

Владимирский государственный университет

ЛОГОПЕДИЯ
НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Учебное пособие

Владимир 2025

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

ЛОГОПЕДИЯ

НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Учебное пособие

Электронное издание



Владимир 2025

ISBN 978-5-9984-2192-1
© ВлГУ, 2025

УДК 376.3
ББК 74.57

Автор-составитель Н. А. Ухина

Рецензенты:

Кандидат педагогических наук
учитель-логопед высшей квалификационной категории
МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 24» г. Владимира
О. С. Назарова

Кандидат психологических наук
доцент кафедры общей и педагогической психологии
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Н. Г. Абрамян

Издается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

ЛОГОПЕДИЯ. Нарушения письменной речи [Электронный ресурс] : учеб. пособие / авт.-сост. Н. А. Ухина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2025. – 84 с. – ISBN 978-5-9984-2192-1. – Электрон. дан. (1,39 Мб). – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: Intel от 1,3 ГГц ; Windows XP/7/8/10 ; Adobe Reader ; дисковод CD-ROM. – Загл. с титул. экрана.

Включает лекционные материалы, задания для подготовки к практическим занятиям и самостоятельной работе, обеспечивающие усвоение теоретических знаний и получение практических навыков в области коррекции нарушений письменной речи.

Предназначено для студентов вузов всех форм обучения направлений подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (профиль «Логопедия»), 44.03.05 «Начальное образование», 37.03.01 «Психология».

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО.

Ил. 7. Табл. 3. Библиогр.: 33 назв.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Раздел I. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ.....	6
Тема 1. История изучения проблемы нарушений письменной речи	6
Тема 2. Механизмы чтения. Причины возникновения нарушений чтения.....	15
Тема 3. Механизмы письма. Этапы формирования письма и операции письма	24
Тема 4. Нарушения чтения. Дислексия	35
Тема 5. Нарушения письма. Дисграфия	39
Тема 6. Логопедическое обследование младших школьников.....	44
Тема 7. Методика логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи.....	50
Раздел II. ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ. МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ	61
Тема 1. История изучения проблемы нарушений	61
письменной речи	61
Тема 2. Механизмы чтения. Причины возникновения нарушений чтения	62
Тема 3. Механизмы письма. Этапы формирования письма и операции письма	64
Тема 4. Нарушения чтения и письма	65
Тема 5. Логопедическое обследование младших школьников.....	66
Тема 6. Методика логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи.....	70
Тема 7. Организация и содержание логопедической работы в общеобразовательной школе (анализ методик А. В. Ястребовой, Л. Н. Ефименковой, О. А. Ишимовой и А. А. Алмазовой)	73
Тема 8. Организация логопедической работы в школе в соответствии с ФГОС	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	81
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	82

ВВЕДЕНИЕ

Нарушения письменной речи – это достаточно обширная и разнообразная группа нарушений, которые связаны с проблемами в овладении навыками чтения и письма. В российской логопедии принято разделять нарушения чтения и письма и выделять такие нарушения, как дислексия (нарушения чтения), дисграфия (нарушения письма), дизорфография (неспособность освоить орфографические навыки).

Наличие нарушений письменной речи у ребенка младшего школьного возраста является серьезным препятствием не только для формирования одного из основных школьных навыков – письма, но и становления особой формы коммуникативного взаимодействия для успешного обучения в школе и овладения программой по русскому языку.

Современные исследователи обращают внимание на значительный рост числа детей с такими-либо отклонениями в соматическом и психическом здоровье. Это приводит к увеличению количества детей, испытывающих затруднения в процессе школьного обучения. По данным Ю. В. Микадзе (2002), число неуспевающих школьников, в категорию которых попадают и дети с дисграфией, превышает 30 % от общего числа учащихся и составляет от 15 до 40 % всех учащихся начальных классов. По результатам исследования 2012 г., проведенного Московским центром качества образования, к письму оказались не готовы 45 % первоклассников, имели нарушения звукопроизношения 21 %, испытывали трудности в общении 10 %. Поэтому изучение курса «Логопедия. Нарушения письменной речи» является важным звеном в подготовке будущих логопедов к практической работе с лицами, испытывающими трудности в овладении письменной речью или применении навыков чтения и письма.

Учебное пособие призвано помочь студентам в усвоении материала в области диагностики и коррекции нарушений письменной речи, а также систематизировать знания в области лингвистики, психолингвистики, нейропсихологии, логопедии, методики преподавания русского языка.

В первом разделе издания содержатся теоретические материалы, в которых представлены данные о причинах возникновения нарушений письма и чтения у младших школьников, симптоматике и патогенезе этих нарушений. Большое внимание уделяется рассмотрению практико-ориентированных вопросов: организации и содержанию обследования и коррекционно-педагогической помощи учащимся с нарушениями письма (дисграфия, дизорфография) и чтения (дислексия).

Во втором разделе учебного пособия представлены планы практических занятий с подробным описанием заданий, методическими рекомендациями к их выполнению, списком рекомендуемой литературы по каждой теме.

Все темы второго раздела имеют однотипную структуру, которая включает в себя формулировку цели и задач практического занятия, план проведения, вопросы для подготовки к занятию и список рекомендуемой литературы.

Книга направлена на формирование профессиональных знаний, умений и навыков в области коррекции нарушений письменной речи, необходимых специалистам для успешной высококвалифицированной профессиональной деятельности.

Раздел I. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

Тема 1. История изучения проблемы нарушений письменной речи

План

1. Выделение нарушений письменной речи как самостоятельного речевого расстройства.
2. Изучение нарушений чтения и письма в конце XX – начале XXI века.

1. Выделение нарушений письменной речи как самостоятельного речевого расстройства

Впервые на нарушения письменной речи как на самостоятельную патологию речевой деятельности указал Адольф Куссмауль в 1877 году (А. Куссмауль (нем. Adolf Kussmaul) – немецкий терапевт, годы жизни 22 февраля 1822 – 28 мая 1902 гг.).

В этот период патология чтения и письма рассматривалась как единое расстройство письменной речи. В литературе конца XIX и начала XX в. было распространено мнение о том, что нарушение чтения является симптомом общего слабоумия и наблюдается только у умственно отсталых детей (Ф. Бахман, Э. Энглер).

В. Морган в 1896 году описал случай нарушения чтения у четырнадцатилетнего мальчика с нормальным интеллектом. Мальчик обучался в обычной школе с семи лет, хорошоправлялся с математикой, но умел читать лишь некоторые односложные слова. В. Морган определил это расстройство как неспособность писать орфографически правильно и без ошибок связно читать.

Вслед за В. Морганом многие другие авторы (А. Куссмауль, О. Беркан) стали рассматривать нарушения чтения как самостоятельную патологию речевой деятельности, не связанную с умственной отсталостью.

Д. Гиншельвуд (окулист из г. Глазго) в 1907 году описал ещё несколько случаев нарушений чтения у детей с нормальным интеллектом, тем самым подтвердив предположение о том, что эти нарушения не всегда сопровождают умственную отсталость. Д. Гиншельвуд впервые назвал затруднение в освоении чтения термином «алексия», обозначив им как тяжёлые, так и лёгкие степени расстройства чтения.

В конце XIX и начале XX века существовали две противоположные точки зрения на проблему нарушений письменной речи.

1. Нарушения чтения и письма – это симптом умственной отсталости.

2. Патология чтения и письма – изолированное нарушение, не связанное с умственной отсталостью.

Как показывают вышеописанные случаи, нарушения встречаются как у умственно отсталых детей, так и у детей с нормальным интеллектом и даже у умственно одарённых детей. Данная точка зрения оказалась более прогрессивной, так как позволяла исследовать природу механизмов нарушения чтения, не ставя их в зависимость от недостаточности интеллекта.

Авторы, отстаивающие изолированный, самостоятельный характер нарушений чтения, по-разному рассматривали природу этого расстройства. Наиболее распространённой считалась точка зрения, которая утверждала, что в основе патологии чтения лежит неполноценность зрительного восприятия. Поэтому механизмом дислексии является нарушение зрительного анализа и синтеза образа слов и отдельных букв. В связи с данными представлениями появился термин для обозначения дефектов чтения и письма – «врождённая словесная слепота».

Типичными представителями этого направления были Ф. Варбург и П. Раншбург.

Ф. Варбург подробно описал одарённого мальчика, который страдал «словесной слепотой». П. Раншбург провёл тщательное тахистоскопическое экспериментальное исследование зрительного восприятия букв детьми с нарушениями чтения. В результате длительных исследований учёный пришёл к выводу о том, что при «врождённой словесной слепоте» существуют трудности узнавания формы слова.

Он исследовал поле зрительного восприятия и длительность экспозиции, в течение которой слово или буква узнавались. Выяснилось, что у детей с нарушениями чтения сужено поле восприятия и замедлен процесс зрительного узнавания букв и слов. Систематические упражнения в течение многих месяцев позволили сократить время зрительного узнавания букв и слов. Но поле зрительного восприятия оставалось прежним. В результате этих исследований П. Раншбург сделал вывод о том, что в основе патологии чтения лежит ограниченное поле зрительного восприятия.

Пауль Раншбург впервые стал разделять тяжёлые и лёгкие степени нарушения чтения.

- Лёгкие степени нарушений чтения он обозначил термином «ленигастения»;

- тяжёлые степени патологии чтения назвал алексией.

Позднее лёгкие степени нарушений чтения получили название дислексий.

В дальнейшем происходит дифференциация понятий **дислексия** и **дисграфия, алексия и аграфия**.

Постепенно понимание природы нарушений чтения менялось. Некоторые авторы стали рассматривать различные формы нарушения чтения, отличающиеся по своим механизмам и проявлениям. Расстройство чтения уже не определялось как однородное оптическое нарушение.

Е. Иллинг выделил ряд процессов, которые нарушаются при патологии чтения:

- овладение оптическим единством буквы и акустическим единством звука;
- соотнесение звука с буквой;
- синтез букв в слово;
- способность расчленять слова на оптические и акустические элементы;
- определение ударения, мелодики слова, изменяющихся гласных слова;
- понимание прочитанного.

О. Ортон в 1937 году опубликовал работу, посвящённую расстройствам чтения, письма и речи у детей. Он отмечал, что у детей нарушения чтения довольно распространены. Исследователь указывал и на то, что не следует путать затруднения в чтении у детей при обучении грамоте с нарушениями чтения у взрослых при различных повреждениях мозга. Учёный ввёл термин для обозначения нарушений чтения у детей – «алексия развития».

Термин «алексия развития», или «эволюционная дислексия», больше соответствовал описываемым в литературе случаям нарушения чтения у детей с задержкой развития некоторых психических функций. Ортон сделал вывод о том, что алексия развития у детей вызывается не только моторными затруднениями, но и нарушениями сенсорного характера. Нарушения чтения чаще всего Ортон наблюдал у детей с моторными недостатками, левшей и у тех детей, у которых

поздно осуществляется выделение ведущей руки, а также у детей с нарушениями слуха и зрения.

В начале XX века в России появились исследования, в которых предпринималась попытка изучить механизмы нарушений чтения и письма. Анализируя наблюдения над детьми с врождёнными нарушениями чтения, Роман Александрович Ткачёв (1933 г.) сделал вывод о том, что в основе алексии лежат мnestические нарушения, т. е. нарушения памяти. Ребёнок с алексией плохо запоминает буквы, слоги, не может соотнести буквы с определёнными звуками. Особенно нарушено воспроизведение начала слова. Если последние слоги слова ребёнок удерживает в памяти, то первые слоги он забывает, искажает, заменяет.

Р. А. Ткачёв объясняет проявление алексии слабостью ассоциативных связей между зрительными образами букв и слуховыми образами соответствующих звуков. При этом интеллект является сохранным. Это нарушение, по мнению Р. А. Ткачёва, вызывается влиянием наследственных факторов.

Самуил Семенович Мнухин в работе «О врождённой алексии и аграфии» (1933 г.) говорит о том, что нарушения чтения встречаются как у интеллектуально полноценных, так и у умственно отсталых детей. При различных степенях умственной отсталости алексии встречаются заметно чаще, чем у нормальных детей.

Исходя из собственных наблюдений и наблюдений других авторов, Мнухин делает вывод о том, что нарушения чтения не являются изолированным расстройством, а сопровождаются целым рядом других нарушений. Так, все наблюдаемые дети не могли перечислить месяцы, дни недели, алфавит по порядку, хотя все эти элементы они знали и в беспорядочном виде воспроизводили данный ряд полностью. Ошибки отмечались и после многократного повторения этих рядов.

Заучивание стихотворения для наблюдаемых детей оказалось гораздо более трудным процессом, чем для нормальных детей. Воспроизведение рассказа, не требовавшее передачи событий точно по порядку, проходило без затруднений, т. е. так же, как и у нормальных детей.

Автор указывает, что при алексиях в процессе чтения отмечаются следующие нарушения:

- неспособность сосчитать количество букв в слове;
- неумение составить слова из букв этого слова, данных в беспорядке;
- неумение прочитать даже короткое и хорошо знакомое слово,

в котором пропущены или переставлены буквы (п...ро, цалпя).

В результате анализа наблюдений С. С. Мнухин сделал вывод, что при врождённой алексии отмечается целый ряд других расстройств, которые не являются случайными, а возникают на общей с нарушениями чтения и письма психопатологической основе. Такой общей психопатологической основой, по мнению автора, выступает нарушение функции структурообразования. Алексия и аграфия – более сложные проявления этого нарушения, а наиболее элементарные проявления – это расстройства «рядоговорения», механического воспроизведения рядов (порядковый счёт и т. д.).

С. С. Мнухин считал, что в подавляющем большинстве описанных им случаев алексии и аграфии наблюдается наследственная отягощённость различной степени выраженности: алкоголизм, психопатии и эпилепсия родителей, тяжёлые роды, родовые травмы. Описаны и семейные случаи этого нарушения.

В 30-х годах XX столетия вопросы нарушения чтения привлекли внимание психологов, педагогов, дефектологов. В этот период подчёркивалась определённая зависимость между нарушениями чтения, с одной стороны, и дефектами устной речи и слуха – с другой (Ф. А. Рай, Р. М. Боскис, Р. Е. Левина).

С 30-х годов XX века в России начинается внедрение логопедической помощи в массовые дошкольные и школьные образовательные учреждения. В этот период в Ленинграде появляются первые логопедические пункты при школах, а начиная с 1949 года логопедические пункты создаются повсеместно.

В 1937 году выходит первое учебное пособие по логопедии, подготовленное М. Е. Хватцевым, в котором описанию алексии и дислексии отводится отдельный параграф, входящий в состав главы «Речевые расстройства на почве органических нарушений коры головного мозга».

Основной причиной возникновения нарушений чтения М. Е. Хватцев считал функциональные или органические поражения коры головного мозга, а сами нарушения – проявлением зрительно-речевой агнозии. Автором выделяется алексия как полная неспособность овладеть процессом чтения (или потеря этого навыка) и дислексия как частичное расстройство процесса чтения, затрудняющее овладение этим навыком и ведущее ко многим ошибкам во время чтения. Отталкиваясь от психофизиологической основы чтения и механизмов, обеспечивающих зри-

тельное восприятие букв, соотнесение их со звуками и понимание прочитанного, М. Е. Хватцев выделяет несколько вариантов нарушения чтения. В его классификации дислексии выделены следующие формы: фонематическая, оптическая, пространственно-апраксическая, семантическая и мнестическая.

Таким образом, в понимании дислексии в этот период сохраняется клинический подход. Нарушения чтения у детей по-прежнему не служат объектом пристального изучения логопедии и не входят в круг приоритетных направлений коррекции речи.

Только благодаря трудам Р. Е. Левиной и ее коллег изучение нарушений письма и чтения приобрело психолого-педагогическую направленность. В 1941 году Р. Е. Левина защитила кандидатскую диссертацию «Исследование алексии и аграфии в детском возрасте» и начала выстраивать концепцию общего недоразвития речи у детей, в основе которой лежит нарушение фонематического восприятия звучащей речи. В соответствии с этой концепцией нарушения письма и чтения трактуются как результат устно-речевой неподготовленности ребенка к обучению грамоте. На первое место выносятся трудности фонематических и морфологических обобщений.

В 1961 году в своей докторской диссертации «Нарушения письма у детей с недоразвитием речи» Р. Е. Левина показала системные взаимосвязи формирования устной и письменной речи. Благодаря трудам Р. Е. Левиной, ее учеников и коллег появляется новый раздел логопедии – нарушения письменной речи.

В 1967 году выходит научный сборник «Основы теории и практики логопедии» под редакцией Р. Е. Левиной, в котором обобщены результаты работы сотрудников сектора логопедии Института дефектологии АПН СССР. Впервые проблемы нарушений письма и чтения у детей были выделены в самостоятельную логопедическую проблему; в двух главах приведено описание механизмов этих нарушений, система их устранения и предупреждения. Полную неспособность овладеть чтением авторы предлагают называть алексией, а частичное нарушение чтения – дислексией. В качестве признаков дислексии называется замедленный темп чтения, побуквенное чтение, угадывающее чтение, замены букв, повторы букв, слогов и слов, пропуски и добавления букв, перестановки.

Рассмотрение дислексии ведется авторами с позиций теории общего недоразвития речи, поэтому из всех возможных вариантов

дислексии авторы описывают нарушения чтения только как один из симптомов общего недоразвития речи или фонетико-фонематического нарушения. Детально описана роль фонетико-фонематического строя речи и лексико-грамматической системы в формировании чтения и показаны механизмы возникновения специфических ошибок при дислексии.

Предлагаемая авторами система коррекционной работы включает устранение нарушений звукопроизношения, коррекцию и развитие фонематического восприятия, формирование звукового анализа и синтеза, развитие лексико-грамматических категорий (словообразование, словоизменение) и связной речи. Рассмотрены вопросы предупреждения нарушений чтения в дошкольном возрасте. Показано, что успех овладения чтением во многом зависит от сформированности звукового анализа и синтеза, и предложена программа работы по подготовке детей с нарушениями речи к обучению грамоте (Г. А. Каше, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина).

В 60 – 80-е годы XX века в нашей стране в рамках концепции общего недоразвития речи была детально изучена роль различных речевых компонентов (звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, морфологических обобщений, лексико-грамматических категорий) в формировании письменной речи. Однако анализ работ того времени показывает, что основное внимание было направлено на изучение нарушений письма. Детально описаны трудности детей с речевыми нарушениями в овладении грамотой на первоначальном этапе обучения, а также нарушения в усвоении орфографического навыка.

2. Изучение нарушений чтения и письма в конце XX – начале XXI века

Исследования 80-х годов XX века открыли этап создания полифакторных моделей дислексии.

Р. И. Лалаева на основе комплексного изучения формирования чтения и его нарушений предлагает определение дислексии, впервые содержащее указание на причину ее возникновения: «Дислексия – частичное специфичное нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера». Ав-

тор разрабатывает классификацию дислексии. В классификации выделяются фонематическая, семантическая, аграмматическая, мnesti-ческая, оптическая и тактильная дислексии. По мнению автора, причиной дислексии могут быть различные нарушения психических функций, а симптоматика дислексии зависит не только от ее классификационного вида, но и от этапа овладения чтением, на котором находится ребенок. По степени выраженности нарушения автором традиционно выделяется алексия и дислексия.

А. Н. Корнев (1997 г.) предлагает медико-психологическую полифакторную модель дислексии, в основе которой лежат нарушения специфических церебральных процессов, составляющих основной функциональный базис навыка чтения. В его классификации представлены четыре оси, в каждой из которых выделены специфические формы нарушения чтения. Этиопатогенетические формы выделяются с учетом этиологии и патогенеза дислексии, это конституциональная, энцефалопатическая и конституционально-энцефалопатическая дислексия. Рассматривая дислексию как психопатологические синдромы, А. Н. Корнев указывает на синдром церебрастенического инфантилизма и синдром органического инфантилизма. Ведущий механизм дислексии отражен в формах дислексии психологической оси, это, например, дисфазический вариант дислексии, дигнозический и смешанный. И, наконец, по степени дезадаптации автором предложена функциональная ось, в соответствии с которой выделены латентная, выраженная дислексия и алексия.

В XXI веке изучение дислексии происходит на основе системного подхода. Появляется модель экосистемы дислексии, предложенная J. Nickolson, M. Snowling (2004). Согласно этой модели дислексия – это особое состояние, требующее бережного отношения, соблюдения баланса биологических, психологических, социальных возможностей личности и предполагающее индивидуальный подход к коррекции имеющихся нарушений с учетом задач социализации и инкультурации ребенка.

Модель экосистемы дислексии обеспечивает проектирование системы чтения, описывающей возможные варианты овладения этим навыком ребенком в зависимости от сочетания внутренних и внешних патологий. Экологическое моделирование системы дислексии допускает неравнозначное влияние каждого элемента системы на ее общее со-

стояние. Такая модель предусматривает уровневое иерархическое строение системы, где элементы различных уровней имеют неодинаковое влияние на её функционирование.

Современный этап изучения дислексии обусловлен усилением внимания к социокультурному аспекту чтения. Перед педагогами встает задача не обучения чтению как инструменту дальнейшего обучения, а формирования активной читательской деятельности, потребности в чтении, формирования чтения как кода культуры (Е. Л. Гончарова, Э. А. Орлова).

В современной специальной литературе выделяется несколько направлений изучения нарушений чтения и письма:

- клинико-психологическое (Д. Н. Исаев, А. Н. Корнев, С. С. Мнухин и др.);
- психологическое (А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Н. В. Разживина, А. А. Тараканова и др.);
- психолингвистическое (С. Ю. Горбунова, Р. И. Лалаева, Е. Ф. Соботович и др.);
- психолого-педагогическое (Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Л. Г. Паррамонова, И. Н. Садовникова, М. Е. Хватцев и др.).

В Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), которая в 1994 году была внедрена в практику здравоохранения на всей территории Российской Федерации, используются следующие термины для обозначения нарушений чтения и письма: «расстройства развития речи» и «расстройства развития школьных навыков».

К расстройствам школьных навыков относятся (МКБ-10):

- специфическое расстройство чтения (дислексия);
- специфическое расстройство письма (дисграфия);
- специфическое расстройство счета (дискалькулия).

Таким образом, дислексия и дисграфия рассматриваются как вариант трудностей в обучении.

Основными нормативно-правовыми документами, касающимися обучения детей с нарушениями письма и чтения в Российской Федерации, являются закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012) и государственные образовательные стандарты, в том числе Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ). Эти документы описывают особенности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – детей, имеющих

«...недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медицинско-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» (Закон об образовании в Российской Федерации, 2012).

К категории обучающихся с ОВЗ относятся дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и с задержкой психического развития (ЗПР). Термины «трудности в обучении», «дислексия», «дисграфия», «дизорфография» отсутствуют в нормативных документах.

К тяжелым нарушениям речи в законе относятся все речевые дефекты: от проблем произношения отдельных звуков до выраженных отставаний в речевом развитии (ФГОС НОО ОВЗ). Нарушения письма и чтения специально терминологически не выделяются, что связано с тем, что основой организации логопедической помощи в стране на протяжении полувека являлась педагогическая классификация нарушений речи Р. Е. Левиной (2005). В ней нарушения письма и чтения рассматриваются только как следствие либо дефицита фонологических процессов фонетико-фонематического недоразвития речи (ФФН), либо общего недоразвития речи (ОНР), т. е. дефицита всех языковых средств.

В законе нарушения чтения и письма рассматриваются только как следствие речевого недоразвития, и программа адаптируется под нужды ребенка с речевым дефицитом (адаптированная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи: варианты 5.1 и 5.2 ФГОС НОО ОВЗ).

Тема 2. Механизмы чтения. Причины возникновения нарушений чтения

План

1. Чтение как вид речевой деятельности. Операции процесса чтения.
2. Психофизиологические механизмы чтения.
3. Психология овладения навыком чтения. Этапы формирования навыка чтения.
4. Причины возникновения нарушений письма и чтения.

1. Чтение как вид речевой деятельности.

Операции процесса чтения

Наиболее полно и обстоятельно психологическая и психолингви-

стическая характеристики письменной формы речи представлены в исследованиях Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, Л. С. Цветковой, А. А. Леонтьева и др. В теории и методике логопедии психолингвистический анализ процессов чтения и письма, составляющих письменную форму реализации речевой деятельности, представлен в работах Р. И. Лалаевой.

Чтение как вид речевой деятельности представляет собой одновременное восприятие печатного текста, узнавание лексико-грамматического материала в речевой взаимосвязи, понимание целостного содержания и смысла сообщения путем создания предметного образа – содержания текста. В реальной коммуникации чтение выполняет две функции: получение информации, заключенной в тексте (чтение про себя), и передача извлеченной из текста информации слушающим (чтение вслух). Первая функция чтения соотносится с аудированием, вторая – с говорением.

В. П. Глухов выделяет два уровня процесса чтения:

1. Сенсомоторный уровень, который обеспечивает технику чтения (анализ графических знаков, их запоминание).

2. Семантический уровень, который обеспечивает на основе информации, полученной на сенсомоторном уровне, понимание слов и высказываний.

Сенсомоторный уровень состоит, в свою очередь, из нескольких тесно взаимосвязанных «звеньев»:

- звено звуко-буквенного анализа;
- звено удерживания, сохранения получаемой информации (в памяти);
- смысловые догадки, возникающие на основе этой информации;
- сличение, контроль (соотнесение возникающих гипотез с данным материалом).

Сенсомоторный уровень обеспечивает технику чтения – скорость восприятия, его точность. Семантический уровень на основе данных сенсомоторного уровня обусловливает понимание значения и смысла отдельных слов и целого речевого высказывания. Сложное взаимодействие этих уровней обеспечивает реализацию процесса чтения как со стороны быстроты и точности восприятия и идентификации (опознавания) знаков языка, так и со стороны адекватного понимания значения, которое несут в себе эти знаки.

Речевая деятельность, а следовательно, и чтение имеют определен-

ную структуру, предметное содержание, речевые механизмы. В структуре речевой деятельности выделяется три уровня:

Первый уровень – мотивационное звено, наличие мотивов и целей действия. Письменная монологическая речь – это речь без собеседника, её мотив и замысел (в типичном варианте) полностью определяются субъектом речевой деятельности. Если мотивом письменной речи является контакт («-такт») или желание, требование («-манд»), то пишущий должен представить себе мысленно того, к кому он обращается, представить его реакцию на свое сообщение. Особенность письменной речи состоит, прежде всего, в том, что весь процесс контроля над письменной речью остается в пределах интеллектуальной деятельности самого пишущего без коррекции письма или чтения со стороны адресата.

По своему строению письменная речь всегда есть речь в отсутствие собеседника. Те средства кодирования мысли в речевом высказывании, которые протекают в устной речи без осознания, выступают здесь предметом сознательного действия. Поскольку письменная речь не имеет никаких внеязыковых средств (жестов, мимики, интонации), она должна обладать достаточной грамматической полнотой, и только эта грамматическая полнота позволяет сделать письменное сообщение достаточно понятным.

Второй уровень – ориентировочно-исследовательский, уровень планирования, внутренней организации речи, деятельности. При чтении этот уровень реализуется в просмотре текста, его заголовка, определении темы, установлении связей, прогнозировании содержания.

Письменная речь включает в свой состав ряд уровней, или фаз, которые отсутствуют в устной речи. Так, письменная речь содержит ряд процессов фонематического уровня: поиск отдельных звуков, их противопоставление, кодирование отдельных звуков в буквы, сочетание отдельных звуков и букв в целые слова. Она в значительно большей степени, чем это имеет место в устной речи, включает в свой состав и лексический уровень, заключающийся в подборе слов, в поиске подходящих нужных словесных выражений с противопоставлением их другим лексическим альтернативам (вариантам словесного обозначения объекта). Кроме того, в состав письменной речи входят сознательные операции синтаксического уровня, который чаще всего протекает автоматически, неосознанно в устной речи, но который составляет в письменной речи одно из существенных звеньев. В своей письменной

деятельности человек имеет дело с сознательным построением фразы, опосредованной не только имеющимися речевыми навыками, но и правилами грамматики и синтаксиса. Тот факт, что в письменной речи не используются невербальные знаки устной речи (жесты, мимика и др.), интонация только частично «закодирована» в соответствующих письменных знаках, в самой же письменной речи нет внешних просодических компонентов (интонаций, пауз), определяет существенные особенности ее строения.

Третий уровень – исполнительский. При чтении ученик производит смысловую обработку текста, используя различные действия. Результатом работы с текстом становится его понимание.

Письменная речь является универсальным средством осуществления мыслительной аналитико-синтетической деятельности человека. Включая в свой состав сознательные операции языковыми категориями, она протекает совсем в ином, значительно более медленном темпе, чем устная речь. С другой стороны, позволяя многократное обращение к уже написанному, она обеспечивает полноценный интеллектуальный контроль за протекающими операциями. Все это делает письменную речь мощным орудием уточнения и отработки мыслительного процесса.

2. Психофизиологические механизмы чтения

Чтение – сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный и речеслуховой анализаторы.

Б. Г. Ананьев отмечал, что в основе этого процесса лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем». В процессе письменной речи устанавливаются новые связи между словом слышимым, произносимым и словом видимым. Если устная речь в основном осуществляется деятельностью речедвигательного и речеслухового анализаторов, то письменная речь «является не слухомоторным, а зрительно-слухомоторным образованием».

Письменная речь – это зрительная форма существования устной речи. В письменной речи моделируется и обозначается определёнными графическими знаками звуковая структура слов устной речи. Временная последовательность звуков переводится в пространственную последовательность графических изображений, т. е. букв.

Операции чтения:

- чтение начинается со зрительного восприятия, различия и узнавания букв;
- на этой основе происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание;
- и наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением происходит понимание читаемого.

Понимание опирается на звуковую форму слова, с которой связано его значение. В процессе чтения взрослым человеком осознаётся лишь задача, смысл читаемого, а те психофизиологические операции, которые предшествуют этому, выполняются как бы сами собой, неосознанно.

Сложность технической стороны процесса чтения проявляется уже при анализе движений глаз читающего. В процессе чтения движение глаз опытного чтеца происходит быстрыми скачками от одной точки фиксации (остановки) к другой не только вперёд (вправо), но и назад.

Слова читаемого текста воспринимаются в момент фиксации, остановки глаз на строке. В процессе непосредственного движения глаз восприятия читаемого не происходит. Это подтверждается и длительностью фиксации глаз.

Время остановок в 12 – 20 раз длиннее времени движения глаз по строке. Кроме того, при изменении условий чтения, при усложнении текста количество и длительность фиксаций претерпевают изменения, тогда как время движения глаз от одной остановки до другой остаётся неизменным.

Регрессии, т. е. возвращения назад с целью уточнения ранее воспринятого слова, у опытных чтецов являются относительно редкими. Количество и длительность регрессий меняются в зависимости от степени трудности читаемого текста, его важности, от установки читающего. Например, при чтении сложного научного текста количество регрессий будет значительно больше, чем в процессе чтения доступного художественного текста.

В процессе чтения опытный чтец воспринимает одновременно не букву, а слово или группу слов. Он читает каждую букву слова, а

узнаёт его целиком. Процесс узнавания слова определяется следующими факторами:

- наличием доминирующих, наиболее характерных букв;
- буквами, элементы которых выступают над строчкой или находятся под ней;
- смыслом ранее прочитанной части текста.

Смысловая догадка облегчает зрительное восприятие текста. Чтение в этом случае опирается на непосредственное зрительное восприятие слов. Использование смысловой догадки часто приводит к заменам слов, пропускам, перестановкам букв в слове, т. е. наблюдается субъективное привнесение смысла в процессе чтения. Это происходит в том случае, когда смысловая догадка недостаточно контролируется зрительным восприятием читаемого. Чтение взрослого человека – это сформировавшееся действие, навык.

3. Психология овладения навыком чтения. Этапы формирования навыка чтения

Как всякий навык, чтение в процессе своего формирования проходит ряд этапов. Формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения.

Ступени формирования навыка чтения (по Т. Г. Егорову).

Первая ступень. Овладение звуко-буквенными обозначениями.

Психологическая структура процесса овладения звуко-буквенными обозначениями:

- анализ речевого потока, предложения;
- деление слова на слоги и звуки;
- соотнесение его с определённым графическим изображением, буквой;
- синтез букв в слоги и слова;
- прочитанное слово соотносится со словом устной речи.

Процесс усвоения звуко-буквенных обозначений начинается с познания звуковой стороны речи, различения и выделения звуков речи. И только затем предлагаются буквы, являющиеся зрительным изображением звуков. Буква представляет собой знак, символ, обозначение речевого звука.

Функции, отвечающие за успешное и быстрое усвоение букв:

- а) фонематическое восприятие (дифференциация, различение фонем);

- б) фонематический анализ (возможность выделения звуков из речи);
- в) зрительный анализ и синтез (способность определять сходство и различие букв);
- г) пространственные представления;
- д) зрительный мнезис (возможность запоминания зрительного образа буквы).

Вторая ступень. Послогоное чтение.

На этой ступени узнавание букв и слияние звуков в слоги осуществляются без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами. Единицей чтения является слог.

Темп чтения на этой ступени довольно медленный – в три с половиной раза медленнее, чем на последующих ступенях, во 2-м классе. На этой ступени уже имеет место смысловая догадка, особенно при чтении конца слова. Характерным является стремление повторять только что прочитанное слово. Путём повторения ребёнок пытается узнать прочитанное слово устной речи. Повторение слов при чтении предложения объясняется часто стремлением восстановить потерянную смысловую связь.

Третья ступень. Становление синтетических приёмов чтения (восприятия).

На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по своей звуко-слоговой структуре читаются ещё по слогам. На третьей ступени значительную роль играет смысловая догадка.

В результате угадывания происходит резкое расхождение прочитанного с напечатанным и появляется большое число ошибок.

Ошибочность чтения приводит к частым регрессиям для уточнения, исправления и контроля.

Догадка имеет место в пределах лишь предложения, а не общего содержания текста. Более зрелым на этой ступени следует считать синтез слов в предложении. Темп чтения возрастает.

Четвёртая ступень. Синтетическое чтение.

Эта ступень характеризуется целостными приёмами чтения: словами, группами слов. Техническая сторона чтения теперь уже не затрудняет чтеца. Главная задача – осмысливание читаемого.

Дальнейшее совершенствование процесса чтения осуществляется в направлении развития беглости и выразительности.

На последних ступенях формирования навыка чтения всё ещё имеют место трудности синтеза слов в предложении и синтеза предложений в тексте. Понимание прочитанного осуществляется лишь в том случае, если ребенок знает значение каждого слова, понимает те связи между ними, которые существуют в предложении. Таким образом, понимание прочитанного возможно лишь при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи.

Основными условиями успешного овладения навыком чтения являются сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношения, дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мозаика.

4. Причины возникновения нарушений письма и чтения

Наиболее подробно причины возникновения нарушений письменной речи у детей проанализированы А. Н. Корневым (1997, 2003). Он указывает на то, что данные нарушения обычно возникают при сочетании действия патогенных факторов в период раннего онтогенеза с неблагоприятными микро- и макросоциальными условиями жизни ребенка. В этиологии расстройств письменной речи автор выделяет три группы явлений.

Первая группа – это конституциональные предпосылки: индивидуальные особенности формирования функциональной специализации полушарий мозга, наличие у родителей нарушений письменной речи, психические заболевания у родственников. Конституциональный генез, не сочетающийся с неблагоприятным экзогенным воздействием, встречается относительно редко (точных данных нет).

Вторая группа – это энцефалопатические нарушения, обусловленные вредными воздействиями в периоды пре-,peri- и постнатального развития. Повреждения на ранних этапах онтогенеза (пренатальный период) чаще вызывают аномалии развития подкорковых структур. Более позднее воздействие патологических факторов (роды и постнатальное развитие) в большей степени затрагивают высшие корковые отделы мозга. Воздействие вредных факторов приводит к откло-

нениям в развитии мозговых систем, получивших название «дизонтогении» (негрубые, резидуальные состояния), а также к неравномерности развития отдельных мозговых функций (минимальные мозговые дисфункции). Неравномерность развития каких-либо областей мозга отрицательно сказывается на формировании функциональных систем психики, обеспечивающих определенные функции.

Третья группа причин, обуславливающих возникновение дисграфии, – это неблагоприятные социальные и средовые факторы. Их влияние на патогенез нарушений письменной речи может быть значительным. К таким факторам автор относит:

- не соотнесенное с фактической зрелостью ребенка время начала обучения грамоте;
- не соотнесенные с возможностями ребенка объем и уровень требований в отношении грамотности;
- не соответствующие индивидуальным особенностям ребенка методы и темпы обучения.

Таким образом, по мнению А. Н. Корнева, трудности в овладении письменной речью возникают в основном как результат сочетания трех групп явлений: биологической недостаточности мозговых систем; возникающей на этой основе функциональной недостаточности; средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям.

За последние полвека появилось много новых научных данных, изменивших представления ученых об этиологии и патогенезе нарушений чтения и письма. Наибольшее число новых данных относится к дислексии. В англоязычных странах принято относить к дислексии не только нарушения чтения, но и письма тоже.

Генетические причины дислексии были подтверждены многочисленными генеалогическими и близнецовыми исследованиями и уточнены в молекулярно-генетических исследованиях (Carrion-Castillo et al., 2013). В целом вес генетических факторов среди причин дислексии составляет примерно от 40 до 60 %. Однако, как показали некоторые исследования, вклад этой составляющей, ее доля в дисперсии фенотипических признаков дислексии различаются в зависимости от двух факторов: уровня интеллектуального развития детей и образовательного уровня родителей (Friend et al., 2009). Чем выше образовательный уровень родителей, тем выше генетическая составляющая и

меньше вклад средовых влияний.

Близнецовое исследование Knopik с соавторами (2002) показало, что вклад генетических факторов в этиологию дислексии выше у детей с высоким интеллектом и ниже у тех, кто отстает в интеллектуальном развитии.

На протяжении многих лет для объяснения механизмов нарушений развития предлагалась «модель повреждения». Согласно этой модели воздействие разнообразных экзогенных вредностей приводит к повреждению нейронов или тормозит процессы созревания мозговых структур и образование нервных связей между ними.

Недавние патофизиологические исследования показали, что более вероятным механизмом дислексии является генетически обусловленное нарушение миграции нейронов в эмбриональный период онтогенеза (Galaburda, 2005; Paracchini et al., 2006). В тех случаях, когда эти отклонения в эмбриогенезе затрагивают отделы мозга, играющие ключевую роль в овладении чтением, у ребенка значительно возрастает риск возникновения дислексии.

По данным эпидемиологов, в российской популяции детей школьного возраста дислексия встречается у 5 – 6 %; соотношение по полу девочки/мальчики: при тяжелых формах дислексии – 1:4,5, при дислексии средней тяжести – 1:1,5. Среди детей с ЗПР дислексия встречается у 50 %, а среди детей с общим недоразвитием речи – у 40 – 50 %.

Тема 3. Механизмы письма. Этапы формирования письма и операции письма

План

1. Различные подходы к пониманию термина «письмо».
2. Структура процесса письма как вида речевой деятельности. Операции письма.
3. Мозговая организация процесса письма. Психофизиологические механизмы письма.
4. Характеристика процесса формирования навыка письма в норме. Основные навыки письма.

1. Различные подходы к пониманию термина «письмо»

Письменность – это особая, новая для ребенка знаковая система.

Трудность ее усвоения связана не только с тем, что это символы второго порядка (символическое обозначение слов, которые сами являются символами первого порядка), но и с высокой степенью произвольности акта письма, наличием сложноорганизованной сенсомоторной базы. Чтобы овладение письмом стало возможным, языковые и когнитивные способности ребенка должны достичь определенного, минимально необходимого уровня зрелости. Поскольку хронологически этот этап совпадает с моментом поступления ребенка в школу, то это состояние называют «школьной зрелостью».

Термин «письмо» фактически объединяет три разные категории явлений:

- вид особой семиотической системы;
- способ перекодирования устного языка в письменный;
- особую форму коммуникации (Л. Р. Зиндер).

Письмо как особая семиотическая система графических знаков хотя и связана с устным языком, но тем не менее существует достаточно автономно. По мнению А. А. Леонтьева, в мозгу грамотного человека существуют две языковые системы: устно-языковая и письменно-языковая.

В качестве примеров, иллюстрирующих существенные отличия письменного языка от устного, можно привести следующие факты:

- в письме все буквы однозначны. Например, буква Г в словах «много», «кого», «рог» представляет одну и ту же единицу, хотя в устно-языковом плане каждое из этих слов содержит один из нескольких аллофонов фонемы Г: [g], [v] и [k];
- гласные о, а, у, и, я, ю, е составляют единый класс и принципиально ничем не различаются. В устном языке, как известно, последние три обособливаются как йотированные, обозначающие два звука [ja], [ju], [je];
- в отличие от звукового языка, в письме нет противопоставления мягких – твердых, палатализованность не маркирована вообще.

Письменный язык имеет собственные правила, которые по аналогии с фономорфологическими правилами устного языка можно было бы назвать графоморфологическими. В качестве иллюстрации можно привести следующий пример: в соответствии с графоморфологическими правилами падежные окончания, например, в словах «стол» и

«пень» будут различаться не только в именительном и родительном падежах множественного числа, как это имеет место в звуковом языке, но и во всех падежах единственного числа, кроме предложного.

Письменный язык имеет собственную систему дифференциальных признаков, на основе которой создается система противопоставлений по графическим признакам (в рукописном варианте): а-о, б-д, ш-и, п-т, и-у, не совпадающая с устно-языковой.

Просодика как слова (ритмическая структура, ударение), так и фразы (интонация, смысловое ударение) не маркирована в письме.

Письменный язык представлен тремя системами знаков (прописные, строчные и печатные), которые во многих случаях графически существенно отличаются друг от друга. Строго говоря, этих систем четыре: рукописные прописные, рукописные строчные, печатные прописные и печатные строчные (рис. 1). Таким образом, ребенок должен усваивать четыре разных символа, обозначающих одну и ту же фонему.

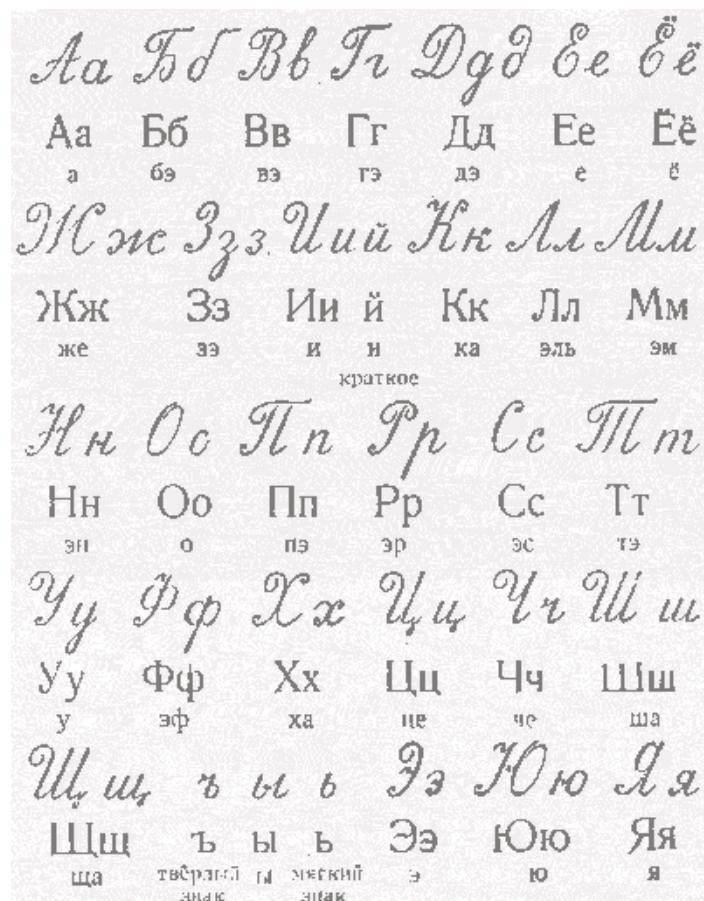


Рис. 1. Система письменных знаков

Наконец, в отличие от устного языка письмо имеет весьма услов-

ные и довольно жесткие правила орфографии. Использование различных орфоэпических вариантов произнесения в устной речи не влияет на его опознаваемость и предметную отнесенность, особенно с учетом контекста («бег – бек – бех», «дошь – дощщ – дожь»).

Письмом мы называем и способ перекодирования, т. е. набор правил перехода от одной системы символов к другой (от звукового языка к письменному), именуемый правописанием.

В русской системе письменности письмо включает следующие операции:

- символизацию (обозначение звуков буквами);
- моделирование фонематической структуры слова с помощью графических знаков.

Русское правописание базируется на нескольких основных принципах. Среди них ведущими и наиболее общепринятыми можно считать:

- фонетический, или, точнее, фонематический;
- традиционный (исторический);
- морфологический.

Письменная речь – особая форма коммуникации с помощью системы письменных знаков. Она реализуется в таких жанрах, как эпистолярная продукция, дневниковые записи (аутокоммуникация), литературное творчество, и характеризуется особыми стилистическими нормами, отличными от устно-языковых, сложной системой пунктуационных правил.

Три вышеописанных явления, объединяемые понятием «письмо», представляют лингвистические его аспекты. Кроме этого выделяется такое особое явление, как навык письма, т. е. психомоторный, а не языковой феномен. Все вышеперечисленные аспекты письма как языковой системы и языковой способности реализуются в акте письма, представляющем собой навык и вид графомоторной деятельности.

Как вид деятельности письмо включает три основные операции:

- символическое обозначение звуков речи, т. е. фонем;
- моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов;
- графомоторные операции.

Каждая из них является как бы самостоятельным навыком (подсистемой) и имеет соответствующее психологическое обеспечение

(А. Н. Леонтьев).

2. Структура процесса письма как вида речевой деятельности. Операции письма

В отличие от устной письменная речь имеет совсем иное происхождение и иную психологическую структуру. Она представляет собой особый род языковой деятельности. Все аспекты письма как языковой системы и языковой способности реализуются в акте письма, представляющем собой навык и вид графомоторной деятельности. Навык письма, хотя и связан с устной речью и ее закономерностями, имеет собственную психологическую, сенсомоторную базу, обеспечивающую реализацию всех перечисленных навыков письма (А. Н. Корнев, А. Н. Леонтьев, Л. С. Цветкова).

Письменная речь по своему строю представляет собой всегда полные, грамматически организованные развернутые структуры, почти не использующие форм прямой речи. Вот почему длина фразы в письменной речи значительно превышает длину фразы в устной речи, так как в развернутой письменной речи встречаются значительно более сложные формы управления, например, включение придаточных предложений, которые лишь изредка встречаются в устной речи (А. Р. Лурия).

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливаются тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма.

А. Р. Лурия в работе «Очерки психофизиологии письма» выделяет конкретные операции письма.

1. 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 и т. д. Человек мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей. Начальная мысль соотносится с определенной структурой предложения. В процессе письма пишущий должен сохранить нужный порядок написания фразы, сориентироваться на том, что он уже написал и что ему предстоит написать. Каждое предложение,

которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова.

2. Анализ звуковой структуры слова.

Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, количество, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов.

3. Соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть ограничена от всех других, особенно от графически сходных. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

4. Моторная операция процесса – воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв и слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного. Процесс письма в норме происходит на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

В психолингвистическом аспекте письмо рассматривается как комплекс операций порождения письменного речевого высказывания: внутреннего программирования связного текста, внутреннего программирования отдельного предложения, грамматического структурирования, операции выбора фонем, фонематического анализа слов и др. (Е. М. Гопиченко, Е. Ф. Соботович).

Все перечисленные аспекты письма как языковой системы и языковой способности реализуются в акте письма, представляющем собой навык и вид графомоторной деятельности. Навык письма, хотя и связан с устной речью и ее закономерностями, имеет собственную психологическую, сенсомоторную базу, обеспечивающую практическую реализацию всех перечисленных форм письма. Как вид деятельности (в понимании А. А. Леонтьева) письмо включает три основные операции:

- символическое обозначение звуков речи, т. е. фонем;
- моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов;

- графомоторные операции.

Каждая из них является как бы самостоятельным навыком (подсистемой) и имеет соответствующее психологическое обеспечение.

Л. С. Цветкова выделяет следующую структуру письма и его психофизиологическую основу:

1. Психологический параметр включает ряд звеньев: возникновение мотива, намерения к письменной речи; создание замысла (о чем писать); создание на его основе общего смысла (что писать); регуляция деятельности и осуществление контроля за выполняемыми действиями.

2. Психолингвистический уровень обеспечивает операциональную сторону реализации плана (программы) и состоит из нескольких звеньев: процесса звукоразличения; объема акустического восприятия и слухоречевой памяти; актуализации образов-представлений графемы на основе поступающей звуковой информации и ее перешифровки в соответствующие буквы; актуализации моторного образа буквы и ее перешифровки в соответствующие букве серии тонких движений руки, написания букв, слов и фраз.

3. Психофизиологический аспект обеспечивает реализацию всех указанных выше операций и действий:

а) процесс звукоразличения характеризуется совместной работой речедвигательного и акустического анализаторов;

б) объем восприятия акустических речевых сигналов связан с деятельностью акустического анализатора;

в) перешифровки с одного психического процесса на другой (со звука на букву) происходят благодаря совместной работе акустической, зрительной и пространственной анализаторных систем;

г) перешифровка оптического образа буквы в двигательный и в написание буквы осуществляется благодаря сложной совместной работе зрительной и двигательной анализаторных систем.

3. Мозговая организация процесса письма.

Психофизиологические механизмы письма

Современная наука о мозге и его деятельности установила, что каждая область головного мозга имеет свое строение и ее работа связана со специальными функциями (рис. 2).

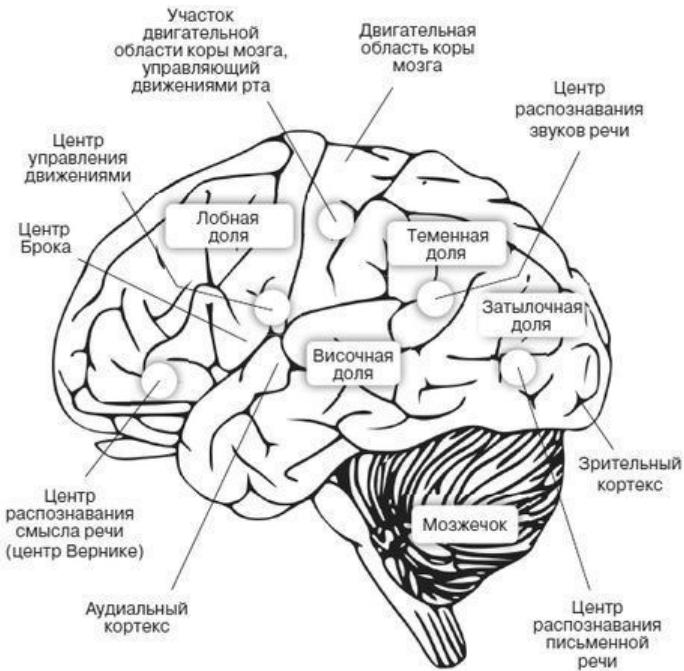


Рис. 2. Мозговая организация процесса письма

Затылочная область мозга представляет собой центральный аппарат зрения. В одних участках этой области заканчиваются волокна, которые несут зрительные раздражения, а в других участках перерабатываются эти зрительные впечатления и осуществляется зрительный анализ и синтез.

Височная область левого полушария является центральным аппаратом слуховых ощущений и слухового анализа.

Теменная область выступает корковым аппаратом, анализирующим ощущения, идущие от поверхности кожи и мышц (и, следовательно, позволяющим оценить положение тела), имеет серьезное значение для обеспечения тонких и четких движений, так как такие движения могут быть найдены только в тех случаях, когда они идут под контролем постоянно поступающих с периферии сигналов о положении тела в пространстве.

Передние отделы коры головного мозга связаны с организацией протекания движений во времени, с выработкой и сохранением двигательных навыков и организацией сложных целенаправленных действий.

Совместная работа всех этих областей мозговой коры необходима для нормального осуществления каждого сложного психологического процесса, в том числе речи, письма и чтения.

4. Характеристика процесса формирования навыка письма

в норме. Основные навыки письма

Навык письма – это автоматизированное умение воссоздавать графический образ устной и письменной речи, включающий моторные, фонологические и лингвистические компоненты.

Письмо рассматривается как процесс перехода от одной системы кодов (фонологической) к другой (графемной), опирающийся на базовые декларативные знания (алфавитный принцип, основные принципы русской письменности, слоговой принцип). В этом процессе выделяют два основных блока (А. Н. Корнев, рис. 3).

I. Блок кодирования, т. е. обозначение звуков, выделенных в слове в процессе звукового анализа, буквами соответственно буквенному (т. е. фонематическому) принципу или правилам орфографии. Количество и сложность операций, совершающихся в блоке кодирования, различаются в зависимости от длины и морфемной структуры слов, звукового контекста в слове (звуков-соседей, влияющих на фонетические характеристики кодируемого звука) и положения кодируемого звука относительно ударного слога (в ударном, предударном или заударном слоге). Операция кодирования выполняется на основе одного из нескольких алгоритмов: а) по правилам графики (если звук в сильной позиции): один звук – один знак; б) по правилам орфографии (если звук в слабой позиции): один звук (орфограмма) – выбор из двух и более букв согласно морфологическому принципу.

II. Блок моделирования звуковой структуры слов и лексической структуры предложений: расположение букв при письме в количестве и последовательности, соответствующих количеству и порядку звуков; слитное/раздельное написание некоторых морфем (например, предлогов и приставок); маркирование границ слова с помощью пробелов и границ предложения с помощью прописных букв в начале и точки в конце. Сложность операций, совершающихся в блоке моделирования, зависит от длины слова, слоговой структуры слова, орфоэпических характеристик слов и словосочетаний (например, наличие непроизносимых согласных, наличие фонетических слов, т. е. сочетаний служебного и знаменательного слов, имеющих одно ударение).

Функциональный базис письма (А.Н. Корнев)

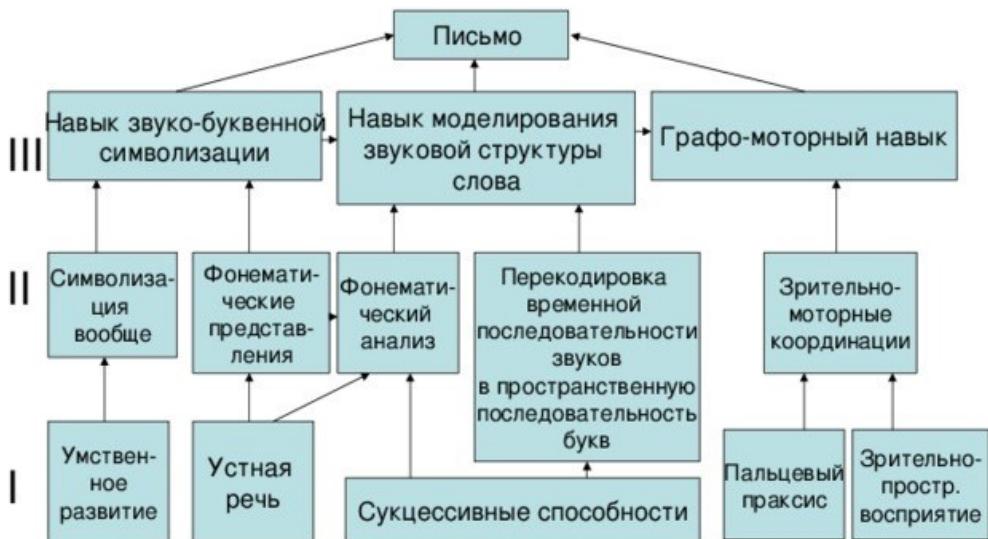


Рис. 3. Операции письма

Когнитивные различия между этими операциональными блоками – кодирования и моделирования – и относительная их автономия очевидны и подтверждаются тем, что у детей с дисграфией ошибки выполнения операций, соответствующих этим двум блокам, принято (и не без основания) относить к разным формам (или синдромам) дисграфии. Ошибки кодирования (замены букв по фонематической близости) относят к фонематической дисграфии (А. Н. Корнев), или «дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания» (Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская), а ошибки моделирования (пропуски букв, слитное написание слов, раздельное написание частей слова и др.) – к дисграфии, «обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза» (Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская).

Навык письма на начальном этапе его усвоения по существу представлен двумя отдельными навыками, которые постепенно интегрируются и становятся поднавыками одного комплексного навыка: а) навык программирования графемного состава слов и б) навык графомоторной реализации графемной программы. Последнее не ограничивается моторным актом изображения отдельных букв, а включает и серийную организацию их последовательной записи, зрительный и кинестетический мониторинг этого процесса и сопровождается контрольным чтением уже записанного.

На начальном этапе оба действия выполняются последовательно

под контролем сознания. По мере их автоматизации в процессе письма они начинают частично или полностью перекрываться во времени. Чем более симultanно и автоматизированно выполняются навыки, тем больше возможностей для автоматизации комплексного навыка письма в целом. В конечном счете они интегрируются в единый комплексный навык, выполняемый автоматически, и не требуют сознательного контроля.

Примерно так, по-видимому, происходит формирование навыков письма по правилам графики, т. е. на основе фонематического принципа, не требуя использования правил орфографии. Поскольку речь, как письменная, так и устная, имеет внутреннюю сегментарную и супрасегментарную структуру, то и моторные навыковые компоненты, связанные с ней, тоже структурно организованы.

Структурная особенность русского письма такова, что процесс его исполнения представляет собой последовательность серийно организованных когнитивных операций.

Структурно-функциональная организация программирования и исполнения программы постепенно меняется в том, что касается степени комплексности каждого действия. Сначала эти действия более дискретны, состоят из большого числа операций (сколько букв – столько и операций), а потом укрупняются и становятся более комплексными (отдельная операция соответствует слогу или слову). Такие операции и соответствующие им сегменты текста, когда они упрочены и автоматизированы, уместно именовать оперативными единицами письма (ОПЕП).

По-видимому, как программирование, так и графическая реализация при записи слов сегментируются в единицы, не превышающие индивидуального размера ОПЕП у конкретного ребенка. На начальном этапе ребенок, разделив слово на звуки, временно хранит ряд звуковых образов (фонем) в оперативной памяти и по очереди выполняет графомоторную реализацию каждой из них. Через некоторое время ребенку становится доступным моторное программирование сразу двух букв (слога) посредством целостного единого действия. Когда такие действия автоматизируются, слог становится основной оперативной единицей письма.

Таким образом, формирование навыка письма можно представить как овладение навыками программирования, включающими действия

кодирования, моделирования структуры слов, моторную реализацию графических слов с поэтапным укрупнением оперативных единиц письма, их автоматизацией и навыками контрольного чтения (рис. 3).

Тема 4. Нарушения чтения. Дислексия

План

1. Определение понятия «дислексия», симптоматика дислексии.
2. Современные классификации нарушений чтения.
3. Характеристика специфических ошибок чтения.

1. Определение понятия «дислексия», симптоматика дислексии

В современной специальной литературе для обозначения нарушений чтения используются в основном термины:

алексия – для обозначения полного отсутствия чтения;

дислексия, дислексия развития, или эволюционная дислексия, – для обозначения частичного расстройства процесса овладения чтением в отличие от тех случаев, когда акт чтения распадается, например при афазиях, в результате тех или иных поражений коры головного мозга.

Дислексия – состояния, основным проявлением которых является стойкая избирательная неспособность овладеть навыком чтения, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального и речевого развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и оптимальные условия обучения (А. Н. Корнев).

Дислексия – это частичное расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных повторяющихся ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением (Р. И. Лалаева).

Дислексия – частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера («Логопедия» / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской).

Симптоматика дислексии рассматривается не только как проявление непосредственно нарушений чтения, но и включает те расстрой-

ства (несформированность пространственной ориентировки, нарушение моторики и др.), которые часто сопровождают дислексию и представляют собой факторы патогенетического характера, т. е. механизм этого нарушения (рис. 4).

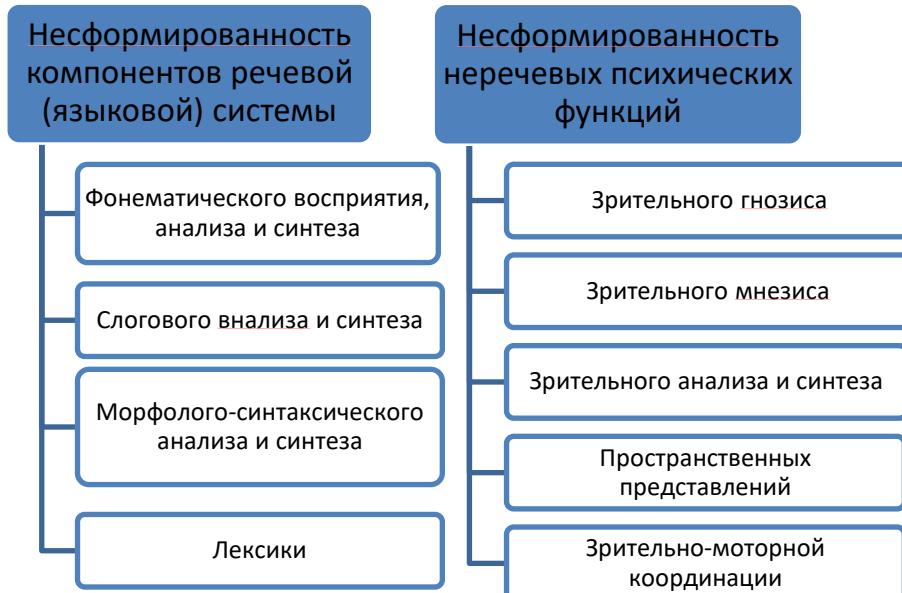


Рис. 4. Механизмы дислексии

Дислексия может проявляться как в нарушениях технической стороны речи, так и нарушениях понимания прочитанного (табл. 1).

Таблица 1

Механизмы проявления дислексии

Симптоматика дислексии	
Нарушение технической стороны процесса чтения	Нарушение понимания читаемого
<ul style="list-style-type: none"> Брадилексия Неусвоение букв (незнание, замены) Побуквенное чтение Искажения звуко-слоговой структуры слова Вербальные парадигмы Аграмматизмы 	<ul style="list-style-type: none"> Вследствие нарушения техники чтения При технически правильном чтении

Гораздо более значительными проявлениями дислексии являются стойкие и специфические ошибки чтения:

- замены и смешения звуков при чтении;
- побуквенное чтение;

- искажения звуко-слоговой структуры слова;
- нарушения понимания прочитанного;
- аграмматизмы при чтении.

Особенности дислексических ошибок – их **типичность, повторяющийся** характер. Ошибки чтения могут быть и у хорошего чтеца по причине утомления, отвлекаемости и т. д. Но эти ошибки не будут типичными, характерными, повторяющимися, а будут носить случайный характер. Другой характерной чертой ошибок чтения при дислексиях можно назвать их **стойкий** характер. Ошибки чтения, как известно, наблюдаются и у нормальных детей. Многие дети, которые начинают учиться читать, делают подобные ошибки, но они наблюдаются у них недолго, довольно быстро исчезают. У детей же, страдающих дислексией, эти ошибки сохраняются продолжительное время, месяцы и даже годы. Таким образом, дислексия определяется не по некоторым, часто случайным, ошибкам чтения, а по их совокупности и стойкому характеру.

Перейдем к рассмотрению той терминологии, которая используется в нормативно-правовой базе современной российской системы образования. Основными документами, касающимися обучения детей с нарушениями письма и чтения, являются закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012) и Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья. В этих документах определяются образовательные потребности детей с ОВЗ – «...недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медицинско-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий». К категории обучающихся с ОВЗ относятся обучающиеся, в том числе дети с тяжелыми нарушениями речи. Термины «трудности в обучении», «дислексия», «дисграфия», «дизорфография» отсутствуют в нормативных документах.

2. Современные классификации нарушений чтения

В научных исследованиях и методических разработках упоминаются различные классификации нарушений чтения.

Классификация дислексий по степени выраженности (Р. Беккер).

1. Врожденная слепота.
2. Дислексия.
3. Врожденная слабость чтения.

4. Брадилексия.

5. Легастения.

Классификация дислексий по нарушенным механизмам (по М. Е. Хватцеву): фонематическая, мнестическая, оптическая, семантическая, оптико-пространственная.

Классификация дислексий по нарушенным механизмам (по Р. И. Лалаевой).

1. Дислексии, обусловленные несформированностью речевых психических функций: фонематическая, аграмматическая, семантическая.

2. Дислексии, обусловленные несформированностью неречевых психических функций: мнестическая, оптическая, тактильная.

Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) относит дислексию к расстройствам школьных навыков.

Согласно МКБ-10 расстройства развития школьных навыков, или трудности обучения, возникают из-за нарушения в обработке когнитивной информации, что во многом происходит в результате биологической дисфункции. Расстройства развития должны быть ранними, а не приобретенными, специфическими (первичными), а не вызванными особенностями обучения, отсутствием благоприятной возможности для обучения, умственной отсталостью или болезнью и т. п.

3. Характеристика специфических ошибок чтения

При дислексии выделяют следующие специфические ошибки чтения у младших школьников:

1. Замены и смешения звуков при чтении: замены и смешения чаще всего фонетически близких звуков (звонких и глухих, аффрикат и звуков, входящих в их состав, и др.), а также замены графически сходных букв (х – ж, п – н, з – в и др.).

2. Побуквенное чтение: нарушение слияния звуков в слоги и слова, буквы называются поочередно.

3. Искажения звуко-слоговой структуры слова: проявляются в пропусках согласных при стечении, согласных и гласных при отсутствии стечения, добавлениях, перестановках звуков, пропусках, перестановках слогов и др.

4. Нарушения понимания прочитанного: наблюдаются на уровне отдельного слова, предложения и текста, когда в процессе чтения не наблюдается расстройства технической стороны.

5. Аграмматизм при чтении: проявляется на аналитико-синтетической и синтетической ступени овладения навыком чтения. Отмечаются нарушения падежных окончаний, согласования существительного и прилагательного, окончаний глаголов и др.

Тема 5. Нарушения письма. Дисграфия

План

1. Определение понятия «дисграфия», симптоматика дисграфии.
2. Современные классификации нарушений письма.

1. Определение понятия «дисграфия», симптоматика дисграфии

Дисграфия – это специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках на письме, обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма (Р. И. Лалаева).

Дисграфия – частичное расстройство письма (у младших школьников – трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженным нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения (И. Н. Садовникова).

Дисграфия – стойкая неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т. е. руководствуясь фонетическим принципом письма), несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха (А. Н. Корнев).

Дисграфия – частичное нарушение навыков письма вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга (А. Л. Сиротюк).

Дисграфия – стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершенным (Е. А. Логинова).

Дисграфия – стойкое нарушение письма, связанное с недостаточной сформированностью тех или иных компонентов функциональной системы письма и проявляющееся в большом количестве специфических ошибок (О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая).

Симптоматика дисграфий представлена в табл. 2.

Таблица 2

Виды дисграфических ошибок

Виды дисграфических ошибок		
Р. И. Лалаева	И. Н. Садовникова	А. Н. Корнев
Замены букв	Ошибки на уровне буквы и слога (пропуск буквы или слога, перестановки букв, слогов, вставки гласных букв, смешения букв, персеверации, антиципации)	Ошибки звуко-буквенной символизации (замены букв, фонематически или графически сходных)
Искажение зрительного образа букв		Ошибки графического моделирования
Слитное или раздельное написание слов		фонематической структуры слова (пропуски, перестановки, вставки букв, асимиляции, персеверации)
Искажение звуко-слоговой структуры слов		Ошибки графического маркирования синтаксической структуры предложения (отсутствие точек в конце предложения, заглавных букв в начале предложения, отсутствие пробелов между словами или создание неадекватных пробелов в середине слов)
Аграмматизмы		
Брадиграфия		
Нарушения почерка		

Дисграфия определяется по наличию стойких, повторяющихся, специфических ошибок. Специфичность ошибок рассмотрена в табл. 2. Остается прокомментировать частотность и стойкость ошибок. Когда мы говорим о стойкости, то имеем в виду, что ошибки должны обнаруживаться практически во всех письменных работах в течение длительного времени при условии регулярного школьного обучения.

Частотность обычно определяется по количеству ошибок. Если в работе выявляется более 4 – 5 специфических ошибок, то можно говорить о наличии дисграфии.

В соответствии с МКБ-10 при диагностировании нарушения должна обнаруживаться клинически значимая степень нарушения школьного навыка и уточняется, что это степень нарушения, которая может встречаться менее чем у 3 % популяции детей. Данный подход является основополагающим для клинических и психологических измерений и диагностики.

2. Современные классификации нарушений письма

Классификация Р. И. Лалаевой построена на основе учета нарушенной операции письма. Выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия. Ребенок пишет так, как произносит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме.

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам, и пропусках звуков в устной речи.

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). По традиционной терминологии это акустическая дисграфия. Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно.

Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч – т, ч – щ, ц – т, ц – с). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («писмо», «лубит», «лижа»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, о – у (туча – «точа»), е – и (лес – «лис»).

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа считается фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространеными при данном виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова. Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их

стечении (диктант – «дикат», школа – «кола»); пропуски гласных (собака – «сбака», дома – «дма»); перестановки букв (тропа – «прота», окно – «жон»); добавление букв (таскали – «тасакали»); пропуски, добавления, перестановка слогов (комната – «кота», стакан – «ката»).

4. Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (захлестнула – «нахлестнула», козлята – «козленки»); изменении падежных окончаний («много деревов»); нарушении предложных конструкций (над столом – «на столом»); изменении падежа местоимений (около него – «около ним»), числа существительных («дети бежит»); нарушении согласования («бела дом»); отмечается также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропуске членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

5. Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гноэза, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме. Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы, состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (в – д; т – ш; п – т).

Классификация нарушений письма А. Н. Корнева (1997, 2003) с позиции клинико-психологического подхода.

A. Специфические нарушения письма:

I. Дисграфии (аграфии)

1. Дисфонологические дисграфии:

- а) параллические дисграфии («косноязычие в письме»);
- б) фонематические дисграфии;

2. Метаязыковые дисграфии:

- а) дисграфии вследствие нарушений языкового анализа и синтеза;
- б) диспраксические (моторные) дисграфии.

II. Дисорфография:

1. Морфологическая.

2. Синтаксическая.

Б. Неспецифические нарушения письма вследствие задержки психического развития, умственной отсталости, педагогической запущенности.

Психолого-логопедическая классификация дисграфий на основе учета возможных когнитивных дефицитов (Т. В. Ахутина, 2018).

1. Регуляторная дисграфия проявляется в ошибках, связанных с инертностью, упрощением или искажением программы написания: пропуск букв и их элементов, слогов, слов; инертное повторение (персеверация) предшествующих элементов букв, букв, слогов и слов (ледоход – ледоходох); антиципация (предвосхищение) последующих букв или слогов (на ветках – ва ветках, ребята – рябята); контаминация («слипание») двух слов (на ели лежит – на елижит); трудности усвоения сложных правил графики, нарушение обозначения границ предложений и слов; любые орфографические ошибки, возникающие из-за проблем распределения внимания на орфограмму и само письмо (даже непосредственное перед письмом повторение простейших правил, например о прописной букве при написании имен, может не приводить к их соблюдению).

2. Акустико-кинестетическая (фонологическая) дисграфия связана с трудностями выбора близких единиц и характеризуется следующими ошибками: ошибки слухового выбора, т. е. смешение звуков, близких по звучанию; ошибки кинестетического выбора, которые проявляются в трудностях дифференциации не только артикулем, но и графических движений, необходимых для написания буквы.

3. Зрительно-пространственная дисграфия. Для нее характерны следующие особенности письма: трудности ориентировки на листе бумаги, нахождения начала строки (левостороннее игнорирование/отсутствие отступа в начале строки); трудности удержания строки; колебания наклона, ширины и высоты букв, раздельное написание букв внутри слова; устойчивая зеркальность при написании букв и цифр; трудности актуализации графического/двигательного образа буквы (смещения зрительно похожих или близких по написанию букв); трудности запоминания зрительного образа слова, ошибки в идеограммах, словарных словах (классная работа, задача, упражнение); пропуск и смешение гласных, в том числе ударных (было – бала); фонетическое письмо (ручьи – ручий, шоссе – шесе); нарушение порядка букв в словах (перестановки); слитное написание нескольких слов.

Тема 6. Логопедическое обследование младших школьников

План

1. Цель и задачи логопедического обследования младших школьников.
2. Обзор методик диагностики учащихся младших классов.
3. Анализ результатов диагностики и формулировка заключения.

1. Цель и задачи логопедического обследования младших школьников

Цель диагностики – выявление у ребенка показателей несформированности или нарушений компонентов процессов чтения и письма и на основе этого определение путей и средств коррекционно-развивающей работы.

Задачи диагностики:

- уточнение характера трудностей и степени отставания в формировании навыка;
- диагностика состояния высших психических функций (ВПФ);
- исследование устной речи;
- исследование чтения и письма.

Ошибки чтения и письма могут иметь несколько механизмов возникновения. И это необходимо учитывать при проведении обследования. Поэтому в процессе диагностики уточняется не только состояние письменной речи, но и устной речи, праксиса, когнитивных функций.

Примерная схема логопедической диагностики ученика младших классов представлена на рис. 5.

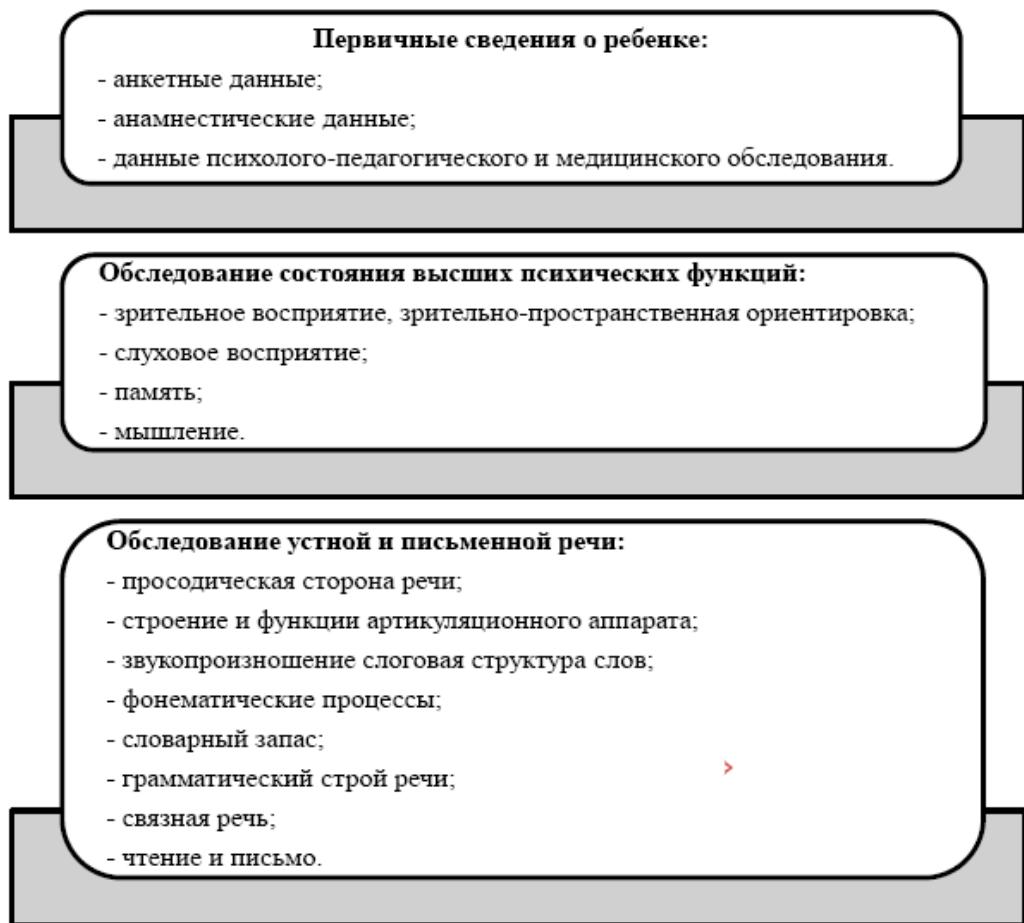


Рис. 5. Схема обследования учащихся младших классов

2. Обзор методик диагностики учащихся младших классов

Исследование состояния ВПФ (по А. Н. Корневу).

1. Графомоторные методики: тематический рисунок «дом – дерево – человек», срисовывание фигур (образцы фигур представлены на рис. 6).

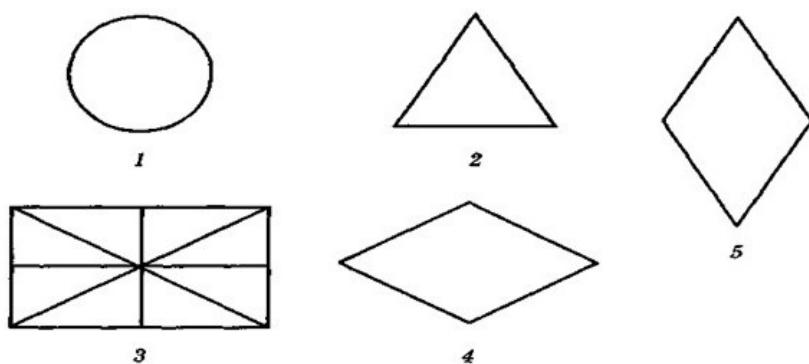


Рис. 6. Фигуры для срисовывания

2. Конструктивные методики: палочковый тест Гольдштейн-Ширера, Кубики КООСА.

3. Исследование моторики: тест Н. И. Озерецкого на реципрокную координацию рук, тест на реципрокную координацию (2), проба на динамический праксис «кулак – ребро – ладонь», проба «пересчет пальцев», проба на пальцевый гнозис, исследование орального праксиса, пробы Хеда на пространственную организацию движений.

4. Сукцессивные функции: повторение цифровых рядов, воспроизведение звуковых ритмов (пример задания см. на рис. 7).

1. Восприятие и воспроизведение ритмов



Прослушать предъявляемые простые удары, посчитать их количество:

II – III; III – I; III – II; I – II и т.д. (доступно детям с 4 лет)

2. Исследование слухомоторных координаций



Прослушать и отстучать предъявляемые ритмы:

-простые I - II – III; III – II – I.
-сложные II – III – I ; I – III – II; II – III – II и т.д.
(доступно детям с 5 лет)

Рис. 7. Задания на воспроизведение звуковых ритмов

Исследование устной и письменной речи учащихся 2-го класса (О. И. Азова «Диагностика и коррекция устной и письменной речи у детей 5 – 10 лет»).

Методика исследования была составлена с учетом требований программы начального образования. Материал для заданий подбирался в соответствии с возрастными возможностями школьников и уровнем их лингвистической подготовки. В пособии представлено подробное описание диагностических заданий для обследования устной речи, языковых представлений, чтения, письма, некоторых ВПФ. На каждый подраздел имеется по нескольку подробно прописанных заданий с речевым материалом.

Разделы методики:

Часть 1. СЛОВАРЬ.

1. Исследование состояния импрессивной речи.
2. Исследование состояния экспрессивной речи: звукопроизношения и звуко-слоговой структуры слов, состояния активного словаря.

Часть 2. ГРАММАТИКА.

3. Исследование состояния грамматического строя речи: словоизменение и словообразование (имен существительных, прилагательных, глаголов), усвоение грамматического значения слова и его связи с формальными признаками слов.

4. Исследование понимания и воспроизведения текста.

Часть 3. ЧТЕНИЕ, ПИСЬМО.

5. Исследование сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи.

6. Исследование языкового анализа, синтеза и представления.

7. Исследование процесса чтения.

8. Исследование неречевых функций.

9. Исследование процесса письма и письменной речи.

10. Исследование орфографических знаний, умений и навыков.

Исследование способности к чтению и письму (И. А. Смирнова «Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму»).

Альбом может использоваться для диагностики нарушений предпосылок формирования письменной речи у дошкольников и младших школьников. Помимо заданий для проведения обследования устной речи в альбоме представлены материалы для выявления оптико-пространственных и пространственно-временных нарушений у детей: исследование зрительно-пространственных функций; контурные изображения, рисунки с перечеркнутыми и наложенными фигурами, перепутанные линии; задания на пространственную ориентировку на листе бумаги, дифференциацию сходных печатных букв, узнавание печатных букв в усложненных условиях.

Методика исследования навыков письма И. Н. Садовниковой для выявления нарушений письма (характера специфических ошибок, степени их выраженности).

Структура методики:

1. Списывание слов и предложений с рукописного текста.
2. Списывание слов и предложений с печатного текста.
3. Запись под диктовку букв: строчных букв; прописных букв.
4. Диктант слов.
5. Диктант слов различной структуры.
6. Запись предложения после однократного прослушивания.
7. Подписи к предметным картинкам (слова).
8. Подписи к сюжетным картинкам (предложения).
9. Составление и запись рассказа по серии сюжетных картинок

(для учащихся 2 – 3-х классов).

При проведении обследования учитывается уровень сформированности навыков чтения и письма у школьника. Если ученик может писать текстовый диктант, то с него и начинают диагностику. Если такое задание непосильно для ребенка, то переходят к списыванию текста либо диктанту слов, букв.

Нейропсихологическая методика диагностики речевых нарушений школьников (Т. А. Фотекова и Т. В. Ахутина).

Методика состоит из двух разделов. Задания методики представлены в виде тестов. В первом разделе исследуются особенности устной речи: экспрессивной и импрессивной.

Второй раздел методики направлен на проверку письменной речи. Он состоит из трех серий: 1) предпосылки письменной речи, 2) оценка письма, 3) навыки чтения.

Для оценки каждого задания разработана балльная система, которая учитывает степень тяжести и количество допущенных обучающимся ошибок.

Для учащихся 1 – 3-го классов представлены различные по сложности тексты.

Дифференциальная диагностика расстройств чтения и письма у школьников (Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова).

Диагностика проводится в два этапа.

Первый этап – предварительный. На этом этапе учитель анализирует тетради учащихся с целью выявления детей, испытывающих трудности в овладении письменной речью.

На втором этапе проводится уже специальное обследование детей с выявленными нарушениями письма и чтения.

Авторы предлагают схему обследования детей, речевой и наглядный материал.

Стандартизованные методики

Стандартизованный метод исследования навыков чтения (СМИНЧ) (А. Н. Корнев).

СМИНЧ рассчитан на исследование чтения у учеников 2 - 6 классов и включает два стандартных текста. При чтении вслух фиксируется число правильно прочитанных слов за 1 мин, способ чтения, число ошибок и качество понимания текста. В методику включены таблицы

с пороговыми значениями коэффициента техники чтения (КТЧ). Дан-ные пороги валидны при условии, что у ребенка нет умственной отст-алости или билингвизма. В тексте методики описывается процедура об-следования, тестовый материал, алгоритм принятия решения.

Методика раннего выявления дислексии (МРВД) (А. Н. Корнев).

МРВД была создана в ходе реализации научного проекта по изу-чению механизмов дислексии. Результаты свидетельствовали, что у всех детей с дислексией отмечается функциональная слабость сукces-сивных функций. Данную методику можно использовать в ходе массо-вых профилактических осмотров детей 6 – 8 лет. Обследование с по-мощью МРВД не требует специального оборудования и занимает около 5 – 8 мин. Методика включает в себя задания на воспроизведение речевых рядов, ритмов, рядов цифр, задания на выполнение арифмети-ческих действий и составление рассказа.

3. Анализ результатов диагностики и формулировка заключения

При формулировании логопедических заключений рекоменду-ется учитывать две традиционные классификации нарушений речи: психолого-педагогическую и клинико-педагогическую, так как каждая из них направлена на решение определенных задач логопедического воздействия.

Психолого-педагогическая классификация направлена на выявление у детей нарушений средств общения (ФФН, ОНР) или затруднений в применении этих средств (заикание) и решает практические задачи комплектования групп. Данная классификация позволяет определить профиль группы компенсирующей направленности, выбрать адаптиро-ванную образовательную программу, формы логопедической работы.

Клинико-педагогическая классификация позволяет уточнить ло-гопедическое заключение и определить выбор принципиально различ-ных методов и приёмов для устранения речевого нарушения (дислалия, дизартрия, ринолалия, алалия и т. д.), что позволяет индивидуализиро-вать задачи коррекционного воздействия. Она определяет индивиду-альную работу логопеда.

При формулировании логопедического заключения должно быть отражено пересечение двух классификаций: психолого-педагогиче-ской и клинико-педагогической. Это условие является основным неза-висимо от варианта заключения.

Наиболее подробно варианты формулирования логопедических заключений представлены в методических рекомендациях Р. И. Лалаевой. Так, первая часть формулировки заключения должна ориентировать педагога на определение содержания АООП, а вторая часть – на индивидуальное направление логопедической работы.

Варианты логопедических заключений в соответствии с рекомендациями Р. И. Лалаевой приведены ниже.

При поступлении ребенка в 1-й класс рекомендуется использовать те же формулировки логопедического заключения, что и для дошкольников.

С конца первого полугодия 1-го класса в заключении указываются: в первой части – трудности в овладении письмом и чтением/нарушения процессов формирования чтения и письма/нарушения чтения и письма (если имеются); во второй части заключения приводятся нарушения устной речи на основе психолого-педагогической и клинико-педагогической классификации.

1-й класс конец второго полугодия – 2-й класс конец первого полугодия: трудности в овладении письмом и чтением, обусловленные ФНР/ФФН/ОНР (I, II, III, IV уровни речевого развития); дислалия/дизартрия/ринолалия/расстройства голоса/моторная или сенсорная алалия/афазия/заикание/таксилалия/брадилалия/полтерн (если имеются).

2-й класс конец второго полугодия: нарушения чтения и письма, обусловленные ФНР/ФФН/ОНР (I, II, III, IV уровни речевого развития); дислалия/дизартрия/ринолалия/расстройства голоса/моторная или сенсорная алалия/афазия/заикание/таксилалия/брадилалия/полтерн (если имеются).

Тема 7. Методика логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи

План

1. Принципы логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи.

2. Основные направления работы при различных формах дислексии и дисграфии.

3. Организация и содержание логопедической работы в общеобразовательной школе.

Система оказания логопедической помощи в Российской Федерации рассмотрена в табл. 3.

Таблица 3

Система оказания логопедической помощи в Российской Федерации

Министерство просвещения	Министерство здравоохранения и социальной защиты
<ul style="list-style-type: none">• Логопедические кабинеты при СОШ• Коррекционные классы• СКОШ для детей с ТНР (ЗПР)• Центр диагностики и коррекции нарушений развития	<ul style="list-style-type: none">• Логопедические кабинеты в поликлиниках• Центр патологии речи и нейрореабилитации• Центры оказания медико-психологопедагогической помощи

1. Принципы логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи

Принцип ранней диагностики и коррекции.

Принцип комплексности.

Патогенетический принцип (принцип учета механизма данного нарушения). В зависимости от нарушенного механизма выделяются различные виды нарушений чтения и письма. В процессе логопедической работы по коррекции определенного вида дислексии или дисграфии основными задачами логопедической работы являются коррекция нарушенного механизма и формирование тех психических функций, которые обеспечивают нормальное функционирование операций процесса чтения и письма.

Принцип учета зоны ближайшего развития подразумевает постепенное усложнение заданий и речевого материала, учитывая возраст конкретного ребенка и его возможности. Новые, более сложные задания первоначально даются на простом речевом материале. Только тогда, когда будет сформировано и автоматизировано то или иное умственное действие, можно переходить к его выполнению на более сложном речевом материале.

Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации.

Принцип опоры на сохранные звенья нарушенной психической функции. В основе принципа лежит учение о функциональных системах и сложной структуре психических функций. Так, процесс дифференци-

ации фонем вначале осуществляется с участием зрительной, кинестетической, слуховой афферентации. Позднее ведущую роль приобретает слуховая афферентация. При недоразвитии слуховой дифференциации звуков речи формирование функциональной системы необходимо проводить с опорой на другие – зрительные, кинестетические афферентации.

Принцип учета психологической структуры чтения и письма.

Принцип симптоматики и степени выраженности нарушений чтения и письма подразумевает, что нарушения чтения и письма различаются не только по своим механизмам, но и по симптоматике. Например, при овладении буквенными обозначениями звуков на аналитическом этапе формирования навыков чтения наиболее характерными ошибками выступают замены звуков и побуквенное чтение.

Принцип поэтапного формирования психических функций. Формирование любой операции должно осуществляться постепенно, сначала с опорой на вспомогательные средства, а затем в плане громкой речи и, наконец, во внутреннем плане.

Принцип системности предполагает то, что методика устранения любого вида дислексии и дисграфии представляет собой систему методов, направленных на преодоление основного дефекта, на создание навыков, обеспечивающих овладение чтением и письмом. Каждый метод определяется целью, задачами логопедической работы и местом в общей системе коррекционного процесса.

Онтогенетический принцип заключает в себе учет той последовательности формирования психических функций, которая имеет место в онтогенезе. Например, в работе по преодолению оптических нарушений чтения и письма необходимо учитывать следующие этапы развития пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе: ориентировку на собственное тело, дифференциацию правых и левых частей тела, ориентировку в окружающем пространстве, определение пространственных отношений графических изображений и элементов букв.

2. Основные направления работы при различных формах дислексии и дисграфии

В рамках традиционного подхода выделяют следующие направ-

ления работы: совершенствование фонематического восприятия, коррекция нарушений звукопроизношения и закрепление правильных звуко-буквенных связей; развитие лексики и совершенствование грамматического оформления речи; формирование у детей представлений о слове, звуке, слоге, предложении и формирование навыков языкового анализа и синтеза.

В методике Р. И. Лалаевой и Л. Г. Парамоновой выбор направлений логопедической работы обусловлен видом дисграфии.

1. Совершенствование фонематической дифференциации звуков речи и усвоение правильного буквенного обозначения на письме при коррекции дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания, или акустической дисграфии.

2. Коррекция дефектов звукопроизношения и совершенствование фонематической дифференциации звуков, усвоение их правильного буквенного обозначения на письме при акустико-артикуляторной дисграфии.

3. Формирование навыка произвольного языкового анализа и синтеза, способности воспроизводить на письме звуко-слоговую структуру слов и структуру предложений при коррекции дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза.

4. Совершенствование синтаксических и морфологических обобщений, морфологического анализа состава слова при коррекции аграмматической дисграфии.

5. Развитие зрительного восприятия и памяти, пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, уточнение речевого обозначения пространственных соотношений при коррекции оптической дисграфии.

В методических рекомендациях, разработанных А. В. Ястребовой и Т. П. Бессоновой, предусматривается проведение работы над совершенствованием устной речи детей, развитием речемыслительной деятельности и формированием психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности. Логопед работает одновременно над всеми компонентами речевой системы: звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем. При этом в работе выделяются несколько этапов, каждый из которых имеет ведущее коррекционное направление по преодолению нарушений письменной речи.

И этап – восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи,

устранение дефектов звукопроизношения, формирование навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слов, закрепление звуко-буквенных связей.

II этап – восполнение пробелов в области овладения лексикой и грамматикой: уточнение значений слов и дальнейшее обогащение словаря путем накопления новых слов и совершенствования словообразования, уточнение значений используемых синтаксических конструкций, совершенствование грамматического оформления связной речи путем овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций.

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

И. Н. Садовникова предлагает виды упражнений с учетом неполноценных или нарушенных звеньев функциональной системы письма. Ее подход базируется на результатах логопедического обследования детей с дисграфией, позволяющего выявить нарушения письменной речи, изучить вид и характер специфических ошибок в письме и на основании этого определить основные направления логопедической работы.

Выделены основные направления, по которым необходимо следовать в коррекции дисграфии и дислексии: развитие пространственных и временных представлений, а также фонематического восприятия и звукового анализа слов; количественное и качественное обогащение словаря; совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов; усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений; обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимию, омонимию синтаксических конструкций.

3. Организация и содержание логопедической работы в общеобразовательной школе

Задачи образовательной организации по оказанию логопедической помощи следующие:

- организация и проведение логопедической диагностики с целью своевременного выявления и последующей коррекции речевых

нарушений обучающихся;

- проведение логопедических занятий с обучающимися с выявленными нарушениями речи;
- пропедевтическая логопедическая работа с обучающимися по предупреждению возникновения возможных нарушений в развитии речи, включая разработку конкретных рекомендаций обучающимся, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам.

Рекомендуемое количество детей на одну штатную единицу учителя-логопеда:

- 6 – 12 обучающихся с рекомендациями об обучении по адаптированной основной образовательной программе для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- 25 обучающихся с рекомендациями психолого-педагогического консилиума (далее – ППк) и (или) ПМПК об оказании психолого-педагогической помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации (проведении коррекционных занятий с учителем-логопедом);
- 25 обучающихся, имеющих высокий риск возникновения нарушений речи, выявленный по итогам логопедической диагностики, проведенной учителем-логопедом.

Логопедическая помощь осуществляется на основании личного заявления родителей (законных представителей) и (или) согласия родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся.

Логопедическая диагностика проводится не менее двух раз в год, включая входное и контрольное диагностические мероприятия продолжительностью не менее 15 календарных дней каждое.

Списочный состав воспитанников, нуждающихся в получении логопедической помощи, формируется на основании результатов логопедической диагностики с учетом выраженности их речевого нарушения, а также рекомендаций ПМПК, ППк.

Зачисление обучающихся на логопедические занятия может производиться в течение всего учебного года. Отчисление детей с логопедических занятий производится по мере преодоления речевых нарушений, компенсации речевых особенностей конкретного ребенка.

Зачисление на логопедические занятия обучающихся, нуждающихся в получении логопедической помощи, и их отчисление осу-

ществляются на основании распорядительного акта руководителя организации.

Логопедические занятия с обучающимися проводятся в индивидуальной и (или) групповой/подгрупповой формах. Количество и периодичность групповых/подгрупповых и индивидуальных занятий определяются учителем-логопедом (учителями-логопедами) с учетом выраженности речевого нарушения обучающегося, рекомендаций ПМПК, ППк.

Содержание коррекционной работы с обучающимися определяется учителем-логопедом (учителями-логопедами) на основании рекомендаций ПМПК, ППк и результатов логопедической диагностики.

В рабочее время учителя-логопеда включаются непосредственно педагогическая работа с обучающимися из расчета 20 часов в неделю за ставку заработной платы, а также другая педагогическая работа, предусмотренная трудовыми (должностными) обязанностями и (или) индивидуальным планом.

Рекомендуемая периодичность проведения логопедических занятий:

1) для воспитанников с ОВЗ, имеющих заключение ПМПК с рекомендацией об обучении по АООП, периодичность занятий определяется выраженной речевого нарушения и требованиями АООП и составляет не менее двух логопедических занятий в неделю (в форме групповых/подгрупповых и индивидуальных занятий);

2) для обучающихся, имеющих заключение ППк и (или) ПМПК с рекомендациями об оказании психолого-педагогической помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации (проведении коррекционных занятий с учителем-логопедом), периодичность занятий определяется выраженной речевого нарушения и составляет не менее двух логопедических занятий в неделю (в форме групповых/подгрупповых и индивидуальных занятий);

3) для учащихся, имеющих высокий риск возникновения нарушений речи, выявленный по итогам логопедической диагностики, периодичность проведения занятий устанавливается (в форме групповых и (или) индивидуальных занятий) в соответствии с программой психолого-педагогического сопровождения, разработанной и утвержденной организацией.

Продолжительность логопедических занятий планируется в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями.

Предельная наполняемость групповых/подгрупповых занятий:

1) для детей с ОВЗ, имеющих заключение ПМПК с рекомендациями об обучении по АООП, – не более 12 человек;

2) для воспитанников, имеющих заключение ППк и (или) ПМПК с рекомендациями об оказании психолого-педагогической помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации (проведении коррекционных занятий с учителем-логопедом), – не более 12 человек;

3) для обучающихся, имеющих высокий риск возникновения нарушений речи, выявленный по итогам логопедической диагностики, предельная наполняемость группы устанавливается в соответствии с программой психолого-педагогического сопровождения, разработанной и утвержденной организацией.

Рекомендуемая периодичность проведения логопедических занятий:

1) для учащихся с ОВЗ, имеющих заключение ПМПК с рекомендацией об обучении по АООП общего образования, периодичность проведения занятий определяется выраженной речевого нарушения и требованиями АООП и составляет (в форме групповых и (или) индивидуальных занятий) не менее трех логопедических занятий в неделю для обучающихся с ТНР и не менее 1 – 2 логопедических занятий в неделю для других категорий обучающихся с ОВЗ;

2) для детей, имеющих заключение ППк и (или) ПМПК с рекомендациями об оказании психолого-педагогической помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении ООП, развитии и социальной адаптации (проведении коррекционных занятий с учителем-логопедом), периодичность проведения занятий определяется выраженной речевого нарушения и составляет (в форме групповых и индивидуальных занятий) не менее двух логопедических занятий в неделю;

3) для воспитанников, имеющих риск возникновения нарушений речи, выявленных по итогам логопедической диагностики, периодичность проведения занятий устанавливается (в форме групповых и (или) индивидуальных занятий) в соответствии с программой психолого-педагогического сопровождения, разработанной и утвержденной организацией.

Продолжительность логопедических занятий планируется в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями и составляет:

- в 1-м (дополнительном) – 1-м классах – групповое занятие по 35 – 40 мин, индивидуальное – 20 – 40 мин,
- во 2-м – 11 (12)-м классах – групповое занятие по 40 – 45 мин, индивидуальное – 20 – 45 мин.

Рекомендуемая предельная наполняемость групповых занятий:

1) для учащихся с ОВЗ, имеющих заключение ПМПК с рекомендацией об обучении по АООП общего образования, – не более 6 – 8 человек;

2) для воспитанников, имеющих заключение ППк и (или) ПМПК с рекомендациями об оказании психолого-педагогической помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, – не более 6 – 8 человек;

3) для учащихся, имеющих риск возникновения нарушений речи, выявленный по итогам логопедической диагностики, предельная наполняемость группы устанавливается программой психолого-педагогического сопровождения, разработанной и утвержденной организацией.

Документация организации при оказании логопедической помощи:

1. Программы и/или планы логопедической работы.
2. Годовой план работы учителя-логопеда (учителей-логопедов).
3. Расписание занятий учителей-логопедов.
4. Индивидуальные карты речевого развития обучающихся, получающих логопедическую помощь.

5. Журнал учета посещаемости логопедических занятий.

6. Отчетная документация по результатам логопедической работы.

Содержание логопедической работы отражено в программно-методических рекомендациях О. А. Ишимовой, С. Н. Шаховской, А. А. Алмазовой, Ю. Е. Розовой, Т. В. Коробченко. Программно-методические материалы включают описание структуры и разделов коррекционной работы; планируемые результаты и систему оценки достижения этих результатов; примерное тематическое планирование; методическое и дидактическое обеспечение.

Основная задача логопедической работы в школе заключается в своевременном выявлении и предупреждении нарушений письменной речи у школьников. Если проведение профилактической работы невозможно, то учитель-логопед устраняет имеющиеся специфические нарушения чтения и письма.

В соответствии с требованиями Стандарта начального общего образования деятельность образовательной организации должна быть направлена на создание условий для эффективной реализации и освоения всеми учащимися основной образовательной программы начального общего образования.

Важным условием для успешного обучения детей с особенностями психофизического развития и состояния здоровья является организация социально-педагогической и психологической помощи, психолого-медико-педагогической коррекции.

Коррекционно-педагогическая работа проводится в два этапа.

Первый этап – предупреждение трудностей формирования письма и чтения (ориентировочная продолжительность 0,5 – 1,5 года). Второй этап – коррекция нарушений чтения и письма (ориентировочная продолжительность 1,5 – 2,5 года).

Организация коррекционно-педагогической работы с первых дней школьного обучения ребенка необходима для создания предпосылок успешного формирования первоначального навыка письма как условия предупреждения дислексии и дисграфии.

Коррекционно-педагогическая работа по устранению специфических ошибок с учетом характера их проявления, предупреждение или уменьшение количества орфографических ошибок – основной этап по коррекции дислексии и дисграфии и предупреждению дизорфографии.

Содержание логопедических занятий определяется трудностями, испытываемыми детьми с нарушениями речи при овладении фонетическим принципом письма, который отражает прямое соответствие фонемы и буквы.

Содержание занятий по коррекции дизорфографии обусловливается затруднениями в овладении детьми орфографическими принципами письма.

Морфологический принцип. Его содержание заключается в том, что каждая морфема пишется по возможности одинаково, несмотря на

ее произношение, а отражение тождества морфемы, ее фонемный состав передаются по сильной фонетической позиции.

Лексико-морфологический принцип определяет слитное и раздельное написание слов.

Словообразовательно-грамматический принцип применяется при написании сложных слов, имеющих более чем одну мотивирующую основу (лесопарк, слепоглухонемой).

Синтаксический принцип определяет употребление прописных (заглавных) букв при делении текста.

Традиционный принцип отражает выбор букв не на основе проверки сильной позиции, а на основе этимологии и традиции, определяемой в словарном порядке (так называемые «словарные слова»).

Второй этап коррекционно-педагогической работы включает четыре тематических раздела:

- создание ориентировочной основы способов взаимосвязанных действий и операций с речеязыковыми единицами и подготовка к усвоению материалов следующих разделов (разд. 1);
- овладение необходимыми операциями и способами действий, а также их интеграция для формирования правильного навыка письма и чтения (разд. 2);
- овладение различными операциями и способами действий для решения орфографических задач и формирования грамотного письма (основная работа по коррекции дизорфографии) (разд. 3);
- проверка сформированности навыков чтения и письма и возможности их использования при выполнении разного уровня сложности продуктивных заданий (изложение, сочинение) (разд. 4).

Реализация разделов первого этапа коррекционно-педагогической работы направлена на облегчение и сокращение периода адаптации к началу школьного обучения учащихся первых классов и обеспечивает готовность к овладению содержанием второго этапа. Реализация разделов второго этапа обеспечивает устранение коммуникативных трудностей и трудностей формирования письменной речи учащихся 2 – 4-го классов с речевой недостаточностью.

Программный материал способствует предупреждению или минимизации трудностей формирования коммуникативных, познавательных, регулятивных универсальных учебных действий.

Оценка динамики индивидуальных достижений в развитии устной речи и сформированности письменной речи проводится на основании сопоставительных данных первичной и контрольной диагностики.

Обследование устной речи проводится дважды: первичное – в сентябре (1 – 15 сентября), контрольное – в мае (15 – 30 мая).

Раздел II. ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ

Тема 1. История изучения проблемы нарушений письменной речи

Цель: сформировать знания об основных направлениях исследований нарушений письменной речи.

Задачи:

- сформировать представления об этапах становления письменности и о разных формах письменных знаков;
- осуществить анализ исследований нарушений письменной речи VIII – начала XX в.;
- охарактеризовать научные представления о нарушениях письма и чтения XX в.;
- проанализировать исследования проблемы нарушений письменной речи XXI в.

План практического занятия (задания для самостоятельной работы).

1. Краткие сведения об этапах становления письменности: пиктографическое, логографическое, слоговое, буквенно-звуковое письмо.

Подготовить план-конспект игрового задания – знакомства с одним из видов письменности для учащихся 3-го класса и провести его в группе (презентация или раздаточный материал должны быть обязательно).

2. Алфавиты. Форма письменных знаков. Старославянский алфавит (кириллица). Особенности букв русского алфавита. Русское письмо. Основные современные системы письменности.

Сделать презентацию по темам: Алфавиты. Современные системы письменности.

3. Представления А. Куссмауля о нарушениях чтения и письма. Рассмотрение нарушений чтения и письма как самостоятельной патологии речевой деятельности.

4. Взгляды западноевропейских ученых конца XIX – начала XX в. на проблему нарушения письменной речи (Ф. В. Варбург, П. Раншбург, Е. Иллинг, О. Ортон).

Сопоставить разные взгляды ученых на проблему нарушений чтения и письма.

5. Научное развитие проблемы нарушений письма и чтения в 30 – 60-х годах XX в. Вклад С. С. Мнухина, Ф. А. Рая, М. Е. Хватцева, Р. М. Боскис, Р. Е. Левиной, А. Р. Лурии в развитие научных представлений о нарушениях письма и чтения и способах их коррекции.

6. Современный этап изучения нарушений письменной речи (нейропсихологический, психофизиологический, клинико-педагогический подходы). Проблемы терминологии.

Рекомендуемая литература

1. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. – СПб. : Союз, 1998. – 258 с.

2. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учеб. пособие / Е. А. Логинова; под ред. Л. С. Волковой. – СПб. : Детство-пресс, 2004. – 208 с.

3. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 703 с.

4. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с.

Тема 2. Механизмы чтения. Причины возникновения нарушений чтения

Цель: сформировать знания о психологических, психофизиологических механизмах чтения, об основных операциях процесса чтения.

Задачи:

- сформировать знания о различиях и сходстве устной и письменной речи;
- систематизировать знания в области теории речевой деятельности;

- сформировать знания о психофизиологических механизмах нарушений чтения;
- научить определять механизмы возникновения ошибок чтения.

План практического занятия (задания для самостоятельной работы).

1. Проведите сравнительный анализ устной и письменной речи. Данные занесите в таблицу (по материалам исследований Л. С. Выготского, Л. Р. Зиндера, Л. С. Цветковой).

2. Составьте схему «Чтение как вид речевой деятельности». Дайте характеристику каждой операции процесса чтения.

3. Обозначьте на схеме коры головного мозга области, принимающие участие в реализации процесса чтения (по А. Р. Лурии, Н. К. Корсаковой, Л. С. Цветковой).

Подготовьте схему в электронном или бумажном виде, расскажите о роли каждого участка головного мозга в реализации процесса чтения.

4. Составьте опорный конспект работы Т. Г. Егорова «Психология овладения навыком чтения», раздел – Этапы формирования навыка чтения.

5. Проанализируйте причины возникновения нарушений письма и чтения. Составьте сводную таблицу факторов, приводящих к нарушениям письменной речи.

Рекомендуемая литература

1. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – М. : КАРО, 2006. – 304 с.

2. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / Т. Г. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с.

3. Корсакова, Н. К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников : учеб. пособие для вузов / Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова. – М. : Юрайт, 2024. – 136 с. – ISBN 978-5-534-09134-2.

4. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. – СПб. : Союз, 2002. – 224 с.

5. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2002. – 352 с.

6. Основы теории речевой деятельности / отв. ред. А. Н. Леонтьев. – М. : Наука, 1974. – 368 с.

7. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления / И. Н. Садовникова. – М. : Парадигма, 2012. – 279 с.

8. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – М. : Юристъ, 1997. – 256 с.

Тема 3. Механизмы письма. Этапы формирования письма и операции письма

Цель: сформировать знания о психологических, психофизиологических механизмах письма, об основных операциях процесса письма и этапах его становления.

Задачи:

- сформировать знания о различных подходах к пониманию термина «письмо»;
- систематизировать знания в области теории речевой деятельности;
- сформировать знания о психофизиологических механизмах нарушений письма;
- научить проводить сравнительный анализ процессов чтения и письма.

План практического занятия (задания для самостоятельной работы).

1. Определение понятия «письмо» (письмо как особая система, особая семиотическая система, как способ перекодирования и особая форма коммуникации). Каково значение письма?

2. Составьте схему «Структура процесса письма». Операции письма.

3. Мозговая организация процесса письма. Обозначьте на схеме коры головного мозга области, принимающие участие в реализации процесса письма. Какие операции процесса письма выделяет А. Р. Лурия? Определите психофизиологические механизмы письма.

4. Характеристика процесса формирования навыка письма в норме. Основные навыки письма.

5. Условия для успешного овладения навыком письма. Раскройте

роль артикуляции (проговаривания) в процессе письма, функции речевых кинестезий при письме, роль слухового анализа в процессе письма.

6. Составьте схему процесса письма как вида речевой деятельности.

7. Охарактеризуйте письмо как вид графомоторной деятельности. Что такое почерк?

8. Составьте таблицу «Отличия письма и чтения».

Список рекомендуемой литературы см. в теме 2.

Тема 4. Нарушения чтения и письма

Цель: сформировать знания о различных видах ошибок в процессе чтения и письма и механизмах их возникновения.

Задачи:

- познакомить с современными классификациями нарушений письменной речи;
- сформировать представления о специфических ошибках чтения и письма;
- научить определять механизмы возникновения специфических ошибок чтения и письма.

План практического занятия (задания для самостоятельной работы).

1. Современные классификации нарушений письма: основание, выделяемые формы, их характеристика. Сравнительный анализ различных классификаций.

2. Связь нарушений письма и чтения с нарушениями психических функций: дефектами устной речи, билингвизмом, нарушениями памяти, латерализацией сенсомоторных функций (левшество, переученное левшество, вынужденное левшество), нарушениями зрительно-пространственной ориентировки, с моторными расстройствами (по каждому нарушению раскрыть взаимосвязь между нарушением психической функции и нарушением письменной речи).

3. Характеристика специфических ошибок чтения и письма.

4. Как отражаются на письме и чтении нарушения звукопроизношения? Приведите примеры.

5. Что такое элизии, перестановки, антиципации, персеверации, контаминации при чтении. Чем они обусловлены? Приведите примеры.

6. Как нарушается понимание прочитанного текста? Есть ли прямая зависимость между техникой чтения и пониманием прочитанного? Приведите примеры.

7. Как проявляются на письме искажения звуко-буквенной структуры слова? Приведите примеры. С чем связаны данные искажения?

8. Какие виды замен букв могут встречаться на письме и в процессе чтения? Объясните механизмы каждого вида замен. Приведите примеры.

9. Охарактеризуйте виды аграмматизмов в письменной речи. Каков механизм их появления? Приведите примеры.

10. В чем выражаются ошибки графического маркирования синтаксической структуры предложения?

11. Какие ошибки письменной речи являются наиболее распространенными? Обоснуйте свою точку зрения.

12. Можно ли говорить о полном соответствии ошибок на письме и при чтении?

13. Дизорфография: причины, механизмы, симптоматика.

Рекомендуемая литература

1. Елецкая, О. В. Методика коррекции дизорфографии у школьников / О. В. Елецкая. – М.: ФОРУМ : ИНФРА-М, 2015. – 176 с.

2. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с.

3. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. – СПб. : Союз, 2002. – 224 с.

4. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников: диагностика и коррекция : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева. – Ростов н/Д : Феникс ; СПб. : Союз, 2004. – 218 с. – ISBN 5-222-05013-0; 5-94033-034-7.

5. Логопедия / под. ред. Л. С. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 703 с.

6. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления / И. Н. Садовникова. – М. : ПАРАДИГМА, 2012. – 279 с.

Тема 5. Логопедическое обследование младших школьников

Цель: сформировать знания о содержании логопедического обследования и умения проводить изучение устной и письменной речи у младших школьников.

Задачи:

- научить составлять психолого-педагогическую характеристику ребенка младшего школьного возраста;
- сформировать знания о разделах и содержании логопедического обследования учащихся младших классов;
- научить составлять протокол (речевую карту) логопедического обследования;
- научить формулировать заключение по результатам логопедической диагностики.

План практического занятия (задания для самостоятельной работы).

1. Подготовьте краткую психолого-педагогическую характеристику ученика первого/второго классов, не имеющего каких-либо отклонений в развитии, по схеме: уровень восприятия, уровень моторного развития, состояние когнитивных процессов, уровень развития мышления, состояние речи и языковых способностей, особенности личностно-эмоциональной сферы (в аспекте ведущей деятельности – учебной).

2. Сформулируйте цель и задачи логопедического обследования младшего школьника.

3. Назовите обязательные разделы схемы логопедического обследования младшего школьника и расскажите о содержании каждого раздела.

4. Каково, на ваш взгляд, должно быть содержание схемы обследования ученика первого класса? Обоснуйте ответ. Составьте схему (план) обследования.

5. Каково, на ваш взгляд, должно быть содержание схемы обследования ученика второго класса? Обоснуйте ответ. Составьте схему (план) обследования.

6. Перечислите, что входит в комплект дидактического материала для психолого-педагогического (логопедического) обследования младшего школьника. Подготовьте дидактический материал для каждого раздела обследования (можно в электронном виде).

7. Определите, на исследование каких функций или параметров направлены нижеприведенные задания. Сформулируйте инструкцию по их выполнению детьми.

- Воспроизведение за логопедом серии ударов по столу.
- Пересчет пальцев большим пальцем той же руки.

- Прикосновение к правой руке сидящего напротив человека.
- Складывание букв из палочек.
- Продолжение ряда графических элементов в тетради.
- Воспроизведение движений, выполняемых человеком, сидящим напротив.
- Воспроизведение серии движений кулак – ребро – ладонь.
- Выбор из предложенных частей одной части, которую можно вставить в пустое место на узоре.
- Воспроизведение за логопедом серии слов.
- Раскладывание сюжетных картинок в нужной последовательности.
 - Определение недостающих деталей рисунков.
 - Составление рисунка из элементов.
 - Пересказ прослушанного текста.
 - Поиск заданного двузначного числа на бланке с набором двузначных чисел.
 - Поиск на таблице чисел в порядке их возрастания.
 - Копирование простого предложения из трех слов, написанного буквами иностранного языка.
 - Продолжение числового ряда: 2, 4, 6 ...
 - Воспроизведение из палочек показанного логопедом узора.
 - Зачеркивание разными способами трех элементов на матрице со 140 элементами.
 - Ответы на вопросы к прослушанному тексту.
 - Называние времен года в обратном порядке.
 - Составление связного рассказа по сюжетной картине.
 - Воспроизведение за логопедом словосочетаний: обнаруженная потеря, поперечно-полосатый узор, складчатокрылые птицы, достопримечательности города.
 - Раскладывание картинок под двумя буквами, соответствующими оппозиционным фонемам.
 - Выделение из ряда слов первых слогов и соединение их в новое слово.
 - Подбор определений к слову.
 - Определение порядкового номера слова в предложении.
 - Называние профессиональных действий людей.
 - Отбор картинки, в названии которой заданное количество слогов.

- Подбор рифмы к слову.
- Объяснение значения слова.
- С опорой на предметную картинку дописывание пропущенных в записи слов гласных или согласных букв.
- Подбор слов, сходных по значению с данным словом.
- Окончание предложений, недосказанных логопедом.
- Заполнение кроссворда, в котором даны только слоги отгадываемых слов.
- Подбор к односложным словам однокоренных слов.
- Называние слова, сочетаемого со словом, произнесенным логопедом.
- Называние больших и маленьких предметов.
- Отбор картинки, в названии которой заданный звук стоит в определенном месте.

8. Дайте рекомендации по формулировке логопедического заключения о состоянии речи (устной и письменной) младшего школьника.

9. Составьте план проведения логопедической диагностики ученика второго класса.

10. Проведите анализ письменных работ учащихся младших классов. Последовательность анализа: найдите ошибки в тексте работы и выделите их; определите, какие ошибки относятся к дисграфическим и обоснуйте свой ответ; разделите ошибки на группы в соответствии с классификациями Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой; укажите предполагаемые формы дисграфии на основе контекста выделенных ошибок, аргументируйте предположения.

Рекомендуемая литература

1. Азова, О. И. Диагностика и коррекция нарушений письменной речи у младших школьников / О. И. Азова. – М. : Сфера, 2013. – 64 с.
2. Елецкая, О. В. Методика диагностики дизорфографии у школьников / О. В. Елецкая. – М. : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2018. – 208 с. – ISBN 978-5-16-103816-1.
3. Лалаева, Р. И. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева. – СПб. : Образование, 1997. – 170 с. – ISBN 5-233-00320-1
4. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей : сб. метод. рек. / авт.-сост.: Л. В. Лопатина [и др.] – СПб. : САГА ;

М. : ФОРУМ, 2006. – 271 с.

5. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – М. : АРКТИ, 2003. – 239 с. – ISBN 5-89415-266-6.

6. Смирнова, И. А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму / И. А. Смирнова. – М. : Детство-Пресс, 2020. – 64 с. – ISBN 978-5-89814-404-3.

7. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т. А. Фотекова. – М. : Айрис-пресс : Айрис-дидактика, 2007. – 84 с. – ISBN 978-5-8112-2884-3.

Тема 6. Методика логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи

Цель: сформировать у студентов знания о содержании логопедической работы при различных видах нарушений письменной речи.

Задачи:

- сформировать представления о теоретико-методологических основах логопедической работы по устранению нарушений письма и чтения;
- развить умение планировать логопедическую работу с учащимися младших классов, имеющими нарушения письменной речи;
- сформировать умение отбирать содержание и приемы логопедической работы в зависимости от вида ошибок чтения и письма;
- научить подбирать упражнения для устранения ошибок письменной речи разного вида.

План практического занятия (задания для самостоятельной работы).

1. Основные принципы логопедической работы при коррекции дисграфий, дислексий.

2. Представьте характеристику комплексного подхода к преодолению нарушений письма и чтения.

3. Раскройте задачи коррекционно-логопедической работы с детьми, имеющими нарушения чтения и письма.

4. Обоснуйте основные направления работы при различных формах дисграфий, дислексий. Ответ представьте в виде схемы.

5. Раскройте содержание работы по устранению артикуляторно-акустической дисграфии.

6. Охарактеризуйте этапы формирования фонематического восприятия. При каких видах дисграфий, дислексий необходимо развивать фонематическое восприятие? Приведите примеры упражнений, используемых на разных этапах формирования фонематического восприятия.

7. Приведите примеры упражнений для формирования и закрепления звуко-буквенных связей.

8. Расскажите о приемах работы по развитию речевых форм памяти.

9. Назовите основные этапы развития фонематического анализа и синтеза. При коррекции каких видов дисграфий, дислексий проводится работа в этом направлении? Приведите примеры заданий для развития различных форм фонематического анализа и синтеза.

10. Охарактеризуйте методику работы по развитию слогового анализа и синтеза у учащихся младших классов. При каких формах дисграфий, дислексий отмечается несформированность слогового анализа, синтеза? Приведите примеры заданий для развития слогового анализа и синтеза.

11. При каких формах дисграфий, дислексий проводится работа по развитию анализа структуры предложения? Раскройте содержание логопедической работы на уровне предложений. Приведите примеры соответствующих заданий.

12. Какова методика работы по расширению, уточнению, систематизации словаря младших школьников? При коррекции каких форм нарушений письменной речи необходима работа в данном направлении? Приведите примеры соответствующих упражнений.

13. Перечислите направления работы при аграмматических дисграфиях, дислексиях.

14. Раскройте содержание работы по формированию функций словоизменения. Какие упражнения можно использовать для формирования навыков словоизменения?

15. Охарактеризуйте систему работы над предлогами. Ответ сопроводите примерами заданий.

16. Как проводится работа по формированию функций словообразования (последовательность, направления работы на каждом этапе)? Приведите примеры упражнений по каждому направлению работы.

17. Какова последовательность работы по формированию синтаксической структуры письменного высказывания? Приведите примеры упражнений по каждому направлению работы.

18. Охарактеризуйте приемы работы по развитию навыков слого-вого синтеза и автоматизации навыков слогосияния.

19. Раскройте содержание работы по формированию понимания прочитанного. Какие задания можно использовать с этой целью?

20. Как реализуется теория П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий при коррекции различных форм дисграфий, дислексий? Приведите примеры.

21. Каковы основные направления работы по преодолению оптических нарушений чтения и письма?

22. Охарактеризуйте содержание и приемы работы по формированию зрительного восприятия.

23. Приведите примеры заданий на развитие зрительной памяти.

24. Определите этапы развития ориентировки в окружающем пространстве? Приведите примеры заданий, используемых на каждом этапе.

25. Какие упражнения можно рекомендовать для развития зрительного анализа и синтеза?

26. С какой целью используется прием конструирования и реконструирования букв? В чем суть данного приема?

27. Приведите примеры заданий для развития зрительно-моторной координации. При коррекции каких нарушений письменной речи необходима работа в этом направлении?

28. Какова последовательность дифференциации букв, имеющих кинестетическое сходство? Ответ сопроводите примерами упражнений.

29. Коррекция дизорфографии: формирование предпосылок орографического письма, развитие орографического навыка.

Рекомендуемая литература

Основная

1. Величенкова, О. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая. – М. : Нац. кн. центр, 2015. – 316 с. – ISBN 978-5-4441-0084-4.

2. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с.

3. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. – СПб. : Союз, 2002. – 224 с.

4. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 703 с.

5. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция : учеб. пособие / под общ. ред. О. Б. Иншаковой. – М. : МПСИ; Воронеж : Изд. дом РАО, 2007. – 286 с. – ISBN 978-5-9770-0162-5.

6. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления / И. Н. Садовникова. – М. : ПАРАДИГМА, 2012. – 279 с.

Дополнительная

1. Бурина, Е. Д. Такие похожие разные буквы: тренинг по дифференциации сходных по начертанию букв : пособие для учащихся нач. шк., учителей, логопедов и родителей. – СПб. : КАРО, 2006. – 96 с. – ISBN 5-89815-691-7.

2. Ефименкова, Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью лексико-грамматической стороны речи. Вып. 3. Ч. 1. – М. : Нац. кн. центр. – 131 с.

3. Ишимова, О. А. Развитие речи. Письмо / О. А. Ишимова, А. А. Алмазова. – М. : Просвещение, 2023. – 128 с.

4. Мазанова, Е. В. Учусь не путать буквы / Е. В. Мазанова. – М. : Гном, 2023. – 32 с.

5. Безруких, М. М. От буквы к слову, от слова к предложению / М. М. Безруких. – М. : Просвещение, 2011. – 40 с.

6. Соболева, А. Е. Пиши без ошибок. Русский язык с нейропсихологом / А. Е. Соболева, Е. В. Емельянова. – СПб. : Питер, 2008. – 96 с.

Тема 7. Организация и содержание логопедической работы в общеобразовательной школе (анализ методик А. В. Ястребовой, Л. Н. Ефименковой, О. А. Ишимовой и А. А. Алмазовой)

Цель: сформировать представления о методиках логопедической работы, которые используются в работе с учащимися общеобразовательной школы.

Задачи:

- сформировать знания об особенностях организации логопедической помощи в условиях общеобразовательной школы;
- сформировать представления о методиках логопедической работы с учащимися младших классов;
- научить планировать логопедическую работу с учащимися младших классов общеобразовательной школы;
- научить составлять конспекты логопедических занятий с учащимися 1, 2, 3-х классов.

План практического занятия (задания для самостоятельной работы).

1. Найдите в литературе данные о распространенности нарушений устной и письменной речи у младших школьников. Какие нарушения речи преобладают у современных школьников?

2. Проведите анализ методики логопедической работы А. В. Ястребовой: цель, задачи, этапы и направления работы (характеристика каждого направления), организация работы.

3. Проанализируйте методики логопедической работы Л. Н. Ефименковой: цель, задачи, этапы и направления работы (характеристика каждого направления), организация работы.

4. Выполните анализ методики логопедической работы О. А. Ишимовой и А. А. Алмазовой: цель, задачи, этапы и направления работы (характеристика каждого направления), организация работы.

5. Чем отличается содержание логопедической работы с учащимися 1, 2, 3-х классов начальной школы? Данные сравнительного анализа занести в таблицу (по одной из методик на выбор).

6. Проанализируйте нижеприведенные фрагменты логопедических занятий А. В. Ястребовой, Л. Н. Ефименковой по следующему плану:

- определите тему занятия и этап логопедической работы, которому она соответствуют;
- определите и проанализируйте вид и структуру логопедического занятия по преодолению у школьников нарушений письменной речи;
- выпишите виды работ из нижеприведенных фрагментов занятий.

Логопедическое занятие 1

Оборудование: предметные картинки, карточки с изображением точки.

Ход занятия.

1. Организационный момент.

Логопед предлагает ученикам назвать по три слова, одно из которых обозначает предмет, второе – действие, третье – признак, и поставить вопрос к каждому слову.

2. Логопед дает ученикам задания:

- 1) Составьте предложения из трех слов по картинкам и вопросу: «Что дают домашние животные человеку?»

Логопед выставляет картинки, изображающие домашних животных, например корову, козу и т. д. Учащиеся вставляют подходящее по смыслу слово и отвечают на вопрос предложением из трех слов, например: Корова дает молоко.

... вьют гнезда. Птицы ... гнезда. Птицы вьют Рыбаки ... рыбу. ... ловят рыбу. Рыбаки ловят Кролик ... морковку. ... грызет морковку. Кролик грызет Кошка ... молоко. Кошка лакает лакает молоко. Лесорубы рубят рубят лес. Лесорубы ... лес. Гусеницы поедают Гусеницы ... капусту. ... поедают капусту. Птицы ... гусениц. ... поедают гусениц. Птицы поедают

2) Поднимите карточку, если предложение закончено.

Логопед читает предложения, учащиеся поднимают карточку с изображением точки, обозначая конец каждого предложения.

Привезли кирпич. Рабочие разгрузили машины. Приготовили раствор. Каменщики кладут кирпичи. Разнорабочие подносят раствор.

Началось строительство.

- Что вам помогло определить конец предложения? (Ваша интонация).
- Где производятся такие работы? (На стройке.)
- Как можно озаглавить рассказ? (Началось строительство. На стройке).

3. Итог занятия.

Логопед: – Что вам больше всего понравилось на занятии?

Логопедическое занятие 2

1. Прослушайте слова, определите в них наличие и место звука б или п.

Образец: а) в слове палка – звук п, он находится в начале слова; б) в слове забор – звук б, он находится в середине слова.

а) пол, бык, был, пыль, парк, балка, пуля, банка, боты, блузка, плакать, пилотка, блуждать;

б) забор, работа, сапоги, грибы, лапа, лопата, рыбаки.

2. Сравните пары слов по звучанию и смыслу.

палка – балка, башня – пашня, бела – пела.

3. Рассмотрите картинки, назовите их. Определите наличие и место в слове звуков б, п.

Приблизительный перечень картинок: платье, брошь, грибы, лапа.

4. К данным словам добавьте приставку по-. Запишите получившиеся слова.

Образец: белить – побелить.

Белить – ..., плакать – ..., бороться – ..., плыть – ..., бродить – ..., беседовать – ..., бежать – ..., петь – ..., бывать – ..., благодарить – ..., будить – ..., бегать – ..., беспокоить –

5. Вставьте в слова пропущенные слоги: по, бо, па, ба, пу, бу.

...жар, ...бер, ...лото, ...лел, са...ги, за...ры, ...чок, ...ран, ...кашка, ...ля.

6. Вставьте пропущенные в словах буквы.

а) ...ок, ...ол, су..., зу...ы, ...лины, за...ор, ...елка, та...очки, ...ольшой, ...удка, ка...ли, хло...ок, ...латок, ...лузка, ...альто, ...антик, то...ор, о...ои;

б) ...а...очка, ...о...лавок, ...о...елка, ...о...ольше, ...о...утный, ...о...еда, ...о...оище, ...ро...олка, ...о...итый, ...о...ороть, ...оку...ка.

7. Измените слова так, чтобы после согласных б, п появился гласный. Подчеркните последний слог.

Образец: гриб – грибы.

(Обратите внимание на то, как произносится и пишется звонкий согласный звук в конце слова. Вспомните правило.)

зуб – ... гриб – ... хлеб – ... краб – ...

карп – ... столб – ... тулуп – ... куб – ...

клуб – ... дуб – ... голубь – ... степь – ...

ястреб – ... суп – ... боб – ... зябь – ...

Измените слова по образцу: карпы – карп, зубы – зуб.

Столбы – ... клубы – ... голуби – ... тулупы – ... супы – ... грибы – ... крабы – ...

8. Вставьте пропущенные буквы. В скобках напишите проверочные слова.

кра... , стол... , зо... , зу... , су... , ду... , пото... , клу... , ло... , шта... , кар... , ра... , сно... .

9. Поднимите карточку с буквой б или п, когда услышите эти звуки в слове. Запишите эти слова.

Плакат, платок, будильник, забота, сапоги, помошь, посуда, бумага, пионер, работа, пилот, боец, пирог, бузина, брошка, пузырек, браслет.

10. Придумайте и запишите 10 слов с буквой б, 10 слов с буквой п. Подчеркните буквы б, п разными карандашами.

11. Нарисуйте по 7 картинок, в названиях которых содержатся звуки б или п. Сделайте подписи к картинкам.

Логопедическое занятие 3

1. Организационный момент.

Логопед предлагает учащимся запомнить и повторить в той же последовательности ряды слов:

сад, садовый, посадить, посадки, садовник,
соль, соленый, посолить, соленъя, рассол,
лес, лесник, перелесок, лесок, лесной,
гора, горка, пригорок, горняк, горный,
воз, возить, перевозка, повозка, возчик.

2. Работа с текстами.

Логопед читает текст рассказа.

Родник родит речку, а река льется-течет через всю нашу матушку-землю, через всю Родину, кормит народ. Вы глядите, как это складно выходит: родник, родина, народ. Все эти слова как бы родня.

После того как ученики прослушали текст, логопед выясняет, понятен ли им смысл слов родник, родина, родня, и говорит, что эти слова называются родственными. Затем логопед читает стихотворение.

Как растут слова

Как-то много лет назад посадили странный сад.

Не был сад фруктовым – был он только словом.

Это слово, словно корень, разрастаться стало вскоре

И плоды нам принесло – стало много новых слов.

Логопед вновь выясняет понимание детьми смысла слов рассада, посадки, садовод, садовник. Спрашивает детей:

– Из какого слова «выросли» слова садовник, садовод, рассада, посадки? (Из слова – сад.)

Слово сад – это слово-корень.

Затем логопед выставляет на доску плакат с изображением чудо-дерева. Слово сад прикрепляет к корню дерева.

Логопед: Назовите слова, которые «выросли» из слова-корня сад. (Ученики называют слова и вставляют карточки-картинки в прорези

дерева.) Все эти слова произошли от одного корня и называются однокоренными, родственными. Запишите родственные слова в тетрадь, выделите корень.

Образец записи: сад – рассада, посадки, садовод, садовник.

3. Работа с однокоренными словами, не являющимися родственными.

Логопед записывает на доске пары слов: рис – рисунок; гора – горевать; водитель – вода и предлагает ученикам найти общую часть этих слов. Затем предлагает записать пары слов, выделить их общую часть – корень слова. Сравнить пары по смыслу. Сказать, будут ли эти слова родственными. Почему? Делается вывод. После этого логопед предлагает придумать предложение с каждым словом.

4. Работа в тетрадях.

Логопед предлагает детям к словам из первой колонки подобрать родственные слова из второй колонки, записать в тетради, выделить корень:

гора	горный, горюшко, пригород, горевать, гористый,
горе	горький, горочка, пригорюнился
вода	водить, подводник, привод, водянистый,
водит	проводник, водяной, водица, заводная
пол	половая, полевой, напольная, полюшко, половик,
поле	половица
рис	рисование, рисовый, зарисовка, разрисовать,
рисунок	рисинка, рисуночек, рисовод

5. Итог занятия.

6. Составьте конспекты логопедических занятий по темам (в соответствии с тематическим планированием О. А. Ишимовой):

- 1) Развитие речи и речемыслительной деятельности по теме «Зимний пейзаж». Звук И. Буква И.
- 2) Конфликт лексических тем «Зимний пейзаж», «Дети собирают грибы». Буква Ю. Звук Ц. Буква Ц.
- 3) Звуки согласные твердые – мягкие парные (1-й способ смягчения).

Рекомендуемая литература

1. Ишимова, О. А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо. Программно-методические материалы / О. А. Ишимова, С. Н. Шаховская, А. А. Алмазова. – М. : Просвещение, 2014. – 126 с.

2. Ишимова, О. А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Чтение. Программно-методические материалы / О. А. Ишимова, С. Н. Шаховская, А. А. Алмазова. – М. : Просвещение, 2014. – 126 с.

3. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы : пособие для учителей-логопедов / А. В. Ястребова. – М. : Просвещение, 1978. – 103 с.

4. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – М. : Нац. кн. центр, 2015. – 319 с.

Тема 8. Организация логопедической работы в школе в соответствии с ФГОС

Цель: сформировать знания и умения в области нормативно-правовых основ логопедической работы в общеобразовательной школе.

Задачи:

- познакомить с основными нормативно-правовыми документами, регламентирующими деятельность учителя-логопеда в общеобразовательной школе;
- сформировать представления о научно-методологических основах разработки ФГОС для детей школьного возраста с ОВЗ;
- научить анализировать документацию и определять вариант АООП для школьника с ОВЗ;
- познакомиться с требованиями к организации коррекционной работы, представленными в АООП для учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

План практического занятия (задания для самостоятельной работы).

1. Назовите основные документы, регламентирующие задачи, содержание и формы организации коррекционно-педагогического процесса в школе.

2. Цель создания ФГОС НОО. Основные принципы, заложенные

в основу создания ФГОС.

3. Задачи образования, представленные в ФГОС. Какие положения ФГОС НОО регламентируют работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья?

4. Какие виды ФГОС существуют для детей с ОВЗ?

5. Критерии для разработки ООП НОО. Основные разделы ООП.

6. Критерии для разработки АООП НОО. Основные разделы АООП.

7. Перечислите отличия ООП НОО и АООП НОО.

8. Какой раздел АООП включает коррекционную работу?

9. Перечислите варианты АООП для детей с тяжелыми нарушениями речи.

10. Организация логопедической работы в общеобразовательной школе в соответствии с АООП для учащихся с ТНР.

Рекомендуемая литература

1. АООП НОО обучающихся с ТНР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru> (дата обращения: 16.07.2024).

2. Ишимова, О. А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Чтение. Программно-методические материалы / О. А. Ишимова, С. Н. Шаховская, А. А. Алмазова. – М. : Просвещение, 2014. – 126 с.

3. Розова, Ю. Е. Программно-методические материалы для организации коррекционно-логопедической работы с учащимися начальных классов : сб. рабочих программ учителя-логопеда / Ю. Е. Розова, Т. В. Коробченко. – М. : Редкая птица, 2019. – 232 с.

4. ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgos.ru> (дата обращения: 16.07.2024).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Учебное пособие разработано в соответствии с требованиями к обязательному минимуму содержания учебных программ и профессиональным компетенциям действующего образовательного стандарта высшего образования по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование».

В книге прослеживается преемственность между содержанием данной учебной дисциплины и содержанием разделов учебных дисциплин «Введение в логопедию», «Логопедия. Ринолалия, нарушения голоса», «Логопедия. Нарушения произносительной стороны речи (дислалия, ринолалия, дизартрия, фонетико-фонематическое недоразвитие речи)», «Логопедия. Нарушения темпо-ритмической стороны речи», «Логопедия. Нарушения речи системного характера (алалия, афазия, общее недоразвитие речи)», «Логопсихология», «Организация и планирование логопедических занятий», «Технологии логопедического обследования» и др.

Практический раздел пособия содержит учебно-методические материалы, использование которых обеспечивает развитие и совершенствование у обучающихся следующих умений:

- планировать и проводить логопедическое обследование детей с нарушениями письменной речи;
- отбирать и применять дифференцированные методы, приемы и средства коррекции нарушений письменной речи.

Издание способствует формированию у студентов – будущих логопедов – способностей к диагностической, коррекционно-развивающей, консультативной, учебно-методической, научно-исследовательской, информационно-просветительской деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Основная литература

1. Азова, О. И. Диагностика и коррекция нарушений письменной речи у младших школьников / О. И. Азова. – М. : Сфера, 2013. – 64 с. – ISBN 978-5-9949-0398-8.
2. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – М. : КАРО, 2006. – 304 с. – ISBN 5-89815-774-3.
3. Елецкая, О. В. Методика коррекции дизорфографии у школьников / О. В. Елецкая. – М. : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2015. – 176 с. – ISBN 978-5-00091-050-4.
4. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – М. : Нац. кн. центр, 2015. – 319 с. – ISBN 978-5-4441-0087-5.
5. Величенкова, О. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая. – М. : Нац. кн. центр, 2015. – 316 с. – ISBN 978-5-4441-0084-4.
6. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. – СПб. : Союз, 2002. – 224 с. – ISBN 5-289-02020-9.
7. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников: диагностика и коррекция : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева. – Ростов н/Д. : Феникс ; СПб. : Союз, 2004. – 218 с. – ISBN 5-222-05013-0; 5-94033-034-7.
8. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учеб. пособие / Е. А. Логинова ; под ред. Л. С. Волковой. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с. – ISBN 5-89814-269-X.
9. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 703 с. – ISBN 978-5-691-01357-7.
10. Лурия, А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2002. – 352 с. – ISBN 5-7695-1011-0.
11. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с. – ISBN 5-9268-0234-2.
12. Корсакова, Н. К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников : учеб. пособие для вузов / Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова. – М. : Юрайт, 2024. – 136 с. – ISBN 978-5-534-09134-2.

13. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – М. : АРКТИ, 2003. – 239 с. – ISBN 5-89415-266-6.

14. Основы теории речевой деятельности / отв. ред. А. Н. Леонтьев. – М. : Наука, 1974. – 368 с.

15. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. – М. : ПАРАДИГМА, 2012. – 279 с. – ISBN 978-5-4214-0011-0.

16. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – М. : Юристъ, 1997. – 256 с.

Дополнительная литература

1. Безруких, М. М. От буквы к слову, от слова к предложению / М. М. Безруких. – М. : Просвещение, 2011. – 40 с. – ISBN 978-5-360-00539-1.

2. Бурина, Е. Д. Такие похожие разные буквы: тренинг по дифференциации сходных по начертанию букв : пособие для учащихся нач. шк., учителей, логопедов и родителей / Е. Д. Бурина. – СПб. : Каро, 2006. – 96 с. – ISBN 5-89815-691-7.

3. Елецкая, О. В. Методика диагностики дизорфографии у школьников / О. В. Елецкая. – М. : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2018. – 208 с. – ISBN 978-5-16-103816-1.

4. Ефименкова, Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью лексико-грамматической стороны речи / Л. Н. Ефименкова. Вып. 3. Ч. 1. – М. : Нац. кн. центр, 2009. – 131 с. – ISBN 978-5-4441-0254-1.

5. Ишимова, О. А. Развитие речи. Письмо / О. А. Ишимова, А. А. Алмазова. – М. : Просвещение, 2023. – 128 с. – ISBN 978-5-09-032064-1.

6. Ишимова, О. А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо. Программно-методические материалы / О. А. Ишимова, С. Н. Шаховская, А. А. Алмазова. – М. : Просвещение, 2014. – 126 с. – ISBN 978-5-09-121455-0.

7. Ишимова, О. А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Чтение. Программно-методические материалы / О. А. Ишимова, С. Н. Шаховская, А. А. Алмазова. – М. : Просвещение, 2014. – 126 с. – ISBN 978-5-09-079789-4.

8. Мазанова, Е. В. Учусь не путать буквы / Е. В. Мазанова. – М. : Гном, 2023. – 32 с. – ISBN 978-5-00160-017-6.

9. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция : учеб. пособие / под общ. ред. О. Б. Иншаковой. – М. : МПСИ ; Воронеж : Изд. дом РАО, 2007. – 286 с. – ISBN 978-5-9770-0162-5.

10. Распоряжение Минпросвещения России от 06.08.2020 № Р-75 (ред. от 06.04.2021) «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-0608-2020-n-r-75-ob-utverzhdenii/?ysclid=m32xp0vf2d526854331>] (дата обращения: 16.07.2024).

11. Розова, Ю. Е. Программно-методические материалы для организации коррекционно-логопедической работы с учащимися начальных классов : сб. рабочих программ учителя-логопеда / Ю. Е. Розова, Т. В. Коробченко. – М. : Редкая птица, 2019. – 232 с. – ISBN 978-5-6040848-1-6.

12. Смирнова, И. А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму / И. А. Смирнова. – М. : Детство-Пресс, 2020. – 64 с. – ISBN 978-5-89814-404-3.

13. Соболева, А. Е. Пиши без ошибок. Русский язык с нейропсихологом / А. Е. Соболева, Е. В. Емельянова. – СПб. : Питер, 2008. – 96 с. – ISBN 978-5-388-00098-9.

14. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т. А. Фотекова. – М. : Айрис-пресс : Айрис-дидактика, 2007. – 84 с. – ISBN 978-5-8112-2884-3.

15. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы : пособие для учителей-логопедов / А. В. Ястребова. – М. : Просвещение, 1978. – 103 с.

16. Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru> (дата обращения: 16.07.2024).

17. ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgos.ru> (дата обращения: 16.07.2024).

Учебное электронное издание

**ЛОГОПЕДИЯ
НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**

Учебное пособие

**Автор-составитель
УХИНА Наталья Александровна**

Редактор А. П. Володина
Технический редактор Ш. Ш. Амирсейидов
Компьютерная верстка Д. В. Лавровой
Корректор О. В. Балашова
Выпускающий редактор А. А. Амирсейидова

Системные требования: Intel от 1,3 ГГц; Windows XP/7/8/10;
Adobe Reader; дисковод CD-ROM.

Тираж 9 экз.

Издательство Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87