует уделить особое внимание, поскольку именно путь профилактики должен стать самым основным в решении данной проблемы. Уже в дошкольном возрасте по целому ряду признаков можно заранее предвидеть, кому из детей «угрожает» появление дисграфии.

Для коррекции дисграфии существует целый ряд способов и приемов, которые можно применять как самостоятельно, так и в ходе урока русского языка. При коррекции дисграфии большое место занимают письменные упражнения, закрепляющие дифференциацию звуков. Большое внимание уделяется работе по уточнению и дифференциации оптических образов смешиваемых звуков. Важное место при коррекции дисграфии имеет словарная работа. Уточнение и обогащение словаря проводится прежде всего в процессе работы над прочитанными словами, предложениями, текстами.

В результате проведенного нами диагностического исследования получили, что из 50 обследованных учащихся с дисграфией в большинстве случаев она проявляется как смешанная (22 человека, что составляет 44%), то есть наиболее тяжелая форма.

Исследования специалистов подтверждают, что вопрос о профилактике дисграфии не удастся решить силами одних только специалистов. Это определяется уже самой массовостью данного явления, касающегося практически каждого второго ребенка. Поскольку речь идет о необходимости активного привлечения неспециалистов, то возникает потребность в изложении проблемы дисграфии в доступной для понимания форме. Это позволяет вооружить родителей и педагогов необходимыми для них сведениями.

Таким образом, круг лиц, участвующих в коррекционном процессе должен быть существенно расширен, а весь центр тяжести в данной работе должен быть перемещен на дошкольный возраст, то есть усилия должны направляться не на устранение уже появившейся дисграфии, а на ее профилактику.

Список литературы

1. Ануфриев А.Ф. , Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. – М.: Изд-во «Ось-89», 2005, - 229 с.
2. Барташникова И.А., Барташников А.А. «Учись играя»/ Харьков: Фолио, 1997, - 96 с.
3. Баль Н.Н. Обследование чтения и письма у младших школьников/ Мн., 2001, - 173 с.
4. Богомолова А.И. Нарушение произношение детей. – М., - 1979, - 119 с.
5. Большакова С.Е. Логопедическое обследование ребенка. – М. – 1995, - 216 с.
6. Зегебарт Г.М. Учение без мучения. Коррекция дисграфии, М., Генезис, 2007, - 216 с.
7. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. методических рекомендаций – СПб, – 2001, - 236 с.
8. Иваненко С.Ф. Формирование навыков чтения у детей при тяжелых нарушениях речи.: Кн. для логопеда. – М., Просвещение, - 1987, - 96 с.
9. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – С.Пб, - 1999, - 253 с.
10. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб, - 1997, - 264 с.
11. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. СПб, - 1961, - 248 с.
12. Логопедия: учебник для студентов дефектологических фак. пед. высш. учебн. заведений/ Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 703 с.
13. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.
14. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии. Спб, - 2001, - 322 с.
15. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учебное пособие. – М., ВЛАДОС, - 1997, - 325 с.
16. Хрестоматия по логопедии / Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. М., - 1997, - 433 с.