



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

«Педагогические условия исправления дисграфии у детей младшего школьного
возраста
на уроках русского языка»

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.01. Педагогическое образование
Направленность программы бакалавриата «Начальное образование»

Проверка на объем заимствований:

51,04 % авторского текста
Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

«13» 04 2017г.
зав. кафедрой РЯЛМОРЯЛ
Шиганова Г.А.

Шиганова Г.А.

Выполнила:

Студентка группы ОФ-408/070-4-1
Картунова Алена Михайловна

Научный руководитель:
д.п.н., профессор
Никитина Елена Юрьевна

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы исправления дисграфии у детей младшего школьного возраста.....	8
1.1. Проблема дисграфии в теории и практике преподавания русского языка в начальной школе	8
1.2. Педагогические условия исправления дисграфии у детей младшего возраста	31
Выводы по 1 главе.....	39
Глава 2. Экспериментальная работа по исправлению дисграфии у младших школьников.....	41
2.1. Цели и задачи экспериментальной работы.....	41
2.2. Методические аспекты исправления дисграфии у младших школьников.....	48
2.3. Итоги экспериментальной работы	60
Выводы по 2 главе.....	67
Заключение	68
Библиографический список	71

ВВЕДЕНИЕ

Неотъемлемой частью культуры человека является грамотная речь. Ученики, заканчивающие школу, обязаны правильно писать, и это факт. Считается общепризнанным, что школа обязана вооружить всех своих учеников прочным навыком грамотного письма. Более того, нередко в современных исследованиях (О. А. Токарева, И. П. Негурэ и др.) высказывают такие положения, согласно которым ничтожно низкий уровень речевой подготовки напрямую связан с крайне опасным поведением некоторых лиц. Конечно же язык отражает интеллект человека, он напрямую связан с мышлением. Общественную позицию человека понять достаточно легко, достаточно услышать его речь, речь скажет нам и о его воспитанности, образованности. Все наше общество считает, что именно язык и культура общения – главный показатель морального облика будущего поколения.

Острая недовольство людей на крайне безграмотное письмо объяснима: исследователями установлено (Е. В. Гурьянова, И. Н. Садовникова, Д. Б. Эльконин и др.), что те школьники, которые грамотно пишут и говорят, гораздо проще усваивают те знания, которые предлагает им школа. А когда у школьника заметно отставание в учебных дисциплинах, это свидетельствует в первую очередь, о недостаточной развитости устной и письменной речи. В этой связи остро встает проблема преодоления нарушений письменной речи младших школьников, которая является актуальной для современной начальной школы, поскольку письмо и чтение из цели начального образования превращаются в средство получения знаний учащимися.

Учащиеся, имеющие затруднения письменной речи, относятся к категории детей с трудностями обучения. Такие дети часто испытывают трудности в обучении, поскольку их центральная нервная система недостаточно хорошо функционирует. У детей данной группы педагоги и

психологи отмечают в первую очередь недостаточную готовность к школе (интеллектуальную, эмоциональную, социальную).

В рамках психолого – педагогической классификации трудности, которые испытывают эти дети в процессе обучения, могут быть обусловлены как недостатками внимания, эмоционально – волевой регуляции, самоконтроля, низким уровнем учебной мотивации и общей познавательной пассивностью, так и недоразвитием отдельных психических процессов - восприятия, памяти, мышления, негрубыми недостатками речи, нарушениями моторики в виде недостаточной координации движения, двигательной расторможенностью, низкой работоспособностью, ограниченным запасом знаний и представлений об окружающем мире, несформированностью операционных компонентов учебно – познавательной деятельности. Отметим, что в данную категорию не входят дети, которые не усваивают школьные программы в силу выраженных отклонений в развитии (умственная отсталость, грубые нарушения речи, зрения, слуха, двигательной сферы, выраженные нарушения общения в форме раннего детского аутизма). По данным МО РФ (1997), среди детей, поступающих в первый класс, свыше 60% относятся к категории риска. Число учащихся начальной школы, не справляющихся с требованиями стандартной школьной программы, за последние 20 лет возросло в 2 - 2,5 раза, достигнув 30% и более, среди них более 15% по окончании начальной школы не достигают среднего уровня в чтении и письме. Именно поэтому успешная коррекционно-развивающая работа будет благоприятно влиять на работу всей общеобразовательной школы.(3)

Разделить образование способна система коррекционно – развивающего обучения, которая оказывает активную помощь детям с трудностями в обучении и в адаптации к школе в целом. Подобная форма разделения образования возможна при традиционной организации образовательного процесса и при создании специальных классов по коррекции обучения. В системе коррекционно – развивающего обучения

развитие общих способностей к учению является основной целью работы с детьми.

Одним из ведущих направлений в системе коррекционно – развивающего обучения является исправление дисграфии. Что касается младших школьников, уместнее будет говорить не о расстройстве, а о трудности овладения письменной речью.

Дисграфия и дислексия (обычно встречаются в сочетании) чаще всего связаны с задержкой в формировании определенных функциональных систем, которые так важны для овладения письменной речью, вследствие факторов, которые оказывали воздействие в различные периоды становления ребенка. Также, дисграфия может проявиться при органических речевых расстройствах (С. М. Блинков, А. Р. Лурия, М. Е. Хватцев и др.), многие исследователи заметили наследственную предрасположенность к дисграфии (М. Руденеско), когда передается качественная незрелость отдельных мозговых структур, участвующих в организации письменной речи.(1)

Исходя из анализа современных работ С. М. Блинкова, А. Р. Лурии, М. Е. Хватцева, следует сказать о том, что они способствуют накоплению знаний и опыта в области исследуемой нами проблемы. В то же время не в полной мере остались изученными некоторые ее аспекты: недостаточно изучено терминологическое поле искомой проблемы, не стало предметом всестороннего выявления и обоснования педагогических условий, способствующих эффективному исправлению дисграфии у младших школьников, не разработаны пути и средства исправления дисграфии у учащихся младших классов при обучении русскому языку.

Выше изложенное обусловило выбор темы нашего исследования: «Педагогические условия исправления дисграфии у детей младшего школьного возраста».

Цель исследования состоит в выявлении, обосновании и экспериментальной проверке педагогических условий исправления дисграфии у младших школьников.

Объект исследования – дисграфия у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования – процесс исправления дисграфии у младших школьников на уроках русского языка.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать состояние проблемы исправления дисграфии в теории и практике преподавания русского языка в начальной школе.
2. Обосновать коррекции нарушений.
3. Выявить и экспериментально проверить педагогические условия исправления дисграфии у младших школьников.

Теоретическо-методологическая основа: идеи и положения таких ученых, как А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, М. Е. Хватцев, О.А. Токарева, Р.И. Лалаева.

Опытно-поисковая база: опытно-поисковая работа осуществлялась на базе МОУ СОШ №47 г.Челябинска.

Сочетание теоретико-методологического уровня исследования с решением задач прикладного характера обусловило выбор комплекса теоретических и эмпирических методов.

Теоретические методы: а) анализ нормативно-правовых документов об образовании; б) историко-педагогический анализ; в) понятийно-терминологический анализ применялся для характеристики и упорядочения понятийного поля проблемы.

Эмпирические методы: а) анализ нормативно-правовых документов в области начального образования; б) опытно-поисковая проверка; в) анкетирование, наблюдение, тестирование, рейтинг, экспертные оценки; г) статистические методы обработки данных.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выводы и рекомендации по исправлению дисграфии младших школьников на уроках русского языка послужат совершенствованию образовательного процесса в начальной школе в части:

- создания научно-методических рекомендаций;
- определения дополнительных возможностей для успешного решения проблемы дисграфии младших школьников на уроках русского языка;
- использования полученных в результате исследования выводов при составлении дидактических материалов.

Обоснованность и достоверность проведенного исследования обеспечиваются использованием комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватных предмету и задачам настоящей работы; результатами внедрения в образовательный процесс начальной школы научно-методических рекомендаций для учащихся, разработанных на основе выдвинутых в работе теоретических положений; организацией опытно-поисковой проверки выдвигаемых в ходе исследования положений.

Глава 1. Теоретические аспекты проблемы исправления дисграфии у детей младшего школьного возраста

1.1. Проблема дисграфии в теории и практике преподавания русского языка в начальной школе

Русский язык, как и большинство других языков в мире, имеет звуковую и письменную форму выражения. Письменная форма речи требует большого искусства не только в смысловом оформлении, но и с точки зрения правильного, грамотного написания.

Основы грамотного письма закладываются в начальной школе, где младший школьник знакомится с основными правилами правописания и оформления слов, словоформ, словосочетаний и предложений. Нужно чтобы ребенок осознал необходимость правильно оформленной письменной речи, ее практическую значимость с самого начала школьной жизни.

Письменная речь – одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Она вторична, форма, появившаяся значительно позднее. Для разных форм языковой деятельности первичной может быть как устная, так и письменная (можно сравнить фольклор и художественную литературу). Устная речь поставила человека выше на ступень, по сравнению с животными, а письменная речь – это величайшее изобретение человека. Письменная речь совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, а также наделила человека способностью к абстрактному мышлению. Письменная речь-форма общения с помощью письменных знаков. Она используется в различных жанрах, например, таких, как литературное творчество. Чтение и письмо стоят на равных ступенях речи. Письмо-это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков.(2)

Письменная речь может сформироваться только при целенаправленном обучении, одного лишь обучения грамоте будет, безусловно, мало, нужны постоянные многократные повторы и дальнейшее обучение, совершенствование. В результате потсоянного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических и кинетических раздражений (Л.С. Выготский). Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым. Письменная речь осуществляется через письмо. Так, А.Р. Лурия определял письмо как особую форму экспрессивной речи, отмечал, что письмо (в любой его форме) начинается с определенного замысла, сохранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций (забегания вперед, повторов и т.п).

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс и включает в себя ряд специальных операций: Одна из сложнейших операций письма – это звуковой анализ слова. Для того, чтобы правильно написать слово, нужно определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Именно совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов и осуществляется звуковой анализ слова. Нужно проговаривать слова, это играет огромную роль в определении характера звуков: громкое, шепотное или внутреннее. О роли проговаривания в процессе письма свидетельствуют многие исследования. Так, Л.К. Назарова осуществила следующий эксперимент с детьми первого класса. В первой случае детям давался доступный текст для письма. Во втором же случае такой же текст по трудности при исключении проговаривания: дети открывали рот при письме или закусывали кончик языка. В этом варианте дети допустили гораздо больше ошибок, чем в первом случае.(14)

Роль проговаривания огромна на начальных этапах овладения навыком письма. Проговаривание помогает уточнить характер звука,

отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

Перевод фонем в графемы, т.е. соотнесение выделенного из слова звука с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Анализ и сравнение буквы – это непростая задача для младшего школьника.

«Перешифровка» зрительных схем букв, т.е. моторная операция процесса письма. Это воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного. В процессе письма принимают участие большое количество мозговых областей, каждая из которых вносит свой вклад в этот процесс. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

Под дисграфией (графо-пишу, дис-расстройство) понимается специфическое и стойкое нарушение процесса письма. Аграфия-полная неспособность овладеть письмом или полная утрата этого навыка.(8)

Дисграфия и аграфия могут наблюдаться как у детей, так и у взрослых. Применительно к младшим школьникам вернее говорить не о расстройстве, а о трудностях овладения письменной речью. По мнению И.Н. Садовниковой, и основным симптомом является наличие стойких

специфических ошибок, возникновение которых у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, «ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения».

А. Куссмауль в 1877г впервые указал на нарушение письменной речи как на самостоятельную патологию речевой деятельности. Позже стало появляться все больше работ, где были описания детей с различными нарушениями чтения и письма. В то время нарушение чтения и письма рассматривалась как единое расстройство письменной речи. В литературе даже нашлось такое мнение, что нарушения чтения и письма – это проявлений общего слабоумия и такие отклонения наблюдаются только у умственно отсталых детей (Ф. Бакман, Г. Вольф).(17)

Однако в 1896 г. В. Морган смог описать случай нарушения письма у четырнадцатилетнего мальчика, который обладал нормальным интеллектом. Морган определил это расстройство как «неспособность писать орфографически правильно и без ошибок связно читать». Позже и многие другие авторы (О. Беркан, А. Куссмауль) стали называть нарушение чтения и письма самостоятельной патологией речевой деятельности, которая может быть и не связана с умственной отсталостью, с общей недостаточностью интеллекта. Английские врачи-окулисты Керр и Морган впервые опубликовали свои работы, которые были посвящены нарушениям чтения и письма у детей.

В 1900 и 1907 г.г. Д. Гиншельвуд подтвердил, что нарушения чтения и письма не всегда сопровождают умственную отсталость, описав несколько случаев нарушений чтения и письма у детей с нормальным интеллектом. Гиншельвуд впервые назвал затруднения в овладении чтением и письмом терминами «алексия» и «аграфия», обозначив ими как тяжелые, так и легкие степени расстройства чтения и письма.

Поэтому, в конце 19 и начале 20 в. существовали две противоположные точки зрения. Одни авторы рассматривали нарушение

чтения и письма как один из компонентов умственной отсталости. Другие подчеркивали, что патология чтения и письма представляет собой изолированное нарушение, не связанное с умственной отсталостью.

Авторы, которые отстаивали изолированный, самостоятельный характер нарушений чтения и письма, называли различные толкования природы этого расстройства. Наибольшее распространение получила точка зрения в литературе и особенно в практической диагностике, утверждающая, что в основе патологии чтения и письма лежит неполноценность зрительного восприятия и памяти. Согласно этому взгляду, механизмом нарушения чтения и письма является дефектность зрительных образов слов и отдельных букв. В связи с этим нарушения чтения и письма стали называть «врожденная словесная слепота». Типичными представителями этого направления были Ф. Варбург и П. Раншбург. Ф. Варбург подробно описал одаренного мальчика, который страдал «словесной слепотой». П. Раншбург в результате длительных тахископических исследований пришел к выводу о том, что в основе патологии чтения и письма лежит ограниченное поле зрительного восприятия.(9)

П. Раншбург впервые стал различать более легкие степени нарушения чтения и письма и тяжелые расстройства, при которых симптоматика является более выраженной. Легкие степени нарушения чтения и письма обозначил терминами «легастения» и «графастения» в отличии от тяжелых случаев нарушения чтения и письма, которые назывались «алексией» и «аграфией».

Постепенно понимание природы нарушений чтения и письма менялось. Это расстройство уже не определялось как однородное оптическое нарушение. Одновременно происходит дифференциация понятий «алексия» и «дислексия», «аграфия» и «дисграфия».(34)

Большое значение в развитии учения о нарушениях письменной речи имела точка зрения невропатолога Н.К. Монакова. Он впервые связал

дисграфию с нарушениями устной речи, с общим характером речевого расстройства.(19)

Е. Иллинг выделяет ряд процессов, которые нарушаются при патологии чтения и письма:

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

Е. Иллинг считал главным в картине алексии и аграфии трудность ассоциации и диссоциации, невозможность схватить целостность слова и фразы.

Особенное исследование расстройств чтения и письма у детей посвятил О.Ортон. О. Ортон говорил, что дети не умеют составлять из букв слова – это и есть их главное затруднение. О.Ортан вслед за Е. Джексоном называл эти затруднения «алексией» и «аграфией развития» или «эволюционной дислексией и дисграфией».(23)

Большую значимость в развитии учения о нарушениях чтения и письма имеют работы невропатолога С.С. Мнухина. В своей работе он указал на то, что и у интеллектуально полноценных, и у умственно отсталых детей встречаются нарушения письма. При разных уровнях умственной отсталости алексия и аграфия встречаются намного чаще, чем у нормальных детей.(13)

Тогда автор сделал вывод о том, что существуют другие факторы, влияющие на процесс письма. Так, все дети, которые наблюдались не могли перечислить в правильном порядке дни недели, алфавит, хотя называли в беспорядочном виде без затруднений. Продолжались ошибки и после

систематического многократного повторения этой информации. Так, многие не могли справиться с определенной штриховкой. Выучить стихотворение было труднее, чем для обычных детей. А вот пересказ текста прошел без проблем и затруднений, там не требовалось точной передачи информации.(14)

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

О. А. Токарева выделяет 3 вида дисграфии: акустическую, оптическую, моторную.

При акустической дисграфии отмечается недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Дети нередко смешивают, пропускают или заменяют буквы, обозначающие определенные звуки, сходные по звучанию, а также отражение неправильного звукопроизношения на письме.

Оптическая дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Некоторые буквы сложно узнать, они не соотносятся с определенными звуками. В разные моменты буквы воспринимаются по-разному. Когда они не точно восприняты, они смешиваются на письме. (33)

Написание слов невозможно при тяжелых случаях оптической дисграфии. Ребенок может написать только отдельные буквы. Особенно у левшей в ряде случаев, имеет место зеркальное письмо, когда слова, буквы, элементы букв пишутся справа налево.

Моторная дисграфия. Для нее характерны трудности движения руки во время письма, нарушение связи моторных образов звуков и слов со зрительными образами.

Современное психологическое и психолингвистическое изучение процесса письма свидетельствует о том, что оно является сложной формой речевой деятельности, включающей большое количество операций

различного уровня: семантических, языковых, сенсомоторных. В связи с этим выделение видов дисграфии на основе нарушений анализаторного уровня в настоящее время является недостаточно обоснованным.(31)

Выделенные М.Е. Хватцевым виды дисграфии не удовлетворяют сегодняшнее представление о нарушениях письма. Рассмотрим их.

Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»). По мнению Хватцева М.Е., она возникает на почве неправильного звукопроизношения. Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски букв на письме.(21)

Оптическая дисграфия. Данная форма дисграфии, по мнению Хватцева М.Е., вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге, при этом нарушается формирование зрительного образа буквы, слова. При литеральной дисграфии у ребенка нарушается зрительный образ буквы, наблюдаются искажения и замены изолированных букв. При вербальной дисграфии написание изолированных букв является сохранным, однако с трудом формируется зрительный образ слова с грубыми ошибками. При оптической дисграфии ребенок не различает сходные графически рукописные буквы: п-н, п-и, с-п, с-о, и-ш, л-м.(17)

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. При таком нарушении дети пропускают гласные буквы и слоги, не дописывают окончания слов. Согласно современным представлениям выделение этого вида дисграфии не правомерно, так как ритмическая структура является элементарной функцией, а в случае дисграфии принято говорить о нарушении высших психических функций. Кроме того, указанные ошибки могут быть обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажениями звуко - слоговой структуры слова. (29)

Причину дисграфии на почве акустической агнозии М.Е. Хватцев видел в недифференцированности слуховых восприятий звукового состава слов и недостаточности фонематического анализа. В письме детей это проявляется в заменах букв, соответствующих оппозиционным звукам, искажениям структуры слов и предложений. Имеющиеся затруднения в слуховой дифференциации звуков приводят к тому, что буквы не осознаются ребенком и графема не соотносится с определенным звуком речи.

Дисграфия при моторной и сенсорной афазии наблюдается в случаях органического поражения головного мозга соответствующей локализации и сочетается с нарушениями устной речи. Ее характеризуют специфические для каждого варианта этой дисграфии расстройства анализа и синтеза структуры слов и предложений.

М.Е. Хватцев одним из первых охарактеризовал такое явление, как аграмматизм, который может наблюдаться не только в устной речи, но и при письме.

В настоящее время классификация М.Е. Хватцева не используется в практической деятельности логопедов, но ее роль в развитии учения о детской дисграфии очень велика. Теоретические представления о дисграфии как речевом расстройстве, разработанные им, лежат в основе современных логопедических классификаций нарушений чтения и письма у детей.(22)

В русской логопедической литературе определение специфических нарушений письма к настоящему времени разработаны недостаточно. Вот несколько примеров: «Дисграфия – это специфическое нарушение процесса письма» (Лалаева Р.И., 1989), без каких-либо конкретных критериев ограничения. «Частичное расстройство процессов письма... Их основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок...» (Садовникова И.Н., 1995). Последнее определение представляется более содержательным, но критерии диагностики носят преимущественно

негативный, исключаяющий характер (так называемые «критерии исключения»). Единственный позитивный критерий – наличие специфических ошибок в письме. Согласно существующей практике, он и является в России единственным работающим критерием. Но остается неясным вопрос: какие же ошибки можно считать специфическими и чем они отличаются от неспецифических? На этот вопрос адекватного, теоретически обоснованного ответа обычно не дается. Почти все авторы лишь перечисляют специфические ошибки и описывают предполагаемые механизмы их возникновения.

Благодаря исследованиям, посвященных данному вопросу, возникающие у детей ошибки письма можно разделить на несколько категорий:

- ошибки звукобуквенной символизации (замены букв фонематически или графически близких);
- ошибки графического моделирования фонематической структуры слова (пропуски, перестановки);
- ошибки графического маркирования синтаксической структуры предложения (отсутствие точек в конце предложения, заглавных букв в начале предложения).

Основными симптомами дисграфии являются специфические (т.е. не связанные с применением орфографических правил) ошибки, они носят стойкий характер, и возникновение их не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка с нерегулярностью его школьного обучения.

При систематизации специфических ошибок Садовникова И.Н. применила принцип поуровневого анализа их. Это позволило выделить три группы специфических ошибок:

- ошибки на уровне буквы и слога;
- ошибки на уровне слова;
- ошибки на уровне предложения (словосочетания).

Ошибки на уровне буквы и слога

Это наиболее многочисленная и разнообразная по типам группа ошибок. Рассмотрим в первую очередь ошибки, отражающие трудности формирования фонематического (звукового) анализа; затем — ошибки фонематического восприятия (т.е. дифференциации фонем), а далее — ошибки иной природы.(16)

Ошибки звукового анализа

Д.Б.Эльконин определял звуковой анализ как действие по установлению последовательности и количества звуков в составе слова. В.К.Орфинская выделяла простые и сложные формы фонематического анализа, среди которых — узнавание звука среди других фонем и вычленение его из слова в начальной позиции, а также полный звуковой анализ слов. Простые формы анализа формируются в норме спонтанно — до поступления ребенка в школу, а сложные — уже в процессе обучения грамоте. Несформированность действия звукового анализа проявляется в письме в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв либо слогов.

Пропуск свидетельствует о том, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов, например «снки» — санки, «кичат» — кричат. Пропуск нескольких букв в слове есть следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова: здоровье — «дорве», брат — «бт», девочка — «девча», колокольчики — «калкочи».

По нашим наблюдениям, пропуску буквы и слога до некоторой степени способствуют следующие позиционные условия:

1. встреча двух одноименных букв на стыке слов: «ста(л) лакать, прилетае(т) только зимой, живу(т) дружно». В последнем случае по нормам орфоэпии произносится «живуд дружно», т.е. имеет место регрессивная ассимиляция;

2. соседство слогов, включающих одинаковые буквы, обычно гласные, реже согласные: наста(ла), кузнечи(ки), ка{ра}ндаши, си(ди)т, ходи(ли), хрустит) и т.д. Можно предполагать, что дети, сопровождая письмо проговариванием, не согласующимся с темпом письма, сбиваются с замысла, встретив в составе слова повторяющийся звук.

Выражение трудностей анализа последовательности звуков в слове – перестановки букв и слогов. Слоговая структура слов при этом может сохраняться без искажений, например: чулан — «чунал», плюшевого — «плюшегово», ковром — «корвом», на лугах — «нагалух», взьерошился — «зверошился» и др. Более многочисленны перестановки, искажающие слоговую структуру слов. Так, односложные слова, состоящие из обратного слога, заменяются прямым слогом: он — «но», от школы — «то школы», из берегов — «зи берегов». В двусложных словах, состоящих из прямых слогов, один из них заменяется обратным: зима - «зиам», дети — «дейт». Наиболее часты перестановки в словах, имеющих стечение согласных: двор — «довр», стёр — «сёрт», брат — «барт» и т.д.

Вставки гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных (особенно, когда один из них взрывной): «шекола», «девочика», «душинный», «ноябарь», «дружено», «Александр». Эти вставки можно объяснить призвуком, который неизбежно появляется при медленном проговаривании слова в ходе письма и который напоминает редуцированный гласный.

Внешне с этими вставками сходны нижеследующие примеры, однако в них отмечается одна особенность: «вставленной» оказывается гласная, уже имеющаяся в составе слова, например: «дуружно», «в лесоко», «на речуку», «в укуклы». В отдельных случаях подобное повторение происходит с согласной: «гуляем», «сахарный» и др. Подобная «вставка» есть, по нашему мнению, отражение колебаний школьника при передаче последовательности звуков в слове, когда в письме отразились одновременно и не замеченная ребенком ошибка, и правильное написание.

На это указывает всегда симметричное расположение вставленной буквы: ярече, на речуку, сахахрный, деверь. Диктуемое слово звучит доли секунды, ребенку сложно уловить мгновенное чередование фонем, их точную последовательность. Сравним аналогичное написание с последующим исправлением ошибки самим пишущим — когда включена операция контроля:



В последнее время у младших школьников стали обнаруживаться ошибки, которые сложно отнести к какому-либо из известных типов, а именно: в словах, начинающихся с прописной буквы, первая буква воспроизводится дважды, но во второй раз уже в виде строчной – Аавгуст, Рручей, Сскоро, Ггрибы,, Оосень, Рребята. Эти ошибки – результат механического закрепления графо-моторных навыков, к которому привели первоклассников письменные упражнения в «Прописях», где предлагаются для письма образцы букв в следующем виде: Вв, Лл, Сс, Ии, Ёё, Хх, Ээ.

Все остальные буквы алфавита учителя требуют выполнять по такому способу. Такое сдвоенное написание закрепляется в двигательной памяти детей и сохраняется в их письме в последующие годы.

Если сравнить ошибки типа «Аавгуст», «дружено» и «дуружно», можно убедиться, что, хотя все они формально попадают под категорию «вставки», природа этих ошибок различна, а потому они требуют разных методов искоренения. Последний пример должен быть отнесен к разряду перестановок, и тогда школьника следует тренировать в анализе последовательности звуков в постепенно усложняющихся комплексах (словах, словах). В первом случае нужно устранить саму возможность

механической тренировки в написании двойных букв, а во втором случае – уточнять в проговаривании звуковой состав слова.

Значит, при выборе более действенных приемов коррекции логопед не может ограничиться формальной классификацией ошибок. Необходимо установить истоки ошибок с учетом всей совокупности специфических ошибок, характерных для каждого ученика.

Ошибки фонематического восприятия

В основе таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков. Применительно к письму мы в подобных случаях обнаруживаем смешение букв, но не замену, что означало бы полное исключение из письма одной из смешиваемых букв, чего не происходит. Смешение букв указывает на то, что ученик выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву. Это может иметь место при:

— нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы;

— нечетком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство.

По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные; лабиализованные гласные; сонорные; свистящие и шипящие; аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов. Приводим примеры смещений в письме школьников.(28)

Звонкие и глухие парные согласные в четкой позиции (т.е. исключаются случаи оглушения звонких и озвончения глухих в соответствии с орфоэпическими нормами):

Д-Т – «тавно», «сыдый», «деди», «дрещат», «медёт выюга», «втрुक», «ситит», «блетный», «допетое бревно», «итут домой».

З-С – «кослик», «вазилёк», «привосит», «река узнула, как в сказке», «звою сумку», «саснуть».

Б-П – «попеда», «бодарил», «просают», «пельё», «балатка», «польшие».

Ж-Ш – «шдёт», «ужибла», «кружился снешок», «жумно», «жишки», «ложадь», «весело шушшали шуки...».

Г-К – «долко», «клавный», «досга», «кокда», «собага», «груглый», «уколок».

В-Ф – «портвель», «ворточка», «картовель», «вавли», «фьюга», «ковта».

Лабializedанные гласные:

О-У – «звонит рочей», «по хрупкумульду», «сизый голобь», «дедошка».

Ё-Ю – «клёква», «лёбит», «замюрзли», «тюпый», «салёт», «самолют», «перелютные птицы», «висело ружью».

Заднеязычные:

Г-К-Х – «черёмука», «колгоз», «гороговый», «за голмом». Сонорные:

Р-Л – «хородный», «смерый», «провеляр», «крюч», «лабота».

Й-Л' – «тут бывалети солька» — тут бывает и сойка...

Свистящие и шипящие:

С-Ш – «шиски», «восли», «шушим», «шажали», «пушиштый», «гнёздыско».

З-Ж – «жажгли», «скажал», «излозение», «привежли», «зелезо», «прузына».

С-Щ – «нещёт», «сенок», «сетка».

Аффрикаты:

Ч-Щ – «стушал», «роча», «хичный», «чепки», «пича», «щасто». ц _ Ч-

Ц – «сквореч», «граци», «чапля», «процитал», «цястый».

Ч-Т – «черчит», «утитель», «Жутька», «вместе играч»,

Ц-Т – девотька». «пцицы», «цветет», «Пеця»...

Ц-С – «рельцы», «куриса», «улиса»...

Смещение букв по кинетическому сходству

Традиционно, любые смешения исследователи определяют либо акустико-артикуляционным сходством фонем, либо оптическим сходством букв — одинаково что для письма, что для чтения. Включение в письмо дополнительного анализатора (двигательного) считается как важное средство обеспечения «технического письма». Между тем, было бы неправильно не учитывать качественную перестройку, которая происходит в ассоциативной цепи слухо-речедвигательных и зрительно-двигательных представлений, обеспечивающих процесс письма. Нам удалось установить новый тип специфических ошибок — смешение букв по кинетическому сходству.

Буквы рукописного шрифта – это различные комбинации определенных элементов, принятых в графической системе данного языка. Мы выделили группу оптически сходных букв славянской графики (их сходство особенно усиливается в условиях скорописи). Затем мы сопоставили пары оптически сходных букв с наиболее часто смешиваемыми (попарно же) буквами в письме школьников; эти последние пары смешиваемых букв не связаны с особенностями произношения и не подпадают ни под одну из известных категорий ошибок. При этом выявлена большая распространенность смешения букв, представленных в правой части таблицы Nil, в то время как смешения оптически сходных букв в письме учащихся массовой школы не обнаруживается.

Рассмотрим примеры смешения в письме букв по кинетическому сходству:

о – а (в ударной позиции) – «бонт», «куполся», «ураки», «глозки», «страйка», «лондыш», «сенокас», «тетродь», «журовль», «на гарку» и мн. др.

б – д – «людит», «рыдоловы», «угача», «дольшой», «мебведь», «ядлоки», «вородей»...»

и – у – «прурода», «села миха», «на береги», «кукишка», «криглый», «дедишка», «мы всталу рано», «зелёный кист» (куст)...

т – л – «стасли», «спанция», «стешил», «стисывать», «пемнеет», «вытнал снеток», «шатка», «настал атрель».

х – ж – «поймал еха», «можнатые», «дорожки», «находка», «ледожд», «вехливый»,

л – я – «февраЯь», «кяюч», «весеяо», «из серых ская».

Г – Р – Габота над ошибками, Ролова, Ролод, Гаки, Гастаял, Ролодный...

В данных заменах большое внимание уделяется совпадению написания первого элемента взаимозаменяемых букв. Написав первый элемент, ребенок не сумел далее дифференцировать тонкие движения руки в соответствии с замыслом: он либо неправильно передал количество однородных элементов (л-м, п-т, и-ш...), либо ошибочно выбрал последующий элемент (у - и, Г-Р, б-д..)

По-видимому, решающую роль играет тождество графо-моторных движений «на старте» каждой из смешиваемых букв. А буквы оптически сходные имеют разные отправные точки при их начертании и в письме школьников не смешиваются.

Нам довелось наблюдать стойкие смешения по кинетическому сходству у учеников старших классов общеобразовательной школы и у студентов педагогического вуза (б-д, и-у, п-т...).

Контроль за ходом двигательных актов во время письма осуществляется благодаря зрительному восприятию и костно-мышечным ощущениям (кинестезиям). Умение оценивать правильность начертания букв на основе кинестезии позволяет пишущему вносить поправки в движения еще до совершения ошибок. При несформированности кинетической и динамической стороны двигательного акта у младших школьников кинестезии не могут иметь направляющего значения, и тогда происходит смешение букв, начертание первого элемента которых требует

тождественных движений. С переходом на стадию связного письма отмечается значительный рост числа таких ошибок, что связано с убыстрением темпа письма и увеличением объема письменных работ. В широкой распространенности подобных смещений играет отрицательную роль также неправомерное методическое требование «безотрывного» написания слов с первых недель обучения детей в 1-ом классе. Стадия поэлементного написания букв практически отсутствует. Умение вносить предварительные поправки по ходу письма (до совершения ошибки) может быть выработано лишь при четкой разработке системы графических упражнений в букварном периоде.(27)

Смещение букв по кинетическому сходству не следует воспринимать как безобидные «описки» на том основании, что они не связаны ни с произносительной стороной речи, ни с правилами орфографии. Такие ошибки могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения, хотя конфигурация букв рукописного и печатного шрифта различна. Этот феномен имеет под собой то основание, что у школьников при указанных смещениях «размываются» неокрепшие еще связи между звуком и буквой: между фонемой и артикулемой – с одной стороны, и графемой и кинемой — с другой. Вот примеры ошибок чтения учеников 2-3 кл.: «жолодная зима», «поле хелтеет», «и давай Машу обнумать», «тяжелая радота», «дни столи короче» и т.д. (на материале печатных текстов).

Таким образом, смещения букв по кинетическому сходству носят закономерный и стойкий характер, снижают в целом качество письма и чтения, имеют выраженную тенденцию к росту и при отсутствии профилактических и коррекционных мер тормозят развитие речемыслительной деятельности школьников.

Персеверации, антиципации.

Своеобразное искажение фонетического наполнения слов возникает в устной и письменной речи по типу явлений прогрессивной и регрессивной ассимиляции и носит соответственно названия: персеверации (застревание)

и антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный, а реже – гласный – заменяет вытесненную букву в слове.

Примеры персевераций в письме:

— в пределах слова: «магазин», «колхозниз», «за зашиной» (колхозник, машиной);

— в пределах словосочетания: «у деда Модоза»;

— в пределах предложения: «Девочка кормила петуха и курм»: Примеры антиципации в письме:

— в пределах слова: «на девевьях», «дод крышей», «с родмыми местами».

— в пределах словосочетания, предложения: «Жукчат ручейки». «У нас дома есть» – «У насть...». «Жалобко замяукал котенок» – жалобно...».

Возможна персеверация и антиципация слога (и даже слова): «стутупали» – ступали, «спуспуклись» – спускались; «мелго мелкой рыбы» – много мелкой рыбы. В основе ошибок указанных двух видов лежит слабость дифференцировочного торможения.

Ошибки на уровне слова

Если в устной речи слова в синтагме произносятся слитно, на одном выдохе, то в письменной речи слова предстают обособленно. Несовпадение норм устной и письменной речи вносит трудности в начальное обучение письму. Написание обнаруживает такой дефект анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слов: ребенок не сумел уловить и вычлнить в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы. Это ведет к слитному написанию смежных слов либо к раздельному написанию частей слова.

Раздельное написание частей слова наблюдается чаще всего в следующих случаях:

— когда приставка, а в бесприставочных словах начальная буква или

слог напоминают предлог, союз, местоимение («и дут», «на чалось», «я сный», «с мотри», «с вой» и др.). По-видимому, здесь имеет место генерализация правила о раздельном написании служебных частей речи;

— при стечении согласных из-за их меньшей артикуляторной слитности происходит разрыв слова «б рат», «поп росил», «д ля», «п челы» и др.).

В приведенных примерах не имел места перенос слова с одной строки на другую.

Многочисленные ошибки типа «по дкроватью», «по дстолом» и т.п. объясняются фонетическими особенностями слогораздела на стыке предлога и следующего слова.

Слитно обычно пишутся служебные слова (предлоги, союзы) с последующим или предыдущим словом «ветки елии сосны», «кдому, надерево». Нередки случаи слитного написания двух самостоятельных слов и более: «быличудные дни», «кругомтихо», «всядетвора», «идетработа», «светитлуна».

Своеобразны ошибки смещения границ слов, включающие одновременно слияние смежных слов и разрыв одного из них, например:

- «у дедмо Рза» – у деда Мороза»,
- «врекепе тя» – в реке Петя поймал....

В некоторых случаях слияние слов как бы провоцируется наличием одноименной буквы в составе смежных слов – иначе говоря, ребенок сбивается с замысла, проговаривая при письме слова: на «общем» звуке переходит на следующее слово. При этом, как правило, имеет место пропуск части первого слова: каждый день – «каждень», куст шуршит – «куршид», было лето – «былето», посадил в клетку (кого?) – «посадил в клеткого».

Случаи грубого нарушения звукового анализа находят выражение в контаминациях слов: лепят бабу – «лептбау», была зима – «блзм», в мешке подарки для ребят – «мишкпаркилрит» и т.п.

Морфемный аграмматизм является отражением в письме трудностей анализа и синтеза частей слов. Ошибки обнаруживаются в операции словообразования. Когда ребята пытаются подобрать проверочные слова для прояснения конечного согласного звука создаются несвойственные языку образования: лед – «ледик», мед – «медик».

Образуя существительные посредством суффикса -ищ-, ученики 2-3-х классов часто не учитывают чередования согласных в корне и даже после устного анализа пишут: рука – «рукища», нога – «ногища».

Нарушение функции словообразования обнаруживается особенно явно при образовании прилагательного от существительного, например:

- цветок, растущий в поле – «полевой цветок»,
- ___ » ___ » ___ в воде – «водной цветок»;
- хвост медведя – «медведин, медведий хвост»;
- ___ » ___ лисы – «лисичий хвост»;
- день, когда дует ветер – «ветерный день»;
- ___ » ___ » ___ » ___ вьюга – «вьюжный день».

Несформированность языковых обобщений проявляется в уподоблении различных морфем, например: «сильнеет греет солнышко», «взмахнул лопатый», «глубокие скважинные» – вместо скважины и т.д.

На примерах письменных работ школьники подтверждают, что не осознают обобщенного значения морфем, часто ошибочно используют приставку или суффикс:

- «Пожарник поливает пожар» – вместо заливает;
- «Лосиха присторожилась» – вместо насторожилась;
- «Башня выглянуло гмуру» – вместо выглядела хмуру и др.

Затрудняются дети с дисграфией и в выборе соответствующей формы глагола (по времени или виду — совершенному, несовершенному). Так, ученица 3-го класса написала в сочинении, не замечая алогичности

написанного: «Эту куклу подарила ей мама, когда умерла» – вместо умирала.

Ошибки на уровне предложения

В начале обучения дети с трудом понимают разделение речевых единиц, это и отражается в отсутствии обозначения границ предложений – заглавных букв и точек, например: «гуси вышли изадвора пошли на пруд встали на берик посмотрели на пруд на пруду водынету».

Подобную ошибку или затруднение можно объяснить так, что сначала внимание ребенка не может эффективно распределяться между многими задачами письма: техническими, логическими, орфографическими. Также большое значение имеет и отсутствие должного умения воспринимать интонационное оформление фраз, сопоставлять его с основными правилами пунктуации.

Основная масса специфических ошибок на уровне словосочетания и предложения выражается в так называемых аграмматизмах, т.е. в нарушении связи слов: согласования и управления. Изменение слов по категориям числа, рода, падежа, времени образует сложную систему кодов, позволяющую упорядочить обозначаемые явления, выделить признаки и отнести их к определенным категориям. Недостаточный уровень языковых обобщений не позволяет порой школьникам уловить категориальные различия частей речи. Вот образец морфологического анализа ученицы IV кл.:

Писатель изучал живую жизнь народа.
 С ⚡ 0 0 ⚡
 прилаг. прилаг. гл. сущ. гл.

В таком разборе не чувствуется никаких критериев. Даже правильное (случайно, по всей вероятности) определение абстрактного существительного жизнь перечеркивается ошибочным определением существительного народ как глагола.

Для составления сообщения из слов необходимо уметь удерживать исходные элементы в кратковременной памяти – для их соединения, но не хранить в долговременной памяти комбинации полных слов.

По теории Н.Хомского о существовании глубинной грамматики, одинаковой в своем фундаменте для разных языков, этот фундамент регламентирован жесткими ограничениями объема кратковременной памяти человека. Сужение объема оперативной памяти приводит к ошибкам согласования и управления в операции составления сообщений из слов. Приводим примеры таких ошибок: «большая белая пятно», «ворона перезимовало», «уже зеленеет всходы», «старшие из рыбаков сказал...», «Торжество счастья захлестнули птицу», «Но не вечно ни юность, ни лето», «Цвет красок Шишкин применил светлые», «Пушкина не удовлетворяло жизнь в Кишиневе» и др.(7)

Определенные трудности представляет оперирование однородными членами предложения, например: «Девушка была румяной, гладко причесана», «Эта книга учит честности, смелости и уважать своих друзей», «Все это добро портилось, привращалась в труху, так как охватившая Плюшкина алчность, скупость вытравило из него всякое понимание действительной ценности вещей».

Если ребенок не может выделить ведущее слово в словосочетании, это приводит к ошибкам согласования даже при письме под диктовку, например: «Засыпанным снегом лес был сказочно красив» – вместо «засыпанный снегом лес».

Особенно многочисленны ошибки в употреблении норм управления: «Зима ждала, ждала прурода», «на ветки деревьях», «по дорожках сада», «сквозь деревьев», «по веткам деревьев», «на ветках деревьях» «упал с санкох», «шел к фермы» и т.д.

Интересны следующие примеры: «показались на лесных полянок» и «выбежал из камышовых зарослях», где можно отнести смешение окончаний родительного и предложного падежа существительных за счет

совпадения (омонимии) форм имен прилагательных в указанных падежах, что могло дезориентировать школьников, слабо воспринимающих связь слов в предложении: выбежал из зарослей, зарослей камышовых.

Значительные трудности связаны с употреблением предлогов: их могут опускать, заменять, реже — удваивать, например: «вызвал доске», «мы Шариком бегали», «зайка жил живом уголке», «играю из девочкой Леной», «мой щенок збелом и сером», «тень за деревом, перед деревом» — вместо под деревом; «в прохладную воду в светлой реки».

Выводы по параграфу 1.1.

1. Современное овладение правильной устной и письменной речью имеет важное значение для формирования полноценной личности. Поэтому повышение речевой культуры учащихся — одна из актуальных задач, стоящих перед современной начальной школой. К речевым нарушениям относятся нарушения чтения и письма. Для обозначения нарушения письма используется термин дисграфия.

2. Под дисграфией понимается специфическое и стойкое нарушение процесса письма.

3. Наиболее обоснованной считаем классификацию дисграфии О.А. Токаревой с учетом нарушенных анализаторов. О.А. Токарева выделяет три вида дисграфии: акустическую, оптическую и моторную. Критерием для определения нарушений письма является наличие специфических ошибок: ошибки на уровне буквы и слога, на уровне слова, на уровне предложения (словосочетания).

1.2. Педагогические условия исправления дисграфии у детей младшего возраста

Известно, что процесс обучения становится более эффективным при соблюдении условий (Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, Ю.К. Конаржевский и др.). Философская категория «условие» поясняет, что предмет в отношении

к окружающей среде, ведь без них он и не может существовать. Возникают такие условия, в которых они зарождаются и развиваются.

Поскольку предметом нашего исследования является процесс исправления дисграфии у младших школьников, мы должны выявить педагогические условия ее исправления. При этом под педагогическими условиями мы понимаем взаимодействие совокупности мер языкового образовательного процесса, направленного на исправление дисграфии младших школьников на уроках русского языка.

Рассмотрим сущность исправления дисграфии у младших школьников.

Осуществление индивидуального подхода к младшему школьнику.

Проблема индивидуального подхода в образовании в современной дидактике является достаточно освещенной. Индивидуальный подход – ведущий принцип педагогики. Для того, чтобы обучение было эффективным необходимо подходить к каждому ученику, с целью выявления и развития его задатков.

Индивидуальный подход в образовании исследовался в разных аспектах: как средство повышения эффективности образования (В.И. Гладких, М.Д. Сочкин и др.), воспитания активности и самостоятельности (Н.В. Промотова, Е.С. Рабунский и др.), формирования индивидуального стиля деятельности (Е.А. Климов, В.С. Мерлин и др.), с точки зрения организационных форм образования (В.И. Загвязинский, Л.П. Кныш и др.)

Все эти исследования, конечно, оказали огромное влияние на изучение проблемы дисграфии, но как мы понимаем, процесс образования не останавливается, именно поэтому сейчас он должен быть направлен на дальнейшее изучение личности и всех ее составляющих.

Историко-педагогические аспекты проблемы индивидуального подхода подробно раскрыты Е.С. Рабунским и др., которые считают, что он означает, прежде всего, действенное внимание к каждому ученику, его творческой индивидуальности, предполагающее разумное сочетание

фронтальных, групповых и индивидуальных занятий для повышения качества обучения и развития каждого школьника. По мнению Е.А. Климова и др., индивидуальный подход означает широкий спектр педагогических действий: выбор способов, приемов, темпа образования в соответствии с уровнем подготовки и развития способностей учащихся.

Наиболее краткая формулировка индивидуального подхода определяет его, по мнению А.Г. Ковалева и др., как учет своеобразия личности человека. Такое своеобразие в психологии именуют индивидуальностью. Отсюда следует, что понятие индивидуальный подход тесно связано с понятием индивидуальность, которая рассматривает своеобразие и уникальность человека и индивидуумов в целом. Е.С. Рабунский полагает, что индивидуальность соответствует «отдельному», а не «единичному». Необходимо рассмотрение данного понятия как единого целого. А.Г. Спиркин определяет индивидуальный подход как «подход к человеку именно как к целостной личности с учетом той или иной степени всей сложности и всех ее существенных индивидуальных способностей». Такая же идея высказывается и К.К. Платоновым: «Индивидуальный подход – это принцип педагогики, подход к человеку с учетом конкретных его способностей и индивидуальности в целом».

Итог: для того, чтобы индивидуальный подход к ребенку имел успех, нужно обращать внимание на уникальные способности каждого. Личность многогранна, но одновременно едина, множество структур она сочетает в себе, именно поэтому индивидуальный подход будет эффективен для внедрения. Поэтому необоснованно говорить, что личностный подход воздействует на тип личности, а индивидуальный подход – на индивидуально-типологические особенности личности.

Исходя из вышеперечисленного, под индивидуальным подходом понимается система управления педагогом учебно-познавательной деятельностью ученика, в которую входят цели, задачи, организация, педагогические технологии обучения. Но строго учитывающая

индивидуальные способности, интересы, способности и возможности каждого обучаемого при условии совместной продуктивной деятельности.

Применение в образовательном процессе начальной школы учебно-коррекционных лингвистических задач.

Отметим, что современными исследователями (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский и др.) обосновано положение о том, что сознательная человеческая деятельность есть более или менее осознанное решение определенных задач. Так, к примеру, С.Л. Рубинштейн отмечает, что ход человеческой деятельности обусловлен прежде всего объективной логикой задач, в разрешении которых включается человек, а ее строение – соотношение этих задач. Когда соединяться все малые части, деятельность станет единой. Для ученика важно видеть перед собой цель, задачу, которую он должен достичь, выполнить, именно тогда появляется стремление, которое порождает действие. Несколько иначе думает В.В. Репкин: «...стать предметом деятельности материал может лишь в том случае, если он включен в контекст задачи...Задача – это такая форма изложения материала, в которой он только и может быть включен в процесс обучения».

В настоящее время многие исследователи (Б.З. Вульф, М.М. Поташник и др.) занимаются разработкой педагогических задач. Так, Г.А. Балл, описывая понятийный аппарат общей теории задач, представил их определение через систему, компонентами которой являются предмет, находящийся в исходном состоянии, и модель необходимого уровня предмета задачи. А.Н. Леонтьев определил задачу как цель, заданную в определенных условиях. Л.М. Фридман считает, что для определения задачи нужно в ее основу положить понятие проблемной ситуации, которую следует рассматривать при этом как источник возникновения задачи. Исследователь предлагает следующий вариант осуществления образовательного процесса:

— перед тем, как начать изучение нового материала, нужно поставить задачу, сформулировать тему;

— все дальнейшие изучения учебной темы проводить путем развертывания системы познавательных, проблемных, исследовательских и учебных задач для разрешения исходной проблемной задачи.

Система задач должна отличаться определенной логикой, каждая новая задача по смыслу должна выходить из предыдущей, а вся эта логика поэтапной системы задач непременно должна пониматься учеником в первую очередь.

Г.Д. Бухарова под задачей понимает объект мыслительной деятельности, в котором в диалектическом единстве представлены составные элементы (условие и требование), а получение некоторого познавательного результата возможно при раскрытии отношения между ее известными и неизвестными элементами. Близки к этой точке зрения Ю.Н. Кулюткин, Л.Ф. Спирин и др., полагающие, что реализация исходных педагогических функций всегда происходит в конкретных условиях учебной работы педагога, а их совокупность образует то, что принято называть педагогической ситуацией, которая содержит ту или иную степень проблемности. А возникающая проблемная ситуация переходит в осознаваемую человеком задачу.

Заметим, что исследователи рассматривают в качестве источника возникновения учебной задачи проблемную ситуацию, включающую три основных компонента: необходимость нахождения и выполнения такого действия, при котором появляется познавательная потребность в новом, неизвестном отношении, способе или условии действия; неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации; возможности учащегося в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного. Анализ работ по данной проблеме позволил нам согласиться с мнением Г.Д. Бухаровой, которая рассматривает учебную задачу как результат осознания школьником необходимости выполнения учебных действий в условиях задачной системы, где учебные действия включают потребность – мотив – цель – способ – результат. Такой

подход дает возможность несколько иначе взглянуть на процесс решения задачи, под которым мы, вслед за Г.А. Баллом, понимаем воздействие на предмет задачи, обуславливающее ее переход из исходного состояния в требуемое. Проанализировав имеющиеся дефиниции понятия «задача», Г.А. Балл пришел к выводу, что в научной литературе данный термин употребляется для обозначения объектов, относящихся к трем различным категориям:

— к категории цели действия субъекта, требования, поставленного перед субъектом (в этом смысле термин «задача» употребляли, например, психологи Вюрцбургской школы);

— к категории ситуации, включающей наряду с целью условия, в которых она должна быть достигнута (У.Р. Рейтман, А.Ф. Эсаулов и др.);

— к категории словесной формулировки этой ситуации (С.Л. Рубинштейн и его ученики).

При этом исследователь полагает, что наиболее распространенным является употребление термина «задача» для обозначения объектов второй категории. Объекты же первой категории можно обозначить терминами «цель действия» или «требования задачи», а объекты третьей категории термином «формулировка задачи».

На сегодняшний день в психолого-педагогической литературе имеются различные классификации задач. Так, группой чешских исследователей под руководством Д. Толлингеровой учебные задачи квалифицированы по операционной структуре. Ими выделены пять категорий задач, в которых требуются:

- мнемоническое воспроизведение данных;
- простые мыслительные операции с данными;
- сложные мыслительные операции с данными;
- сообщение данных;
- творческое мышление.

Широкая классификация учебных задач представлена Г.Д. Бухаровой, которая подразделяет их по способу задания и содержания на текстовые, графические, экспериментальные, задачи – рисунки; по способу представления содержания – на абстрактные и конкретные. Причем задача с конкретным содержанием делится на политехнические, производственно-технические, краеведческие, исторические, межпредметные, практические, бытовые, занимательные. По характеру требования – на задачи конструирования, на нахождение искомого, на доказательство; по способу решения – на качественные, количественные, графические, экспериментальные и задачи-рисунки; по целевому назначению – на задачи аудиторного решения, домашнего решения, тренировочные, познавательные, творческие, исследовательские; по способу и роли в формировании понятий – на задачи уточнения признаков и понятий, уточнения содержания и объема понятий, установления и уточнения связи данного понятия с другим.

Я.А. Пономарев выделяет два вида задач, один из которых решается на сознательных уровнях и включает тем самым только две фазы решения – первую и последнюю, при этом задачи не являются собственно творческими; второй включает все четыре фазы творческого поиска с учетом подсознательных интересов. Такие задачи – истинно творческие. Н.И. Запорожец классифицирует задачи по способам умственных действий, необходимых для решения. Н.Ю. Посталюк использует классификацию, в основу которой положены интеллектуальные качества личности, характерные для творческого стиля деятельности.

Г.А. Балл в соответствии со свойствами предмета задачи, а также отношениями, существующими между этим предметом и требованием, выделил следующие группы задач: индивидуальные, родовые, материально направленные, принципиально неразрешимые.

А.А. Столяр выделяет 3 вида учебных ситуаций, связанных с решением задач. В их описании фигурируют понятия «стандартная» и

«нестандартная». Стандартные задачи – те, общий метод решения которых уже известен. Нестандартные – в процессе решения которых происходит обучение методам поиска решений. То есть, стандартные задачи – это задачи репродуктивного, репродуктивно-алгоритмического, эвристического уровня. Нестандартные – это творческие задачи.

Таким образом, по операционной структуре разные авторы выделяют взаимоположенные группы задач:

- репродуктивные – продуктивные;
- нетворческие - творческие;
- типовые – нетиповые;
- непроблемные познавательные задачи – проблемные продуктивные задачи;
- непоисковые – поисковые.

Такие классификации показывают вариативные содержательные свойства задач и указывают на существование в единстве и борьбе двух противоположностей, двух взаимообратных уровней учебно-познавательной деятельности: репродуктивной и продуктивной.

В школьной практике существует классификация задач по уровню организации мыслительной деятельности: репродуктивные, продуктивные и творческие.

Подведем итоги параграфа 1.2

1. Под педагогическими условиями исправления дисграфии у младших школьников нами понимаются такие меры языкового школьного процесса, которые направлены на исправление дисграфии младших школьников.
2. Комплекс педагогических условий исправления дисграфии у младших школьников включает в себя: применение в образовательном процессе начальной школы учебно-коррекционных лингвистических задач, осуществление индивидуального подхода к младшему школьнику.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

1. Особые трудности в процессе обучения, особенно у первоклассников, отличаются при письме. По наблюдениям, в 1-4 классах нарушения письма отличаются в 21-25% случаев, причем общее количество детей, у которых трудности связаны с усвоением навыка письма, от класса к классу не снижается. Естественно, что дети с затруднениями в обучении письму осложняют работу учителя, замедляют общий темп работы учителя, замедляют общий темп работы класса и, как правило, ни учитель, ни

родители, ни сам ребенок не удовлетворены результатами учебы. Кроме того, ребенок постоянно испытывает чувство неуверенности, неудовлетворенности. Преодоление дисграфии у детей младшего школьного возраста очень важно и актуально, так как письмо является базовым навыком, без которого дальнейшее обучение практически невозможно.

2. Под дисграфией понимается специфическое и стойкое нарушение процесса письма.

3. Процесс исправления дисграфии у детей младшего школьного возраста будет более эффективным при реализации следующих педагогических условий:

-применение индивидуального подхода к младшему школьнику при обучении русскому языку;

-внедрение в образовательный процесс младшего школьника по русскому языку учебно-коррекционных лингвистических задач;

-использование гибких педагогических технологий исправления дисграфии у учащихся младших классов.

4. Под педагогическими условиями мы понимаем взаимодействие совокупности мер языкового образовательного процесса, направленного на исправление дисграфии младших школьников.

- Под индивидуальным подходом понимается система управления педагогом учебно-познавательной деятельностью ученика, в которую входят цели, задачи, организация, педагогические технологии обучения.

- Учебно – коррекционная лингвистическая задача – результат осознания младшим школьником необходимости выполнения учебных действий в условиях задачной системы, где учебные действия включают потребность – мотив – способ – результат.

Глава 2. Экспериментальная работа по исправлению дисграфии у младших школьников

2.1. Цели и задачи экспериментальной работы

В первой главе мы рассмотрели теоретические аспекты проблемы исправления дисграфии у младших школьников. В ходе теоретического осмысления проблемы выдвинуто предположение, требующее экспериментальной проверки – процесс исправления дисграфии у младших

школьников будет более эффективным при реализации следующих педагогических условий:

-применение индивидуального подхода к младшему школьнику при обучении русскому языку;

-внедрение в образовательный процесс младшего школьника по русскому языку учебно-коррекционных лингвистических задач.

Данное положение проверялось нами в ходе экспериментальной работы, которая проводилась с учащимися Челябинской средней школы. Всего в эксперименте участвовало 52 школьника.

Перед началом проведения педагогического эксперимента проанализированы существующие методы экспериментальных исследований (74), выбраны виды методического эксперимента, определены дидактические требования к его проведению. В соответствии с изучением педагогической, психологической, лингвистической литературы, а также наших наблюдений разработаны педагогические условия исправления дисграфии у младших школьников.

Перед началом эксперимента ставились следующие задачи:

1. Проверка целесообразности применения педагогических условий исправления дисграфии у младших школьников.
2. Организация и проведение системы мероприятий, связанных с этой работой.
3. Изучение влияния педагогических условий на процесс исправления дисграфии у младших школьников.

Экспериментальная работа проводилась в несколько этапов. Позволил определить качество образования младших школьников по русскому языку и уровень сформированности у них навыка письма констатирующий этап. А на реализацию педагогических условий исправления дисграфии у младших школьников был направлен формирующий этап. Контрольный этап позволил нам обработать, обобщить и оформить результаты.

Именно описанием данных этапов мы и посвятили вторую главу.

Определить качество образования младших школьников по русскому языку и уровень сформированности у них навыка письма – цель констатирующего этапа эксперимента. На констатирующем этапе велась работа по следующим направлениям:

- изучение состояния уровня русского языка каждого учащегося;
- изучение уровня сформированности навыка письма у младших школьников по русскому языку;
- разработка и внедрение в образовательный процесс младшего школьника педагогических условий исправления дисграфии у учащихся.

Проведение нами констатирующего этапа эксперимента было связано с изучением вопроса состояния уровня обучения их русскому языку. Учащимся была предложена контрольная работа, включающая в себя диктант.

В таблице 2.1.1. представлены сравнительные данные уровней обученности по русскому языку учащихся младших классов на констатирующем этапе эксперимента.

Сравнительные данные об уровне обученности русскому языку младших школьников контрольного (2-а) и экспериментального (2-б) классов на констатирующем эксперименте. (ноябрь 2016г).

Таблица 2.1.1.

Класс	Количество человек	Уровни обученности учащихся									
		А		В		С		D		Х	
		колич.	%	колич.	%	колич.	%	колич.	%	колич.	%
2б (эксп)	27	5	18.5	9	33.3	8	30	5	18.5	3.5	
2а	25	5	20	7	28	7	28	6	24	3.56	

(контр)

Примечание:

A – уровень допустимый;

B – уровень ниже среднего;

C – уровень средний;

D – уровень высокий;

Средний балл в рассматриваемых классах практически совпадает, что позволяет говорить о сходности экспериментального (2-б) и контрольного (2-а) классов.

Второе направление проведения констатирующего этапа эксперимента связано с изучением уровня сформированности навыка письма у младших школьников.

На основании анализа образовательного государственного стандарта, анализа учебных пособий по русскому языку для 2 класса, особенностей обследования процессов письма, разработан комплекс заданий для определения уровня сформированности навыка письма у младших школьников:

1. Контрольное списывание, в ходе которого выявлялась жесткость зрительного анализатора.

Спиши слова и предложения с печатного текста.

Дорога, шапка, дрозд, кольцо, пружина.

Долго тянется тоскливая осень.

Спиши слова и предложения с рукописного текста.

Собака, куст, убежит, насмешка, животные.

Покрытые инеем деревья стоят как хрустальные. Заполненный запахом сирени воздух напоминал нам о лете.

2. Письмо под диктовку, в ходе которого выявляется работа слухового анализатора.

Запиши под диктовку буквы (в случае забывания обозначь букву точкой):

а) строчные: е, ш, п, и, м, щ, з, ц, г, б;

б) заглавные: А, З, Е, Б, В, П, Ж, Т, Ц, Ш.

Запиши под диктовку слоги:

Хвы, чит, ри, жу, пла, ши, глор, кор, гро.

Запиши под диктовку слова:

Стоя, окно, грач, погода, улица, шустрый, жар здоровый.

Запиши предложение:

Северное сияние ослепляет совей красотой.

3. Самостоятельное письмо младшего школьника, которое проводится в виде подписывания картинок.

4. Прочитайте текст. Исправьте все ошибки и запишите правильно в тетрадь.

Белка.

Пропати у коски котята. Кошка очень крустила, перестала кусать.

Хозяин посол в лес, поймал белку и бринес ее домой. Положили белку к коске. Кошка омнюхала ее и стала колмить как звоих котят. Когда белка подросла, коска стала учить ее лофить мысей.

Проверка осуществлялась следующим образом: напротив задания фиксировались дисграфические ошибки, указывалось их количество.

На основании анализа проделанной нами работы мы изучили уровень сформированности навыка письма у младших школьников, которые представлены в таблице 2.1.2.:

Сравнительные данные уровня сформированности навыка письма у младших школьников контрольного (2-а) и экспериментального (2-б) классов на констатирующем этапе эксперимента.

Таблица 2.1.2.

Класс	Количество человек	Уровень сформированности навыка письма			
		А	В	С	Х

		колич.	%	колич.	%	колич.	%	
2б(эксп)	27	7	26	5	18	2	7.4	52
2а	25	6	24	4	16	2	8	48
(конт)								

Примечание:

А – ошибки на уровне буквы и слога;

В – ошибки на уровне слова;

С – ошибки на уровне предложения.

Для большей наглядности результаты представлены в диаграмме 2.1.2.

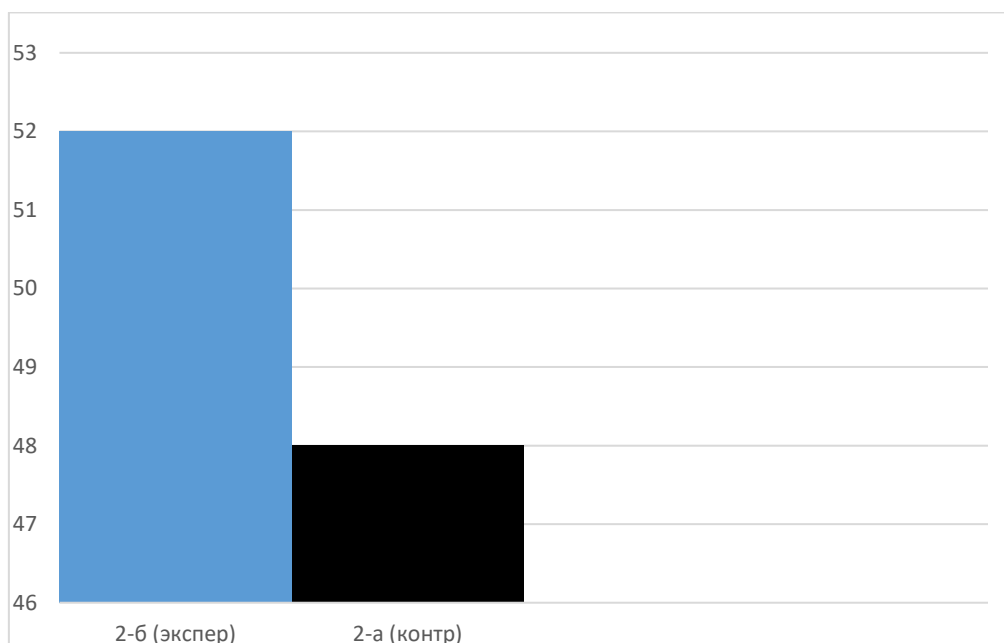


Диаграмма 2.1.2. Сравнительные данные уровня сформированности навыка письма у младших школьников контрольного (2-а) и экспериментального (2-б) классов на констатирующем этапе эксперимента.

Экспериментальные данные свидетельствуют о примерно одинаковом количестве учащихся, имеющих нарушения процесса письма в контрольном (2а) и экспериментальном (2б) классах.

Подведем итоги параграфа 2.1

1. Основной целью экспериментальной работы явилась проверка выдвинутой в исследовании гипотезы. Положение гипотезы проверялось в ходе экспериментальной работы, которая проводилась в средней школе города Челябинска с учащимися 2-х классов.

2. Экспериментальная работа проходила в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий. На констатирующем этапе работа велась по 3 направлениям:

- Изучение состояния уровня обученности младших школьников по русскому языку;
- Изучение уровня сформированности навыка письма у младших школьников;
- Разработка и внедрение педагогических условий исправления дисграфии у учащихся начальной школы.

3. Результаты констатирующего этапа эксперимента показали примерно одинаковое количество учащихся, имеющих нарушения процесса письма в контрольном (2а) и экспериментальном (2б) классах.

На основании данных констатирующего этапа эксперимента считаем необходимым сделать следующий вывод:

контрольный (2-а) и экспериментальный (2-б) классы имели к началу эксперимента приблизительно одинаковый, недостаточно высокий уровень обученности русскому языку и примерно одинаковое количество учащихся, имеющих нарушений процесса письма. Эффективность разработанных нами педагогических условий исправления дисграфии у младших школьников будет доказана в параграфе 2.3.

2.2. Методические аспекты исправления дисграфии у младших школьников

В индивидуальном подходе, главное – управлять ребенком, очень важно знать его индивидуальные черты. Индивидуальный подход - это не подстройка всего существующего материала к определенному ребенку, это такая постройка преподавания образования, чтобы подходила каждому отдельному ребенку. К индивидуальным особенностям относятся ощущения, восприятие, мышление, память, воображение, интересы, склонности, способности, темперамент, характер.

Чтобы помочь учителю на уроках русского языка активнее развивать внимание, зрительную память, мелкую моторику рук, зрительное и слуховое восприятие, формировать пространственные представления были придуманы следующие упражнения.

Внимание не имеет своего, отдельного и специфического продукта. Его результатом является улучшение всякой деятельности, к которой оно присоединяется. Анализ контрольных и самостоятельных работ младших школьников показывает, что 10-15 % ошибок из-за невнимания, поэтому развитие внимания у младших школьников необходимо.

Упражнения на развитие внимания.

1. Сравнение слов (полка и полька, полежу и полижу, балка и палка), схемы слов (_ о _ о и _ о = _ о) и т.п.
2. Найди ошибки в неправильно написанных словах (шкла(о), дулка(б)).

3. Игра «Печатная машинка». Каждому ребенку дается 1-2 буквы алфавита. Ведущий называет слово, а ребята должны его «распечатать». Печатание нужной буквы обозначается хлопком в ладони того участника игры, за которым данная буква закреплена.

Можно «распечатать» предложение. Тогда большая буква в начале предложения обозначается поднятием руки, после слова – общий хлопок, в конце предложения – топнуть ногой.

4. Подчеркивание в предложении или тексте заданной буквы. Текст можно взять из газет и журналов.

5. «Корректурка». Даны предложения с перестановкой и пропуском букв. Ученику можно прочитать данный текст единожды, исправляя ошибки другим цветом. Соревноваться можно парно.

6. «Запрещенное движение». Ведущий сообщает детям, что они должны повторят все его движения, кроме одного. Самый внимательный – победитель.

7. «Наоборот». Ведущий показывает какие-либо движения, а ребята делают наоборот. Кто ошибается, становится ведущим.

Для того, чтобы развить зрительную память можно использовать следующие виды работ:

1. Разложить буквы или фигуры в первоначальной последовательности.

2. Ребята должны запомнить буквы или фигуры, а потом попробовать выбрать их других.

3. Игра «Что же у нас поменялось?» Показав слово, учитель меняет расположение букв. Ученики, запомнив последовательность, должны восстановить слово.

Важно уделить особое внимание формированию пространственных представлений и речевому обозначению пространственных отношений при устранении оптической дисграфии. Для этого ребятам были предложены карточки и задания к ним.

1. Написать заданные буквы справа или слева от вертикальной линии.

2. Нарисовать по речевой инструкции букву б, ниже - букву д, справа от точки – букву в.

3. Определить правую и левую сторону предметов, пространственные соотношения элементов графических изображений букв.

По развитию зрительного анализа изображений и букв на составляющие элементы проводится следующая работа.

1. Найти, букву в ряду сходных. Предлагаются ряды сходных печатных и рукописных букв.

2. Срисовать фигуру или букву по образцу и после кратковременной экспозиции.

3. Сложить из палочек фигуры (по образцу, по памяти), из шнурков буквы.

4. Сконструировать буквы печатного и рукописного шрифта из предъявленных элементов печатных и рукописных букв.

5. Показать правильно изображенную букву среди правильно и зеркально изображенных.

6. Дополнить недостающий элемент фигуры или буквы по представлению.

7. Реконструировать букву, дополняя элемент.

8. Реконструировать букву, изменяя пространственное расположение элементов букв.

9. Определить различие сходных букв, отличающихся лишь одним элементом.

10. Определить различие сходных букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве.

Для успешного формирования навыка письма очень важно развитие мелкой моторики рук. Исследования отечественных физиологов (В.М. Бехтеров, М.М. Кольцова и др.) подтверждают связь развития рук с

развитием мозга. Работы В.М. Бехтерева доказали влияние манипуляции рук на функции высшей нервной деятельности, развитие речи. Снять умственную усталость, напряжение с губ и, конечно, с рук могут простые движения последних. Исследования М.М. Колокольцевой доказали, что огромное представительство в коре больших полушарий мозга имеет каждый палец руки. В результате приведенных ниже упражнений кисти рук становятся более подвижными и гибкими, что помогает младшим школьникам успешно овладеть навыками письма.

1. «Дождик».

Дождик – дождик

Полно лить,

Малых детушек

Мочить!

Подушечки правой (левой) руки прижать к столу. Поочередно постукивать ими по поверхности стола (как игра на пианино).

2. «Пальчик-мальчик»

-Пальчик-мальчик, где ты был?

-С этим братцем – в лес ходил.

С этим братцем – щи варил.

С этим братцем – кашу ел.

С этим братцем – песни пел!

Поочередно сгибать и разгибать все пальцы, начиная с мизинца.

3. «Веселые маляры».

Красят домик маляры

Для любимой детворы.

Если только я смогу

То им тоже помогу.

Синхронно двигать кисти обеих рук из положения висящих кулачков до поднятых вверх кистей с раздвинутыми в стороны пальцами.

4. «Крестики и нолики».

У меня на столике

Крестики и нолики.

Захотел Илья Пятков

Сделать их из пальчиков.

И фигуры у него получаются легко.

-Захотите – научу девочек и мальчиков

Делать их из пальчиков.

Кисти рук с прямыми пальцами положить на стол:

а) крестики – зацепить безымянный палец за мизинец (или средний – за указательный). Удерживать это положение пальцев как можно дольше;

б) нолики – соединить подушечками большой палец с указательным, затем – со средним, безымянным пальцами и мизинцем;

в) одновременно удерживать созданные из пальцев одной руки крестик и нолик.

5. Заштрихуй фигурки. Проводи линии параллельно друг другу, не выходя за контуры.

6. Нарисуй внутри большого цветка постепенно уменьшающиеся цветки, а вокруг маленького – постепенно увеличивающиеся. Постарайся, чтобы цветков получилось как можно больше.

7. Дорисуй вторую половину бабочки, старайся, чтобы она была точно такой же, как первая.

Значительная часть трудностей письма связана с недостатками фонетико – фонематического восприятия, которые очень осложняют и замедляют процесс звуко - буквенного анализа, а, значит, осложняют и замедляют процесс формирования навыка письма.

Упражнения по развитию фонетико – фонематического восприятия.

1. Узнать звук на слух в ряде других звуков, в словах.
2. Вставить пропущенные буквы в слова.
3. Подобрать слова, в которых заданный звук был бы на первом, втором, третьем месте (шуба, уши, кошка).

4. Подобрать слово с определенным количеством звуков (игра с кубиком).

5. Подобрать слова на каждый звук. Слово записывается на доске. К каждой букве подобрать слова, начинающиеся с соответствующего звука. Слова записываются в определенной последовательности: сначала слова из 3 букв, затем из 4, 5, 6 букв.

	Р	У	Ч	К	А
рот	Уля	час	кот	Аня	
роза	угол	чаша	каша	аист	
рукав	улица	чехол	корка	астра	

6. Расставить картинки в зависимости от количества звуков в их названии. Предварительно картинки называются. Например, сом, косы, мак, топор, забор, рука.

7. Какой звук убежал? Например, крот- кот, лампа – лапа, рамка – рама.

8. Найти общий звук в словах, например, луна – стол, кино – игла, окна – дом.

9. Разложить картинки под графическими схемами.

10. Придумать слова к графической схеме.

11. Выбрать слова из предложения, которые соответствуют данной графической схеме.

12. Назвать деревья, цветы, животных, посуду и т.д., слово - название которых соответствует данной графической схеме.

В процессе развития слогового анализа в речевом плане делается акцент на умение выделять гласные звуки в слове, усвоит главное правило слогового деления: в слове столько слогов, сколько гласных звуков. Опора на гласные звуки при слоговом делении позволяет устранить и предупредить такие ошибки письма, как пропуски гласных звуков, добавление гласных.

1. Назвать гласные в слове. Подбираются слова, произношение которых не отличается от написания. Например, лужа, пила, лом.
2. Записать только гласные буквы данного слова. Например, окна-о_а.
3. Выделить гласные звуки, найти соответствующие буквы.
4. Разложить картинки под определенным сочетанием гласных. Например, предлагаются картинки на двухсложные слова: «рука», «окна», «рама», «лужа», «корка», «горка», «ручка», «сумка», «каша», «астра», «лупа», «кошка», «лодка». Записываются следующие схемы слов: а_а, о_а, у_а.
5. Повторить слово по слогам. Сосчитать количество слогов, отхлопать их. Поднять соответствующую цифру.
6. Разложить картинки в два ряда в зависимости от количества слогов в их названии. Предлагаются картинки, в названии которых 2 или 3 слога.
7. Выделить первый слог в названии картинок, записать его. Объединить слоги в слово, предложения, прочитать полученное слово или предложение. Например, «улей», «домик», «машина», «лужа», «жаба», получается предложение «У дома лужа».

Создавая условия обучения, соответствующие индивидуальности каждого школьника, мы неизбежно дифференцируем обучение на основе данных уровня сформированности навыка письма у младших школьников на констатирующем этапе.

Упражнения на исправление ошибок на уровне буквы и слога были описаны выше. При устранении ошибок на уровне слова и предложения главное - сформировать у ребенка морфологические и синтаксические обобщения, представления о морфологических элементах слова и о структуре предложения. Основными направлениями в работе явились развитие функции словоизменения и словообразования, работа по морфологическому анализу слова и с однокоренными словами, уточнение

структуры предложения. Сначала ведется работа на лексическом уровне, затем на синтаксическом.

1. Из данных слов подобрать парами слова, близкие по значению, хотя и различные по звуковому составу: хворостина, печаль, азбука, доктор, лошадь, жесткий, прежде, течет.

2. Указать четвертое «лишнее» слово (с иным, чем у остальных слов, значением):

-грустный, печальный, унылый, глубокий;

-храбрый, звонкий, смелый, отважный;

-слабый, ломкий, долгий, хрупкий;

-думать, скакать, размышлять, соображать.

3. В словосочетаниях указать близкие по значению слова:

-свежая пища, запах корма, вкусная еда;

-неизвестный кустарник, незнакомый почерк, безызвестный поэт;

-ценный груз, тяжелая ноша, ручная кладь, громоздкий багаж.

4. Подобрать антонимы к выделенным словам.

Летний день – за ... неделю. У **короткого** ума ... язык. Ради **нового** друга ... не покидай. Знай **больше**, говори

5. Объяснить прямой и переносный смысл выражений: намылить шею, прикусить язык, развязать руки, поджать хвост, развесить уши, хлопать глазами, засучить рукава.

6. Назвать противоположные действия, используя приставки от-, вы- (с перекидыванием мяча): приклеить, принести, привязать, внести, вложить, вползти.

7. Какими приставками можно выразить начало, а какими – конец действий, обозначенных данными ниже глаголами (за-, по-, от-, пере-, на-): гремел, сиял, волновался, шумел, стучал, цвел, смеялся, точил, стучал.

8. Составить словосочетания из слов:

-оглянулся, огляделся (кругом, назад);

-раскинул, раскидал (игрушки, руки);

-волнующая, волнистая, взволнованная (линия, музыка, астра).

Основными задачами на синтаксическом уровне являются преодоление и предупреждение ошибочных словосочетаний в речи учащихся, усвоение ими сочетаемости слов, осознанное построение предложений, обогащение фразовой речи учеников.

В этой работе важно «преимущественное или даже абсолютное внимание в форме ... Так обстоит дело, например, при рассмотрении многих норм управления, которые не поддаются семантическому осмыслению и должны быть усвоены в словарном порядке».

Для детей очень важно понимать связь слов в предложении, для этого нужно задать вопрос от главного слова в словосочетании к зависимому. Рассмотрение падежей преследует цели не только обучить детей правописанию окончаний склоняемых частей речи, но и является одним из средств изживания аграмматизмов в речи учащихся.

1. Составление схемы предложения.
2. Запись предложения цифрами.

Наступила очень.(2) Часто идут дожди.(3) Птицы улетають(2)

А после выполнения задания следует восстановить «зашифрованную» запись, активизировав тем самым память детей.

3. Прочитать текст с интонационным обозначением границ предложений (понижение голоса, пауза).

Было жаркое лето дети пошли за грибами в лесу из застала гроза лил сильный дождь дети укрылись в шалаше.

Списать текст, подчеркивая заглавные буквы и точки.

4. Списать, поставив выделенные слова в единственном числе.

В ящике лежали письма. Здесь раскинулись большие озера. Окна выходили на восток. Ведра с водой опрокинулись. На землю упали спелые ягоды.

5. Записать словосочетания, подобрав парами слова из двух данных групп.

- решили, поймали, встретились, бегут, собирали, мечтали, обрадовались, помирились.

- на лыжах, яблоки, зайчонка, гостю, с лесниками, задачу, с другом, о поезде.

б. Распространить предложения, используя словосочетания из скобок.

Лес наполнен пением (лес весенний, пением птичьим).

Стая уток поднялась из зарослей (зарослей камыша, зарослей дальних).

Я глядел на небо (небо розовое, розовое от зари, от зари утренней).

В основу определения учебно – коррекционной лингвистической задачи положено понятие проблемной ситуации, которую следует рассматривать как источник возникновения задачи. Получение познавательного результата возможно при раскрытии отношения между ее известными и неизвестными элементами. Оптимально построенная система задач – это система с последовательным и систематическим нарастанием сложности.

1. Преобразовать слова:

а) добавляя звук: рот, - крот, мех – смех, осы – косы, лук – плуг;

б) изменяя один звук слова (цепочки слов):

сом – сок – сук – сок – сор – сыр – сын – сон;

в) переставляя звуки: пила – липа, палка- лапка, кукла – кулак, волос – слово;

г) переставляя слоги: наши (шина), рады (дыра), навес (весна).

2. Составить слова из букв одного слова, например: ствол (стол, вол), крапива (парк, ива, пар, рак).

3. От записанного образовать цепочку слов таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего звука предыдущего слова: дом – мак – кот – топор – рука.

4. Чем различаются слова

Поделка – подделка, оговорка – отговорка, опечатки – отпечатки, подсказка – присказка.

5. Выписать слова в две колонки с приставками по-, под-: подложил, подвинул, подушка, подорожник, поделил, подумал, подул.

6. Списывание предложения с одновременным заданием изменить в нем слово.

Ребята идут в школу.

(Мальчики идут в школу. Ребята бегут в школу. Ребята идут из школы. Ребята идут в библиотеку.)

7. Списывание с добавлениями.

Ученики решают.

Ученики решают задачу.

Ученики решают логическую задачу.

8. Списать предложения, закончив их.

Мышка убегает от ...

Яхта плывет по ...

Самолет летит над ...

9. Исправить предложение, если есть ошибки.

Медведь боится волка. Папа младше сына. После грибов идут дожди. Мальчик стеклом разбил мяч. Дети набрали костер для хвороста. Снег засыпало пышным лесом.

10. Ответить на вопросы.

Петю встречал Миша. –Кто приехал?

Лене написала письмо Катя. – Кто уехал?

Лента шире пояса. –Что уже?

Учитель сегодня должен владеть многообразием форм, приемов и методов обучения. Чтобы интенсифицировать учебный процесс на уроках русского языка, нужно шире применять новые, нестандартные приемы и формы урока. Нестандартные уроки отличаются, прежде всего, новизной,

оригинальностью, каждый урок неповторим, он представляет творческую находку учителя.

Подведем итоги параграфа 2.2.

1. Осуществление индивидуального подхода непосредственно связано с дифференциацией обучения. Дифференциация осуществляется в традиционной форме учета индивидуальных особенностей учащихся и сформированности навыка письма у младших школьников.
2. Внедрение учебно – коррекционных лингвистических задач осуществлено путем создания задачной системы, удовлетворяющей требованию подбора задач с последовательным и систематическим нарастанием сложности.

2.3. Итоги экспериментальной работы

Контрольный этап эксперимента проходил в естественных условиях образовательного процесса школы. Для получения достоверных результатов экспериментальной работы осуществлена диагностика уровня сформированности у младших школьников навыка письма и диагностика уровней обученности младших школьников по русскому языку.

Основными задачами эксперимента на данном этапе явились:

1. Проведение анализа итогового диагностического задания.
2. Обработка, обобщение и оформление результатов педагогического эксперимента.
3. Определение коэффициента эффективности реализации педагогических условий исправления дисграфии у младших школьников.
4. Первое направление проведения контрольного этапа эксперимента связано с изучением вопроса состояния уровней сформированности навыка письма у младших школьников после применения каждого педагогического условия отдельно. Уровни сформированности навыка письма у младших школьников на контрольном этапе эксперимента определялись нами аналогично констатирующему этапу.

Сравнительные данные уровней сформированности навыка письма у младших школьников в экспериментальном классе (2-б) осуществления индивидуального подхода на констатирующем и контрольном этапах.

Таблица 2.3.1

Этап	2б (эк) класс	Уровень сформированности навыка письма						
		А		В		С		Х %
		комп.	%	комп.	%	комп.	%	
Конст.	27	7	26	5	18,5	2	7,4	52
Обобщ.	25	6	22	5	18,5	2	7,4	48

Примечание:

А – ошибки на уровне буквы и слога;

В – ошибки на уровне слова;

С – ошибки на уровне предложения;

Х – общий процент ошибок.

Для большей наглядности результаты представлены на диаграмме 2.3.1.

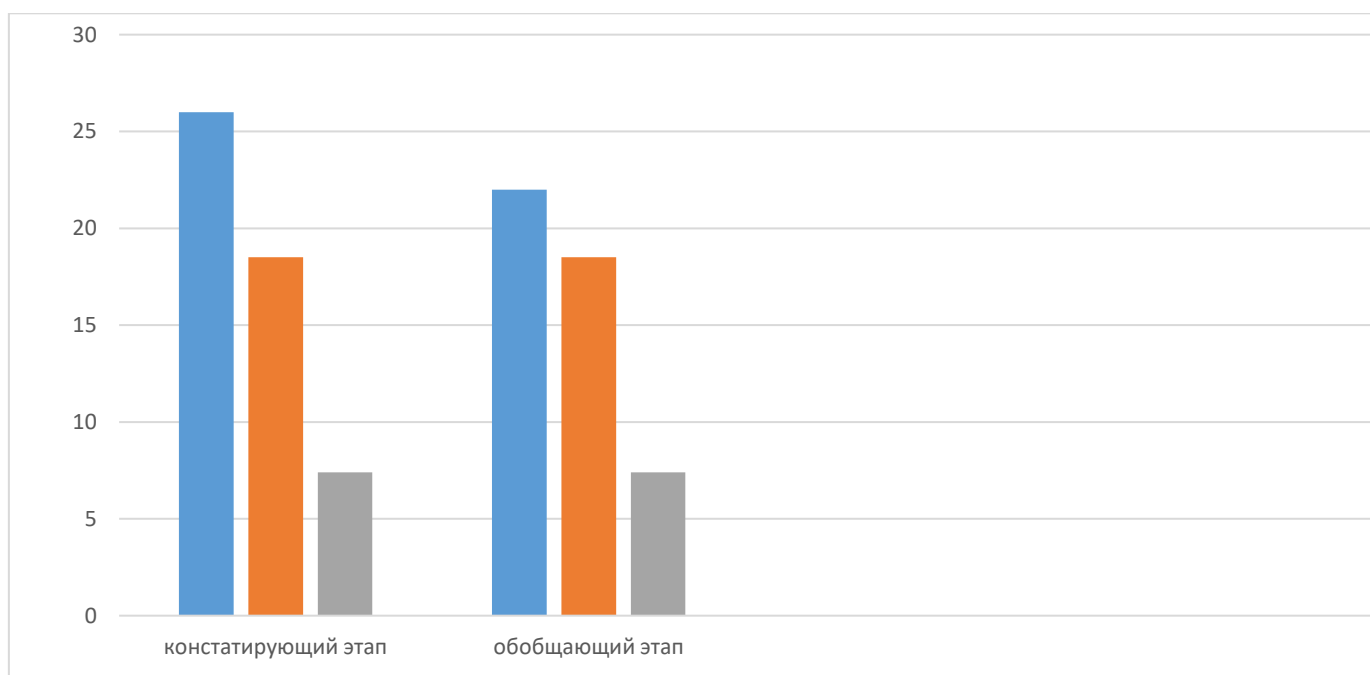


Диаграмма 2.3.1. Сравнительные данные уровней сформированности навыка письма у младших школьников в экспериментальном классе (2-б) осуществления индивидуального подхода на констатирующем и контрольном этапах.

После осуществления индивидуального подхода к младшему школьнику в образовательном процессе общий процент ошибок на контрольном этапе уменьшился лишь на 4%, т.е. улучшение уровня сформированности навыка письма у младших школьников составляет 8% от общего процента ошибок. Это говорит о том, что применение только индивидуального подхода малоэффективно.

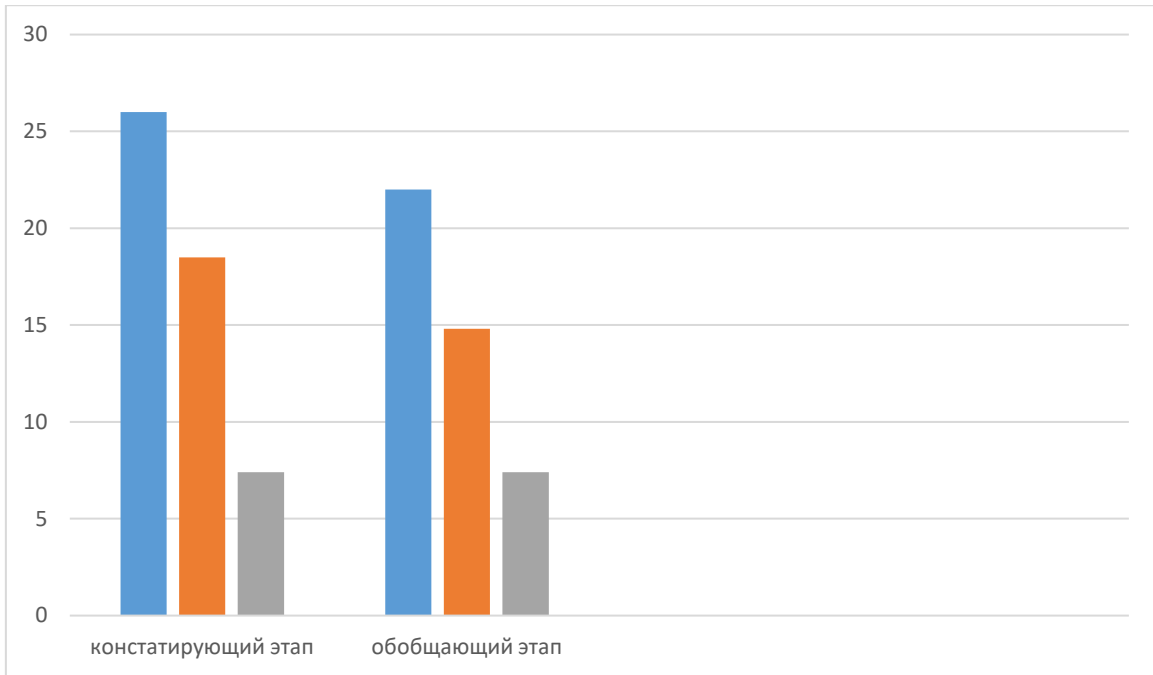
Применив в образовательном процессе начальной школы учебно – коррекционные лингвистические задачи, имеем следующие данные уровней сформированности навыка письма у младших школьников в экспериментальном (2-б) классе на контрольном этапе.

Таблица 2.3.2.

Сравнительные данные уровней сформированности навыка письма у младших школьников в экспериментальном (2-б) классе на констатирующем и контрольном этапах.

Этап	2б (эк) класс	Уровень сформированности навыка письма						
		А		В		С		Х %
		комп.	%	комп.	%	комп.	%	
Конст.	27	7	26	5	18,5	2	7,4	52
Обобщ.	25	6	22	4	18,5	2	7,4	43,5

На гистограмме 2.3.2. представлены сравнительные данные уровней сформированности навыка письма у младших школьников в экспериментальном (2-б) классе на констатирующем и контрольном этапах.



После применения учебно – коррекционных лингвистических задач на уроках русского языка общий процент ошибок на контрольном этапе уменьшился на 8,5% от общего процента ошибок, т.е. процент эффективности составляет 16% от общего процента ошибок. Значит, применение в образовательном процессе только учебно – лингвистических задач на уроках русского языка малоэффективно.

Следующим направлением проведения контрольного этапа эксперимента является определение коэффициента эффективности реализации педагогических условий исправления дисграфии у младших школьников. Результатом этого направления являются сравнительные данные уровней сформированности навыка письма у младших школьников, которые представлены в таблице 2.3.3.

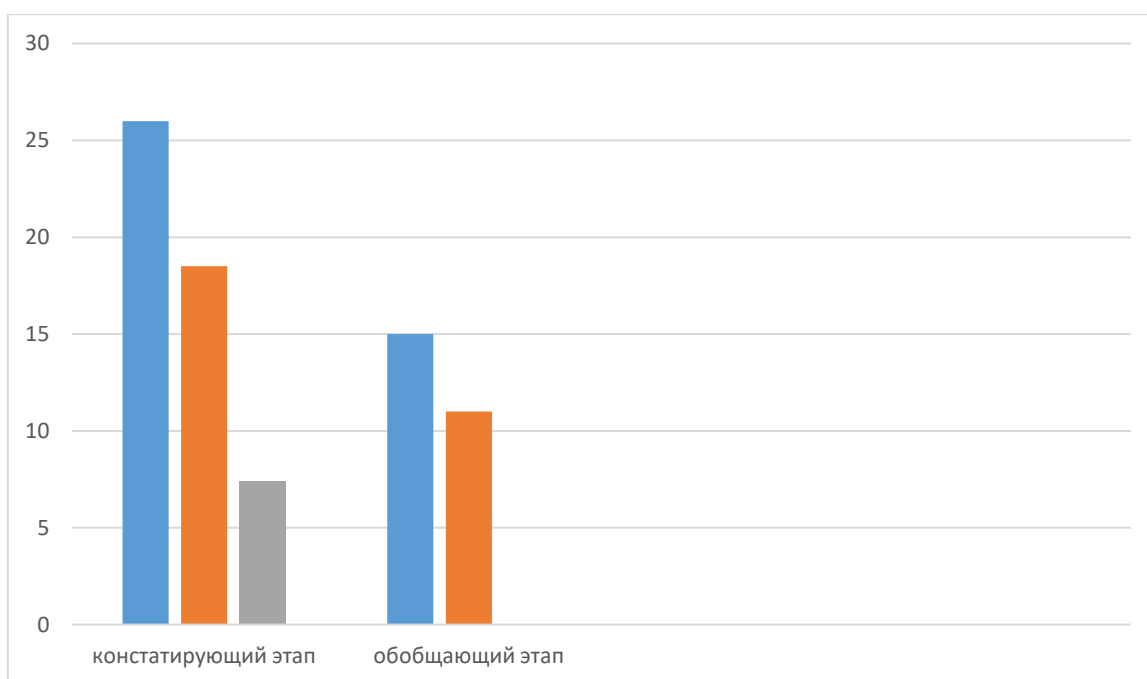
Таблица 2.3.3.

Сравнительные данные уровней сформированности навыка письма у младших школьников в экспериментальном (2-б) классе на констатирующем и контрольном этапах.

Этап	2б (эк)	Уровень сформированности навыка письма
------	---------	--

	класс	А		В		С		Х %
		комп.	%	комп.	%	комп.	%	
Конст.	27	7	26	5	18,5	2	7.4	52
Обобщ.	25	4	15	3	11	0	0	26

Для большей наглядности результаты представлены в гистограмме 2.3.3.



Примечание:

- ошибки на уровне буквы и слова;
- ошибки на уровне слова;
- ошибки на уровне предложения.

При реализации в образовательном процессе педагогических условий исправления дисграфии у младших школьников общий процент ошибок уменьшился на 26% от общего процента ошибок, т.е. процент эффективности составляет 50% от общего процента ошибок. Это говорит о том, что реализация всех педагогических условий исправления дисграфии у младших школьников является наиболее эффективным средством

исправления дисграфии у младших школьников, чем каждое условие в отдельности.

Таблица 2.3.4.

Сравнительные данные уровней сформированности навыка письма у младших школьников в экспериментальном (2-б) и контрольном (2-а) классах на контрольном этапе эксперимента.

Клас с	Комп	Уровни сформированности навыка письма						Х %	
		А		В		С		Кон	Об
		Конст	Обобщ	Конст	Обобщ	Конст	Обобщ		
2-б	27	7	26	5	18,5	2	7,4	52	26
2-а	25	4	15	3	11	0	0	48	40

Примечание:

А – ошибки на уровне буквы и слога;

В – ошибки на уровне слова;

С – ошибки на уровне предложения;

Х – общий процент ошибок.

Таблица 2.3.5.

Сравнительные данные уровней обученности русскому языку младших школьников экспериментального (2-б) и контрольного (2-а) классов на контрольном этапе эксперимента.

Класс	Комп.	Уровни сформированности навыка письма								Х %
		А		В		С		D		
		Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	
2-б	27	1	4	7	26	12	44	7	26	3,9

(эксп)

2-а	25	3	12	9	36	7	28	6	24	3,64
-----	----	---	----	---	----	---	----	---	----	------

(контр)

Средний балл обученности по русскому языку в экспериментальном (2-б) классе выше, чем в контрольном (2-а). полученные данные свидетельствуют о более высоком уровне качества образования в экспериментальном классе, что во многом обусловлено применением предложенных нами педагогических условий исправления дисграфии у младших школьников.

Подведем итоги параграфа 2.3.

1. Контрольный этап эксперимента проходил в естественных условиях образовательного процесса школы. Для получения достоверных результатов экспериментальной работы была осуществлена диагностика уровня сформированности у младших школьников навыка письма и диагностика уровней обученности младших школьников по русскому языку.

2. На контрольном этапе эксперимента было выявлено, что взятое отдельно каждое из педагогических условий исправления дисграфии у младших школьников малоэффективно.

3. Значительное повышение качества образования происходит при одновременном внедрении педагогических условий исправления дисграфии у младших школьников.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

1. На констатирующем этапе выявлено, что учащиеся экспериментального (2-б) и контрольного (2-а) классов имели к началу педагогического исследования приблизительно одинаковый, недостаточно высокий уровень обученности русскому языку, в связи с низким уровнем сформированности процесса письма у младших школьников обоих классов.

2. Формирующий этап эксперимента показал, что повышение уровня сформированности письма у младших школьников протекает более успешно при создании педагогических условий исправления дисграфии у учащихся начальной школы, которые включают в себя осуществление индивидуального подхода к младшему школьнику, применение в образовательном процессе учебно – коррекционных лингвистических задач. Целью и результатом внедрения нами педагогических условий исправления дисграфии у младших школьников было повышение качества образования учащихся младших классов. Показателями, характеризующими повышение качества образования учащихся начальных классов по русскому языку, явились обученность и сформированность процесса письма у учащихся младших классов.

3. На контрольном этапе выявлено, что взятое отдельно каждое из педагогических условий исправления дисграфии у младших школьников малоэффективно. Значительное повышение качества образованности происходит при одновременном внедрении педагогических условий исправления дисграфии у младших школьников.

4. Педагогический эксперимент подтвердил возможность применения на практике разработанных в работе педагогических условий исправления дисграфии у младших школьников, что и говорит о правомерности выдвинутой нами гипотезы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ проведенного нами исследования позволяет констатировать следующие результаты:

1. Проблема исправления дисграфии у младших школьников является актуальной для современной начальной школы, потому что чем лучше пишет ребенок, тем лучше он овладевает всей программой. В этой связи остро встает проблема исправления дисграфии у младших школьников, поскольку письмо из цели начального образования превращается в средство получения знаний учащимися.

2. Состояние проблемы исправления дисграфии у детей младшего школьного возраста изучено в психолого – педагогической, лингвистической, логопедической литературе, а также в школьной практике. При этом установлено, что данная проблема изучена не в полной мере. В частности, недостаточно изучено терминологическое поле данной проблемы, не стало предметом всестороннего выявления и обоснования педагогических условий, способствующих эффективному исправлению дисграфии у учащихся младших классов при обучении русскому языку.

3. Категориальный аппарат по исследуемой проблеме можно представить следующим образом.

Письменная речь – одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Письменная речь – особая форма коммуникации с помощью системных письменных знаков.

Письмо – сложная форма речевой деятельности, в которой принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный.

Дисграфия – специфическое и стойкое нарушение процесса письма, возникновение которого у учеников младших классов.(22)

Для удобства систематизации специфических ошибок, в целях их детального исследования и лучшей организации выделяются 3 группы:

- ошибки на уровне буквы и слога;

- ошибки на уровне слова;
- ошибки на уровне предложения.

Педагогические условия – взаимодействие совокупности мер образовательного процесса, направленного на повышение качества образования младших школьников.

Индивидуальный подход – система управления педагогом учебно – познавательной деятельностью ученика, в которую входят цели, задачи, организация, педагогические технологии обучения, но строго учитывающая индивидуальные особенности, интересы, способности и возможности каждого обучаемого при условии совместной продуктивной деятельности.

Учебно – коррекционная лингвистическая задача – результат осознания младшим школьником необходимости выполнения учебных действий в условиях задачной системы, где учебные действия включают потребность – мотив – способ – результат.

Педагогические технологии – построение деятельности педагога, в которой все входящие в него действия представлены в определенной целостности и последовательности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет вероятностный прогнозируемый характер.

4. На основе анализа психолого – педагогической, лингвистической и логопедической литературы были выявлены пути решения проблемы исправления дисграфии у младших школьников путем создания педагогических условий исправления дисграфии у учащихся начальной школы. Эти педагогические условия включают в себя: применение индивидуального подхода к младшему школьнику при обучении русскому языку, внедрение в образовательный процесс младшего школьника по русскому языку учебно – коррекционных лингвистических задач.

5. Проведена экспериментальная работа по исправлению дисграфии у младших школьников при создании педагогических условий.

На основе проведенного нами эксперимента могут быть сформулированы следующие выводы:

- Проблема осуществления процесса исправления дисграфии у младших школьников приобретает все большую активность. Эта проблема требует практического решения на уроках русского языка при создании педагогических условий.
- Экспериментальное обучение подтвердило реальность выдвинутой гипотезы: процесс исправления дисграфии будет более эффективным при реализации педагогических условий.
- Педагогический эксперимент подтвердил возможность применения на практике разработанных в работе педагогических условий исправления дисграфии у младших школьников.
- На основании результатов педагогического эксперимента можно сказать, что значительное повышение качества образования происходит при одновременном внедрении педагогических условий исправления дисграфии у младших школьников.

Библиографический список

1. Акимова, М. К. Диагностика индивидуально-психологических различий в обучении / М. К. Акимова, К. М. Гуревич, В. Г. Зархин. – : , 2008. – 78 с.
2. Аракелян, Г. А. Об индивидуальном подходе к слабоуспевающим ученикам в руководстве их домашней учебной работой / Г. А. Аракелян. – СПб. : , 2007. – 197 с.
3. Арбузова, Е. Н. Конструирование учебно-познавательных задач для разных типологических групп учащихся / Е. Н. Арбузова. – Омск : , 2007. – 62 с.
4. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – Ростов-на-Дону : , 2009. – 374 с.
5. Безруких, М. М. Становление навыка письма (психофизиологические аспекты) / М. М. Безруких. – СПб. : , 2009. – 156 с.
6. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : , 2009. – 336 с.
7. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : , 2009. – 192 с.
8. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологии и диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Киев : , 2010. – 197 с.
9. Верницкая, Н. Н. Индивидуальная работа с учащимися / Н. Н. Верницкая. – Минск : , 2010. – 217 с.
10. Ветвицкий, В. Г. Современное русское письмо / В. Г. Ветвицкий. – М. : Просвещение, 2010. – 484 с.
11. Выготский, Л. С. Предыстория письменной речи / Л. С. Выготский. – М. : Дом Ш.Амонашвили, 2010. – 177 с.
12. Гин, А. А. Приемы педагогической техники. Пособие для учителя / А. А. Гин. – М. : , 2010. – 188 с.
13. Гузеев, В. В. Системные основания образовательной технологии / В. В. Гузеев. – М. : Знание, 2010. – 135 с.

14. Гурьянов, Е. В. Психология обучения письму / Е. В. Гурьянов. – М. : , 2010. – 164 с.
15. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Просвещение, 2009. – 187 с.
16. Жедек, П. С. Русский язык в начальных классах / П. С. Жедек. – М. : Просвещение, 2011. – 222 с.
17. Зиндер, Л. Р. Очерк общей истории письма / Л. Р. Зиндер. – М. : , 2011. – 159 с.
18. Ивин, А. А. Искусство правильно мыслить / А. А. Ивин. – М. : Просвещение, 2011. – 223 с.
19. Изюмова, С. А. Природа мнемических способностей и дифференциации обучения / С. А. Изюмова. – М. : , 2011. – 382 с.
20. Корнев, А. Н. Нарушение чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : , 2011. – 286 с.
21. Ксензова, Г. Ю. Перспективные школьные технологии / Г. Ю. Ксензова. – М. : Педагогическое общество России, 2011. – 224 с.
22. Ксенофонтова, А. Н. педагогические основы речевой деятельности школьников / А. Н. Ксенофонтова. – СПб. : , 2011. – 380 с.
23. Лапп, Д. Улучшаем память / Д. Лапп. – М. : Мир, 2011. – 191 с.
24. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : , 2008. – 287 с.
25. Ломов, Б. Ф. Формирование графических знаний и навыков у учащихся / Б. Ф. Ломов. – М. : , 2008. – 255 с.
26. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов-на-Дону : , 2008. – 413 с.
27. Львов, М. Р. Основы теории речи / М. Р. Львов. – М. : Академия, 2008. – 256 с.
28. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : , 2009. – 323 с.

29. Олисова, Л. Г. Обучаем письму. Методические рекомендации / Л. Г. Олисова. – М. : , 2009. – 208 с.
30. Панов, Г. А. Занимательные задания по русскому языку / Г. А. Панов. – М. : Просвещение, 2009. – 197 с.
31. Панов, Г. А. Занимательные задания по русскому языку / Г. А. Панов. – М. : Просвещение, 2009. – 197 с.
32. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : , 2010. – 195 с.
33. Толлингерова, Д. И. Теория учебных задач / Д. И. Толлингерова. – Прага : , 2010. – 203 с.
34. Щерба, Л. В. Теория русского письма / Л. В. Щерба. – М. : , 2010. – 199 с.