



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«ОЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ОУрГГПУ»)

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

**Коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с
дисграфией**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03**

**Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Логопедия»
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:

66,11 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не рекомендована

« 10 » 12 2021 г. стр. 4

Зав. кафедрой _____

специальной педагогики, психологии

и предметных методик

к.п.н., доцент Дружинина, Л.А.

Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ОФ-406-101-4-1

Пятых Валерия Александровна

Научный руководитель:

старший преподаватель кафедры СПП и ПМ

Ковалева Алена Александровна

А.А. Ковалева

Челябинск
2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ.....	6
Понятие «письмо» в психолого-педагогической литературе	6
Развитие письма у детей в онтогенезе.....	9
Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дисграфией.....	15
Характеристика нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией	21
Методика логопедической коррекции по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией	26
Выводы по первой главе	30
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ	33
Организация и методика обследования письма младших школьников с дисграфией	33
Результаты обследования письма младших школьников с дисграфией ...	35
Организация и содержание логопедической коррекции нарушений письма у младших школьников с дисграфией	42
Выводы по второй главе	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	49
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	52
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	55

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Письмо, как одно из важных средств общения, обеспечивает возможность человеку выразить свои мысли, передать речевую информацию в графическом виде, что позволяет сохранить ее для современников и будущих поколений. Процесс овладения письмом важен для младших школьников поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

Дисграфия – это нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. У детей с дисграфией вследствие органического поражения центральной нервной системы нарушаются двигательные механизмы, страдает общая, мелкая, артикуляционная моторика, что приводит к нарушениям речи и, соответственно, к трудностям обучения письму.

Трудности овладения навыком письма учащимся начальных классов выявляются довольно часто. Имеется ряд работ, посвященных коррекции нарушений письма обучающихся общеобразовательных школ (И.Н. Садовникова, А.Ф. Спирина, А.В. Ястребова). В отдельных исследованиях представлен анализ некоторых механизмов нарушения письма (О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина). В тоже время многие теоретические вопросы трудностей обучения письму остаются малоизученными.

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

Таким образом, на основе вышесказанного можно отметить актуальность изучаемой проблемы. Данный факт позволяет сформулировать тему исследования: «Коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией».

Объект исследования: нарушения письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Предмет исследования: специфика логопедической коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить нарушения письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией.
3. Составить комплекс упражнений по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись теоретические методы (анализ психолого-педагогической и специальной литературы); эмпирические (изучение психолого-педагогической документации, констатирующий, формирующий эксперимент); количественная и качественная обработка полученных результатов.

Экспериментальная работа по изучению и коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией проводилась на базе МБОУ «С(К) ОШ №11 г. Челябинска». В ней принимали участие 10 детей 3-го класса изучаемой категории.

Данная квалификационная работа состоит из двух глав. Первая глава раскрывает теоретические аспекты изучения детей младшего школьного

возраста с дисграфией. В ней подробно изучены онтогенетические принципы и закономерности становления и развития письма у младших школьников, представлена клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с дисграфией.

Во второй главе мы рассмотрели и проанализировали специальную методическую литературу по обследованию письма у младших школьников с дисграфией.

Также во второй главе описано содержание логопедической коррекции нарушений письма у младших школьников с дисграфией в соответствии с которым составлен комплекс упражнений.

После каждого параграфа даются выводы. В заключении – общий вывод по проделанной работе, список использованных источников и приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ

Понятие «письмо» в психолого-педагогической литературе

Письмо – вид психической деятельности, требующей участие мышления, памяти, произвольного внимания. Письмо является продуктом развития человечества и уникальным признаком, отличающим человека от других живых существ [27, с. 47].

Процесс письма – это сложный, организованный и очень трудный вид деятельности и захватывает различные сферы умственной деятельности человека. Успешность навыка письма у детей будет зависеть от того, как у них развита устойчивость внимания, может ли ребенок осуществлять контроль в процессе записи, и способен ли он сохранять работоспособность в процессе письма, как развита у него выносливость.

Исследование письма носит междисциплинарный характер и поэтому должно основываться на его комплексном понимании в рамках лингвистической, психолого-педагогической и специальной литературы.

В лингвистике под письмом понимается графическая система как одна из форм плана выражения, средство представить язык при помощи знаков и, наконец, дополнительное к звуковой речи средство общения при помощи системы графических знаков, позволяющее фиксировать речь для сохранения ее произведений во времени, для передачи ее на расстояние [5, с. 46].

Н.И. Гез под письмом понимает продуктивную аналитико-синтетическую деятельность, связанную с порождением и фиксацией письменного текста [3, с. 72].

И.Н. Садовникова отмечает, что письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать её на расстояние [7, с. 43].

Начало изучению психологической структуры письма и его нарушения положили труды А.Р. Лурии, выделившего в акте письма несколько основных операций:

1. Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи.
2. Человек мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей.
3. В процессе письма пишущий должен сохранить нужный порядок написания фразы, сориентироваться на том, что он уже написал и что ему предстоит написать [16, с. 35].
4. Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова.
5. Анализ звуковой структуры слова является одной из сложнейших операций процесса письма. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука.
6. Умение выделить фонемы в слове и правильно их дифференцировать является одним из самых необходимых условий развития звукового анализа.
7. Для правильного протекания звукового анализа необходимо и второе условие – также нужно уметь представить звуковую структуру слова в целом, а затем, анализировать ее, выделить звуки, сохранять и фиксировать количество, и правильный порядок букв в слове [11, с. 79].

По мнению И.Н. Садовниковой [20], письмо включает в себя ряд специфических операций:

1. Анализ звукового состава слова. Первым условием письма является определение последовательности звуков в слове. Второе условие – уточнение

звучков, т.е. различение глухих и звонких, твёрдых и мягких, а также свистящих и шипящих фонем (речевых звуков).

2. Перевод фонем в графемы (письменные знаки) с учётом правильного написания их элементов. Ребенок должен представлять себе буквы, составляющие данное слово, их правильное написание. Часто у детей наблюдается «зеркальное» написание букв.

3. «Перешифровка» зрительных схем букв в систему последовательных движений глаз и руки, необходимых для записи слова. Перешифровка осуществляется в третичных зонах коры головного мозга (теменно-височно-затылочная область). Морфологически третичные зоны окончательно формируются на 10-ом–11-ом году жизни. Мотивационный уровень письма обеспечивается лобными долями коры головного мозга. Включение их в функциональную систему письма обеспечивает создание замысла, который удерживается посредством внутренней речи.

В.П. Глухов указал на то, что психофизиологической основой письма является совместная работа акустического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, оптического и пространственного анализаторов.

А.Р. Лурия и Л.С. Цветкова отмечают, что письмо включает в себя три уровня или фазы:

1. Психологический уровень, на котором осуществляется: возникновение мотива письменной речи; создание замысла; возникновение, на основе созданного замысла, общего смысла; организация деятельности и контроль за выполняемыми действиями.

2. Сенсомоторный уровень разделяется на два подуровня: сенсо-акустико-моторный, обуславливающий процесс звуко различения, создает основы для операций акустического и кинестетического анализа звуков, слов, для умения выделять устойчивые фонемы и артикулемы; обеспечивает установление последовательности написания букв в слове, что возможно при сохранной слухоречевой памяти. Оптико-моторный подуровень отвечает за перешифровку (перекодирование) с одного кода на другой: при письме - со

звука на букву, с буквы на комплекс тонких движений руки; при чтении происходит соотнесение букв с соответствующими звуками. При этом отмечаются сложные соотношения между звуком и буквой, между фонемой и графемой.

3. На лингвистическом уровне реализуется перевод внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне в лингвистические коды – лексико-морфологические и синтаксические единицы [13, с. 45].

Таким образом, мы осуществили анализ психолого-педагогической литературы и выяснили, что письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать её на расстояние.

Развитие письма у детей в онтогенезе

Онтогенез – процесс индивидуального развития на протяжении жизненного пути человека. В узком значении онтогенез понимается как период интенсивного психического развития ребенка. Развитие детской речи также подчиняется определенным закономерностям, которые необходимо учитывать в общении с детьми, и особенно при исправлении их «речевых ошибок». В данном параграфе рассмотрим закономерности развития письма у детей в онтогенезе.

В формировании навыков письма, по мнению психологов, задействованы такие предпосылки как:

- состояние устной речи,
- сохранность различных видов ощущений,
- уровень владения ручной моторикой и предметными действиями,
- развитие абстрактных способов деятельности,
- контроль за действиями, то есть регулирование собственного поведения.

Л.С. Цветкова [26] выделила следующие психологические предпосылки формирования у детей письма:

- сформированность устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности,
- сформированность разных видов восприятия, ощущений и знаний, и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений, а именно: зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, сомато-пространственных ощущений, знание и ощущение схемы тела, правого и левого,
- сформированность двигательной сферы – тонких движений, предметных действий, то есть разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др.,
- формирование у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями,
- сформированность общего поведения – регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения [26, с. 81].

А.Н. Корнев [13], в свою очередь, определил условия, на которых базируется обучение письму:

- осознание фонематической структуры слов и овладение навыком фонематического анализа,
- полноценное владение слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка,
- владение синтаксическим членением речевого потока (высказывания) на предложения и слова,
- владение полным набором звуко-буквенных ассоциаций, т.е. правил символизации фонем русского языка по законам графики.

У ребенка, который только начал овладевать письмом, психофизиологический процесс письма вызывает некоторые сложности:

- при нарушении концентрации внимания (пропуск, добавление, перестановки букв),
- при нарушении памяти (ребенок забывает, путает графический образ буквы),
- при нарушении восприятия (невозможность осуществления анализа буквы),
- при нарушении пространственной ориентировки (замены букв, отличающихся пространственным расположением элементов, «зеркальное» написание букв).

Все исследования письменной речи подтверждают, что она трудна для ребенка раннего возраста потому что требует произвольного употребления тех самых речевых функций, которыми произвольно ребенок уже пользовался раньше. Как отмечают Е.В. Гурьянов [5] и М.К. Щербак [23], усвоение навыков письма детьми характеризуется постепенным переключением их внимания с простейших задач на более сложные. Авторы говорят, что в зависимости от того, на что направлено внимание пишущего, процесс усвоения навыков письма можно разбить на четыре стадии: элементарную, буквенную, стадию связного письма, высшую стадию – связное, скорописное письмо.

Так, на элементарной стадии внимание ребенка во время письма сосредоточивается, главным образом на правильном выписывании элементов букв и на соблюдении правил посадки при письме, координации движений и правил пользования пером и тетрадью. Применительно к нашему времени соблюдение этих правил также актуально, только вместо пера дети теперь используют ручки [23, с. 19].

На второй стадии при письме в сознании ребенка на первый план выступают задачи правильного изображения букв, а задачи правильного написания элементов и соблюдения гигиенических и технических правил отступают на второй план. Е.В. Гурьянов [4] и М.К. Щербак [26] указывают,

что именно на буквенной стадии начинается автоматизация процессов выполнения этих правил.

На стадии связного письма все внимание ребенка сосредоточивается на правильном соединении букв в словах и на соблюдение правильного соотношения их по величине, наклону, нажиму, расстановке и положению на линии строки. По мнению авторов, на всех указанных выше стадиях параллельно с техническими и графическими навыками ребенок постепенно овладевает умением определять звуковой и буквенный состав слов, а также умением соблюдать орфографические правила.

Е.В. Гурьянов [4] и М.К. Щербак [26] считают, что внимание пишущего на последней стадии усвоения навыков письма сосредоточено на смысловой стороне записываемого текста.

На первых двух этапах формирования письма осуществляется осознанная работа ребенка; на третьем этапе в работе с детьми целесообразны и эффективны многократные упражнения. Тренировать ребенка бессмысленно, пока ребенок не осознал алгоритм действия («как делать», «откуда начать, куда вести, в каком месте завершить»). В начале обучения письму ребенок сосредотачивается на деталях, на пространственное месторасположение, преобразовывает фонемы (звучащей буквы) в графему (ее графическое изображение). Ребенок должен понимать, что в процессе написания текста необходимо выполнять все правильно, в соответствии с требованиями и постоянно осуществлять контроль того, что делает и думает, что и как нужно делать дальше [12].

Также целесообразно рассмотреть особенности формирования графических навыков у обучающихся на начальном уровне образования в онтогенезе (Т.П. Сальникова):

I этап – аналитический – вычленение и овладение отдельными элементами действия, понимание содержания. Данный этап содержит сложную структуру и специфику, отличающую его от последующих этапов обучения и сформированного навыка. На этом этапе обучающийся

обязательно должен осознавать не только, то, что он должен сделать, но и то, как это сделать в соответствии с требованиями.

На начальном этапе необходимо сосредоточить внимание на графике (постоянный контроль, корректирование по ходу действия). Согласование действий глаза и руки является важным условием для успешного формирования графомоторного навыка на данном этапе.

Пальцы рук должны воспринимать информацию, которая им поступает от зрительного анализатора. Использование шариковой ручки в качестве графического инструмента требует сложной координированных движений ведущей руки.

Необходимо обратить внимание на то, что первый этап обучения может значительно увеличиваться, если методика обучения не соответствует закономерностям формирования навыка и возрастным особенностям обучающегося.

II этап – условно назван синтетическим – соединением отдельных элементов в целостное действие. Главными составляющими данного этапа являются формирование двигательного и зрительного контроля при письме. Ведущим при этом является зрительный контроль. Обучающемуся необходимо постоянно следить за тем, как он ведет руку при письме, на каком расстоянии ставит буквы друг от друга, пишет ли их на строке.

Обучающийся зрительно воспринимает написанное и тем самым контролирует правильность написанных слов. Если зрительный образ не соответствует тому, что получено на письме, обучающемуся необходимо внести поправки.

III этап – автоматизация – образование собственно навыка как действия, характеризующегося высокой степенью усвоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Основными чертами автоматизации являются быстрота, характеризующаяся естественным результатом совершенствования движений, плавность, возникающая как

естественный результат формирования навыка, а также легкость выполнения [8, с. 38].

Длительность и особенности второго и третьего этапов обучения во многом определяются тем, насколько успешно шло формирование навыка на первом этапе. Считается, что формирование навыка завершается к 10–11 годам, то есть тогда, когда становится стабильным почерк, когда увеличение скорости или какие-то дополнительные внешние «помехи» – грамматические задания, необходимость сосредоточить свое внимание на содержании текста, и необходимость выразить свою мысль письменно, не будут искажать почерк, не приведут к его изменению, нарушению [8, с. 40].

Следовательно, ребенок, обучаясь письму, должен овладеть тремя основными группами навыков, а именно:

- техническими – правильно пользоваться письменными принадлежностями, координировать движения рук, придерживаться гигиенических правил,

- графическими – правильно изображать буквы, элементы букв, слоги, слова, писать буквы с нужным наклоном, определенной высоты и ширины, равномерно располагать на рабочей стороне, правильно соединять их,

- орфографическими – правильно определять звуковой и буквенный состав слов, комментировать их описание [8, с. 42].

Таким образом, письмом ребенок овладевает целенаправленно, в результате специального обучения: ребенок должен научиться переводить услышанное и сказанное слово в его зрительный образ (письмо) и наоборот, зрительный образ переводить в артикуляционный и слуховой (чтение).

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дисграфией

Изучением дисграфии занимались такие ученые, как А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, И.Н. Садовникова, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев и другие. Содержание термина «дисграфия» в научной литературе определяется по-разному.

Термин «дисграфия» рассматривался многими авторами (Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, А.Н. Корневым и другими). Но в целом его трактуют, как невозможность научиться писать разборчиво или неспособность писать вообще.

Л.С. Волкова определяет дисграфию, как частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в нестойкости оптико-пространственного образа буквы, в смешаниях или пропусках букв, в искажениях звукослового состава слова и структуры предложений [4, с. 15].

По мнению Р.И. Лалаевой, дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, которые обусловлены несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [10, с. 34].

И.Н. Садовникова считает, что дисграфия – это частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок, что не связано с нарушением зрения, слуха и снижением интеллекта [14, с. 57].

А.Н. Корнев указывает на то, что дисграфия – это стойкая неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень развития интеллекта и речи, а также отсутствие грубых нарушений слуха и зрения [8, с. 57].

Таким образом, во всех вышеназванных определениях общим является понимание того, что дисграфия – это нарушение процесса письма, но расхождения касаются симптоматики и механизмов этого процесса.

Существует несколько классификаций дисграфии на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

С позиции психофизиологического подхода, дисграфия рассматривается как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов [12, с. 33].

Степень недостаточности межанализаторных связей соотносится со степенью и характером затруднений в овладении письменной речью, а преимущественное нарушение того или иного анализатора позволило исследователям выделить соответствующие виды дисграфии: моторную, акустическую и оптическую. Наиболее подробно данные виды описаны в работе О.А. Токаревой [15].

Акустическая дисграфия сопряжена с недостаточностью фонематического слуха, при которой страдает дифференциация фонем, нарушается установление правильных звукобуквенных соответствий.

Моторная дисграфия обусловлена неполноценной деятельностью двигательного анализатора, которая сопровождается развитием патологической инертности в формировании двигательных стереотипов.

Оптическая дисграфия связывается с недоразвитием у детей зрительных систем коры головного мозга. Неполноценность оптического анализатора может проявляться в нарушении целостного восприятия, дифференцированных зрительных представлений, зрительной памяти [15, с. 55].

Классификация дисграфии М.Е. Хватцева [32] разработана с позиции психофизиологического анализа механизмов нарушений письма. М.Е. Хватцев выделил пять видов дисграфии, два из которых – дисграфия на почве расстройств устной речи (косноязычие в письме) и оптическая дисграфия – присутствуют и в современной классификации.

Дисграфия на почве расстройств устной речи возникает на почве неправильного звукопроизношения. Замены одних звуков другими,

отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски букв на письме.

Оптическая дисграфия вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге, при этом нарушается формирование зрительного образа буквы, слова.

Дисграфию на почве нарушения произносительного ритма М.Е. Хватцев связывал с недостаточным развитием чувства слухоречевого ритма, отрицательно сказывающимся как в устной речи, так и в письме.

Дисграфия при моторной и сенсорной афазии наблюдается в случаях органического поражения головного мозга соответствующей локализации и сочетается с нарушениями устной речи [17, с. 73].

С позиции клинико-психологического подхода дисграфия часто рассматривается не как самостоятельное расстройство, а как один из симптомов, входящих в комплекс других, преимущественно неврологических или энцефалопатических нарушений (С.С. Мнухин, А.Н. Корнев). [18, с. 20].

Так, А.Н. Корнев [7], рассматривая дисграфию с позиции клинико-психологического подхода и характеризуя возможные ее варианты, выделяет не только соответствующие ошибки в письме детей, но и симптомы клинических расстройств, обуславливающие и сопровождающие тот или иной вариант нарушения письма. Автор выделяет дисфонологические дисграфии (паралалическую и фонематическую), связанные с нарушением языковых операций; дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза, диспрактическую дисграфию, обусловленную нарушением формирования у детей графомоторных навыков.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий на основе несформированности определённых операций, разработанная Р. И. Лалаевой,. Она включает в себя пять видов дисграфии: артикуляторно-акустическую, акустическую, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую и оптическую дисграфии. Данные виды дисграфии мы

подробно рассмотрим при характеристике нарушений письма у младших школьников дисграфией в следующем параграфе.

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дисграфией складывается из: клинико-психопатологических проявлений, относящихся к нарушениям письма; комплекса нарушенных сенсомоторных и когнитивных функций, составляющих психологические трудности в процессе письма.

Клинические аспекты дисграфии раскрываются в работах С.С. Мнухина, И.П. Павлова. С позиций нейропсихологии дисграфия описана в работах А.Р. Лурия, Т.В. Ахутиной, Л.С. Цветковой. Психологические особенности и особенности обучения детей с дисграфией описали А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, Л. Н. Ефименкова и другие.

К появлению дисграфии может приводить недоразвитие или поражение головного мозга в пренатальном, натальном, постнатальном периодах: патология беременности, родовые травмы, асфиксия, менингиты и энцефалиты, инфекции и тяжелые соматические заболевания, вызывающие истощение нервной системы ребенка [20, с. 14].

Согласно данным нейропсихологии функциональная несформированность лобных отделов мозга и связанная с этим недостаточность нейродинамического компонента психической деятельности могут проявляться в нарушении организации письма как деятельности (неустойчивость внимания, неудержание программы, недостаточность саморегуляции и контроля). Функциональная несформированность правого полушария может проявляться в недостаточности пространственных представлений, нарушении организации действий в пространстве, нарушении порядка воспроизведения слухоречевых и зрительных эталонов. Функциональная несформированность левой височной области провоцирует затруднения в звукоразличении, нарушения в формировании у ребенка фонематического слуха, приводит к дефициту слухоречевой памяти в звене избирательности.

Дефицитарность подкорковых образований мозга обуславливает недостаточность фоновых компонентов психической деятельности, а также письма: плавности, переключаемости, уровня тонуса, отчего страдает графическое оформление записи [3, с. 52].

К социально-психологическим факторам, способствующим возникновению дисграфии, относятся двуязычие (билингвизм) в семье, нечеткая или неправильная речь окружающих, дефицит речевых контактов, невнимание к речи ребенка со стороны взрослых, неоправданно раннее обучение ребенка грамоте при отсутствии у него психологической готовности. Группу риска по возникновению дисграфии составляют дети с конституциональной предрасположенностью, различными речевыми нарушениями, ЗПР [23, с. 52].

С патогенезом нарушений письменной речи А. Н. Корнев [7] связывает три варианта дизонтогенеза:

- задержку развития психических функций,
- неравномерность (асинхронию) развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций,
- парциальное недоразвитие ряда психических функций.

Е.А. Логинова отмечает, что большинство детей с дисграфией отличаются от своих сверстников состоянием нервно-психического здоровья. Дисграфия не всегда является моносимптоматическим состоянием, что подтверждается клинико-психологическими и нейропсихологическими исследованиями [9, с. 73].

Нарушение письма часто сопровождается когнитивными, невротоподобными и психоорганическими нарушениями, отсюда следует важность выявления и учета психопатологических особенностей ребенка с дисграфией (эмоционально-волевою незрелость, низкую умственную работоспособность, повышенную утомляемость, затруднения произвольной концентрации внимания и др.).

Работы И.Т. Власенко, Ю.Г Демьянова, З.И. Калмыковой, А.Н. Корнева, И.Ю. Кулагиной, Л.С. Цветковой, А.В. Ястребова показывают, что в массовой школе у детей младшего школьного возраста, наблюдаются недостатки развития познавательной деятельности. Это связано с наличием у детей специфических расстройств письма. У детей отмечается неравномерное психическое развитие, недостаточное формирование внимания и памяти [15, с. 32].

Внимание детей с дисграфией характеризуется неустойчивостью, трудностями включения, переключения, и распределения. У данной категории детей наблюдается сужение объема внимания, быстрое забывание материала, особенно вербального (речевого), снижение активной направленности в процессе припоминания последовательности событий, сюжетной линии текста.

А.В. Ястребова [35] отмечает, что дети младшего школьного возраста с дисграфией, обучающиеся в общеобразовательной школе, не могут самостоятельно организовать свою деятельность. У них снижена наблюдательность, отсутствует умение сосредотачиваться на задании, снижен темп выполнения заданий и испытываются трудности в самоконтроле над собственной деятельностью.

У школьников младших классов с дисграфией нарушения письменной речи, сочетается с психическим и психофизическим инфантилизмом, интеллектуальной пассивностью.

Исследование, проведенное А.Н. Корневым [8] показало, что у детей с выраженной дисграфией интеллектуальный показатель развития значительно ниже, чем у детей без нарушений письма.

Анализ литературы по данному вопросу, позволяет сделать вывод о том, что дети, страдающие расстройствами письма характеризуются стереотипностью, банальностью и шаблонностью. У них недостаточно сформированы мыслительные операции обобщений, абстрагирования, страдает процесс формирования сравнения понятий.

Отмечаются отклонения и в эмоционально-волевой сфере: им свойственны нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками. [16, с. 27].

Как правило, у таких детей отмечаются ограниченность кругозора, узкий круг интересов. Их умозаключения стандартны, шаблонны, поверхностны.

Возникают вторичные аффективные наслоения вследствие того, что вовремя не выявляются механизмы затруднений в учебной деятельности: ребенок обнаруживает агрессивность, нередко отказывается от выполнения учебных заданий либо работает только под страхом наказания. Эти аффективные реакции маскируют чувство глубокой внутренней тревоги ребенка, ощущение собственной неполноценности. Он боится допустить ошибки в работе и тем самым обнаружить свою несостоятельность [17, с. 39].

Таким образом, младшие школьники с дисграфией характеризуются невротоподобными и психоорганическими нарушениями, неустойчивостью внимания, задержкой речевого развития, нарушениями звукопроизношения, бедностью словаря, неточностью употребления слов. Для детей характерны признаки астении, низкая работоспособность, затруднена произвольная концентрация внимания, повышенная отвлекаемость. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений.

Характеристика нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией

Трудности обучения письму связаны, как правило, с нарушениями зрительного и фонематического восприятия. При недостатках

фонематического слуха и восприятия дети могут искажать звуко-буквенную и слоговую структуру слова. На письме присутствуют нарушения аналитико-синтетические функции на уровне словосочетаний и предложений, дефекты смягчения. Обучающиеся начальной школы могут допускать все эти ошибки, если в дошкольном возрасте у них не были сформированы в полном объеме фонематические процессы.

Процесс письма часто сопровождается внутренним проговариванием, так что определенная последовательность звуков соответствует определенной последовательности букв. Искаженное проговаривание фонем отрицательно сказывается на формировании письменной речи.

Нарушение зрительного восприятия приводит к возникновению множественных дисграфических ошибок оптического характера: дети могут заменять буквы, сходные по начертанию (ш – ш, т – г). Все эти проблемы ведут либо к полной неспособности к усвоению письма или к специфическим нарушениям письма (дисграфия).

Понимание детской дисграфии в соответствии с современной теорией логопедии отражено в ее классификации, разработанной сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена в 70-80-х годах XX столетия. Классификация дисграфий на основе несформированности определённых операций процесса письма, разработанная Р.И. Лалаевой [15], является наиболее обоснованной. Она включает в себя пять видов дисграфии: артикуляторно-акустическую, акустическую, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую и оптическую дисграфии. Рассмотрим данную классификацию подробно, чтобы дать характеристику нарушениям письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия.

При данном виде дисграфии ребенок пишет так, как произносит. Проявляется это в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Иногда замены букв на письме остаются даже после того, как они были устранены в устной речи. В таком случае

можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. В основе этого нарушения лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь на неправильное произношение звуков в процессе проговаривания, ребенок переносит свое дефектное произношение на письмо. Чаще всего наблюдается при таких нарушениях речи как дизартрия, ринопалия и дислалия полиморфного характера.

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания.

В традиционной терминологии – это акустическая дисграфия. Как правило, проявляется в заменах букв, которые соответствуют фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие свистящие и шипящие, звонкие и глухие звуки, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч – т, ч – щ, ц – т, ц – с). Эта форма дисграфии проявляется также в неверном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных. Часто встречаются замены гласных даже в ударном положении, например, о – у, е – и. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие по артикуляторным и акустическим признакам звуки (л – к, б – в, п – к). Наиболее ярко акустическую дисграфию можно наблюдать при сенсорной алалии и афазии [17, с. 42].

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Для данного вида дисграфии характерны следующие ошибки:

- пропуски согласных при их стечении,
- пропуски гласных,
- перестановки букв,
- пропуски, добавления, перестановка слогов.

В основе данной формы дисграфии лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза. Их незрелость, как правило, на письме проявляется в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее

сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого наибольшее распространение имеют искажения звукобуквенной структуры слова. Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка как во внешнем, речевом, так и во внутреннем плане, по представлению.

4. Аграмматическая дисграфия (описана в работах Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, И. К. Колповской, С. Б. Яковлевой).

Связная письменная речь у детей характеризуется большими трудностями в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий. Наблюдается нарушение смысловых и грамматических связей между отдельными предложениями. Данную форму дисграфии связывают с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических и синтаксических обобщений. Она может проявлять себя на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития. Чаще всего можно встретить у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых.

5. Оптическая дисграфия.

При данной форме дисграфии чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы, которые состоят из одинаковых элементов, но по-разному расположены в пространстве. Её связывают с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Она проявляется в заменах и искажениях букв на письме [10, с. 35].

И.Н. Садовникова [22] предложила при анализе письменных работ детей с дисграфией ориентироваться на типологию ошибок: ошибки на уровне буквы и слога, ошибки на уровне слова и ошибки на уровне предложения.

1. Ошибки на уровне буквы и слога связаны с:

– затруднением зрительного анализа,

– затруднением звукового анализа. (затруднена дифференциация фонем),

– оптическими ошибками.

2. Ошибки на уровне слова связаны с:

– с нарушением звукового анализа и синтеза,

– с нарушением слоговой структуры слова,

– бедным словарным запасом.

3. Ошибки на уровне предложения связаны с:

– с аграмматизмами,

– с бедностью синтаксических конструкций.

Ошибки на уровне буквы и слога являются самой распространенной группой ошибок. Эта группа ошибок указывает на недоразвитие фонематического восприятия и звукового анализа и синтеза.

Это проявляется в виде следующих специфических ошибок: пропуска, перестановки, вставки букв или слогов. Это говорит о том, что школьник не выделяет звуковые компоненты в составе слова, например «каман» – карман, «комить» – кормить.

Лишние гласные вставляются обычно при стечении согласных: «декабарь», «ночика», «даченик», «дочика», «пътица», «желытых». Это объясняется призвуком, неизбежно появляющимся при тщательном проговаривании слова в ходе письма.

Перестановки букв и слогов на письме происходят из-за сложности анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура слов при этом может сохраняться без искажений.

Ошибки фонематического восприятия выражаются в трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. Они проявляются при нечетком различении звуков, нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не установилась взаимосвязь между зрительным образом буквы и его значением. Это выражается в виде смешения букв, когда при выборе определенного звука, выбирается не подходящая буква.

Смешиваются и заменяются по акустико-артикуляционному сходству следующие группы фонем: лабиализованные гласные, свистящие и шипящие, сонорные, парные звонкие и глухие согласные, аффрикаты.

Ошибки на уровне слова выражаются в слитном написании двух разных слов и раздельном написании одного слова.

Раздельное написание одного слова встречается в следующих случаях:

1. Когда приставка похожа на предлог, союз или местоимение.
2. Когда при стечении согласных происходит разрыв слова.

Слитное написание двух и более слов происходит в том случае, когда одно из этих слов является служебной частью речи. Встречаются случаи слитного написания двух самостоятельных слов.

На уровне предложения ошибки выражаются в написании начала предложения не с заглавной буквы, а с строчной. В конце предложения не ставят точку. Это происходит из-за того, что дети с дисграфией не чувствуют границ предложений [8, с. 46].

Ошибки на уровне словосочетания и предложения выражаются в аграмматизмах, т.е. в нарушении связи слов: согласования и управления по падежам, роду и числу.

Таким образом, мы проанализировали имеющиеся нарушения письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией и выяснили, что у детей данной категории имеются следующие виды ошибок: ошибки на уровне буквы и слога, ошибки на уровне слова и ошибки на уровне предложения.

Методика логопедической коррекции по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией

Вопросами коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией занимались многие специалисты: М.М. Безруких, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Е.В. Мазанова, И.Н. Садовникова. Все авторы отмечают необходимость проведения

специфической целенаправленной работы по развитию общей моторики, артикуляционной моторики, мелкой моторики пальцев рук, а также проведение пальцевой гимнастики, дыхательных и голосовых упражнений.

В методике И.Н. Садовниковой раскрывается проблема нарушений письменной речи в теоретическом и практическом аспектах. Автор знакомит читателей с причинами возникновения у школьников этих нарушений, предлагает оригинальную систему работы по преодолению нарушений письменной речи с учетом современных требований к содержанию школьного обучения [23, с. 79].

В первом разделе освещаются предпосылки формирования письма и чтения в норме и механизмы нарушений, приводящих к стойким специфическим ошибкам в письменной речи; раскрываемая типология таких ошибок иллюстрируется примерами из ученических работ. Представлена оригинальная система выявления и учета логопедом специфических ошибок письма. Описаны критерии отграничения дисграфии от незрелости навыков письма, характерной для этапа овладения грамотой.

Во втором разделе раскрывается система коррекционного обучения по преодолению нарушений письма по четырем основным направлениям. Каждая глава предваряется необходимым методическим комментарием, определяющим задачи и способы организации предлагаемых видов работы. Круг тем, содержание и формы работы определяются спецификой логопедических задач, но при этом они соотносятся с ключевыми вопросами программы по русскому языку в начальной школе.

В методике Л.Н. Ефименковой заслуживает внимания построение логопедической работы у детей младшего школьного возраста с дисграфией с учётом:

1. Принципа системности (развитие функций фонематической системы осуществляется параллельно с развитием лексико-грамматической стороны речи, связной речи).

2. Принципа поэтапности (логопедическая работа проводится в 2 этапа: на первом году обучения и на втором году обучения).

3. Принципа дифференцированного подхода (методический материал предложено использовать с учётом речевых нарушений).

4. Введение в систему работы заданий по развитию неречевых процессов (мышления, слухового и зрительного внимания и памяти) [15, с. 60].

Однако, при развитии операций фонематического анализа и синтеза, Л.Н. Ефименкова не учитывает сложность используемого речевого материала (частота употребления слова, слоговая структура слова).

Коррекция навыков письма по Е.В. Мазановой [23] включает 4 этапа:

1. Организационный этап (включает первичную диагностику, заполнение речевых карт и планов).

2. Подготовительный этап (работа над зрительным и слуховым восприятием, становлением зрительного и слухового анализа и синтеза, формированием мнестезиса).

3. Основной этап (направлен на то, чтобы закрепить связи между произношением звука и его графическим отражением в письме, автоматизировать письмо смешиваемых и взаимозаменяемых букв, дифференцировать смешиваемые и взаимозаменяемые буквы).

4. Итоговый этап (закрепление усвоенных умений и навыков).

М.М. Безруких [3] предлагает развивать у детей зрительно-пространственные представления, зрительный анализ и синтез, что позволяет заметить различия в оформлении букв, смешанных или неправильно ориентированных им букв в пространстве.

О.А. Ишимова, С.Н. Шаховская, А.А. Алмазова разработали программно-методические материалы, целью которых является предупреждение и исправление нарушений письма обучающихся 1-4 классов с нарушением в развитии устной речи. Программно-методические материалы основаны на принципе системно-деятельностного подхода с учетом

междисциплинарного комплексного подхода, поэтапного формирования умственных действий.

Коррекционно-педагогическая работа проводится в 2 этапа. Первый этап – предупреждение трудностей формирования письма. Второй этап – коррекция нарушения письма. На первом этапе коррекционно- педагогической работы авторы предлагают работу по разделу «Развитие речи и речемыслительной деятельности по лексическим темам. Звуки и буквы». На втором этапе коррекционно-педагогической работы выделяют следующие разделы: «Текст. Предложение. Слово», «Звуко-буквенный и слоговой состав слова», «Морфемный состав слова», «Слово. Предложение. Текст» [7].

Логопедические занятия по преодолению нарушения письма у младших школьников с дисграфией проводятся 2-3 раза в неделю. Занятия могут быть как фронтального, так и индивидуального характера.

Продолжительность группового логопедического занятия с каждой группой – 40 минут; с группой с меньшей наполняемостью (подгруппой) – 40 минут; продолжительность индивидуальных занятий с каждым ребенком – 15-20 минут.

Структура логопедического занятия с младшими школьниками зависит от целей и коррекционных задач, поставленных логопедом, а также от выбранной формы занятия. Логопедическое занятие начинается с организационного момента с целью включения детей в работу. Далее следуют этапы, направленные на развитие мелкой моторики, зрительно-пространственной координации, артикуляционной моторики и фонематического слуха.

Основная часть логопедического занятия при должна включает в себя задания, направленные на коррекцию нарушений письма. Как правило, эти задания проводятся на материале программного раздела по русскому языку. Каждое занятие должно в себя включать физкультминутку. Цель проведения физкультминуток – это желание повысить и сохранить умственную активность и работоспособность обучающихся во время занятий. Такие паузы

обеспечивают непродолжительный динамичный отдых в то время, когда организм ребенка испытывает значительную нагрузку [16].

Предпоследним этапом всех форм логопедических занятий является подведение итогов, чтобы учащиеся смогли обобщить всё, что было пройдено на уроке. Вся работа в целом заканчивается рефлексией деятельности, которая включает в себя самоанализ и оценивание обучающихся.

Определяя содержание логопедического занятия, подбирая речевой и практический материал, следует стремиться к тому, чтобы занятие было не только интересным, но и максимально продуктивным, с высокой речевой активностью ребенка. Необходимо поддерживать интерес детей на протяжении определенного отрезка времени занимательной формой занятия, игровыми приемами, сменой видов деятельности, системой поощрения [16].

Опираясь на отобранные нами коррекционные методики, мы подготовим коррекционную работу по преодолению нарушений письма для детей младшего школьного возраста с дисграфией с учетом их особенностей, которую представим в следующей главе.

Выводы по первой главе

В результате теоретического обоснования изучения нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией мы сделали следующие выводы:

1. Письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать её на расстояние. Психофизиологической основой письма является совместная работа акустического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, оптического и пространственного анализаторов.

2. Письмом ребенок овладевает целенаправленно, в результате специального обучения: ребенок должен научиться переводить услышанное и сказанное слово в его зрительный образ (письмо) и наоборот, зрительный

образ переводить в артикуляционный и слуховой. В зависимости от того, на что направлено внимание пишущего, процесс усвоения навыков письма можно разбить на стадии: элементарную, буквенную, стадию связного письма.

3. Дисграфия – это нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Большинство детей с дисграфией отличаются от своих сверстников состоянием нервно-психического здоровья. У детей отмечается несформированность произвольной моторики, недостаточность слухо-моторных координаций и чувства ритма. У детей с дисграфией отмечается задержка речевого развития, нарушение звукопроизношения, бедность словаря, неточность употребления слов. Также выявляются недостатки внимания, синдром психического инфантилизма. Для детей характерны признаки астении, низкая работоспособность, затруднена произвольная концентрация внимания, повышенная отвлекаемость.

4. У детей младшего школьного возраста с дисграфией выделяются следующие виды ошибок: ошибки на уровне буквы и слога, ошибки на уровне слова и ошибки на уровне предложения. Ошибки на уровне буквы и слога связаны с: затруднением зрительного анализа, затруднением звукового анализа, оптическими ошибками. Ошибки на уровне слова связаны с: нарушением звукового анализа и синтеза, нарушением слоговой структуры слова, бедным словарным запасом. Ошибки на уровне предложения связаны с: аграмматизмами, бедностью синтаксических конструкций. Дисграфия в зависимости от несформированности определённых операций процесса письма делится на пять видов: артикуляторно-акустическая, акустическая, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая.

5. Мы осуществили анализ методик коррекционной работы по преодолению нарушения письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией М.М. Безруких, Л.Н. Ефименковой, А.Н. Корнева,

Е.В. Мазановой, И.Н. Садовниковой и выяснили, что все методики сводятся к уточнению артикуляции звуков, развитию фонематических процессов, формированию грамотной письменной речи.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ

Организация и методика обследования письма младших школьников с дисграфией

Обследование проводилось на базе МБОУ С(К)ОШ № 11 г. Челябинска. В нем принимали участие младшие школьники 3-го класса в количестве 10 человек (9-10 лет). Обследование письма проходило в первую половину дня в кабинете логопеда с подгруппами по 5 человек (2 подгруппы).

Цель обследования – выявить нарушения письма у младших школьников с дисграфией.

Обследование письма проводилось по методике изучения письменной речи, предложенной И.Н. Садовниковой [16] и состояло из двух разделов:

- контрольное списывание,
- слуховой диктант.

Далее опишем каждый из выделенных нами разделов более подробно.

1. «Контрольное списывание».

Задание № 1

Инструкция: «Внимательно прочитайте слова и спишите их».

– слова, написанные рукописным шрифтом: лещ, жук, снег, бант, мышка, песок, коньки, зебра, дятел, муха, вагон, майка, осень, вечер, жёлудь, вагон, индюк, бабочка,

– слова, написанные печатным шрифтом: плащ, крот, аист, флажок, насекомое, берёзка, лесенка, ученик, трещина, веселье.

Задание № 2

Инструкция: «Внимательно прочитайте предложение, а затем спишите его»

– печатное предложение: У ёлки пушистый зайчик,

– рукописное предложение: Кошка спала на крыше.

2. «Слуховой диктант»

Задание № 1 «Запись строчных букв».

Инструкция: «Послушайте и запишите строчные буквы».

Строчные буквы: п, и, ш, т, м, щ, з, ц, е, г, л, д, у, б, э, ф, й, ч, ё, ы, в, ж, ь, х.

Задание № 2 «Запись заглавных букв».

Инструкция: «Послушайте и запишите заглавные буквы».

Заглавные буквы: Г, З, Д, Р, Н, К, Ч, У, Е, Т, Ц, П, Д, В, М, Ф, Ё, Ж, Щ.

Задание № 3 «Запись слогов».

Инструкция: «Послушайте и запишите слоги».

Слоги: ас, мо, осе, лы, ри, але, яр, мя, жу, са, шо, чи, ац, бапо, дожу, лери, шази, жне, ащу, зню, лох, кор, пла, кро, аст, глу, арк, сми, кра, гро, астка, глор, ижбо, шац, вздро, чит, щус, хвы, айка, шос, крет, вач

Задание № 4 «Запись слов».

Инструкция: «Послушайте и запишите слова».

Слова: лыжи, куст, уснет, ключ, щука, грач, круги, улица, утки, жили, бант, чищу, старушка, аист, шарф.

Задание № 5 «Запись текста».

Инструкция: «Послушайте и запишите текст под диктовку».

Текст: У Миши жил кот. Звали кота Рыжик. Хвост у Рыжика пушистый. Мальчик часто играл с котом. Они были друзья.

На констатирующем этапе обследования нами анализировались следующие типы дисграфических ошибок:

1. Ошибки звукового состава слова: замены согласных и гласных, пропуски гласных и согласных, пропуски слогов и частей слова, перестановки, добавления, отдельное написание частей слова.

2. Лексико-грамматические ошибки: нарушение согласования, управления, замена слов по звуковому сходству, по семантическому сходству, пропуски слов, слитное написание слов.

3. Графические ошибки: замена букв по количеству элементов, по пространственному расположению, зеркальное письмо букв, общее искажение букв.

Таким образом, мы подобрали методику для изучения состояния письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией, предложенную И.Н. Садовниковой по двум разделам: контрольное списывание и слуховой диктант. В следующем параграфе представим результаты апробации данной диагностической методики.

Результаты обследования письма младших школьников с дисграфией

В данном параграфе представим результаты обследования письма у младших школьников с дисграфией.

У детей экспериментальной группы отмечается дизартрия, большинство из детей имеют достаточно серьёзные нарушения в звукопроизношении, у большинства детей имеется заключение ПМПК – общее недоразвитие речи III уровня. Далее представим заключение ПМПК обследуемых детей (таблица 1).

Таблица 1 – Характеристика экспериментальной группы

№ п/п	Имя ребенка	Возраст	Заключение ПМПК
1	2	3	4
1	Ира А.	9,6 лет	ОНР III уровня, дизартрия, дисграфия
2	Диана В.	9,7 лет	ОНР III уровня, дисграфия
3	Матвей З.	9,2 лет	ОНР III уровня, дисграфия
4	Кирилл Л.	9,4 лет	ОНР III уровня, дизартрия, дисграфия
5	София Н.	9,4 лет	ОНР III уровня, дизартрия, дисграфия
6	Карина П.	9,7 лет	ОНР III уровня, дизартрия, дисграфия
7	Роман Т.	9,3 лет	ОНР III уровня, дизартрия, дисграфия

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
8	Вика Х.	9,2 лет	ОНР III уровня, дисграфия
9	Даниил Ш.	8,10 лет	ОНР III уровня, дисграфия
10	Юля Э.	9 лет	ОНР III уровня, дисграфия

В первую очередь представим результаты диагностического обследования письма у детей младшего школьного с дисграфией по методике «Контрольное списывание» (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты обследования письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией по методике «Контрольное списывание»

№ п/п	Имя ребенка	Ошибки звукового состава слова	Лексико-грамматические ошибки	Графические ошибки
1	Ира А.	2	1	0
2	Диана В.	1	4	0
3	Матвей З.	4	0	1
4	Кирилл Л.	3	1	0
5	София Н.	3	0	1
6	Карина П.	4	0	1
7	Роман Т.	4	2	0
8	Вика Х.	0	1	3
9	Даниил Ш.	0	0	4
10	Юля Э.	0	3	0
Среднее количество ошибок		2,1	1,2	1

Отообразим полученные данные с помощью диаграммы (рисунок 1).

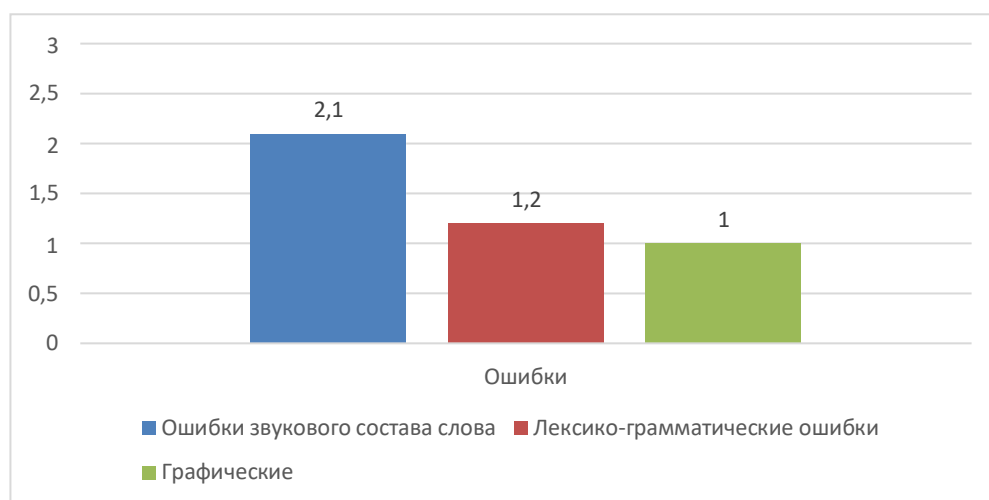


Рисунок 1 – Средние показатели количества ошибок на письме у детей младшего школьного возраста с дисграфией по методике «Контрольное списывание»

Представим результаты обследования письма по каждому ребенку.

Ирина А. допустила 2 ошибки звукового состава слова в списывании слов, написанных рукописным шрифтом (зебра – «зебла», дятел – «дятл»), 1 лексико-грамматическую ошибку («кошка спал»).

Диана В. допустила 1 ошибку звукового состава слова в пробе списывания: 1 – слов, написанных рукописным шрифтом (дятел – «датл»), 4 лексико-грамматических ошибки («пушистая зайчик», «кошка спали», «у елка», «на крыша»).

Матвей З допустил 4 ошибки звукового состава слова в пробе списывания: 2 – слов, написанных рукописным шрифтом (вечер – «весер», зебра «зебла»), 2 – в списывании слов, написанных печатным шрифтом (березка – «береска», флажок – «флошок»), 1 графическую ошибку (зеркальное написание буквы «к»).

Кирилл Л. допустил 3 ошибки звукового состава слов в пробе списывания: 1 – слов, написанных рукописным шрифтом (вагон – «валон»), 1 – в списывании слов, написанных печатным шрифтом (березка – «берека»), 1 – лексико-грамматические ошибки (у елки – «у елка»).

София Н. допустил 3 ошибки звукового состава слов – в списывании слов, написанных печатным шрифтом (насекомое – «насеномое», трещина – «тещина», песец – «песес»), 1 графическая ошибка (зеркальное написание буквы «с»).

Карина П. допустила 4 графически ошибки звукового состава слова в пробе списывания слов, написанных рукописным шрифтом (вагон – «ватон», песец – «песес», зебра – «зебла»), 1 графическая ошибка (зеркальное написание буквы «к»).

Роман Т. допустил 4 ошибки звукового состава слова в пробе списывания: 2 – слов, написанных рукописным шрифтом (песец – «песес», мышка – «машка»), 2 – в списывании слов, написанных печатным шрифтом (крот – «корот», насекомое – «насеномое»), 2 лексико-грамматические ошибки (у елки – «у елка», на крыше – «на крыша»).

Вика Х. допустила 1 лексико-грамматическую ошибку (на крыше – «на крыша»), 3 графических ошибки (зеркальное написание буквы «к», замена букв «б, и «в», «л» и «м», схожих графически).

Даниил Ш. допустил 4 графические ошибки (зеркальное написание букв «з», «с», недописывание буквы «б», замена букв «ш» и «щ», схожих графически.), 2 ошибки звукового состава слов в пробе списывания: 1 – слов, написанных рукописным шрифтом (вагон – «ватон»), 1 – в списывании слов, написанных печатным шрифтом (березка – «береза»).

Юля Э. допустила 3 лексико-грамматические ошибки (у елки – «у ёлка», кошка спала – «кошка спал», пушистый заяц – «пушистая заяц»).

Анализ полученных данных показал, что дети экспериментальной группы при списывании текста больше всего допустили ошибок в звуковом составе слова (среднее количество ошибок – 2,1), меньше всего у детей отмечалось графических ошибок (среднее количество ошибок – 1). Среднее количество лексико-грамматических ошибок у детей экспериментальной группы – 1,2.

Далее представим результаты обследования навыков письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией по методике «Слуховой диктант» (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты обследования письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией по методике «Слуховой диктант»

№ п/п	Имя ребенка	Ошибки звукового состава слова	Лексико-грамматические ошибки	Графические ошибки
1	Ира А.	2	0	0
2	Диана В.	1	4	0
3	Матвей З.	4	0	2
4	Кирилл Л.	7	0	0
5	София Н.	3	0	0
6	Карина П.	5	0	0
7	Роман Т.	3	1	0
8	Вика Х.	0	1	4
9	Даниил Ш.	0	0	9
10	Юля Э.	0	4	0
Среднее количество ошибок		2,4	1	1,5

Отообразим полученные данные с помощью диаграммы (рисунок 2).

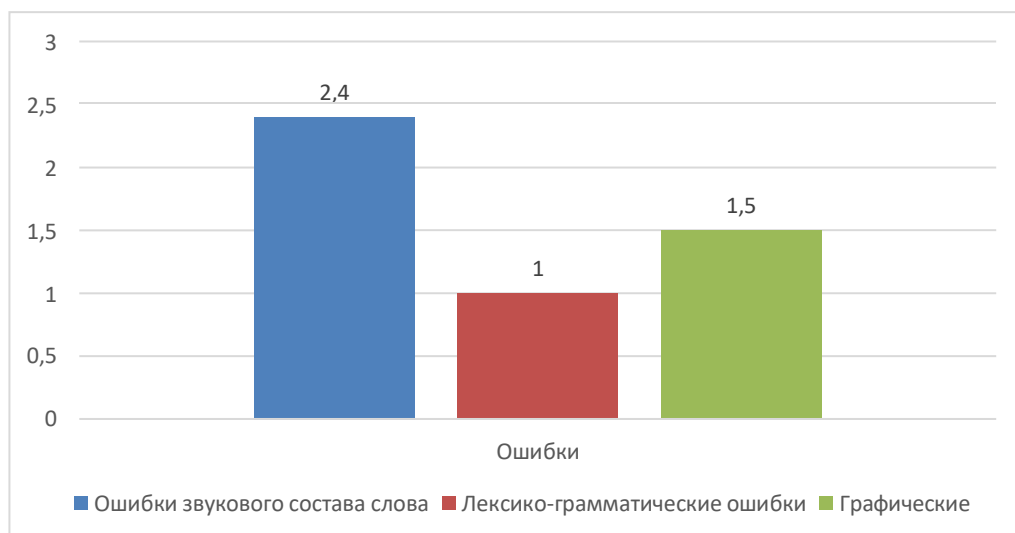


Рисунок 2 – Средние показатели количества ошибок на письме у детей младшего школьного возраста с дисграфией по методике «Слуховой диктант»

Представим результаты обследования письма по каждому ребенку.

Ира А. допустила 2 ошибки звукового состава слова: грач – «гач», ключ – «кюч».

Диана В. также допустил 1 ошибку звукового состава слов (круги – «куги»), куст – «кут», «ключ – «куч»), 4 лексико-грамматические ошибки (большое белое пятно – «большая белая пятно», они были друзьями – «они были другом»), кошка спала – «кошка спал», играл с котом – «играла с кот»).

Матвей З. допустил 4 ошибки в звуковом составе слова (сила – «щила»), бант – «бат», аист – «аит», часто – «чято»), 2 графические ошибки в ходе выполнения слухового диктанта при записи слогов (недописывание элемента буквы «а», добавление лишних элементов в букве «т»).

Кирилл Л. допустил 7 ошибок звукового состава слов (сила – «щила»), бант – «бат», аист – «аит», часто – «чято», друзья – «друзя», мальчик – «мачик», ключ – «клуч»).

София Н. допустила 3 ошибки звукового состава слова в ходе выполнения слухового диктанта: (друзья – «друзя», пишу – «пишум»), книга – «гнига»).

Карина П. допустила 5 дисграфических ошибок звукового состава слова (больной – «болной», клубок – «кубок», уснет – «унет», старушка – «ставушка», шарф – «шавф»).

Роман Т. допустил 3 ошибки звукового состава слов (пищу – «пишум», книга – «гнига», клубок – «крудок»), 1 лексико-грамматическую ошибку (играл с котом – «играл кот»).

Вика Х. допустила 1 лексико-грамматическую ошибку (хвост у Рыжика – «хвост у Рыжик»), 4 графических ошибки (недописывание элементов букв «у», «ц», добавление лишних элементов в буквах «ш», «м»).

Даниил Ш. допустил 9 графических ошибок в ходе выполнения слухового диктанта (недописывание элементов букв «у», «з», «ц», добавление лишних элементов в буквах «ш», «м», «т», замена сходных по начертанию букв – «и» вместо «ц», «ш» вместо «щ»).

Юля Э. допустила 4 лексико-грамматические ошибки в ходе выполнения слухового диктанта (мальчик играл – «мальчик играла», у Миши – «у Миша», играл с котом – «играл кот», белое пятно – «белая пятно»).

Анализ полученных данных показал, что дети экспериментальной группы в слуховом диктante больше всего допустили ошибок также в звуковом составе слова (среднее количество ошибок – 2,4), меньше всего у детей отмечалось лексико-грамматических ошибок (среднее количество ошибок – 1). Среднее количество графических ошибок у детей экспериментальной группы – 1,5.

Обобщим полученные данные диагностики письма с помощью диаграммы ниже (рисунок 3).

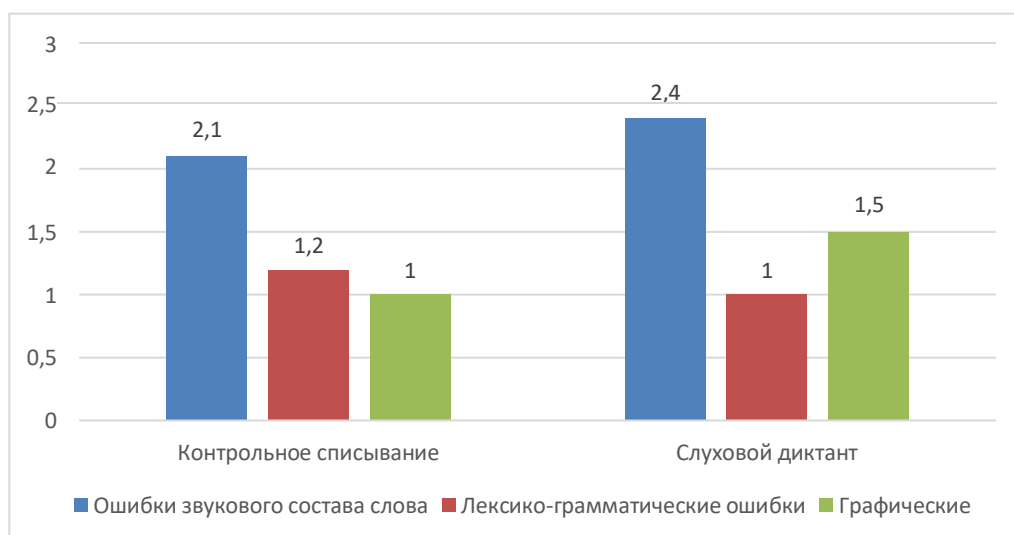


Рисунок 3 – Средние показатели количества ошибок на письме у детей младшего школьного возраста с дисграфией по методике И.Н. Садовниковой

Анализ полученных результатов исследования показал, что дети экспериментальной группы больше всего допускали ошибки звукового состава слова (Ира А., Матвей З., Кирилл Л., София Н., Карина П., Роман Т.).

В данном задании важен хорошо сформированный фонематический слух и фонематическое восприятие, так как при их нарушении дети могут исказить звуко-буквенную и слоговую структуру слова. У этих детей нарушен фонематический слух и фонематическое восприятие, что в свою очередь и

повлияло на допущенные ошибки, что говорит о дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания или дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Два ребенка (20 % – Вика Х., Даниил Ш.)

допустили большинство графических ошибок, что говорит об оптической дисграфии. Также два ребенка (20 % – Диана В., Юлия Э.) допустили множество лексико-грамматических ошибок, что говорит об аграмматической дисграфии.

Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у всех обследуемых детей выявлены нарушения письма, что проявляется в достаточно большом количестве дисграфических ошибок и при списывании с текста, и в слуховом диктанте:

– ошибки звукового состава слова, обусловленные недостаточным развитием фонематических процессов (пишу – «пишум», книга – «гнига», трава – «тава», «стул – стуль», грач – «гач»),

– лексико-грамматические ошибки (мальчик играл с котом – «мальчик играл кот», большое белое пятно – «большая белая пятно», играл с котом – «играл из котом», они были друзьями – «они были другом», кошка спала – «кошка спал»),

– графические ошибки (недописывание элементов букв, добавление лишних букв, замена сходных по начертанию букв, «зеркальное» изображение букв).

Выявленные ошибки говорят нам о необходимости проведения с детьми экспериментальной группы логопедической работы по преодолению нарушений письма на формирующем этапе исследования.

Организация и содержание логопедической коррекции нарушений письма у младших школьников с дисграфией

Проведенный анализ результатов констатирующего эксперимента позволил нам определить нарушения письма у младших школьников с дисграфией. В связи с этим, цель формирующего этапа исследования – составить и реализовать комплекс упражнений по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Комплекс был составлен на основе следующих принципов:

1. Принцип системности – учет взаимосвязи и взаимовлияния иерархично организованных компонентов речевой функциональной системы.

2. Принцип доступности – учет особенностей развития учащихся, такой организации обучения, чтобы дети не испытывали перегрузок и учитывали их реальные возможности.

3. Принцип наглядности – использование символической и графической наглядности, изобразительной наглядности, а также внутренней наглядности.

4. Принцип повторяемости – имеет большое значение для автоматизации навыка письма, который осуществляется в основном в упражнениях

Нами были выделены следующие блоки упражнений по преодолению нарушения письма у младших школьников с дисграфией на основе результатов констатирующего этапа исследования:

1 блок «Коррекция ошибок в звуковом составе слова». Цель: преодоление нарушений письма, обусловленных нарушением фонематических процессов на уровне слова (пропуски, вставки, перестановки букв и слогов).

2 блок «Коррекция лексико-грамматических ошибок». Цель: преодоление трудностей письма, проявляющихся в нарушении огласования, управления, замены слов по звуковому сходству, по семантическому сходству, пропусках слов, слитного написания слов.

3 блок «Коррекция графических ошибок». Цель: преодоление нарушений письма, проявляющихся в замене букв по количеству элементов, по пространственному расположению, зеркальном письме букв, общем искажении букв.

Мы составили комплекс упражнений для преодоления нарушения письма у младших школьников с дисграфией на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), методических пособий Л.Н. Ефименковой, Е.В. Мазановой, О.В. Чистяковой, который апробировался в основной части логопедических занятий [5, 18, 29].

Далее представим с помощью таблицы систематизированный нами комплекс упражнений по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией (таблица 4).

Таблица 4 – Комплекс упражнений по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией

№ п/п	Блок	Название упражнения	Цель
1	2	3	4
1	Коррекция ошибок в звуковом составе слова	«Назови слово, которое отличается от остальных»	различение на слух оппозиционных звуков, правильное произнесение цепочки слов.
		«Я знаю пять слов»	развитие координации движений, расширение словарного запаса, нахождение нужных слов.
		«Будь внимательным»	развитие умения определять количество звуков в слове.
		«Шифровальщик»	активизация всех анализаторов, принимающих участие в письменной речи;
		«К данным словам добавьте 1 звук и получите новое слово»	закрепление звукобуквенного анализа слов, различение гласных и согласных, обучение различению на слух оппозиционных звуков.
		«Продолжите ряды слов»	обучение придумыванию слов с указанным количеством звуков.
		«Подбери слова к заданным схемам»	активизация всех анализаторов, принимающих участие в письменной речи; закрепление звукобуквенного анализа слов; различение гласных и согласных.
		«Спрячь первый последний звук в слове»	закрепление навыков звукового анализа, активизация словаря.
2	Коррекция лексико-грамматических ошибок	«Прочитайте текст, выделите в тексте законченные смысловые единицы, отмечая о чём говорится в каждой из них. Спишите текст, подчёркивая заглавные буквы и точки»	работа над определением границ предложения.
		«Прочитайте, определите словосочетания и предложения. Выпишите только предложения»	работа над определением словосочетаний и предложений.

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4
		«К названию одного предмета допиши названия двух, пяти предметов»	работа над преобразованием единственного числа во множественное.
		«Письменные ответы на вопросы (словосочетанием или предложением)»	работа над правильным построением предложения для точной и ясной передачи содержания текста.
		«Подбери предлог к каждому предложению»	работа над закреплением понимания и употребления предлогов.
		«Вставь пропущенные флексии, суффиксы, приставки в предложениях»	работа над овладением морфологической системой языка.
		«Закончи предложение, изменяя слово (вода)»	работа над изменением существительного по падежам.
		«Составь и запиши предложение из слов, данных в беспорядке»	работа над согласованием слов в предложении.
3	Коррекция графических ошибок	«Зеркальные рисунки»	развитие межполушарного взаимодействия (мозолистого тела), произвольности и самоконтроля.
		«Допиши нужный элемент»	развитие буквенного гнозиса.
		«Самый внимательный»	устранение смещения низкочастотных букв и букв по акустико-артикуляционным свойствам.
		«Шифровальщик»	преодоление замены сходных графически букв – «ш», «щ».
		«Найди все спрятанные буквы «с», обведи их»	закрепление зрительного образа букв, развитие зрительного внимания.
		«Внимательно рассмотри буквы, найди сходства и различия»	закрепление зрительного образа букв, развитие зрительного внимания.
		«Добавь недостающий элемент буквы»	закрепление зрительного образа букв, развитие зрительного внимания.
		«Обведи контур буквы»	закрепление зрительного образа букв, развитие зрительного внимания.

Упражнения представлены нами в приложении. Для коррекции ошибок в звуковом составе слова мы предложили упражнение «Спрячь первый последний звук в слове», направленное на закрепление навыков звукового анализа. Логопед произносил слово, а обучающиеся должны изменить звуковой состав слова, «спрятав» первый или последний звук (например, «крот» – «рот», «клей» – «лей»). Большинство детей (Ира А., Матвей З., Кирилл Л., София Н., Карина П., Роман Т.) испытывали трудности при выполнении данного упражнения, так как у них отмечаются признаки дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Дети не могли понять какой звук нужно убирать из слова (например, Матвей в слова «клей» убрал звук [й] вместо «к», у мальчика не получилось образовать новое слово). Логопед помогал этим детям, проговаривая дополнительно каждое слово и анализируя совместно его звуковой состав («Какой первый звук? Первый звук «К». Звук «К» твердый согласный звук»).

С целью коррекции лексико-грамматических ошибок мы предложили упражнение «Подбери предлог к каждому предложению», направленное на закрепление у обучающихся понимания и употребления предлогов, детям давались следующие предложения: «Собака живет ... (будка). Лиса забежала ... нору. Таня катается ... (горка). Лиса вбежала ... норы. Машина стоит ... (дом). Лиса подбежала ... норе. Мяч лежит ... (стол). Лягушка запрыгнула ... кочку». 20 % детей экспериментальной группы (Диана В., Юлия Э.) с трудом выполняли данное упражнение, так как у этих детей имеются признаки аграмматической дисграфии. Обучающиеся допускали множество аграмматических ошибок в употреблении предлогов (например, Диана В. допустила следующие ошибки – «Лиса забежала на нору», «Собака живет на будке»). Логопед использовал для этих детей наводящие вопросы («Скажи, пожалуйста, где живет собака?») и мотивирующие слова («У тебя получится», «Ты молодец»).

Для преодоления у детей графических ошибок мы предложили упражнение «Шифровальщик», направленное на преодоление нарушения –

различения букв ш-щ. Обучающиеся записывают в тетради шесть элементов. Затем мы читали слова, а детям необходимо если мягкий звук [щ] нарисовать петлю, а если твёрдый [ш], то дописать крючок. Нами были подобраны следующие слова: шум, прищепка, кошки, школа, щенок, щепка. При выполнении этого упражнения 20 % детей экспериментальной группы (Вика Х., Даниил Ш.) испытывали сложности в различении букв «щ» и «ш», так как у этих детей наблюдаются признаки оптической дисграфии. Логопед дополнительно объяснял этим детям в чем различие данных букв (Буквы ш и щ имеют сходство и различие в начертании. В чём сходство? У букв ш-щ одинаковые элементы – 3 наклонных линии с закруглением внизу. В чём различие? У буквы щ – есть четвёртый элемент-петля»).

Таким образом, нами был составлен комплекс упражнений, который можно использовать на логопедических занятиях по преодолению нарушений письма у детей с дисграфией. Предложенные упражнения также были рекомендованы учителям начальных классов и родителям детей экспериментальной группы.

Выводы по второй главе

В результате проведенной экспериментальной работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией мы пришли к следующим выводам:

1. Для изучения состояния письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией мы использовали методику, предложенную И.Н. Садовниковой: «Контрольное списывание», «Слуховой диктант».

2. Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил нам выявить нарушения письма у всех детей экспериментальной группы. Данные нарушения проявляются у детей в достаточно большом количестве дисграфических ошибок: ошибки звукового состава слова, лексико-грамматические ошибки, графические ошибки. В данной группе обучающимся

сложнее дается слуховой диктант, чем списывание рукописного или печатного текста.

3. На формирующем этапе исследования на основе результатов диагностики письма нами были определены следующие направления логопедической коррекции нарушений письма у младших школьников с дисграфией: фонематические процессы, лексико-грамматическая сторона речи, графические навыки. На основании выделенных направлений нами был составлен комплекс упражнений, направленный на коррекцию нарушений письма у младших школьников с дисграфией по трем блокам: «Коррекция ошибок в звуковом составе слова», «Коррекция лексико-грамматических ошибок», «Коррекция графических ошибок»».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было теоретическое изучение и практическое обоснование содержания логопедической работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Для реализации заявленной цели нами были решены следующие задачи:

1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать её на расстояние. Психофизиологической основой письма является совместная работа акустического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, оптического и пространственного анализаторов.

Исследованием состояния письма у детей с речевыми нарушениями занимались такие ученые, как О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова, А.Ф. Спирина, А.В. Ястребова.

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

Анализ литературных источников показал, что при дисграфии у младших школьников ошибки на уровне буквы и слога связаны с затруднением зрительного анализа, затруднением звукового анализа, оптическими ошибками, ошибки на уровне слова; связанные с нарушением звукового анализа и синтеза, нарушением слоговой структуры слова, бедным словарным запасом, ошибки на уровне предложения; связанные с аграмматизмами, бедностью синтаксических конструкций.

2. Во второй главе приводится описание экспериментальной работы, направленной на изучение состояния письма у младших школьников с дисграфией, и анализ результатов констатирующего эксперимента, в ходе

которого было выявлено, что у изучаемой категории детей наблюдаются следующие типы дисграфических ошибок:

– ошибки звукового состава слова (трава – «тава», «стул – стуль», грач – «гач»),

– лексико-грамматические ошибки (мальчик играл с котом – «мальчик играл кот», большое белое пятно – «большая белая пятно», кошка спала – «кошка спал»),

– графические ошибки (недописывание элементов букв, добавление лишних букв, замена сходных по начертанию букв, «зеркально» изображение букв).

3. На основе данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, нами было определено содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с дисграфией, которое было реализовано в процессе формирующего эксперимента.

Мы составили комплекс упражнений для преодоления нарушения письма у младших школьников с дисграфией на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), методических пособий Л.Н. Ефименковой, Е.В. Мазановой, О.В. Чистяковой, который апробировался в основной части логопедических занятий.

Мы определили следующие направления логопедической коррекции нарушений письма у младших школьников с дисграфией: фонематические процессы, лексико-грамматическая сторона речи, графические навыки.

Составленный нами комплекс упражнений включал в себя три блока: «Коррекция ошибок в звуковом составе слова», «Коррекция лексико-грамматических ошибок», «Коррекция графических ошибок». Предложенные в комплексе упражнения включены в структуру логопедических занятий, а также были рекомендованы учителям начальных классов и родителям детей экспериментальной группы.

Таким образом, в ходе проведённого нами экспериментального исследования были реализованы заявленные задачи и достигнута поставленная цель.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахутина, Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика [Текст] / Т. В. Ахутина. – Москва : Детство-Пресс, 2011. – 295 с.
2. Безруких, М. М. Трудности обучения письму и чтению в начальной школе [Текст] / М. М. Безруких. – Москва: педагогический университет, «Первое сентября», 2009. – 84 с.
3. Волоскова, Н. Н. Трудности формирования навыка письма учащихся начальной школы [Текст] / Н. Н. Волоскова. – Москва, 2006 – 158 с.
4. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : учеб. для студ. дефектол. фактов пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва, 2008. – 680 с.
5. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – Москва, 2011. – 224 с.
6. Ивановская, О. Г. Дисграфия и дизорфография: Изучение, методика, сказки [Текст] : методическое пособие / О. Г. Ивановская, Л. Я. Гадасина, Т. В. Николаева. – Санкт-Петербург : КАРО, 2008. – 544 с.
7. Ишимова, О. С. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо. Программно-методические материалы [Текст] : пособие для учителя / О. А. Ишимова, С. Н. Шаховская, А. А. Алмазова. – Москва : Просвещение, 2014. – 126 с.
8. Ковалева, А. А. Использование игр с буквами в логопедической коррекции нарушений письменной речи у младших школьников в условиях общеобразовательных организаций [Текст] : методические рекомендации / А. А. Ковалева. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 26 с.
9. Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей [Текст] / А. Н. Корнев – Санкт-Петербург : Речь, 2013. – 220 с.

10. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Питер. – 286 с.
11. Корнев, А. Н. Нарушение письменной речи у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – Москва, 2007. – 250 с.
12. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] : учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : Издательство «СОЮЗ», 2003. – 224 с.
13. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2004. – 224 с.
14. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] : монография / Р. Е. Левина. – Москва : Просвещение, 2007 – 216 с.
15. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Роза Левина. – Москва : Наука, 2002. – 217 с.
16. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста [Текст] / Л. В. Лопатина. – Санкт-Петербург, 2004. – 192 с.
17. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / А. Р. Лурия. – Москва : Изд-во АН СССР, 1950. – 250 с.
18. Мазанова, Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза [Текст] : конспекты занятий для логопедов / Е. В. Мазанова. – Москва : Издательство ГНОМ и Д, 2006. – 346 с.
19. Парамонова, Л. Г. Дисграфия [Текст] : диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.
20. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. [Текст] / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Издательство «Союз», 2014. – 235 с.

21. Поваляева, М. А. Справочник логопеда [Текст] / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002 – 305 с.
22. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей [Текст] / Е. Н. Российская. – Москва, 2014. – 240 с.
23. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей [Текст] / И. Н. Садовникова. – Москва : Парадигма, 2012. – 279 с.
24. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И. Н. Садовникова. – Москва, 2005. – 184 с.
25. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма [Текст] : пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И. Н. Садовникова. – Москва : АРКТИ, 2005. – 400 с.
26. Токарева, О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О. А. Токарева // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. – Т. 2. – С. 456–469
27. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст] / М. Е. Хватцев. – Москва, 2005. – 234 с.
28. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л. С. Цветкова. – Москва, 2007. – 345 с.
29. Чиркина, Г. В. Основа логопедической работы с детьми [Текст] / Г. В. Чиркина. — Москва : Просвещение, 2011. – 168 с.
30. Чистякова, О. В. Исправляем дисграфию. 500 упражнений для учащихся 1–4 классов [Текст] / О. В. Чистякова. – Москва : «Литера», 2019. – 345 с.
31. Ястребова, А. В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательной школы [Текст] / А. В. Ястребова. – Москва, 2007. – 158 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Упражнения по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией

1. Коррекция ошибок в звуковом составе слова

Упражнение № 1 «Назови слово, которое отличается от остальных»

Цель: учить различать на слух оппозиционных звуков, правильное произнесение цепочки слов.

Ход упражнения: логопед читает слова (удочка – удочка – уточка – удочка; дачка – тачка – тачка – тачка) и просит назвать только то слово, которое отличается от остальных и объяснить чем.

Упражнение № 2 «Я знаю пять слов»

Цель: развивать координацию движений, расширить словарный запас, упражнять в нахождении нужных слов.

Ход упражнения: ребёнок произносит ряд слов, одновременно с каждым словом ударяя мяч об пол.

правой рукой	левой рукой	двумя руками	руками поочередно
Я знаю пять слов со звуком «С»	Я знаю пять слов со звуком «З»	Я знаю четыре слова со звуками «С» и «З»	Я знаю четыре слова со звуками «С» и «З»
Санки – раз	Зубы – раз	Санки – раз	Сова – раз
Сова – два	Зонт – два	Зубы – два	Зубы – два
Салат – три	Зима – три	Сом – три	Снег – три
Самолёт – четыре	Заяц – четыре	Звезда – четыре	Заяц – четыре
Снег – пять	Зал – пять		

Упражнение № 3 «Будь внимательным»

Цель: развивать умение определять количество звуков в слове.

Ход упражнения: логопед, бросая мяч, произносит слово. Ребёнок, поймавший мяч, определяет количество звуков в слове. На начальных этапах называть слова, состоящие не более чем из 4 звуков.

Упражнение № 4 «Зашифруй слово»

Цель: активизировать все анализаторы, принимающие участие в письменной речи, закрепить звукобуквенный анализ слов, упражнять в различении гласных и согласных.

Ход упражнения: логопед пишет на доске вместо согласных чёрточки, а гласные пишет (мак, книга), ребенку необходимо переписать слова, вставляя правильные согласные (например, -а-, - - и- а).

Упражнение № 5 «Вставь пропущенные буквы»

9. Вставь пропущенные буквы П — Б и прочитай слова. Определи, какие слова выберет себе Буратино, а какие слова достанутся Пьеро? Почему? Запиши эти слова в разные столбики.

_ОЧКА
_УШКА

_ЕЛКА
_ЕНАЛ

_ИЛА
_РОВИ

_А УШКА
_УМАГА



Упражнение № 6 «Поставь буквы»

5. Поставь около картинок буквы Ч—Т'. Раскрась те предметы, которые можно объединить в какие-либо группы.



2. Коррекция лексико-грамматических ошибок

Упражнение № 1

Цель: упражнять детей в работе над определением границ предложения.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию:

«Прочитайте текст, выделите в тексте законченные смысловые единицы, отмечая о чём говорится в каждой из них. Спишите текст, подчёркивая заглавные буквы и точки» (было жаркое лето дети пошли за грибами в лесу их застала гроза лил сильный дождь дети укрылись в шалаше).

Упражнение № 2

Цель: упражнять детей в работе над преобразованием единственного числа во множественное.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «К названию одного предмета допиши названия двух, пяти предметов». Например: стул – два..., пять...; карандаш – два..., пять...; барабан – два..., пять... .

Упражнение № 3

Цель: упражнять в работе над закреплением понимания и употребления предлогов.

Ход упражнения: логопед просит детей подобрать предлог к каждому предложению и записать ответ в тетрадь.

Собака живет ... (будка). Лиса забежала ... нору.

Таня катается ... (горка). Лиса вбежала ... норы.

Машина стоит ... (дом). Лиса подбежала ... норе.

Мяч лежит ... (стол). Лягушка запрыгнула ... кочку.

Ваза стоит ... (стол). Лягушка спрыгнула ... кочки.

Миша вынул тетрадь ... (портфель). Лягушка перепрыгнула ... кочку.

Собака сидит ... (будка). Лягушка подпрыгнула ... кочке.

Упражнение № 4

Цель: упражнять детей в работе над изменением существительного по падежам.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «Закончите предложение, изменяя слово (вода). Запишите полученные предложения в тетрадь».

Девочка загорает у

Мальчик выходит из

Кораблик плавает у


Рыбак стоит около

Чайка летит над

Упражнение № 5 «Образуй слова по образцу»

4. Образуй слова по образцу.

Образец:  + ик → шарик.

 + ик _____	 + ок _____
 + ок _____	 + ик _____
 + чик _____	 + чик _____
 + чек _____	 + ек _____
 + к _____	 + чик _____

Упражнение № 6 «Суффиксы»

1. Соедини предметы с медведями из сказки «Машенька и медведи», подпиши эти предметы по образцу.

Образец: стульчик – стул – стулище.



3. Коррекция графических ошибок

Упражнение № 1 «Самый внимательный»

Цель: устранение смешения низкочастотных букв и букв по акустико-артикуляционным свойствам.

Ход упражнения: логопед читает ребенку слова, в которых должны быть буквы «ц» или «ч», но читает слова с пропуском буквы, а на ее месте можно

стукнуть карандашом по столу. Ребенок должен записать слово в его правильном варианте.

Например, мыльни(стук!)а, вол(стук!)ок, отли(стук!)ник, мельни(стук!)а, (стук!)апля, у(стук!)астник.

Упражнение № 2 «Шифровальщик»

Цель: преодоление замены сходных графически букв – «ш», «щ».

Ход упражнения: Дети записывают в тетрадь 6 элементов. Затем логопед читает слова, а детям необходимо если мягкий звук [щ] нарисовать петлю, а если твёрдый [ш], то дописать крючок.

Слова: шум, прищепка, кошки, школа, щенок, щепка.

Ш, щ, ш, ш, щ, щ.

Упражнение № 3 «Зеркальные рисунки»

Цель: развитие межполушарного взаимодействия (мозолистого тела), произвольности и самоконтроля.

Ход упражнения: для игры нужен листок бумаги в клетку. Логопед и ученик сидят лицом друг к другу. Лист бумаги разделен на два поля. Логопед на своем поле рисует, например, домик с дверью, трубой и окном. В рисунках детали должны быть расположены с разных сторон, например: у домика дверь справа, дым из трубы идет влево. Задача ребенка – воспроизвести картинку на своем поле так, чтобы она полностью соответствовала исходной.

Инструкция: нарисуй так, чтобы то, что у меня справа, у тебя тоже было справа, то, что у меня слева, у тебя тоже было слева, то, что у меня сверху, у тебя тоже было сверху, то, что у меня снизу, у тебя тоже было снизу. Далее ребенку можно предложить написать буквы, которые он путает, сопровождая их иллюстрациями: написать букву «б» и нарисовать возле нее, например, бабушку с клубком и банкой, собаку, клумбу, бегемота, березу и др. Если ребенок расположит на листе Бабушку выше, чем ДеДушку, он никогда не забудет, что у буквы «б» – хвостик вверх, а у буквы «д» – хвостик вниз. Если,

например, ребенок путает буквы ш – и, нарисуйте вместе с ним широкую шубу на большей части листа, а в уголке – тонкую иголку, и проговорите, что «ш» – шире, чем «и».

Упражнение № 4 «Допиши нужный элемент»

Цель: развитие буквенного гнозиса.

Ход упражнения: логопед на доске записывает 5 элементов, и просит детей списать в тетрадку элементы и дописать так, чтобы получились буквы.

Например: и и и и и и.

Упражнение № 5 «Найди все буквы»

1. Найди все буквы **а-о**. Обведи **а** – \triangle , **о** – \circ .

а)

я	о	а	д	ц	у	
	п	л	а	о		
о	т	о	щ	м	и	а

б)

а	с	л	ш	д	т	о
э	о	ч	ц	а	м	г
л	у	а	о	п	н	

3. Посмотри на буквы, оставь только верно написанные **К-Н**.

У К Н Н Н П К Г
 Н К Н Н Н Н Н К Ж

Упражнение № 6 «Найди слова и запиши их через запятую»

Найди слова и запиши их через запятую:

КИТКУКЛАКУРИЦАКОЗА
КУБИКИКРОЛИККРАБ
КОРОНАКЕНГУРУКИВИ

Найди слова и запиши их через запятую:

ПАВЛИНПАУКПИРОГПЧЕЛА
ПОДКОВАПЫЛЕСОСПАРК
ПАУТИНАПОПУГАЙПИРАТ
