ПОКАЗАТЕЛИ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПРОБЛЕМАМИ РАЗВИТИЯ

Формирование готовности к школьному обучению у ребенка в значительной степени связано с развитием его нервно-психических функций, что, в свою очередь, обусловлено созреванием организма и, прежде всего, ЦНС. Вместе с тем созревание тех или иных функций ускоряется в процессе активного функционирования ЦНС. Обучение и активная умственная деятельность ребенка в обучении являются мощными факторами, ускоряющими биологический процесс созревания ЦНС

Обучаемость рассматривается как восприимчивость к обучению, к дозированной помощи, способность к обобщению, построению ориентировочной основы деятельности (Б.Г.Ананьев, Н.А.Менчинская, З.И.Калмыкова, А.Я.Иванова, С.Л.Рубинштейн, П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина).

Важное значение имеет не только интеллектуальная, но и личностная и социально-психологическая готовность к обучению. Среди этих параметров важно учитывать волевую готовность ребенка к школе.

У.В.Ульяненкова разработала специальные диагностические критерии готовности к обучению детей шестилетнего возраста с задержкой психического развития. Среди этих параметров выделены следующие структурные компоненты учебной деятельности:

ориентировочно-мотивационные;

операционные;

регуляторные.

На основании этих параметров автором была разработана уровневая оценка сформированности общей способности к учению детей с ЗПР. Эта оценка проводилась в процессе диагностического обучения, которое включало ряд заданий типа выкладывания елочки из геометрических фигур, рисования флажков по образцу, а также выполнения заданий по вербальной инструкции взрослого.

Автор выявила принципиальные различия в выполнении этих заданий нормально развивающимися дошкольниками и детьми с ЗПР. Нормально развивающийся дошкольник в процессе выполнения этих заданий легко обучался работать по заданию взрослого, контролировать свои действия, адекватно оценивать свои успехи и неудачи.

У шестилетних детей с ЗПР была выявлена более низкая способность к обучению, отсутствие интереса к занятию по заданию, отсутствие саморегуляции и контроля, а также критического отношения к результатам своей работы. У этих детей отсутствовали такие важные показатели готовности к обучению как:

· несформированность относительно устойчивого отношения к познавательной деятельности;

· недостаточность самоконтроля на всех этапах выполнения задания;

· отсутствие речевой саморегуляции.

С.Г.Шевченко было показано, что неготовность детей с ЗПР к обучению выражается в несформированности сюжетно-ролевых игр и представлений об окружающем мире.

Важным показателем готовности детей к обучению грамоте является ориентировка их в речевой деятельности (Р.Д.Тригер). На основе совершенствования сенсорного языкового опыта ребенок должен овладеть элементарными навыками звукового анализа, он должен уметь последовательно вычленять звуки из слов, устанавливать их последовательность и место в слове.

Важное значение также имеют:

оценка готовности руки к письму, то есть возможности правильного захвата карандаша или ручки и движения руки слева направо под контролем зрения;

развитие функции активного внимания и памяти.

Диагностика готовности ребенка к школьному обучению очень важна. Существуют различные подходы к проведению этой диагностики. В последние годы в Институте коррекционной педагогики разработан психодиагностический комплекс, включающий три методики:

1. Методика исследования особенностей прогностической деятельности («Угадайка»), созданная Л.И.Переслени и В.Л.Подобедом.

2. Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена в модификации Т.В.Розановой.

3. Методика диагностики словесно-логического мышления, разработанная Э.Ф.Замбациявичене по принципу, использованному Р.Амтхауэром и модифицированная Л.И.Переслени и Е.М.Мастюковой, прошедшая экспериментальную проверку (Л.И.Переслени, Е.М.Мастюкова, Л.Ф.Чупров, 1989, 1990).

Эта методика предназначена для диагностики прогностической деятельности, которая сама по себе является важным нейропсихологическим показателем готовности ребенка к обучению, с учетом особенностей развития внимания, памяти и мышления.

Знание четких результатов диагностики позволяет педагогу максимально эффективно выстраивать коррекционную работу на уроке в соответствии с принципами лечебной педагогики.

Глава 3. ЛЕЧЕБНАЯ ПЕДАГОГИКА

Лечебная педагогика - это система лечебно-педагогических мероприятий, имеющих целью предупреждение, лечение и коррекцию различных отклонений в развитии, нервно-психических и соматических нарушений, которые могут привести к стойкой инвалидизации, школьной и социальной дезадаптации.

Лечебная педагогика - это комплексное воздействие на организм и личность ребенка. В ее задачи входит стимуляция умственного и физического развития, коррекция имеющихся отклонений в развитии (отставания в психическом развитии, поведении, речи, нарушения общения, моторики и других психомоторных функций) с целью всестороннего развития больного ребенка.

При проведении лечебно-педагогических мероприятий следует опираться на сохранные функции и возможности ребенка.

Лечебная педагогика тесно связана с клинической медициной, в первую очередь с педиатрией, с детской невролгией и психиатрией, а также психотерапией, возрастной физиологией.

Основные задачи лечебной педагогики заключаются в разработке специальных индивидуальных и групповых методов и программ, направленных на коррекцию нарушенных функций и стимуляцию психомоторики ребенка и эмоционально-личностное его развитие.

На основе анализа структуры ведущих нарушений, обусловливающих отставание в развитии и дезадаптации ребенка к окружающей среде, лечебная педагогика решает как общие педагогические и общевоспитательные задачи, так и специфически-коррекционные, с учетом специфики аномального развития и индивидуальных особенностей ребенка и его семьи.

Главный принцип лечебной педагогики - тесная взаимосвязь лечебного и педагогического процессов.

При проведении лечебно-педагогических и коррекционных мероприятий с детьми с отклонениями в развитии специалистам важно соблюдать следующие основные принципы.

1. Исходя из соблюдения прав ребенка, закрепленных в Конституции о правах ребенка, максимально стремиться к реализации права на образование, направленное прежде всего на развитие личности, умственных и физических способностей, а также права ребенка на сохранение своей индивидуальности.

2. Включение в коррекционно-развивающие занятия всех, в том числе и самых тяжелых детей с множественными отклонениями в развитии, разрабатывая для каждого из них индивидуальную развивающую и коррекционную программу.

3. При оценке динамики продвижения ребенка не сравнивать его с другими детьми, а сравнивать с самим собой на предыдущем этапе развития.

4. Создавать для ребенка атмосферу доброжелательности, формировать чувство психологической безопасности, стремиться к безопасному принятию ребенка с пониманием специфики его трудностей и проблем развития.

5. Корректно и гуманно оценивая динамику продвижения ребенка, реально представлять дальнейшие возможности развития и социальной адаптации.

6. Педагогический прогноз определять на основе углубленного понимания медицинского диагноза, но всегда с педагогическим оптимизмом, стремясь в каждом ребенке найти сохранные потенциальные возможности, положительные стороны его психического и личностного развития, на которые можно опереться в педагогической работе.

7. Ко всем детям, особенно физически ослабленным, легко возбудимым, неуравновешенным следует относиться спокойно, ровно, доброжелательно.

8. Разрабатывать для каждого ребенка совместно с врачом программу по рациональной организации, гигиене умственной и физической деятельности, направленной на предупреждение утомления.

9. Помнить, что признаками переутомления, наряду со снижением концентрации внимания, ухудшением двигательной координации, является нарушение сна. При переутомлении у ребенка усиливается нервное возбуждение, раздражительность, часто наблюдается слезливость, усиливаются все имеющиеся у него нарушения.

10. Каждого ребенка необходимо приучить к определенному режиму дня. Вся деятельность ребенка должна быть построена по определенному расписанию.

11. Весь персонал, работающий с ребенком, должен соблюдать профессиональную этику. Диагноз и прогноз каждого ребенка - профессиональная тайна специалистов.

12. При проведении коррекционно-развивающего обучения и воспитания важно усиливать и развивать положительную уникальную неповторимость каждого ребенка, его индивидуальные способности и интересы.

13. Разрабатывать динамичную индивидуальную развивающую и коррекционную программу для каждого ребенка.

14. Стимулировать умственное и эмоциональное развитие с опорой на психическое состояние радости, спокойствия, раскованности.

15. Постепенно, но систематически включать ребенка в самооценивание своей работы.

16. Терпеливо обучать ребенка делать перенос сложившегося способа действия в сходные условия, переключаться с одного способа действия на другой, при выполнении каждого задания стимулировать творчество и изобретательность.

При разработке специальной методики воспитания и обучения следует опираться на общие и специфические закономерности возрастного развития как в норме, так и при отклонениях в развитии. Не менее важно соблюдать основные принципы методического подхода к воспитанию и обучению: создавать специальные условия для обеспечения мотивационной стороны деятельности, осуществлять коммуникативную направленность обучения, строго индивидуализировать обучение, всесторонне развивать у ребенка все продуктивные виды деятельности.

Таким образом, выстраивая систему уроков, следует особое внимание уделить таким аспектам: обеспечение мотивационной стороны деятельности ребенка; формирование психологической базы речи; развитие различных форм познавательной деятельности.

3.1 ПРИНЦИПЫ ЛЕЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ ЗАДЕРЖКЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

задержка развитие ребенок педагогический

Задержка психического развития является одной из наиболее частых форм нарушений психического онтогенеза. Среди учащихся младших классов число таких детей колеблется от 5 до 11%.

Характерными признаками задержки психического развития являются: ограниченный, не соответствующий возрасту ребенка запас знаний и представлений об окружающем мире, низкий уровень познавательной активности, недостаточная регуляция произвольной деятельности и поведения, более низкая способность, по сравнению с нормально развивающимися детьми того же возраста, к приему и переработке перцептильной информации. Кроме того, у большинства детей с ЗПР отмечается недостаточная сформированность функций произвольного внимания, памяти и других высших психических функций. У одной группы детей с ЗПР преобладает интеллектуальная недостаточность, у другой - эмоционально- волевые нарушения по типу психического инфантилизма.

На основе неврологического анализа у детей раннего возраста выделено два типа задержки психического развития. Доброкачественная, или неспецифическая, не связана с повреждением мозга и с возрастом компенсируется при благоприятных условиях внешней среды даже без каких-либо терапевтических мероприятий. Специфическая, или церебрально- органическая, задержка развития связана с повреждением мозговых структур и его функций.

Исходя из такого определения специфической и неспецифической задержки возрастного развития, можно заключить, что даже общие внешние факторы в одних случаях вызывают лишь некоторую задержку темпа становления возрастных функций, в других - приводят к дисфункции мозга, которая наряду с задержкой развития проявляется различными психоневрологическими нарушениями.

С практической точки зрения, дифференциация специфической и неспецифической задержки возрастного развития, то есть по существу патологической и непатологической задержки, чрезвычайно важна в плане определения интенсивности и методов стимуляции возрастного развития, прогноза эффективности лечения, обучения и социальной адаптации.

Неспецифическая задержка развития проявляется в некотором запаздывании становлении двигательных и (или) психических функций, которое может выявиться на любом возрастном этапе, относительно быстро компенсируется и не сочетается с патологическими неврологическими и (или) психопатологическими симптомами. Она может проявляться как в виде общего (тотального) отставания в развитии, так и в виде частичных задержек в становлении тех или иных нервно-психических функций. Неспецифическая задержка развития легко поддается коррекции путем ранней стимуляции психомоторного развития.

Специфическая задержка развития связана с изменениями структурной или функциональной деятельности мозга. Наряду с тяжелыми заболеваниями нервной системы у таких детей отмечаются нерезко выраженные неврологические нарушения, которые выявляются лишь при специальном неврологическом обследовании. Это так называемые признаки минимальной мозговой дисфункции. У многих детей с этой формой ЗПР обнаруживается двигательная расторможенность - гиперактивное поведение. Появление такого ребенка всегда вносит беспокойство, он бегает, суетится, ломает игрушки. Также многие из них отличаются повышенной эмоциональной возбудимостью, драчливостью, агрессивностью, импульсивным поведением. Большинство детей не способны к игровой деятельности, они не умеют ограничивать свои желания, бурно реагируют на все запреты, отличаются упрямством. Для многих детей характерна моторная неловкость, у них слабо развиты тонкие дифференцированные движения пальцев рук.

Таким образом, дети с задержкой психического развития - это очень полиморфная группа. У некоторых из них отставание в развитии, в первую очередь, связано с незрелостью эмоционально-волевой сферы. Это дети с инфантилизмом. Они достаточно изобретательны и неутолимы в игре, им свойственна живость воображения, фантазия, непоседливость, изобретательность с преобладанием положительных эмоций и хорошего настроения. Вместе с тем, у них слабо развиты интеллектуальные интересы, отмечается недостаточная устойчивость активного внимания и регуляция собственной деятельности. Для этих детей характерна повышенная живость и выраженный интерес к окружающему. Вместе с тем, имеет место отставание в созревании компонентов формирующейся личности, задержка в созревании абстрактно-логического мышления с преобладанием конкретно-действенного и наглядно-образного.

Особенности психической деятельности детей с ЗПР обусловлены несформированностью у них интегративной деятельности мозга. Известно, что интегративность - взаимодействие различных функциональных систем - является основой нормального психического развития ребенка. Таким образом, для детей с ЗПР характерна недостаточность образования связей между отдельными перцептивными и двигательными функциями. Так, ребенок может затрудняться в оценке идентичности форм предметов, воспринимаемых им с помощью осязания и зрения. Он также испытывает затруднения при воспроизведении ритма, воспринимаемого на слух, а также графически или моторно.

При ЗПР часто наблюдается отставание в развитии речи, также достаточно стойкие фонетико-фонематические нарушения и расстройства артикуляции. В артикуляционной моторике имеет место недостаточность тонких и дифференцированных движений. Некоторые дети затрудняются в восприятии на слух сходных по звучанию фонем, в результате чего недостаточно понимают обращенную к ним речь.

Для многих детей с ЗПР характерно выраженное нарушение функции активного внимания и своеобразная недостаточность памяти.

Кроме того, у многих из них к началу школьного обучения не сформированы многие высшие психические функции, такие как пространственный и предметный гнозис, праксис, фонематический анализ, динамический и кинестетический праксис, а также функции программирования на смысловом уровне и мнестической деятельности.

В специальных исследованиях также показано значительное отставание у детей с ЗПР деятельности общения со взрослыми.

3.2 ЛЕЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПРИ ЗАДЕРЖКЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Проблема изучения и подготовки к обучению детей с ЗПР в течение последних двадцати лет интенсивно разрабатывалась сотрудниками института Коррекционной педагогики РАО (В.И.Лубовский, М.С.Певзнер, Н.А.Цыпина, Н.А.Никашина, Р.Д.Тригер, С.Г.Шевченко, Г.М.Капустина). На основании этих исследований были составлены программы подготовки к школе детей с ЗПР, а также программы для начальных классов школ для детей с ЗПР.

Авторами подчеркивается особое значение развития у этих детей наблюдательности, навыков анализа, синтеза, сравнения и обобщения. Ребенка необходимо научить видеть предметы, действия во всем их многообразии, во взаимосвязи друг с другом, научиться выделять основные признаки предметов и явлений окружающей действительности, сравнивать предметы, обобщать их в группы и логично рассказывать о результатах своей деятельности, а также передавать основной смысл прослушанного рассказа. Важное значение придается развитию внимания, памяти, речи, произвольной регуляции деятельности. Особое внимание уделяется формированию дифференцированного восприятия различных языковых средств, на накопление активного и пассивного словаря, коррекцию имеющихся речевых нарушений. Ребенка учат выделять в устной речи слова, а затем и предложения, слышать паузу и интонацию, в соответствии со знаками препинания в конце предложения. Особое внимание уделяется работе по развитию у детей умения слышать и выделять в слове отдельные звуки. Проводится специальная логопедическая работа по выработке у ребенка четкой артикуляции всех звуков речи. Ребенка готовят к усвоению устного звукового анализа.

Большое место отводится обучение составлению рассказов по картинке и серии картинок, отгадывать и придумывать самому загадки, используя прием сравнения, «готовят» руку к письму. Важно развивать у ребенка умение составлять простые и распространенные предложения, выделять их в рассказе, делить предложения на слова.

Детей с ЗПР важно научить ориентироваться в звуковой речи, то есть развивать у них звуковой анализ слов. Специальные исследования показали, что для детей с ЗПР наиболее доступным является выделение ударного гласного звука, стоящего в начале слова, и конечного согласного. Наиболее распространенной ошибкой у них является выделение слога вместо звука при вычленении начального согласного (например, в слове мак ребенок выделяет ма вместо м). У нормально развивающихся детей на определенном этапе их развития тоже наблюдаются такого рода ошибки. Однако у детей с ЗПР они являются стойкими, и требуется специальная коррекционная работа для их преодоления. Также ребенок легче выделяет отдельный гласный в словах, где он составляет отдельный слог (аист). Согласный звук в начале слова наиболее легко выделяется в словах, где он занимает обособленное положение (слон). Важно отметить, что дети с ЗПР, даже владея приемом выделения звука из состава слова, самостоятельно им не пользуются.

Важное значение при ЗПР имеют специальные коррекционные упражнения по развитию у детей предметного и пространственного гнозиса, праксиса, фонематического анализа, функций активного внимания, памяти, а главное - регуляции целенаправленной деятельности.

Глава 4. НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ И ИХ ПРЕОДОЛЕНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Нарушения письменной речи подразделяются на две группы в зависимости от того, какой вид ее нарушен. При нарушении продуктивного вида отмечаются расстройства письма, при нарушении рецептивной письменной деятельности - расстройства чтения.

1. Дислексия - частичное специфическое нарушение процесса чтения. Проявляется в затруднениях опознания и узнавания букв; в затруднениях слияния букв в слоги и слогов в лова, что приводит к неправильному воспроизведению звуковой формы слова; в аграмматизме и искажении понимания прочитанного.

2. Дисграфия - частичное специфическое нарушение процесса письма. Проявляется в нестойкости оптико-пространственного образа буквы, в смешениях или пропусках букв, в искажениях звуко-слогового состава слова и структуры предложений.

На уроках рекомендуется, по итогам диагностики, реализовывать систему коррекционного обучения по преодолению нарушений письменной речи. Занятия по преодолению дисграфии не должны превращаться в бесконечный процесс написания или переписывания. Необходимо обеспечить разнообразную речевую практику учащихся - для развития языковой способности и наблюдательности, для формирования навыков речевой коммуникации. Для этих целей существуют разнообразные упражнения, большая часть которых выполняется в устной форме с четко организованной системой сигналов обратной связи (карточки, символы, цифровой ряд, действия с мячом и хлопками и т.д.), то есть в некоторой степени мы формируем операции письма без тетради и ручки. Занимательный речевой материал также должен способствовать снятию напряжения и страха письма у детей, чувствующих собственную несостоятельность в графо-лексической деятельности, и создает положительный эмоциональный настрой у детей в ходе занятия.

Письменная речь - одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка. Для различных форм языковой деятельности первичной может быть как устная, так и письменная речь(сравним фольклор и художественную литературу).Если устная речь выделила человека из животного мира, то письменность следует считать величайшим из всех изобретений, созданных человечеством. Письменная речь не только совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, но она изменила самого человека, в особенности его способность к абстрактному мышлению.

В понятие письменная речь в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо. «Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков».

Русское письмо относится к алфавитным системам письма. Алфавит ознаменовал переход к символам высших порядков и определил прогресс в развитии абстрактного мышления, позволив сделать речь и мышление объектами познания. «Только письменность позволяет выйти за ограниченные пространственные и временные рамки речевой коммуникации , а также сохранить воздействии речи и в отсутствие одного из партнеров. Так возникает историческое измерение общественного самосознания».

И устная , и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуется в ходе всего дальнейшего обучения. В результате рефлекторного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических , оптических и кинестетических раздражений (Л. С. Выготский, Б.Г. Ананьев). Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, т.к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

А.Р. Лурия определял чтение как особую форму импрессивной речи, а письмо - как особую форму экспрессивной речи, отмечая , что письмо (в любой его форме) начинается с определенного замысла, сохранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций(забегания вперед, повторов и т.п.).Собственно письмо включает ряд специальных операций:

· Анализ звукового состава слова, подлежащего записи. Первое условие письма - определение последовательности звуков в слове. Второе - уточнение звуков, т.е. превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки- фонемы. Поначалу оба эти процесса протекают полностью осознанно, в дальнейшем они автоматизируются. Акустический анализ и синтез протекают при ближайшем участии артикуляции;

· Перевод фонем (слышимых звуков) в графемы, т.е. в зрительные схемы графических знаков с учетом пространственного расположения их элементов;

· «перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи (графемы переводятся в кинемы).

Перешифровка осуществляется в третичных зонах коры головного мозга (теменно-височно-затылочная область). Морфологически третичные зоны окончательно формируются на 10-ом - 11-ом году жизни. Мотивационный уровень письма обеспечивается лобными долями коры головного мозга. Включение их в функциональную систему письма обеспечивает создание замысла, который удерживается посредством внутренней речи.

Удержание в памяти информации обеспечивается целостной деятельностью мозга. Как отмечает А.Р. Лурия, «удельный вес каждой из операций письма не остается постоянным на разных стадиях развития двигательного навыка. На первых этапах основное внимание пишущего направляется на звуковой анализ слова, а иногда и на поиски нужной графемы. В сложившемся навыке письма эти моменты отступают на задний план. При записи хорошо автоматизированных слов письмо превращается в плавные кинетические стереотипы».

4.1 ВИДЫ ПИСЬМА В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ

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 применительно к задачам коррекционной 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.

В случаях, когда ребенок слабо усваивает это требование, допускает многочисленные пропуски букв, полезно предлагать для списывания слова и тексты, уже разделенные на слоги черточками.

С первых упражнений в списывании желательно воспитывать у школьников навыки самопроверки, для чего педагог, просматривая работы, не исправляет ошибки, а лишь отмечает их на полях соответствующих строк, предлагая ученику сверить свою запись с текстом учебника, карточки, доски.

Во всех видах письма чтение выполняет функцию контроля.

Слуховой диктант со зрительным самоконтролем отвечает принципу взаимодействия анализаторов, участвующих в акте письма. После написания слухового диктанта, обходя учеников, педагог отмечает у себя и объявляет количество ошибок каждого из учеников. На несколько минут открывается текст диктанта, записанный на доске, для исправления ошибок. Ученики делают исправления не ручкой, а цветным карандашом, чтобы отличить их от поправок, возможно имевших место в ходе написания диктанта. При проверке работ педагог отмечает количество исправленных ошибок, записывая это число в виде дроби: 5/3, то есть из пяти допущенных ошибок исправлено три. Подобные задания постепенно приучают детей к перечитыванию, проверке того, что они пишут. Педагог, ведя учет ошибок, может оценить динамику в развитии этого навыка.

Подбор речевого материала для слухового диктанта детям с ЗПР, страдающим дисграфией, дело непростое, так как в любом, самом несложном тексте может обнаружиться нечто недоступное для учеников на данном этапе обучения.

Это обстоятельство стало причиной для разработки новой, нетрадиционной формы письма под слуховую диктовку - графического диктанта. Наиболее полно эта форма отвечает задаче проверки усвоения детьми пройденных тем по дифференциации смешиваемых пар фонем, то есть тем, составляющих значительную часть всего объема логопедической работы при коррекции дисграфии.

Графический диктант выполняет контрольную функцию, но является щадящей формой контроля, так как исключает из поля зрения детей другие орфограммы. Проверка усвоения пройденного проходит в облегченных условиях, поэтому не является последней стадией контроля, как обычный текстовый диктант, где перед учеником стоят одновременно многие задачи. Однако именно графический диктант позволяет тренировать учащихся в различении смешиваемых звуков на таких сложных по звуковому составу словах, какие не могут быть включены в текстовые диктанты. Здесь как бы сужается «луч внимания» ребенка, концентрируясь на двух смешиваемых звуках, которые он должен выделить из насыщенного звукового ряда (слово, фраза, текст).

Проводится графический диктант следующим образом.

Перед детьми ставится задача определить 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 повторяется в слове дважды, то и буква повторяется дважды. Так, продиктованная фраза: «В сосновом лесу смолистый запах» - в записи выглядит следующим образом: « - сс с сс з ».

В ходе графического диктанта следует раздельно проговаривать слова фразы. При первом прослушивании ученики загибают пальцы по числу слов. При повторном чтении записывают, сверяя число письменных обозначений с количеством слов в предложении. Каждое предложение записывается с новой строки, поскольку в такой записи отсутствуют прописные буквы и точки.

Помимо проверки основной темы диктанта, этот вид работы позволяет закрепить и ряд других навыков письма: учащиеся воспринимают на слух и отражают в записи членение текста на предложения, предложений - на слова; приучаются вычленять предлоги. Графические диктанты расширяют словарный запас детей, тогда как при текстовой записи выбор слов ограничен сложностью их написания.

Ошибки в графических диктантах сводятся к следующему: пропуск слова-черточки в предложении; пропуск буквы, особенно если она встречается в слове 2-3 раза. Например, при дифференциации гласных и-ы:

слово наловили обозначено и (вместо ии),

удивились - ии (вместо иии).

Ошибки первого вида преодолеваются с помощью предварительного анализа фразы на слова, выборочного называния второго, четвертого, первого слова. Учащиеся сознательно стремятся к запоминанию каждого предложения. Объем слуховой памяти заметно увеличивается. Допустивший ошибку второго вида при проверке диктанта должен вслух проговорить слово, «прощупывая каждый звук». Постепенно совершенствуется навык точного и быстрого анализа по звуковому составу с опорой на артикуляцию.

Графическая запись может использоваться также при закреплении других тем коррекционного курса.

Обычно дети охотно пишут все графические диктанты. Новые обозначения не вызывают у них затруднений, так как принцип записи при разных темах одинаков.

4.2 . 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 при 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. Далее учащиеся тренируются в определении последовательности предметов или их изображений (например, рядя предметных картинок, изображающих фрукты, животных и т.п.), а также графических знаков. Такие задания способствуют тренировке руки и взора в последовательном перемещении в заданном направлении.

Следующее по сложности задание - вычленение одного из звеньев в цепи однородных предметов, изображений, графических знаков. Такие упражнения создают предпосылки для воспитания позиционного анализа звуков в составе слов.

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

Выяснение круга временных представлений учащихся предполагает уточнение и активизацию соответствующего словарного запаса, а также пропедевтику усвоения времен глагола.

Следовательно, в ход урока необходимо включать задания и упражнения, решающие конкретные задачи по формированию пространственных и временных представлений. Приведем некоторые примеры соответствующих заданий.

- Проверка и уточнение представлений детей о схеме тела.

Поднять свою «главную» руку, назвать ее (правая).

Поднять другую руку, назвать ее (левая).

У некоторых детей (левшей) ответы будут обратные. Доброжелательно рассмотреть такие случаи и отметить, что названия рук при этом остаются общепринятыми, что и следует запомнить.

По инструкции педагога показать, например, правую бровь, левый локоть. Детей следует упражнять до появления уверенной ориентировки их в схеме собственного тела.

Сидя за столом, определить его правый и левый края. Поднять руку тем ученикам, кто сидит за правой половиной стола. Аналогично - сидящим слева.

Адрес публикации: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/191268-pokazateli-gotovnosti-k-obucheniju-detej-s-os>