



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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**Коррекционная работа по преодолению нарушений письма у детей
младшего школьного возраста с дисграфией**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Логопедия»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

10,74 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«01» 03 2025 г.

Директор института

Сибиркина А.Р. Сибиркина А.Р.

Выполнила:

Студент(ка) группы ЗФ-409-101-3-1
Ульянова Карина Вячеславовна К.В. Ульянова

Научный руководитель:

к.б.н.

Андреева Л.В. Л.В. Андреева

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	5
1.1 Особенности формирования навыков письма у младших школьников и возможные нарушения.....	5
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дисграфией	14
1.3 Специфика коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией.....	18
Вывод по главе 1:.....	22
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ НАВЫКОВ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ.....	23
2.1 Методы и приёмы, направленные на выявление уровня сформированности навыков письма у младших школьников с дисграфией	23
2.2 Состояние навыков письма у младших школьников с дисграфией в процессе логопедических занятий	26
2.3 Коррекционная работа по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией в процессе логопедических занятий.....	30
Вывод по главе 2:.....	38
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	39
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	41
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	45
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	49
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	59

ВВЕДЕНИЕ

С каждым годом в начальной школе наблюдается рост числа детей, страдающих от различных форм дисграфии. Это расстройство связано с недостаточной сформированностью некоторых психических функций, что приводит к частичному нарушению процесса написания слов. Дисграфия может проявляться у младших школьников в виде устойчивых или часто повторяющихся ошибок, таких как неправильное написание букв, пропуск звуков или перестановка букв в словах.

Понимание механизмов, лежащих в основе этого состояния, а также применение комплексного подхода к коррекции могут значительно улучшить навыки письма у детей. Чем раньше начнется работа над частичным нарушением процесса письма, тем больше шансов на успешное преодоление трудностей и развитие уверенности в себе у ребенка. Для глубокого понимания этой проблемы необходимо не только выявить конкретные ошибки, но и проанализировать их соотношение, а также изучить взаимосвязь между нарушениями письма и психическими функциями. В этом контексте коррекционная педагогика представляет собой важную область, в которой накоплен значительный объем знаний о симптоматике дисграфии.

Теоретико-методологическую базу исследования составили работы таких исследователей как: О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова, О.Л. Токарева, М.Е. Хватцев и другие.

Объект исследования: особенности письма детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Предмет исследования: этапы и направления коррекционно-педагогической деятельности по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Цель исследования: сформировать комплекс упражнений для преодоления нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Провести диагностику сформированности навыков письма у младших школьников с дисграфией.
3. Подготовить комплекс упражнений для преодоления нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Методы исследования:

1. Теоретические методы: изучение и теоретический анализ общей, специальной и методической литературы по проблеме исследования;
2. Эмпирические методы: констатирующий этап эксперимента, разработка системы коррекционной работы;
3. Качественный и количественный анализ результатов исследования.

Экспериментальная база исследования: МАОУ «СОШ №5» город Сатка, 6 младших школьников в возрасте 10 лет.

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1 Особенности формирования навыков письма у младших школьников и возможные нарушения

Развитие устной и письменной речи происходит согласно определенной периодизации и под действием определенных законов. Чтобы это развитие происходило согласно норме, родители и педагоги должны следить за состоянием речи ребенка и при необходимости проводить коррекционные мероприятия [8,21,39].

Речь является сложной системой, которая развивается на протяжении всего онтогенеза человека. В процессе формирования речевой моторики можно выделить две ключевые фазы, каждая из которых имеет свои особенности и важность для дальнейшего развития ребенка.

Первый период включает в себя промежуток от рождения и продолжается в среднем до трех лет. Основным явлением данного периода является активное развитие центральных элементов нервной системы, которые оказывают непосредственное влияние на развитие речи. Анатомические структуры, например, артикуляционный аппарат, некоторые отделы мозга, которые напрямую влияют на формирование и становление речи, развиваются именно в этот период. Базовые звуки и фонемы становятся доступны для маленького ребенка этого возраста, позднее, он сможет использовать их в своей речи. Ритм, звук, интонация – все это ребенок учится различать в первый период речевого онтогенеза. На развитие речи ребенка влияют различные биологические и социальные факторы, что порождает некоторую возрастную индивидуальность в освоении первичных форм речи: некоторые дети начинают говорить раньше, некоторые позже.

Второй период развития речи включает в себя возраст от трех до семи лет. То, что ребенок смог освоить в первом периоде, теперь активно применяется, ребенок осваивает грамматические правила, расширяется активный и пассивный словарь слов, используются более сложные речевые конструкции. Данный период может характеризоваться как моментами прогресса, так и регресса. Стресс, адаптация в детском саду, недостаток речевого общения, смена окружения – все это может негативно сказаться на речевой деятельности, вызвав временные отставания [39].

А.Н. Леонтьев поделил период развития речи на четыре этапа.

Первый этап от рождения до года включает в себя плач и крик, как основные формы коммуникации.

Второй этап – от года до трех лет – появление первых слов, фразовой речи и простых предложений.

На третьем этапе формируется фонематическое сознание, что позволяет детям дифференцировать звуки и правильно их произносить. Этот этап является критически важным для дальнейшего развития речи, так как именно здесь происходит завершение процесса произношения.

Четвертый этап начинается с семи лет и продолжается на протяжении школьного возраста. В этот период речь детей становится более осмысленной и структурированной. Дети начинают активно использовать различные стили речи, осваивать литературные формы, а также развивать навыки письменной коммуникации. На этом этапе происходит дальнейшее обогащение словарного запаса, а также углубление грамматических знаний. Дети учатся строить более сложные и логически последовательные конструкции, что позволяет им более точно и выразительно передавать свои мысли и чувства. Важно отметить, что в этот период дети начинают осознавать правила языка и могут применять их на практике, что способствует их успешной социализации и интеграции в обществе[21].

Советский психолог и педагог Д.Б. Эльконин отмечал, что одна из самых сложных форм языковой деятельности, которая активно осваивается

ребенком в период обучения в младших классах в процессе целенаправленного педагогического воздействия – это письмо. Письмо лежит в основе развития когнитивных функций ребенка. Оно представляет собой перенос услышанного слова на бумагу [44, с. 87].

Согласно мнению исследователя Е.А. Логиновой, процесс речевого развития у детей, начинающих обучение в начальной школе, становится управляемым. Это означает, что учителя могут активно влиять на формирование речевых навыков, создавая условия для их роста. В младшем школьном возрасте наблюдаются определенные тенденции речевого развития, которые выражаются в увеличении количества речевых единиц и усложнении их структуры. Дети начинают чаще использовать более крупные синтаксические конструкции, что свидетельствует о росте их языковой компетенции. Это также включает в себя увеличение внутренней сложности этих структур, что может проявляться в использовании сложных предложений и разнообразных грамматических форм. Таким образом, учителя должны активно поощрять детей к экспериментам с языком, предоставляя им возможность использовать различные языковые средства и конструкции[22].

Как утверждает Р.И. Лалаева, письмо детей и взрослых — это две совершенно разные формы коммуникации, каждая из которых имеет свои особенности и механизмы. Взрослое письмо можно охарактеризовать как автоматическое и преднамеренное. Взрослые, обладая сформировавшимися навыками письма, воспринимают слова не как отдельные элементы, а как единое целое. Это происходит благодаря многолетней практике, когда процесс письма становится интуитивным, а не осознанным. Взрослые, как правило, пишут с учетом контекста и целевой аудитории, что делает их письма более структурированными и логичными. Процесс письма у взрослых происходит на двух уровнях: зрительном и кинетическом. Зрительный уровень включает восприятие текста, выбор слов и формулировку предложений, тогда как кинетический уровень связан с

моторными навыками — движениями рук при написании. Эти два уровня взаимодействуют друг с другом, создавая многоуровневую структуру письма, где каждое слово и каждая фраза имеют свое место и значение. В отличие от взрослых, дети находятся на стадии формирования своих навыков письма. Их письмо часто характеризуется экспериментальным подходом, когда они пробуют различные способы выразить свои мысли и чувства. На начальных этапах обучения письму дети могут использовать простые слова и фразы, не всегда следуя грамматическим правилам. Это связано с тем, что их восприятие языка еще не сформировано, и они учатся соединять слова и идеи. Детское письмо можно рассматривать как процесс, в котором играют роль не только когнитивные, но и эмоциональные аспекты. Дети часто используют рисунки, символы и даже цвета для передачи своих мыслей, что делает их письма более выразительными, хотя и менее структурированными. Такой подход позволяет детям исследовать мир вокруг них и находить собственные способы самовыражения [16].

Давайте глубже проанализируем компонент «мотивация», который играет ключевую роль в процессе написания. Мотивация можно рассматривать как внутренний или внешний стимул, побуждающий человека к действию. В контексте письма мотивация возникает из необходимости зафиксировать свои мысли, идеи или чувства с определенной целью. Это может быть как желание поделиться своими мыслями с другими, так и стремление выполнить задание, поставленное учителем или руководителем. Т.Г. Визель выделял две основные формы замысла: внешний и внутренний. Внешний замысел связан с внешними требованиями и ожиданиями. Например, когда учитель просит учеников записать текст под диктовку, это является ярким примером внешнего замысла. Здесь мотивация исходит из необходимости соответствовать требованиям окружающих и выполнять заданные условия. Учащиеся могут испытывать давление, связанное с оценками и ожиданиями, что также влияет на их мотивацию. В отличие от этого, внутренний замысел

представляет собой более сложный и глубокий процесс. Он начинается с некой мысли, которая постепенно эволюционирует в более структурированную фразу или текст [4].

В современном образовании важность правильного освоения орфографии трудно переоценить. В этом контексте особое внимание заслуживает метод проговаривания, о котором говорит В.С. Кукушкин. Этот прием не просто помогает учащимся запоминать написание слов, но и задействует все виды памяти, что делает процесс обучения более эффективным и многогранным [13].

Письмо — это один из важнейших навыков, который формируется у детей в начальных классах. Этот процесс требует от ребенка не только знания букв, но и способности связывать их в слова, формировать осмысленные предложения и передавать свои мысли на бумаге. На начальном этапе обучения дети выполняют эти операции последовательно и, как правило, довольно медленно. Это связано с особенностями их когнитивного и моторного развития [25].

Овладение письмом — это важный этап в жизни каждого ребенка, который напрямую связан с его психологической готовностью к школьному обучению. Процесс обучения письму не является простым; он требует от ребенка не только усердия, но и значительных усилий. Психологическая готовность ребенка к школе включает в себя множество компонентов, среди которых внимание, память и мыслительные навыки играют центральную роль. Эти навыки необходимы для анализа, синтеза, сравнения, обобщения и абстрагирования — всех тех процессов, которые лежат в основе обучения письму. Например, анализ позволяет ребенку различать звуки и буквы, а синтез помогает соединять их в слова и предложения. Согласно мнению известного психолога Л.С. Выготского, для успешного овладения письмом у ребенка должны быть сформированы определенные навыки и понятия. Важным аспектом является развитие фонематических процессов и правильное звукопроизношение. Это означает, что ребенок должен уметь

различать звуки, из которых состоят слова, и правильно их произносить. Кроме того, необходимо формирование понятий о грамматических единицах русского языка. Ребенок должен понимать, как строятся предложения, знать о существовании частей речи и их роли в предложении. Это знание поможет ему не только в письме, но и в устном общении. Понимание лексических единиц русского языка – еще один ключевой аспект, который влияет на овладение письмом. Ребенок должен иметь представление о значении слов и уметь использовать их в разных контекстах. Это требует от него активной речевой практики, которая помогает расширить словарный запас и улучшить навыки письма[6]. Если какой-либо компонент не будет сформирован, то овладение навыком письма будет затруднено и приведет к специфическим нарушениям.

Дисграфия имеет различные классификации. По мнению исследователей, основа нарушения письма, составляет нарушение развития пространственных, тактильных, слуховых, кинестетических представлений и т.д. Однако сотрудники кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена в 70-80е года XX столетия, при разработке классификации основывались на несформированности определенных операций процесса письма, что соответствует пониманию детской дисграфии в современной теории логопедии [22]. Классификация дисграфии, в разработке которой принимали участие Л. Г. Парамонова, В. А. Ковшиков, Р. И. Лалаева, Л. С. Волкова, Г. А. Волкова и другие ученые, включает в себя следующие виды:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия. Основой данного вида дисграфии является неправильное произношение на письме, ребенок пишет, опираясь на неправильное проговаривание. Хватцев М.Е. выделял схожий вид дисграфии – на почве расстройства устной речи [41]. Данный вид дисграфии чаще всего наблюдается у детей с дизартрией, ринолалией, дислалией (полиморфного характера). Ошибками на письме становятся замены и пропуски букв, соответствующие заменам и пропускам звуков в устной речи.

2. Акустическая дисграфия (на основе нарушений фонемного распознавания). Звуки в речи произносятся правильно, однако на письме наблюдаются замены букв, соответствующих фонетически близким звукам. Заменяются буквы, обозначающие свистящие и шипящие звуки, звонкие – глухие, аффрикаты. Проявление данного вида дисграфии можно наблюдать в неправильном обозначении мягкости согласных на письме, по причине нарушения дифференциации твердых и мягких согласных (албом, салут, вылка), замена ударной гласной о-у (гусь-гось), е-и (мел-мил). Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания, наблюдается у детей с сенсорной алалией и афазией. По мнению С. Борель-Мезонни, О. А. Токаревой, а основе замен букв обозначающие фонетически близкие звуки, лежит нечеткость слухового восприятия и слуховой дифференциации звуков. В противоположность данному исследованию Р.Беккер и А. Коссовский считают трудности кинестетического анализа, основным механизмом замен букв, обозначающих фонетически близкие звуки. Исследование показало, что во время письма дети с дисграфией недостаточно используют проговаривание (кинестетические ощущения) [32].

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Данный вид дисграфии основывается на нарушении различных форм языкового анализа и синтеза. На письме данный вид нарушения проявляется в искажении структуры слова и предложения, дети не правильно делят предложения на слова, проводят слоговой и фонематический анализ и синтез. Искажение звукобуквенной структуры слова, наблюдается при, более сложной форме языкового анализа, фонематическом анализе. Сформированный фонематический анализ у ребенка во внешнем и внутреннем плане, по представлению, поможет ему правильно овладеть процессом письма.

4. Аграмматическая дисграфия. Данный вид дисграфии представлен в работах Р.Е. Левиной, И.К. Колпоковской, Р.И. Лалаевой, С.Б. Яковлевой.

Она основывается на недоразвитие грамматического строя речи и проявляется на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. Характерен данный вид дисграфии детям с дизартрией, алалией и умственной отсталостью.

5. Оптическая дисграфия. Нарушение зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений приводит к оптической дисграфии. Логинова Е. А. выделяет характерные ошибки для данного вида дисграфии, которые проявляются в замене графически сходных букв, искажении букв в виде зеркального написания, пропуска элементов буквы, или же их неправильного расположения. Зеркальное написание букв отмечаются у левшей и при органических поражениях мозга [22].

Зачастую у детей наблюдается смешенные варианты дисграфии, обусловленные различными причинами. Яструбинская Е.А. утверждает, что в основе повторяющихся ошибок лежат объективные причины, а не личностные особенности ребенка. Среди таких причин она выделяет [45]:

1. Причины социально-экономического характера.
2. Причины психофизического характера.

Решающей причины нет, но каждая из них имеет свое значение в совокупности. Единого подхода к типологии ошибок на письме нет. Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, О.А. Токарева, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева в своих работах описывают симптоматику специфических нарушений письма. И.Н.Садовникова, выделяя три группы специфических ошибок, ориентируется на возможные механизмы и условия их проявления в письме ребенка [34]:

Ошибки на уровне буквы и слога. Ошибки в виде: пропуска гласных (санки – снки, молоко – млоко), пропуск одинаковой буквы на границе слов (стал лакать – ста лакать); перестановки (конфеты – кофеты, из дома – зи дома), перестановка со скоплением согласных (куст – ксут); вставки лишней буквы или слога (даже – дашже, бабушка – бабушука). Основой данных

ошибок является трудность различия сходных фонем. Дети путают звонкие - глухие согласные (хлеб-хлеп), лабиализованные гласные (ё-ю– теплый-туплый, о-у – по хрупкому-по хрупкому), заднеязычные г - к – х (прибегают – прибегают, голс- холос), сонорные (кораблики – корабрики, койка-колька), свистящие и шипящие (шашки-шаски, живот-зивот, ящик-ясик), аффрикаты (хищник-хичник, чистый-цистый, Жучка-Жутька).

Ошибки на уровне слова. Слитное написание слов, одна из распространенных ошибок. Так ребенок в потоке речи сливание написание служебных слов (бегают и играют), не разделяет два самостоятельных слова (берегозера). Детям, при самостоятельном словообразовании, характерно придумывание несуществующих слов (читательный-читалищный, скрипка-скрипища).

Ошибки на уровне предложений. Если у ребенка нарушена грамматическая связь слов, то на письме будут допущены ошибки в согласовании (большой красный яблоко) и управления (по веткам деревьев), при перечислении однородных членов предложения (люди были повсюду: на улицах, площадях, (в) скверах), при употреблении предлогов (играю измальчиком Петей, спрятался перед зонтом). Зачастую специфические нарушения письма сопровождаются дисграфическими и дизорфографическими ошибками. Избавившись от дисграфических ошибок, на первый план выходят орфографические ошибки. Такие нарушения имеют стойкий характер и плохо поддаются педагогической коррекции.

Таким образом, обучение письму требует от ребенка не только усвоения определенных навыков, но и развития различных когнитивных функций. В этом процессе важную роль играют визуальные, слуховые и кинестетические аспекты, которые взаимодействуют друг с другом, формируя базу для успешного овладения письменной речью. У учащихся начальных классов зачастую встречаются нарушения письма, которые носят название – дисграфия. Дисграфия имеет определенную классификацию,

которая основана на том, как ребенок слышит звуки, проговаривает их, соотносит ли визуально буквы и звуки; имеет ли представление о грамматическом строе речи. Дисграфия может иметь смешанный характер. Исследователи отмечают, что причины возникновения нарушений письма могут носить как социально-экономический, так и психофизический характер.

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

Дисграфия – это специфическое нарушение письменной речи, которое может проявляться у детей, даже если их устная речь развита в пределах нормы. Это состояние часто связано с задержкой латерализации, когда у ребенка не сформировано четкое доминирование одной из рук, что может привести к скрытому левшеству [30]. Она затрудняет процесс письма у детей [23].

Частичное нарушение процесса письма, известное также как дисграфия, представляет собой сложное состояние, которое затрагивает детей на разных этапах их развития. Это расстройство может проявляться в различных формах и имеет свои специфические клинические, психопатологические и педагогические характеристики. Дети с частичным нарушением письма часто демонстрируют разнообразные клинические признаки. К ним могут относиться:

1. Ошибки в написании: это могут быть как фонетические ошибки (например, замена букв), так и грамматические (недостаток согласования в словах).

2. Нарушение структуры предложений: дети могут испытывать трудности с построением логически последовательных и грамматически правильных предложений.

3. Проблемы с копированием: часто дети с дисграфией имеют трудности при копировании текста, что может быть связано с недостаточной координацией движений.

С точки зрения психопатологии, дети с частичным нарушением письма могут сталкиваться с рядом психологических трудностей. Важными аспектами являются:

1. Низкая самооценка: из-за постоянных неудач в письме у детей может развиваться заниженная самооценка, что влияет на их мотивацию и уверенность в себе.

2. Тревожность и страх перед обучением: дети могут испытывать страх перед письменными заданиями, что может привести к избеганию учебной деятельности.

3. Социальные проблемы: из-за трудностей в общении и выражении своих мыслей письменно, дети могут сталкиваться с трудностями в социальных взаимодействиях

Комплекс нарушенных сенсомоторных и когнитивных функций также играет важную роль в процессе письма. Ключевыми аспектами являются:

1. Нарушения моторной координации: дети могут испытывать трудности с мелкой моторикой, что затрудняет процесс написания. Это может проявляться в неаккуратности написанных букв и слов.

2. Проблемы с восприятием и анализом информации: дети могут иметь затруднения с восприятием текстовой информации, что влияет на их способность к анализу и синтезу данных при написании.

3. Когнитивные трудности: включают в себя проблемы с памятью, вниманием и мышлением, что затрудняет процесс формирования и выражения мыслей в письменной форме [26, 28].

В последние десятилетия нейropsychология стала важной областью исследований, которая помогает понять, как структура и функции мозга влияют на различные аспекты психической деятельности, включая процесс письма. Одним из ведущих специалистов в этой области является Т.В.

Ахутина, чьи работы освещают ключевые аспекты функциональной незрелости лобной доли и ее влияние на организацию письма. Лобные доли мозга играют критическую роль в управлении вниманием, саморегуляцией и контролем. Ахутина утверждает, что функциональная незрелость этих областей может проявляться в недостаточности нейродинамических элементов, необходимых для эффективного выполнения письменных заданий [2].

За развитием этого расстройства стоят не только индивидуальные, но и социально-психологические факторы, которые могут оказывать значительное влияние на формирование навыков письма у детей [44].

А . Н. Корнев выделяет три ключевых варианта дизонтогенеза, которые могут привести к данным нарушениям. Давайте подробнее рассмотрим каждый из них и добавим новые аспекты, касающиеся патогенеза нарушений письма.

1. Задержка развития психических функций может проявляться в различных формах. Это может быть связано с недостаточной стимуляцией ребенка в раннем возрасте, а также с генетическими предрасположенностями. Задержка в развитии может затруднять формирование навыков письма, так как они требуют интеграции множества когнитивных процессов, включая память, внимание и восприятие. Родители и педагоги должны быть внимательны к сигналам, которые могут указывать на задержку, и обеспечивать поддержку, адаптируя методы обучения к индивидуальным потребностям ребенка.

2. Асинхронное развитие различных функций может приводить к дисбалансу в обучении. Например, ребенок может обладать хорошими речевыми навыками, но испытывать трудности с моторикой, что затрудняет процесс письма. В таких случаях важно применять комплексный подход к обучению, который учитывает сильные и слабые стороны ребенка. Использование специализированных методик, таких как арт-терапия или игровые технологии, может помочь в развитии необходимых навыков.

3. Парциальное недоразвитие отдельных психических функций, таких как фонематический слух или зрительное восприятие, также может стать причиной нарушений письма. Дети с такими проблемами могут сталкиваться с трудностями в различении букв, звуков или даже в организации своего письма. Важно проводить диагностику, чтобы выявить конкретные области, требующие внимания, и разрабатывать индивидуальные программы коррекции [12].

Современные исследования в области психологии и нейропсихологии показывают, что дети с дисграфией часто имеют сопутствующие проблемы в области нервно-психического здоровья, что делает это состояние еще более проблемным [1].

Л.С. Волкова в своих исследованиях подчеркивает, что низкая концентрация внимания может быть следствием различных нарушений, включая дефициты волевой моторики. Волевая моторика — это способность контролировать и направлять свои действия в соответствии с поставленной задачей. У детей с нарушениями письма и чтения часто наблюдаются дефициты в этой области.

Кроме того, нарушения слуховой и моторной координации также играют важную роль в обучении. Дети могут иметь проблемы с восприятием звуков, что затрудняет их способность различать буквы и слова. Моторная координация, в свою очередь, необходима для выполнения таких задач, как письмо и чтение, где требуется синхронизация движений рук с процессом мышления. Трудности с письмом и чтением могут сочетаться с другими нарушениями, такими как умственная отсталость, нарушение слуха или двуязычие в семье. Например, дети, которые растут в двуязычной среде, могут испытывать сложности с освоением языка, что, в свою очередь, влияет на их способность к чтению и письму. Нерегулярное обучение в школе также является значительным фактором, который может усугубить существующие проблемы. Частые пропуски занятий и недостаточная

поддержка со стороны учителей могут привести к тому, что ребенок не получает необходимых знаний и навыков [5].

Дисграфия часто сопровождается другими речевыми расстройствами у детей. Одним из наиболее заметных аспектов дисграфии является то, что она не существует в изоляции; у детей с этим расстройством часто наблюдаются и другие проблемы, такие как нарушения звукопроизношения и фонематического развития [5].

Дети, страдающие частичным нарушением письма, часто сталкиваются с проблемами произношения [5].

Одной из основных причин, по которой дети не могут правильно обозначить границы предложения, является недостаточное восприятие интонации и смысловой целостности речи. Это может быть связано с задержкой в психомоторном развитии, которая часто наблюдается у детей с речевыми нарушениями. Психомоторное развитие включает в себя как физические, так и когнитивные аспекты, и его задержка может привести к различным проблемам в обучении и общении [14].

Дети с нарушениями в обучении, особенно в области чтения и письма, сталкиваются с множеством трудностей, которые существенно влияют на их повседневную жизнь и образовательный процесс [12].

Таким образом, дисграфия является нарушением письма. Кроме того, что у детей с дисграфией страдает письменная речь, они испытывают трудности в усвоении школьной программы, а также в межличностном общении. Обычно дисграфия осложнена различными дополнительными нарушениями здоровья.

1.3 Специфика коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией

Коррекция дисграфии начинается с анализа механизмов и форм нарушения. Дети могут испытывать трудности с фонематическим восприятием, что затрудняет их способность различать звуки и правильно

их воспроизводить. Это, в свою очередь, влияет на их способность писать слова правильно. Также может наблюдаться недостаток словарного запаса и проблемы с грамматической стороной речи, что затрудняет формирование связной и логически построенной письменной речи

Рассмотрим общие подходы к преодолению дисграфии:

1. Первым шагом является работа над фонематическим восприятием. Логопед проводит специальные упражнения, направленные на развитие слухового восприятия и различение звуков. Это может включать в себя игры, в которых дети учатся различать похожие звуки, а также артикуляционные упражнения.

2. Расширение активного словарного запаса ребенка – важный аспект коррекции. Логопед предлагает различные задания, направленные на изучение новых слов, их значений и употребления в речи. Это может быть как работа с карточками, так и чтение книг, обсуждение прочитанного.

3. Формирование грамматической стороны речи: занятия могут включать в себя упражнения на построение предложений, использование правильных форм слов и согласование частей речи. Это помогает ребенку не только в письменной, но и в устной речи.

4. Важным элементом является работа над связной речью. Логопед может предложить ребенку пересказать историю, описать картинку или рассказать о своем дне. Это помогает развивать навыки построения логически последовательных высказываний.

Также в рамках логопедических занятий важно развивать навыки аналитико-синтетической деятельности, поскольку они позволяют ребенку лучше понимать структуру языка и его правила. Занятия могут включать в себя разбор слов на составные части, нахождение общего и различий между словами, а также составление схем и таблиц.

Слуховое и пространственное восприятие, а также память и мышление играют ключевую роль в процессе коррекции частичного нарушения процесса письма. Логопедические занятия могут включать в

себя игры на развитие памяти, такие как запоминание последовательностей слов или букв, а также упражнения на пространственное восприятие, например, ориентирование в пространстве при написании.

Коррекция не ограничивается только логопедическими занятиями. Важно, чтобы ребенок чувствовал поддержку и понимание. Здесь на помощь приходит детский психолог, который помогает ребенку справляться с эмоциональными трудностями, связанными с обучением. Часто дети сталкиваются с насмешками со стороны сверстников и могут испытывать страх перед учебой. Психолог помогает развивать уверенность в себе, учит справляться со стрессом и улучшает социальные навыки ребенка [28].

Рассмотрим методику коррекции И.Н. Садовниковой, которая выделяет следующие направления работы по коррекции дисграфии:

- развитие пространственных и временных представлений;
- развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов;
- количественное и качественное обогащение словаря;
- совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов;
- усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений;
- обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций [34].

Методика И.Н. Садовниковой включает в себя краткие методические установки, которые помогают логопедам и педагогам формулировать основные задачи на каждом этапе коррекционного обучения. К примеру, на этапе работы над фонематическим восприятием основная задача может заключаться в развитии навыков различения звуков, тогда как на этапе работы над письменной речью — в создании осмысленных текстов [34]

Методика Л.Н. Ефименковой акцентирует внимание на понимании нарушенных механизмов, которые могут приводить к ошибкам в письме. Лингвистический подход включает в себя анализ фонетических, морфологических, синтаксических и лексических аспектов языка. Это позволяет не только выявить ошибки, но и понять их причины, что является ключевым моментом для эффективной коррекции [10].

Для успешного преодоления проблемы необходима комплексная работа специалистов, включая логопедов, педагогов, неврологов, а также активное участие родителей и самих детей [43].

Слаженная работа логопеда с педагогами и неврологами является важным аспектом успешной коррекции. Педагоги могут предоставить информацию о школьной программе и специфике обучения, что позволит логопеду адаптировать свои занятия под нужды конкретного ученика. Неврологи, в свою очередь, могут помочь в диагностике и лечении возможных неврологических причин.

Активное участие родителей в процессе коррекции также крайне важно. Они могут поддерживать ребенка в домашних условиях, выполнять рекомендованные логопедом упражнения и создавать благоприятную атмосферу для обучения. Родители должны быть вовлечены в процесс, понимать специфику проблемы и быть готовы к сотрудничеству с педагогами и логопедами.

Оценка успеваемости детей с дисграфией – задача, требующая комплексного подхода. Совместная работа учителей и логопедов, использование индивидуальных критериев и альтернативных форматов оценивания могут значительно улучшить ситуацию. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и его способности не всегда можно оценивать по стандартным критериям. Поддержка и понимание со стороны педагогов и родителей играют ключевую роль в успешном обучении детей с дисграфией.

Таким образом, коррекционная работа с детьми, страдающими дисграфией, требует индивидуального подхода и комплексной стратегии, учитывающей как психологические, так и физиологические аспекты развития ребенка. Важно понимать, что дисграфия – это нарушение, которое может затрагивать различные сферы: фонематическое восприятие, моторные навыки, внимание и память.

Вывод по главе 1:

У учащихся начальных классов зачастую встречаются нарушения письма, которые носят название – дисграфия. Дисграфия имеет определенную классификацию, которая основана на том, как ребенок слышит звуки, проговаривает их, соотносит ли визуально буквы и звуки; имеет ли представление о грамматическом строе речи. Дисграфия может иметь смешанный характер. Исследователи отмечают, что причины возникновения нарушений письма могут носить как социально-экономический, так и психофизический характер.

Дисграфия является нарушением письма. Кроме того, что у детей с дисграфией страдает письменная речь, они испытывают трудности в усвоении школьной программы, а также в межличностном общении. Обычно дисграфия осложнена различными дополнительными нарушениями здоровья.

Коррекционная работа с такими детьми требует индивидуального подхода и комплексной стратегии, учитывающей как психологические, так и физиологические аспекты развития ребенка.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРЕМЕНТАЛЬНОЕ ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ НАВЫКОВ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ

2.1 Методы и приёмы, направленные на выявление уровня сформированности навыков письма у младших школьников с дисграфией

В целях изучения состояния письменной речи у детей младшего школьного возраста нами было проведен констатирующий эксперимент по выявлению нарушений, определяющих снижение качества письменной речи.

Исследование проводилось в МАОУ «СОШ №5». В исследовании принимали участие 6 младших школьников в возрасте 10-12 лет – учащихся 3 класса. Основные задачи эксперимента: исследовать нарушения письма у детей младшего школьного возраста; выявить нарушения письма (отсутствие или наличие специфических ошибок, их характер и степень выраженности). В процессе проанализированных методик, для выявления нарушений письменной речи, нами была выбрана диагностика с использованием нейропсихологических методов, разработанная Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной [2, 40].

Современные подходы к диагностике речевых нарушений требуют высокой степени стандартизации и объективности. Одним из таких методов является данная тестовая методика, которая позволяет не только выявить дефекты в речевом развитии, но и проследить их динамику на протяжении коррекционного процесса. Методика оценки речевых нарушений делится на два основных раздела: исследование устной речи и проверка письменной речи. Каждый из этих разделов имеет свои особенности и цели.

Констатирующее исследование, направленное на изучение письменной речи у младших школьников с устойчивыми нарушениями, является важным этапом в понимании и коррекции учебных трудностей.

Данное исследование проводилось в три этапа, каждый из которых имел свои цели и задачи.

Этап 1: Отбор детей в экспериментальную группу На первом этапе осуществлялся отбор детей, которые будут участвовать в эксперименте. В экспериментальную группу были включены младшие школьники с выраженными нарушениями письменной речи. Основные критерии отбора включали наличие устойчивых ошибок при письме, что указывало на необходимость специальной коррекционной работы. Педагоги, обладая опытом и знаниями о своих учениках, помогали выбрать тех, кто наиболее нуждался в помощи. Важно отметить, что выбор детей проводился с учетом различных факторов: уровня их мотивации, эмоционального состояния и общего развития. Это позволило сформировать однородную группу, в которой можно было бы проводить дальнейшие исследования и наблюдения.

Этап 2: Экспериментальное исследование письменной речи На втором этапе констатирующего эксперимента проводилось экспериментальное исследование письменной речи. Для этого использовалась методика, разработанная Т.А. Фотековой, которая включает в себя ряд заданий, направленных на выявление специфических трудностей в письме. Методика охватывает различные аспекты письменной речи: орфографию, пунктуацию, грамматику и стилистику. Исследование проводилось в несколько этапов. Сначала детям предлагались тестовые задания, которые позволяли оценить их уровень навыков письма. Далее проводился анализ полученных результатов с целью выявления наиболее распространенных ошибок и проблемных зон. Например, многие дети испытывали трудности с написанием слов, содержащих сложные буквы, или неправильно использовали знаки препинания [40] – Приложение 1.

Этап 3: Анализ и интерпретация результатов. На третьем этапе исследования проводился анализ собранных данных. Результаты позволили выявить основные тенденции в ошибках, допускаемых детьми. Например,

выяснилось, что многие учащиеся неправильно воспринимают фонетическую структуру слов, что приводит к орфографическим ошибкам. Также были обнаружены проблемы с построением предложений и использованием грамматических форм. На основании полученных данных педагоги и психологи могли разработать индивидуальные коррекционные программы для каждого ребенка. Эти программы включали в себя как занятия по улучшению навыков письма, так и психологическую поддержку, направленную на повышение мотивации и уверенности в себе

Обследование детей проводилось в процессе специально организованных занятий. Результаты обследования фиксировались в протоколах, которые позднее подвергались качественной и количественной обработке и интерпретации. На третьем этапе проводилось обследование сенсомоторного уровня речи, навыков языкового анализа, словообразования, грамматического строя, связной речи каждого ученика по методике Т.А. Фотековой [40]. Это позволило наглядно представить картину речевого дефекта, оказывающего влияние на нарушения письменной речи, так и оценить степень выраженности нарушения разных сторон речи – Приложение 2.

Затем осуществлялся качественный анализ экспериментальных данных, после чего результаты исследования были обобщены и на их основе были сформулированы выводы.

В отличие от отдельных, изолированных тестов, методика, разработанная Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной предлагает комплексную оценку навыков письма младших школьников. Это позволяет не только выявить локальные нарушения, но и понять их взаимосвязь на основе письменных и устных заданий.

2.2 Состояние навыков письма у младших школьников с дисграфией в процессе логопедических занятий

Исследование процесса письма происходило на основе анализа письменных работ детей, в которых были определены количество и характер дисграфических ошибок.

В качестве диагностического инструментария выступают следующие виды письменных работ по методике Т.А.Фотековой: списывание (с печатного текста) списывание (с рукописного текста) письмо под диктовку (слуховой диктант) самостоятельное письмо [40].

Количество специфических ошибок, допущенных во всех трех видах письменных заданий, было суммировано у каждого ученика и определён уровень успешности выполнения задания.

Индивидуальные результаты по первой части исследования представлены в приложении 3. На рисунке 1 рассмотрим уровень сформированности навыков письма у испытуемых.

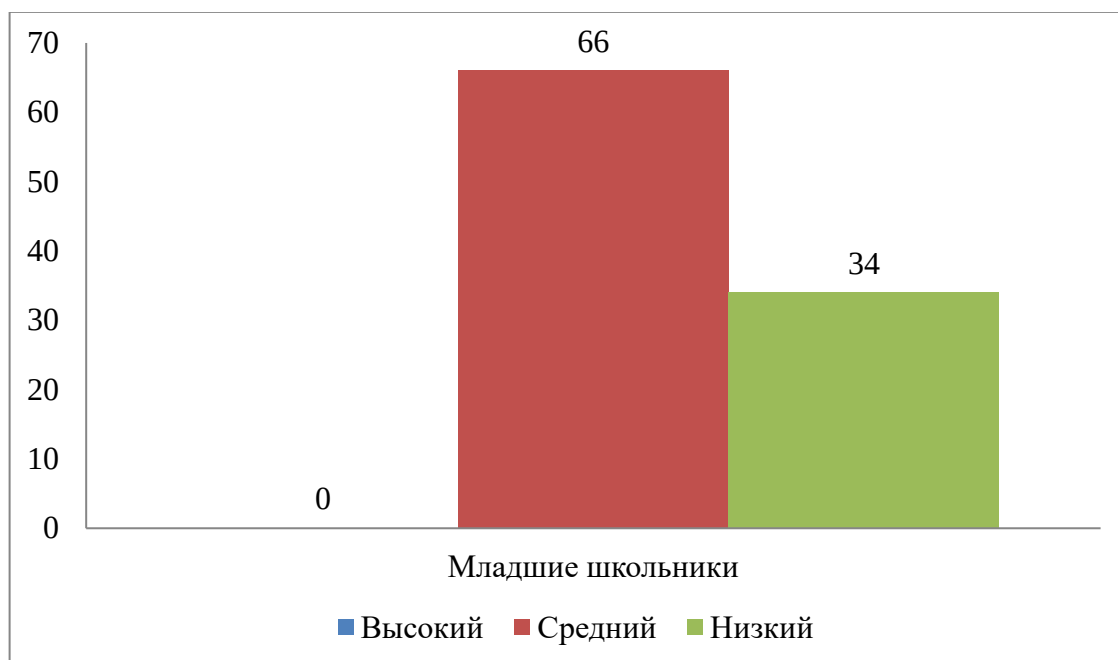


Рисунок 1 – Уровень сформированности навыков письма у учащихся экспериментальной группы

Как мы видим на рисунке 1, большая часть испытуемых обладает средним уровнем сформированности навыков письма 66%. Низкий уровень

отмечен у 34% школьников. Разница в количестве ошибок между диктантами и списыванием является следствием различных требований к учащимся в этих формах работы. Диктант требует более высокого уровня подготовки и уверенности в своих знаниях, в то время как списывание позволяет сосредоточиться на воспроизведении текста без дополнительных когнитивных нагрузок. В этом процессе учащиеся опираются на свой зрительный анализатор, что позволяет им лучше фиксировать правильные варианты написания слов.

Анализ письменных работ детей позволяет выявить множество проблем, связанных с формированием навыков письма.

Одной из наиболее распространённых ошибок являются пропуски букв, как гласных, так и согласных. Например, слово «СПУСТИЛИСЬ» может быть написано как «ПУСТИЛИСЬ», что указывает на недостаточную внимательность и неумение контролировать процесс письма. Другие примеры включают «ИЗ ТРАВЫ», когда ребёнок пишет «И ТРАВЫ», и «СИДЕЛА», которое может быть записано как «СДЕЛА». Эти ошибки свидетельствуют о том, что ученики не всегда осознают структуру слова и его фонетическое построение. Еще одной распространённой ошибкой являются вставки лишних букв, которые искажают правильное написание слов. Например, слово «ТЁПЛЫЕ» может быть написано как «ТЕПЛЫЕЕ», а слово «ЛЕГЛА» может быть искажено до «ЛЕЕГЛА». Такие ошибки возникают из-за недостатка навыков фонетического восприятия и могут быть связаны с недостаточной практикой в написании и чтении.

Анализ второго этапа констатирующего эксперимента, проведенного для изучения состояния письменной речи у детей младшего школьного возраста, показал наличие нарушений в различных компонентах устной речи, что напрямую влияет на способность детей к письму. Индивидуальные результаты исследования представлены в Приложении 4. Обобщенные результаты на рисунке 2.

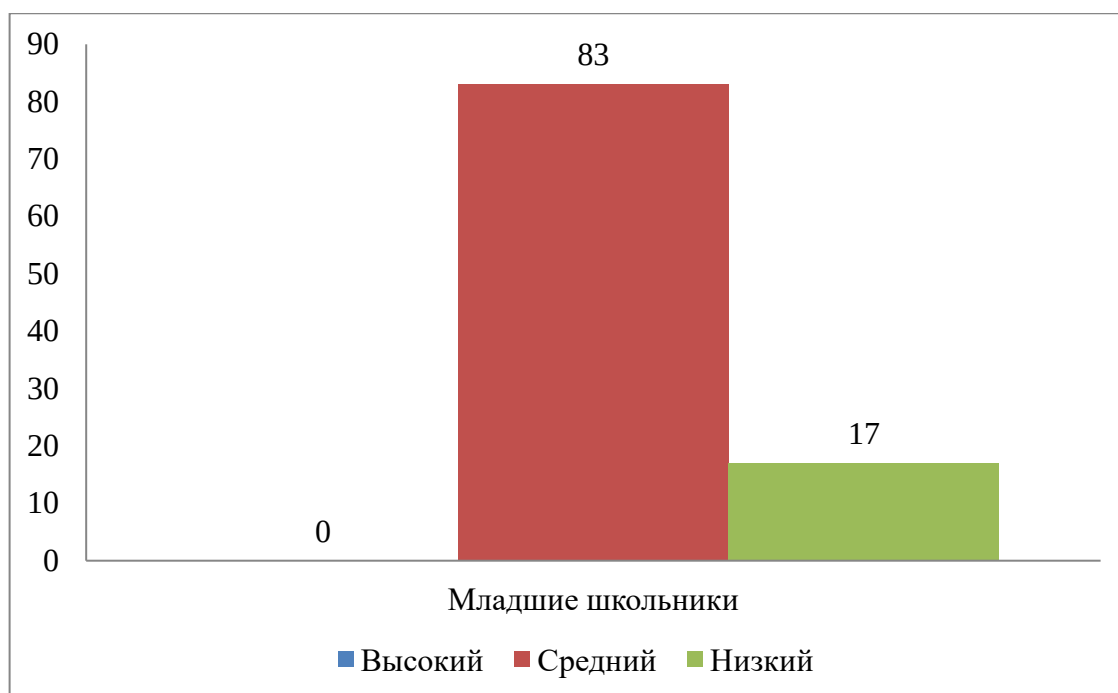


Рисунок 2 – Уровень сформированности навыков устной речи у учащихся экспериментальной группы

Исследования показывают, что учащиеся с нормальным речевым развитием, как правило, демонстрируют высокий уровень успешности в обучении и коммуникации. Однако на практике не всегда удается наблюдать такую картину. В недавнем исследовании, проведенном среди учащихся, было установлено, что 83% детей показали средний уровень успешности, что вызывает серьезные вопросы о состоянии их речевого развития. Средний уровень успешности может свидетельствовать о наличии парциальных речевых нарушений. Такие нарушения не всегда являются грубыми и могут проявляться в различных аспектах речевой деятельности. Например, дети могут испытывать трудности с формированием предложений, что затрудняет их способность выражать мысли и идеи. Среди испытуемых, 17% показали низкий уровень успешности, что может указывать на наличие системной речевой патологии. Такие патологии требуют более глубокого анализа и, возможно, вмешательства специалистов.

Это может быть связано с более серьезными нарушениями, такими как дислексия, дизартрия или другие расстройства, которые требуют

специального подхода и коррекции. Важно отметить, что дети с низким уровнем успешности могут испытывать трудности не только в обучении, но и в социальной адаптации, что может негативно сказаться на их самооценке и мотивации к обучению. Таким образом, среднегрупповая успешность учащихся соответствует среднему уровню, что подчеркивает необходимость внимания к речевому развитию детей и ранней диагностике возможных нарушений.

Одной из ключевых проблем, выявленных в ходе исследований, является недостаточная сформированность функций речеслухового анализатора. Это означает, что дети не только не могут различать звуки, но и испытывают трудности в их воспроизведении. Например, при попытке различить фонемы, которые отличаются только одним признаком, такие как «ба» и «па», многие дети не способны правильно воспроизвести услышанное. Это приводит к значительным трудностям в чтении и письме, что, в свою очередь, может повлиять на их общую успеваемость в школе. В ходе обследования звуко-слоговой структуры слова выяснилось, что лишь 17% учащихся экспериментальной группы успешно справились с заданиями без ошибок. Это подчеркивает наличие серьезных проблем, с которыми сталкиваются дети в процессе обучения. Например, при исследовании фонематического восприятия с помощью оппозиционных слогов, таких как «ба-па», многие дети воспроизводили их как «ба-ба». Это указывает на то, что они не могут правильно дифференцировать звуки, что является критически важным для развития речевых навыков.

Многие дети сталкиваются с трудностями в области языкового анализа и синтеза. Одной из первых проблем, с которой сталкиваются учащиеся, является неуверенность в подсчете слов в предложении. Например, в предложении «ОКОЛО ДОМА РАСТЁТ ВЫСОКАЯ БЕРЕ́ЗА» учащиеся ошибочно насчитывают 7 слов вместо правильных 5. Это может быть связано с недостаточной практикой в устной речи и недостаточным вниманием к структуре предложения. Деление слов на слоги также

вызывает значительные трудности у учащихся. В экспериментальной группе только 30% детей смогли правильно разбить слова на слоги. Особенно сложно им давались трехсложные слова с закрытыми слогами. Например, в слове «КАРАНДАШ» 34% учащихся ошибочно определили количество слогов, указав 4 вместо 3. Это указывает на необходимость более глубокого изучения слоговой структуры языка.

Фонематический анализ — еще одна область, где учащиеся испытывают трудности. В частности, 34% детей не смогли выделить первый звук в слове «КРЫША», а 50% не смогли определить, где находится 3-й звук в слове «ШКОЛА». Ошибки в выделении звуков, такие как пропуск 1-2 звуков при подсчете, наблюдаются в 50% случаев. Это свидетельствует о том, что дети не всегда понимают, как работают фонемы в словах. Трудности с языковым анализом и синтезом – распространенная проблема среди учащихся, требующая внимания со стороны педагогов и родителей. Успешное преодоление этих трудностей положительно скажется на общем уровне грамотности и отразится на письменной речи.

Результаты эксперимента показали, что все участники, независимо от уровня подготовки, допускали специфические ошибки в процессе письма. Эти ошибки касались как орфографии, так и пунктуации, а также структуры предложений. Например, многие дети испытывали трудности с правильным использованием знаков препинания и построением сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Это свидетельствует о том, что у большинства детей наблюдаются трудности, связанные с недостаточной сформированностью различных форм языкового анализа и синтеза.

2.3 Коррекционная работа по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией в процессе логопедических занятий

Традиционной формой коррекционного обучения в школе являются логопедические занятия, на которых организовано своевременное

выявление и преодоление расстройств письменной речи, не допуская их перехода на последующие этапы обучения.

Необходимость разработки такого комплекса упражнений обусловлена результатами констатирующего эксперимента.

Актуальность и новизна содержания комплекса коррекционной работы состоит в практической значимости и востребованности у учащихся экспериментальной группы. Во-первых, для предупреждения специфических ошибок, обусловленных несформированностью языкового анализа и синтеза, необходима планомерная и последовательная коррекционная работа.

Тематическое планирование коррекционного этапа делится на следующие разделы:

1. Развитие звукового анализа и синтеза.
2. Развитие слогового анализа и синтеза.
3. Развитие анализа состава предложения и синтез слов в предложении.

Рассмотрим, что включает в себя работа по развитию каждой из форм языкового анализа и синтеза. Развитие звукового анализа и синтеза основывается на этапах становления простых и сложных форм звукового анализа, автором которых является Т.А.Ткаченко..

Развитие языкового анализа и синтеза на уровне словосочетания, предложения и текста подразумевает:

- выявление признаков предложения, умение отличать предложение от набора слов;
- выявление отличий словосочетания от предложения;
- развитие анализа структуры предложения: определение границ предложения, последовательности слов в предложении и их места; - дифференциация предлогов и приставок;

— выделение основных признаков текста, его отличительные—
особенности от отдельных предложений и определение последовательности
предложений в тексте;

— определение количества, последовательность и место слов в—
предложении.

Цель комплекса упражнений коррекционной работы: преодоление
ошибок письма, обусловленных дисграфией на почве несформированности
языкового анализа и синтеза, путем проведения работы на уровне звука,
буквы, слога, слова, словосочетания, предложения.

Задачи:

Образовательные:

— научить производить звуковой, буквенный, слоговой анализ и
синтез слов, а также языковой анализ и синтез предложений .

Коррекционно-развивающие:

- развитие зрительно-предметного и пространственного восприятия;
- развитие зрительной памяти;
- развитие произвольного внимания, концентрации,
переключаемости;
- расширение лексического запаса речи;
- развитие мыслительных процессов: анализа и синтеза;
- развитие слухоречевого восприятия, произвольного внимания,
памяти;
- развитие и формирование умения понять и принять учебную
задачу, поставленную в вербальной форме;
- формирование и совершенствование связной речи.

Здоровьесберегающие:

- подбор учебного материала с учётом возраста, соматического и
интеллектуального возможностей детей;
- чередование статических и динамических игр и упражнений.

Комплекс упражнений коррекционной работы выстроен в соответствии с основными общедидактическими и логопедическими принципами:

1. Принцип комплексного воздействия – предполагает воздействие на весь речевой синдром в целом.

2. Принцип учета механизма нарушения.

3. Принцип учета поэтапности и системности. Этот принцип предполагает проведение логопедической работы по этапам, каждый из которых является подготовительным для последующего и таким образом формируется единая система.

4. Принцип использования наглядности.

5. Принцип сознательности.

6. Принцип доступности.

7. Принцип использования возможно большего количества анализаторов.

8. Общедидактические принципы.

9. Принцип учета индивидуальных особенностей ребенка.

Эффективность коррекционной работы зависит от использования разнообразных форм и методов работы, направленных на преодоление основного нарушения, дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза. Использование каждого метода определяется целью, задачами логопедической работы, его местом в общей системе коррекционного процесса. В рамках организации занятий использованы следующие методы:

Практические:

— упражнение подражательно- исполнительского, творческого характера;

— игровой метод.

Наглядные:

— наблюдение;

— рассматривание рисунков, картин;

— показ образца, способа действия.

Словесные методы:

— рассказ – предварительные, итоговые и обобщающие беседы.

Рекомендации к применению системы коррекционной работы:

При подборе речевого материала учитываются возрастные и индивидуальные особенности детей, специфика речевого нарушения данной группы. На занятиях используется раздаточный материал. Современные информационные технологии (использование цифровых обучающих программ, фильмов) способствуют улучшению качества обучения, повышают эффективность усвоения учебного материала школьниками. Техническое оснащение образовательного учреждения помогает организовать дифференцированный подход к проведению занятий. Проекция репродукций картин, справочных и дидактических материалов, презентации тем урока не только экономят время, но и дают возможность учителю планировать задания для учащихся с различной учебной мотивацией.

Целевая аудитория: данная системы коррекционной работы предназначена для логопедической работы с учащимися 3 классов.

Ожидаемые результаты.

По итогу коррекционной работы планируется достичь следующих результатов:

Предметными результатами является сформированность следующих умений:

— производить звукобуквенный разбор слогов и слов;

— определять количество звуков и слогов в словах – производить звуковой, буквенный, слоговой анализ и синтез слов.

Личностные результаты:

— формирование внутренней позиции обучающегося;

— повышение мотивации к учебной деятельности, включая учебные и познавательные мотивы;

— ориентация на моральные нормы и их выполнение.

Метапредметные результаты:

Регулятивные УУД:

— учиться работать по предложенному учителем плану.

Коммуникативные УУД:

— слушать и понимать речь других;

— учиться работать в паре, группе;

— выполнять различные роли.

Познавательные УУД:

— находить ответы на вопросы в тексте, иллюстрациях;

— делать выводы в результате совместной работы подгруппы и учителя.

Для реализации коррекционной работы необходимо наличие: кабинета; наглядных пособий; дидактического материала; учебной литературы.

Комплекс упражнений реализуется при групповой форме работы. Он включает в себя курс занятий, которые проводятся один раз в неделю в течение одного учебного года, занятия проходят по расписанию, утвержденному образовательным учреждением.

Комплекс коррекционной работы состоит из несколько блоков.

Первый блок– диагностический (2 часа).

Задачи:

1. Проведение первичного обследования;
2. Оформление документации и планирование работы;
3. Сообщение результатов обследования всем участникам педагогического процесса (для совместной коррекционной работы).

Для диагностики учащихся были использованы речевые пробы Т.А.Фотековой. Результаты обследования фиксируются в речевых картах.

На данном этапе необходимо организовать встречу с родителями учащихся экспериментальной группы с целью ознакомления с результатами диагностики, планом работы.

Второй блок– коррекционная работа (28 часов).

Цели и задачи:

1. Развитие слухового и зрительного внимания.
2. Развитие фонематического анализа и синтеза.
3. Развитие слуховых дифференцировок (проводится дифференциация оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста).

Коррекционный блок включает в себя несколько разделов, содержание которого направлено на устранение нарушения языкового анализа и синтеза на различных уровнях.

Совершенствование языкового анализа и синтеза на уровне звука (12 часов) Занятия данного раздела включают следующие темы:

«Звуки» (2 часа).

I. Звуковой анализ. Включает в себя установление последовательности и количества звуков в составе слова. Простые и сложные формы фонематического анализа, среди которых — узнавание звука среди других фонем и вычленение его из слова в начальной позиции.

В результате занятий устраняются такие виды специфических ошибок, как: пропуск, перестановка, вставка букв либо слогов.

«Твёрдые и мягкие согласные звуки» (1 час).

I. Совершенствовать умения определять на слух разницу в звучании твердых и мягких согласных, обозначать на письме мягкость согласных соответствующими буквами и выделение слогов с твердыми и мягкими согласными.

II. В результате занятий учащиеся должны уметь различать на слух твёрдые и мягкие согласные, выделять твёрдые и мягкие согласные звуки в

словах (определение наличия или отсутствия звука в слове) и определять место звуков в слове относительно других звуков.

«Звукобуквенный анализ и синтез слов» (1 час).

I. Закрепление знаний о гласных и согласных звуках, о звонких и глухих, твёрдых и мягких согласных.

В результате занятий учащиеся должны уметь выполнять звукобуквенный анализ с опорой на алгоритм и без него.

Коррекционный блок, включающий в себя раздел совершенствования языкового анализа и синтеза на уровне звука, заканчивается выполнением учащимися звукобуквенного анализа слова.

«Слово, словосочетание и предложение» (4 часа)

I. Работа над речевой единицей и его элементами.

II. Работа над умением выделять главное слово в словосочетании, над членимостью речевых единиц.

В результате коррекционной работы над словом, словосочетанием и предложением учащиеся научатся определять речевые единицы и их элементы. Сформируют навык слитного и раздельного написания слов (образование прилагательных от существительных, выбор соответствующей формы глагола). Научатся определять границы предложений – заглавные буквы и точки

Третий блок – оценочный (2 часа).

Диагностика (2 часа).

Задачи:

1. оценить результативность коррекционной работы;
2. оценить динамику работы с учащимися;
3. составить количественный и качественный анализ ошибок.

Данный комплекс коррекционной работы, направленный на преодоление нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией в процессе логопедических занятий, позволит младшим

школьникам обрести навыки языкового анализа и синтеза, которые во многом определяют успешность письменной речи.

Вывод по главе 2:

Для проведения экспериментального исследования мы использовали методику, разработанную Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной, которая позволила провести комплексную оценку навыков письма младших школьников.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил сделать вывод о состоянии письменной речи у детей. Все участники эксперимента, независимо от уровня подготовки, допускали специфические ошибки в процессе письма. Это свидетельствует о том, что у большинства детей наблюдаются трудности, связанные с недостаточной сформированностью различных форм языкового анализа и синтеза.

Разработанный нами комплекс коррекционной работы, направленный на преодоление нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией в процессе логопедических занятий, позволит младшим школьникам обрести навыки языкового анализа и синтеза, которые во многом определяют успешность письменной речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель нашего исследования – научно-теоретическое обоснование и разработка системы коррекционного воздействия по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией в основном достигнута. В процессе решения поставленных задач нами были сделаны следующие выводы:

Для младших школьников освоение письма – это длительный путь, опирающийся на фундамент устной речи. Устная речь, как вербально-моторная функция, играет первостепенную роль. Способность ребёнка правильно произносить звуки, понимать фонологическую структуру слов, а также сформированное представление о грамматике – всё это непосредственно влияет на качество письма. Однако, у многих детей младшего школьного возраста возникают трудности, проявляющиеся в виде дисграфии – специфического нарушения письменной речи.

Важно отметить, что причины дисграфии могут быть многообразными и часто носят комплексный характер. К ним относятся как психофизиологические факторы (врожденные особенности нервной системы, незрелость мозговых структур, отвечающих за письмо), так и социально-экономические (неблагоприятная семейная обстановка, недостаток внимания к развитию речи ребенка, отсутствие должной стимуляции). Дети с дисграфией часто проявляют и другие симптомы: неврозоподобные состояния (тревожность, плаксивость), психоорганические нарушения (неустойчивость внимания, импульсивность), задержку речевого развития, нарушения звукопроизношения (дислалия), бедность словарного запаса. Низкая работоспособность, плохая концентрация внимания, рассеянность, а также двигательные нарушения (проблемы с координацией, равновесием, мелкой моторикой) – частые спутники дисграфии. Коррекционная работа с детьми, страдающими дисграфией, должна быть комплексной и строго

индивидуальной. Она должна учитывать специфику нарушений у каждого ребенка

В отличие от отдельных, изолированных тестов, разработанная Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной предлагает комплексную оценку навыков письма младших школьников. Это позволяет не только выявить локальные нарушения, но и понять их взаимосвязь на основе письменных и устных заданий. Результаты констатирующего эксперимента, проведенного с использованием данной методики, показывают, что даже у детей с хорошей успеваемостью по другим предметам наблюдаются специфические ошибки в письме. Это подтверждает вывод о том, что недостаточная сформированность языкового анализа и синтеза – ключевой фактор, определяющий успешность овладения письменной речью. Дети могут испытывать трудности с дифференциацией фонем, определением слоговой структуры слова, правильным употреблением морфем и построением предложений. Эти трудности могут проявляться в самых разных видах письменных работ: от простых списываний до самостоятельных сочинений.

Анализ полученных данных позволил составить систему коррекционной работы, направленной на устранение выявленных нарушений. Она включает в себя логопедические упражнения, направленные на развитие фонематического слуха, слоговой структуры речи, грамматических навыков и пространственного восприятия. При этом особое внимание уделяется развитию метакогнитивных способностей – умению контролировать и корректировать собственную письменную речь.

Таким образом, задачи исследования решены. Гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азова, О. И. Дизорфография / О.И. Азова. – Санкт – Петербург: ИНФА-М, 2016. – 180 с.
2. Ахутина, Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция /Т. В Ахутина - М.: МПСИ, 2002. – С. 7–20.
3. Ахутина, Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – Москва: Сфера, 2008. – 73 с.
4. Визель, Т. Г. Логопедические упражнения на каждый день для выработки четкой речи / Т. Г. Визель. – Москва: Сфера, 2005. – 16 с.
5. Волкова, Л.С. Логопедия / Л. С. Волкова. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 479 с.
6. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина – Москва: Педагогика, 2003. - 368 с.
7. Гайдина, Л.И. Логопедические упражнения: Исправление нарушений письменной речи. 1-4 классы / Л.И. Гайдина, Л.А. Обухова. – М.: ВАКО, 2007. – 112 с.
8. Гвоздев, А. Н. Об основах русского правописания. В защиту морфологического принципа русской орфографии / А.Н. Гвоздев – Москва: 2010. – 248 с.
9. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод.пособие / О.Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 80с.
10. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. – Москва, 2011. – 224 с.
11. Ефименкова, Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия / Л.Н. Ефименкова. – М.: Книголюб, 2008. – 401с

12. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – Санкт – Петербург, 2012. – 286 с.
13. Кукушкин, В. С. Логопедия в школе / под ред. В. С. Кукушкина. – Ростов на Дону: МАРТ, 2004. – 367 с.
14. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И.Лалаева. – Москва: ВЛАДОС, 2008. – 224 с.
15. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 304с.
16. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников/ Р.И.Лалаева - СПб.: МиМ, 2004. – 224с.
17. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений письма у младших школьников/ Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова– СПб.: Союз, 2003. – 224с.
18. Лалаева, Р.И. Логопедия / Р.И. Лалаева. - Москва: ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
19. Лалаева, Р.И. Развитие фонематического анализа и синтеза / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2005. – 129 с.
20. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи: монография. – Москва: Академия педагогических наук. – 2012. – 311 с.
21. Леонтьев, А. А. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка / А. А. Леонтьев - Москва: Просвещение, 2010. – 370 с.
22. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учебное пособие / Е.А. Логинова; под ред. Л.С. Волковой. – СПб., 2004. – 208с.
23. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб.заведений / под ред. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 703 с.

24. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2009 - 320 с.
25. Ляудис, В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. – Москва: Международная педагогическая академия, 2014. – 321 с.
26. Мнухин, С. С. О врожденной алексии и аграфии. Хрестоматия по логопедии / С.С. Мнухин – Москва: Академия, 2009- 456 с.
27. Никашина, Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников / Н.А. Никашина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Левиной Р.Е. – М.: Просвещение, 1965. – С. 46-66.
28. Парамонова, Л. Г. Правописание шаг за шагом /Парамонова Л. Г. – Санкт – Петербург, 2008. – 205 с.
29. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. – Спб.: Детство-пресс, 2006. – 128 с.
30. Поваляева, М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: учебное пособие / М.А. Поваляева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 158 с.
31. Пятница, Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах / Т.В. Пятница. – Ростов н/Д.: Феникс, 2015. – 173 с.
32. Русецкая, М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин : монография / М. Н. Русецкая. –СПб : КАРО, 2007. – 191 с.
33. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления / И.Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2012. – 280 с.
34. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников/ И.Н. Садовникова.– М.: Владос, 2009. – 256 с.
35. Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения/ А.Л. Сиротюк.– М.: Сфера ТЦ, 2003. – 288с.

36. Смирнова, И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР : учеб.-метод. пособие для логопедов и дефектологов / И. А. Смирнова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 320 с.

37. Спирова, Л. Ф. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ / Л. Ф. Спирова, А. В. Ястребова // Дефектология. –1988. – № 5. – С.3

38. Токарева, О.А. Расстройств чтения и письма / О. А. Токарева // Расстройства речи у детей и подростков / под общ.ред. С. С. Ляпидевского. – М., М., 1969. – С. 190-212.

39. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения. Практикум по логопедии / М.Ф. Фомичева. – Москва: Просвещение, 2009. – 239 с.

40. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод.пособие / Т.А. Фотекова. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 96 с.

41. Хватцев, М. Е, Аграфия и дисграфия / М. Е. Хватцев // Хрестоматия по логопедии. – М., 1997. – С.113-120.

42. Яковлева, Н.Н. Преодоление нарушений письменной речи / Н.Н. Яковлева. – СПб.: КАРО, 2011. – 160 с.

43. Ястребова, А.В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией) /А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. – Москва: Когито-Центр, 1996.– 47 с.

44. Яструбиннская, Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Е. А. Яструбиннская // Логопедия. – 2004. – №2. – С.60-70.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Диагностические пробы для исследования особенностей письменной речи по методике Т.А. Фотековой

Первая серия

Исследуются навыки языкового анализа.

Инструкция для ребенка

Отвечай на мои вопросы.

Сколько слов в предложении «Около дома росла береза»?

Какое второе слово в этом предложении?

Сколько слогов в слове «рак»?

Сколько слогов в слове «машина»?

Какой третий слог в слове «машина»?

Сколько звуков в слове «рак»?

Сколько звуков в слове «шапка»?

Какой первый звук в слове «шапка»?

Какой третий звук в слове «школа»?

Какой звук после «ш» в слове «школа»?

Оценки

3 — правильный ответ;

2 — самокоррекция;

1 — правильный ответ после стимулирующей помощи;

0 — неправильный ответ после стимулирующей помощи.

Можно отдельно проанализировать результаты выполнения первых пяти проб, позволяющих судить о сформированности языкового анализа, и последних пяти проб, проверяющих звуковой анализ.

Максимальная оценка за серию — 30 баллов.

Вторая серия

Исследуются навыки письма.

Инструкция для учащихся 2-го класса

Я буду диктовать, а ты пиши.

Настала осень. Дует холодный ветер. Солнце светит тускло. Часто идет дождь.

В лесу стоит тишина.

Инструкция для учащихся 3-го класса

Диктант «ПТИЦЫ»

Наступил декабрь. Выпал пушистый снег. Он покрыл всю землю белым ковром. Замерзла речка. Птицам голодно. Они ищут себе пищу. Дети кладут в кормушку хлеба и зерен.

Оценки

2-й класс

45 — не более 3 ошибок, связанных с нарушением правил орфографии или пунктуации или пропуском слова при письме под диктовку;

30 — допускается до 5 погрешностей недисграфического характера и/или 1-2 — дисграфического;

15 — до 5 орфографических и пунктуационных ошибок и/или не более 5 дисграфических;

0 — множественные дисграфические и орфографические ошибки.

3-й класс

45 — не более 2 ошибок, связанных с нарушением правил орфографии или пунктуации или пропуском слова при письме под диктовку;

30 — допускается до 3 погрешностей недисграфического характера;

15 — до 5 орфографических ошибок и/или не более 2 дисграфических;

0 — множественные дисграфические и орфографические ошибки.

Полезно проанализировать качество дисграфических ошибок. Мы выделяли ошибки нескольких типов, но в индексы были включены штрафные оценки только за два типа ошибок: 1) за ошибки, обусловленные трудностями фонематического восприятия; 2) за грамматические ошибки на письме.

Штрафные баллы для обоих типов ошибок начисляются по следующей шкале:

0 — отсутствие ошибок;

(-5) — одна ошибка;

(-10) — две ошибки;

(-15) — три и более ошибки.

Максимальная оценка — 45 баллов.

Третья серия

Исследуются навыки чтения.

Инструкция для учащихся 2-го и 3-го класса

Прочитай текст. (Для чтения дается текст «Как я ловил раков», А.Н. Корнев, 1997.)

В нашей деревне текут два ручейка. В них живет много раков. Мальчики ловят их руками под камнями, в дырах между корнями или под берегом. Потом они варят их и лакомятся ими. Одного рака я получил от моего друга, и он мне очень понравился, был очень вкусный.

Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать, а трудно сделать. У раков свое оружие — клешни, которыми они щиплются как следует. Кроме того, я боялся сунуть руку в дыру между корнями. Ведь можно прикоснуться к лягушке или даже змее! Мой друг посоветовал мне, как можно ловить раков совсем по-другому... Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо. Рак крепко схватит мясо, и затем его легко вытащить из воды, как рыбу на удочке. Этот способ мне очень понравился, и поэтому я подготовил все нужные вещи. В пруду я нашел глубокое место и сунул палку в воду. Сажу спокойно. Вода чистая, но раков я не видел нигде. Вдруг я заметил усы, потом глаза и клешни, и, наконец, весь рак медленно вылез к мясу. Потом схватил мясо клешнями и разорвал его челюстями. Я очень осторожно вытянул свою удочку из воды, и рак лежит на траве.

Я наловил много раков. Мама их сварила. Какими они были красными! И очень вкусными!

Для выяснения понимания смысла прочитанного ребенку следует задать 2—3 вопроса или попросить пересказать то, что он успел прочитать.

Оценки

Оценивание происходит по трем критериям.

2-й класс

Критерий скорости чтения

15 — высокая скорость чтения, 60 и более слов в минуту;

10 — средняя скорость чтения, от 45 до 59 слов;

5 — низкая скорость чтения, от 30 до 44 слов;

0 — очень низкая скорость чтения, 29 и менее слов.

Критерий правильности чтения

15 — не более 3 ошибок с самокоррекцией;

10 — не более 6 ошибок на уровне слова, большая часть исправлена самостоятельно;

5 — до 6 ошибок на уровне слова и слога, без саморрекции;

0 — множественные ошибки на разных уровнях.

Критерий понимания смысла прочитанного

- 15 — полное понимание смысла прочитанного;
- 10 — неполное понимание;
- 5 — фрагментарность или незначительное изменение смысла ситуации;
- 0 — отсутствие понимания прочитанного или грубое искажение смысла.

3-й класс

Критерий скорости чтения

- 15 — высокая скорость чтения, 90 и более слов в минуту;
- 10 — средняя скорость чтения, от 70 до 89 слов;
- 5 — низкая скорость чтения, 50—69 слов;
- 0 — очень низкая скорость чтения, 49 и менее слов.

Критерий правильности чтения

- 15 — не более 3 ошибок с самокоррекцией;
- 10 — до 5 ошибок, частично с самокоррекцией;
- 5 — до 6 ошибок без коррекции;
- 0 — множественные ошибки.

Критерий понимания смысла прочитанного

- 15 — полное понимание смысла прочитанного;
- 10 — неполное понимание;
- 5 — фрагментарность или незначительное изменение смысла ситуации;
- 0 — отсутствие понимания прочитанного или грубое искажение смысла.

Оценка за чтение складывается из суммы оценок по каждому критерию.

Максимальная оценка — 45 баллов.

Максимальная оценка за все задания, проверяющие состояние письменной речи, — 120 баллов.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Диагностические пробы для исследования особенностей устной речи по методике Фотекова Т.А.

Цель методики: определить уровень сформированности речевых умений и навыков, как важного условия развития коммуникативной функции речи.

Материалы: руководство к тексту, диагностические карты, сводная таблица регистрации результатов, стимульный материал (картинки).

Серия 1. Исследование состояния уровня моторной реализации

1. Проверка состояния фонематического восприятия

Инструкция: слушай внимательно и повторяй за мной как можно точнее.

Предъявление – воспроизведение – предъявление – воспроизведение

▪ ба – па	па – ба
▪ са – за	за – са
▪ жа – ща	ща – жа
▪ са – ша	ша – жа
▪ ла – ра	ра – ла
▪ ма – на – ма	на – ма – на
▪ да – та – да	та – да – та
▪ га – ка – га	ка – га – ка
▪ за – са – за	са – за – са
▪ жа – ша – жа	ша – жа – ша
▪ са – ша – са	ша – са – ша
▪ ца – са – ца	са – ца – са
▪ ча – тя – ча	тя – ча – тя
ра – ла – ра	ла – ра – ла

Оценка: 1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;

0,5 балла – первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (ба – па – ба – па);

0,25 балла – неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками;

0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.

Максимальное количество баллов за все задание - 15 баллов

2. Исследование артикуляционной моторики.

Инструкция: делай, пожалуйста, так, как я скажу.

- надуй щеки;
- надуй одну щеку;
- надуй другую;
- упри язык в правую щеку;
- «Обезьянка» - помести язык между верхними зубами и верхней губой;

Инструкция: повторяй за мной движения.

- «Трубочка» (губы выдвинуты вперед трубочкой);
- «Лопатка» (широкий распластаный язык лежит на нижней губе, рот приоткрыт);
- «Маятник» (рот открыт, язык высунут и с одинаковой скоростью передвигается от одного уголка рта к другому);
- «Качели» (рот открыт, язык поочередно касается то верхней, то нижней губы);
- «Улыбка» - «трубочка» (чередование движений губами).

Оценка:

1 балл – правильное выполнение движения с точным соответствием всех характеристик предъявленному;

0,5 балла - замедленное и напряженное выполнение или выполнение по показу;

0,25 – длительный поиск позы, или неполный объем движений, или отклонения в конфигурации, синкинезии, гиперкинезы;

0 – невыполнение движений.

Максимальное количество баллов за все задание - 10 баллов

3. Исследование звукопроизношения.

Все звуки условно разделены на пять групп: свистящие, шипящие, л – ль, р – рь, все остальные звуки..

Инструкция: повторяй за мной слова:

- собака, маска, нос; сено, косить, высь; замок, коза; зима, ваза;
- шуба, кошка, камыш; жук, ножи;
- цапля, овца, палец; щука, вещи, лещ; чайка, очки, ночь;
- река, варенье, дверь;
- лампа, молоко, пол; лето, колесо, соль.

Оценка:

Каждая из выделенных пяти групп оценивается отдельно.

3 балла - нормативное произношение всех звуков группы;

1,5 балла – один звук или несколько звуков группы доступны правильному произношению, но в спонтанной речи подвергаются искажениям или заменам (недостаточно автоматизированы);

1 балл – искажается или заменяется во всех речевых ситуациях только один звук группы;

0 баллов – искажаются или заменяются несколько звуков группы или все.

Максимальная оценка – 15 баллов.

4. Исследование сформированности звуко-слоговой структуры слова.

Инструкция: повторяй за мной слова.

Скакалка, танкист, космонавт, милиционер, сковорода, кинотеатр, баскетбол, перепорхнуть, аквалангист, термометр.

Оценка

1 балл – четкое и правильное воспроизведение слова в предъявленном темпе;

0,5 балла – замедленное, напряженное или послоговое воспроизведение, но без нарушения структуры;

0,25 – искажение звуко-слоговой структуры слова (пропуски, перестановки, искажения звуков и слогов внутри слова)

0 – грубое нарушение слоговой структуры слова (пропуски, вставки, персеверации) или невыполнение задания.

Максимальное количество баллов за все задание - 10 баллов

Серия 2. Исследование навыков языкового анализа.

Инструкция: подумай и ответь на мои вопросы.

- Сколько слов в предложении «Около дома росла высокая береза»?
- Какое второе слово в этом предложении?
- Сколько слогов в слове «рак»?
- Сколько слогов в слове «машина»?
- Какой третий слог в слове «машина»?
- Сколько звуков в слове «рак»?
- Сколько звуков в слове «шапка»?
- Какой первый звук в слове «шапка»?
- Какой третий звук в слове «школа»?
- Какой звук после «ш» в слове «школа»?

Оценка:

1 балл - правильный ответ с первой попытки.

0,5 балла – правильный ответ с первой попытки;

0,25 балла – правильный ответ с третьей попытки;

0 баллов – неверный ответ с третьей попытки.

Максимальный балл за серию — 10.

Серия 3. Исследование грамматического строя речи.

1. Повторение предложений.

Инструкция: послушай предложения и постарайся повторить его как можно точнее.

- Наступила осень.
- Птичка свила гнездо.
- Над водой летали белые чайки.
- В саду было много красных яблок.
- Земля освещается солнцем.
- Ранней весной затопило весь наш луг.
- Дети катали из снега комки и делали снежную бабу.
- Медведь нашел под большим деревом глубокую яму и сделал себе берлогу.
- Петя сказал, что он не пойдет гулять, потому что холодно.
- На зеленом лугу, который был за рекой, паслись лошади.

Оценка:

0 балл – правильное и точное воспроизведение;

0,5 балла – пропуск отдельных слов без искажения смысла и структуры предложения;

0,25 балла – пропуск частей предложения, искажение смысла и структуры предложения, предложение не закончено;

0 баллов – невоспроизведение.

2. Верификация предложений.

Инструкция: я буду читать предложения, и если в некоторых из них будут ошибки, постарайся их исправить.

Девочка гладит утюгом. Дом нарисован мальчик.. Мальчик умывается лицо. Баба вышла в будку. Березки склонились от ветра. Солнце освещается землей. По морю плывут корабль. У Нины большая яблоко. Хорошо спится медведь под снегом. Над большим деревом была глубокая яма.

Оценка:

1 балл – выявление и исправление ошибки;

0,5 балла – выявление и исправление ошибки с незначительными неточностями (пропуск, перестановки, замены слов);

0,25 балла – ошибка выявлена, но не исправлена;

0 баллов – ошибка не выявлена.

3. Составление предложений из слов в начальной форме.

Инструкция: я буду называть слова, а ты постарайся составить из них предложение.

- мальчик, открывать, дверь
- девочка, читать, книжка
- доктор, лечить, детей
- рисовать, карандаш, девочка
- в сад, расти, вишня
- сидеть, синичка, на, ветка
- груша, бабушка, внучка, давать
- Витя, косить, трава, кролики, для
- Миша, дать, собака, большая, кость
- Петя, купить, шар, красный, мама

Слова предъявляются до первого ответа.

Оценка:

1 балл – предложение составлено верно;

0,5 балла – нарушен порядок слов;

0,25 балла – наблюдаются пропуски, привнесения или замены слов;

0 баллов – смысловая неадекватность или отказ от выполнения задания.

4. Добавление предлогов в предложение.

Инструкция: сейчас я назову предложение, в котором пропущено слово, постарайся найти его и вставить.

- Лена наливает чай...чашки.
- Почки распустились...деревьях.
- Лодка плывет...озеру.
- Чайка летит...водой.
- Птенец выпал...гнезда.
- Деревья шумят...ветра.
- Последние листья падают...березы.
- Щенок спрятался...крыльцом.

- Пес сидит...конуры.
- Большая толпа собралась ...театром.

Используется два вида помощи

- стимулирующая («неверно, подумай еще»);
- в виде вопроса к пропущенному предлогу (наливает чай куда?)

Оценка:

- 1 балл – правильный ответ;
- 0,5 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи;
- 0,25 – правильный ответ после помощи второго вида;
- 0 баллов – неэффективное использование помощи как первого, так и второго вида.

5. Образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах.

При выполнении этого задания можно использовать картинки.

Инструкция: один – дом, а если их много, то это – дома.

- один стол, а много – это...
- стул - ...
- окно - ...
- звезда - ...
- ухо - ...

Инструкция: один - дом, а много чего? – Домов.

- стол, а много чего? - ...
- стул - ...
- окно - ...
- звезда - ...
- ухо - ...

Оценка:

- 1 балл – правильный ответ;
- 0, 5 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи;
- 0,25 балла – форма образована неверно;
- 0 баллов – невыполнение.

Серия 2. Исследование словаря и навыков словообразования.

1. Называние детенышей животных.

Инструкция: у кошки – котята, а у

- козы –
- волка –
- утки –
- лисы –
- льва -
- собаки -
- курицы –
- свиньи –
- коровы –
- овцы –

2. Образование существительных в уменьшительной форме.

Инструкция: большой – мяч, а маленький – это мячик. Назови ласково предметы, которые я буду перечислять.

Стол, стул, дом, снег, дерево.

3. Образование прилагательных от существительных.

а) Относительных

Инструкция: кукла из бумаги - она бумажная

- | | |
|-------------------------|--------------------|
| ▪ варенье из вишни – | кисель из клюквы - |
| ▪ варенье из яблок – | салат из моркови - |
| ▪ варенье из сливы – | суп из грибов - |
| ▪ варенье из малины - | лист дуба – |
| ▪ варенье из клубники - | лист осины - |
| ▪ варенье из черники - | лист дуба - |
| ▪ кукла из соломы – | горка изо льда – |
| ▪ шишка ели - | |

б) Качественных

Инструкция: лису за хитрость называют хитрой, а ...

- волка за жадность -
- зайца за трусость –
- медведя за силу –
- льва за смелость –

Инструкция: если днем жарко, то день – жаркий, а если -

- мороз -
- солнце -
- снег -
- дождь -
- ветер -
- холод -

в) Притяжательных

Инструкция: у собаки лапа собачья, а у ...

- | | | |
|-------------|---------|------------------|
| ▪ кошки – | зайца - | гнездо орла - |
| ▪ медведя – | белки - | клюв птицы - |
| ▪ волка – | | ружье охотника - |
| ▪ льва – | | |
| ▪ лисы - | | |

Оценка: для всех заданий серии осуществляется по общим критериям:

1 балл – правильный ответ;

0,5 балла – самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи;

0,25 балла – неверно образованная форма;

0 баллов – невыполнение.

Серия 5. Исследование понимания логико-грамматических отношений

1. а) Покажи ключ, карандаш. б) Покажи карандашом ключ. в) Карандаш – ключом.

2. а) Нарисуй круг под крестом. б) Крест под кругом.

3. Скажи, что верно: весна бывает перед летом или лето – перед весной.

4. Ваня выше Пети. Кто меньше ростом?

5. Сашу ударил Коля. Кто драчун?

6. Охотник бежит за собакой. Кто впереди?

7. Папа прочел газету после того, как позавтракал. Что папа сделал вначале.

Оценка:

1 балл – правильное выполнение;

0,5 балла – самокоррекция;

0 баллов – неверный ответ.

Серия 6. Исследование связной речи.

1. Составление рассказа по серии сюжетных картинок (5 картинок)

Инструкция: посмотри на эти картинки, постарайся разложить их по порядку и составь рассказ.

Оценка :

1) *Критерий смысловой целостности:* 5 баллов – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности; 2,5 балла – допущено незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев; 1 балл – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла или рассказ не завершен; 0 баллов – отсутствует описание ситуации.

2) *Критерий лексико-грамматического оформления высказывания:* 5 баллов – рассказ оформлен грамматически правильно, с адекватным использованием лексических средств; 2,5 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность грамматического оформления, единичные случаи поиска слов или неточное их употребление; 1 балл – встречаются аграмматизмы, далекие словесные замены ;; неадекватное использование лексических средств; 0 баллов – рассказ не оформлен.

3) *Критерий самостоятельности выполнения задания:* 5 баллов – самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ; 2,5 балла – картинки разложены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно; 1 балл – раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам; 0 баллов – невыполнение задания даже при наличии помощи.

2.Пересказ прослушанного текста.

Инструкция: сейчас я прочту небольшой рассказ, слушай его внимательно, запоминай и приготовься пересказывать.

Горошины.

В одном стручке жили горошины. Прошла неделя. Стручок раскрылся. Горошины весело покатались на ладонь мальчику. Мальчик зарядил горохом ружье и выстрелил. Три горошины залетели на крышу. Там их склевали голуби. Одна горошина закатилась в канаву. Она дала росток. Скоро он зазеленел и стал кудрявым кустиком гороха.

Рассказ предъявляется не более двух раз.

Оценка;

1) *Критерий смысловой целостности:* 5 баллов – воспроизведены все смысловые звенья; 2,5 балла - смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями;

1 балл – пересказ неполный, имеются значительные сокращения, или искажения смысла, или включение посторонней информации; 0 баллов – невыполнение.

2) *Критерий лексико-грамматического оформления высказывания:* 5 баллов – пересказ составлен без нарушения лексических и грамматических норм; 2,5 балла – пересказ не содержит аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность оформления высказывания, поиск слова, отдельные словесные замены; 1 балл – отмечаются аграмматизмы, повторы, неадекватное использование слов; 0 баллов – пересказ не доступен.

3) *Критерий самостоятельности выполнения задания:* 5 баллов – самостоятельный пересказ после первого предъявления; 2,5 балла – пересказ после минимальной помощи (1-2 вопроса); 1 балл – пересказ по вопросам; 0 баллов – пересказ даже по вопросам не доступен.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Индивидуальные результаты исследования письменной речи у младших школьников

№ респондента	Количество баллов				Уровень
	Навыки языкового анализа	Навыки письма	Навыки чтения	Общие	
1.	13	21	6	40	Средний
2.	11	22	7	40	Средний
3.	15	25	4	44	Средний
4.	12	23	6	41	Средний
5.	8	13	6	27	Низкий
6.	10	15	4	29	Низкий

Индивидуальные результаты исследования письменной речи у младших школьников

№ респондента	Количество баллов							Уровень
	Моторная реализация	Языковой анализ	Грамм.строй	Словарь	Логико-грамм..отнош.	Связность речи	Общие	
1.	23	6	4	23	5	21	82	Средний
2.	21	5	3	34	6	17	86	Средний
3.	12	4	4	33	6	12	71	Средний
4.	24	7	3	23	5	15	77	Средний
5.	31	5	2	21	4	13	76	Средний
6.	15	4	2	11	4	9	45	Низкий