



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

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

Логопедическая работа по преодолению нарушений письма у младших
школьников с дисграфией

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

Проверка на объем заимствований:
66,6 % авторского текста
Работа рецензия к защите:
рекомендована/не рекомендована
1507 «19» 12 2023 г.
Зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-406-101-3-1
Заборская Вероника Олеговна
Научный руководитель:
ст. преподаватель кафедры СПиПМ
Ковалева Алёна Александровна
Ков

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ	6
1.1 Понятие «письмо» в психолого-педагогической литературе.....	6
1.2 Формирование навыков письма в младшем школьном возрасте	11
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с дисграфией	17
1.4 Методики коррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией	29
Выводы по главе 1.....	35
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ	37
2.1 Методика изучения письма у младших школьников с дисграфией.....	37
2.2 Состояние письма у младших школьников с дисграфией.....	43
2.3 Содержание логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией	47
Выводы по главе 2.....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	54
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	57
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	61
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	66

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В начальной школе обучающиеся овладевают письменной речью. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, одной из задач образовательного процесса в школе является формирование письменной речи, т. е. формирование правильной устной и письменной речи как показателей общей культуры человека.

У младших школьников в процессе обучения могут возникнуть трудности в овладении письмом, вызванные различными причинами, в том числе нарушениями в устной речи, недостаточной сформированности графомоторных навыков, мелкой моторики, пространственных представлений, зрительного восприятия.

Ошибки в письменной речи могут свидетельствовать о дисграфии. Нарушения письма препятствуют обучению, затрудняют процесс школьной адаптации, вызывают вторичные психические отклонения в формировании личности ребенка. Также дисграфические ошибки влекут за собой трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил.

В связи с этим одной из актуальных задач логопедии остается поиск оптимальных путей коррекции нарушений письма (И.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Е.Ф. Собонович, О.А. Токарева, С.Б. Яковлев и др.). В современной методической литературе предлагаются различные методики коррекционной работы по преодолению нарушений письма.

В младшем школьном возрасте необходимо проводить целенаправленную и систематическую работу, направленную на формирование навыков письма, преодоление дисграфических ошибок, создание условий для овладения письмом и предупреждения вторичных

нарушений, в том числе снижения успеваемости по русскому языку и другим учебным предметам в дальнейшем.

Таким образом, проблема коррекции дисграфии является актуальной для современного образования. В связи с этим необходимо изучить состояние данной проблемы, определить основные направления коррекционной работы. Это обусловило выбор темы исследования: «Логопедическая работа по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией».

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией.

Объект исследования: нарушения письма у младших школьников с дисграфией.

Предмет исследования: специфика логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности письма у младших школьников с дисграфией.
3. Составить комплекс упражнений по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией.

Методы исследования: теоретические методы (анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования); эмпирические методы: педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий этапы); методы количественной и качественной обработки результатов.

База исследования: практическая часть исследования была организована на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Славинская начальная общеобразовательная школа» (МОУ «Славинская

НОШ»). В исследовании приняли участие 10 детей младшего школьного возраста (8-9 лет).

Структура исследования: работа включает введение, основную часть (две главы, выводы по главам), заключение, список использованных источников и два приложения.

В первой главе приведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования навыков письма, раскрыты особенности письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией, представлено описание методик коррекционной работы по преодолению нарушений письма у обучающихся с дисграфией.

Во второй главе рассматриваются диагностические задания из методики изучения состояния письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией, анализируются полученные результаты констатирующего эксперимента, а также предлагается комплекс упражнений, направленных на преодоление нарушений письма у обучающихся с дисграфией.

В заключении представлены общие выводы по итогам проведенного исследования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ

1.1 Понятие «письмо» в психолого-педагогической литературе

В современной психолого-педагогической литературе письмо рассматривается как вид письменной речи. Понятие и структура письма раскрывается в работах Л.С. Выготского, В.И. Городиловой, Л.Н. Ефименковой, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, А.Р. Лурии, Л.Г. Парамоновой, Е.Н. Российской, В.П. Садовниковой и других.

В научной литературе письменная речь понимается как вид речевой деятельности, в ходе которой происходит изложение законченной мысли или связного высказывания в письменной форме. Если рассматривать письменную речь в широком понимании, то это определенная система знаков и символов, овладение которыми является важнейшим этапом в развитии личности ребенка [21].

Письменная речь включает письмо и чтение. Эти два процесса являются видами письменной речи, при этом чтение – это рецептивный процесс, а письмо – продуктивный. Существует также и другая точка зрения, при которой понятие «письменная речь» употребляется как синоним письма [17].

В психофизиологии и физиологии письменная речь является результатом реализации высшими психическими функциями процесса формирования порождения продуктивных речевых сигналов. Функциональная система, которая осуществляет процессы письма и чтения, задействует на различные участки коры головного мозга (левое полушарие), а также такие анализаторные системы, как зрительная, слуховая, моторная и другие. Каждый компонент функциональной системы вносит свой вклад в успешное осуществление письменной речи [12].

Л.С. Выготский отмечает, что письмо – это особый момент в развитии ребенка, определенный рубеж, который означает переход от дошкольного возраста к младшему школьному возрасту, в котором письменная речь становится важным средством обучения и развития [10].

Е.Н. Российская письмо рассматривает как двигательный акт, который включает двигательных состав и смысловой компонент. На первом этапе овладения письмом ребенок осваивает смысловую сторону. В отличие от ребенка, который пишет буквы без понимания смыслового содержания и срисовывает их как узор, младших школьников в период обучения грамоте воспринимает буквы как определенный символ, знак, смысловую схему, в которой заключен определенный звуковой образ слова [27].

А.Н. Корнев рассматривает письмо как вид систему, в которую входят взаимосвязанные элементы – операциональные компоненты. Данные компоненты тесно связаны с высшими психическими функциями – вниманием, памятью, мышлением [11]. Данной точки зрения также придерживается А.Р. Лурия [15].

Первая психическая функция, которая является операциональным компонентом письма, – это устная речь. Без устной речи невозможно развитие письменной речи, поэтому чтобы сформировать навыки письма, важно создать условия для освоения устной речи, то есть необходимо накопить определенный лексический запас, сформировать грамматическую сторону речи. При этом письменная речь, в свою очередь, является опорой для развития устной речи.

Помимо устной речи в систему операциональных компонентов письма входят высшие психические функции, в первую очередь, восприятие, внимание и память. Большинство авторов подчеркивается, что в процессе письма важную роль играют слуховое и зрительное восприятие, устойчивость внимания, оперативная память как способ удержания и запоминания элементов букв, слов, предложений, их последовательности. Н.И. Жинкин считает, что недостаточный уровень данных процессов

приводит к расстройствам письма, то есть низкий уровень восприятия, произвольного внимания, зрительной и слуховой памяти у детей приводит к различным нарушениям письма [8].

Письменная речь также связана с мышлением, воображением, а также эмоционально-волевой сферой личности ребенка. Их несформированность также оказывает негативное влияние на формирование письма и является фактором, от которого зависит успешность связного письменного высказывания. Также процесс письма связан с такими системами, как оптическая, акустическая, моторная анализаторные системы, кора левого полушария мозга, различные речевые центры, которые в совокупности обеспечивают процесс функционирования письменной речи.

Структуру письма, его компоненты рассматривает также Л.С. Цветкова с точки зрения психофизиологии. Автором выделяется пять основных компонентов, которые тесно связаны с высшими психическими функциями:

- акустический компонент письма – связан с устной речью, слуховым восприятием, фонематическим слухом и включает умение слышать звуки и выделять их;

- артикуляционный компонент письма – включает умение воспроизводить звуки, устанавливать последовательность звуков, состав слова;

- зрительный компонент письма – основан на зрительном восприятии, внимании и памяти и включает представление графического образа звука, перевод звукового образа в графические знаки и символы;

- мнемический компонент письма – предполагает удержание в памяти звуков и графических символов, их правильная организация на письме;

- орфографический компонент письма – основан на знании и применении правил орфографии и пунктуации в процессе реализации процесса письма [35].

Свой подход к определению компонентов письма предлагает А.Р. Лурия. По его мнению, процесс письма начинается с побуждения, задачи, мотива. Человек должен осознать, для чего он пишет – для сохранения информации, передачи ее другому лицу, побуждения кого-то к определенному действию. После этого составляется определенный план письменного высказывания, формируется смысловая программа, включающая ход и последовательность мыслей [15].

Н.А. Никашина отмечает, что важной и очень сложной операцией письма является анализ звуковой структуры слова. Для того, чтобы правильно написать слово, необходимо определить его звуковой состав, место и последовательность звуков. В этом процессе задействованы речедвигательный и речеслуховой анализаторы. При определении характера звуков, их последовательности важную роль играет внутреннее, шепотное или громкое проговаривание слова. Особенно велика его роль на начальном этапе овладения письменной речью, так как проговаривание позволяет определить характер звуков, их последовательность, отличия от сходных звуков [20].

Следующая операция письма – это соотнесение фонем, полученных в ходе звукового анализа слова, с определенным графическим образом, соответствующему данному звуку символу – букве. При этом встает задача отделить нужный символ (букву) от других, схожих по написанию. Для различения букв, сходных по графическим элементам, необходимо наличие таких операций, как зрительный анализ и синтез, пространственные представления.

И наконец, следующая операция письма – это моторная операция, или воспроизведение зрительного образа звука (буквы) с помощью движений руки. При этом процесс написания осуществляется под кинестетическим контролем, а также зрительным контролем. Графо-моторные навыки основаны на различных психических функциях, восприятии, внимании,

зрительно-моторной координации. Важнейшим звеном является развитие двигательного анализатора, произвольных движений, мелкой моторики.

В психолого-педагогической литературе рассматривается сущность понятия «графомоторный навык» и его компоненты (М.М. Безруких, Т.Г. Визель, Т.И. Зеленина, О.Б. Иншакова, М.В. Лопатина, Г.Г. Мисаренко, С.А. Озерова, Е.Г. Тимощенко и другие).

Графомоторный навык является многокомпонентным образованием, и высокий уровень его развития требует больших усилий в формировании как речевых, так и неречевых психических процессов. Становление графомоторных навыков в наибольшей степени зависит от важных компонентов, таких как системное развитие мелкой и общей моторики, зрительно-пространственных представлений, серийной организации движений и зрительной памяти [19].

В структуру графомоторных навыков входят следующие компоненты:

- графические навыки;
- зрительное восприятие;
- пространственные представления;
- движения пальцев рук (мелкая моторика) [4].

Графические навыки – это автоматизированные способы перекодирования звуков речи в соответствующие символы – буквы. Термин «графика» означает с греческого языка «graphein» – скрести, царапать, писать, рисовать. В основе графического навыка лежит действие на основе речевых и двигательных операций [7].

В процессе письма важен процесс зрительно-моторного контроля, что требует сформированности зрительного восприятия. Под зрительным восприятием понимается процесс психофизиологической обработки изображения объектов окружающего мира, осуществляемый зрительной системой; психический процесс отражения в сознании человека предметов и явлений окружающего мира при непосредственном их воздействии на орган зрения. В процессе зрительного восприятия накапливаются

зрительные представления о цвете, форме, величине предметов, их пространственном расположении, степени их удаленности [21].

Со зрительным восприятием тесно связаны пространственные представления. Восприятие пространства – это восприятие положения предмета в пространстве, его величины, контура, рельефа. Пространственные представления – это представления о форме, положении, величине, расстоянии, направлении и других пространственных соотношениях и связях.

Оптико-пространственные функции входят в состав функционального базиса письма, их несформированность может привести к трудностям овладения и нарушениям письменной речи (О.Б. Иншакова, М.Н. Русецкая и др.). Достаточный уровень развития оптико-пространственных функций является необходимым условием для усвоения зрительных образов букв, а также для дифференциации близких по начертанию букв [22].

Таким образом, письмо рассматривается как комплексный процесс, требующий интеграции и координации различных психических функций и операций. Для овладения письмом необходимы: сформированность устной речи (звукопроизношение, фонематические процессы, лексико-грамматической стороны речи), высших психических функций (восприятие, внимание, память, мышление), графомоторных навыков. Далее рассмотрим, как формируются навыки письма на этапе младшего школьного возраста.

1.2 Формирование навыков письма в младшем школьном возрасте

Младший школьный возраст – это период от 6-7 до 10-11 лет, в основе которого новый вид ведущей деятельности – учение, что обуславливает изменения в развитии всех познавательных процессов. Согласно Л.С. Выготскому, младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредованный характер и становятся осознанными и произвольными. Ребенок постепенно овладевает

своими психическими процессами, учится управлять вниманием, памятью, мышлением [9].

Младший школьный возраст сенситивен для формирования способности к длительной целенаправленной деятельности – как умственной, так и физической. Начало систематического обучения в школе, переход к новым социальным условиям и значительное увеличение умственной нагрузки требуют особенно пристального внимания к организации образовательного процесса.

С поступлением в школу у младших школьников происходят изменения во всех видах деятельности – в общении, в игре, во взаимоотношениях с новым коллективом. Дети осваивают новые социальные роли, среди которых одной из важнейших является роль ученика. При этом у младших школьников, особенно в первом классе, продолжает проявляться присущая детям потребность в интересных видах деятельности, например, в играх.

В младшем школьном возрасте преобладают процессы возбуждения, для обучающихся характерна повышенная активность, импульсивность, недостаточный уровень волевого и эмоционального регулирования поведения. Это отражается на образовательном процессе: младшим школьникам трудно удерживать внимание длительное время, выделять значимую информацию, анализировать и обобщать.

Лучше всего для восприятия детей подходят наглядные средства, различные способы визуализации материала, которые способны привлечь внимание и удержать его в течение урока. В соответствии с этим в работе с младшими школьниками целесообразно использовать учебный материал, основанный на занимательности, наглядности, что способствует формированию познавательного интереса [14].

Важную роль в формировании младшего школьника играет речь. Как отмечает А.А. Леонтьев, четвертый этап в развитии речи у детей – школьный (от 7 до 17 лет). Главная особенность развития речи у детей на

данном этапе по сравнению с предыдущим – это ее сознательное усвоение. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила построения высказываний. Ведущая роль при этом принадлежит новому виду речи – письменной речи [28].

В процессе обучения в школе речь становится средством приобретения, сохранения и передачи знаний, средством самовыражения и воздействия; ребенок осваивает письменные формы литературного языка, что, несомненно, влияет и на его устную речь. В школе ребенок осваивает книжный стиль письменной речи, его публичной, официально-деловой разновидностью, знакомятся с учебно-научным стилем изложения. В школьном возрасте ребенку становятся доступны повествовательные (устные и письменные) высказывания с элементами описания [18].

В младшем школьном возрасте ребенок осваивает письменную речь на основе того речевого фундамента, который был заложен на предыдущих этапах. Основы для формирования письменной речи закладываются на ранних этапах речевого онтогенеза: младенчество (от рождения до года), ранний возраст (второй-третий год жизни), дошкольный и младший школьный возраст. На первом этапе – от рождения до года – формируется основа для дальнейшего речевого развития ребенка. На втором этапе – в раннем возрасте – развитие речи осуществляется как в фонетическом, так и лексико-грамматическом аспектах. На третьем этапе – в дошкольном возрасте – речевая система активно развивается, активно усваиваются основные грамматические категории.

На уроках дети учатся осуществлять звуковой анализ и синтез, закрепляют представления о грамматических категориях, изучают правила построения высказываний. В обучении главную роль выполняет письменная речь, именно это отличает период младшего школьного возраста от предыдущих этапов в развитии речи [26].

Р.И. Лалаева отмечает, что у младших школьников развитие речи идет в двух основных направлениях: во-первых, интенсивно набирается

словарный запас и усваивается морфологическая система языка, на котором говорят окружающие; во-вторых, речь обеспечивает перестройку познавательных процессов (внимания, памяти, воображения, а также мышления) [13].

Навык – это действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. В формировании навыка выделяются три основных этапа:

I этап – аналитический – вычленение и овладение отдельными элементами действия, уяснение содержания. Большое значение имеет не только уровень развития ребенка, наличие определенных знаний и умений, но и способ объяснения, степень осознания выполненного действия.

II этап – условно назван синтетическим – соединение отдельных элементов в целостное действие.

III этап – автоматизация – фактическое образование собственно навыка как действия, характеризующегося высокой степенью усвоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Характерными чертами автоматизации навыка являются быстрота, плавность, легкость выполнения.

А.Н. Леонтьев отмечает, что навыки письма тесно связаны с устной речью, имеет психологическую основу, которая обеспечивает реализацию различных форм письма. С психологической точки зрения письмо, по мнению А.Н. Леонтьева, включает три основных операции:

- обозначение фонем, или звуков речи, в виде символов – букв;
- моделирование посредством графических символов звуковой структуры слова;
- графо-моторные операции [19].

Первая операция – символизация, обозначение фонем, или звуков речи, в виде символов – букв. Данный навык формируется у детей в дошкольном возрасте в процессе игры, изобразительной деятельности. Как

отмечает Н.А. Никашина, важным является также достаточный уровень сформированности фонематического восприятия у детей [20].

Для формирования операции моделирования посредством графических символов звуковой структуры слова необходимо фонематическое восприятие. М.Е. Хватцев считает, что навык моделирования посредством графических символов звуковой структуры слова формируется у детей в процессе обучения грамоте и осуществляется следующим образом:

- на первом этапе происходит фонологическое структурирование звуковой стороны слова, ребенок устанавливает временную последовательность;

- на втором этапе происходит трансформация данной последовательности из временной в пространственную [8].

Процессы развития фонематического восприятия, трансформации последовательности фонем в пространственный ряд графем осуществляются параллельно с фонематическим анализом и синтезом и графо-моторными операциями, которые являются конечным этапом в процессе формирования операций письма [5].

Графо-моторные навыки основаны на различных психических функциях, восприятии, внимании, зрительно-моторной координации. О.А. Токарева подчеркивает, что важнейшим звеном является развитие двигательного анализатора, произвольных движений, мелкой моторики [32].

В период младшего школьного возраста формируется интеграция зрительного и двигательного анализаторов. Зрение принимает участие в управлении движением руки, то есть зрительно-моторная координация становится ведущим регуляторным механизмом в формировании графо-моторных навыков. Поэтому сформированность зрительно-моторной координации является одним из важнейших показателей готовности детей к

обучению в школе. Письмо, таким образом, является комплексом всех трех операций, которые действуют координированно и согласованно.

В процессе обучения младшие школьники осваивают навык письма, который имеет многокомпонентную структуру и включает в себя как речевые, так и неречевые составляющие. Речевые компоненты письма – это функции, которые необходимы для речевой деятельности, в том числе письменной речи. К ним относятся фонематический анализ и синтез, языковой анализ и синтез. Неречевые процессы – это компоненты, которые участвуют в процессе письма (зрительный анализатор – восприятие и формирование зрительного образа букв; двигательный анализатор – движение руки, начертание букв; пространственные представления – ориентировка на листе бумаги; зрительное внимание и память; механизмы координации всех участвующих в акте письма процессов и функций). В процессе обучения младшие школьники узнают, что такое буквы, чем они отличаются от звуков, какие элементы буквы включают, как они правильно пишутся. Обучающиеся узнают о разных способах начертания букв при письме и осваивают их (строчные и заглавные буквы, письменные и печатные буквы). Параллельно младшие школьники изучают правила орфографии, учатся записывать буквы в словах в соответствии с нормами, что создает условие для формирования орфографических навыков.

Правильному овладению письмом у младших школьников способствует постоянная тренировка и выполнение упражнений. Без последовательной и систематической работы навык письма не формируется, является неустойчивым. Благодаря упражнениям, обучающиеся закрепляют представления о буквах, учатся писать быстро, автоматизировано и с учетом норм правописания родного языка. Но в то же время упражнения не являются самоцелью, они должны использоваться методически правильно, то есть упражнения целесообразно применять не на аналитическом и синтетическом этапах, когда еще только формируется умение писать (первый и второй этапы формирования навыка письма), а на

третьем этапе, когда умение автоматизируется и формируется навык (третий этап). Чрезмерное увлечение упражнением на первых этапах может затормозить развитие навыка письма. Это означает, что на первых этапах лучше уделить внимание развитию функций и процессов, которые необходимы для письма – формированию пространственных представлений, зрительного внимания и другие.

Таким образом, в младшем школьном возрасте ребенок осваивает письменную речь на основе того речевого фундамента, который был заложен на предыдущих этапах. При нормальном речевом развитии, при отсутствии нарушений устной речи на первых трех этапах освоение письменной речи протекает без особых трудностей. Если же у детей на первых этапах были трудности в развитии речи, они отражаются и в младшем школьном возрасте, что приводит к нарушению письма, к дисграфии.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с дисграфией

Дисграфия как нарушение письма у младших школьников рассматривается в работах Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Л.Г. Парамоновой, В.П. Садовниковой и другими. Авторами предлагаются различные подходы к пониманию дисграфии, к классификации видов дисграфии и ошибок письма у младших школьников.

Дисграфия рассматривается как сложное речевое нарушение, обусловленное анатомической или функциональной незрелостью высоко организованных структур коры головного мозга. Дисграфия часто встречается у детей, перенесших перинатальные повреждения центральной нервной системы [30].

Л.Н. Ефименкова отмечает, что дисграфия – это нарушение речи вследствие системного нарушения речевых и неречевых функций, без которых невозможно освоение письма не только в начальной школе, но и

дальнейшем, в средних классах школы на уроках русского языка при изучении грамматики [7].

В логопедии проблему дисграфии изучал М.Е. Хватцев. В своих исследованиях он подчеркивал, что дисграфия является следствием недоразвития устной речи. В дальнейшем он пришел к выводу, что нарушения письменной речи разнообразны, включают различные проявления в зависимости от того, какое из звеньев письма нарушено. В соответствии с этим он разработал одну из первых классификаций нарушений письменной речи.

Р.Е. Левина также отмечает роль устной речи, а конкретно фонематических процессов, в формировании дисграфии. В дальнейшем, при изучении нарушений письма она выделила и другие причины развития дисграфии, соответствующие им виды дисграфии и направления коррекционной работы [14].

На современном этапе в основе понимания причин нарушений письма, соответствующих видов дисграфии и направлений логопедического воздействия лежит учение о функциональных системах. Речь рассматривается как система, тесно связанная с другими высшими психическими функциями (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия).

В научной литературе существуют различные подходы к классификации дисграфии, наиболее распространены среди них классификации О.А. Токаревой, М.Е. Хватцева, Р.И. Лалаевой.

О.А. Токарева выделяет три основных вида дисграфии, в основе которых лежит нарушение той или иной системы – звуковой, зрительной, двигательной. В соответствии с этим дисграфия подразделяется на:

- акустическую;
- оптическую;
- моторную [32].

Классификацию видов дисграфии предлагает М.Е. Хватцев. По его мнению, все нарушения письма можно разделить на пять групп [34]:

- дисграфия, обусловленная недоразвитием фонематического слуха на фоне акустической агнозии. При данной форме у детей сохранно списывание слов, но при этом наблюдаются ошибки, связанные с нарушением дифференциации звуков, фонематического анализа и синтеза;

- дисграфия, обусловленная нарушением устной речи, или «графическое косноязычие». Причиной данной формы нарушения письма является неправильное звукопроизношение, которое отражается в письменной речи детей;

- дисграфия, обусловленная нарушением ритма произношения. Ошибки на письме вызваны тем, что не сформированы ритмические компоненты устной речи, что ведет к пропускам гласных звуков, слогов, слов, окончаний;

- дисграфия, обусловленная нарушением зрительного восприятия буквы и слова (оптическая дисграфия). В письме дети путают написание сходных букв, имеющих одинаковые элементы, например, букв п – и, и – ш, л – м и других;

- дисграфия как вторичное нарушение при афазии – моторной и сенсорной. На письме ошибки проявляются в виде замен, искажении структуры как слова, так и всего предложения. Причиной данной формы дисграфии является распад речи вследствие органических причин.

Классификация видов дисграфии, разработанная Р.И. Левиной, включает четыре вида дисграфии:

- акустическая дисграфия, или дисграфия вследствие нарушения распознавания фонем, нарушения фонематической дифференциации звуков речи;

- артикуляторно-акустическая дисграфия, которая формируется в результате нарушения устной речи ребенка как в плане распознавания

фонем, так и их воспроизводства посредством работы органов артикуляционного аппарата;

– дисграфия на основе нарушения фонематического анализа и синтеза, при которой в письме нарушается порядок звуков, их последовательность, количество, место в слове;

– аграмматическая дисграфия, вызванная несформированностью грамматической стороны речи на всех уровнях – морфологии (словоизменение, словообразование) и синтаксиса [14].

Наиболее обоснованной на сегодняшний день является классификация дисграфий, которая разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия. В основе – отражение неправильного произношения на письме.

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания. В основе – нарушение дифференциации фонем.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе – нарушения языкового, фонематического анализа и синтеза.

4. Аграмматическая дисграфия. В основе – недоразвитие морфологических, синтаксических обобщений.

5. Оптическая дисграфия. В основе – недоразвитие зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений.

Артикуляторно-акустическая дисграфия формируется в результате нарушения устной речи ребенка как в плане распознавания фонем, так и их воспроизводства посредством работы органов артикуляционного аппарата. Данный вид дисграфии имеет общие черты с дисграфией, выделенной М.Е. Хватцевым (дисграфия на основе нарушения устной речи). В основе данного вида дисграфии лежат следующие специфические ошибки письма:

– написание букв ребенком так, как он их слышит;

– замена, пропуск тех звуков в слове, которые нарушены и в устной речи;

– закрепление замены букв на письме и после преодоления нарушений устной речи [58].

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания проявляется в следующих ошибках на письме:

– замена букв, соответствующих акустически близким звукам (шипящие и свистящие, глухие и звонкие и т.д.);

– неправильное обозначение мягкости согласного звука на письме (нарушение дифференциации твердых и мягких звуков);

– замена гласных звуков не только в безударном, но и в ударном положении в слове.

Дисграфия на основе нарушения фонематического анализа и синтеза включает ошибки, которые основаны на несформированности навыков слогового и звукового анализа и синтеза. Это проявляется на письме следующим образом:

– искажение звукобуквенной структуры слова;

– пропуск согласных звуков при их стечении;

– пропуск гласных звуков, пропуск слогов;

– перестановка букв, слогов;

– добавление лишних букв, слогов.

Аграмматическая дисграфия обусловлена несформированностью грамматической стороны речи на всех уровнях – морфологии (словоизменение, словообразование) и синтаксиса. Наиболее полную характеристику данного вида дисграфии дали в своих работах Р.И. Лалаева и Р.Е. Левина. Ошибки при данном виде дисграфии проявляются следующим образом:

– на уровне слова – в искажении морфологической структуры слова (замена, пропуск, добавление приставок, суффиксов);

– на уровне словосочетания – в изменении падежных окончаний, в нарушении согласования слов, употребления предлогов;

– на уровне предложения – в нарушении порядка слов в предложении, трудностях построения сложных предложений, пропусках слов, нарушении последовательности слов [27].

Оптическая дисграфию формируется вследствие недоразвития зрительных функций, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Ошибки при данном виде дисграфии:

- замена графически сходных букв;
- неправильное написание элементов [46].

У детей зачастую выявляется смешанная дисграфия. Смешанный вид дисграфии – это сложное нарушение письменной речи. Ошибки, связанные с нарушением формирования психических функций, которые принимают участие в процессе письма. Например, способность различать фонемы на слух и при произношении, способность анализировать предложение на слова, способность понимать лексическо-грамматический строй речи. При дисграфии ошибки наблюдаются в сильной фонетической позиции. Обычные орфографические ошибки наблюдаются только в слабой позиции [28].

Дадим клинико-психолого-педагогическую характеристику младших школьников с дисграфией.

У младших школьников с дисграфией отмечаются такие клинические особенности, как неврологическая симптоматика в виде негрубых нарушений мозговых структур, наличие отдельных синдромов, функциональных отклонений в состоянии центральной нервной системы.

Дисграфия часто встречается у детей, перенесших перинатальные повреждения центральной нервной системы. Нарушения письма у детей связывают с воздействием целого комплекса различных экзогенных и эндогенных факторов пренатального, натального и раннего постнатального периодов, а также с наследственной предрасположенностью (А.Н. Корнев). О.А. Токаревой, Р.И. Лалаевой показано, что смешение графически сходных букв связаны с оптическими и оптико-пространственными

трудностями учащихся. Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой: неврологическими нарушениями, нарушениями познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания, психическими нарушениями [2].

Неврологическая симптоматика свидетельствует не только о задержке созревания центральной нервной системы, но и о негрубом повреждении отдельных мозговых структур, т. е. наиболее часто имеет место дизонтогенетически-энцефалопатический симптомокомплекс нарушений. Среди характерных нервно-психических нарушений наибольшее значение имеет гипертензионно-гидроцефальный синдром – синдром повышенного внутричерепного давления, который проявляется в нарушениях умственной работоспособности, произвольной деятельности и поведения детей, а также в быстрой истощаемости и пресыщаемости любым видом деятельности, повышенной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности.

Дети обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений (т. е. несформированность общего и орального праксиса). Такие дети быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности. Таким детям трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего урока.

Рассмотрим психологические особенности младших школьников с дисграфией – особенности познавательных процессов, эмоциональной, коммуникативной сферы.

Познавательные процессы включают восприятие, внимание, память, мышление, речь и воображение. У младших школьников с дисграфией можно отметить своеобразие всех познавательных процессов в виде вторичных нарушений, вызванных речевым недоразвитием.

Восприятие у младших школьников с дисграфией отличается недостаточным уровнем произвольности. У обучающихся могут наблюдаться трудности в восприятии образа буквы (нарушение буквенного гнозиса) – трудности дифференциации зеркального и нормального написания букв, наложение букв друг на друга, не узнавание букв в зашумленных изображениях, сложности при сравнении букв (нахождения общих и отличительных признаков при анализе элементов), при восприятии сходных букв, имеющих общие элементы, трудности восприятия одной и той же буквы, написанной разным шрифтом и другие. Все это в дальнейшем вызывает нарушение письма и ведет к оптической дисграфии [29].

Внимание младших школьников с дисграфией характеризуется недостаточным для возраста уровнем произвольности. Это отражается в том, что обучающиеся часто отвлекаются на уроке и вследствие этого не воспринимают в нужном объеме учебный материал. Внимание является неустойчивым, объем недостаточный, уровень распределения и концентрации – низкий. Младшие школьники, имеющие нарушения письма, часто сосредотачивают внимание не на учебном материале, а на отвлекающих факторах. Особенно выражены различия в уровне внимания у детей с нарушением речи в показателях слухового внимания, когда инструкция к заданиям дается только в форме словесной инструкции [18].

Память младших школьников с дисграфией отличается такими особенностями, как недостаточный объем запоминаемого учебного материала, недостаточный уровень произвольного запоминания на основе словесно-логического мышления. Низкие показатели у отдельных детей может иметь слуховая память. Продуктивность запоминания снижена, дети не запоминают инструкции, которые включают более трех-четырёх пунктов, пропускают отдельные элементы или меняют их последовательность в процессе выполнения заданий на уроках и при выполнении письменных работ.

Мышление младших школьников с дисграфией не имеет значительных отклонений от возрастных норм, но при этом у них снижены показатели словесно-логического мышления, более развито образное мышление. Недостаточность словесно-логического мышления выражается в трудностях оперирования представлениями об окружающем мире, построении логических связей и установления причинно-следственных отношений между объектами. Дети овладевают мыслительными операциями (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация) в процессе обучения, но при этом им требуется дополнительная помощь в выполнении заданий на логические действия. Выраженность нарушений в словесно-логическом мышлении у младших школьников с дисграфией зависит от уровня недоразвития речи, наличия других вторичных нарушений когнитивных функций, а также от условий воспитания и обучения [30].

Воображение младших школьников с дисграфией отличается стереотипностью образов, недостаточной оригинальностью, трудностями формирования представлений во внутреннем плане. Им необходим наглядный образец и четкая инструкция в виде последовательных действий по ее выполнению.

У младших школьников отмечаются также особенности личности, например, неустойчивость эмоциональной сферы, нестабильные эмоциональные состояния, переживание и тревожность из-за своих трудностей в обучении и особенностей речи. Речевое недоразвитие отражается и на коммуникативной сфере, что затрудняет процесс речевого общения, особенно если у младших школьников с дисграфией нарушения письма вызваны недоразвитием устной речи.

В обучении младшие школьники с дисграфией требуют особого подхода к организации учебной деятельности. Это индивидуальный и дифференцированный подход, логопедические занятия, использование

специальных приемов и методик коррекционной работы, организация взаимодействия с родителями.

Рассмотрим более подробно особенности письма у младших школьников с дисграфией.

Учитывая сложность нарушений речи, недоразвитие неречевых психических функций у детей с дисграфией, ряд авторов отмечают недостатки в овладении ими письменной речью (Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, В.П. Садовникова). Степень выраженности нарушения письменной речи находится в зависимости от уровня речевого недоразвития (Р.Е. Левина).

Дисграфические ошибки младших школьников проявляются в различных видах письменных работ, особенно в изложениях, сочинениях. При их написании проявляются такие особенности письма, как недостаточная логичность изложения, нарушение последовательности описываемых событий, отсутствие связности предложений. Это вызвано несформированностью лексико-грамматических, в том числе синтаксических, средств [9].

При анализе ошибок письма важно анализировать те, которые являются симптомами дисграфии. Это так называемые специфические ошибки, которые не связаны с незнанием орфографических правил, а показывают нарушение письменной речи. Классификацию специфических ошибок письма разработала И.Н. Садовникова, в работах которой предлагается три группы таких ошибок [28].

Первая группа специфических ошибок письма, по И.Н. Садовниковой, – это ошибки на уровне буквы и слога. К ним относятся:

- пропуск буквы, пропуск слога (при нарушении операций звукового анализа слова);
- вставка лишней буквы, лишнего слога (чаще всего при стечении согласных);

– перестановка буквы и слога (при трудностях анализа последовательности звуков в слове);

– персеверация – это застревание на определенных буквах или слогах при написании слов;

– антиципация – это предвосхищение, упреждение (замена звука, чаще всего согласного, на вытесненную букву в слове);

– смешение – замена букв, сходных по написанию, а также букв, различающихся по звонкости – глухости, твердости – мягкости.

Вторая группа специфических ошибок письма, по И.Н. Садовниковой, – это ошибки на уровне слова. К ним относятся:

– написание частей слова отдельно, например, приставки или начальной буквы, а также при стечении согласных;

– слитное написание слов, например, слова с предлогом, с союзом, с последующим словом;

– ошибки при неправильном образовании слов с помощью суффикса или приставки (морфемные аграмматизмы);

– нарушение границ слов, слияние смежных слов, разрыв одного из слов.

Третья группа специфических ошибок письма, по И.Н. Садовниковой, – это ошибки на уровне словосочетания и предложения. К ним относятся:

– написание первого слова в предложении со строчной буквы;

– отсутствие точки (других знаков – восклицательного, вопросительного) в конце предложения;

– нарушение связи слов – неправильное использование грамматических категорий (род, число, падеж), неправильный порядок слов [28].

Отдельную категорию ошибок составляют графические ошибки, в которые входят: наличие лишних элементов у букв или их недописывание,

ошибки в пространственном расположении элементов, смешивание сходных по графическому образу букв, замена и т.д.

Перечисленные ошибки связаны с нарушением как звуковой, так и смысловых сторон речи и проявляются у детей с третьим уровнем общего недоразвития речи на письме. При этом также наблюдается большое количество орфографических ошибок, которые также обусловлены несформированностью представлений о звуковом составе слова. В связи с этим работа по преодолению нарушений письма должна осуществляться с применением упражнений, направленных на формирование орфографических навыков и формирования правильного написания слов. Это требует отбора специальных заданий и упражнений для младших школьников с дисграфией.

Таким образом, дисграфия – это нарушение письма. Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма. При смешанной дисграфии наблюдаются дисграфические ошибки, характерные для всех видов дисграфии (например, дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза и аграмматическая с элементами акустической и оптической дисграфии). У младших школьников с дисграфией выделяются такие особенности письма, как ошибки на уровне слова, словосочетания и предложения. Это искажения и замены букв, слогов, слов, нарушение слитности написания слов, нарушение порядка слов в предложении и другие специфические дисграфические ошибки. Своеобразие письма и наличие дисграфических ошибок требует организации коррекционной работы по устранению нарушения письма у младших школьников с дисграфией. Далее рассмотрим методики коррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией.

1.4 Методики коррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией

Методики коррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией рассматривают Л.С. Волкова, Л.Н. Ефименкова, О.Б. Иншакова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.В. Мазанова, Н.П. Мещерякова, М.А. Поваляева, О.В. Правдина, М.Е. Хватцев, С.Б. Яковлев и др.

Л.С. Волкова логопедическую работу по коррекции дисграфии предлагает строить следующим образом. Во-первых, это формирование представлений детей о морфологической структуре слова. Во-вторых, это формирование представлений о структуре предложения. параллельно проводится работа по развитию навыков словоизменения, словообразования. Л.С. Волкова предлагает опираться на различные схемы, модели слова, словосочетания и предложения, так как они позволяют наглядно представить связи между словами. В работе со схемами используются такие задания, как подбор словосочетаний и предложений к определенной схеме, запись схемы к предложению, выбор нужно схемы из нескольких предложенных и другие [30].

Л.Н. Ефименкова в коррекционной работе по преодолению нарушений письма выделяет такое направление, как развитие связной речи. По ее мнению, формирование связности речи создает условия для развития навыков чтения и письма. Данная работа включает в себя упражнения, которые направлены на анализ лексического и грамматического значения слова, анализ структуры предложения, анализ интонационного оформления высказывания и развитие связности речи (первый класс). На следующем этапе логопедическая работа включает коррекцию имеющихся нарушений письма (второй класс). На уроках и логопедических занятиях используются упражнения, направленные на звуко-слоговой анализ слова, звукобуквенный анализ и синтез, на фонематические процессы

(фонематический анализ, фонематический синтез, фонематические представления). Также продолжается работа по изучению лексического значения слов и анализу их морфологического состава. Формирование связной речи проводится постоянно, внутри каждой изучаемой темы и включает такие формы письменных работ обучающихся, как изложение, сочинение, работа с деформированными текстами, проверка правильности написания и другие (третий и четвертый классы).

Методика коррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией Р.И. Лалаевой включает в себя следующие направления:

- дифференциация речевых единиц (форм слова, структуры предложения в речи);
- автоматизация грамматических форм в импрессивной и экспрессивной речи;
- закрепление правильных грамматических форм в письменной речи [13].

В работе по коррекции дисграфии Р.И. Лалаева предлагает опираться на комплексный подход, то есть учет всех норм русского языка и развитие всех систем – фонетической, лексической и грамматической (морфология и синтаксис). При этом в работе с младшими школьниками, имеющими дисграфию, необходимость постепенно усложнять учебный материал, при этом уделять внимание усвоению правил орфографии. Последовательность заданий и речевого материала – это формирование навыков письма сначала на примере букв, слогов, а затем словосочетаний, предложений и текста.

Р.И. Лалаева отмечает, что содержание коррекционной работы зависит от того, какой вид дисграфии является наиболее выраженным у обучающихся. Если у ребенка артикуляторно-акустическая дисграфия или дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания, то коррекционная работа включает развитие фонематических процессов. Выделяется два этапа: первый этап – это проработка каждого из

смешиваемых звуков, второй этап – дифференциация смешиваемых звуков (слуховая и произносительная) на основе развития фонематического восприятия, анализа и синтеза.

Р.И. Лалаева отмечает, что при дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза основное внимание уделяется трем направлениям коррекционной работы – развитие фонематического анализа и синтеза, развитие слогового анализа и синтеза, развитие анализа структуры предложения.

При аграмматической дисграфии необходимо работать над структурой предложения и морфологической системой языка, то есть развивать лексико-грамматический строй речи. Все направления коррекционной работы (обогащение и уточнение словаря, усвоение структуры предложения, развитие навыков словообразования и словоизменения) должны вестись параллельно.

При оптической дисграфии коррекционная работа с младшими школьниками включает упражнения по развитию пространственных представлений, зрительного восприятия и внимания, зрительного анализа и синтеза. Это создает зрительный образ букв, формирует умение сравнивать буквы, отличать их друг от друга, правильно писать.

В методике коррекционной работы по преодолению нарушений письма Р.Е. Левиной отмечается необходимость коррекции устной речи по следующим направлениям: развитие фонематического анализа и синтеза, формирование связности речи, лексико-грамматического строя. Выделяются следующие этапы коррекционной работы:

- закрепление продуктивных словообразовательных моделей, обучение связности высказывания, коррекция нарушений устной речи, формирование простых по семантике и наиболее продуктивных форм;

- усвоение языковых средств межфразовой связи, словообразование менее продуктивных моделей, формирование наиболее сложных и менее продуктивных форм словоизменения;

– овладение более сложными видами средств межфразовой связи, уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей, закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению менее продуктивных форм словоизменения [14].

Методика И.Н. Садовниковой в коррекции дисграфии включает в себя следующие уровни:

– уровень операциональных компонентов письма: развитие пространственно-временных представлений младших школьников, зрительного восприятия, внимания и других процессов;

– фонематический уровень: развитие фонематического восприятия и звукового анализа у младших школьников, коррекция устной речи и звукопроизношения;

– лексический уровень: развитие словаря, обогащение лексикона как за счет количественного роста словарного запаса, так и за счет словообразования;

– синтаксический уровень: устранение аграмматизмов в речи младших школьников, развитие связной речи (диалогической, монологической).

М.Е. Хватцев считает, что коррекция дисграфии должна осуществляться с опорой на устную речь. По его мнению, «главное – это устранение недостатков устной речи» [34]. Опираясь на эту точку зрения, А.В. Ястребова предлагает логопеду работу по преодолению нарушений письма разбить на три этапа [40].

На первом этапе внимание должно быть сосредоточено на преодолении фонетико-фонематического недоразвития. Это развитие фонематического слуха, преодоление нарушений звукопроизношения, формирование звукобуквенного анализа.

На втором этапе ведется работа по преодолению лексико-грамматического недоразвития, причем сначала работа ведется в устной речи, затем в письменной.

Третий этап – это развитие связной речи. Таким образом, работа по коррекции аграмматической дисграфии, по методике М.Е. Хватцева и А.В. Ястребовой, основывается на необходимости развития и преодоления недостатков недоразвития грамматической стороны, в первую очередь, в устной речи.

С.Б. Яковлев в работу по коррекции аграмматической дисграфии включает три основных направления:

- формирование умений внутреннего программирования связных высказываний (ситуативно-смысловой подуровень);
- формирование умений внутреннего программирования отдельных высказываний (грамматико-смысловой подуровень);
- формирование умений грамматического структурирования (формирование функций словоизменения и словообразования) [39].

На первом этапе формирование умений внутреннего программирования связных высказываний осуществляется в устной речи, в форме диалога. Школьники учатся составлять рассказы по картинке, по серии картин, с помощью вопросов. Предлагаются такие задания, как выставить последовательно картинки и составить рассказ (сначала устно, потом письменно). Значительное внимание уделяется развитию навыков программирования высказывания в устной речи (в процессе беседы, составления рассказа), а также в процессе обсуждения прочитанного.

На втором этапе работа усложняется, детям предлагаются задания на составление тестов (рассказ, пересказ) в письменной форме. Задания выполняются в следующей последовательности:

- составление короткого рассказа, пересказа с опорой на наглядность;
- составление короткого рассказа, пересказа без опоры на наглядность;

- составление длинного рассказа, пересказа длинных текстов с опорой на наглядность;

- составление длинного рассказа, пересказа длинных текстов без опоры на наглядность.

На третьем этапе формирование умений внутреннего программирования связных высказываний направлено на составление младшими школьниками рассказов по сюжетной картине. Это такие задания, как:

- составление плана рассказа по картине;
- составление плана рассказа в устном плане, без опоры на картину;
- составление плана во внутреннем плане и в письменной речи.

С.Б. Яковлев выделяет следующие направления работы: формирование словоизменения и формирование словообразования.

Работа по формированию словоизменения включает:

- дифференциацию имен существительных единственного и множественного числа; образование косвенных падежей единственного числа существительных; образование предложно-падежных конструкций; согласование существительных и глаголов в настоящем времени;

- дифференциацию настоящего и прошедшего времени глаголов несовершенного вида; согласование существительных и глаголов прошедшего времени в роде; согласование существительных и прилагательных в именительном падеже единственного числа;

- согласование существительных и прилагательных в косвенных падежах; согласование прилагательных с существительными множественного числа: в беспредложных конструкциях и в конструкциях с предлогами; согласование местоимений с существительными.

Второе направление – это формирование словообразования:

- существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов, с суффиксом -ниц-;

- закрепление умений образования прилагательных, возвратных глаголов, глаголов совершенного и несовершенного вида;
- дифференциация глаголов с приставками, работа над однокоренными словами.

Таким образом, анализ методик коррекционной работы по преодолению дисграфии показал, что все авторы предлагают строить логопедическую работу поэтапно, с опорой на устную речь. В ходе работы необходимо использовать различные задания и упражнения, направленные на формирование устной речи, в том числе фонетико-фонематической, грамматической стороны речи (словоизменения, словообразования, синтаксиса). Направления коррекционной работы включают: преодоление фонетико-фонематического недоразвития, дифференциацию речевых единиц (форм слова, структуры предложения в речи), автоматизацию грамматических форм в импрессивной и экспрессивной речи, закрепление правильных грамматических форм в письменной речи.

Выводы по главе 1

Письмо – это вид письменной речи, вид речевой деятельности, в ходе которой происходит изложение законченной мысли или связного высказывания в письменной форме. В широком понимании письмо – это определенная система знаков и символов, овладение которыми является важнейшим этапом в развитии личности ребенка. С психологической точки зрения письмо обозначение фонем, или звуков речи, в виде символов – букв; моделирование посредством графических символов звуковой структуры слова; графо-моторные операции. Письмо формируется на основе устной речи (звукопроизношение, фонематические процессы, лексико-грамматической стороны речи), высших психических функций (восприятие, внимание, память, мышление), графомоторных навыков.

Основы для формирования письменной речи закладываются на ранних этапах речевого онтогенеза. В младшем школьном возрасте ребенок осваивает письменную речь на основе того речевого фундамента, который был заложен на предыдущих этапах. При нормальном речевом развитии, при отсутствии нарушений устной речи освоение письменной речи протекает без особых трудностей. Навыки письма младших школьников тесно связаны с устной речью, имеет психологическую основу, которая обеспечивает реализацию различных форм письма.

Нарушение письменной речи – дисграфия – включает различные специфические ошибки письма. Виды дисграфии классифицируются на основе различных критериев, с учетом нарушенных психических функций, анализаторов, операций письма. Дисграфия подразделяется на следующие виды: акустическая, или дисграфия вследствие нарушения распознавания фонем, артикуляторно-акустическая, дисграфия на основе нарушения фонематического анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, оптическая дисграфия и смешанная дисграфия. У младших школьников с дисграфией выделяются такие особенности письма, как ошибки на уровне слова, словосочетания и предложения. Это искажения и замены букв, слогов, слов, нарушение слитности написания слов, нарушение порядка слов в предложении и другие специфические дисграфические ошибки.

Своеобразие письма и наличие дисграфических ошибок требует организации коррекционной работы по устранению нарушения письма у младших школьников. Анализ методик коррекционной работы по преодолению дисграфии показал, что все авторы предлагают строить логопедическую работу поэтапно, с опорой на устную речь. В ходе работы необходимо использовать различные задания и упражнения, направленные на формирование устной речи, в том числе фонетико-фонематической, грамматической стороны речи (словоизменения, словообразования, синтаксиса).

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ

2.1 Методика изучения письма у младших школьников с дисграфией

Для изучения письма у младших школьников с дисграфией мы использовали методику Е.Н. Российской [27].

Для определения актуального уровня развития письменной речи Е.Н. Российская предлагает исследовать операциональные компоненты письменной речи. Операциональные предпосылки письменной речи – это компоненты и действия, входящие в состав письменной речи как деятельности. К ним относятся:

- фонематический анализ;
- действия с лексемами (словами);
- графомоторные программы;
- мотивация письменной речи;
- решение орфографических задач;
- проверочное чтение как одна из форм последующего контроля результатов письменно-речевой деятельности.

Задание 1. Исследование фонематического анализа.

Большое значение в успешном формировании письменно-речевой деятельности играет фонематический анализ. Предрасполагающим к возникновению нарушений письменной речи является неумение определить ударный гласный и место согласного звука в слове, затруднение в назывании звуков слова по порядку (спеллинг). Для выявления нарушений данного операционального компонента письменной речи учащимся предлагается выполнить устно следующие задания:

- а) выделить гласный звук в:
 - начале слова;

- конце слова;
- середине слова;

б) определить согласный звук в:

- начале слова;
- конце слова.

в) выделить безударный гласный, не требующий проверки правилом, в начале слова;

г) назвать звуки слова по порядку.

Критерием оценки заданий является их выполнение или невыполнение. Оценка выполнения:

– выделяет ударный гласный, определяет место согласного в слове, называет звуки слова по порядку – 2 балла;

– не выделяет йотированные гласные, определяет место согласного в слове с помощью, допускает ошибки в назывании звуков слова по порядку – 1 балл;

– не выделяет ударный гласный, не определяет место согласного в слове, не может назвать звуки слова по порядку – 0 баллов.

Задание 2. Изучение действий на уровне лексем.

Наиболее необходимыми действиями на уровне слова в рамках письменной речи являются операции отбраковки и замены лексем. Для исследования этого компонента целесообразно использовать задания на подбор синонимов.

Инструкция: «Прочитай предложения. Выбери слово, которым можно заменить выделенное слово так, чтобы смысл предложения не изменили. Запиши новое предложение».

В качестве материала для исследования учащимся предлагаются карточки со следующими заданиями:

1. На скамейке развалился пушистый кот.
сидел

поседел

лежал

2. Мальчик удит рыбу.

увидит

ходит

ловит

3. Пестрый ковер укрыл поля и луга.

уткнул

застелил

замыл

Оценка выполнения:

- все три задания выполнены правильно – 2 балла;
- два задания выполнены правильно – 1 балл;
- одно или ни одного правильно выполненного задания – 0 баллов.

Задание 3. Обследование уровня реализации графомоторных программ.

Для оценки состояния графомоторных программ используется методика «Графический диктант». Материал для обследования состоит из 4 диктантов, первый из которых – тренировочный – носит обучающий характер.

Дети выполняют задание на бумагах в клетку с заранее отмеченной точкой – началом диктанта. Инструкция: «Рисуем узор. Нужно рисовать строго от точки, обозначенной красным карандашом. Внимание! Рисуем линию: одна клеточка вниз; не отрывая карандаша от бумаги, две клетки направо; одна клеточка вверх и т. д.

Анализ результатов:

- безошибочное воспроизведение программы – 4 балла;
- 1-2 ошибки – 3 балла;
- более 2 ошибок – 2 балла.

Если ошибок больше, чем правильно воспроизведенных элементов или их пространственных расположений, то ставится 1 балл.

За отсутствие правильных воспроизведений выставляется 0 баллов.

Указанным образом оценивается 3 диктанта (первый – тренировочный – не оценивается).

На основе полученных данных возможны следующие уровни выполнения данной методики:

- 10-12 баллов – высокий;
- 6-9 баллов – средний;
- 3-5 баллов – низкий;
- 0-2 балла – очень низкий.

Итоговая оценка графо-моторных программ:

- высокий уровень – 2 балла;
- средний и низкий – 1 балл;
- очень низкий уровень – 0 баллов.

Задание 4. Изучение мотивационно-побудительного уровня письменной речи.

Проводится в форме беседы по вопросам:

Любишь ли ты писать сочинения, изложения?

Какие виды письменных работ тебе больше нравится выполнять?

Ты выполняешь с удовольствием письменные задания?

Если учитель скажет: «Домашнее задание можно выполнить письменно, а можно устно», – как ты поступишь?

Ты хочешь, чтобы письменных домашних заданий не было вообще?

Тебе нравится, когда отменяют уроки, на которых нужно много писать?

Тебе нравятся твои принадлежности для письма (ручка, тетради)?

Всего 10 вопросов.

За каждый положительный ответ дается три балла, промежуточный оценивается в 1 балл, отрицательный ответ – 0 баллов.

Максимальная оценка – 30 баллов. Чем выше сумма баллов, тем выше мотивация письменной речи.

25-30 – очень высокий уровень писательской активности.

20-24 – высокий уровень мотивации письменной речи как деятельности.

15-19 – средний уровень мотивации.

10-14 – низкий уровень мотивации письменной речи как необходимой деятельности.

Менее 10 – очень низкий уровень.

Наиболее типичный показатель неготовности по результатам опроса соответствует очень низкому уровню мотивации письменной речи (меньше или равно 9 баллам).

Итоговая оценка мотивации письменно-речевой деятельности:

- высокий уровень мотивации – 2 балла;
- средний и низкий уровень – 1 балл;
- очень низкий уровень – 0 баллов.

Задание 5. Обследование умения решать орфографические задачи.

Наиболее необходимыми в процессе письменной речи являются следующие действия решения орфографических задач: выявление орфограммы, припоминание правила, его правильное применение.

С целью обследования орфографических умений целесообразно использовать письменные тексты, включающие все изученные на данный период обучения правила правописания.

Задание: «Прочитай текст. Подчеркни все известные орфограммы. Вспомни правило на каждую орфограмму, объясни написание. По окончании выполнения задания необходимо подсчитать продуктивность решения орфографических задач по формуле: количество правильно решенных орфографических задач (правильно

решенной задачей считается адекватное выполнение всех этапов задания: выделение орфограммы, припоминание правила, объяснение написанного) / общее количество орфограмм в тексте. Полученный результат умножается на 100 %.

Оценка продуктивности решения орфографических задач:

- продуктивность решения орфографических задач более 70% – 2 балла;
- продуктивность решения орфографических задач от 50% до 70% – 1 балл;
- продуктивность решения орфографических задач менее 50% до 70% – 0 баллов.

Предрасполагающим к нарушениям письменной речи является показатель менее 50%.

Задание 6. Выявление продуктивности проверочного чтения.

Контролирующая рецепция является одним из важных операциональных компонентов самостоятельной письменной речи, т. к. она выполняет функции редактора, т.е. в результате перечитывания написанного текста можно выявить орфографические, стилистические, дисграфические и другие виды ошибок, не замечаемые в процессе письма. Оценить уровень эффективности такого редактирования можно по показателю продуктивности проверочного чтения.

Задание: «Прочитай текст, который ты написал. Проверь его, найди ошибки».

Высокий уровень – ребенок находит 2-3 ошибки, исправляет их – 2 балла.

Средний уровень – ребенок находит 1 ошибку, исправляет – 1 балл.

Низкий уровень – ребенок не видит ошибок в тексте.

Итоговый показатель готовности операциональных компонентов рассчитывается, исходя из среднего арифметического (баллы-оценки

каждого задания суммируются, и полученная сумма делится на количество заданий, которых в данном блоке 6), и соответствует:

- 2 балла – оптимальному уровню;
- 1 балл – допустимому уровню;
- 0 баллов – критическому уровню.

Наглядный материал к методике представлены в Приложении 1.

Далее рассмотрим результаты, которые были получены по итогам исследования состояния письма у младших школьников с дисграфией.

2.2 Состояние письма у младших школьников с дисграфией

Констатирующий эксперимент был организован на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Славинская начальная общеобразовательная школа». В исследовании приняли участие 10 детей младшего школьного возраста (8-9 лет). Результаты проведенного обследования по методике Е.Н. Российской представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты обследования состояния письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией по методике Е.Н. Российской

№ п/п	Список детей	Задания					
		1 (балл)	2 (балл)	3 (балл)	4 (балл)	5 (балл)	6 (балл)
1.	Алсу Х.	1	2	1	2	2	1
2.	Платон М.	1	2	1	1	1	1
3.	Анна Ж.	1	1	1	1	1	0
4.	Леонид В.	1	2	1	2	1	1
5.	Артём Ш.	0	1	1	1	0	0
6.	Захар И.	0	1	1	1	0	0
7.	Дарья И.	1	2	1	1	0	0
8.	Варвара А.	1	2	1	1	1	0
9.	Ирина Д.	1	2	1	1	1	0
10.	Михаил Ю.	1	1	1	1	1	0
<i>Средний балл</i>		<i>0,8</i>	<i>1,6</i>	<i>1,0</i>	<i>1,2</i>	<i>0,8</i>	<i>0,3</i>

Характеристика состояния письма младших школьников с дисграфией на момент констатирующего эксперимента представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 – Состояние письма младших школьников с дисграфией

Первое задание было направлено на исследование фонематического анализа. Средний балл по группе составляет 0,8. У 80% младших школьников средний уровень сформированности фонематического анализа, у 20% – низкий уровень. Наиболее частыми были ошибки в выделении согласного звука конце слова, безударного гласного звука в начале слова. Младшие школьники не выделяют йотированные гласные, определяют место согласного в слове с помощью педагога, допускают ошибки в назывании звуков слова по порядку.

Второе задание было направлено на исследование действий на уровне лексем. Средний балл по группе составляет 1,6. У 60% младших школьников высокий уровень, у 40% – низкий уровень. Большинство детей справились с заданием на подбор синонимов, выбрали правильный вариант слова из предложенных. Отмечались отдельные ошибки, которые дети исправляли самостоятельно.

Третье задание было направлено на исследование уровня реализации графомоторных программ. Средний балл по группе составляет 1,0. У всех детей (100%) выявлен средний уровень. Большинство детей справились с графическим диктантом, но при этом отмечались отдельные ошибки в пространственной ориентировке на листе бумаги.

Четвертое задание было направлено на исследование мотивационно-побудительного уровня письменной речи. Средний балл по группе составляет 1,2. У 20% детей выявлен высокий уровень, у 80% – средний уровень. Большинство детей имеют недостаточную мотивацию письменной речи, предпочитают устные формы работы.

Пятое задание было направлено на исследование умения решать орфографические задачи. Средний балл по группе составляет 0,8. У 10% детей выявлен высокий уровень, у 60% – средний уровень, у 30% – низкий уровень. У детей отмечаются трудности в обнаружении орфограмм в тексте, что говорит о недостаточной продуктивности решения орфографических задач.

Шестое задание было направлено на исследование продуктивности проверочного чтения. Средний балл по группе составляет 0,3. У 30% детей выявлен средний уровень, у 70% – низкий уровень. Полученные данные говорят о том, что у младших школьников с дисграфией не сформированы навыки самоконтроля своих письменных работ, отсутствуют умения находить и исправлять ошибки в тексте в процессе проверочного чтения.

Обобщив результаты исследования, мы определили уровень состояния письма у младших школьников с дисграфией. Результаты представлены на рисунке 2.

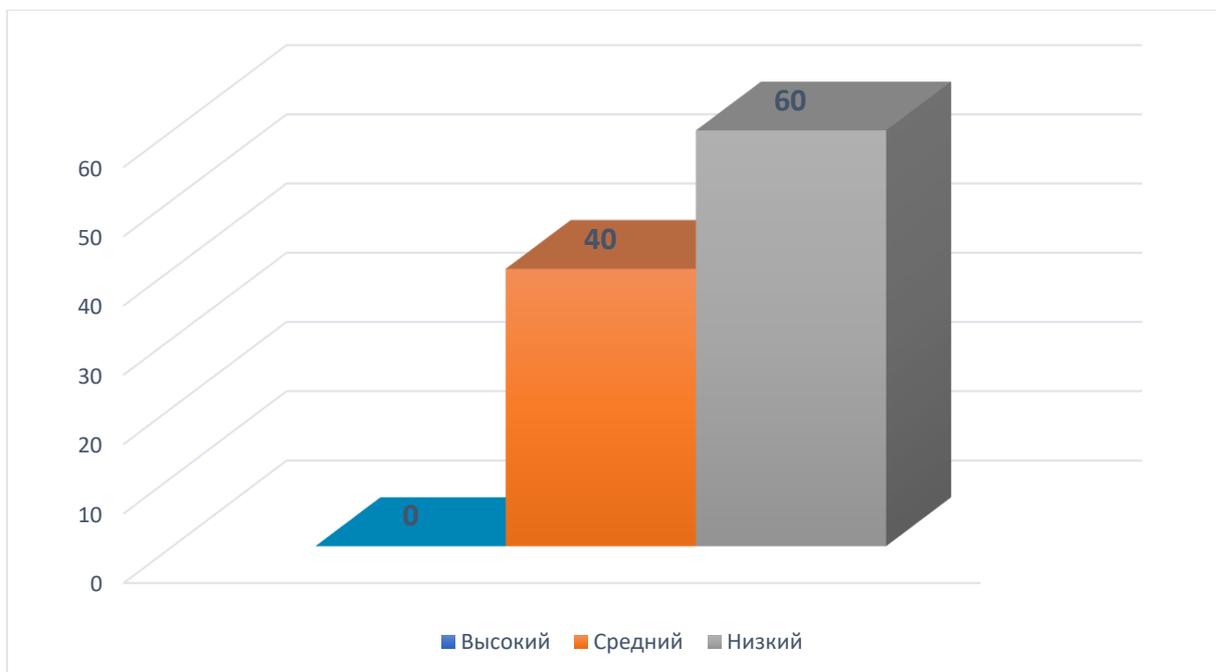


Рисунок 2 – Уровни состояния письма у младших школьников с дисграфией, в %

Проведенное исследование показало, что наиболее сохранным операциональным компонентом письма у младших школьников с дисграфией являются действия с лексемами. При этом низкий уровень имеют такие компоненты, как фонематический анализ, решение орфографических задач, мотивация письменной речи, самоконтроль письма.

Низкие показатели сформированности основных структурных операций письменно-речевой деятельности являются одной из причин недоразвития самостоятельной письменной речи младших школьников с дисграфией.

В процессе обучения младших школьников с дисграфией необходимо использовать систему специальных упражнений, направленных на формирование операциональных компонентов письма, которые не сформированы у обучающихся. Это позволит скорректировать состояние письма и снизить количество дисграфических и орфографических ошибок.

Таким образом, по итогам проведенного исследования выявлено, что для младших школьников с дисграфией характерен низкий показатель таких

операциональных компонентов, как мотивация письменной речи, фонематический анализ, реализация графо-моторных программ, решение орфографических задач, проверочное чтение. Относительно сохранной является операция действий на уровне лексемы. Это обуславливает необходимость проведения коррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией.

2.3 Содержание логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией

На формирующем этапе была проведена работа по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией. Направления коррекционной работы определены по результатам проведенного обследования:

- развитие и совершенствование фонематических процессов (фонематического, языкового анализа и синтеза);
- развитие зрительного восприятия, зрительного гнозиса, пространственных представлений, графо-моторных навыков;
- восполнение пробелов в академических знаниях по русскому языку, формирование навыков самоконтроля письма;
- формирование мотивации письменной речи;
- развитие высших психических функций как основы письменной речи.

В работе по коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста мы опирались на методические разработки Т.П. Бессоновой, Р.И. Лалаевой, Е.Н. Российской, И.Н. Садовниковой, А.В. Ястребовой и других.

Работа строилась с учетом следующих принципов:

1. Принцип системности. Работа включала не только коррекцию нарушений письма, но и фонематического восприятия, анализа и синтеза,

устной речи. Только при учете системного развития речи возможно преодолеть нарушения письма. Работа строилась от слова к словосочетанию и предложению.

2. Принцип деятельности. Коррекционная работа проводится в процессе деятельности на групповых занятиях с помощью специально подобранных упражнений.

3. Принцип доступности. Усложненные условия обучения могут привести к снижению мотивации к знаниям, снижению работоспособности, утомлению детей. В то же время излишнее упрощение процесса обучения приводит к потере его развивающего влияния. Реализация принципа от простого к сложному осуществлялась путем постепенного увеличения объема и усложнения материала, предлагаемого к усвоению.

4. Принцип наглядности. Наглядным материалом в коррекционной работе служили картинки, иллюстрации, схемы, а также демонстрация способов действия и непосредственных действий.

В процессе коррекционной работы использовались такие методы, как упражнение (многократное повторение практических и умственных действий по заданию педагога), игра, рассматривание рисунков, картинок, показ образца выполнения задания, беседа, объяснение.

По каждому направлению были подобраны упражнения. На каждом занятии использовались упражнения, направленные на формирование звукобуквенного анализа слов, составлялись схемы слова. Для профилактики оптической дисграфии использовались задания для дифференциации букв, имеющих оптические и кинетические сходства. Также велась работа над слогом – это слоговой анализ двусложных и трехсложных слов, дифференциация одно-, двух-, трехсложных слов, развитие слогового анализа и синтеза.

Для формирования звукобуквенного анализа и синтеза на уровне слова использовались следующие упражнения:

- определи количество звуков в слове;

- определи последовательность звуков в слове;
- определи гласные (согласные) звуки в слове;
- определи место гласного (согласного) звука в слове;
- назови букву, соответствующую гласному (согласному) звуку;
- отстуки (отхлопай) количество слогов в слове;
- раздели слова на слоги при помощи слоговых схем;
- придумай слог с гласным звуком;
- придумай слог, в котором гласный звук на первом, втором, третьем месте;
- придумай слова, состоящего из четырех (трех, пяти и т.д.) звуков;
- придумай из данного слова новое путем добавления к нему первого звука;
- составь слова из слогов данных вразбивку.

Игры:

- «Ладони» – детям предлагается хлопнуть в ладоши, услышав заданный звук;
- «Где спрятался звук?» – определить место заданного звука в словах, поставив фишку в схему слова;
- «Запомни слова» – в предлагаемом тексте запомнить слова с заданным звуком; подобрать слово к схеме и т.д.;
- «Буквы заблудились»: составь слова из звуков, данных в беспорядке;
- «Перестановки»: составь новые слова из звуков данного слова.

Также в форме соревнования: кто составит больше слов.

Для формирования звукобуквенного анализа и синтеза на уровне словосочетания использовались следующие упражнения:

- определи количество слов в словосочетании;
- найди главное и зависимое слово;
- сформулируй вопрос от главного к зависимому слову;

- покажи графически связь слов в словосочетании;
- выдели окончания;
- придумай словосочетание из данных слов;
- придумай словосочетание по данной схеме.

Третий этап – это работа над предложением.

Сначала с детьми мы уточнили, что понимается под предложением и текстом. Далее в процессе коррекционной работы мы учили младших школьников анализу и синтезу структуры предложения. Учащимся предлагались следующие задания:

- определи количество слов в предложении;
- определи место слова в предложении, какое оно по счету;
- подними цифру, соответствующую количеству слов в предложении.
- составь схему предложения;
- придумай предложение с определенным словом;
- придумай предложение с тремя (четырьмя, пятью) словами;
- придумай предложение по графической схеме;
- составь предложение из трех слов, затем увеличь количество слов в нем, например, девочки рисуют на асфальте – девочки рисуют на асфальте цветы;
- восстанови предложение из слов, например, из слов: растут, на грядке, огурцы, зеленые;
- рассмотри несколько картинок, на них изображен один и тот же предмет, например, мяч лежит на полке, на мяч села муха, мальчик играет с мячом; придумай предложения по этим картинкам;
- придумай предложение по сюжетной картинке и определи, сколько в нем слов;
- придумай предложение с прямым и обратным порядком слов.

После того, как навыки анализа и синтеза структуры предложения были сформированы, предлагались задания на составление текста (рассказа):

- составление рассказов из предложений;
- составление рассказа по опорным словам (существительным и глаголам);
- составление рассказа по сюжетной картине;
- составление рассказа по серии сюжетных картин;
- составление рассказа по схеме.

В процессе работы по развитию зрительного гнозиса давались задания на узнавание букв (буквенный гнозис). Например:

- найти букву среди ряда других букв, соотнести буквы, выполненные печатным и рукописным шрифтом;
- назвать или написать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями;
- определить буквы, расположенные неправильно;
- обвести контуры букв;
- добавить недостающий элемент;
- выделить буквы, наложенные друг на друга.

Работа по восполнению академических пробелов в знаниях по русскому языку проводилась на каждом занятии и была направлена на развитие орфографической зоркости. В работе использовались следующие упражнения:

- Прочитайте те слова, которые пишутся иначе, чем пишутся (сом, след, рыбка, нора, мороз, моль, спит, бабушка, дед).
- Придумать слова, которые произносятся иначе, чем пишутся.
- Сделать фонематический разбор слов, сравнить звуки и буквы (написание и произношение): плод, мороз, солнце, сказка, очки.

– Прочитать слова. Поставить ударение. Подчеркнуть безударную гласную (моря, мячи, враги, столы).

– Назвать предметы, изображенные на картинках. На звуковых схемах слов обозначь безударную гласную точкой под клеточкой.

– Найди слова с двумя безударными гласными в корне слова (чернила, огоньки, волчица, стиральный, голоса).

Игры и упражнения представлены в Приложении 2.

Таким образом, на формирующем этапе экспериментальной работы использовались различные упражнения, направленные на развитие операциональных компонентов письма – фонематического анализа, графомоторных программ, мотивации письменной речи, решения орфографических задач, навыков самоконтроля результатов письменноречевой деятельности. В ходе коррекционной работы формировались навыки языкового анализа и синтеза слогов, слов, словосочетаний, предложений, текста, развивались фонематическое восприятие, оптикопространственные представления, представления о структуре слова, словосочетания, предложения. Мы предполагаем, что данная работа позволит снизить количество дисграфических и орфографических ошибок и скорректировать состояние письма у младших школьников с дисграфией.

Выводы по главе 2

Для исследования состояния операциональных компонентов письма у младших школьников с дисграфией использовалась методика Е.Н. Российской. Обучающимся были предложены задания на изучение таких компонентов, как фонематический анализ, действия с лексемами (словами), графомоторные программы, мотивация письменной речи, решение орфографических задач, контроль результатов письменноречевой деятельности.

Проведенное исследование показало, что наиболее сохранным операциональным компонентом письма у младших школьников с дисграфией являются действия с лексемами. При этом низкий уровень имеют такие компоненты, как фонематический анализ, решение орфографических задач, мотивация письменной речи, самоконтроль письма. Низкие показатели сформированности основных структурных операций письменно-речевой деятельности являются одной из причин недоразвития самостоятельной письменной речи младших школьников с дисграфией.

На формирующем этапе экспериментальной работы использовались различные упражнения, направленные на развитие операциональных компонентов письма – фонематического анализа, графо-моторных программ, мотивации письменной речи, решения орфографических задач, навыков самоконтроля результатов письменно-речевой деятельности. В ходе коррекционной работы формировались навыки языкового анализа и синтеза слогов, слов, словосочетаний, предложений, текста, развивались фонематическое восприятие, оптико-пространственные представления, представления о структуре слова, словосочетания, предложения. Мы предполагаем, что данная работа позволит снизить количество дисграфических и орфографических ошибок и скорректировать состояние письма у младших школьников с дисграфией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Недоразвитие компонентов письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией затрудняет усвоения грамоты и формирования письменной речи. Признаком нарушений письма у детей данной категории является наличие дисграфических ошибок, вызванных недоразвитием операционных компонентов. Поэтому вопросам преодоления нарушений письма необходимо уделять большое внимание.

Целью нашего исследования было теоретическое изучение и практическое обоснование содержания логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией.

Для реализации заявленной цели нами были решены следующие задачи:

1. Анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования показал, что письмо – это вид письменной речи, вид речевой деятельности, в ходе которой происходит изложение законченной мысли или связного высказывания в письменной форме. Письмо формируется на основе устной речи (звукопроизношение, фонематические процессы, лексико-грамматической стороны речи), высших психических функций (восприятие, внимание, память, мышление), графомоторных навыков.

Анализ литературных источников показал, что основы для формирования письменной речи закладываются на ранних этапах речевого онтогенеза. В младшем школьном возрасте ребенок осваивает письменную речь на основе того речевого фундамента, который был заложен на предыдущих этапах. При нормальном речевом развитии, при отсутствии нарушений устной речи освоение письменной речи протекает без особых трудностей. Нарушение письменной речи – дисграфия – включает различные специфические ошибки письма. Дисграфия подразделяется на следующие виды: акустическая, или дисграфия вследствие нарушения

распознавания фонем, артикуляторно-акустическая, дисграфия на основе нарушения фонематического анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, оптическая дисграфия и смешанная дисграфия.

У младших школьников с дисграфией выделяются такие особенности письма, как ошибки на уровне слова, словосочетания и предложения. Это искажения и замены букв, слогов, слов, нарушение слитности написания слов, нарушение порядка слов в предложении и другие специфические дисграфические ошибки. Своеобразие письма и наличие дисграфических ошибок требует организации коррекционной работы по устранению нарушения письма у младших школьников с дисграфией.

2. Во второй главе приводится описание экспериментальной работы, направленной на изучение состояния письма у младших школьников с дисграфией, и анализ результатов констатирующего эксперимента, в ходе которого было выявлено, что у изучаемой категории детей операциональные компоненты письма развиты неодинаково и недостаточно.

Наиболее сохранным операциональным компонентом письма у младших школьников с дисграфией являются действия с лексемами. При этом низкий уровень имеют такие компоненты, как фонематический анализ, решение орфографических задач, мотивация письменной речи, самоконтроль письма. Низкие показатели сформированности основных структурных операций письменно-речевой деятельности являются одной из причин недоразвития самостоятельной письменной речи младших школьников с дисграфией.

3. На основе данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, нами было разработано содержание логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией, которое было реализовано в процессе формирующего эксперимента. В процессе работы использовались различные упражнения, направленные на развитие операциональных компонентов письма – фонематического

анализа, графо-моторных программ, мотивации письменной речи, решения орфографических задач, навыков самоконтроля результатов письменноречевой деятельности. В ходе коррекционной работы формировались навыки языкового анализа и синтеза слогов, слов, словосочетаний, предложений, текста, развивались фонематическое восприятие, оптико-пространственные представления, представления о структуре слова, словосочетания, предложения.

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

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алмазова А. А. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи : учеб. пособие / под ред. А. А. Алмазовой, В. И. Селиверстова. – Москва : ВЛАДОС, 2011. – 374 с.
2. Боброва В. В. Руководство звукопроизношением детей дошкольного и младшего школьного возрастов : монография / В. В. Боброва, А. Н. Сакаева, Е. Н. Лихачева. – Москва : Спутник+, 2013. – 66 с.
3. Воронина Т. П. Дисграфия, или Почему ребенок плохо пишет? / Т. П. Воронина. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2019. – 95 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 томах. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 2014. – 504 с.
5. Гвоздев А. Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка / А. Н. Гвоздев. – URL: <http://logoped-sfera.ru/2005/07/119>
6. Городилова В. И. Чтение и письмо: обучение, развитие и исправление недостатков / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. – Санкт-Петербург, 1995. – 67 с.
7. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – URL: <http://pedlib.ru/Books/6/0022/6-0022-1.shtml>
8. Жинкин Н. И. К вопросу о развитии речи у детей / Н. И. Жинкин. – URL: https://pedlib.ru/Books/4/0494/4_0494-16.shtml
9. Иншакова О. Б. Нарушения письма и чтения учащихся правой и левой руки / О. Б. Иншакова. – Москва, 1995. – 169 с.
10. Каше Г. А. Предупреждение нарушения чтения и письма у детей с недостатками произношения / Г. А. Каше. – URL: <https://studfile.net/preview/5799932/page:24/>
11. Корнев А. Н. Нарушения письма и чтения у детей / А. Н. Корнев.

– Санкт-Петербург : Дом МиМ, 1997. – 286 с.

12. Крутецкая В. А. Профилактика и коррекция дисграфии. 1-4 классы : упражнения для исправления нарушений письма / В. А. Крутецкая. – Санкт-Петербург : Литера, 2021. – 46 с.

13. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2001. – 224 с.

14. Левина Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – URL: <https://metodich.ru/m-1961-r-e-levina-vvedenie/index.html>.

15. Лурия А. Р. Психологическое содержание процесса письма / А. Р. Лурия. – URL: <https://pedlib.ru/Books/2/0031/2-0031-1.shtml>

16. Мазанова Е. В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками / Е. В. Мазанова. – Москва : Издательство «ГНОМ и Д», 2006. – 88 с.

17. Мазанова Е. В. Школьный логопункт. Документация, планирование и организация коррекционной работы : методическое пособие для учителей-логопедов. – Москва : Издательство ГНОМ и Д, 2009. – 234 с.

18. Мещерякова Н. П. Коррекция письменной речи в начальной школе : разработка занятий : 1-4 классы / авт.-сост.: Н. П. Мещерякова, Е. В. Зубович, С. В. Леонтьева. – Волгоград : Учитель, 2009. – 235 с.

19. Нарушения письма и чтения у детей : изучение и коррекция : научная монография / под ред. О. А. Величенковой. – Москва : Логомаг, 2018. – 372 с.

20. Никашина Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников / Н. А. Никашина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Р. Е. Левиной. – URL: http://pedlib.ru/Books/2/0012/2_0012-1.shtml

21. Оморокова Н. Н. Преодоление трудностей чтения и письма / Н. Н. Оморокова. – URL: <https://ru.b-ok.cc/book/3283844/eaa45c>.

22. Парамонова Л. Г. Дисграфия : диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2006. – 122 с.
23. Правдина О. В. Логопедия / О. В. Правдина. – URL: <https://pedlib.ru/Books/2/0001/index.shtml>
24. Преодоление артикулярно-акустической дисграфии у школьников : учебно-методическое пособие / О. Г. Ивановская, Н. С. Куликова, О. А. Хвостова, Д. А. Щукина. – Москва : Форум : ИНФРА-М, 2020. – 158 с.
25. Примерные программы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений V вида. Начальные классы / Г. В. Чиркина, Т. А. Алтухова, Ю. Е. Вятлева. – Москва : Просвещение, 2013. – 256 с.
26. Розова Ю. Е. Преодоление дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у школьников: учебно-методическое пособие / Ю.Е. Розова, Т.В. Коробченко / Ю.Е. Розова, Т.В. Коробченко. – Москва : Редкая птица, 2017. – 304 с.
27. Российская Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е. Н. Российская. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 240 с.
28. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления : пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И. Н. Садовникова. – Москва : Парадигма, 2011. – 279 с.
29. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – URL: http://pedlib.ru/Books/1/0317/1_0317-1.shtml
30. Соловьева Л. Г. Логопедия : учебник и практикум для прикладного бакалавриата / Л. Г. Соловьева, Г. Н. Градова. – Москва : Юрайт, 2018. – 191 с.

31. Спирова Л. Ф. Учителю о детях с нарушением речи / Л. Ф. Спирова. – URL: <https://pedlib.ru/Books/1/0327/>
32. Токарева, О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О. А. Токарева // Нарушения письма / под ред. Л. С. Волковой. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
33. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи у младших школьников / Т. А. Фотекова. – Москва : Аркти, 2000. – 55 с.
34. Хватцев М. Е. Логопедия : работа с дошкольниками : книга для родителей / М. Е. Хватцев. – Москва : АСТ, 2009. – 266 с.
35. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма, чтения : нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – Москва : Юристъ, 1997. – 256 с.
36. Чиркина Г. В. Методическое пособие для учителя-логопеда к учебнику «Развитие речи» для образовательных учреждений V вида. 1 класс / Г. В. Чиркина. – Москва : АРКТИ, 2010. – 256 с.
37. Чистякова О. В. Исправляем дисграфию : 500 упражнений для учащихся 1-4 классов : [эффективная методика, разный уровень сложности заданий] / О. В. Чистякова. – Санкт-Петербург : Литера, 2017. – 221 с.
38. Швачкин Н. Х. Возрастная психолингвистика : хрестоматия / Н. Х. Швачкин ; сост. К. Ф. Седова. – Москва : Лабиринт, 2004. – 330 с.
39. Яковлев С. Б. Симптоматика аграмматической дисграфии у школьников с тяжелыми нарушениями речи / С. Б. Яковлев // Проблемы детской речи. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – С. 42-46.
40. Ястребова А. В. Обучаем читать и писать без ошибок : комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – Москва : АРКТИ, 2007. – 360 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Стимульный материал к методике изучения письма у младших школьников с дисграфией

1. Исследование фонематического анализа.

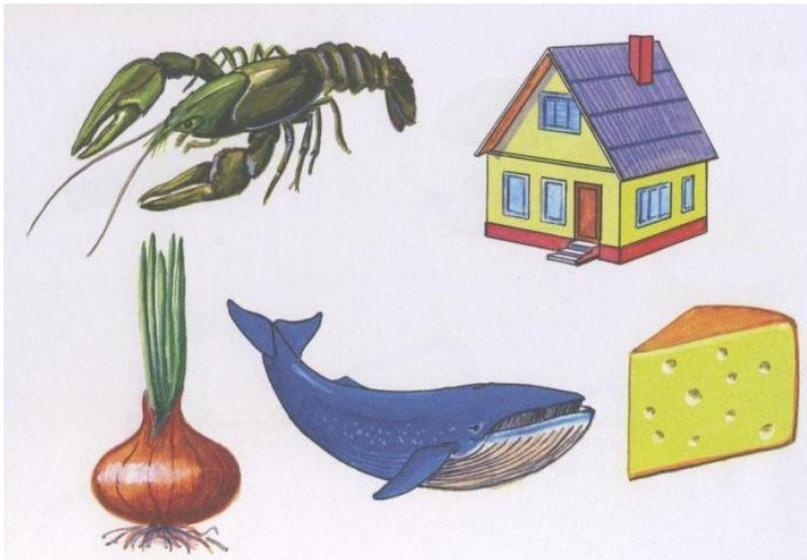
1.1. Выделить гласный звук в начале слова



1.2. Выделить гласный звук в конце слова



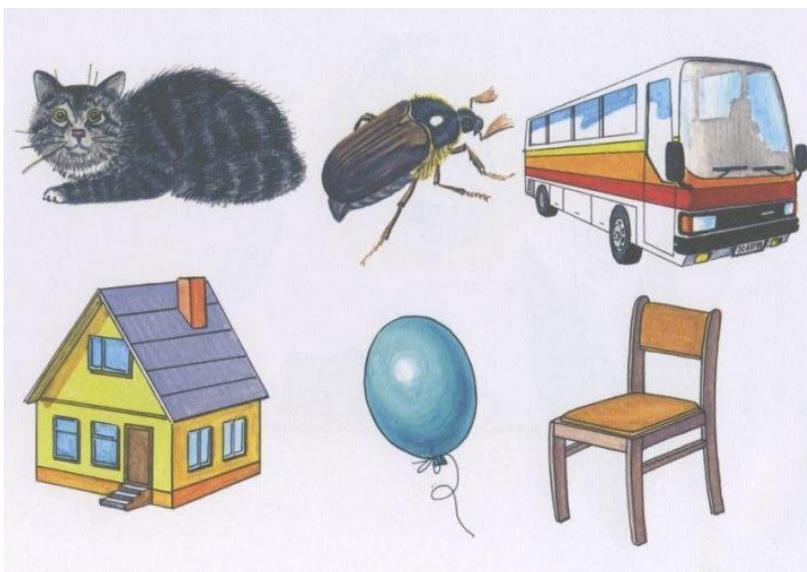
1.3. Выделить гласный звук в середине слова



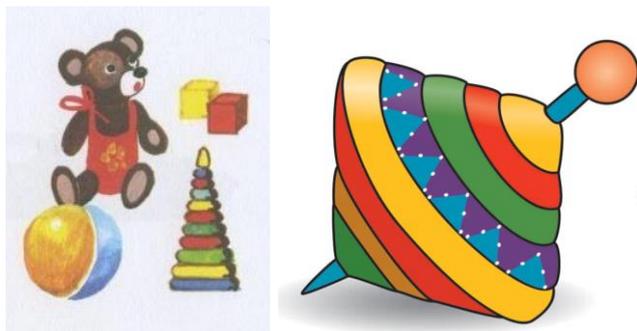
1.4. Определить согласный звук в начале слова



1.5. Определить согласный звук в конце слова



1.6. Выделить безударный гласный, не требующий проверки правилом, в начале слова



1.7. Назвать звуки слова по порядку

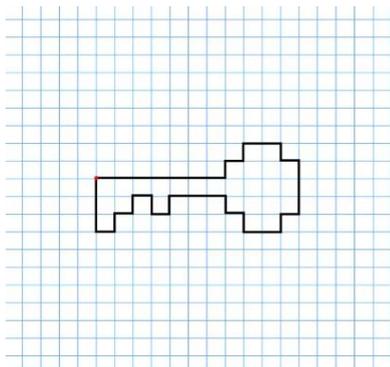


2. Изучение действий на уровне лексемы.

На скамейке развалился пушистый кот. сидел поседел лежал
Мальчик удит рыбу. увидит ходит ловит
Пестрый ковер укрыл поля и луга. уткнул застелил замыл

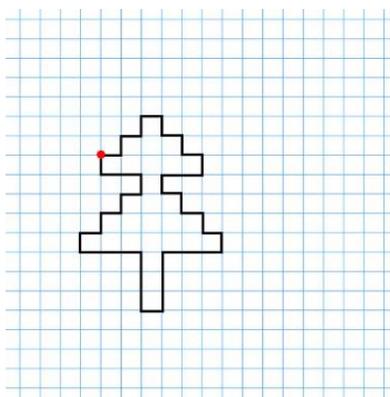
3. Обследование уровня реализации графомоторных программ.

Графический диктант 1



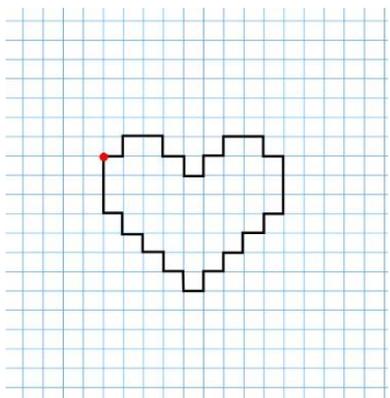
Отступить 2 клетки вниз.
7 право; 1 верх; 1 право; 1 верх; 2 право;
1 низ; 1 право; 3 низ; 1 лево; 1 низ;
2 лево; 1 верх; 1 лево; 1 верх; 3 лево;
1 низ; 1 лево; 1 верх; 1 лево; 1 низ;
1 лево; 1 низ; 1 лево; 3 верх.

Графический диктант 2



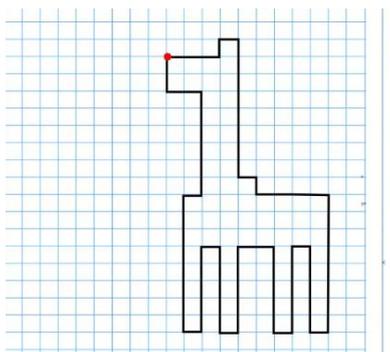
Отступить 2 клетки вправо и 1 вниз.
1 право; 1 верх; 1 право; 1 верх; 1 право;
1 низ; 1 право; 1 низ; 1 право; 1 низ;
2 лево; 1 низ; 1 право; 1 низ; 1 право;
1 низ; 1 право; 1 низ; 3 лево; 3 низ;
1 лево; 3 верх; 3 лево; 1 верх; 1 право;
1 верх; 1 право; 1 верх; 1 право; 1 верх;
2 лево; 1 верх.

Графический диктант 3



Отступить 1 клетку вниз.
1 право; 1 верх; 2 право; 1 низ; 1 право;
1 низ; 1 право; 1 верх; 1 право; 1 верх;
2 право; 1 низ; 1 право; 3 низ; 1 лево;
1 низ; 1 лево; 1 низ; 1 лево; 1 низ;
1 лево; 1 низ; 1 лево; 1 верх; 1 лево;
1 верх; 1 лево; 1 верх; 1 лево; 1 верх;
1 лево; 3 верх.

Графический диктант 4



Отступить 1 клетку вниз.
3 право; 1 верх; 1 право; 8 низ; 1 право;
1 низ; 4 право; 8 низ; 1 лево; 5 верх;
1 лево; 5 низ; 1 лево; 5 верх; 2 лево;
5 низ; 1 лево; 5 верх; 1 лево; 5 низ;
1 лево; 8 верх; 1 право; 6 верх; 2 лево;
2 верх.

4. Изучение мотивационно-побудительного уровня письменной речи.

1. Любишь ли ты писать сочинения, изложения?
2. Какие виды письменных работ тебе больше нравится выполнять?
3. Ты выполняешь с удовольствием письменные задания?
4. Если учитель скажет: «Домашнее задание можно выполнить письменно, а можно устно», – как ты поступишь?
5. Ты хочешь, чтобы письменных домашних заданий не было вообще?
6. Тебе нравится, когда отменяют уроки, на которых нужно много писать?
7. Тебе нравятся твои принадлежности для письма (ручка, тетради)?

5. Обследование умения решать орфографические задачи.

«Летам мы часто ходим в лес за грибами и ягодами. В лесу тепло и светло. Дует лёгкий ветерок. Громко пают птицы. Вот зашуршала под кустом лисья мыш. Там сыч затинул свою песню. Громко застучал па бальному дериву Дятел. Он-настоящий лесной доктор. Уж тихо зашуршал в сухой траве. Лес наполнен удивительными звуками прероды».

6. Выявление продуктивности проверочного чтения.

Лев, медведь и лисица.

Лев и медведь добыли мясо и стали за него драться. Медведь не хотел уступить, и лев не уступал. Они так долго бились, что ослабели оба и легли. Лисица увидала их мясо, подхватила его и убежала.

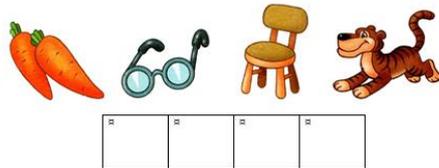
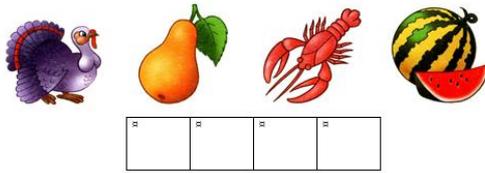
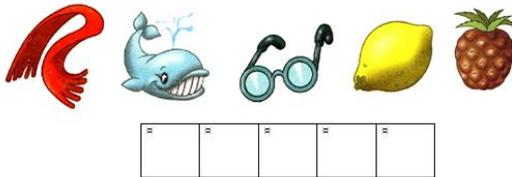
ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Игры и упражнения по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией

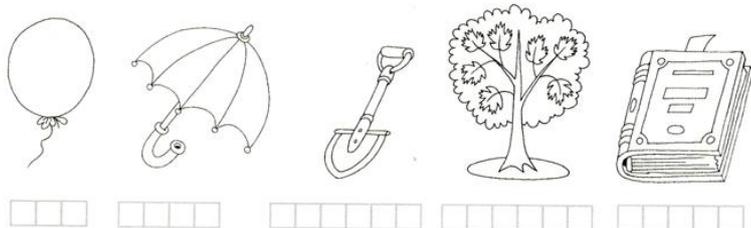
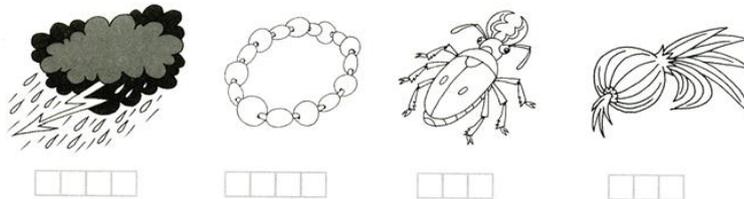
Развитие и совершенствование фонематических процессов
(фонематического, языкового анализа и синтеза)

1. «Составь слова»

Назовите первые звуки в названиях картинок, впишите соответствующие буквы в квадратики и прочитайте слово.

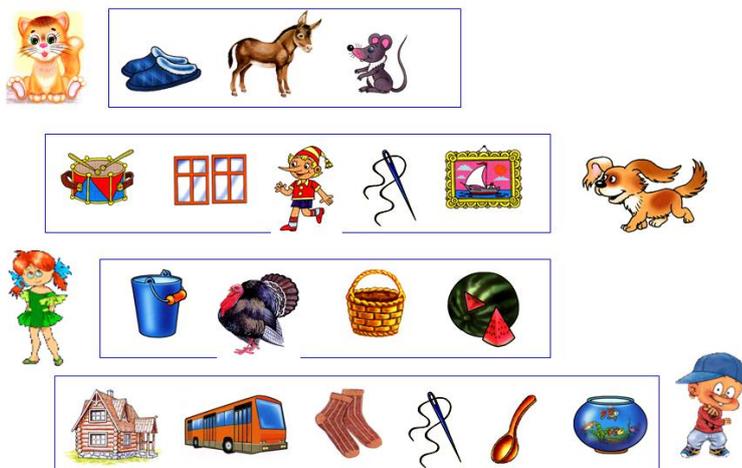


2. «Заполни схему слова»



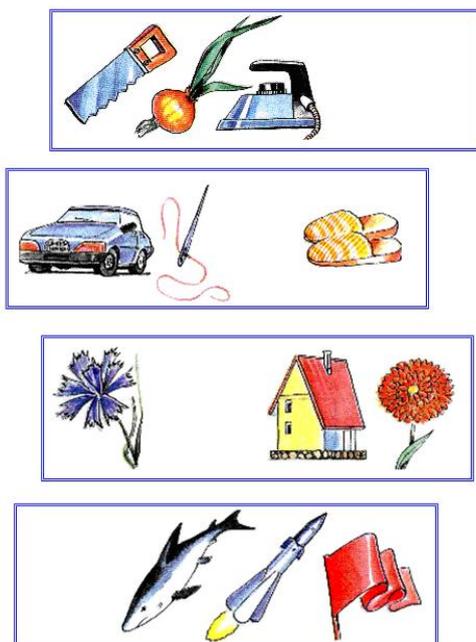
3. «Как кого зовут?»

Соедини первые звуки слов в новое слово и узнаешь клички животных и имена детей.



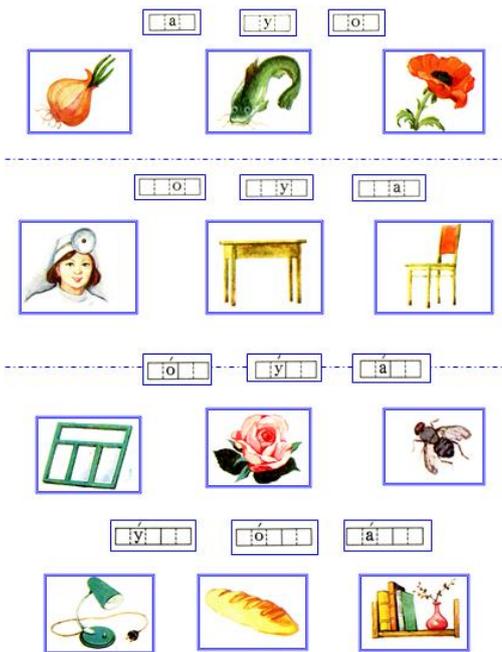
4. «Какого звука не хватает?»

Подберите название предмета, которое начинается с этого звука.



5. «Поставь схему»

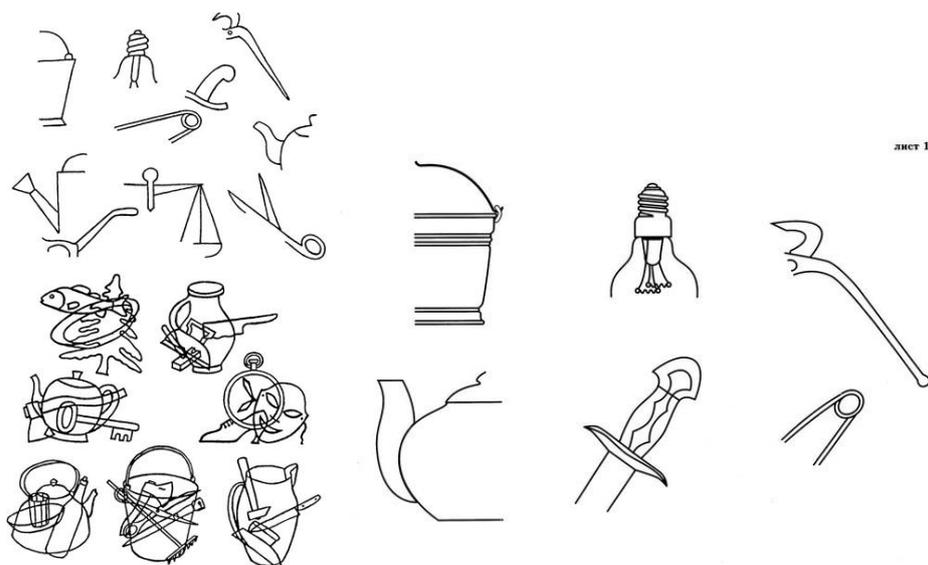
Поставьте под каждой картинкой соответствующую схему слова



6. Развитие анализа структуры предложения
- определить границы предложения в тексте;
 - придумать предложение по сюжетной картинке и определить количество слов в нем;
 - придумать предложение с определенным количеством слов;
 - увеличить количество слов в предложении;
 - составить предложение из слов, данных в беспорядке (например, даются слова грядке, на, огурцы, растут);
 - придумать предложение с определенным словом;
 - по графической схеме придумать предложение;
 - определить место слова в предложении (какое по счету указанное слово);
 - поднять цифру, соответствующую количеству слов в предложении (2, 3, 4, 5).

Развитие зрительного восприятия, зрительного гнозиса, пространственных представлений, графо-моторных навыков

1. Назвать контурные изображения предметов.
2. Назвать недорисованные контурные изображения предметов.
3. Назвать перечеркнутые контурные изображения.
4. Определить, что неправильно нарисовал художник.
5. Выделить контурные изображения, наложенные друг на друга (по типу фигур Попельрейтера).
6. Распределить изображенные предметы по величине (при реальных соотношениях величин предметов).
7. Распределить изображения предметов по их реальной величине (предлагаются одинаковые по величине изображения предметов, реально различающихся по величине).
8. Найти заданную фигуру среди двух изображений, одно из которых адекватно предъявленному, а второе представляет собой зеркально расположенное изображение.
9. Дорисовывание незаконченных контуров кругов, треугольников.
10. Дорисовывание симметричных изображений.



Восполнение пробелов в академических знаниях по русскому языку,
формирование навыков самоконтроля письма

1. Прочитайте те слова, которые пишутся иначе, чем пишутся (сом, след, рыбка, нора, мороз, моль, спит, бабушка, дед).
2. Придумайте слова, которые произносятся иначе, чем пишутся.
3. Сделать фонематический разбор слов, сравнить звуки и буквы (написание и произношение): плод, мороз, солнце, сказка, очки.
4. Прочитать слова. Поставить ударение. Подчеркнуть безударную гласную (моря, мячи, враги, столы).
5. Назвать предметы, изображенные на картинках. На звуковых схемах слов обозначь безударную гласную точкой под клеточкой.
6. Найди слова с двумя безударными гласными в корне слова (чернила, огоньки, волчица, стиральный, голоса).