



**Государственное автономное учреждение Иркутской области
«ЦЕНТР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, МЕДИЦИНСКОЙ и СОЦИАЛЬНОЙ
ПОМОЩИ»**

**Взаимосвязь учителя-логопеда и учителя начальной школы
по преодолению специфических ошибок.**

(методические рекомендации для учителей)

Мазурова Н.Н, учитель-логопед

Иркутск, 2023

В последнее время учителя начальных классов констатируют ухудшение качества письма у младших школьников. Тетради с письменными работами изобилуют различными ошибкам: зеркальность, пропуски или замены букв, аграмматизмы, не соблюдение границ предложений, плохой почерк и др. Ежедневное переписывание домашних и классных работ, выполнение орфографических упражнений не дает желаемого результат, напротив, вызывает у ребенка негативное отношение к письму, понижает самооценку. Чтобы помочь младшему школьнику, необходимо разобраться в истинных причинах нарушения письма и выбрать правильное направление коррекционной работы.

Дисграфия. Виды нарушений письма

Дисграфия- частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения.

Дисграфию не стоит путать с дизорфографией, которая в свою очередь проявляется на письме значительным количеством орфографических ошибок, т.е. ошибками «на правила».

Что же касается дисграфии, то выделяют несколько видов нарушений письма:

- **артикуляторно-акустическая дисграфия** проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Ребенок пишет так, как произносит. Если в устной речи он заменяет звук ш на с («сыски» вместо «шишки») или пропускает звук р («ыба» вместо «рыба»), то на письме данный дефект непременно отразится;
- **акустическая дисграфия** проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам (звонкие-глухие, твердые-мягкие, свистящие-шипящие согласные), при этом в устной речи, как правило, ребенок не допускает ошибки. Также при этом виде дисграфии наблюдаются ошибки в обозначении мягкости на письме: замены гласных I и II ряда, употребление мягкого знака;
- **дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза** проявляется на письме в виде пропусков, замен букв, слогов, слитного написания слов, нарушение границ предложений;
- **аграмматическая дисграфия** выражается в недоразвитие грамматического строя речи;
- **оптическая дисграфия** проявляется в замене и искажении букв на письме (зеркальность, добавление или не дописывание элементов букв, замены схожих по написанию букв)

• **смешанная дисграфия** наиболее часто проявляется. В этом случае на письме наблюдаются ошибки, характерные для нескольких из вышеперечисленных типов дисграфий.

Причины дисграфии

В отличие от устной речи письмом можно овладеть только при условии целенаправленного обучения. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций; слаженной работы различных анализаторных систем, зрелости ЦНС и пр. В случае нарушения работы одного из механизмов может возникнуть дисграфия.

Причины дисграфии условно можно разделить на несколько групп:

1. Дизонтогенез дородового, родового и послеродового периодов, не прошедшее ребёнком определённых стадий онтогенеза; часто болеющие и соматически ослабленные дети, дети с аденоидами.
2. Речевые патологии: дислалия, дизартрия, общее недоразвитие речи, задержка речевого развития, заикание, фонетико-фонематическое недоразвитие речи.
3. Недоразвитие ВПФ, поражение ЦНС или отделов головного мозга; задержка процесса латерализации.
4. Социальные причины: наследственность, билингвизм, педагогическая запущенность, неоправданно раннее обучение.

Коррекция дисграфии

Любая коррекционная работа должна начинаться с диагностики. Необходимо обследовать школьника на предмет нарушения звукопроизношения, уточнить уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи, определить соответствие этого уровня возрасту младшего школьника, произвести тщательный анализ письменных работ, выявить типологию ошибок, а также оценить уровень сформированности некоторых психических функций: памяти, внимания, умения ориентироваться в пространстве и пр. Особое внимание стоит уделить сбору анамнеза. Необходимо подробно расспросить родителей о психосоматическом состоянии ребенка, наличии или отсутствии хронических заболеваний, узнать, как протекала беременность и были ли осложнения в постнатальный период. Работа по преодолению дисграфии будет эффективнее, если логопед будет взаимодействовать со школьным психологом.

По результатам диагностики будет намечен дальнейший план коррекционной работы. В случае, если у ребёнка было выявлено нарушение звукопроизношения (особенно в сочетании с артикуляторно-акустической дисграфией), то имеет смысл начать коррекционную работу с постановки и автоматизации звуков в устной речи, и только после этого переходить к

коррекции письма. Практика показывает, что не зависимо от типа дисграфии, у школьников с трудностями письма внимание и концентрация находятся на уровне ниже среднего. В этом смысле является разумным на каждом занятии давать задания для «тренировки» мозга.

В случае, если у ребенка диагностирована оптическая дисграфия, коррекционную работу имеет смысл строить на основе развития зрительно-пространственных функций. Необходимо произвести детальный разбор смешиваемых букв, уточнить их артикуляторные особенности; найти сходства и различия в написании. Помимо классических упражнений эффективным методом в коррекции оптической дисграфии является дермолексия, письмо в воздухе, создание «живой азбуки» (соотносим смешиваемые буквы с предметами, на которые начинаются эти буквы), «пальчиковые азбуки» (показываем буквы пальцами) использование кодировки или шифров, нахождение смешиваемых букв в незнакомом тексте.

Работа по преодолению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза проходит поэтапно.

Первый этап- звукобуквенный анализ. Учащимся необходимо овладеть умением выделять тот или иной звук в слове, находить его место в слове, определять последовательность и количество звуков, дифференцировать гласные и согласные звуки, твердые и мягкие, глухие и звонкие согласные.

Второй этап- слоговой анализ и синтез. Данный этап подразумевает умение делить слова на слоги, находить ударный слог, анализировать количество и последовательность слогов в слове, проводить операции слогового синтеза.

Третий этап- развитие языкового анализа и синтеза. Этот этап предполагает овладение умением определять количество и последовательность слов в предложении, предложений в тексте, обозначать границы предложений, а также моделировать предложения и текст.

Коррекционная работа при акустической дисграфии основывается на развитие фонематического слуха, обучение различным формам звукобуквенного анализа и синтеза (описывалась ранее), сопоставление звуков с опорой на артикуляцию, зрительное и кинестетическое восприятие.

Здесь также важно учитывать этапность в работе: сначала отрабатывается дифференциация на основе звуков, затем слогов, слов, после в предложении и тексте.

Преодоление аграмматической дисграфии строится на обогащении словарного запаса речи, функций словообразования и словоизменения, работе с родственными и однокоренными словами, формировании морфологических представлений.

Для эффективной работы по устранению любого вида дисграфии необходимо точно знать структуру дефекта, учитывать психофизиологические особенности младшего школьного возраста.

Кроме того, одним из важнейших условий коррекционной работы является выработка единства требований к ученику, допускающему специфические ошибки письма, со стороны учителя и логопеда.

Практически все учителя начальных классов, оценивая работу детей, не делают скидок на ошибки специфического характера, включая их в существующие нормы оценки письменных работ. Однако эти ученики при всем своем желании и старании не в состоянии выполнить письменного задания в соответствии с нормами, принятыми в школе.

Задача учителя-логопеда, во-первых, научить педагога отличать специфическую ошибку от орфографической, а во-вторых, обратить внимание учителя на то, что ошибки специфического характера не должны засчитываться при оценке письменной работы учащегося.

Учитель-логопед должен убедить учителя в том, что создание для ученика благоприятного психологического климата на уроке значительно важнее нормативной отметки.

Взаимосвязь учителя-логопеда и учителя начальной школы по преодолению специфических ошибок.

Количество детей, нуждающихся в логопедической помощи, как правило, велико, и учитель-логопед не имеет возможности оказать помощь каждому ученику. Кроме того, из теории и практики известно, что для эффективного устранения какого – либо нарушения в развитии ребенка требуется комплексный подход, т.е. привлечение к решению проблемы родителей ребенка, учителя и других специалистов, работающих в школе. В первую очередь учитель-логопед организует сотрудничество с учителем начальных классов. Он помогает учителю занять активную позицию в решении учебной проблемы ребенка.

Самое важное для успешного сотрудничества – установление равноправных отношений. Обе стороны (учитель-логопед и учитель) являются одинаково компетентными в вопросах, касающихся организации помощи ребенку, поэтому они не должны выступать в ролях, например «эксперта» и «консультируемого». И тот, и другой являются партнерами в процессе коррекционной работы.

Сотрудничество состоится только в том случае, если учителю-логопеду удастся вызвать у учителя желание участвовать в решении проблемы. Поэтому при разговоре с учителем важно учитывать следующие моменты:

- не употреблять сложные специфические, малопонятные термины;
- обсуждать не причины проблемы (нарушение, недоразвитие какой –нибудь речевой функции у ребенка), а сами учебные проблемы, их конкретные проявления;
- максимально уточнить, в чем состоят учебные проблемы ребенка;

· при выборе путей решения проблем и их анализе опираться, прежде всего, на мнение учителя, даже если логопед с ним в чем-то не согласен. Учитель-логопед и учитель, каждый со своим видением ситуации, должны прийти к взаимопониманию для нахождения общих путей решения проблемы.

Учитель-логопед, проводя коррекционные занятия, и учитель, решая учебные проблемы в ходе урока, должны исходить из возможностей и интересов ученика.

Преодоление ошибок на письме у детей младшего школьного возраста

При коррекции дисграфии проводится работа по развитию и уточнению пространственно-временных представлений.

Необходимо осознание ребенком схемы собственного тела, определение направлений в пространстве.

Примеры таких упражнений:

Дифференциация правых и левых частей тела начинается с выделения ведущей правой руки:

-Показать какой рукой надо кушать, писать, рисовать, здороваться, и сказать, как называется эта рука. Затем дети должны поднять правую руку и назвать ее. Показать левую руку. Поднять то правую, то левую руку. Показать карандаш то правой, то левой рукой и т.д.

-Определение направлений в пространстве.

-Уточнение пространственных взаимоотношений:

–стоя в колонне назвать стоящего впереди, стоящего сзади;

- Знакомство со схемой тела, стоящего, напротив.

-Последовательность числового ряда на примере чисел первого десятка: 1,2,3,4,5,6,7,8,9.

-«Вернуть число на место».

-Графическое воспроизведение направлений.

-Исправить замеченную ошибку в перечне дней недели, летних месяцев и тп.

Коррекционная работа на фонетическом уровне

Проводится коррекционная работа на фонетическом уровне.

Работа на фонетическом уровне включает два основных направления:

1) Развитие звукового анализа слов (от простых форм к сложным);

2) Развитие фонематического восприятия, т.е. дифференциация фонем, имеющих сходные характеристики.

Фонематические представления формируются у детей в результате наблюдений за различными вариантами фонем, их сопоставления и обобщения. Так складываются константные фонематические представления – способность воспринимать каждый речевой звук в различных вариантах его звучания как тождественный себе.

Неоценимую роль в становлении константных фонематических представлений играют артикуляционные кинестезии.

По этой же причине с первых же занятий привлекается внимание детей к работе артикуляционного аппарата, чтобы сделать его в достаточной мере управляемым, приучать детей оценивать свои мышечные ощущения при проговаривании звуков, слов, связывая эти ощущения с акустическими раздражениями.

С этой целью в начальном периоде занятий отрабатывается артикуляция гласных первого ряда, а также тех согласных, произношение которых обычно не страдает (П, М, Н, Ф, Т, К...). Перечень этих согласных может быть расширен логопедом с учетом состояния произношения учеников в каждой учебной группе. На этой стадии работы не следует давать подробную характеристику артикулемы, достаточно фиксировать внимание детей на наиболее выразительных характерных ее признаках. Упражнения в узнавании и вычленении этих звуков в словах проводятся с опорой на громкое проговаривание, а при необходимости – и акцентированное произнесение искомого звука.

Виды письма

На протяжении первых трех лет обучения школьники упражняются в различных видах письма, каждый из которых имеет определенное значение для формирования навыков полноценной письменной речи, отвечая задачам обучения, закрепления и проверки соответствующих знаний и умений. Рассмотрим отдельные виды письма, преломленные к применительно к задачам логопедической работы.

Списывание: а) с рукописного текста, б) с печатного текста, в) осложненное заданиями логического и грамматического характера.

Списывание, как простейший вид письма наиболее доступен детям, страдающим дисграфией. Ценность его – в возможности согласовывать темп чтения записываемого материала, его проговаривания и записи с индивидуальными возможностями детей. Необходимо как можно раньше научить детей при списывании запоминать слог, а не букву, что вытекает из положения о слоге как основной единице произношения и чтения. Следовательно, специфической задачей письма становится правильное послоговое проговаривание, согласованное с темпом письма.

Слуховой диктант со зрительным самоконтролем отвечает принципу взаимодействия анализаторов, участвующих в акте письма. После написания слухового диктанта, обходя учеников, логопед отмечает у себя и объявляет количество ошибок каждого из учеников. На несколько минут открывается текст диктанта, записанный на доске для исправления ошибок.

Это обстоятельство побудило к разработке новой, нетрадиционной формы письма под слуховую диктовку – графического диктанта.

Графический диктант выполняет контрольную функцию, но является щадящей формой контроля, так как исключает из поля зрения учащихся другие орфограммы. Графический диктант позволяет тренировать учащихся в различении смешиваемых звуков на таких сложных по звуковому составу слова, какие не могут быть включены в диктанты.

Перед детьми ставится задача определять по слуху только изучаемые звуки, например, звонкий *з* и глухой *с* (случаи оглушения звонкого согласного на данном этапе не включаются в текст). Слова, не содержащие указанных звуков, при записи обозначаются прочерком; содержащие один из звуков обозначаются одной соответствующей буквой; содержащие оба звука – двумя буквами в той последовательности, в какой они следуют в составе слов. Если один из звуков встречается в слове дважды, то и буква повторяется.

Развитие и уточнение пространственно-временных представлений.

Последовательность во времени звуков и слогов, составляющих слово, а также временная последовательность слов, составляющих фразу, в письме находит отражение в соответствующей пространственной последовательности букв, слогов, слов, располагающихся на строках тетради или записи. Упражнения в определении последовательности в пространстве и времени создают основу для воспитания звуко-слогового и морфемного анализа слов.

Исходным в работе по развитию пространственных ориентировок является осознание детьми схемы собственного тела, определение направлений в пространстве, ориентировка в окружающем «малом» пространстве

Своеобразным продолжением развития пространственных дифференцировок становится изучение темы «Предлоги» (тех из них, которые имеют конкретное пространственное значение).

Во всех упражнениях главной целью является закрепление связи между фонемой – артикулемой – графемой – кинемой.

Упражнения:

Гласные звуки: 1. Узнавание гласного звука (на слух). 2. Вычленение гласного звука (на слух). 3. Из ряда гласных (в начальной позиции).

Из серии слогов с повторяющимся гласным звуком: Из слова (в начальной позиции, под ударением).

Согласные звуки: Рассмотреть артикуляцию отдельных согласных звуков, произношение которых доступно всем учащимся (выделить существенные артикуляторные признаки для формирования звукопроизносительных дифференцировок).

Для узнавание согласного звука (на слух) может проводиться ряд упражнений: уточнение артикуляции парных звуков, сопоставление звуков по артикуляции (что общее и чем отличаются), соотнесение звуков с буквой, чтение слогов хором, поэлементна запись букв с проговариванием, выборочный диктант слогов.

Здесь также проводятся занятия по вычленению фонем из слогов, из слов, запись их под диктовку, сопоставление слов-паронимов по смыслу и звучанию. Проводится запись текстов для графического диктанта. Запись слов в две колонки по наличию парных звуков. Как итоговое занятие на фонетическом уровне проводятся слуховые диктанты.

Коррекционная работа на лексическом уровне.

Начинать эту работу следует с выяснения и пополнения объема словарного запаса у учеников на предлагаемом примерном перечне тем. Основные задачи лексической работы:

1) количественный рост словаря (за счет усвоения новых слов и их значений);

2) качественное обогащение словаря (путем усвоения смысловых и эмоциональных оттенков значений слов, переносного значения слов и словосочетаний);

3) очищение словаря от искаженных, просторечных и жаргонных слов.

Ученики упражняются в слоговом и морфемном анализе и синтезе слов; наблюдают явления многозначности, синонимии, антонимии и омонимии, как слов, так и морфем.

Проводиться работа по выявлению активного словарного запаса учащихся. Для этого проводится ряд игр – заданий – сравнить: по вкусу, цвету, ширине и т.д., назвать действия с перекидыванием мяча (метель что делает? – метет).

Проводиться работа по уточнению и расширению словарного запаса учащихся:

–синонимы (в словосочетаниях указать близкие по значению слова, указать 4-е «лишнее» слово);

–антонимы (найти в тексте слова, имеющие противоположное значение, указать слова-антонимы в пословицах, подбор антонимов в тексте);

–омонимы (из словосочетаний составить предложения), в тексте найти слова, звучащие одинаково, объяснить значение выделенных слов в тексте, в пословицах объяснить прямой и переносный смысл выражений).

При обучении слоговому анализу и синтезу слов проводится ряд занятий: составление слов и слогов, деление слов на слоги.

Для этого проводится ряд упражнений:

Деление на слоги, добавь слог, чтобы получилось слово, игра «много-один», «цепочка слов».

Проводиться работа по теме «Ударение в слове», по безударным гласным, по составу слова (корень слова, приставка, суффикс).

Коррекционная работа на синтаксическом уровне.

Основные задачи работы;

1) Преодоление и предупреждение ошибочных словосочетаний в речи учащихся, усвоение ими сочетаемости слов, осознанное построение предложений.

2) Обогащение фразовой речи учеников путем ознакомления их с явлением многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций.

Помните!

Не так важно научить детей, как важно создать ситуацию, в которой ребенок просто не сможет не учиться и будет делать это с удовольствием. Американский психолог К. Роджерс

Список литературы:

1. Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
2. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов/ Л. Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
3. Ефименкова Л. Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте / Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко. – М.: Просвещение, 2017 г. – 239 с.
4. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - М.: ИКЦ "МарТ", 2017. — 448 с.
5. Лалаева Р.И. Выявление дизорфографии у младших школьников/ Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова. - СПб.: СПбГУПМ, 1999. - 36 с.
6. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. конспекты занятий для логопедов / Е.В. Мазанова – 2-е изд., испр. – М. : Издательство ГНОМ и Д, 2018.- 128 с.
7. Парамонова Л.Г. Говори и пиши правильно / Л.Г. Парамонова – Спб. : «Дельта», 1996. – 384 с.
8. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1983. – 111 с.

