



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего
школьного возраста с дисграфией в условиях общеобразовательной
школы

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03.Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»
Форма обучения – заочная

Проверка на объем заимствований:
75 % авторского текста

Работа допущена к защите
рекомендована/не рекомендована
« 18 » 11 2020 г.
зав. кафедрой Специальной педагогики,
психологии и предметных методик
к.п.н., доцент

Дружинина Лилия Александровна

Выполнил:

Студент(ка) группы ЗФ-306/173-2-1
Александров Виталий Александрович

Научный руководитель:

к.п.н., доцент Бурова
Бурова Надежда Ильинична

Челябинск

2021

Оглавление

Введение.....	3
1. Теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дисграфией в условиях общеобразовательной школы.....	9
1.1 Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями письма	9
1.2 Предпосылки и особенности овладения письмом детьми младшего школьного возраста	16
1.3 Понятие «дисграфия», в научно-методической литературе	23
1.4 Характеристика коррекционного процесса по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста.....	28
Выводы по 1 главе.....	35
2. Экспериментальная работа по организации психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дисграфией в условиях общеобразовательной школы	38
2.1 Организация, методики и анализ результатов изучения особенностей письменной речи у детей младшего школьного возраста	38
2.2 Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дисграфией в процессе коррекции нарушений письма в условиях общеобразовательной школы.....	44
2.3 Анализ результатов экспериментальной работы.....	55
Выводы по 2 главе.....	59
Заключение.....	61
Список литературы.....	64
Приложение	70

Введение

В последнее время родителями и учителями отмечается тенденция к тому, что все большее число детей страдает от того, что с трудом усваивают материал учебных предметов, начиная с самых первых ступеней образования. Основными требованиями к вчерашнему выпускнику детского сада является мотивация к обучению и сформированная позиция школьника. Около 6 - 7 % детей, поступивших в первый класс общеобразовательной школы, имеют нарушения в процессе письма и чтения, детей с нарушениями письма в коррекционных школах намного больше (до 50 %). Нарушения возникают по разным причинам, среди которых и недостаточная подготовленность, а также нарушение психических и познавательных процессов, а также ряд других причин.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) в последних его изменениях направлен на концептуальное изменение образования как такового. В ФГОС мы видим существенный переход от таких целей образования, как непосредственное усвоение знаний, умений и навыков к постепенному принятию таких целей образования, как формирование у ученика умения учиться; переход от изучения общих научных задач и понятий к интегрированному обучению в совокупности решения жизненных задач; переход от такой формы получения знаний как индивидуально-формализованная, к формам учебного сотрудничества, которые приводят к результатам обучения.

Таким образом, опыт учебной деятельности, получаемый учеником в стенах учебного класса, не ограничиваются только знаниями и основами наук, а дополнен деятельностным компонентом (формирование универсальных учебных действий в личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных сферах). И конечным компонентом успешности принято считать достижение планируемых результатов

освоения основной образовательной программы: личностных, метапредметных и предметных результатов.

Нарушения, которые есть у учеников, поступивших в первый класс, заметно влияют на освоение ими основной программы. Нарушения письма, чтения могут существенно влиять на получаемые школьниками результаты. От степени усвоения основ письма и чтения зависит усвоение детьми дальнейших школьных предметов. Также нарушения письма и чтения могут непосредственно влиять на успеваемость, самооценку и мотивацию к дальнейшему обучению. Таким образом, нарушения в освоении школьной программы влияют на личность в целом, на получаемые ей результаты и удовлетворенность. Поэтому наша задача помочь школьникам, скорректировать недостатки.

Основной особенностью коррекционной работы является оказание помощи детям, у которых наблюдаются некоторые нарушения в развитии как устной, так и письменной речи. Проведенная с детьми коррекционная работа будет влиять на степень усвоения школьных предметов и в дальнейшем послужит развитию личности ребенка, а также будет способствовать дальнейшей организации его школьной жизни.

Задачами первого года обучения, в том числе является обучение детей навыкам письма. Согласно исследованиям, в каждом классе обнаруживаются дети, у которых есть трудности в освоении навыков письма. Если ребенок не получает коррекционной поддержки, то нарушения письма сохраняются у него и на последующих этапах обучения. Именно поэтому необходимо вовремя оказывать коррекционную помощь младшим школьникам.

Письмо представляет собой многоуровневый процесс, затрагивающий, в том числе и речевую форму деятельности ребенка. Успешное овладение письмом, требует от ребенка высокой степени владения устной речью, высокой степенью ее развития.

Термином «дисграфия» обозначают нарушения процессов письменной речи. Данное нарушение, если учитывать, что оно диагностировано у учеников начальной школы, является трудностью в овладении письмом и не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нарушениями когнитивной сферы.

Дисграфия проявляется у детей как одна из форм недоразвития речи, и целого ряда неречевых функций, которые вызывают трудности в овладении письмом младшими школьниками.

Как считают специалисты, которые занимались разработкой данного вопроса, нарушения письма у младших школьников базируются на несформированной, психических процессов, устной речи, мелкой моторики рук и т.д.

У некоторых младших школьников трудности в овладении письмом базируются на механизмах запаздывания созревания функциональных систем, участвующих в овладении навыком письма

Коррекционная работа и профилактика, а также своевременное выявление дисграфии, в совокупности с точным определением ее отличительных признаков является очень важным механизмом для разработки системы логопедической работы по коррекции данных нарушений, по предупреждению дизорфографии и школьной дезадаптации в целом. Этим обусловлена актуальность работы.

Изучением механизмов письма в норме и патологии занимались такие авторы, как: Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Корнев, Д.Б. Эльконин, М.Е. Хватцев, и многие другие [12,25,37,58].

Вышеизложенные положения определили актуальность выбранной нами темы исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с дисграфией в условиях общеобразовательной школы».

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать необходимость разработки педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дисграфией в процессе коррекции нарушений письма в условиях общеобразовательной школы.

Объект исследования: процесс коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией в условиях общеобразовательной школы.

Предметом исследования: педагогические условия психолого – педагогического сопровождения, обеспечивающие эффективность коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией в условиях общеобразовательной школы.

Гипотеза исследования: процесс коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией в условиях общеобразовательной школы будет осуществляться наиболее эффективно при соблюдении ряда педагогических условий, связанных с организацией специальной работы, использованием коррекционно-педагогических технологий, отбором оптимальных приемов и методов организации учебного процесса.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить особенности письма детей младшего школьного возраста.
3. Разработать и обосновать условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дисграфией в процессе коррекции нарушений письма в условиях общеобразовательной школы и экспериментально проверить их эффективность.

Методы исследования: анализ теоретических источников, педагогическое наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов эксперимента.

Методологическую основу исследования составляют:

- теория обучения и воспитания детей с нарушениями речи (Волковой Л. С., Лалаевой Р. И., Чиркиной Г. В., Филичевой Т. Б. и др.) [11,32,57,61].
- научно-теоретические и нейропсихологические концепции о системной организации высших психических функций (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, П. К. Анохин и др.);
- принципы системного подхода к диагностике и коррекции речевых нарушений (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Р.Е. Левина, и др.) [12,36,37];

Исследование осуществлялось на базе МБОУ «СОШ №45» г. Челябинск в исследовании приняли участие 5 детей младшего школьного возраста.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем. Обоснованы педагогические условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дисграфией в условиях общеобразовательной школы:

- определены организационно-педагогические аспекты процесса психолого-педагогического сопровождения учащихся младших классов с дисграфией в условиях общеобразовательной школы (планирование сотрудничества специалистов ОУ; организации специальной работы по коррекции нарушений (отбор комплексов специальных упражнений и заданий для занятий учителя-логопеда, педагога-психолога, рекомендаций для работы с родителями, применение принципа комплексности в коррекции дисграфии у школьников, применение современных технологий, специальных методов и приёмов в коррекционной работе с детьми с дисграфией).

Осуществлён отбор целесообразных приемов и методов коррекции нарушений письма с опорой на следующие основания:

- создание положительного эмоционального и мотивационного фона, обогащение чувственного опыта детей с дисграфией,

- учёт возрастных и индивидуальных особенностей детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Практическая значимость исследования: обобщение и систематизация материала может послужить хорошим подспорьем специалистам и родителям, которые интересуются разрабатываемой нами темой. Также работа может быть полезна логопедам и психологам, которые работают с детьми, у которых наблюдается нарушение письма и чтения. Практические разработки, включающие методические рекомендации специалисты могут включать в свои занятия с детьми младшего школьного возраста данной категории.

Структура исследования: квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Констатирующий этап эксперимента, целью которого было выявление дисграфии у детей 2 классов.

2. Формирующий этап эксперимента, целью которого были разработка и апробация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей 2 классов с дисграфией.

3. Контрольный этап эксперимента, проведенный с целью того, чтобы выяснить насколько оказалось эффективным обучение, проведенное нами.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСТРАФИЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

1.1. Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями письма

Важным условием образовательного процесса является психолого-педагогическое сопровождение его участников (воспитанников, педагогов, родителей).

Психолого-педагогическое сопровождение – это система, специально-организованный процесс, реализуемый посредством специально созданной психологической службы. Целью его является поддержание оптимального состояния психологического здоровья субъектов образовательного пространства, т.е. каждого ребёнка в образовательной среде. По данным возрастной психологии, развитие личности ребенка в нормотипичных условиях протекает непрерывно, скачкообразно и претерпевает различные возрастные кризисы. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка будет эффективным, если будет учитывать нормы и кризисы возрастного развития. Опираясь на данные возрастной и педагогической психологии можно успешно проводить с ребенком и коррекционную работу, возникших у него трудностей.

Среди психолого-педагогической помощи детям, особую сложность, по мнению специалистов, составляет психолого-педагогическая помощь детям с различной степенью выраженности речевых нарушений.

На этапе диагностики детей, поступающих в первый класс, необходимо особое внимание уделять выявлению детей с речевыми нарушениями, для того что бы оказать адресную коррекционную помощь

каждому ребенку. Комплекс мер и методик позволяет выявить на ранней стадии обучения в школе таких детей, что позволяет подобрать комплекс коррекционных мер для дальнейшей реализации и компенсации нарушений чтения и письма у младшего школьника.

Соотносительно недавно гуманизация образования позволила создать службу психолого-педагогической помощи детям, испытывающим трудности в обучении. Концепция развития и модернизации образования предусматривает оказание квалифицированной психолого-педагогической помощи детям. Парадигма психолого-педагогического сопровождения разрабатывалась учеными, в рамках моделей психологической службы в образовании. Этой проблеме посвящены труды таких ученых, как Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Р.В. Овчарова, Т.И. Чиркова и др.

То обстоятельство, что за столь непродолжительный срок, в рамках которого развиваются эти модели, они получили довольно широкое распространение и применение, свидетельствует о том, что проблема эта нашла эффективные способы решения.

В данное время вопрос этот активно прорабатывается и появляется большое количество научных публикаций в этой области. Но учитывая, как мало времени прошло с обнаружения решения проблем в этой области, решение частных проблем не освещено более подробно и конкретно. Так в частности не до конца и недостаточно подробно, как хотелось бы, изучена область сопровождающей работы к детям, имеющим различные нарушения и трудности в различных типах дошкольного и начального школьного образования.

В рамках нашей работы мы хотели более подробно осветить понятие «сопровождение». В настоящее время в научной литературе под термином «сопровождение» понимается, прежде всего, поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо трудности. Под поддержкой тут мы имеем ввиду сохранение

личностного потенциала и оказание определенной помощи в преодолении возникших трудностей. Осуществление такой поддержки мы реализуем в рамках права каждого индивида на полноценное развитие и самореализацию в том виде деятельности, который для него предпочтительнее.

В своих работах такие ученые как М. Р. Битянова, И. А. Кибак, Н. Л. Коновалова, и др. употребляя термин «сопровождение», а другие ученые, такие как Г. Асмолов, А. А. Бодалев, Т. Г. Гордон, О. С. Газман, и др. употребляя термин «поддержка», принимают во внимание то его значение, которое подразумевает определенную систему деятельности, в том числе вид оказания психолого-педагогической помощи. Все вышеупомянутые нами ученые-исследователи рассматривают процесс сопровождения в рамках реализуемого ими гуманистического и личностно-ориентированного подходов.

В психологии «сопровождение» – это системная комплексная технология социально-психологической помощи личности (Г. Л. Бардиер, М. Р. Битянова, Л.М. Шипицина, И.С. Якиманская и др. [5,6,7,62]. В структуре образования, технологии, применяемые в рамках сопровождения образования – это комплекс мер, реализуемых на практике рядом специалистов. Как было отмечено выше, эта область является относительно новой и мало разработанной. В рамках сопровождения развивается мультидисциплинарный подход к проблемам неуспеваемости учеников. Свое развитие идеи сопровождения находят в слаженной работе многих специалистов, работа которых направлена на помощь и оказание квалифицированной помощи детям, испытывающим затруднения в учебной деятельности. Такой подход позволяет скорректировать выявленные нарушения на ранних этапах, для того, чтобы они не влияли на дальнейшие успехи ребенка. Таким образом, сопровождение реализуется в рамках гуманистического и личностно-ориентированного образования и позволяет создавать условия для полноценного развития

детей на всех этапах школьного обучения.

Основной целью психолого-педагогического сопровождения, которое оказывается детям различных категорий, является сохранение и укрепление психического здоровья детей.

Термин «психологическое здоровье», который в своих работах использовала И.В. Дубровина, в данном случае означает совокупность всех психических свойств личности, которые обеспечивают ей гармоничное развитие, а также дает возможность полноценного функционирования в процессе ее жизнедеятельности. В данном случае, понятие, введенное И. В. Дубровиной, характеризует основы баланса между качествами личности, самой личностью и окружающей средой. Но в нем не отражено механизмов достижения такого баланса.

Интересны результаты работы Ю. Л. Федоровой [48]. В своих работах она раскрывает анализ проблемы сопровождения в образовательном процессе. Она приходит к выводу, в рамках своего исследования, что такие направления работы экспертов как, психопросвещение, психокоррекция и психодиагностика в рамках технологии сопровождения обретают свои характерные формы.

Характерными чертами психодиагностики, по мнению Ю.П. Федоровой, выступают:

- необходимость диагностики, в рамках процесса сопровождения ребенка. Информационное обеспечение процесса сопровождения является основным и первоначальным обязательным компонентом сопровождения;
- другая черта диагностики – это ее направленность на обнаружение сильных сторон, развитых и сохранных функций;
- регулярный процесс отслеживания психолого-педагогического положения ребенка с очевидным выявлением их текущего действующего состояния, а также зоны ближайшего развития в данном образовательном учреждении в течение процесса обучения ребенка;

– следующей чертой является потребность соотнесения диагностированных результатов с текущей ситуацией развития, а также объективными и субъективными трудностями, с которыми связано обучение и воспитание конкретного ребенка в данных педагогических условиях.

В своих работах, Ю.П. Федорова, отмечает, то, что содержание развивающей работы специалиста, должно быть нацелено на те сферы психолого-педагогического статуса школьника, развитие и формирование которых наиболее актуально и соответствует психо-физиологическим особенностям данного возрастного этапа развития личности ребенка. В то же самое время коррекционную работу необходимо проводить с теми выявленными компонентами психолого-педагогического статуса школьника, уровень развития и содержание которых не соответствует психолого-педагогическим и возрастным требованиям. Далее Ю.П. Федорова отмечает, что виды и формы коррекционно-развивающей работы, необходимо подбирать для коррекции тех нарушений, которые выявлены в процессе психолого-педагогической диагностики школьника.

В работах, посвященных вопросам консультативной и просветительской работы в образовательных учреждениях которыми занимались такие ученые, как М.Р. Битянова, Д.В. Лубовский, Е.И. Казакова, Т.Н. Чиркова и др. мы находим, что, по мнению вышеупомянутых ученых, работа ведется в составе трех направлений деятельности специалистов: учет и сбор всей необходимой информации о развитии ребенка; разработка и реализация стратегии и тактики взаимодействия с ребенком; проектирование системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в целом.

Рассмотрим каждое направление чуть более подробно. В сфере учета и сбора необходимой информации о развитии ребенка специалист должен учесть и выявить проблемы возрастного и индивидуального развития конкретного ребенка.

Специалист решает вопросы стиля и содержания взаимодействия с конкретным ребенком или группой детей в условиях разработки и реализации стратегии и тактики взаимодействия с ребенком, в рамках данной модели это является основой для разработки специалистами сопровождения стратегии и тактики конкретной поведенческой деятельности. Вопросы разработки и реализации стратегии и тактики взаимодействия с ребенком лежат в трех плоскостях: для организации межличностного общения в группе; для детей, испытывающих трудности в психологическом развитии; для учета особенностей психолого-педагогического статуса ребенка при анализе содержания обучения.

В рамках направления проектирования системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в целом, реализуются программы построения учебного процесса образовательного учреждения в целом. Эксперты производят компетентную оценку сущности и содержания образовательной программы учреждения. Происходит анализ программы развития образовательного учреждения, где оцениваются инновационные моменты и внедрение новых технологий в образовательных процесс школьников.

Рассматривая психолого-педагогическое сопровождение с точки зрения этих трех направлений, мы наблюдаем то, что психолого-педагогическое сопровождение должно пониматься как комплексная технология, эффективная система профессиональной деятельности специалистов в образовательном учреждении.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что психолого-педагогическое сопровождение в целом имеет три направления: учет и сбор всей необходимой информации о развитии ребенка; разработка и реализация стратегии и тактики взаимодействия с ребенком; проектирование системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в целом.

Ученые, которые занимались изучением проблемы трудностей овладения письмом, выявили детей, которые составляют «группу риска» по данному виду проблемы. Дети «группы риска» – это дети, у которых вероятнее всего возникнут данные проблемы в период обучения письму в начальной школе.

К одной и как считают ученые к первой «группе риска» ученые отнесли по численности около 30 % детей, в анамнезе которых были такие причины, как различные патологии беременности и родов матери, а также перенесенные тяжелые заболевания в период развития до одного года.

К другой «группе риска» ученые отнесли детей ослабленных, часто болеющих и недостаточно развитых физически. Такие дети, при сохранном уровне интеллектуального развития, подвергаясь чрезмерно для них большой нагрузке в школе, испытывают высокое психофизиологическое напряжение, что вызывает проблемы неуспеваемости в освоении школьной программы.

Следующей «группой риска» принято считать детей, с различными неврологическими нарушениями. В эту группу входят дети, у которых наблюдается задержка в развитии определённых функций. Особого внимания заслуживают медлительные и дети, у которых ведущей является левая рука.

По мнению ученого М.М. Безруких, все встречающиеся в письме нарушения можно разделить на три основные группы:

- нарушения письма, связанные с нарушениями моторики, пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций. Данные нарушения чаще всего отражаются в почерке и определяют внешний вид письма, качество почерка;

- расстройства письменной речи, связанные с отставанием речевого развития (наличие нарушения звукопроизношения, недоразвития фонематического, слогового, языкового анализа и синтеза,

аграмматизмов). Эти нарушения отражаются в заменах, пропусках, перестановках букв, слогов, слияниях и искажениях слов и предложений;

– комплексные нарушения – сочетание нарушений первого и второго вида.

Таким образом, изучив психолого-педагогическую литературу, мы выяснили, что ученые выделяют детей «группы риска» – это дети, у которых вероятнее всего возникнут проблемы с овладением письмом в период обучения в начальной школе. Выделили группы нарушений, встречающиеся в письме у детей. При анализе научно-методической литературы, мы пришли к выводу, что психолого-педагогическое сопровождение ребенка на всех этапах его развития необходимо и в плане общего развития личности, и в плане дальнейшего всестороннего развития личности ребенка, опираясь на его возможности и «зону ближайшего развития». Принимая во внимание потенциал развития личности каждого ребенка и учитывая его индивидуальные возможности, разрабатывается и реализуется индивидуальный маршрут ребенка. В разработке маршрута принимают участие все специалисты: педагоги, психологи, логопед, если потребуется, то медицинские работники. В содержание деятельности включаются различные рекомендованные виды и формы работы с ребенком, прослеживается динамика и результаты работы, при необходимости вносятся коррективы и дополнения ребенка. Такой подход наиболее эффективен, так как позволяет индивидуально подходить к обучению и учитывать способности, возможности ребенка, что приведет к успешным результатам в обучении. Для решения поставленных задач мы определяем педагогические условия психолого–педагогического сопровождения, направленные на оптимизацию речевого развития, индивидуально-личностного развития школьника при взаимодействии с окружающими.

1.2. Предпосылки и особенности овладения письмом детьми младшего школьного возраста

На проблему нарушения письма у детей ученые обратили внимание более 120 лет назад. С тех пор эта проблема относится к числу актуальных, благодаря неослабевающему интересу к этой проблеме различными учеными проводятся исследования. Проблема, остается, и по сей день не такой простой и однозначной.

С одной стороны трудности возникают при переходе ребенка к новому виду деятельности, но с другой – у такого перехода должен быть предшествующий этап, основой которого было бы формирование предпосылок для следующего этапа, каким является овладение письмом.

Трудности в овладении письмом, выявленные в начальном обучении младших школьников, если не предпринимать попыток коррекции могут сохраняться и позднее, в связи с возрастанием требований и увеличением учебной нагрузки.

Трудности в овладении младшими школьниками процессом письма являются достаточно распространенным явлением, но если проводить медицинское обследование таких детей, то оно зачастую не выявляет у таких детей какой-либо патологии и соответственно выявляет порог развития в нижних нормативных границах.

Но особенностью данного нарушения является то основание, что нарушения письма не позволяет ребенку освоить образовательную программу в полном объеме и такие нарушения не могут быть скомпенсированы ребенком самостоятельно.

Современные знания о нарушениях письма в нашей стране связаны, главным образом, с идеями и концепциями разных авторов.

Важной проблеме диагностики и коррекции нарушений письма учащихся посвящены многие современные работы [57,59].

В настоящее время проблема трудностей детей в овладении письмом

изучается на основе многоаспектного подхода с использованием опыта клинической диагностики, психолингвистики, психологии обучения, тестовых исследований. Ведется дальнейшее изучение этиологии, классификаций, симптоматики и коррекции нарушений письма.

В вопросе формирования и становления у детей навыков письменной речи необходимо выявить предпосылки, которые влияют на ее формирование.

Для того чтобы в начале младшего школьного возраста у ребенка постепенно сформировалась письменная речь, необходимо что бы еще до возраста поступления в школу у него должны быть сформированы все основные моменты, которые благоприятствуют овладению данным видом деятельности.

Выдающийся ученый Л.С. Выготский, в своих работах отмечал, что «подготовка к развитию письменной речи у ребенка начинается задолго до начала обучения ребенка письму в школе».

Ряд фундаментальных и разносторонних исследований многих ученых посвящен изучению письменной речи, подготовке детей к овладению грамотой: Р.Е. Левиной, Е.А. Логиновой, О.В. Правдиной, Е.Н. Российской, И.Н. Садовниковой, О.А. Токаревой и др. Они выделили ряд психофизиологических компонентов, необходимых для овладения письменной речью и являющихся предпосылками овладения письмом.

Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова отмечали, что сохранность и полноценное функционирование периферийных и центральных отделов анализаторных систем, их совместная работа является условием нормального протекания процессов письма и чтения. М.М. Безруких, Е.В. Гурьянов, считают необходимым условием хорошее состояние моторных и зрительных функций.

Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, выделяют необходимый уровень сформированности памяти, мышления, внимания ребенка.

По мнению Р.Е. Левиной, чем больше уровень лингвистических знаний, чем лучше сформированы фонематический слух, произносительная сторона речи, синтаксических и морфологических обобщений, тем лучше ребёнок подготовленным к письму.

Как указывает Р.Е. Левина, отсутствие или утрата какого-либо звена в этом процессе может привести к невозможности усвоения грамматических правил, не связанных с их незнанием.

По мнению Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, М.Е. Хватцева, Г.В. Чиркиной, Д.Б. Эльконина и др., необходим определенный уровень развития устной речи для начала обучения ребенка письму - разделение внутренней (смысловой) и внешней сторон слова, начальная степень грамматичной речи, достаточный словарный запас.

Основываясь на трудах Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Л.С. Цветкова, выделяет следующие предпосылки овладения письменной речью:

Первой предпосылкой – является достаточное формирование или сохранение устной речи, свободное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности.

Вторая предпосылка – формирование или сохранность зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, сомато-пространственных ощущений, различных видов ощущений, и восприятия знаний, и их взаимодействия, ориентация в схеме собственного тела.

Третья предпосылка – сформированность двигательной сферы - разных видов целенаправленных действий (праксиса) руки, переключаемости, устойчивости, подвижности, то есть объектных действий, тонких движений.

Четвертая предпосылка – формирование у детей абстрактной деятельности, то есть постепенный переход от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями.

И пятой предпосылкой является сформированность общего поведения – контроля над действиями, регуляции, саморегуляции, намерений, мотивов поведения.

А.Н. Корнев, в своих работах писал, что основными предпосылками овладения письменной речью является формирование следующих навыков:

– навык символизации (буквенное обозначение фонем). Он формируется на основе развивающихся у ребенка способностей к рисованию, изобразительной деятельности, символической игре и др.;

– прогнозирование фонетической структуры слова с помощью букв. освоение этого навыка на первоначальной стадии обучения грамоте совершается в две стадии: установление временной последовательности фонем, составляющих слово, и перевод временной последовательности фонем в пространственную последовательность букв.

– формирование графомоторных навыков. Наиболее важной функцией, от которой зависит этот процесс, является координация зрительно-моторная. Поэтому сформированность графомоторных навыков считают одним из показателей так называемой «школьной зрелости».

Особенность письма как сложного комплексного навыка состоит в том, что оно требует сочетания и координации всех трех перечисленных операций. Е.А. Логинова, опираясь на труды Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, Л. С. Цветковой и других ученых, выделяет два основных и взаимосвязанных уровня предпосылок формирования навыка письма у детей.

1. Нейрофизиологический уровень овладения письмом: Функциональная зрелость анализаторных систем мозга, их координация; перевод звука речи (фонемы) в зрительный образ-графему и в двигательный образ-кинему; Формирование зрительного и слухового

восприятия, двигательных функций и полноценной слуховидно-моторной координации (межсенсорного взаимодействия) у ребенка.

2. Психологический уровень овладения письмом: зрелость психических функций и процессов (мышления, памяти, внимания, мотивации, произвольной саморегуляции) и др.; соматическое состояние ребенка, его слух; двигательная зрелость; состояние артикуляционного аппарата, нормативное произношение всех речевых звуков родного языка; развитое фонематическое восприятие, знание звукового анализа и синтеза; сформированность зрительного контроля и зрительно-пространственного восприятия; языковая готовность ребенка к освоению нового вида речевой деятельности; хорошо развитая устная речь.

По мнению И. Н. Садовниковой, процесс письма происходит за счет слаженной работы четырех анализаторов: речемоторного, речеслухового, зрительно-моторного, поэтому овладение письмом - это формирование новых связей между услышанным и произносимым словом, видимым и написанным.

Для овладения письменной речью существенна степень сформированности всех аспектов речи: звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического.

М. Е. Хватцев подчеркнул, что должна существовать сильная связь между фонемами и графемами, представляющими их потребности. На основе внутреннего процесса фонемообразования уже происходит внешний процесс письма: поиск и написание нужной буквы на основе внутреннего слухового, оптического и кинестетического образа слова.

Недостатки в формировании звукового произношения и вторичного нарушения фонематического слуха являются предпосылками артикуляторно-акустической дисграфии. Этот тип дисграфии во многом сходен с дисграфией на почве расстройств устной речи, выявленной М. Е. Хватцевым, и называемой «косноязычное на письмо». Основываясь на неправильном произношении звуков в процессе произнесения, ребенок

отражает свое дефектное произношение на букву. Артикуляторно-акустическая дисграфия связана с недостаточно четкой слуховой дифференциацией звуков речи, которые акустически близки ребенку и выражаются в соответствующих буквенных заменах в письме. В норме полная замена одних звуков речи другими должна исчезнуть к 5-6 годам. Сохраняющиеся замены будут являться обязательным условием артикуляторно-акустической дисграфии.

Неправильное проговаривание слов в процессе их записи приводит к появлению однотипных буквенных замен, о чём говорится в работах Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой. Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется также в пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Иногда замены букв на письме могут сохраняться и после их устранения в устной речи. В этом случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как четкие кинестетические образы звуков еще не сформированы. При нарушении звукового произношения и отсутствии чёткой слуховой дифференциацией звуков речи можно говорить о несформированных предпосылках овладения письменными навыками.

Таким образом, трудности в овладении младшими школьниками процессом письма являются достаточно распространенным явлением, но если проводить медицинское обследование таких детей, то оно зачастую не выявляет у таких детей какой-либо патологии и соответственно выявляет порог развития в нижних нормативных границах. Но особенностью данного нарушения является то основание, что нарушения письма не позволяет ребенку освоить образовательную программу в полном объеме и такие нарушения не могут быть скомпенсированы ребенком самостоятельно. Современные знания о нарушениях письма в нашей стране связаны, главным образом, с идеями и концепциями разных авторов. Проанализировав труды разных ученых, которые занимались

разработкой этой проблемы, мы выяснили, что для того, чтобы ребенок начал грамотно писать, следует сформировать у него многие предпосылки к этому виду деятельности. Сначала ребенок должен научиться грамотно выражать и формулировать свои мысли, а затем только он сможет писать их на бумаге. Таким образом, у ребенка должен быть сформирован процесс устной речи, и далее мы считаем, что процесс письма динамичный, кропотливый и протянутый во времени процесс. Тем самым процесс письма требует сформированности всех психических функций ребенка и всех сторон речи.

1.3. Понятия «дисграфия» в научно-методической литературе

В работах ученых термин «дисграфия» трактуется не неоднозначно. Вот некоторые из наиболее известных определений.

Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [32].

Дисграфия – это частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок [51].

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 [25].

В настоящее время у ученых практиков нет единого мнения, в каком возрасте, на каком этапе овладения учеником школьной программой и какая степень трудностей в овладении письмом свидетельствует что у ребенка наличествует дисграфия. Поэтому разделение понятий "трудность овладения письмом" и "дисграфия", понимаемое как стойкое нарушение

процесса письма ребенка на школьном этапе, когда овладение "техникой" письма завершено, на наш взгляд, является более правильным как с точки зрения понимания дисграфии, так и с точки зрения организации учебной деятельности по предупреждению или преодолению этого расстройства.

Согласно существующей логопедической практике, заключение о наличии дисграфии у школьника делается на основании нескольких критериев.

Первым критерием является выявление ошибок в письменных работах ребенка, в основном связанных с несоблюдением фонетического принципа письма: звуковой состав слова не полностью отражен или искажен. Такие ошибки обычно называют специфическими ошибками. К их числу относятся следующие:

- замены и смешения букв, обозначающих звуки близкие по звучанию (п-б, с-з, к-г, т-д, ц-с, с-ш, ч-щ и т.д.);
- нарушение слоговой структуры слова (пропуски букв, слогов, перестановки букв, слогов, добавление букв, слогов, разрыв слов);
- нарушение грамматического согласования слов в предложении;
- смешение букв сходных по начертанию (п-и, и-у, л-м, д-б, т-п, к-н и т.д.)

Второй критерий диагностики дисграфии – частота конкретных (специфических) ошибок. Поскольку овладение фонетическим принципом письма - одна из задач начального образования, вполне естественно, что практически все младшие школьники допускают искажение звукового состава слова при письме. Однако таких ошибок обычно немного.

Например, А. Н. Корнев показал, что дети с определенными (специфическими) нарушениями письма, обучающиеся в общеобразовательной школе, в одной работе допускают около 6-8 ошибок. В то же время количество дисграфических ошибок при разных видах письма (списывании и диктовке) неодинаково. Дети обычно совершают меньше ошибок при списывании [25].

Третий важный критерий диагностики специфических нарушений письма – наличие стойких ошибок: они должны обнаруживаться практически во всех письменных работах в течение длительного времени. Кроме того, важно отметить, что вывод о дисграфии можно сделать только при условии регулярного школьного обучения в течение длительного времени. Работы Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, О.А. Токаревой, И.Н. Садовниковой, Р.И. Лалаевой и многих других авторов сообщают множество данных о симптомах специфических нарушений письма. Но единого подхода к типологии ошибок нет. Большинство авторов объединяют ошибки в соответствии с предполагаемым механизмом их возникновения [32,36,51,53].

Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

Классификация, предложенная Р.И. Лалаевой получила наибольшее распространение в нашей стране, [32].

Р.И. Лалаева в классификации дисграфий описывает следующие виды нарушений письма.

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия. Он основан на отражении неправильного произношения в письменной форме, опоре на неправильное произношение. Эта дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи.

2. Дисграфия, основанная на нарушениях распознавания фонем (дифференциация фонем). Он проявляется в замене букв, соответствующих фонетически близким звукам.

3. Дисграфия на основе нарушений лингвистического анализа и синтеза. В её основе лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деление предложений на слова, слоговой и фонематический

анализ и синтез. В письменной форме это проявляется в искажении структуры слов и предложений.

4. Оптическая дисграфия связана с неразвитостью зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в путанице и искажении графически похожих рукописных букв.

5. Аграмматическая дисграфия. Автор описывает различные трудности при составлении самостоятельного письменного высказывания: нарушения связности, последовательности изложения, пропуски членов предложения, ошибки в предложно-падежных конструкциях, нарушение последовательности, согласования и т.д.

Также в создании этой классификации принимали участие сотрудники кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена [32].

У детей с дисграфией не сформированы многие высшие психические функции: зрительный анализ и синтез, пространственные представления, слуховое произношение звуков речи, фонематический, слоговой анализ и синтез, разделение предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, эмоционально-волевой сферы.

При дисграфии дети младших классов школы с трудом овладевают письмом: их диктанты, выполненные ими упражнения, содержат множество грамматических ошибок. Они не используют заглавные буквы, знаки препинания, и их почерк обычно плохой. В средних и старших классах ребята стараются использовать при письме короткие фразы с ограниченным набором слов, но в написании этих слов они допускают грубые ошибки. Дети часто отказываются посещать уроки русского языка или выполнять письменные задания. У них развивается чувство собственной неполноценности, депрессии, они изолированы в коллективе. С этим дефектом взрослые не в состоянии сочинить короткое письмо или подписать поздравительную открытку, они стараются найти работу, где не надо ничего писать.

Психолингвистический аспект изучения дисграфии недостаточно представлен в логопедической литературе. В этом аспекте механизмы нарушения письма рассматриваются как нарушение операций формирования письменного речевого высказывания, внутреннего программирования отдельного предложения, внутреннего программирования связного текста, грамматического структурирования, выбора фонем, фонетического анализа слова, и т.п.

Таким образом, мы рассмотрели понятие «дисграфия» и выяснили, содержание в это понятие немного отличается одно от другого, но в целом под дисграфией понимается наличие стойких специфических ошибок при осуществлении процесса письма младшим школьником, также термином дисграфия обозначается частичное нарушение процесса письма, которое проявляется в наличии стойких ошибок. В настоящее время у ученых практиков нет единого мнения, в каком возрасте, на каком этапе овладения учеником школьной программой и какая степень трудностей в овладении письмом свидетельствует что у ребенка наличествует дисграфия. Поэтому разделение понятий «трудность овладения письмом» и «дисграфия», понимаемое как стойкое нарушение процесса письма ребенка на школьном этапе, когда овладение «техникой» письма завершено, на наш взгляд, является более правильным как с точки зрения понимания дисграфии, так и с точки зрения организации учебной деятельности по предупреждению или преодолению этого расстройства. У детей с дисграфией не сформированы многие высшие психические функции: зрительный анализ и синтез, пространственные представления, слуховое произношение звуков речи, фонематический, слоговой анализ и синтез, разделение предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, эмоционально-волевой сферы.

Возникновение таких ошибок у учащихся общеобразовательной школы не связано ни со снижением умственного развития, ни с серьезными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью обучения.

В настоящее время у ученых практиков нет единого мнения, в каком возрасте, на каком этапе овладения учеником школьной программой, и какая степень трудностей в овладении письмом свидетельствует, что у ребенка наличествует дисграфия. Согласно сложившейся логопедической практике, основанием для диагностирования у ребенка дисграфии служит наличие совокупности нескольких критериев.

1.4 Характеристика коррекционного процесса по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста

Проблемы, которые, возникают у детей при овладении ими навыка письма, представляют научный интерес для разных научных школ. Многие из них указывают на трудности формирования этих процессов у младших школьников, т.к. достаточно сложным является сам психологический процесс овладения письмом [36].

В нашей стране, основополагающие основы изучения речевого дизонтогенеза с позиций системного последовательного овладения ребенком различными компонентами рече-языковой системы и навыками их адекватного применения в речевой деятельности были заложены Розой Евгеньевной Левиной.

Ученой Р.Е. Левиной и ее учениками (Л.Ф. Спириной, М.С. Грушевской, Г.А. Каше, Г.В. Чиркиной и др.) нарушения у детей чтения и письма рассматриваются ими как отсроченные проявления устно-речевого дефицита ребенка, в котором ведущая роль принадлежит несформированности фонетико-фонематических процессов [53,61].

Благодаря исследованиям, проведенными вышеупомянутыми учеными в нашей стране была организована систематическая логопедическая помощь школьникам: начались открываться школы для

детей с тяжелыми нарушениями речи, а также оказывать помощь в общеобразовательных организациях.

Следующий подход изучается в рамках нейропсихологии индивидуальных различий (А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, Н.М. Цветкова, А.В. Семенович и др.) [3,34,52,59]. Основное отличие данного подхода, заключается в исследовании структурных компонентов функциональной системы. Дисграфия у школьников может быть результатом нарушения любого из компонентов, функциональной системы письма: операций по переработке кинестетической, слуховой, зрительной и зрительно-пространственной информации; последовательной организации движений, контроля и программирования деятельности; избирательной активации. Все указанные компоненты непосредственно взаимосвязаны между собой и нарушение какого-либо одного компонента, определенным образом сказывается на неправильном функционировании остальных. Следует полагать, что дисграфия не есть нарушение отдельное, а является следствием нарушений устной речи и других вербальных и невербальных психических функций. Спектр расстройств достаточно широк, т.к. зависит от того, какой именно компонент недостаточно сформирован (Е.Д. Хомская, Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, Т.В. Ахутина, Э.В.) [3,52,59].

Учитывая, что дисграфия не есть нарушение отдельное, а является следствием нарушений устной речи и других вербальных и невербальных психических функций, основной необходимостью создания коррекционно-логопедической работы, является создание таких условий, при которых психолого-педагогическое сопровождение ребенка с дисграфией, сможет учитывать его индивидуально-образовательные потребности.

Особенностями письма, является совокупность осуществление следующих операций: замысел письма, отбор лексико-грамматических единиц, фонологический анализ слов, перевод фонемы в графему, графемы в кинему, контроль (сличение с замыслом).

При первоначальном обследовании детей с дисграфией оказывается, что среди таких детей часто встречаются дети с нарушениями устной речи.

Дисграфия может быть основана на недоразвитии тех компонентов речи, которые касаются ее фонетико - фонематической стороны. Если провести градацию по степени развития анализа звукового состава слова у детей с нарушениями речи, то можно выделить уровни овладения навыком письма: от несформированного до сравнительно хорошо развитого со специфическими ошибками.

Основными принципами логопедической работы являются принцип учета патогенеза, принципы системности и комплексности, принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, принцип учета психологической структуры процесса письма, принцип поэтапного формирования умственных действий и дидактические принципы обучения.

Принцип комплексного подхода предполагает, что работу необходимо проводить как над развитием устной речи, так и работу над развитием навыков грамотного письма. В связи с тем, что дисграфия рассматривается как языковое расстройство, то механизмы, вызывающие дисграфию одновременно обуславливают нарушения в первую очередь устной речи. А, следовательно, при работе над устранением дисграфии логопедическое воздействие должно осуществляется на весь комплекс речевых нарушений.

Принцип системности базируется на том основании, что устранение каждого вида расстройств составляет целый комплекс методов, направленных на преодоление основного дефекта. Таким образом, создается определенная система для коррекционной работы. Каждый метод используется в системе и работает на общий результат.

Принцип учета патогенеза базируется на учете причин и механизмов конкретных нарушений. Как показывает опыт практиков, на первый взгляд одинаковые нарушения, имеют под собой различные механизмы функционирования. К примеру, замена букв выявляется при различных

формах дисграфии. При оптической дисграфии они связаны с недоразвитием зрительного гнозиса, при фонематической – с недостаточностью фонематического восприятия. В каждом таком случае методика работы подбирается индивидуально, с учетом основного механизма нарушения.

Принцип учета психологической структуры процесса письма учитывает нарушенные звенья или операции. У детей с нарушениями письма специалисты выделяют иной механизм дезорганизации: несформированность одной или нескольких операций, нарушение целостной программы деятельности при сформированности отдельных операций. При коррекции дисграфии в процессе своей работы специалист формирует у ребенка мыслительные действия и помогает ему довести их до автоматизма.

Принцип максимального использования полимодальных афферентаций, различных анализаторов основан на представлении о речи как сложной функциональной системе. На ранних этапах онтогенеза функция осуществляется с участием различных анализаторов, на основе полимодальных афферентаций. Так, процесс дифференциации звуков осуществляется с участием слуховой, зрительной, кинестетической афферентаций. Позже слух играет ведущую роль. Когда дифференциация фонем недоразвита, они полагаются на визуальное восприятие артикуляции, кинестетическое различение звуков при произношении, на слуховые образы дифференцированных звуков.

П.Я. Гальперин подробно описал принцип поэтапного формирования умственных действий. Выделил основные этапы формирования умственных действий: составление предварительного представления о задании; освоение действия с предметами (этап материализации действия на внешнем плане); перенос действия в умственный план; этап осуществления действия в плане громкой речи; окончательное становление умственных действий. В процессе

логопедической работы происходит постепенная интериоризация действия (звуковой анализ: фишки, схемы; слуховые и произносительные образы слов; по представлениям).

К дидактическим принципам относятся принцип учета зоны ближайшего развития, принцип учета симптоматики и степени выраженности, постепенного усложнения заданий и речевого материала, онтогенетический принцип, деятельностного подхода.

Основными задачами преодоления дисграфии являются: преодоление дисграфических ошибок на письме и формирование произвольного контроля в процессе выполнения письменной работы.

При коррекции оптической дисграфии предлагаются упражнения на развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса), на уточнение и расширение объема зрительной памяти; на формирование пространственного восприятия и представлений; на развитие зрительного анализа и синтеза; на дифференциацию смешиваемых букв.

При артикуляторно-акустической и фонематической дисграфии задачами логопедической работы являются постановка звуков и уточнение их артикуляции, развитие фонематического слуха, развитие звукового состава слова.

Основными методами и приемами являются:

- различение гласных и согласных;
- выделение любых звуков из слова;
- объединение звуков в слоги;
- объединение слогов в слова;
- определение последовательности звуков в слове.

При коррекции аграмматической дисграфии задачей логопедической работы является преодоление аграмматизмов устной речи. На подгрупповых занятиях учитель-логопед формирует навыки словообразования и словоизменения. Основное внимание обращается на

умение употреблять в речи категории рода, числа, падежа, правильное использование предлогов.

При коррекции дисграфии языкового анализа и синтеза логопед учит различать понятия «предложение», «слово», «слог», «звук», моделировать различные типы словосочетаний и предложений по аналогиям, подбирать к заданным схемам подходящие предложения, определять количество слов в предложении.

Развитие произвольного внимания младших школьников осуществляется в основном на логопедических занятиях.

Одной из важных задач логопедической работы является не только преодоление нарушений письма, но и предупреждение их возникновения у детей младшего школьного возраста, особенно у детей с нарушением звукопроизношения.

Для профилактики возникновения дисграфии у младших школьников необходим определенный уровень речевой подготовки, который обеспечивается системой занятий по развитию грамматического строя, накоплению и уточнению словаря, и формированию произношения.

В процессе усвоения грамоты в первую очередь изучается звуко - буквенный состав слов. Наблюдение над звуковым составом слова, сравнение и сопоставление сходных и различных признаков, логические упражнения по анализу и синтезу способствуют формированию у детей четких и ясных представлений о звуковом составе слова, что приводит к формированию правильного произношения, приучает сознательно читать и писать.

При обучении грамотному письму детей с нарушениями речи учитываются следующие условия:

– обучение ведется только на правильно произносимых звуках и словах (обучение грамоте строится как продолжение обучению произношению);

– предлагается особый порядок изучения звуков и букв: а, у, о, м, х, п, к, с, н, в, ы, т, л, ш, р, ж, мягкие фонемы, й, мягкие, звонкие согласные, аффрикаты;

– темп прохождения всех звуков более медленный;

– при работе с разрезной азбукой формируется навык быстрой ориентации в звуко-буквенном составе слова;

– проводится углубленная работа на формирование морфологических обобщений;

– речевой материал систематически повторяется и закрепляется;

– детей постепенно знакомят с элементарными правилами грамматики и правописания.

А.Н. Корнев в книге «Нарушения чтения и письма у детей» определил несколько современных социальных проблем, касающихся преодоления нарушений чтения у младших школьников [25].

На современном этапе развития отечественной логопедии существует ряд социальных проблем, касающихся преодоления нарушений письма у младших школьников:

– отсутствует система отбора детей в группы риска по возможному проявлению у них в будущем дисграфии;

– отбор детей ведется только силами логопедов и охватывает тех детей, которые посещали логопедические группы детского сада;

– профилактика возникновения нарушений письма чтения организована слабо и распространяется преимущественно на детей с нарушениями устной речи;

– преодоление дисграфии у детей проводится только логопедическими методами, практически не используются нейропсихологические технологии;

– не разработаны организационные формы коррекции дисграфии у младших школьников: специальных классов или групп для детей с такими нарушениями не выделяется.

Таким образом, проблемы, которые, возникают у детей при овладении ими навыка письма, представляют научный интерес для разных научных школ. В нашей стране, основополагающие основы изучения речевого дизонтогенеза с позиций системного последовательного овладения ребенком различными компонентами рече-языковой системы и навыками их адекватного применения в речевой деятельности были заложены Розой Евгеньевной Левиной. Ученой Р.Е. Левиной нарушения у детей чтения и письма рассматриваются ими как отсроченные проявления устно-речевого дефицита ребенка, в котором ведущая роль принадлежит несформированности фонетико-фонематических процессов. Другой подход, изучается в рамках нейропсихологии индивидуальных различий. Основное отличие данного подхода, заключается в исследовании структурных компонентов функциональной системы. Дисграфия у школьников может быть результатом нарушения любого из компонентов, функциональной системы письма: операций по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации; серийной организации движений, программирования и контроля деятельности; избирательной активации. Все указанные компоненты непосредственно взаимосвязаны между собой и нарушение какого-либо одного компонента, определенным образом сказывается на неправильном функционировании остальных. Учитывая, что дисграфия не есть нарушение отдельное, а является следствием нарушений устной речи и других вербальных и невербальных психических функций, основной необходимостью создания коррекционно-логопедической работы, является создание таких условий, при которых психолого-педагогическое сопровождение ребенка с дисграфией, сможет учитывать его индивидуально-образовательные потребности.

Выводы по 1 главе

Нарушения, которые есть у учеников, поступивших на обучение в первый класс, заметно влияют на освоение ими основной программы. От степени усвоения основ письма и чтения зависит усвоение детьми дальнейших школьных предметов. Также нарушения письма и чтения могут непосредственно влиять на успеваемость, самооценку и мотивацию к дальнейшему обучению.

Дисграфия проявляется у детей как одна из форм недоразвития речи, и целого ряда неречевых функций, которые вызывают трудности в овладении младшими школьниками письмом.

Как считают специалисты, которые занимались разработкой данного вопроса, нарушения письма у младших школьников базируются на несформированной устной речи, несформированных психических процессах, или не сформированности произвольности психических процессов, а также не сформированности мелкой моторики рук и т.д.

Основной особенностью коррекционной работы является оказание помощи детям, у которых наблюдаются некоторые нарушения в развитии как устной, так и письменной речи.

В нашей стране, основополагающие основы изучения речевого дизонтогенеза с позиций системного последовательного овладения ребенком различными компонентами рече-языковой системы и навыками их адекватного применения в речевой деятельности были заложены Розой Евгеньевной Левиной. Ученой Р.Е. Левиной нарушения у детей чтения и письма рассматриваются как отсроченные проявления устно-речевого дефицита ребенка, в котором ведущая роль принадлежит несформированности фонетико-фонематических процессов. Также дисграфия у школьников может быть результатом нарушения любого из компонентов, функциональной системы письма: операций по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной

информации; серийной организации движений, программирования и контроля деятельности; избирательной активации. Учитывая, что дисграфия не есть нарушение отдельное, а является следствием нарушений устной речи и других вербальных и невербальных психических функций, основной необходимостью создания коррекционно-логопедической работы, является создание таких условий, при которых психолого-педагогическое сопровождение ребенка с дисграфией, сможет учитывать его индивидуально-образовательные потребности.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

2.1 Организация, методики и анализ результатов изучения сформированности навыка письма детей младшего школьного возраста

Изучение нарушений письма у детей начальной школы мы проводили на базе МБОУ СОШ №45 г. Челябинска. В эксперименте приняли участие 5 детей 2 классов. Все дети имели сохранные функции здоровья, обучались по общеобразовательной программе и, по мнению педагогов, имели стойкие нарушения письма в виде специфически повторяющихся ошибок при письме.

На основании анализа научно-методической литературы были выделены следующие параметры исследования:

Параметры исследования: уровень сформированности навыка письма учащихся второго классов.

Критерии исследования: включали в себя количественные и качественные показатели, фиксирующие количество ошибок; правильность выполненных заданий, характер ошибок; структурную и содержательную стороны письма; соответствие письменных высказываний учащихся языковым нормам русского языка.

Для проведения диагностики сформированности навыка письма учащихся мы изучили и использовали методику И.Н. Садовниковой [51].

Нами была проведена оценка уровня сформированности навыка письма; состояние латералиты и пространственной ориентировки; выявление особенностей кинетической и динамической организации двигательного акта.

Задания выбраны с учетом возрастных, психофизических особенностей детей с нарушением письма. Мы учитывали трудности, которые возникают при обследовании детей (непонимание ребенком инструкций; и т.д.).

Комплексные задания, предлагаемые детям, позволяли решить одновременно несколько диагностических задач. При отборе материала необходимо учитывать следующее: письменные работы должны быть выполнены в полном соответствии с методическими требованиями начального обучения. Тексты для основных видов контрольных работ – диктантов и списываний подобраны с учетом изученных правил и отработанного речевого и грамматического материала.

Задание 1. Для изучения уровня сформированности письма мы отобрали тексты из сборников диктантов и самостоятельны работ для 2-3 классов из системы учебников «Школа России»; учебно-методические комплекты по русскому языку (Приложение № 1).

Диктант «Пернатые друзья». Серёжа с папой делали кормушку для птиц. Серёжа подавал гвозди и дощечки. Папа их строгал и сколачивал. Зимой каждое утро Серёжа сыпал в кормушку зерно. Воробьи и синички ждали мальчика. Они слетались со всех сторон, спешили позавтракать. В морозные дни Серёжа кормил своих пернатых друзей часто. Сытая птица легко переносит холод.

Списывание (с печатного текста). «Весной». Весеннее солнце пригрело землю. Зазвенела весенняя капель. У домов галдят крикливые воробьи. С пригорков побежали говорливые ручейки. На полях зазеленели хлеба. Ветки ивы покрылись золотыми шарами. В лесу зацвели голубенькие подснежники. Синички весело перелетали с ветки на ветку. Они искали в складках коры деревьев червячков. Тетерева слетелись на поляны. Птицы чертили по земле крыльями и затевали шумные игры. Скоро прилетят на родину журавли.

Списывание (с рукописного текста). Диктант «Подъём в гору».

Альпинистов часто называют скалолазами. Это смелые, выносливые люди. Им приходится видеть водопады, наблюдать землетрясения, извержения вулканов. Эти спортсмены – умелые пешеходы. Они проходят большие расстояния до горных хребтов, а затем поднимаются вверх. Подъём становится всё круче. Приходится постоянно делать крутые повороты и идти в обход. Отдохнуть можно на бугорке. Взгляду открылся интересный вид. На утёсе орёл съедал свою добычу. Бедный зайчишка попался ему в лапы. Альпинисты почувствовали жалость к зверьку.

В ходе проведения констатирующего этапа исследования были получены результаты, которые регистрировались в протоколе, в таблицах (Приложение № 2).

Критерии оценки:

- высокий уровень (3 балла) – работа выполнена без ошибок;
- средний уровень (2 балла) – в работе учениками допущены 1-2 ошибки;
- низкий уровень (1 балл) – ученики допустили в работе 3 и более 3 ошибок.

Эти данные мы представили в таблице (Таблица 2).

Таблица 2 – Результаты исследования уровня сформированности навыка письма учащихся младшего школьного возраста экспериментальной группы

п/п	Списывание		Диктант	уровень сформированности
	Печатный текст	Рукописный текст		
1. Николай	средний	средний	низкий	средний
2. Анна	средний	низкий	низкий	низкий
3. Виктория	средний	низкий	низкий	низкий
4. Иван	средний	средний	низкий	низкий
5. Полина	средний	низкий	низкий	средний

По результатам, представленным в таблице, мы сделали вывод, что списывание, как простейший вид письма, наиболее доступно детям, страдающим дисграфией.

Но списывание рукописного текста, соотношение печатной буквы и письменной, уже вызвало трудности у большинства детей.

Средний уровень сформированности навыка письма показали два ребенка, что составляет 40% (2 детей), в большинстве заданий эти учащиеся допускали минимальное количество оптических ошибок. Низкий уровень сформированности навыка письма показали трое детей, что составляет 60% (3 детей). Графически, полученные данные представлены на рис.1.

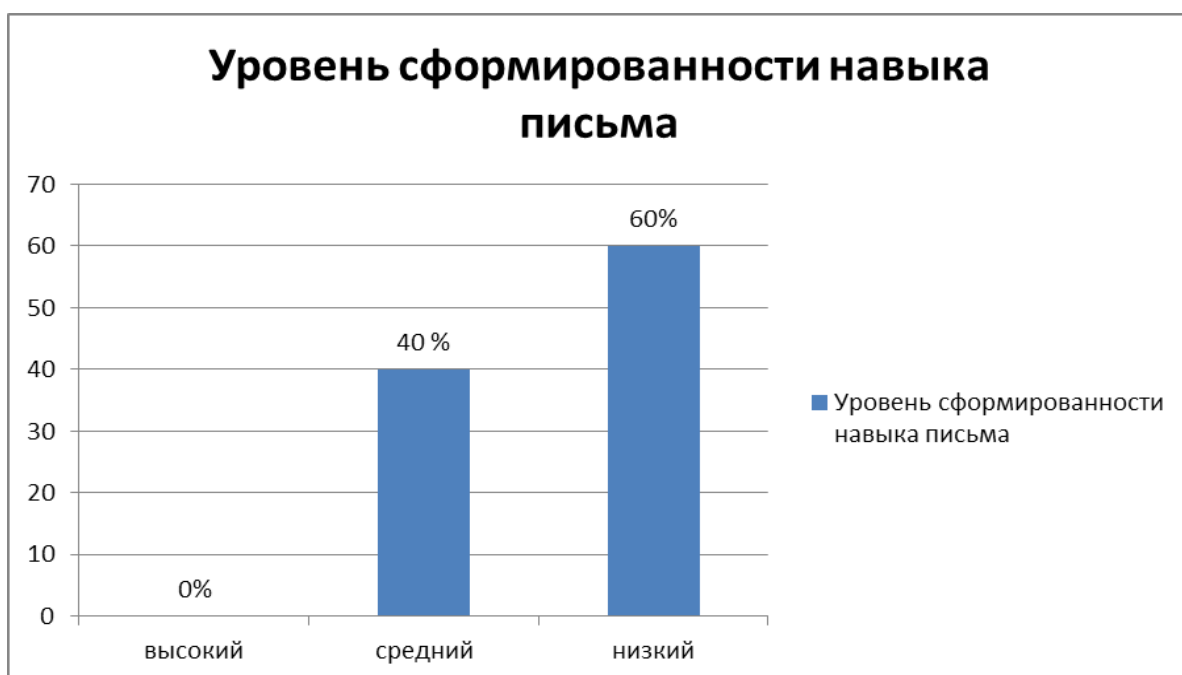


Рисунок 1 – Распределение учащихся младшего школьного возраста по уровням сформированности навыка письма (в %)

Таким образом, из приведенных на диаграмме данных можно сделать вывод, что уровень сформированности навыка письма учащихся недостаточный, т. к. преобладают средний и низкий уровни.

Анализ письменных работ позволил определить нам типы ошибок: ошибки звукового анализа; ошибки фонематического восприятия; смешение букв по кинетическому сходству; персеверации, антиципации.

Анализируя работы учащихся, мы сделали вывод, что чаще всего в своих работах дети допускали ошибки смешения букв по кинетическому сходству 87 % (механизм возникновения подобных ошибок неоднозначен: они могут быть объяснены оптическим и кинетическим сходством букв, по этой причине такие смешения на данном этапе исследования были включены в одну группу), следующим по частоте встречались ошибки звукового анализа и синтеза 11 %, фонематического восприятия (1 %) и персеверации (1 %).

Задание 2. Исследование фонематического восприятия.

Материалом исследования служили цепочки из 3-х слогов ТА – ДА – ТА, ДА-ТА-ТА, КА-ГА-ГА и др., предметные картинки на слова – квазиомонимы КОЗА – КОСА, БОЧКА – ПОЧКА, ИКРА – ИГРА, СОВА – СОФА, ТОСКА – ДОСКА, ЧАВКАЕТ - ТЯВКАЕТ и др.

Качественный анализ результатов диагностики показал нам способность всех детей дифференцировать звуки по противопоставлениям: звонкость – глухость, твердость – мягкость, свистящие – шипящие и т.д.

Мы включили в программу исследования, помимо традиционного обследования речевого развития, ряд гностико-праксических функций, для чего использовали методику изучения высших корковых функций, разработанную А. Р. Лурия.

Задание 3. Комбинация показателей моторной и сенсорной асимметрии составляет индивидуальный латеральный профиль обследуемых.

Для изучения, которого мы использовали показатели моторной (по ведущей руке, ноге) и сенсорной асимметрии (по ведущему глазу и ведущему уху).

Материалом исследования служили серии проб: посмотри в подзорную трубу; попрыгай на ноге; послушай, как работают часы.

Полученные результаты, так же регистрируются в протоколе, в таблицах.

Критерии оценки: ведущая рука – правая/левая; нога – правая/лева; ведущий глаз – правый/левый; ведущее ухо – правое/левое.

Качественный и количественный анализ результатов диагностики помог нам выявить латеральный профиль у каждого ребенка. Эти данные мы занесли в протокол обследования и представили в таблице (Таблица 3).

Таблица 3 – Результаты исследования латерального профиля учащихся начальных классов экспериментальной группы

№ п/п	Показатели			Индивидуальный латеральный профиль
	Моторная асимметрия (ведущая рука, нога)	Сенсорная асимметрия		
		глаз	ухо	
1. Николай А.	Правая/ правая	правый	правое	ПППП
2. Анна К.	Левая/левая	левый	правое	ЛЛПП
3. Виктория А.	Правая/правая	левый	правое	ППЛЛ
4. Иван А.	Правая/правая	правый	правое	ПППП
5. Полина Р.	Левая/левая	левый	правое	ЛЛЛЛ

По результатам, представленным в таблице, мы видим, что у двоих детей однородная латерализация, то есть у которых совпадали показатели ведущей руки, ведущей ноги, ведущего глаза и ведущего уха в полном правшестве ППП и полном левшестве. У двоих детей перекрёстный латеральный профиль (ЛЛПП, ППЛЛ), при котором имелось несовпадение ведущей руки, ноги и ведущего глаза, уха.

Так же с помощью анкеты для родителей мы выявили особенности игрового развития. На основании полученных данных выявили детей с дефицитом игровой деятельности из-за того, что они не посещали детский сад или очень мало и не регулярно, что создаёт трудности обучения (Приложение 3).

Таким образом, анализ результатов комплексной диагностики детей младшего школьного возраста с диграфией позволил выявить нарушения

всех сторон письма и, следовательно, уточнить, что нарушение письма у обучающихся носит смешанный характер.

Выявлены типы ошибок звукового состава слова (замена гласных и согласных), графические ошибки (замена букв по количеству элементов, зеркальное написание букв).

Определена необходимость разработки и организации педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дисграфией в процессе коррекции нарушений письменной речи в условиях общеобразовательной школы.

2.2 Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дисграфией в процессе коррекции нарушений письма в условиях общеобразовательной школы

Работа по коррекции письма детей младшего школьного возраста будет эффективной только при создании определенных условий. В педагогической науке условие в наиболее общей форме определяется как наличие обстоятельств, способствующих достижению поставленных целей, или, напротив, тормозящие ее достижение, а педагогические условия, это средства, меры и обстоятельства образовательного процесса, позволяющих обеспечивать эффективность коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с дисграфией.

Психолого-педагогическое сопровождение реализуется через взаимодействие работающих с детьми специалистов: педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя и привлечение к сотрудничеству родителей.

После изучения литературных источников по проблеме исследования нами были выделены следующие педагогические условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дисграфией:

- создание положительного эмоционального фона, обогащение чувственного опыта детей с дисграфией;
- создание мотивационного фона, способствующего усвоению детьми навыков письма;
- широкое использование игровых форм работы;
- применение принципа комплексности на каждом занятии;
- применение современных технологий, специальных методов и приёмов в коррекционной работе с детьми с дисграфией;
- использование индивидуального подхода в работе с детьми по коррекции дисграфии;
- взаимодействие учителя, учителя-логопеда, психолога и родителей в работе по коррекции письменной речи младших школьников.

Предложенные педагогические условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дисграфией способствует повышению качества коррекционного процесса.

Охарактеризуем выделенные нами педагогические условия с точки зрения их целесообразности и соответствия современному состоянию педагогической науки.

Коррекционная работа начинается с установления эмоционального контакта с ребенком, выяснения его интересов, наличия сверхценных интересов, уровня мотивации, самооценки, времени, в течение которого ребенок может участвовать в занятии. Благодаря этому предварительному этапу коррекционно-развивающее обучение обеспечивает индивидуализированный подход к ребенку, соответствующий особенностям его познавательной деятельности и личности.

Эффективность коррекционной работы может быть достигнута только при обеспечении высокой мотивации к обучению, вовлечении ребенка в активное взаимодействие с взрослым.

Общая задача логопеда состоит в том, чтобы ребенок постоянно был мотивированным к действиям и в начале занятия, и в ходе него, и в конце обучения. В начале занятия ребенок должен понять, что полезного и нового он узнает сегодня, где сможет применить усвоенное, какие преимущества ему даст овладение данным умением. В конце занятия необходимо создать мотивацию завершения – ребенок должен уметь оценить, какие поставленные в начале занятия задачи выполнены, какие – нет, уметь определить причину этого, наметить для себя выводы, задачи для дальнейших этапов.

Применение приемов, которые позволяют, вовлечь ребенка эмоционально в процесс обучения, показывают не только наибольшую эффективность обучения, но и повышают заинтересованность, включенность, мотивацию ребенка, что сказывается на всем дальнейшем его обучении. Когда в обучении задействована эмоциональная составляющая, это становится усвоено более прочно. Связи, которые образуются в головном мозге, становятся более прочными и соответственно это ребенок запоминает надолго не только сознанием. Применение эмоциональной вовлеченности компенсирует качество и количество волевых усилий, которые должен бы приложить ребенок для усвоения, не будь эмоциональной подоплеки. Тем самым это позволяет не перегружать ребенка дополнительной информацией, а задействовать другие каналы восприятия, что, несомненно, скажется на повышении работоспособности, которое не приносит ущерб здоровью ребенка.

При работе с детьми младшего школьного возраста желательно занятие проводить в игровой форме, преподаваемой ребенку. Основной характеристикой дидактических игр является то, что обучающий характер, носит непосредственно сама игра, но для ребенка она представляется в такой форме, которая близка и понятна ребенку. В процессе игры, специалист организует игровую деятельность и вовлекает в нее ребенка, не препятствуя, а наоборот направляя его по ходу занятия. Таким образом,

ребенок оказывается в привычных для себя условиях, напоминающих ему его свободную деятельность. Благодаря этому ребенок чувствует себя естественно, не прилагает усилий и не оказывает сопротивления в ходе занятия.

Например, в ходе таких дидактических игр, как игры-соревнования, применяемых в ходе коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста, внимание ребенка сконцентрировано на моментах соревновательной деятельности. Он концентрирует и мобилизует свое внимание на собственных достижениях и ошибках партнера по игре. Тем самым решается задача, о том, как важно замечать ошибки и достижения, о том, что важно работать так, чтоб не допускать ошибок, мобилизовать волю и внимание на правильном решении заданий. Таким образом, формируется контроль, который необходим при обучении в школе.

В играх-соревнованиях, ребенок полностью поглощен процессом достижения результата, его активное внимание направлено на процесс игры, на задания, на достижения. Ребенок не воспринимает эти игры, как что-то сложное, то, что заставляет его учиться, то, что не хочется делать. Наоборот, он увлечен и мобилизован, так он лучше и эффективнее усваивает материал коррекционного занятия. Внимание ребенка легко им управляемо и помогает в игровой форме проработать когнитивные и моторные навыки.

Если есть возможность желательно оснащать логопедические кабинеты ТСО, включающие мультимедиа и интерактивные доски, что позволяет повысить результаты в работы по преодолению нарушения письма. С помощью интерактивных досок мы можем продемонстрировать материал, который представляли ранее традиционными способами: привлечь внимание обучающихся на необходимую нам в работе информацию, при помощи дополнительных функций, выделить отдельные элементы изображения; дать возможность вырезать, стирать с экрана, копировать, вставлять, отменять или повторять действие, чтобы

сфокусировать внимание школьников на главном; добавить звук и видеоклипы для улучшения качества наглядности; разделять экран на две части при сопоставлении различных процессов или сравнении объектов. Применение таких технологий позволяет обучающимся в любой нужный момент вернуться к пройденному материалу и внести изменения, если потребуется. Также можно вернуться и уточнить материал, если необходимо.

С применением современных интерактивных технологий повышается мотивация и интерес у обучающихся вследствие того, что применяется наглядность, позволяющая задействовать зрительные анализаторы, применение разнообразной яркой наглядности. Которая привлекает и удерживает внимание, вводит игровой момент, разнообразие, позволяет привлекать интересных знакомых героев мультфильмов, знакомых ученикам. Интерактивные доски позволяют включить школьников в непосредственно происходящее, тем самым повышается усвоение материала обучающимися.

Организация коррекционной работы с детьми требует обеспечения комплексной помощи через систему целенаправленных мероприятий. Это выражается в понимании педагогами всех элементов интегрированного подхода к воспитанию, обучению и коррекции письма при сохранении специфики деятельности каждого участника коррекционно-образовательного процесса. Такой подход возможен при умении педагогов адаптировать образовательные программы, варьировать темп и объём учебного материала, дифференцировать задания, разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы психолого-педагогического сопровождения развития ребенка.

Особое значение уделяется работе с родителями. Наибольшая эффективность коррекционных занятий достигается при взаимодействии с родителями ребенка. Задача не только выявить позитивные стороны в развитии ребенка, но и помочь осознать это родителям. Необходимо

научить их видеть и оценивать результаты коррекционной работы, понять и принять изменения, произошедшие с ребенком. Закрепление и поддержание семьей результатов, достигнутых во время цикла коррекционных занятий.

Нами было разработано содержание занятий учителя –логопеда по коррекции недоразвития письменной речи (чтения и письма) у учащихся 2-4 классов общеобразовательной школы. Данная разработка основана на практических материалах, предложенных Елецкой О.В. и Горбачевской Н.Ю., Зеgebарт Г.М., Кац Э.Э., Корневым А.Н., Костроминой С.Н. и Нагаевой Л.Г., Садовниковой И.Н. и другими специалистами.

Работа осуществляется по пяти блокам:

I блок – развитие устной речи;

II блок – развитие оптико-пространственных представлений;

III блок – развитие временных представлений;

IV блок – развитие ритмической способности;

V блок – развитие двигательных функций руки (только для письма).

Таблица 5 – Содержание занятий учителя- логопеда по коррекции недоразвития письменной речи у учащихся 2 классов общеобразовательной школы

блок	направление	упражнения
I блок. Развитие устной речи	Упражнения для развития фонематических процессов	Упражнение № 1 «Назовите слова» Упражнение № 2 «Хлопки» Упражнение № 3 «Играем со словом» Упражнение № 4 «Новое слово» Упражнение № 5 «Кружки» Упражнение № 6 «Длиннее – короче» Упражнение № 7 «Слова-квазиомонимы»
	Упражнения для развития лексико-грамматического строя и связной речи	Упражнение № 8 «Вторая половинка» Упражнение № 9 «Догадайтесь» Упражнение № 10 «Составьте предложение» Упражнение № 11 «Пропавшие слова» Упражнение № 12 «Найдите ошибку» Упражнение № 13 «Действие» Упражнение № 14 «Признак» Упражнение № 15 «Слова-приятели» Упражнение № 16 «Слова-

		неприятели» Упражнение № 17 «Один и много» Упражнение № 18 «Уменьшение» Упражнение № 19 «Объясни слово» Упражнение № 20 «Составление рассказов»
II блок. Развитие оптико-пространственных представлений		Упражнения на дифференциацию правых и левых частей тела Упражнения на ориентировку в окружающем пространстве Упражнения на графическое воспроизведение направлений Упражнения на узнавания букв в усложнённых условиях
III блок. Развитие временных представлений		Упражнения по теме «Год» Упражнения по теме «Неделя» Упражнения по теме «Сутки» Упражнения по теме «Семья»
IV блок. Развитие ритмической способности	Упражнения, основанные на скоординированных движениях тела	Упражнение № 1 «Перекрёстные движения» Упражнение № 2 «Зеркальце и полочка» Упражнение № 3 «Солнышко и тучка» Упражнение № 4 «Ленивая восьмёрка»
	Упражнения на устном материале	отстукивание ритмов, игра «Шарики»
	Упражнения на письменном материале	прочитайте и прохлопайте
V блок. Развитие двигательных функций руки		Самомассаж кистей и пальцев рук

В коррекционном процессе ведущими специалистами являются учитель-логопед и педагог-психолог, которые разрабатывают стратегию работы с детьми, имеющими нарушение письма.

Таблица 6 – План взаимодействия учителя - логопеда с педагогом – психологом по проблеме коррекции нарушений письма у младших школьников общеобразовательной школы

Мероприятия	Формы работы	Специалисты
установление контакта со всеми участниками сопровождения ребенка;	индивидуальные беседы, рекомендации	учитель-логопед, педагог-психолог
определение объема работы и	заседание методического	учитель-логопед,

последовательности процесса сопровождения	объединения; составления совместных планов	педагог-психолог
подготовка необходимой документации;	сотрудничество; составления совместных планов	учитель-логопед, педагог-психолог
составление графика работы.	сотрудничество; составления совместных планов	учитель-логопед, педагог-психолог
ознакомление специалистов с результатами обследования;	оперативные совещания; индивидуальные беседы, рекомендации	учитель-логопед, педагог-психолог
совместное обсуждение с педагогами и другими специалистами особенностей психологического развития ребенка.	оперативные совещания; индивидуальные беседы, рекомендации	учитель-логопед, педагог-психолог
научно-просветительская и консультативная работа с учителем, учителем-логопедом, работающими с ребенком.	оперативные совещания; индивидуальные беседы, рекомендации, сотрудничество	учитель-логопед, педагог-психолог
совместное обсуждение со специалистами эффективности проведенной работы с рекомендациями по поводу дальнейшей деятельности.	оперативные совещания; индивидуальные беседы, рекомендации, сотрудничество	учитель-логопед, педагог-психолог

Работа учителя-логопеда будет более эффективной, если между учителем начальных классов и логопедом установится тесная связь.

Учитель логопед периодически информирует учителя класса о специфике и содержании коррекционной работы с детьми и одновременно получает информацию об их успеваемости (в течение учебного года).

Учитель класса с помощью логопеда осуществляет контроль над правильным письмом, участвует в воспитании у младших школьников самоконтроля. Нами были разработаны и рекомендованы упражнения учителю начальных классов при проведении физкультминутки на уроках, которые способствовали развитию внимания, формированию звукового анализа и синтеза, навыков программирования, самоконтроля; формированию межполушарного взаимодействия.

Упражнение 1. «Колечко». Поочередно и как можно быстрее перебирать пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем плавно и

поочередно последовательно указательный, средний и т.д. Проба выполняется в прямом (от указательного пальца к мизинцу) и в обратном (от мизинца к указательному пальцу) порядке. Вначале методика выполняется каждой рукой отдельно, затем вместе.

Упражнение 2. «Ухо—нос».левой рукой возьмитесь за кончик носа, а правой рукой – за противоположное ухо. Одновременно отпустите ухо и нос, хлопните в ладоши, поменяйте положение рук «с точностью до наоборот».

Упражнение 3. Ребусы. При составлении ребусов используются особые приемы:

- замени букву и прочитай зашифрованное слово;
- убери букву из слова. Какое новое слово получится;
- измени порядок букв в слове. Какое новое слово получится.

Работа с родителями – наиболее трудный этап в комплексной коррекционной работе (Таблица 7).

Таблица 7 – План взаимодействия учителя - логопеда с родителями детей с дисграфией

Мероприятия	Формы работы	Специалисты
Анкетирование родителей.	Родительское собрание.	учитель-логопед, педагог-психолог
Беседы «Дисграфия, причины и основные направления коррекционно-логопедической работы».	Родительское собрание.	учитель-логопед, педагог-психолог
Психомоторная коррекция – развитие ловкости	Стендовые Консультации/ Родительское собрание.	Педагог–психолог
Взаимодействие всех участников процесса в коррекционной деятельности.	Родительское собрание.	учитель-логопед, педагог–психолог, учитель
Формирование коррекционно-логопедической компетентности родителей	Индивидуальные беседы, рекомендации	учитель-логопед, педагог-психолог
Посещение подгрупповых, индивидуальных занятий	Открытые занятия.	учитель-логопед, педагог-психолог

Одной из основных и самых действенных форм совместной работы педагога и родителей является родительское собрание.

Групповые собрания родителей проводились в начале, середине и в конце учебного года. Сообщались результаты логопедического обследования, об особенностях речевого развития каждого ребенка, об организации всесторонней помощи детям, о значении работы учителя-логопеда и всех специалистов, включенных в коррекционно-речевой процесс. Нацеливание каждого из родителей на систематическую, длительную работу с ребенком, на возможные осложнения в процессе коррекционного обучения, подчеркивались успехи и трудности, объяснялось, на что нужно обратить внимание.

Таким образом, нами разработаны педагогические условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дисграфией в условиях общеобразовательной школы. При соблюдении указанных условий процесс коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией будет осуществляться наиболее эффективно. Особенно важным является взаимодействие всех участников образовательного процесса (педагогов, специалистов, родителей).

2.3. Анализ результатов экспериментальной работы

Экспериментальная работа проводилась с сентября 2019 года по май 2020 года с детьми младшего школьного возраста с дисграфией на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения "Средняя общеобразовательная школа № 45 г. Челябинска" (МБОУ «СОШ №45 г. Челябинска»).

Экспериментальная работа по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста проводилась на фронтальных и индивидуальных логопедических занятиях два раза в неделю с

использованием отобранного нами комплекса заданий и упражнений. На занятиях широко использовались игровые формы работы, большое внимание было уделено созданию мотивационного фона.

Важной частью работы стала организация сотрудничества специалистов ОУ: логопеда, педагога-психолога, который в соответствии с планом совместной работы на своих занятиях с детьми экспериментальной группы использовал комплекс упражнений на развитие гностико-практических функций. Родители были нами мотивированы на выполнение предложенных заданий, упражнений с детьми дома.

В апреле 2020 года нами была проведена повторная диагностика уровня сформированности навыка письма у детей с использованием ранее примененных методик.

Цель контрольного эксперимента заключалась в оценке эффективности экспериментальной работы по коррекции нарушений письма младших школьников экспериментальной группы.

Детям были предложены те же задания, что и при первоначальном диагностическом обследовании.

Полученные результаты приведены в таблицах 7,8.

Таблица 7 – Результаты исследования уровня сформированности навыка письма учащихся младшего школьного возраста после проведения экспериментальной работы

п/п	Списывание		Диктант	уровень сформированности
	Печатный текст	Рукописный текст		
1. Николай А.	высокий	высокий	средний	высокий
2. Анна К.	высокий	средний	средний	средний
3. Виктория А.	высокий	высокий	средний	высокий
4. Иван А.	высокий	высокий	средний	высокий
5. Полина Р.	высокий	средний	средний	средний

По результатам исследования, приведенным в таблице мы видим, что детей с высоким уровнем сформированности навыка письма – 3 человека, что составляет 60 % от обследованных учеников, со средним уровнем – 2 человека (40 %); с низким уровнем детей выявлено не было. Графически, полученные данные представлены на рис. 2.

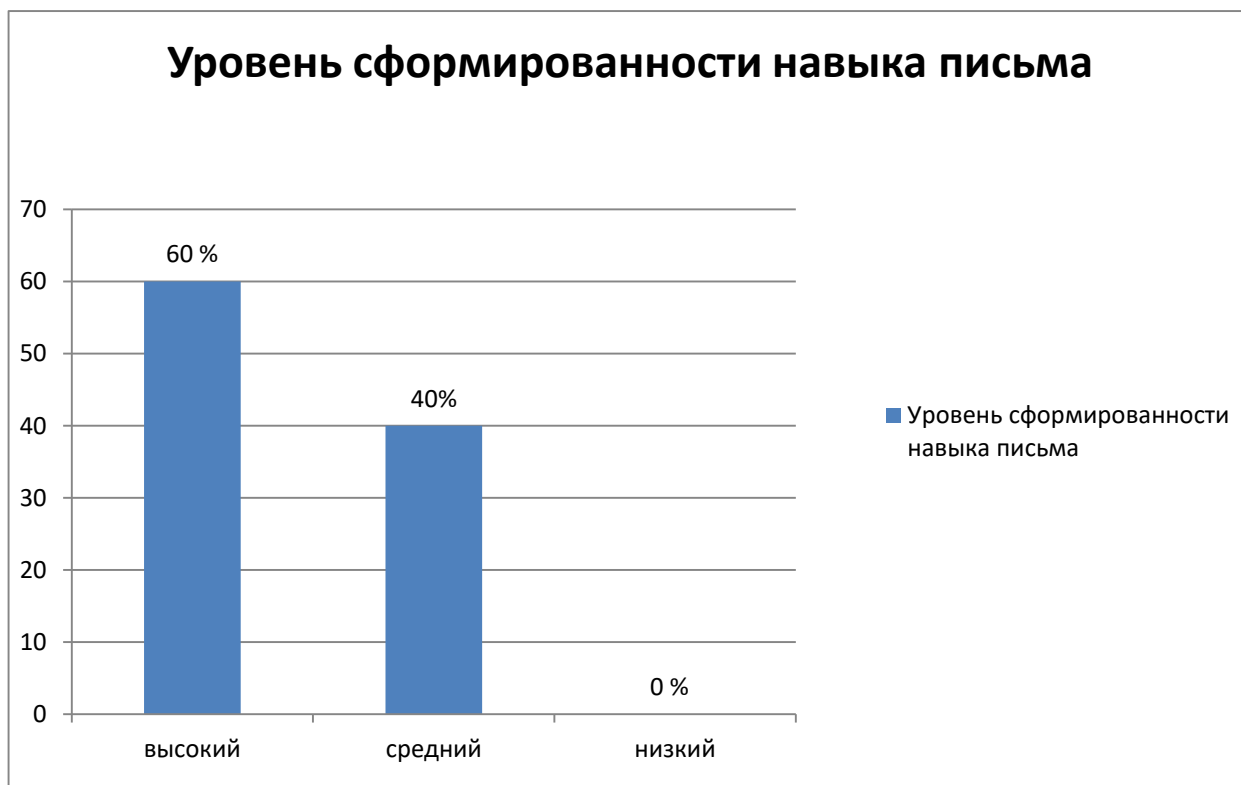


Рисунок 2 – Распределение учащихся младшего школьного возраста экспериментальной группы по уровням сформированности навыка письма (в %).

Таким образом, в экспериментальной группе детей с высоким уровнем сформированности навыка письма – 60%, что на 60% выше, чем на начало экспериментальной работы, со средним уровнем – 40%. На конец экспериментальной работы с низким уровнем детей – нет.

Таблица 8 – Сравнительные результаты исследования уровня сформированности навыка письма учащихся младшего школьного возраста экспериментальной группы до и после проведения экспериментальной работы

Уровень/группа	Высокий		Средний		Низкий	
	нач.	оконч.	нач.	оконч.	нач.	оконч.
Экспериментальная	0%	60 %	40%	40 %	60 %	0%

Комбинации показателей моторной и сенсорной асимметрии, составляющие индивидуальный латеральный профиль обследуемых, остались неизменны.

Проведенный нами контрольный анализ возможности усвоения двигательной программы при графическом предъявлении образца, плавного переключения с одного элемента программы на другой, автоматизации двигательной серии, показал у всех учащихся высокий уровень нейродинамики. Нарушения зрительно-моторных координаций и пространственных функций при выполнении графической пробы не выявлены. Так же выдерживается условная строка, заданную программу испытуемые выдержали до конца (Таблица 9).

Таблица 9 – Результаты исследования особенностей динамической организации двигательного акта учащихся начальных классов после проведения экспериментальной работы

п/п	Нейродинамика	Ориентировка в пространстве листа	Упрощение программы
1. Николай А.	Высокий	Не нарушена	Отсутствует
2. Анна К.	Высокий	Не нарушена	Отсутствует
3. Виктория А.	Высокий	Не нарушена	Отсутствует
4. Иван А.	Высокий	Не нарушена	Отсутствует
5. Полина Р.	Высокий	Не нарушена	Отсутствует

Таким образом, цель нашего исследования достигнута, задачи выполнены. Мы сделали вывод, что процесс психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста осуществляется наиболее эффективно при соблюдении ряда педагогических условий, связанных с организацией специальной работы (использование индивидуального подхода, создание положительного эмоционального фона, создание мотивационного фона, широкое использование игровых форм в работе, применение принципа комплексности в коррекции дисграфии у школьников, планирование сотрудничества специалистов ОУ,

отбор комплексов специальных упражнений и заданий для занятий учителя-логопеда, педагога-психолога, рекомендаций для работы учителем начальных классов и родителям; использованием коррекционно-педагогических технологий, отбором оптимальных приемов и методов организации учебного процесса.

Выводы по 2 главе

Нами проведена экспериментальная работа с детьми младшего школьного возраста с дисграфией на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 45 г. Челябинска» (МБОУ «СОШ №45 г. Челябинска»). В эксперименте принимали участие 5 детей 2 классов.

С целью коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией, мы проанализировали литературу, изучили методические рекомендации. На основании изученной литературы мы определили педагогические условия необходимые для коррекции нарушений звукопроизношений у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Анализ проведенной работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией показал положительные результаты работы.

По итогам проведенной работы у детей экспериментальной группы отмечается положительная динамика в коррекции нарушений письма. Было отмечено улучшение показателей письма, состояния звукового состава слова. На конец экспериментальной работы контрольный срез показал у всех учащихся высокий уровень нейродинамики. Нарушения зрительно-моторных координаций и пространственных функций не показаны. Так же выдерживается условная строка, заданную программу испытуемые выдержали до конца.

Таким образом, цель нашего исследования достигнута, задачи выполнены. Мы сделали вывод, что процесс психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста осуществляется наиболее эффективно при соблюдении ряда педагогических условий, связанных с организацией специальной работы, использованием коррекционно-педагогических технологий, отбором оптимальных приемов и методов организации учебного процесса.

Заключение

В процессе исследования мы проанализировали психологическую и методическую литературу по данной теме; охарактеризовали понятие дисграфии, рассмотрели различные её виды; изучили возможности профилактики и предупреждения дисграфии у детей; изучили и предприняли систематическое психолого-педагогическое сопровождение детей с дисграфией в условиях ОУ, провели исследование и обосновали выбор методик; проанализировали результаты исследования и сделали выводы.

Речь является необходимым компонентом современного общества. Основной целью речевого развития ребенка является расширение словарного запаса ребенка, задача взрослых научить ребенка владеть правильной речью и выбирать построение правильных грамматических основ речи.

Развитие речи является основополагающим, для того чтобы в дальнейшем на ее основе научить детей правописанию. Устная речь при дальнейшем обучении становится основой для письменной речи.

Устная речь при тесной взаимосвязи моторики рук, а также сенсорных функций является основой для письменной речи. Нарушения, в какой-либо функциональной системе приводит к нарушениям письма, называемые дисграфией. При решении таких нарушений как дисграфия, основополагающим является комплексный подход, включающий психолого-педагогический, психофизиологический, медицинский, лингвистический аспекты рассмотрения данного речевого расстройства.

У младших школьников с дисграфией отмечается несформированность некоторых высших психических функций: памяти, внимания, эмоционально-волевой сферы. Наблюдаются нарушения зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического,

слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи.

Мы провели исследование письма младших школьников и выявили детей со смешанной дисграфией.

Мы составили программу, состоящую из комплекса упражнений по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников. Разработали и апробировали педагогические условия, связанные с организацией специальной работы, использованием коррекционно-педагогических технологий, отбором оптимальных приемов и методов организации учебного процесса.

Созданные педагогические условия, применяемые в обучении коррекционно-развивающие упражнения по предупреждению дисграфии оказали положительное влияние на формирование состояния слогового и фонематического анализа, синтеза и представлений обучающихся.

После изучения литературных источников по проблеме исследования нами были выделены следующие педагогические условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дисграфией:

- создание положительного эмоционального фона, обогащение чувственного опыта детей с дисграфией;
- создание мотивационного фона, способствующего усвоению детьми навыков письма;
- широкое использование игровых форм работы;
- применение принципа комплексности на каждом занятии;
- применение современных технологий, специальных методов и приёмов в коррекционной работе с детьми с дисграфией;
- использование индивидуального подхода в работе с детьми по коррекции дисграфии;

– взаимодействие учителя, учителя-логопеда, психолога и родителей в работе по коррекции письменной речи младших школьников.

Предложенные педагогические условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дисграфией способствует повышению качества коррекционного процесса.

По итогам проведенной работы у детей экспериментальной группы отмечается положительная динамика в коррекции нарушений письма. Было отмечено улучшение показателей письма, состояния звукового состава слова. На конец экспериментальной работы контрольный срез показал у всех учащихся высокий уровень нейродинамики.

Это позволяет говорить об эффективности проведённой экспериментальной работы по коррекции нарушений письма с данной группой учащихся.

Список использованных источников

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: 2002. – 144 с.
2. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей / Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н. – М.: 1997.- 128 с.
3. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения: Нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – СПб. Питер, 2008. – 320 с.
4. Бальнов, Л. Я. Слух и речь доминатного и недоминатного полушарий / Бальнов Л. Я. – М.: 1984. – 286 с.
5. Бардиер, Г., Ромазан, И., Чередникова, Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова. – СПб.: ДОРВАЛЬ, 2013. – 96 с.
6. Битянова, М. Р. Психолог в школе: содержание и организация работы / М. Р. Битянова. – М.: 1998. – 298 с.
7. Битянова, М. Р. Психологическое сопровождение детей / Л. Битянова // Школьный психолог. – 2000. – № 10.
8. Бурмако, В. М. Русский язык в рисунках / Бурмако В. М. – М.: 1991. – 254 с.
9. Бурина, Е. Д. Игровые приемы в логопедической работе с младшими школьниками, имеющими нарушения чтения и письма / Бурина Е. Д. // Дефектология. – 1996. - № 3. – с.42 – 46.
10. Буслаева, Е. Н. Состояние фонематического слуха у учащихся младших классов. / Буслаева Е.Н. // Дефектология. – 2002. – № 2. С. 14-21.
11. Волкова, Л. С. Логопедия / Волкова Л. С. – М.: 1989. – 528 с
12. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

13. Газман, О.С. Педагогическая поддержка в образовании как инновационная проблема Текст. / О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып.3. Москва, 1995. – 202с.
14. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики / Гонеев А. Д. – Москва, 1999. – 280 с.
15. Галкина, В. Б. Использование физических упражнений по развитию мелкой моторики пальцев рук / Галкина В. Б., Хомутова Н. Ю. // Дефектология. – 1999. – № 3. – С.37 – 42.
16. Гуровец, Г. В. Коррекционно-развивающие игры как метод обучения в специальной педагогике / Гуровец Г. В., Ленок Я. Я. // Дефектология. – 1996. – № 2. – С.77 – 83.
17. Ефименкова, Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. – М.: Просвещение, 1972. – 185 с.
18. Ефименкова, Л. Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте / Ефименкова Л. Н., Мисаренко Г. Г. – М.: Просвещение, 1991. – 203 с.
19. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Ефименкова Л. Н. – М.: Просвещение, 1991. – 186 с.
20. Елина, Н. В. Создание предпосылок грамотного письма / Елина Н. В. // Начальная школа. – 1995. – № 6. – с.35 – 39.
21. Жовнизкая, О. Н. Фонетико-фонематическое восприятие у младших школьников / Жовнизкая О. Н. // Начальная школа. – 2001. – № 11.
22. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1999. – 320 с.
23. Заманская, И. И. Некоторые приемы формирования моторной готовности детей к школьному обучению / Заманская И. И. // Дефектология. – 1997. – № 1. – С. 9-13.

24. Игры в логопедической работе с детьми / Под ред. В. И. Селиверстова. – Москва, 1979. – 58 с.
25. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
26. Корнев, А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи/ А. Н. Корнеев – М.: 2007. – 124 с.
27. Корнев, А. Н. Нарушение чтения и письма у детей/ Корнев А. Н. – СПб., 1997. – 286 с.
28. Коноваленко, В. В. Артикуляционная и пальчиковая гимнастика / Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. – М.: 2000. – 81 с.
29. Кузнецова, М. И. Профилактика трудностей овладения чтением и письмом / Кузнецова М. И. // Начальная школа. – 1995. – № 11. – С. 11 – 14.
30. Кислова, Т. Д. Использование занимательного наглядного материала в обучении грамоте детей с нарушениями речи / Кислова Т. Д. // Дефектология. – 1994. – № 6. – С. 48 – 52.
31. Корнев, А. Н. Нарушение чтения и письма у детей/ Корнев А. Н. – СПб., 1997. – 286с.
32. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. – СПб. 2001. – 232 с.
33. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития.: Учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой – СПб., «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.
34. Лурия, А. Р. Об изменении мозговой организации психических процессов по мере их функционального развития / Лурия, А. Р. // Нейропсихология (тексты). – М.: 1984. – 305 с.
35. Лопухина, И. Логопедия – речь, ритм, движение / Лопухина И. – СПб., 1997. – 258 с.

36. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. – М., 1981. – С.156.
37. Лурия, А. Р. Психологическое содержание процесса письма / Лурия А. Р. // Хрестоматия по логопедии./ Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селивёрстова. Т.2 – М.: 1998. – 348 с.
38. Мельникова, С. С. Развитие мелких мышц пальцев и кисти руки / Мельникова С. С. // Начальная школа. – 1994. - № 8. – С. 12 – 13.
39. Новикова, Г. Р. Состояние высших психических функций у детей, поступающих в 1 класс общеобразовательной школы / Новикова Г. Р. // Дефектология. – 2000. – № 2. С.15-22.
40. Назарова, Н. М. Специальная педагогика / Назарова Н. М. – Москва, 2000. – 400 с.
41. Николаева, С. М. Виды работы по коррекции нарушений письменной речи у первоклассников / Николаева С. М. // Дефектология. – 1996. – № 1. С. 29-26.
42. Назарова, Л. К. О роли речевых кинестезий в письме / Назарова Л. К. // Педагогика. – 1972. – № 6. С. 12-19.
43. Парамонова, Л. Г. Как подготовить ребенка к школе / Парамонова Л. Г. – СПб., 1997. –97 с.
44. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Парамонова Л. Г. – СПб., 2001. – 219 с.
45. Правдина, О. В. Логопедия / Правдина О. В. – М.: 1989. – 397 с.
46. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селивёрстова. – М.: 1997. –216 с.
47. Поваляева, М. А. Справочник логопеда. – Ростов-на-Дону, 2002. –197 с.
48. Превращения слов./ Сост. А. В. Полякова. – М.: 1991. – 102 с.
49. Пожиленко, Е. А. Волшебный мир звуков и слов / Пожиленко Е. А. – М.: 2001. – 68 с.

50. Пылаева, М., Ахутина, Т.В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5-7 лет. Методическое пособие. Дидактические материалы - М.: «Интор», 1997. С. 53-64.
51. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / Садовникова И. Н. – М.: 1997. – 278 с.
52. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. – 11-е изд. – М.: Генезис, 2018. – 474 с.
53. Спирова, Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма.// Хрестоматия по логопедии / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. Т.2 – М.: 1997. – 324 с.
54. Соболева, А.Е., Кондратьева, Н.Н. Русский язык с улыбкой: для учителей, логопедов, шк. психологов и родителей / А. Е. Соболева, Н. Н. Кондратьева. – М.: ТЦ Сфера: Секачев, 2007. – 64 с.
55. Ткаченко, Т.А. В первый класс – без дефектов речи: методическое пособие / Ткаченко Т.А. – СПб., 1999. – 97 с.
56. Уставщикова, Г. В. Развитие интереса на уроках русского языка / Уставщикова Г. В. // начальная школа. – М.: 1995. – № 3. С. 21-29.
57. Филичева, Т.Б. Основы логопедии / Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Т.В., – М.: 1989. – 220 с.
58. Хватцев, М. Е. Аграфия и дисграфия. Аграмматизм / Хватцев М. Е. // Хрестоматия по логопедии./ Под ред. Л. С. Волковой и В. С. Селивёрстова. Т.2. – М.: 1997. – 297 с.
59. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: «Юристъ», 1997. – 256 с.
60. Цвынтарный, В.В. Играем пальчиками и развиваем речь / Цвынтарный В.В. – СПб., 2000. – 143 с.

61. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений /Чиркина Г.В. // – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

62. Шипицына, Л.М., Казакова Е.И., Жданова М.А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога М.: ВЛАДОС, 2003, – 528 с.

63. Ястребова, А.В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательной школы / Ястребова А.В. – М., 1997. – 278 с

1. Культурогенез детства: URL <http://hr-portal.ru/article/aa-mayer-kulturogenез-detstva> (дата обращения: 31.01.21).

Приложение 1

Результаты исследования уровня сформированности навыка письма учащихся младшего школьного возраста экспериментальной группы

п/п	Списывание		Диктант	уровень сформированности
	Печатный текст	Рукописный текст		
1. Николай А.	средний	средний	низкий	средний
2. Анна К.	средний	низкий	низкий	низкий
3. Виктория А.	средний	низкий	низкий	низкий
4. Иван А.	средний	средний	низкий	низкий
5. Полина Р.	средний	низкий	низкий	средний

Приложение 2

Содержание занятий по коррекции письменной речи у учащихся 2 классов
общеобразовательной школы

Данная разработка основана на практических материалах авторов:

Елецкой О.В., Горбачевской Н.Ю., Зеgebарт Г.М., Кац Э.Э.,
Корневым А.Н., Костроминой С.Н. и Нагаевой Л.Г., Садовниковой И.Н. и
другими специалистами.

Работа осуществляется по пяти блокам:

I блок – развитие устной речи;

II блок – развитие оптико-пространственных представлений;

III блок – развитие временных представлений;

IV блок – развитие ритмической способности;

V блок – развитие двигательных функций руки (только для письма).

I блок. Развитие устной речи

Упражнения для развития фонематических процессов

Упражнение № 1 «Назовите слова»:

- назовите слова, которые начинаются на звук *а* (*т, о, р* и т.д.);
- назовите слова, которые заканчиваются на звук *п* (*и, о, с* и т.д.);
- назовите слова, в середине которых есть звук *л* (*н, э, г* и т.д.).

Упражнение № 2 «Хлопки»:

- сейчас я буду называть вам слова, а вы, как только услышите слово, которое начинается со звука *с* (*в, о, г* и т.д.), сразу хлопайте в ладоши: *дача, кошка, шапка, лиса, дорога, жук, окно, волосы* и т.д. Варианты задания: «поймать» звук, на который слово заканчивается или который слышим в середине слова.
- сейчас я буду называть вам слова, а вы, как только услышите слово, в котором есть звук *к*, хлопните в ладоши 1 раз, а если звук *г* – 2 раза: *корова, кисель, гора, норка, гитара, сапог, сук, рука, догнал* и т.д.

Упражнение № 3 «Играем со словом»:

- придумайте слово, которое начинается (оканчивается) на такой же звук, как и в слове «лягушка», «флаг», «стол»;
- назовите, какой звук первый (последний) в слове «луч», «сила», «диван»;
- назовите все звуки по порядку в слове «небо», «туча», «крыша»;
- какой звук в слове «рыбка» («стул», «ковёр») стоит вторым, четвёртым, первым, третьим?

Упражнение № 4 «Новое слово»:

- я сейчас назову вам слово, а вы попробуете изменить второй звук так, чтобы получилось новое слово: *дым, сок, пил, мел.*
- я сейчас назову вам слово, а вы попробуете изменить первый звук так, чтобы получилось новое слово: *точка, лук, лак, день, педаль, макет.*
- я сейчас назову вам слово, а вы попробуете изменить последний звук так, чтобы получилось новое слово: *сыр, сон, мак, стоп.*

Упражнение № 5 «Кружки»:

- сейчас мы запишем несколько слов, но не буквами, а кружками. Сколько звуков в слове, столько и кружков: *трава, бумага, булка, звезда, таблетка.*

Упражнение № 6 «Длиннее – короче»:

- мы будем сравнивать слова. Я буду говорить по два слова, а вы будете решать, какое из них длиннее. Только помните, что надо сравнивать слова, а не вещи, которые они обозначают: *стол – столик, усики – усы, пёс – собака, хвост – хвостик, змея – змейка.*

Упражнение № 7 «Слова-квазиомонимы»: на материале альбома Смирновой И.А.

Упражнения для развития лексико-грамматического строя и связной речи

Упражнение № 8 «Вторая половинка»: при чтении произносится только вторая половина слова. Мысленная линия раздела проходит примерно по середине слова. Это позволяет акцентировать конец слова как существенную часть, нуждающуюся в таком же точном восприятии, как и начало: *чтенение, только, трава, солома, кровать, кастрюля, кричал.*

Упражнение № 9 «Догадайтесь»

Выгляну... солнц.... Обрадо... молод... синич..., запе... и собра... в лес. Старый вороб... гово..., что рано пташеч... запе..., ещё будут моро....

Упражнение № 10 «Составьте предложение»:

- придумайте предложения, используя следующие словосочетания:
забавный щенок, спелая ягода, лесное озеро.
- слова в предложении перепутались, надо расставить их на свои места:
дымок, идёт, трубы, из; стоят, вазе, цветы, в.

Упражнение № 11 «Пропавшие слова»:

- сейчас я прочитаю вам рассказ, но некоторые слова в нём потерялись. Попробуйте их отыскать.

Тишина царит в дремучем _____. Чёрные _____ затянули солнце. Птицы умолкли. Вот-вот пойдёт _____.

Упражнение № 12 «Найдите ошибку»:

- послушайте предложения и скажите, всё ли в них верно:

Зимой в саду расцвели яблони. В ответ я киваю ему рукой. Скоро удалось мне на машине. Мальчик стеклом разбил мяч.

Упражнение № 13 «Действие»:

- я буду называть слова, а вы говорить, что этот предмет может делать:
метель – метёт, гром, ветер, снег, дождь, солнце. Важно, чтобы подбирали как можно больше слов, обозначающих действие. «А что ещё делает солнце? Оно ведь не только светит?»

Упражнение № 14 «Признак»:

- если предмет сделан из железа, то какой он: *железо, бумага, дерево, снег, пух, стекло.*

Упражнение № 15 «Слова-приятели»:

- как можно по-другому сказать о печальном человеке? Ценный – это какой? Жёсткий?

- какое слово лишнее: *грустный, печальный, унылый, глубокий; слабый, ломкий, долгий, хрупкий.*

Упражнение № 16 «Слова-неприятели»:

- скажи наоборот: *холодный, тупой, просторный, поднять, низко, весна.*

Упражнение № 17 «Один и много»:

- я назову один предмет, а вы измените слово так, чтобы стало много: *озеро, имя, друг, человек, стол.*

- я буду говорить слово, обозначающее много предметов, а вы – один: *листья, молодцы, когти.*

Упражнение № 18 «Уменьшение»:

- скажите, как будет называться маленький предмет: *мяч – мячик, рука, флаг, шапка, солнце, стул.*

Упражнение № 19 «Объясни слово»: *письмо, гвоздь, храбрый, зонтик, алмаз.*

Упражнение № 20 «Составление рассказов»:

- составьте рассказ по серии картинок;

- составьте рассказ по картинке (на материале пособия Т.А. Ткаченко [10]).

II блок. Развитие оптико-пространственных представлений

Упражнения на дифференциацию правых и левых частей тела:

- поднимите правую руку; покажите карандаш левой рукой; возьмите книгу правой рукой и т.д.;

- покажите правой рукой левый глаз, левой рукой правое ухо и т.д. (речевой вариант пробы Хеда).

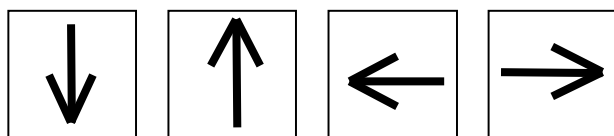
Упражнения на ориентировку в окружающем пространстве:

- определение пространственного расположения предметов по отношению к самому себе: «Покажите, какой предмет находится справа от вас», «Положите книгу слева от себя» и т.д.;

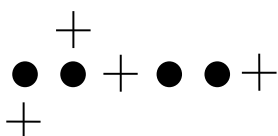
- определение пространственных соотношений между 2-3 предметами и изображениями: «Где находится книга – справа или слева от тетради?», «Положите книгу перед собой, слева от неё – карандаш, справа – ручку».

Упражнения на графическое воспроизведение направлений:

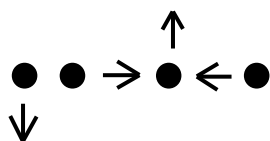
- расположите карточку со стрелкой, ориентируя её «сверху вниз», «снизу вверх», «справа налево», «слева направо»; прочитайте направления:



- обозначьте на строке четыре точки, поставьте знак «+» от первой точки – снизу, от второй – сверху, от третьей – слева, от четвёртой – справа:



- обозначьте на строке четыре точки, проведите от первой точки – стрелку вниз, от второй – вправо, от третьей – вверх, от четвёртой – влево:



Упражнения на узнавания букв в усложнённых условиях:

- буквы, наложенные друг на друга: **AK**

- недописанные буквы: **А**

- заштрихованные буквы: **И**

- стилизованные буквы: **М**;

- зеркальные буквы;

- буквы, сходные по начертанию и проч.

III блок. Развитие временных представлений

Упражнения по теме «Год»:

- отгадайте загадки, ответив на вопрос «Когда это бывает?»

*Тает снежок,
Ожил лужок,
День прибывает,
Когда это бывает?*

*Пусты поля,
Мокнет земля,
Лист опадает,
Когда это бывает?*

*Солнце печёт,
Липа цветёт,
Рожь поспевает,
Когда это бывает?*

*Снег на полях,
Лёд на реках,
Иней сверкает,
Когда это бывает?*

- расположите (назовите) названия времён года в нужной последовательности, начиная с лета, зимы, весны, осени;
- расположите (назовите) названия месяцев по временам года;
- найдите смысловые ошибки в предложениях:

Весной собирают урожай. Дети зимой любят купаться в озере. 1 января все школьники идут в школу. Я родился в мае – в первый месяц весны.

Для запоминания названий месяцев предлагается следующий методический приём, который основан на звуковом анализе и синтезе слов: «Зимой прибежала собачка и пролаяла «ДЯФ-ДЯФ» (декабрь, январь, февраль). Весна – время года МАМ (март, апрель, май). Летом к нам пришёл ослик и сказал «ИИА» (июнь, июль, август). Осень похожа на СОН (сентябрь, октябрь, ноябрь).»

Упражнения по теме «Неделя»:

- назовите вчерашний и завтрашний день, если сегодня вторник, пятница, воскресенье;
- о чём говорят названия дней недели «вторник», «четверг», «пятница»;
- в тексте К.Д. Ушинского «Ленивый и прилежный» вставьте пропущенные слова «сегодня» и «завтра»:

«... поучусь, а ... погуляю» - говорит ленивый.

«... погуляю, а ... поучусь» - говорит прилежный.

Для запоминания названий дней недели предлагается заучить стихотворение Джанни Родари «Лежебока»:

В понедельник я проснулся,

*А во вторник я зевнул,
В среду сладко потянулся,
А в четверг опять заснул.
Спал я в пятницу, в субботу
Не ходил я на работу,
Но зато уж в воскресенье
Спал весь день без пробужденья!*

Упражнения по теме «Сутки»:

- как называется приём пищи в разное время суток;
- разложите в нужной последовательности карточки с названием частей суток;
- расскажите об основных моментах режима дня школьника, используя наречия: вечером, утром, ночью, днём, сначала, потом, раньше, позже, часто, редко, рано, поздно, чаще, реже;
- игра с перекидыванием мяча: «Ты сначала моешь тарелку, а потом обедаешь?» – «Я сначала обедаю, а потом мою тарелку.» и т.д.

Упражнения по теме «Семья»:

- сопоставление понятий: дед – отец – сын – брат, бабушка – мать – дочь – сестра;
- составьте рассказ о своей семье, используя понятия: старше, младше, сестра, брат, внук, внучка, сын, дочка и др.;
- составьте «Древо жизни» собственной семьи; объясните, кем вы приходитеесь каждому члену семьи.

IV блок. Развитие ритмической способности

Упражнения, основанные на скоординированных движениях тела:

Упражнение № 1 «Перекрёстные движения»: медленная ходьба на месте под счёт педагога (начинать следует с 5-10 шагов с постепенным увеличением), при выполнении которой дети попеременно перекрёстно касаются правым логтем левого колена и левым логтем – правого с обязательной фиксацией положения «локоть – колено».

Упражнение № 2 «Зеркальце и полочка»: синхронизация

разнородных движений рук с работой глазодвигательных мышц (развитие зрительно-двигательной координации).

Позиция «Зеркальце» – ладонь левой руки раскрыта и поставлена вертикально. Большой палец отставлен в сторону. Взгляд направлен в центр ладони.

Позиция «Полочка» – ладонь правой руки горизонтальна. Большой палец руки плотно прижат к ладони. Средний палец приставлен к ребру левой ладони у основания мизинца.

После команды педагога дети меняют зафиксированное положение «зеркальце – полочка» и наоборот.

Особое значение придаётся контролю положения головы и глаз: взгляд перемещается с центра одной ладони на другую без какого-либо движения головы.

Упражнение № 3 «Солнышко и тучка»: смена разнородных позиций рук.

Позиция «Солнышко» – правая рука вытянута вперёд, ладонь широко раскрыта.

Позиция «Тучка» – левая рука вытянута вперёд, ладонь сжата в кулак.

После команды педагога дети меняют позиции рук.

Упражнение № 4 «Ленивая восьмёрка»: синхронизация работы рук и глаз.

Эффект достигается за счёт рисования в воздухе восьмёрки (её центр находится на уровне носа) большим пальцем вначале левой, а затем и правой рукой под счёт педагога (детей) «и раз, и два, и три, и четыре». Одновременно за движением руки следует и взгляд, для концентрации которого на ноготь большого пальца наклеивается метка.

Контроль за движением руки осуществляется за счёт движения глаз, а не головы, которая остаётся неподвижной.

Упражнения на устном материале:

- отстукивание ритмов («Телеграфист») по образцу или графической схеме: симметричных - !! !! !!, !!! !!! !!!; ассиметричных - ! !!, !! !, !!! !, ! !!!, !! !!!;
- повторение частей суток, времён года, дней недели, цифровых рядов в прямом и обратном порядке;
- игра «Шарики»: на глазах у детей разноцветные шарики (если нет, то мелкие игрушки) вкладываются в непрозрачную трубочку (вытянутую коробочку). Задача: догадаться, в каком порядке они выкатятся из противоположного конца трубочки (число шариков от 2 до 6). Усложнённый вариант игры: необходимо угадать, в каком порядке выкатятся их того же конца трубочки, в который вкладывались (для этого требуется инвертировать ряд).

Упражнения на письменном материале :

- подчёркнутый слог читайте так, как будто нажимаете на него: TATA
TATA TATA TATA, а теперь прохлопайте эту строчку в ладоши так: сильно
– слабо, сильно – слабо...;
- прочитайте и прохлопайте народную английскую песенку:

*Ну и соня – сын мой Джон.
Спать в штанах улёгся он.
Баумачок он сбросил прочь,
А в другом проспал всю ночь.*

- прочитайте и прохлопайте строчку. Будьте внимательны. Громкий слог здесь не первый, а второй: TATA TATA TATA TATA;
- прочитайте и прохлопайте стихотворение без подчёркиваний:

*Лягушка любит рисовать,
Но где в болоте краски взять?
Мартышка хочет пошутить,
Все книжки в ванне утопить.
Но ванна вдруг ушла гулять,
А книжки вздумали летать.*

- прочитайте и прохлопайте, не забывая о паузах: ТА ТА ТА ТА ТА ТА.

Метод прочитывания предложений с ритмом, т.е. делением слов на

слоги и равномерным произношением их в орфографическом варианте (так, как пишутся), эффективен. Послоговой ритм, представляющий собой своеобразные речевые итерации, позволяет запомнить орфограммы в обход их понятийной обусловленности.

Это послоговое «орфографическое» ритмизированное произнесение слов и фраз может осуществляться: а) со слуха, т.е. кто-то говорит предложение обычным способом, а ребёнок повторяет его по слогам; б) «со зрения», т.е. сначала ребёнок смотрит на читаемое взрослым слово или предложение, а затем повторяет его по памяти по слогам или глядя на текст. Полезно, чтобы ребёнок не только говорил, но и слушал ритмизированный текст, наговоренный в орфографическом варианте.

V блок. Развитие двигательных функций руки

Письмо - это двигательный акт, в котором различают его двигательный состав и смысловую структуру. Поэтому развитие моторных навыков имеет большое значение. Эффективными являются нетрадиционные формы работы: письмо по песку, манке и другим крупам, пластилином, двумя руками, красками без использования кистей и проч. Хороших результатов можно достичь при работе по программе «Волшебные обводилки» [4]. Разнообразен и фольклорный материал, а точнее проговаривание речевого материала с одновременными «пальчиковыми» движениями (например, «Сорока-воровка кашу варила...»). Велика роль массажа и самомассажа кистей и пальцев рук.

Самомассаж кистей и пальцев рук

Этот массаж желательно сопровождать весёлыми рифмовками («приговорками»), стихами.

1. Массаж пальцев, начиная с большого и до мизинца. Растирать зубной щёткой сначала подушечку пальца, затем медленно опускаться к его основанию.

Я возьму зубную щётку,

*Чтоб погладить пальчики.
Станьте ловкими скорей,
Пальчики-удальчики.*

2. Массаж поверхностей ладоней мячиками-ёжиками, прыгунками.

Вертеть их в руках, щёлкать по ним пальцами и «стрелять», состязаясь в меткости.

*Мячик мой не отдыхает,
На ладошке он гуляет.
Взад-вперёд его качу,
Вправо-влево – как хочу.
Сверху – левой, снизу – правой
Я его катаю браво.*

3. Массаж шестигранными карандашами. Пропускать карандаш между пальцами.

*Карандаш в руках катаю,
Между пальчиков верчу.
Неприменно каждый пальчик
Быть послушным научу.*

4. Массаж грецкими орехами. Катать два ореха между ладонями.

*Научился два ореха
Между пальцами катать.
Это в школе мне поможет
Буквы ровные писать.*

5. Массаж чётками (бусинками на бусах). Перебирание бусинок развивает пальцы и успокаивает нервы.

*Дома я один (одна) скучал(а),
Бусы мамыны достал(а).
Бусы я перебираю,
Свои пальцы развиваю.*

Любому специалисту, который желает увидеть максимальные результаты своей деятельности, важно помнить, что коррекционно-педагогическая работа должна проводиться регулярно (желательно 3 раза в неделю) и на эмоционально-положительном фоне.