



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
Высшего образования

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

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

Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста в
процессе преодоления артикуляторно-акустической дисграфии во внеурочной
деятельности

Направление 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры «Психолого-педагогическое
сопровождение лиц с нарушениями речи»

Форма обучения заочная форма обучения

Проверка на объем заимствований:
40,45 % авторского текста

Работа реценз. к защите

Рекомендована/ не рекомендована

«12» 10 2022 г. И.И.З

зав. кафедрой _____

И.И.З

Выполнил:

студент группы ЗФ-306-173-2-1

Закариадзе Роман Ражденович

Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент кафедры

СПП и ПМ

Резникова Елена Васильевна Р

Челябинск
2023

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	9
1.1. Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе.....	9
1.2. Формирование письменной речи у детей в онтогенезе	19
1.3. Дисграфия. Определение, характеристика	29
1.4. Значение внеурочной деятельности в реализации психолого- педагогического сопровождения детей.....	36
Выводы по главе I	47
ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ	49
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией	49
2.2. Особенности письменной речи детей с артикуляторно-акустической дисграфией младшего школьного возраста	57
2.3. Обзор коррекционных методик по преодолению нарушений письменной речи у детей с артикуляторно-акустической дисграфией.....	66
Выводы по главе II	76
ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АРТИКУЛЯТОРНО- АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ	79
3.1. Изучение и анализ письменной речи у младших школьников	79
3.2. Коррекционная работа по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста.....	82
3.3 Анализ результатов контрольной экспериментальной работы.....	92

Вывод по главе III.....	101
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	102
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	104
Приложения.....	113

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста общеобразовательной школы является одной из самых актуальных задач логопедии. С каждым годом в начальной школе увеличивается количество детей с различными видами дисграфии, в том числе и с артикуляционно-акустической. В основе этого дефекта лежит отражение неправильного произношения на письме.

Проблема нарушения письма в младшем школьном возрасте актуальна для школьного обучения, так как письмо является средством дальнейшего получения знаний детьми. Работа по психолого-педагогическому сопровождению детей, а также их коррекцию важно проводить в этот период школьной жизни, так как именно в этом возрасте у ребенка формируется письмо.

Дисграфии в научной литературе рассматриваются с разных сторон: — как следствие зрительных нарушений, неспособности быстро перерабатывать визуальную информацию (Ф.Р. Веллютина, Е. Л. Григоренко, О. Б. Иншакова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Г. В. Чиркина и др.); — как следствие нарушения фонематических процессов, заключающиеся в трудностях обработки звуковой стороны речи, которые препятствуют овладению звуковым составом письма (Т. П. Бессонова, Л. В. Венедиктова, Л. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Г. Г. Мисаренко, И. Н. Садовникова, Л. Ф. Спирина, О. А. Токарева, А. В. Ястребова и др.). Наблюдаемая статистика проявления дисграфий у младших школьников говорит о том, что, не смотря на то, что проблемой дисграфии занимается большое количество отечественных ученых, детей с данным синдромом становится все больше. Это требует изучения причин данного явления и поиска новых эффективных подходов к профилактике и коррекции дисграфий у младших школьников.

Письмо тесно связано с устной речью и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Однако сформированность устной речи является лишь одной из предпосылок успешного овладения письмом.

У детей младшего школьного возраста достаточно часто диагностируют нарушение письма. Это оказывает отрицательное влияние на весь процесс обучения в школе, на школьную адаптацию детей, на формирование личности и характер всего психологического развития ребёнка.

Проблемы усвоения письменных навыков у детей связаны с особенностями учебной деятельности школьников. Это может быть низкая мотивация в обучении, неумение анализировать и соблюдать последовательность выполнения заданий на уроке, а также в силу своего возраста, младшие школьники не могут себя контролировать из-за индивидуальных особенностей и не могут обойтись без напоминаний педагога или логопеда, находить и исправлять допускаемые свои ошибки. Для логопеда важно вовремя выявить и предупредить нарушение письма.

Существуют методологические подходы и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии. Однако и до настоящего времени эффективность логопедической работы по коррекции дисграфии продолжает изучаться исследователями.

По мнению Л.Г. Парамоновой, дисграфия понимается как специфическое и стойкое нарушение процесса письма, обусловленное отклонениями от нормы в деятельности тех анализаторов и психических процессов, которые обеспечивают письмо.

Проявление дисграфии могут иметь разные причины и проявлений, в виде стойких повторяющихся ошибок на письме, которые возникают у младших школьников общеобразовательной школы, не имеющих нарушения интеллектуального развития, зрения и слуха. В связи с этим требуется глубокий анализ состояния устной речи на основе, которой

формируется навык письма. Одни и те же по внешним проявлениям ошибки могут иметь разную природу, разные механизмы и для определения механизма необходимо учитывать все особенности письма.

Специфические расстройства письменной речи влекут за собой нарушения в овладении орфографии, что является причиной стойкой отставания, отклонения в формировании личности ребенка. В связи с этим актуальным является поиск предпосылок, ведущих к артикуляторно-акустической дисграфии, для ранней коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией. Артикуляторно-акустическая дисграфия – дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам в устной и письменной речи.

Коррекция артикуляторно-акустической дисграфии и развитие индивидуально-личностного потенциала будет успешно протекать в образовательной деятельности благодаря психолого-педагогическому сопровождению в различных направлениях деятельности. Под сопровождением Л.В. Байбородова, Е.И. Казакова, М.Р. Битянова, О.С. Попова понимают создание социально-психологических условий для развития субъекта.

В этой связи выявление и коррекция дисграфии у младших школьников является актуальной проблемой.

Цель исследования: изучить теоретические источники по проблеме исследования и практически доказать эффективность реализации модели психолого-педагогического сопровождения по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии младших школьников во внеурочной деятельности.

Объект исследования: процесс психолого-педагогического сопровождения младших школьников с артикуляторно - акустической дисграфией.

Предмет исследования: особенности реализации модели психолого-педагогического сопровождения младших школьников в процессе коррекционной работы по преодолению артикуляторно - акустической дисграфии.

Гипотеза исследования: психолого-педагогическое сопровождение по преодолению нарушений письменной речи у детей с артикуляторно-акустической дисграфией младшего школьного возраста будет успешно осуществляться при условии функционирования модели, содержащей:

- 1) индивидуальное сопровождение ребенка, включающее коррекционную работу, направленную на исправление нарушений письма;
- 2) групповое сопровождение ребенка, определяющее взаимодействие специалистов (психологи, логопеды, педагоги) и родителей на занятиях во внеурочной деятельности.

Задачи в соответствии с целью исследования:

1. изучить и проанализировать понятие литературу по проблеме реализации психолого – педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста;
2. изучить особенности письменной речи у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией;
3. разработать модель психолого-педагогического сопровождения по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности и доказать эффективность ее реализации.

Теоретической базой исследования, являются труды следующих авторов: Л.Г. Парамоновой о качественном преобразовании дисграфии в различные этапы школьного обучения, Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой о симптоматике и механизмах нарушений чтения и письма у младших школьников, Л.Н. Ефименковой о коррекции устной и письменной речи обучающихся начальных классов, И.Н. Садовниковой о нарушении письменной речи и их преодолении у младших школьников, М.Е. Хватцева

о классификации дисграфии с позиции психофизиологического анализа механизмов нарушений письма.

В работе использовались следующие методы исследования: анализ психолого-педагогической и логопедической литературы, анализ результатов деятельности, качественная и количественная обработка результатов.

Исследование проходило на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения Тугулымская средняя общеобразовательная школа № 26 (МАОУ Тугулымская СОШ № 26), пгт. Тугулым, в исследовании принимали участие ученики 2-3 классов в количестве 6 человек.

Теоретическая значимость исследования: уточнены представления о формировании письменной речи в онтогенезе; определены условия и содержание психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста в преодолении артикуляторно – акустической дисграфии; подобрана методика для изучения навыков письма у детей младшего школьного возраста.

Практическая значимость исследования: на практике реализован комплекс психолого-педагогических мероприятий по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно – акустической дисграфией.

Структура выпускной квалификационной работы: введение, три главы, выводы по главам, заключение, список литературы, приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе

В Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» говорится об организации психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в которых несовершеннолетние обучаются [72]. Это доказывает о необходимости и важности психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях.

В психолого – педагогическом сопровождении существуют как индивидуальные, так и групповые формы: занятие (развивающее, коррекционное), с элементами тренинговых технологий, психолого-педагогический тренинг, круглый стол, беседа с элементами практикума, семинар, консультация, психологическая игра, психологический урок, самодиагностика (обучающая диагностика), неделя психологии, психологический (интеллектуальный) марафон, социальный (учебный проект).

В основе психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса заложены следующие принципы:

-принцип системности - существование алгоритма работы и использование возможностей всех основных направлений деятельности психолога;

- принцип ценности и уникальности личности, приоритета личностного развития, заключающийся в самоценности ребенка и в

признании индивидуальности, при котором обучение выступает не как самоцель, а как средство развития личности каждого ребенка. Этот принцип предусматривает ориентацию содержания на интеллектуальное, эмоциональное, духовно-нравственное, физическое и психическое развитие и саморазвитие каждого ребенка с учетом индивидуальных возможностей и способностей;

- принцип целостности - при любом психологическом воздействии на личность необходимо работать со всей личностью в целом во все разнообразии ее познавательных, мотивационных, эмоциональных и прочих проявлений;

- принцип целесообразности и причинной обусловленности - любое психологическое воздействие должно быть осознанным, должно быть подчинено поставленной цели, т.е. психолог должен осознавать причину и цель воздействия. Воздействие должно быть направлено на причину явления, а не на его следствия;

- принцип своевременности - любое психологическое воздействие должно быть проведено вовремя и в наиболее благоприятных для его высокой эффективности условиях;

- принцип активности ребенка в образовательном процессе;

- принцип практической направленности - формирование универсальных учебных действий, способности их применять в практической деятельности и повседневной жизни. Этому способствуют: работа с разными источниками информации; работа в сотрудничестве (в малой и большой группе) в разном качестве (ведущего, ведомого, организатора деятельности); самостоятельная работа, понимаемая не как работа в одиночестве и без контроля, а как работа по самообразованию (важнейшее умение в интеллектуальном развитии школьника);

- принцип эмоционально-ценностной ориентации учебно-воспитательного процесса;

- принцип охраны и укрепления психического и физического здоровья ребенка базируется на необходимости формирования у детей привычек к чистоте, аккуратности, соблюдение режима дня, эффективного и бесконфликтного взаимодействия, получения психологической помощи в сложной жизненной ситуации.

Отечественные ученые, изучавшие проблему психолого-педагогического сопровождения обучающихся: М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.С. Газман, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.И. Казакова, А.И. Красило, В.Е. Летунова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, М.И. Роговцева, К. Роджерс, Н.Ю. Синягина, В.И. Слободчиков, Ф.М. Фрумин, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицына, И.С. Якиманская и др.

Более 200 лет в системе специального образования развивается модель взаимодействия специалистов разного профиля, направленного на всестороннюю диагностику развития ребенка и создание коррекционно-развивающих программ, но только 10-15 лет назад вместе с формированием гуманистических ориентации в российской педагогике стала развиваться отечественная система сопровождения ребенка.

Раннее сопровождение, сопровождение развития в общеобразовательной школе, целевое сопровождение различных «групп риска», сопровождение в специальном образовании, сопровождение одаренных детей стали элементами одной системы, своеобразными гарантом права ребенка на полноценное развитие.

Психолого-педагогическое сопровождение в России начинает активно развиваться в 90-х годах 20 века.

В начале 1990-х гг. стали создаваться районные психолого-медико-педагогические центры и психолого-педагогические службы, которые оказывали комплексную помощь детям, родителям, педагогам в решении проблем ребенка, что стало знаменательным этапом для России. Эти центры объединили психологов, социальных педагогов, логопедов,

медицинских и других работников для сопровождения «проблемного» ребенка и его семьи.

Главными результатами первой в России конференции, посвященной проблемам сопровождения развития ребенка, стало определение сопровождения как особого вида помощи ребенку в обеспечении эффективного развития в условиях образовательного процесса и принятие Правительством РФ Постановления № 867 (от 31.07.98 г.) «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи», которое законодательно определило функционирование системы сопровождения в стране.

Сама идея сопровождения неразрывно связана с ключевой идеей модернизации современной системы образования, а именно: в системе образования должны быть созданы условия для развития и самореализации любого ребенка, при этом полноценное развитие личности должно стать гарантом социализации и благополучия.

Исходя из ведущих аспектов деятельности субъектов образования, требующих сопровождения, выделяют психолого-педагогическое сопровождение (Е.А. Бауэр, А.В. Малышев), под которым понимается совокупность социально-психологической и педагогической деятельности на основе определенной методологии, обеспечивающее современное качество образования.

В настоящее время широкое распространение различных форм психологического сопровождения породили большое количество определений и подходов к данному феномену, где понятие «сопровождение» рассматривается как синоним поддержки, содействия, сочувствия, сотрудничества, как метод и как создание специфических условий для (чаще всего учебной) деятельности.

Сопровождение как поддержка (помощь) О.С. Газман ввел понятие психолого-педагогической поддержки для детей в решении ими

индивидуальных проблем, которые связаны с трудностями физического и психического развития и на их фоне жизненным самоопределением, межличностной коммуникацией и собственно, обучением [18].

А.П. Тряпицына и Е.И. Казакова предлагают рассматривать под сопровождением такую деятельность, которая обеспечивает помощь в ситуации жизненного выбора, вхождение в «зону развития».

Своё понимание, термина «сопровождения» дает М.М. Семаго. Он считает, что это поддержание функционирования ребенка в условиях оптимальной амплификации образовательных воздействий и недопустимости его дезадаптации [71].

Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Н.С. Глуханюк, И.В. Аркусова, Г.В. Безюлева подчеркивают, что психологическое сопровождение – это целостный процесс, включающий операциональное поле развития, становления и коррекции личности.

А.К. Маркова включает в этот процесс несколько этапов: диагностику, сбор информации о методах решения проблемы, консультацию на этапе принятия решения, помощь на этапе реализации.

В.А. Сластенин раскрывает психолого-педагогическое сопровождение, как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности ученика в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участия педагога».

Психолого-педагогическое сопровождение как сотрудничество, обеспечивающее беспроблемное взаимодействие, рассматривается в концепции О.Е. Кучеровой. В ее концепции рассматривается некоторая зависимость в связке педагог-ученик, которая заключается в том, что ученик не может решить задачу самостоятельно и нуждается в объективной помощи, а педагог не может решить задачу за ученика, поскольку лишит его самостоятельности, и, следовательно, необходимого развития.

Г.А. Нагорная психолого-педагогическое сопровождение трактуется как «полисубъектные, диалогические отношения в процессе учебно-профессионального взаимодействия. По ее мнению, личность в таких отношениях не только занимает субъектную позицию, но и сама создает полисубъектные диалогические отношения в ходе взаимодействия».

В.А. Айрапетов определяет сопровождение как форму партнерского взаимодействия, в процессе которого согласуются смыслы деятельности и создаются условия для индивидуального принятия решений. Однако в данном определении не раскрывается системное взаимодействие субъектов педагогической деятельности.

Ряд авторов рассматривают сопровождение как условие успешного обучения и психологического здоровья. А.Н. Горбатюк определяет психолого-педагогическое сопровождение «как систему профессиональной деятельности преподавателя, направляемую на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и профессиональноличностного развития студента в ситуации вузовского взаимодействия».

По мнению Е.К. Исаковой, Д.В. Лазаренко и С.В. Сильченковой, сопровождение – это форма профессиональной деятельности, направленная на создание условий для личностного развития и самореализации воспитанников, развития их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора. Данное определение подробно раскрывают цели сопровождения как конкретные результаты развития личности.

О.А. Сергеева под сопровождением понимает деятельность, обеспечивающую создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности.

М.Р. Битянова определяет понятие «сопровождение», как проектирование образовательной среды, исходящее из общегуманистического подхода к необходимости максимального

раскрытия возможностей и личностного потенциала ребенка (создания условий для максимально успешного обучения данного конкретного ребенка). Данный подход опирается на возрастные нормативы развития, основные новообразования возраста как критерии адекватности образовательных воздействий, в логике собственного развития ребенка, приоритетности его потребностей, целей и ценностей [13].

О.С. Попова считает, «что сущность психолого-педагогического сопровождения в профессиональной школе состоит в минимизации воздействия на учащуюся молодежь негативных факторов, сознательное формирование системы гуманистических взглядов на мир и свое место посредством включения юношей и девушек в самостоятельный, многоканальный поиск ответов на вопросы, касающиеся смысла и цели жизни человека».

Е.И. Тихомирова отмечает, «что в профессиональной школе психолого-педагогическое сопровождение должно быть ориентировано на получение реального продукта: формирование компетенций и развитие личностных достижений». Обобщая рассмотренные определения, можно заключить, что психолого-педагогическое сопровождение – это процесс взаимодействия специалиста и психически здоровых людей, направленный на создание условий для личностного развития, формирование необходимых компетенций и поддержку в сложных жизненных ситуациях.

По мнению Е.И. Казаковой сопровождение – это процесс взаимодействия сопровождающего и субъекта сопровождения, который обеспечивает помощь субъекту в принятии решений в различных ситуациях жизненного выбора и позволяет нести ответственность за реализацию последовательных действий. Результатом сопровождения является прогресс в развитии субъекта.

М.Р. Битянова под сопровождением понимает создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия [11].

О.С. Попова считает, что сопровождение не предполагает исправление недостатков, а включает в себя поиск скрытых ресурсов развития человека или его окружения, опору на собственные возможности и создание на этой основе психолого-педагогических условий для восстановления отношений с окружающими людьми. В каждом конкретном случае задачи сопровождения определяются особенностями личности, которой оказывается психолого-педагогическая помощь, и той ситуации, в которой осуществляется сопровождение.

Психолого-педагогическое сопровождение педагогического процесса ориентировано на двух основных субъектов педагогической деятельности – педагога и обучающегося.

Л.В. Байбородова психолого-педагогическое сопровождение рассматривает не только как профессиональную деятельность сопровождающего, который оказывает помощь и поддержку в индивидуальном образовании ребенка, но и как процесс, включающий целенаправленные действия, позволяющие ребенку сделать самостоятельный выбор при решении задач. Одним из аспектов сопровождения Л.В. Байбородова отмечает ряд последовательных шагов деятельности специалистов образовательной организации по обеспечению учебных достижений учащихся [29, стр.8-9].

Психолого-педагогическое сопровождение всегда персонифицировано и направлено на конкретного ребенка, даже если педагог работает с группой.

Л.В. Федина определяет следующие задачи психолого-педагогического сопровождения:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка (ранняя диагностика и коррекция нарушений в развитии);
- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: обеспечение готовности к школе, учебные трудности, проблемы с выбором образовательного маршрута,

нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, педагогами, родителями;

- психологическое обеспечение воспитательно-образовательных программ, создание условий для реализации образовательной среды школы;

- развитие психолого-педагогической компетентности родителей, педагогов, их просвещение и консультирование по вопросам психолого-педагогических особенностей обучения, воспитания и развития учащихся в зависимости от пола и возраста;

- создание условий для равных возможностей в обучении обучающимся, имеющим различный характер образовательных потребностей [29, стр.8-9].

Выделенные задачи психолого-педагогического сопровождения могут быть решены в практике при реализации различных направлений деятельности специалистов, позволяющих охватывать широкий спектр образовательных ситуаций.

Коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, логопедическая помощь обучающимся является одним из направлений деятельности психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи [72].

Психолого-педагогическое сопровождение как процесс включает в себя следующие этапы: диагностирование личности, выявление сущности возникшей проблемы; сбор информации о сути проблемы и выработка плана путей ее решения, составление психологического портрета, разработка индивидуального маршрута; непосредственная работа с субъектом психолого-педагогического сопровождения; анализ проделанной работы с последующим внесением изменений в реализацию плана решения проблемы. Данная информация поможет определить основу для составления рекомендаций по организации деятельности с

личностью для других субъектов образовательного процесса: классного руководителя, учителей-предметников, родителей.

Рассмотрим данные этапы индивидуального сопровождения в общеобразовательной школе более подробно.

Первым этапом деятельности по сопровождению развития ребенка является сбор информации о ребенке. Это первичная диагностика соматического, психического, социального здоровья ребенка. При этом используется широкий спектр различных методов: тестирование, анкетирование родителей и педагогов, наблюдение, беседа, анализ продуктов учебной деятельности, школьной документации.

Второй этап – анализ полученной информации. На основе анализа определяется, сколько детей нуждается в неотложной помощи, каким детям необходима психолого-педагогическая поддержка, кому необходима социальная помощь и т.д.

Третий этап – совместная выработка рекомендаций для ребенка, педагога, родителей, специалистов; составление плана комплексной помощи для каждого «проблемного» учащегося.

Четвертый этап – консультирование всех участников сопровождения о путях и способах решения проблем ребенка.

Пятый этап – решение проблем, то есть выполнение рекомендаций каждым участником сопровождения.

Шестой этап – анализ выполненных рекомендаций всеми участниками.

Седьмой этап – дальнейший анализ развития ребенка.

Л.М. Шипицына останавливается на следующих этапах сопровождения в школе:

1. Диагностический этап начинается с осознания сути проблемы, разработки плана проведения диагностического исследования и определения потенциальных возможностей решения.

2. Целью поискового этапа является сбор необходимой информации о путях и способах решения проблемы, доведение информации до всех участников проблемной ситуации.

3. На консультативно-проективном этапе специалисты сопровождения рассматривают варианты решения проблемы, распределяют обязанности, уточняют срок исполнения.

4. Деятельный этап обеспечивает достижение желаемого результата.

5. На рефлексивном этапе происходит осмысление результатов по решению проблемы. Этап может стать заключительным или начальным в проектировании других методов предупреждения и коррекции проблем.

Все этапы условны, так как у каждого ребенка своя проблема и в ее решении требуется индивидуальный подход. Однако для решения проблем ребенка необходимы заинтересованность и высокая мотивация всех участников процесса сопровождения: ребенка, родителей, педагогов, специалистов.

Таким образом, психолого-педагогическим сопровождением в образовательной организации является создание условий для субъектов образовательного процесса, развитие индивидуально-личностного потенциала сопровождающих и сопровождаемых, обеспечение взаимодействия в организации сопровождения в различных направлениях деятельности.

1.2. Формирование письменной речи у детей в онтогенезе

Проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи у детей и в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. С каждым годом растет число детей, имеющих различные отклонения в речевом развитии. Речь развивается в процессе онтогенеза одновременно с физическим и умственным развитием.

Формирование письменной речи в онтогенезе рассматривали следующие ученые: Е.В. Гурьянов, М.К. Щербак, Н. А. Бернштейн, А. Р. Лурия, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Н.К. Монакова, О.М. Коваленко, А.А. Леонтьев, Л.Г. Соколова и др.

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. В онтогенезе формирование навыка письма происходит последовательно, которые определяют взаимосвязанное всестороннее развитие всех его сторон: координаций возникающих между глазом и рукой, слухом и голосом. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят отражение в письме и чтении.

Речь формируется в процессе общего психофизического развития ребенка. На самом раннем этапе развития речи ребенок начинает лепетать. Чтобы подобрать схожий по звучанию звук, подключается слух. В процессе развития речи у ребенка звуки приближаются к звукам родного языка, где важную роль играет речедвигательный аппарат.

К одному году ребенок понимает значения многих слов и начинает произносить первые слова. После полутора лет у ребенка появляются простые фразы, состоящие из двух-трех слов, которые постепенно усложняются. Собственная речь ребенка становится все более правильной.

К трем годам обычно сформированы основные лексико-грамматические конструкции обиходной речи. В это время ребенок переходит к овладению развернутой фразовой речью. К пяти годам развиваются достаточно плавные речевые высказывания. К пяти, шести годам у ребенка также начинает формироваться способность к звуковому анализу и синтезу. Нормальное развитие речи позволяет ребенку перейти к новому этапу - овладению письмом и письменной речью. В процессе формирования навыков письма играют важную роль все четыре компонента: слуховой, речедвигательный, зрительный, двигательный (движение рук) [54].

В современной практике школьного обучения письмо играет огромную роль в процессе культурного развития ребенка. Однако обучение письму рассматривается педагогами только как механический процесс. Ребенка учат выводить буквы и складывать из них слова, их обучают не письменной речи, а написанию слов [24].

Согласно исследованиям Н.К. Монаковой, письменная речь является одной из форм существования языка, противоположенная устной речи. Это второстепенная, более поздняя по длительности образования форма существования языка. Для разных форм языка исходной может быть как устная, так и письменная речевая деятельность. Если устная речь разграничила индивида из животного мира, то письменность является оригинальным из всех открытий, сделанных индивидом. Письменная речь изменилась в методах пополнения, сообщения и производства информации, поменяла самого индивида, в частности его способность к понятийному мышлению [50].

Как указывает О.М. Коваленко в термин «письменная речь» в виде основных компонентов входит чтение и письмо. Письмо рассматривается как знаковая система закрепления речи, способна посредством графических структур фиксировать речевую деятельность во времени и передавать ее на содержание. Всякая система письма, обладает стабильным количеством знаков [33].

Устная и письменная виды речи рассматриваются, непосредственно, как типы временных связей второй сигнальной системы. По сравнению с устной, письменная речь развивается лишь с помощью целенаправленного обучения, то есть ее механизмы формируются на этапе получения знаний о грамоте и автоматизируются в процессе последующего обучения. В процессе неконтролируемого возобновления появляется стандарт фразы в совокупности со звуковыми, зрительными, а также кинестетическими раздражениями. Овладение письменной речевой деятельностью состоит в определении новейших взаимосвязей среди воспринятых и произносимых

слов, наблюдаемых и записываемых, исходя из этого, процесс письма осуществляет координационную деятельность при помощи четырех анализаторов: речемоторного, речеслухового, зрительного и моторного [49].

Письменная речь развивается целенаправленно в возрасте 5-7 лет, под контролем сознания. Для того, чтобы усвоить письменную речь, ребенку необходимо понять сначала ее лексическую и звуковую сторону речи. До 5-6 лет одной из приемлемой графической формой передачи сообщений служит рисунок.

Согласно исследованиям А.Р. Лурия, овладение графическим знаком письма реализуется у детей в два периода: Первый период – условно-подражательная запись в виде иероглифов, внешне похожих на письменный текст.

Второй период – запись образа в виде изображения, которое впоследствии выделяется в буквенную запись [48].

С точки зрения А.А. Леонтьева, письменность является важной, новоявленной для ребенка знаковой системой. Сложность связана с высокой степенью необоснованностью акта письма и существованием у него сложноорганизованной сенсомоторной основы [43].

По мнению Д.Б. Эльконина, большое количество детей к моменту школьного обучения уже целиком осваивают фонетическим составом речи, обладают высоким уровнем развития лексики, способны грамматически верно составлять предложения. Вместе с тем, не у всех ход изучения речи осуществляется аналогично. В некоторых ситуациях, он может быть инертным, и тогда у детей обнаруживаются разные нарушения, расстраивающие нормальный процесс развития речи [77].

Л.Г. Соколова подчеркивает, что письмо как вид деятельности состоит из трех базовых операций: – условное обозначение фонем речевой деятельности; – моделирование фонетической структуры слова посредством графических символов; – графо-моторные операции. Все

вышеперечисленные операции рассматриваются как самостоятельный навык и обладают определенным психическим содержанием [69].

В современной науке формирование письма изучается как сложный, осознанный и произвольный процесс, а структура письменной речи – как многоуровневая и многозвенная.

В исследовании Е. В. Гурьянова указано, что освоение навыка письма проходит в три стадии:

1. Элементарная. На этой стадии ребенок сосредотачивается в основном на процессе написания элементов букв, правильной позе, движениях рук, использовании ручки и тетрадки;

2. Буквенная. На этой стадии закрепляются действия, обусловленные написанием элементов букв и техническими правилами.

3. Формирование навыков связного письма. На этой стадии внимание школьника устанавливается на правильном соединении букв в слова, на написании их с наклоном, с нажимом, одинаковыми по высоте [24].

Все указанные стадии навыка письма - подготовительные для последующего овладения связным и скорописным письмом.

Буквенное обозначение звуков развивается на основе сформированных у ребенка навыков символизации: символической игры, изобразительной деятельности и др. Его обязательным условием является удовлетворенное формирование фонематического восприятия и вербального сознания.

По выражению С.М. Бондаренко, Г.Г. Граник, Л.А. Концевой, имитирование фонетической структуры слова посредством букв осуществляется на начальном этапе обучения грамоте, который делится на две стадии: – реализация фонологического структурирования фонетического компонента слова; – модификация временного порядка фонем в пространственную логичность букв [12].

З.И. Бацева, М.М. Безруких, О.Ю. Крещенко, Е.М. Лапицкая, С.К. Хромова убедительно доказывают, что графо-моторные навыки

рассматриваются как завершенным эффекторным звеном в цепочке операций, которые составляют письмо. Они могут влиять на почерк и на весь ход письма в целом. Становление графо-моторных навыков в процессе индивидуального развития осуществляется вместе с формированием изобразительной деятельности. Основная функция, от которой данный ход зависит, рассматривается в виде зрительно-моторной координации. В течении дошкольного возраста контроль изобразительных движений реализуется предпочтительно на базе моторного анализатора. В возрасте от 1 года до 4-5 лет осуществляется освоение преднамеренного контроля движений руки. Регуляция выполнения, обратная связь осуществляется посредством кинестезии [8].

Т.Д. Антонова, И.С. Астафьева констатируют, что при подготовке ребенка к школе следует проявить особое внимание к своевременному развитию у него различительного визуального и слухового восприятия, визуального и слухового анализа и синтеза и визуальных и слуховых пространственных знаний, а также достаточной сформированности устной речевой деятельности и мелкой моторики. Более того, ребенок испытывает значительные сложности в ходе овладения буквенных знаков. Существование у детей лишь незначительных нарушений в фонематическом и лексико-грамматическом формировании рассматривается как особый барьер в освоении программы общеобразовательной организации [3].

По мнению Л.Г. Соколовой, у многих детей младшего школьного возраста к моменту поступления в школу познавательные функции, нужные для формирования письма достаточно сформированы. Несформированность этих функций является следствием огромного числа ошибок на письме и неуспеваемости в школе [69].

Необходимо сказать, что письменная речь в онтогенезе формируется последовательно, в ходе формирования мозговых структур.

Е.В. Юрова утверждает, что письмо является трудной формой вербальной деятельности, многоуровневый процесс. В нем участвуют разные анализаторы: речеслуховой, речемоторный, визуальный, общемоторный. Между ними в ходе письма осуществляется тесная взаимосвязь и взаимообусловленность. Построение данного процесса связано с периодом усвоения навыка, задач и тенденции письма. Письмо неотделимо от устной речи и реализуется лишь на базе довольно высокой степени ее сформированности [78].

В.А. Истрин отмечает, что ход письма взрослого индивида является автоматизированным и значительно различается от тенденции письма ребенка, осваивающим данным навыком. Например, у взрослого письмо рассматривается как целенаправленная деятельность, нацеленная на передачу смысла либо его фиксации. Ход письма взрослого индивида имеет единство, логичность и служит синтетическим процессом. Графический образ слова образуется не по конкретным компонентам (буквам), а как нераздельная система. Слово производится нераздельным двигательным актом. Ход письма реализуется автоматизировано и проникает под двойным контролем: кинестетическим и визуальным [30].

Опираясь на теоретические труды Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, выделим основные этапы становления письменной речи ребёнка [47].

Первой стадией овладения письменной речью является мнемотехническое письмо. В 3-4 года ребенок записывает информацию неосознанно. Может показаться, что он ставит ничего не значащие каракули и черточки, но на самом деле, такие чёрточки и являются первой предпосылкой формирования письменной речи [44].

К 4-5 годам в записях ребёнка появляются фигурки, картинки, знаки. Такая запись ребёнка вызвана необходимостью отразить количество, форму и цвет. Таким образом, ребёнок овладевает пиктографическим письмом [44].

Затем ребенок постепенно переходит на стадию символического письма. Этот переход знаменуется появлением целого ряда просто зарисованных жестов или линий, которые обозначают эти жесты. Ребенок, умеющий писать буквы, но не открывший еще для себя механизма письма, записывает еще также недифференциально, разделяя отдельные буквы на части, не умея затем их воспроизвести. На данном этапе письменные знаки для ребёнка являются символами первого порядка. Они означают для него непосредственно предметы или действия [44].

Процесс усвоения навыков письма Е.В. Гурьянов и М.К. Щербак разбивают на четыре стадии: элементарную, буквенную, стадию связного письма, высшую (скорописное письмо) [24].

На элементарной стадии внимание ребенка во время письма сосредоточивается на правильном выписывании элементов букв и на соблюдении правил посадки при письме, координации движений и правил пользования ручкой и тетрадью.

На второй стадии при письме в сознании ученика на первый план выступают задачи правильного изображения букв, а правильного написания элементов отступают на второй план.

На стадии связного письма все внимание ученика сосредоточивается на правильном соединении букв в словах и на соблюдение правильного соотношения их по величине, наклону, нажиму, расстановке и положению на линии строки. Свыше перечисленными стадиями параллельно с техническими и графическими навыками ученик постепенно овладевает умением определять звуковой и буквенный состав слов, а также умением соблюдать орфографические правила [24].

Позднее Е.В. Гурьяновым были выделены 4 этапа формирования графических навыков у детей: ориентировочный, аналитический, аналитико-синтетический и синтетический (речевого письма). На ориентировочном этапе, ребенок приучается общаться с карандашом и

ручкой, учится ориентироваться в пространстве листа бумаги. В этот период у ребенка формируется способность к символизации [63].

Аналитический этап - добукварный и букварный периоды школьного обучения. Постепенно ребенок знакомится с буквенными обозначениями выделенных звуков и приступает к их прописыванию. Этот процесс для него сложен: ему необходимо, выписывая буквы, расчленять их на составные графические элементы, а при написании каждого из них выделить ряд специальных графических задач, относящихся к способу изображения данного элемента. Таким образом, мы можем убедиться в том, что на данном этапе явно преобладают процессы анализа над процессами синтеза [63].

В дальнейшем ученик переходит к упражнениям в письме более сложных соединений, соответствующих слоговым и «морфемным» сочетаниям звуков в словах. Синтетическая деятельность школьника при выполнении таких упражнений постоянно соединяется с аналитической. Поэтому этому этапу формирования графических навыков Е.В. Гурьянов дал название аналитико-синтетического.

На синтетическом этапе процесс письма постепенно превращается в процесс выражения мыслей, преобладает синтетическая деятельность. Переход на эту стадию должен быть тщательно подготовлен, потому что, если необходимые графические и технические навыки не усвоены учеником в достаточной степени, преждевременное отвлечение внимания ребенка от графики и ускорение письма приведут к ухудшению почерка ребенка [63].

Бернштейн Н.А. перечисляет следующие этапы формирования навыка письма у школьника:

Первый этап – крупное начертание букв является причиной пространственной координации и разницей между движениями пишущего острия и начертанием букв.

Второй этап – уменьшение величины выписываемых букв, так как ребенок начинает переносить на острие зрительный контроль и регулирует движение рукой.

Третий этап овладения навыком письма – освоение письма по линейке. Движение предплечья переходят от зрительного контроля к мышечному, что позволяет писать ровно на бумаге без начертания строк.

Четвертый этап овладения навыком письма – овладение скорописью. На данном этапе происходит освоение правильного распределения нажимов. Настоящая же скоропись развивается только путем долгой практики и предстает в совершенном виде уже когда учащийся заканчивает школу.

Развитие навыка письма очень сложный и длительный процесс. Письмо нельзя относить только к речи, к системным и произвольным процессам восприятия или к двигательной сфере. В настоящее время в качестве основных психологических предпосылок формирования письма выделяются следующие: сформированность устной речи, различных видов восприятия, предпосылок интеллекта, уровень сформированности абстрактных способов деятельности, способность к аналитико-синтетической деятельности, сформированность общего поведения, регуляции, саморегуляции, намерений и мотивов [63]. При формировании и развитии, которого участвуют различные зоны головного мозга, нарушение которых влечет за собой за сбой в функционировании зрительных, двигательных, слуховых и речедвигательных анализаторов.

Нарушение любой из этих предпосылок может приводить не только к возникновению дисграфии, но и к системному эффекту - нарушению или несформированности других психических процессов, структурно или функционально связанных с нарушенным компонентом. Это объясняется тем, что каждый компонент входит в состав нескольких психических функций, поэтому первичное нарушение любого из них отражается на других психических процессах [13]. Кроме того, причиной дисграфии

может быть нарушение интеграции и координации психических и речевых функций, обеспечивающих процесс письма [35, с. 89].

Письменной речью ребенок овладевает целенаправленно, в результате специального обучения; в школьном возрасте ребенок должен научиться переводить услышанное и сказанное слово в его зрительный образ (письмо) и наоборот, зрительный образ переводить в артикуляционный и слуховой (чтение).

Таким образом, успешное овладение ребенком навыкам письма может осуществляться на основе определенного уровня готовности, который предполагает не только общую психологическую и специальную подготовку, но и предполагает формирование у детей умственных, нравственных и физических качеств. Поэтому для обучения необходим достаточно высокий уровень общего развития ребенка, наличие мотива учения, адекватность и регуляция поведения, сформированность учебных и речевых навыков.

1.3. Дисграфия. Определение, характеристика

В логопедии дисграфия рассматривается, как специфическое языковое нарушение. Большинство авторов полагают, что трудности в овладении письмом и чтением обусловлены выраженными нарушениями устной речи.

Проблема изучения и коррекции дисграфии, остается одной из самых главных задач логопедии и коррекционной педагогики, в данный момент.

На современном этапе развития российской науки, вопросами, касающихся нарушения письменной речи занимаются Н.Н. Баль, С.П.Хабарова, и др..

В свое время такие ученые, как И.Н. Ефименкова, А.Н.Корнев, Р.И. Лалаева, Е.А.Логинова, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Е.Ф. Соботович, О.А.Токарева, С.Б.Яковлев и другие, изучали вопросы симптоматики механизмов дисграфии, структуризацией этого речевого

расстройства. Исходя из нарушений определенного вида дисграфии, ученые, проводящие свои исследования в данной области логопедии такие как; Р.И. Лалаева, В.А. Ковшиков, И.Н. Садовникова, И.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко, А.Н. Корнев, и другие, классифицировали и характеризовали нарушения письменной речи.

Р.И. Лалаева дает следующее определение: «Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [39].

И.Н. Садовникова определяет дисграфию как «частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок» [63]. Появление таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не сопряжено ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью обучения в школе.

А.Н. Корнев называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [35].

В основе дисграфии могут лежать различные этиологические факторы:

- биологические предпосылки. Недоразвитие или поражение головного мозга в различные этапы развития ребенка (пренатальный, натальный, постнатальный), патологии беременности, травматизация плода, асфиксии, менингоэнцефалиты, тяжелые соматические болезни и инфекции, истощающие нервную систему ребенка. Как следствие страдают отделы головного мозга, обеспечивающие психологические функции, участвующие в процессе письма. При наличии органической патологии головного мозга, дисграфии в большинстве случаев

предшествует дизартрия, алалия, афазия или она возникает на фоне ДЦП, ЗПР, умственной отсталости, задержки психомоторного развития.

- социально-психологические причины. К таким предпосылкам относятся неполноценность речевых контактов, педагогическая запущенность, синдром госпитализма и т.д.

Состояние эмоциональной дезадаптации обычно появляется при сочетании этиологических факторов с неблагоприятными микро- и макросоциальными условиями.

А.Н. Корнев более подробно проанализировал причины возникновения нарушений письменной речи у детей. Он указывал на то, что данные дефекты возникают при сочетании действия патогенных факторов в период раннего онтогенеза с неблагоприятными микро и макросоциальными условиями жизни ребенка [35].

Л. Г. Парамоновой считает, что отсутствие своевременной логопедической помощи детям с различными нарушениями речи приводит к тому, что учащиеся испытывают значительные трудности в овладении программными требованиями по русскому языку [57].

Высокий уровень развития устной речи является далеко не единственной предпосылкой для успешного овладения письмом и чтением. Так, существуют методы обучения письму и чтению глухих, слепоглухих и неговорящих детей раннего возраста, у которых овладение письменной речью, наоборот, часто становится базой для овладения устной речью [19, с. 80-83].

Тем не менее, недостаточность неязыковых функций, входящих в сложную системную организацию письма (за исключением оптико - пространственных) в структуре дисграфии практически не выделяется и не рассматривается. Имеются лишь общие указания на недоразвитие когнитивных и перцептивных процессов, лежащих в основе навыка чтения и письма.

При этом выделяются следующие трудности, которые испытывают учащиеся с нарушениями письменной речи: нарушения фонематического восприятия; дефицит в развитии моторных функций, зрительного восприятия и зрительно-моторных представлений; специфические нарушения корковых функций. Кроме того, в литературе отсутствуют данные о характере и соотношении ошибок на письме при зрительно-пространственных, вербальных, мнестических и других нарушениях, что не позволяет установить связь между дисграфией и недостаточностью определенных психических функций [51, с. 41 – 43].

Для школьников с дисграфией характерна выраженная неравномерность развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций, недостаточная сформированность высших психических функций, диспропорция в развитии отдельных психических функций. Так, по данным [35], у многих учащихся с дисграфией общий интеллектуальный показатель в методике Д. Векслера оказывается значительно ниже, чем у детей без нарушений письменной речи; выявляется диспропорция в состоянии вербального и невербального интеллекта.

У большинства учащихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи и дисграфией отмечаются низкий объем внимания, кратковременной и словесно-логической памяти, низкий уровень концентрации, переключаемости внимания, дефицитарность динамического праксиса, реципрокной и графомоторной координации. В исследовании М. Безруких было выявлено, что у школьников 9-10 лет с дисграфией и дислексией с соответствующим возрастной норме речевым развитием имеют место трудности вербально-логического мышления, низкий объем памяти, трудности концентрации внимания [9].

Т. В. Ахутина указывает, что нарушения письма носят различный характер при слабости функций левого и правого полушарий. Так, слабость функций правого полушария проявляется в зрительно-

пространственных трудностях и в дефиците акустического гнозиса. В свою очередь, недостаточное развитие функций левого полушария проявляется в трудностях переработки слухоречевой и кинестетической информации в сочетании с трудностями трудности программирования и контроля. Кроме того, у детей с нарушением письменной речи и слабостью функций левого полушария нарушается способность к вербализации пространственных представлений, отмечаются слабость вербально-логического мышления, дефицит сукцессивных навыков [13, с. 114 – 115].

Существуют данные, что у левополушарных детей дисграфия встречается чаще. Так, в исследовании Л.Ф. Спириной было выявлено, что у школьников с дисграфией имеет место накопление признаков левшества. В частности, наименьшее количество дисграфических ошибок было выявлено у детей с максимальной степенью правшества. В свою очередь, наиболее выражена дисграфия была у школьников, у которых гностические правополушарные нарушения сочетались с левополушарными, что затрудняло процесс компенсации. Одной из причин левополушарной недостаточности (как на функциональном, так и на морфологическом уровнях) может являться гиперфункция правого полушария, которое подавляет созревание и функциональную активность левого полушария [70, с. 34-37].

Аналогичные данные указывают и другие авторы. В частности, сравнительный анализ успешности обучения учащихся с разным типом функциональной асимметрии полушарий головного мозга показал, что правополушарные дети отличаются самой низкой обучаемостью в общеобразовательной школе. В норме у первоклассников в начале года отмечается функциональное превосходство правого полушария над левым, однако в процессе школьного обучения у них происходит снижение активации правого полушария и увеличение активации левого. При этом существуют полушарные различия в динамике развития функций. У отличников то левополушарные (в 1-м и 3-м классе), то правополушарные

функции (во 2 и 4 классе) обгоняют развитие этих же функций у слабо успевающих школьников.

Многие авторы подчеркивают, что в этиологии дисграфии выявляется сложное переплетение причин, условий и предпосылок, что обуславливает комплексность симптоматики, сложную и вариативную структуру дефекта [35]. При этом биологические факторы играют важную роль в первые годы жизни ребенка, в то время как к школьному обучению возрастает роль социально-психологических факторов.

Важно отметить, что проявление нарушений письма и чтения у детей носят качественные и количественные особенности. Артикуляторно-акустическая дисграфия, как правило, встречается у детей, имеющих или имевших нарушения звукопроизводительной стороны речи.

Дисграфию на основе нарушения фонемного распознавания связывают с недостаточным уровнем функционирования операций сложного процесса дифференциации и выбора фонем. При нарушении какой-либо операции (слухового, кинестетического анализа, слухового и кинестетического контроля, выбора фонемы) страдает весь процесс фонемного распознавания. В письме детей это проявляется в виде смешений или даже полных заменах букв на письме.

При дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза могут быть нарушены следующие виды этих сложных операций: деление предложения на слова и синтез предложения из слов, слоговой и фонематический анализ и синтез. В письме эта форма дисграфии проявляется в искажениях структуры слов и предложений (пропуски, добавления букв, слогов, слов; слияние или разрыв слов, контоминации, антиципации, персеверации, вербальные и литеральные парафазии).

Важно сказать, что фонематический анализ в системе русского языка является наиболее сложным для детей с нарушением зрения. Он требует логически выстроенной, четко организованной линейной последовательности. Многие авторы отмечают, что письменная речь –

высшая форма сформированности пространственной организации. Л. С. Выготский утверждал, что письменная речь — «алгебра речи, наиболее трудная и сложная форма намеренной и сознательной речевой деятельности».

Принято считать, что оптическая форма дисграфии связана с недоразвитием зрительного гнозиса и мнезиса, анализа и синтеза, а также пространственных представлений.

Аграмматическую дисграфию принято связывать с недоразвитием у детей лексико-грамматического строя речи, а также несформированностью морфологических и синтаксических обобщений. В рассмотрении этой формы дисграфии важно упомянуть о нарушенной взаимосвязи «слово-образ» у детей, что само по себе обуславливает лексико-грамматические ошибки. Недостаточно сформированный навык установления логико-грамматических конструкций обуславливают стойкие специфические ошибки. Они проявляются на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов. Наблюдаются нарушения смысловых и грамматических связей между предложениями, искажения морфологической структуры слов, нарушение согласования слов, искажения предложно-падежных конструкций, пропуски членов предложений и др.

Помимо вышеизложенных трудностей при разных формах дисграфии выявляется общее истощение детей во время письма, когда движения руки становятся недостаточно координированными, не всегда получается правильное написание букв, цифр, часто теряется рабочая строка. Вследствие этого не все дети укладываются в общий темп работы класса. Неподготовленность к письму, неразвитость двигательной координации, зрительного восприятия вызывают у них напряжение, состояние тревоги.

А. Н. Корнев рекомендует различать понятие письменной речи как особую форму коммуникации и освоение навыка письма. Дети могут

успешно писать диктанты, но справиться с написанием сочинения, письма и даже записки не могут [35].

Нарушения письменной речи у детей являются распространенным речевым расстройством, имеющим разнообразный и сложный патогенез. Логопедическая работа носит дифференцированный характер, учитывающий механизм нарушения, его симптоматику, структуру дефекта, психологические особенности ребенка.

Таким образом, в настоящее время проблема дисграфии изучается в педагогическом, психологическом, клиническом, психогенетическом, нейропсихологическом и нейропсихофизиологическом аспектах. Можно сделать вывод о том, что дисграфия является частичным специфическим нарушением процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки. Разные авторы разграничивают дисграфические ошибки на определённые группы, в зависимости несформированности той или иной функции процесса письма.

1.4. Значение внеурочной деятельности в реализации психолого-педагогического сопровождения детей

Большое влияние на развитие ребенка влияют следующие сферы жизнедеятельности: семья, друзья и школа. В последней ребенок проводит большую часть времени, где его деятельность подразделяется на учебную и внеурочную. Учебная определяется двумя основными факторами: личностными отношениями и организацией учебного процесса. «Внеурочная деятельность учащихся объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности и на уроке), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации» [23, с. 6].

Изучением внеурочной деятельности занимались такие ученые современности, как Н.А. Бердяев, Д. Б. Григорьев, В. И. Казаренков, В.А. Сластенин, Н. А. Щукина и др.

Внеурочная деятельность - образовательная деятельность, направленная на достижение планируемых результатов (предметных, метапредметных, личностных) освоения основной образовательной программы начального общего образования, осуществляемая в формах, отличных от урочной.

План внеурочной деятельности общеобразовательного учреждения является обязательной частью организационного раздела основной образовательной программы, а рабочие программы внеурочной деятельности являются обязательной частью содержательного раздела основной образовательной программы начального общего образования.

Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса, организуемого и направляемого педагогами, и одной из форм управления свободным времени обучающихся. Сущность внеурочной деятельности придает особый характер функциям педагогического процесса - обучающей, воспитывающей и развивающей. Обучающая функция заключается в обучении детей определённым навыкам поведения, общения и коллективной жизни. Воспитывающая функция играет огромное значение в развитии психических процессов школьника. Развивающая функция отвечает за развитие индивидуальных способностей школьников через включения их в соответствующую деятельность.

Для полноценного формирования личности внеурочная деятельность включает следующие этапы: целеполагание (самостоятельный выбор видов деятельности), планирование и организация (инициативность), реализация намеченных целей (трудолюбие, творческие способности), анализ и оценка результатов (совесть, честность, честь) [65].

Реализация внеурочной деятельности будет направлена на достижение обучающимися следующих результатов [36]:

1. Приобретение школьником социальных знаний, понимание социальной реальности и повседневной жизни (общественные нормы, одобряемые и неодобряемые формы поведения в обществе и т. п.). Для достижения данного уровня особое значение имеет взаимодействие ученика с учителями, как немаловажными носителями положительного социального знания и повседневного опыта.

2. Получение школьником опыта положительного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), к социальной реальности в целом. На результаты данного уровня влияет взаимодействие школьников между собой на уровне класса, школы. В дружественной среде ребёнок получает практическое подтверждение приобретённых социальных знаний, начинает их ценить или отвергает.

3. Обретение школьником опыта самостоятельного общественного действия. В открытом социуме, в кругу зачастую незнакомых людей школьник становится социальным деятелем, гражданином. Для достижения данного уровня большое значение играет взаимодействие школьника с социальными субъектами за пределами школы, в открытой общественной среде.

Для достижения перечисленных выше результатов внеурочной деятельности педагог должен обратить на выбор формы мероприятия. Формы внеурочной деятельности определяют условия, в которых реализуется её содержание. Разделяют формы по объекту воздействия и по направлениям, задачам воспитания.

По объекту взаимодействия формы делятся на массовые, групповые и индивидуальные. Индивидуальные формы работы в зависимости от интересов учащихся обычно связаны с углубленным изучением теоретических вопросов, выполнением и моделированием, решением

других задач. Это чтение художественной литературы, игра на музыкальных инструментах, вышивание, рисование и т.д. Групповая внеурочная работа осуществляется на основании комплектации групп обучающихся (личная симпатия, общность интересов) на факультативных занятиях, в кружках и клубах. К массовым формам внеурочной работы относятся олимпиады, КВН, декады труда, тематические вечера, лектории, конференции, выставки творчества, встречи с представителями профессий. Достоинством данной формы является четкая организационная структура, простое управление, возможность взаимодействия детей.

Формы внеурочной образовательной деятельности позволяют учитывать индивидуальные возможности обучающихся, расширяют их познавательные возможности, учат самостоятельности, расширяют навыки творческой деятельности.

Основные направления внеурочной деятельности были выделены Григорьевым В.Д.: спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, научно-познавательное, военно-патриотическое, общественно полезная и проектная деятельность [23].

Внеурочная деятельность учащихся объединяет все виды деятельности школьников вне учебной деятельности.

Существуют следующие виды внеурочной деятельности:

1. Игровая деятельность. Действия, протекающие в определённых рамках места, времени, смысла в обозримом порядке и по добровольно принятым правилам, вне сферы материальной пользы и необходимости; сопровождается настроением и чувствами подъема и напряжения, отрешенности и восторга.

2. Познавательная деятельность. Формирует у детей познавательный интерес, положительную мотивацию в обучении и совершенствовании учебных навыков.

3. Проблемно-ценностное общение. Затрагивает не только эмоциональный мир ребенка, но и его восприятие жизни, её ценностей, смысла.

4. Досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение). Организация полноценного отдыха детей важна для создания в коллективе теплой дружеской атмосферы, положительных эмоций и снятия нервного напряжения.

5. Творческая деятельность объединяет художественное и социальное творчество (социально преобразующая добровольческая деятельность). Раскрывает творческий потенциал обучающихся, развивает эстетические склонности и интерес детей.

6. Трудовая (производственная) деятельность. Отражает содержание различных видов труда: бытовую, ручную, общественную, полезную.

7. Спортивно-оздоровительная деятельность. Необходима для приобщения детей к здоровому образу жизни и их полноценному развитию во внеурочной деятельности.

8. Туристско-краеведческая деятельность. Приобретение школьником социальных знаний, понимания повседневной жизни и опыта самостоятельного социального действия.

Виды и направления внеурочной деятельности школьников тесно связаны между собой и являются содержательным ориентиром при построении соответствующих образовательных программ, разработке и реализации содержания внеурочной деятельности школьников.

На содержание внеклассной работы, которое различно во всех образовательных организациях, оказывают влияние следующие факторы:

1. Традиции и особенности школы.
2. Особенности возраста, класса, индивидуальности детей.
3. Личность педагога, его интересы, склонности, установки.

Важность и влияние каждого фактора рассмотрим по-отдельности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего начального общего образования одним из условий реализации основной образовательной программы является обеспечение возможности «развития личности, ее способностей, формирования и удовлетворения социально значимых интересов и потребностей, самореализации обучающихся через организацию урочной и внеурочной деятельности, социальной практики, общественно полезной деятельности, через систему творческих, научных и трудовых объединений, кружков, клубов, секций, студий на основе взаимодействия с другими организациями, осуществляющими образовательный процесс, а также организациями культуры, спорта, здравоохранения, досуга, службами занятости населения, обеспечения безопасности жизнедеятельности» [71].

Для выполнения этого требования школа должна соответствовать запросам общества и регулярно совершенствовать образовательный процесс, оставляя во главе особенности и традиции образовательной организации.

Внеурочная деятельность большое влияние оказывает на обучающегося: приучает его к самостоятельности, развивает навыки исследовательской и творческой деятельности. Но немаловажное значение оказывает на деятельность учителя: помогает определить индивидуальные способности обучающихся, выявить и направить развитие проявляющегося интереса к определенной области знаний, дает возможность творческого роста, позволяет разнообразить и обогатить формы организации и проведения учебного процесса.

Внеурочная деятельность может быть реализована [32]:

- учителем-предметником в пространстве взаимодействия с урочной деятельностью в виде факультативов, элективных курсов, школьных научных обществ и др.;

- классным руководителем, воспитателем группы продленного дня в пространстве взаимодействия с внеклассной деятельностью в виде

проектной деятельности, выставок, конкурсов, праздников, музеев и других школьных мероприятий;

- педагогом-организатором, социальным педагогом, классным руководителем в пространстве взаимодействия с внешкольной деятельностью в виде социальных акций, фестивалей, концертов, смотров и другие массовых мероприятий муниципального, регионального или российского масштаба;

- педагогом дополнительного образования (школы или учреждений дополнительного образования) в виде программы внеурочной деятельности, разработанной на основе программы дополнительного образования;

- педагогом – психологом в виде психолого - педагогических программ направленные на разностороннее развитие учащихся («Тропинка к своему Я» О.В. Хухлаева, Н.Б. Истомина «Гармония» и др.);

- педагогом – логопедом в виде программ по внеурочной деятельности («Речеветик» Е.И. Соколова; «Грамотейка» О. Н. Земцова и др.);

- педагогом - дефектологом в виде программ по внеурочной деятельности предназначенные для проведения коррекционно – педагогической работы («Я играю и учусь» И.К Боровская; «Маленький актер» Т.С Григорьева и др.);

В деятельности и общении детей, педагогов и родителей развивается гуманизм и демократизм в отношениях, сотрудничество, равноправие и равноценность позиций всех участников педагогического процесса.

Результатом взаимоотношений является создание, особых условий, развивающих многогранную личность обучающегося, удовлетворение его потребностей в самореализации и ориентация на воспитание в себе положительных, творческих качеств.

Организацией психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации должна заниматься специализированная

служба, в состав которой обязательно должен быть включен заместитель директора по учебно-воспитательной работе, сопровождающий научно-методическую работу образовательной организации, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, курирующий процесс воспитания и социализации обучающихся школы, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, курирующий процесс введения федерального государственного образовательного стандарта на ступени начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования, руководители методических объединений, социальный педагог, педагог-психолог образовательного учреждения. Эта служба будет выполнять организационно-управленческие, учебно-методические и психодиагностические функции.

Для преодоления нарушений письменной речи во внеурочной деятельности необходимо:

- развитие звуковой стороны речи, коррекция дефектов произношения, развитие фонематического восприятия с опорой на речеслуховой, речедвигательный, зрительный и другие анализаторы, развитие фонематического, слогового анализа и синтеза.

- уточнение произносительного и слухового образа каждого из смешиваемых звуков: а) уточнение артикуляции и звучания звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения; б) выделения его на фоне слога; в) определения места звука по отношению к другим (какой по счёту звук, после какого звука произносится, перед каким звуком слышится в голове); г) выделение его из предложения текста.

- сопоставление смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков осуществляется в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной характеристики каждого звука. В процессе работы каждый из звуков соотносится с определенной буквой. Большое место

занимают письменные упражнения, закрепляющие дифференциацию звуков. В том случае, если у ребенка присутствуют нарушения фонетической стороны речи, устранению акустической (артикуляторно - акустической) дисграфии предшествует работа по коррекции звукопроизношения. На начальных этапах работы рекомендуется исключить проговаривание, так как оно может вызвать ошибки на письме.

Развитие звуковой стороны речи. Развитие навыка анализа и синтеза речевых единиц, включающее в себя:

- определение количества, последовательности и места слов в предложении;
- выделение гласного звука из слога, слова;
- работа по дифференциации гласных и согласных звуков в составе слова;
- определение количества, места слога в слове;
- составление слов путем перестановки добавления звуков, слогов;
- вычленение первого и последнего звука и слова, определение его места;
- определение последовательности, количества и позиционного места в слове.

Профилактика нарушений письменной речи у младших школьников:

- развитие фонематического анализа и синтеза;
- развитие языкового анализа и синтеза на уровнях слога, слова, предложения, текста;
- уточнение и закрепление слухо - произносительных дифференцировок фонем;
- развитие внимания, памяти, мышления;
- формирование и развитие связной выразительной речи, обогащение словарного запаса;
- развитие анализаторов (слухового, зрительного и кинестетического) участвующих в акте речи, письма и чтения.

В соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами организован перерыв между последним уроком и началом занятий внеурочной деятельности. Продолжительность занятий внеурочной деятельности составляет в 1 классе - 35 минут, во 2-4 классах – 45 минут. Перерыв между занятиями внеурочной деятельности 20 минут. Для обучающихся, посещающих занятия в организациях дополнительного образования (спортивных школах, музыкальных школах и др. организациях) количество часов внеурочной деятельности может быть сокращено. Расписание внеурочных занятий составляется отдельно от расписания уроков. Занятия внеурочной деятельности реализуются за счет бюджетного финансирования. В 2022-2023 учебном году внеурочная деятельность реализуется в 1-4 классах, в 1-х классах в соответствии с требованиями обновленного ФГОС начального общего образования.

Внеурочная деятельность обучающихся с речевыми недостатками может быть организована в различной форме: школьные мероприятия и конкурсы, кружки, олимпиады, викторины, проекты, тематические недели, дидактические и настольные игры. Это могут быть школьные конкурсы стихов, предметные недели или олимпиады по русскому языку, литературному чтению. Организаторами проведения данных мероприятий в общеобразовательной школе может быть логопед и педагог-организатор.

Такая неформальная логоритмическая и логопедическая деятельность позволяет детям с речевыми нарушениями совершенствовать навыки моторного развития, звукопроизношения, обогащает словарь, развивает выразительную речь. Дети разучивают стихи, скороговорки, чистоговорки, отгадывают загадки. На таких занятиях развивается память, формируется внимание и мышление.

Стоит отметить, что во внеурочной деятельности является возможным присутствие педагогов и родителей на мероприятии в качестве зрителей, участников или организаторов. Это дает им возможность оценить и обобщить речевые возможности своего ребенка, продумать

дальнейшие методы и активные формы коррекционной работы. Учителя могут использовать полученные знания на уроках, а родители закреплять навыки дома.

Такие мероприятия во внеурочной деятельности значительно активизируют речь, улучшают качество произношения, положительно влияют на эмоционально-личностное благополучие детей, раскрепощают школьников в общении, помогают в усвоении учебного материала, а также помогает взаимосвязи педагогов и родителей.

Современный учитель должен умело подойти к реализации нового стандарта второго поколения. Развивающемуся обществу нужны современные образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые самостоятельно могут принимать решения, прогнозируя их возможные последствия, отличаются мобильностью и способны к сотрудничеству. Учитель должен осваивать современные образовательные технологии (индивидуальный подход, системно-деятельностный подход, компетентностный подход, использование информационно-коммуникационных технологий). Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться. Кружок как распространенная форма внеурочной деятельности учащихся вносит существенный вклад в достижение этой цели, позволяя реализовать индивидуально-дифференцированный подход, основанный на организации групповой и самостоятельной деятельности учащихся в соответствии с их интересами и склонностями.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса, в том числе и через внеурочную деятельность, является неотъемлемым компонентом образовательного процесса, позволяющим не только расширить диапазон базового образования, но и получить специальные научные и профессиональные знания, навыки, умения, придать процессу образования творческий

характер, обуславливая его целостность и многомерность в русле концепции непрерывного образования.

Выводы по главе I

Психолого-педагогическим сопровождением в образовательной организации является создание условий для субъектов образовательного процесса, развитие индивидуально-личностного потенциала сопровождающих и сопровождаемых, обеспечение взаимодействия в организации сопровождения в различных направлениях деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение как процесс включает в себя следующие этапы: диагностирование личности, выявление сущности возникшей проблемы; сбор информации о сути проблемы и выработка плана путей ее решения, составление психологического портрета, разработка индивидуального маршрута; непосредственная работа с субъектом психолого-педагогического сопровождения; анализ проделанной работы с последующим внесением изменений в реализацию плана решения проблемы. Данная информация поможет определить основу для составления рекомендаций по организации деятельности с личностью для других субъектов образовательного процесса: классного руководителя, учителей-предметников, родителей.

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. В онтогенезе формирование навыка письма происходит последовательно, которые определяют взаимосвязанное всестороннее развитие всех его сторон: координаций возникающих между глазом и рукой, слухом и голосом. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят отражение в письме и чтении.

Одним из языковых нарушений в логопедии является дисграфия, которая проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма. Большинство авторов полагают, что трудности в овладении письмом и чтением обусловлены выраженными нарушениями устной речи.

Большое влияние на развитие ребенка влияют следующие сферы жизнедеятельности: семья, друзья и школа. В последний ребенок проводит большую часть времени, где его деятельность подразделяется на учебную и внеурочную. Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса, организуемого и направляемого педагогами, и одной из форм управления свободным времени обучающихся. Сущность внеурочной деятельности придает особый характер функциям педагогического процесса - обучающей, воспитывающей и развивающей.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса, в том числе и через внеурочную деятельность, является неотъемлемым компонентом образовательного процесса, позволяющим не только расширить диапазон базового образования, но и получить специальные научные и профессиональные знания, навыки, умения.

ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с артикуляторно-акустической дисграфией складывается из: клинических и психопатологических проявлений относящихся к нарушениям письма; комплекса нарушенных сенсомоторных и когнитивных функций, составляющие психологические трудности в процессе письма.

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

Анализируя анамнезы детей с нарушением письма, Е.В. Мастюкова и А.Г.Московкина отмечают, что дисграфия возникает вследствие заболеваний матери во время беременности, инфекций, интоксикации, токсикозов беременности, акушерских патологий, родовых травм, тяжелых заболеваний или травм полученные в первые годы жизни ребенка.

Современные исследования утверждают то, что большинство детей с дисграфией отличается от своих сверстников состоянием нервнопсихического развития. Клинико-психологические и нейропсихологические исследования свидетельствуют, что расстройства письма возникают на фоне недостаточности церебральных функций, и сопровождаются когнитивными, неврозоподобными и психоорганическими нарушениями.

А.Л.Сиротюк соотносит частичное нарушение навыков письма у учащихся с очаговыми повреждениями, отсталостью, дисфункцией коры мозга. Повреждения на ранних стадиях онтогенеза, чаще вызывают аномалии развития субкортикальных, подкорковых структур. Более позднее воздействие патологических факторов (роды и постнатальное развитие) больше влияет на высшие кортикальные (корковые) части мозга, влияние вредных факторов приводит к отклонениям в развитии систем мозга. Неравномерное формирование структур мозга негативно влияет на развитие функциональных систем психики ребенка.

Л.О. Бадалян, Н.П. Завадненко отмечают, что с клинической точки зрения, письменные нарушения речи у детей как последствия минимальной дисфункции мозга (ММД), вызванной ранним локальным повреждением мозга. При этом общее интеллектуальное развитие детей с ММД находится на уровне нормы, но у детей возникают сложности в обучении и социальной адаптации, общении. ММД может выражаться в возрастной незрелости отдельных ВПФ, и их дисгармоническом развитии, а также в виде нарушений формирования навыков письма, чтения или счета.

Согласно предъявленным данным нейропсихологии (Э.Г. Симерницкая, Л.С. Цветкова, Т.В. Ахутина, А.В. Семенович), функциональная несформированность лобных отделов головного мозга, и недостаточность нейродинамического компонента психической деятельности ребенка, проявляются в нарушении организации письма, как деятельности (нестабильность внимания, недостаточность саморегуляции и контроля).

В изучении проблемы дисграфии А.В. Щукина, указывает, что у детей обнаружено несоответствие возрастным нормативам функциональной зрелости лобно-таламической ассоциативной системы, что характеризуется нарушением внимания и низкой способностью к произвольной регуляторной деятельности. У детей при прохождении

ЭЭГ наблюдаются признаки снижения порога судорожной готовности, при этом локальные изменения преобладают в задних отделах левого полушария (затылочной, теменной, височно-теменно-затылочной и задней височной областях).

Функциональная несформированность правого полушария мозга выражается в недостаточности пространственных представлений у ребенка, нарушении организации действий в пространстве, нарушении порядка воспроизведения слуховых и зрительных стандартов. Функциональная несформированность левой височной области, провоцирует трудности при обнаружении звука, звукоразличении, нарушении развития фонематического слуха у ребенка, приводит к отсутствию или дефициту слухоречевой памяти. Отсутствие субкортикальных (корковых) мозговых образований вызывает отсутствие фоновых компонентов психической деятельности, включая письмо, переключаемость, плавность, тонус, что влияет на графическое оформление фонем.

Из нейрофизиологического положения, одной из причин дефекта развития речи при нарушениях чтения и письма, является несформированность кортикального ритмогенеза, отражающего незрелость развития электрической активности коры (В. Алферова, Р. Мачинская и др.). А.Н.Корнев в своих работах подчеркивает, что нарушения биоэлектрической активности у детей с дисграфией непостоянны и могут определяться при функциональных нагрузках, что по его мнению, свидетельствует о функциональной неполноценности систем мозга, возникшей в результате задержки его созревания.

И.Н. Садовникова, связывает патогенез дисграфии у детей, в настоящее время, с несвоевременными становлениями процесса латерализации функций головного мозга, в частности с установлением доминантного по управлению речевыми функциями большого полушария.

В норме эти процессы должны быть завершены к началу школьного обучения, то есть к 6-7 годам.

Несформированная в срок, и перекрестно сложившаяся латералита подтверждает, что ведущая роль одного из крупных полушарий мозга не установлена. Это может быть одной из причин нарушений развития речи, так как в таких случаях затруднен корковый контроль за различными видами деятельности у ребенка.

К появлению дисграфии может приводить недоразвитие или поражение головного мозга в пренатальном, натальном, постнатальном периодах: патология беременности, родовые травмы, асфиксия, менингиты и энцефалиты, инфекции и тяжелые соматические заболевания, вызывающие истощение нервной системы ребенка [37].

Согласно данным нейропсихологии функциональная несформированность лобных отделов мозга и связанная с этим недостаточность нейродинамического компонента психической деятельности могут проявляться в нарушении организации письма как деятельности (неустойчивость внимания, неудержание программы, недостаточность саморегуляции и контроля). Функциональная несформированность правого полушария может проявляться в недостаточности пространственных представлений, нарушении организации действий в пространстве, нарушении порядка воспроизведения слухоречевых и зрительных эталонов. Функциональная несформированность левой височной области провоцирует затруднения в звукоразличении, нарушения в формировании у ребенка фонематического слуха, приводит к дефициту слухоречевой памяти в звене избирательности. Дефицитарность подкорковых образований мозга обуславливает недостаточность фоновых компонентов психической деятельности, а также письма: плавности, переключаемости, уровня тонуса, отчего страдает графическое оформление записи [1].

К первичным нарушениям развития лиц с артикуляторно-акустической дисграфией можно отнести: отягощённая беременность (хронические заболевания матери); рождение ребёнка на раннем сроке беременности; перинатальная патология центральной нервной системы; повреждение головного мозга в результате его недостаточного кровоснабжения; родовые травмы; инфекции; наследственная предрасположенность.

Ко вторичным: черепно-мозговые травмы; нейроинфекции; патологии внутренних органов; нарушения сердечно-сосудистой системы; онкология; задержка психического развития, умственная отсталость; нарушения слуха в заболеваниях гортани и носовых пазух.

К социально-психологическим факторам, способствующим возникновению дисграфии, относятся психологическая травма, обусловленная сложной семейной обстановкой, низким социальным статусом, двуязычие (билингвизм) в семье, нечеткая или неправильная речь окружающих, дефицит речевых контактов, невнимание к речи ребенка со стороны взрослых, неоправданно раннее обучение ребенка грамоте при отсутствии у него психологической готовности, одиночество, русский язык не является родным, переученный ребенок с левой руки на правую. Группу риска по возникновению дисграфии составляют дети с конституциональной предрасположенностью, различными речевыми нарушениями, с задержкой психического развития [47].

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

- 1) задержку развития психических функций;
- 2) неравномерность (асинхронию) развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций;
- 3) парциальное недоразвитие ряда психических функций [14].

Большинство детей с дисграфией отличается от своих сверстников состоянием нервно-психического здоровья, о чем свидетельствуют

современные исследования. Клинико-психологическими и нейропсихологическими исследованиями подтверждается, что дисграфия во многих случаях не является моносимптоматическим состоянием. Расстройства письма часто не только возникают на фоне недостаточности церебральных функций, но и сопровождаются когнитивными, неврозоподобными и психоорганическими нарушениями [1].

У детей с дисграфией отмечается недостаточность внимания, из чего следует высокая отвлекаемость. Исследования часто выявляют у детей с нарушениями чтения и письма несформированность произвольной моторики, недостаточность слухо-моторных координации и чувства ритма.

Возможно сочетание дисграфии с умственной недостаточностью, снижением слуха, двуязычием в семье, нерегулярностью школьного обучения [16].

У детей с артикуляционно-акустической дисграфией отмечаются нарушения звукопроизношения и фонематического развития.

При артикуляционно-акустической дисграфии в большом количестве случаев наблюдается задержка речевого развития. В одних случаях это лишь легкое отставание (речь появилась после двух лет), в других - выраженная задержка речевого развития, когда речь появилась после четырех и более лет [38].

У детей, страдающих артикуляторно-акустической дисграфией, наблюдаются нарушения звукопроизношения, бедность словаря, неточность употребления слов. Они неправильно оформляют свою речь, ошибаются в употреблении слов, избегают сложных фраз, ограничиваются короткими предложениями, наблюдаются инверсии.

Специфичность ошибок заключается в том, что они отличаются от ошибок связанных с неувоением правил, с необученностью ребенка. Специфические ошибки имеют патофизиологический механизм и отражают неспецифичность базовых операций письма и чтения.

Дети не чувствуют интонационной и смысловой законченности предложения, поэтому не могут правильно на письме обозначить границу предложения [61].

У большинства детей отмечается запаздывание в психомоторном развитии, запаздывание раннего речевого развития.

Одним из психологических проявлений является синдром психического инфантилизма (несамостоятельность, беспечность, низкая самокритичность). Это говорит о слабости волевых процессов (детей надо заинтересовать, мотивировать, использовать игровые методы для преодоления нарушения). Дети с речевыми нарушениями обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии ЦНС.

Для детей характерны признаки астении (быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности (т.е. быстро устают), низкая работоспособность, затруднена произвольная концентрация внимания, повышенная отвлекаемость. Их двигательная расторможенность может выражаться в том, что они проявляют двигательное беспокойство, сидя на уроке, встают, ходят по классу, выбегают в коридор во время урока. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений [42].

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

Многим из них присущи недоразвитие мыслительных операций, снижение способности к абстрагированию, обобщению. Детям с этой патологией легче выполнять задания, представленные не в речевом, а в наглядном виде.

Отмечаются отклонения и в эмоционально-волевой сфере: им свойственны нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками [34].

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

Возникают вторичные аффективные наслоения вследствие того, что вовремя не выявляются механизмы затруднений в учебной деятельности: ребенок обнаруживает агрессивность, нередко отказывается от выполнения учебных заданий либо работает только под страхом наказания. Эти аффективные реакции маскируют чувство глубокой внутренней тревоги ребенка, ощущение собственной неполноценности. Он боится допустить ошибки в работе и тем самым обнаружить свою несостоятельность. Такие вторичные наслоения могут принять необратимый характер. В школьном возрасте парциальные нарушения усиливаются и из-за чрезмерной нагрузки на нервную систему, что ведет к неврозам, социопатическим нарушениям поведения, защитной агрессивности. Отставание может усилиться из-за прогулов занятий, что в свою очередь может усугубить затруднения и привести к нарушению структуры личности ребенка [14].

Согласно осуществленной А.Н. Корневым клинической оценке умственного развития детей с нарушениями чтения и письма, основной причиной их трудностей является несформированность предпосылок интеллекта, низкой работоспособности [15].

Таким образом, дети с артикуляторно-акустической дисграфией характеризуются неврозоподобными и психоорганическими нарушениями, неустойчивостью внимания, задержкой речевого развития, нарушениями

звукопроизношения, бедностью словаря, неточностью употребления слов. Для детей характерны признаки астении, низкая работоспособность, затруднена произвольная концентрация внимания, повышенная отвлекаемость. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений.

2.2. Особенности письменной речи детей с артикуляторно-акустической дисграфией младшего школьного возраста

Письменная речь рассматривается учеными различных направлений научного знания: нейропсихологии А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, в психологии Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Корнев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, в психолингвистики В.П. Глухов, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, В.А. Ковшиков, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия.

Своеобразие письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией описано в трудах Л.Ф. Спириной, Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой и других.

Дисграфия обычно встречается в сочетании с дислексией (нарушением чтения).

Нарушения письма и чтения могут быть обусловлены целым рядом причин: органическим поражением речевых зон коры головного мозга (центры Вернике и Брока), трудностями становления процесса латерализации (функциональной асимметрией в деятельности парных сенсомоторных органов), формирования зрительно-пространственных ориентировок, их вербализации (дети не используют в речи предлог «над» и прилагательные «широкий», «узкий», «короткий», «длинный»,

«толстый», «тонкий»), незрелостью изобразительно-графических способностей.

Исследователи выявляют у детей с нарушениями чтения и письма несформированность произвольной моторики, недостаточность зрительно-моторных координаций и чувства ритма, слабую ориентировку во времени (незнание либо нетвёрдое знание основных временных единиц: времён года, месяцев, дней недели в их последовательности).

Недостаточная сформированность функций речеслухового анализатора при сохранном физическом слухе является причиной затруднений многих детей в различении сходных звуков, отличающихся одним признаком. Трудности в формировании звукового анализа и синтеза слов приводят к пропуску, перестановке букв и слогов. Словарный запас у данной категории детей отличается неполнотой и замедленностью формирования. Трудности в формировании грамматического строя проявляются в бедности синтаксических конструкций и аграмматизмах (ошибках согласования и управления).

Ошибки чтения и письма не являются ни постоянными, ни идентичными для конкретного слова, ни один из патогенетических факторов не является решающим, но каждый имеет значение в совокупности с другими. Невозможно найти универсальное объяснение, применимое ко всем случаям нарушений письменной речи.

Тем не менее, продолжают попытки классификации нарушений письменной речи. Одна из последних разработана ЛГПИ им. Герцена и выделяет формы, и одна из них это артикуляторно-акустическая.

В основе данной квалификации лежит несформированность определённых операций письма.

Нарушения письма при этой форме дисграфии связано с аномальным развитием устной речи. Не все расстройства устной речи в одинаковой мере влияют на овладение письмом. Те из них, которые препятствуют развитию дифференцированных фонематических представлений,

дезорганизуют фонематическое восприятие, затрудняют овладение фонематическим анализом, являются наиболее неблагоприятными. Поскольку фонематические представления формируются на основе интеграции артикуляторных и акустических дифференциальных признаков, при подобных нарушениях межанализаторного взаимодействия они оказываются неполноценными. Речевой слух не только не способствует самокоррекции, но и искажается под действием дефектного звукопроизношения. Сочетание таких нарушений приводит к дисграфии: дефекты произношения проявляются в письме, и ребёнок пишет слова так, как произносит их. У детей этой группы обычно имеются полиморфные нарушения звукопроизношения. Наряду с заменами и смешением встречаются искажения и упрощения звуков. Упрощения звуков количественно преобладают («чашка - тяшка», «щенок - сенок» и т.п.). Это явление отражает общую незрелость артикуляционного аппарата, что обычно сопровождается артикуляторной диспраксией. В ряде случаев это приводит к нарушению слоговой структуры слова: пропускам и перестановкам слогов. Встречаются замены и смешения звуков, которые ребёнок произносит правильно.

Для детей этой группы характерна повышенная отвлекаемость, слабость произвольной концентрации внимания и волевых процессов. Интеллектуальная сфера неравномерна. Вербально-логические способности гораздо ниже невербальных. В наибольшей степени страдают: способность к воспроизведению ритмов и тонкая пальцевая моторика.

Основными направлениями коррекционной работы при этом виде дисграфии будут: совершенствование речевых навыков, формирование соответствующих предпосылок интеллекта, формирование навыка поэтапного контроля за процессом и результатом письма.

Часто ребёнок, имеющий неполноценную речевую моторику и кинестезию целиком опирается на проговаривание, что является причиной

стойких ошибок. Поскольку у ребёнка с артикуляторно-акустической формой дисграфией страдает не только речедвигательный, но и слуховой анализатор работа должна вестись параллельно: над формированием кинестезий и развитием фонематического восприятия.

В процессе коррекции данного вида дисграфии решаются следующие задачи :

- коррекция нарушений звукопроизношения;
- формирование фонематического восприятия;
- формирование навыков фонематического анализа и синтеза;
- формирование навыков звукобуквенного анализа и синтеза;
- формирование навыков слогового и языкового анализа и синтеза;
- формирование представлений о различных типах связи в словосочетаниях и предложениях;
- развитие пространственно- временной ориентации;
- развитие зрительного и слухового восприятия;
- развитие связной речи;
- развитие процессов чтения и письма.

Работа на уровне слога, слова, словосочетания, предложения, текста проводится на основном этапе работы во время дифференциации оппозиционных фонем.

К концу обучения дети должны уметь:

- различать гласные и согласные звуки;
- различать твёрдые и мягкие звуки;
- различать акустически близкие звуки;
- различать звонкие и глухие согласные;
- обозначать смешиваемые звуки схематично;
- производить фонетический разбор;
- подбирать слова на заданный звук;
- объяснять значения слов – паронимов;

- дифференцировать смешиваемые звуки на всех этапах в устной и письменной речи;

- писать слуховые и зрительные диктанты;

- пользоваться смешиваемыми звуками в самостоятельной речи.

Артикуляторно-акустическая дисграфия во многом сходна с выделенной М. Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи.

Ребенок пишет так, как произносит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме [21].

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринопалии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций) [61].

В исследованиях Л.Ф. Спировой указывается, что замены и смешения обычно происходят в определенных пределах, они распространяются лишь на оппозиционные звуки. Таким образом, замены и смешения наблюдаются между определенными фонетическими группами. Таковы смешения и замены звуков внутри свистящих и шипящих, звонких и глухих, мягких и твердых, соноров [61].

Наряду с недостатками произношения звуков у некоторых детей встречаются пропуски отдельных звуков или частей слова, а также пропуски букв на письме («звезда» — звезда, «кадаши» — карандаши). В основном пропускается безударная часть слова или согласный звук в словах со стечением двух или более согласных.

Иногда можно наблюдать и лишние буквы в написании слова («питицы» — птицы, «трамвайн» — трамвай). Нарушение слоговой структуры слова свидетельствуют о том, что у детей нет достаточно четкого представления о звуковом составе слова.

Произношение может быть нарушено в разной степени: от совсем невнятного и искаженного, когда неправильно произносится много звуков, до достаточно разборчивого, с дефектами произношения единичных звуков: в некоторых случаях отмечаются лишь общая смазанность и нечеткость речи.

Случается, что фонематические затруднения более стойки по сравнению с произносительными. У многих детей к моменту обучения в школе дефекты устной речи уже сглажены и незаметны, но звуковой анализ слов им труден. У других детей при отсутствии выраженных дефектов произношения отмечаются смазанность, нечеткость или недостаточная артикулируемость звуков при произношении слов, затруднения в произнесении слов, сложных по структуре, недоговаривание некоторых слов и т. д., свидетельствующие о том, что у них было недоразвито произношение. Дети несмотря на кажущееся благополучие фонетической стороны речи, дети продолжают отставать в фонематическом развитии. Они оказываются недостаточно подготовленными к языковым наблюдениям, сравнениям и обобщениям.

Чем больше нарушено у ребенка различение звуков (следовательно, и представление о звуковом составе слова), тем труднее он справляется со звуковым анализом, тем более трудностей испытывает, овладевая навыками письма [61].

В целом ряде исследований о недостатках письма у детей указывалось, что учащиеся с дефектами произношения в среднем делают в 3—5 раз больше ошибок, чем учащиеся с нормальной речью. У детей с недостатками произношения отмечаются те же виды ошибок, но в большем количестве, чем у детей, нормально говорящих. Так, например, ошибки на пропуски гласных букв в среднем у них встречаются в 2,5 раза чаще, на пропуски слогов — в 4 раза, добавления — в 2 раза. [37]

Ошибки на смешение и замену букв проявляются в основном внутри определенных групп звуков, отличающихся очень тонкими артикуляторно-акустическими признаками: 1) шипящих и свистящих, 2) глухих и звонких, 3) мягких и твердых.

В зависимости от характера нарушения произношения и различения звуков в письме каждого учащегося преобладают определенные ошибки на замену букв, а другие могут встречаться редко или не встречаться совсем.

О степени нарушения письма следует судить как по количеству, так и по характеру ошибок, особенно специфических, на смешение и замену букв. Чем большее количество букв, соответствующих разным группам звуков, у одного ребенка оказывается замененным, тем в большей степени у него нарушено письмо.

Ошибки в письме не всегда соответствуют ошибкам в произношении [28]. Иногда наблюдается прямая зависимость: в письме заменяется та буква, соответствующий звук которой дефектен в произношении. В других случаях такой прямой зависимости нет.

Таким образом, ошибки в письме на замену букв закономерно связаны не только с дефектами произношения, но и в первую очередь с недостаточным различением смешиваемых звуков на слух.

Недостаточная дифференцированность восприятия звуков проявляется и в произношении, но с особой силой она сказывается на письме.

Наряду с этими специфическими ошибками встречается значительное количество и таких ошибок, как пропуск букв и слогов, недописки, добавления, перестановки, приводящие к искажению звукового состава слова, слитное написание слов, отдельное написание одного слова. Все эти ошибки указывают на то, что ребенку трудно представить слово в целом и, анализируя его, выделить звуки, сохраняя в то же время как количество, так и правильный порядок их.

Л.Н. Ефименкова в своих работах указывает на то, что при несформированности фонематического восприятия дети затрудняются в овладении слоговым и звукобуквенным анализом. В письменных работах таких учеников встречается большое количество разнообразных ошибок:

- пропуски (например, вместо огромный город— «огромый горд»);
- недописывание букв и слогов (вместо пилили—«пили»);
- наращивание слов лишними буквами и слогами (глубокая— «голобокая»);
- перестановки букв или слогов внутри слова (иногда— «игонда», дерево— «редево»);
- грубое искажение слов (на охоте— «на отух», вместо храбрый— «хабаб»);
- слитное написание слов (он влез на дерево— «онлеснадерва»);
- произвольное деление слов (вскочил на ветку— «вскочилна ветку») и другое [28].

При несформированности фонематического слуха учащиеся затрудняются в различении фонем родного языка. На письме это проявляется в виде смешения букв по звонкости и глухости (прыгает— «прыкает», бабушка—«пабушка»), по акустико-артикуляционному сходству (пахучий—«пакучий», смешная— «шмесная») и др.

Р.И. Лалаева отмечает, что артикуляторно-акустическая дисграфия может встречаться у детей, имеющих или имевших нарушения звукопроизношения. Дефектное произношение звуков или, в случае его

преодоления, остаточная неполноценность кинестетических ощущений и представлений обуславливают трудности дифференциации ребенком артикуляторных признаков звука, препятствуют его успешному соотнесению с соответствующей буквой. У детей с этим видом дисграфии проговаривание при записи, важное для начала обучения письму, не является полноценной опорой для опознавания звуков и звукобуквенного структурирования слов. Вследствие этого в письме детей встречаются ошибки в виде смешений и пропусков букв [18].

В трудах И.Н. Садовниковой говорится, что пропуск свидетельствует о том, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов, например «снки» — санки, «кичат» — кричат. Пропуск нескольких букв в слове есть следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова: здоровье — «дорве», брат — «бт», девочка — «девча», колокольчики — «калкочи» [52].

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

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

б) соседство слогов, включающих одинаковые буквы, обычно гласные, реже согласные: наста(ла), кузнечи(ки), ка{ра}ндаши, си(ди)т, ходи(ли), хрустит) и т.д.

В основе таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков.

Применительно к письму в подобных случаях обнаруживается смешение букв, но не замену, что означало бы полное исключение из письма одной из смешиваемых букв, чего не происходит. Смешение букв

указывает на то, что учащийся выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву. Это может иметь место при:

- 1) нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы;
- 2) нечетком различении звуков, имеющих акустикоартикуляционное сходство.

По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные; лабиализованные гласные; сонорные; свистящие и шипящие; аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов.

Таким образом, своеобразие письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией заключается в смешениях, заменах, пропусках букв, соответствующих смешению, заменам, отсутствию звуков в устной речи. Ошибки в письме на замену букв закономерно связаны не только с дефектами произношения, но и в первую очередь с недостаточным различением смешиваемых звуков на слух. Недостаточная дифференцированность восприятия звуков проявляется и в произношении, но с особой силой она сказывается на письме.

2.3. Обзор коррекционных методик по преодолению нарушений письменной речи у детей с артикуляторно-акустической дисграфией

Дисграфия является одной из самых распространенных форм речевой патологии младших школьников. Нарушения письма оказывают влияние на весь процесс обучения и речевое развитие детей.

Для того чтобы система логопедической работы была эффективна, нужно провести индивидуальную коррекционную работу с ребенком. Оно

включает не только обследование письменной речи, но также все компоненты развития ребенка.

Предлагаем рассмотреть классические и современные методики, методы и приемы коррекции нарушений речи в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Л. Н. Ефименкова предлагает несколько занятий отвести на закрепление тем «Состав слова», «Родственные слова», «Образование слов», затем работа над различением приставок и предлогов. В последующей работе над дифференциацией звуков Людмила Николаевна предлагает включать задания на закрепление морфологического состава слова, а так же на развитие фонематического слуха. Поэтому предлагает систему упражнений на различение гласных и согласных звуков (букв), смешиваемых в устной речи и на письме (гласных ы-и, а-я, о-ё, у-ю, ё-ю; звонких и глухих согласных з-с, б-п, д-т, г-к, ж-ш, в-ф; свистящих и шипящих ш-с, з-ж, с-ц, ч-щ; аффрикат ч-ц).

Л. Н. Ефименкова считает, что дифференциация гласных и согласных позволяет отработать ошибки по различению звуков (букв), и рассмотреть грамматические темы: «Оглушение звонких согласных в конце слова», «Безударные гласные». Дифференциации гласных и согласных закрепляются на письме диктантами с заданиями, изложениями, и другими заданиями по развитию контекстной речи.

И.Н. Садовникова предлагает выявить активный словарный запас учащихся. Слова, обозначающие предметы: фрукты, овощи, деревья, цветы, животные домашние и дикие, птицы домашние и дикие, игрушки, учебные вещи, инструменты, транспорт, мебель, профессии и т.п. (учащиеся должны знать видовые и родовые названия, уметь группировать их, сопоставляя со смежными группами, отмечая сходство и различие). Слова, обозначающие признаки: цвет, величина, форма, вкус, материал и другие качества предметов (на материале перечисленных выше групп предметов).

Слова, обозначающие действия: способы передвижения, приема пищи, подачи голоса, рабочие действия и др.

Следующим этапом коррекции будет уточнение и расширение словарного запаса (сюда будут входить синонимы, антонимы и т.д.).

Слоговой анализ и синтез слов, где основная работа будет направлена на работу со слогами. Это деление слов на слоги, перестановки слогов, работа на безударные и ударные гласные и т.д.

Коррекционная работа на синтаксическом уровне это:

- составление предложений по опорным картинкам;
- согласование слов в числе, в роде;
- связь слов в предложении (словосочетании);
- работа с предлогами и приставками.

Рассмотрим так же отдельные виды письма:

Списывание: а) с рукописного текста, б) с печатного текста, в) осложненное заданиями логического и грамматического характера.

Списывание как простейший вид письма наиболее доступно детям, страдающим дисграфией. Ценность его — в возможности согласовывать темп чтения записываемого материала, его проговаривания и записи с индивидуальными возможностями детей. Необходимо как можно раньше научить детей при списывании запоминать слог, а не букву, что вытекает из положения о слоге как основной единице произношения и чтения. Следовательно, специфической задачей письма становится правильное послоговое проговаривание, согласованное с темпом письма.

В случаях, когда ребенок слабо усваивает это требование, допускает многочисленные пропуски букв, полезно предлагать для списывания слова и тексты, уже разделенные на слоги черточками.

С первых упражнений в списывании желательно воспитывать у школьников навыки самопроверки, для чего педагог, просматривая работы, не исправляет ошибки, а лишь отмечает их на полях

соответствующих строк, предлагая ученику сверить свою запись с текстом учебника, карточки, доски.

Несколько позже вводится прием взаимопроверки. Ученики попарно обмениваются тетрадями, цветным карандашом отмечают на полях замеченные ошибки. Тетради возвращаются владельцам, которые и вносят исправления. При оценке работ логопед учитывает качество первоначального выполнения задания, исправление ошибок в соответствии с пометками на полях, а также полноту выявления ошибок в работе товарища.

А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова рассматривают реализацию взаимосвязи языкового образования, умственного и речевого развития обучающихся в условиях специально организованной развивающей познавательной деятельности. Такая взаимосвязь является основным методическим принципом коррекционного обучения детей с речевой патологией. Одним из конкретных проявлений принципа взаимосвязи языкового образования и речевого развития детей является коммуникативная направленность обучения, которая обусловлена целью устранения пробелов в их речевом развитии.

Коррекция речевых недостатков не ограничивается восполнением пробелов в формировании средств языка (произношения, различения звуков, словарного запаса, грамматического строя), но и включает овладение полноценной речевой деятельностью.

Важное внимание уделяется формированию умений и навыков повседневного общения (ориентировки в ситуации общения, вычленения коммуникативной задачи, учебной обстановки общения), умения слушать информационную речь, читать учебную книгу, четко формулировать и высказывать учебные суждения.

В основу методической концепции А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова вкладывают деятельностный подход к обучению и теорию развивающего обучения. Их цель развивать и управлять познавательной деятельностью,

поэтому предлагают: предлагать обучаемым структурированную совокупность заданий, применяемых на каждом занятии, проводить диагностику характеристики работоспособности, темпа психической деятельности ребенка, наблюдать за языковыми явлениями, использовать на занятиях специальные задания, развивающие лингвистическую зоркость, интерес к языку и разнообразные упражнения, поэтапно формирующие умения.

А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова предусматривают овладение учащимися как специальными (языковыми, речевыми), так и общеучебными умениями, формируемыми в развитии познавательной деятельности обучающихся. Познавательная деятельность организуется при усвоении теории в речевой практике, таким образом, формирование и совершенствование разных видов речевой деятельности: говорение и слушание, чтение и письмо, продуктивные — непродуктивные виды речевой деятельности, виды общения: бытовое, учебное (на занятиях, в классе), отработка компонентов коммуникативной системы в процессе общения: адресант адресату передает логическую и эмоциональную информации для решения коммуникативной задачи в определенной обстановке во время общения.

Авторы данного подхода отмечают, что должно происходить формирование полноценного речевого высказывания, то есть на занятиях должно быть выработано умение читать учебную книгу, а также отвечать на занятиях, уроках. Материал коррекционной работы построен по материалам обучения русского языка из области фонетики (звук — буква, гласный — согласный, звонкий — глухой, мягкий — твердый, ударение и т.д.), лексики (родственные слова, антонимы, синонимы, многозначность слова), морфемики (словообразование, словоизменение), грамматики (связь слов в словосочетаниях и предложениях, предложения: простое, распространенное, сложное).

Наряду с лингвистическими необходимо включать элементарные сведения из области изучения речи: текст, тема и основная мысль текста, заголовок, структура текста, типы речи (доказательство, рассуждение и т.д.).

А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова предусматривают использование метода практического перспективного ознакомления с элементами теории языка на речевой основе: например, с особенностями сложносочиненных и сложноподчиненных предложений дети знакомятся в процессе речевого общения, а потребность узнать точное лексическое значение слова или его синоним возникает при подготовке к изложению и сочинению, а также в процессе анализа ошибок, допущенных в самостоятельных работах.

В целях формирования культуры устной речи на протяжении всех этапов коррекционного обучения осуществляется работа над нормами литературного языка орфоэпическими, грамматическими, включая интонацию), а также правилами словоупотребления.

Таким образом, авторы данного подхода считают, что в контексте восполнения пробелов в речевом развитии ребенка происходит подготовка к полноценному усвоению программного материала. В настоящее время определены основные структурные компоненты языкового образования как процесса учебно-познавательной деятельности ребенка:

1) языковая система — совокупность знаний в виде понятий, сведений, правил, представленных в учебных и школьных программах, а также формируемые на основе знаний языковые умения: фонетические, словообразовательные, грамматические (морфологические, синтаксические), лексико-стилистические;

2) речевая деятельность школьника как реализация языка, включающая в себя процессы чтения, письма, слушания, говорения. Данный компонент включает практические речеведческие знания и формируемые на их основе речевые умения разной степени сложности, в частности умения воспринимать и создавать текст (на репродуктивном и

продуктивном уровне), а также навыки правильного, сознательного, выразительного чтения, орфоэпические навыки и умения, связанные с соблюдением норм литературного языка;

3) речевые произведения (микротексты), которые используются в процессе овладения языком и речью в качестве дидактического материала и представляют собой тексты — образцы определенного типа и стиля речи;

4) способы деятельности, обеспечивающие усвоение системы языка и формирование языковых, речевых, орфографических, общепознавательных умений и в целом — развитие школьника как личности;

5) культура речевого поведения (культура общения).

Таким образом, современные технологии коррекционного обучения детей с патологией речи следует реализовывать во взаимосвязи с формированием базовых предпосылок психической деятельности ребенка и современных подходов к обучению родному языку.

А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова предлагают систему логопедической работы по восполнению пробелов в развитии речевой деятельности (устной и письменной) детей, а также развитие психологических предпосылок к активному осуществлению речемыслительной и учебной деятельности.

Логопедическая работа представлена в 5 частях. В первой части задания, направленные на восполнение пробелов в развитии психологических предпосылок к полноценному овладению чтением и письмом. Во второй нормализация звуковой стороны речи: гласные и согласные звуки и буквы, ударение, анализ и синтез слогов и слов, твердые и мягкие согласные, звонкие и глухие согласные, дифференциация оппозиционных звуков и букв.

Основной целью третьей части является восполнение пробелов и дальнейшее совершенствование лексико-грамматических средств языка

(уточнение и расширение словарного запаса ребенка; свободное, активное и адекватное устное общение; развитие и совершенствование грамматического строя их речи). Акцент ставится на образование слов с помощью суффиксов и приставок и их дифференциация, однокоренные слова, синонимы и антонимы и их дифференциация, однозначные и многозначные слова.

Упражнения четвертой части направлены на отработку навыков чтения, письма. В пятой части происходит формирование умений и навыков устного связного высказывания и на их основе — предпосылок к развитию умений и навыков составления развернутых письменных текстов (письменная речевая деятельность). Происходит изучение простых предложений, сложных предложений (сложносочинённых и сложноподчиненных), работа с текстом.

При этом особое значение авторы придают таким формам работы и специальным коррекционным заданиям, которые, восполняя пробелы в развитии всех средств языка, одновременно способствуют формированию коммуникативных умений и навыков: коллективная работа; работа в паре; взаимопроверка с обсуждением правильности выполнения задания; обращение к товарищу с вопросом или каким-либо заданием.

Коррекционную работу по преодолению грамматических ошибок в устной и письменной речи Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова предлагают строить исходя из основных принципов логопедической работы:

1. Патогенетический принцип (принцип учёта механизма нарушения). В зависимости от нарушенного механизма выделяют различные виды нарушений письменной речи. В ходе логопедической работы по коррекции грамматических ошибок в письменной речи основной задачей коррекционной работы будет исправление нарушенного механизма, формирование именно тех функций, которые участвуют в нормальном функционировании тех или иных операций письменной речи. В качестве профилактики появления грамматических ошибок в

письменной речи необходимо проводить работу по восстановлению грамматического строя устной речи, формирование морфологических и синтаксических обобщений, что послужит хорошей основой для грамматически правильного письма.

2. Принцип учета «зоны ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому). В процессе логопедической работы необходимо выделять те цели, задачи, этапы, которые будут учитывать ведущий вид деятельности ребёнка (учебная деятельность с элементами дидактической игры), а также подбирать те задания, которые находятся в зоне ближайшего развития ребёнка.

3. Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы (на начальных этапах работы). В основе этого принципа лежит представление о речи, о речевой деятельности как сложной функциональной системе, а также учение о сложной структуре психических функций.

4. Принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции. Максимальное использование полимодальных афферентации выполняется дифференцированно, с опорой на сохранное звено нарушенной психической функции.

5. Принцип учета психологической структуры процесса чтения и письма и характера нарушения речевой деятельности. Процесс письма представляет собой сложную многоуровневую деятельность, в структуре которой можно выделить определенные звенья, операции. В процессе логопедической работы необходимо не только сформировать то или иное умственное действие, но и довести его до автоматизма. Именно при этом условии возможен переход к нормализации целостной деятельности процесса чтения и письма.

6. Принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений письма. При одном и том же виде дисграфии уровень недоразвития тех или

иных функций, степень выраженности нарушений чтения и письма может быть различной. При тяжелой степени дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза, у ребенка отмечается недоразвитие как анализа предложений на слова, так и фонематического анализа и синтеза. При легкой степени этого вида дисграфии может наблюдаться лишь недоразвитие сложных форм фонематического анализа. В связи с этим и направления логопедической работы будут дифференцироваться с учетом симптоматики и степени выраженности нарушения, а также этапа формирования навыков чтения и письма.

7. Принцип комплексности. Во многих случаях возникновение дисграфии обусловлено недоразвитием устной речи, несформированностью языковых обобщений. Дисграфия связана с нарушениями устной речи. В связи с этим логопедическое воздействие при коррекции этого расстройства осуществляется на нарушения устной речи, чтения и письма.

8. Принцип системности. Коррекция каждого вида дисграфии осуществляется на основе использования системы методов. Использование определенных методик определяется целью, задачами логопедической работы, местом данного логопедического занятия в общей системе коррекционного процесса. С другой стороны, принцип системности предполагает формирование речи в единстве всех ее компонентов как единой функциональной системы.

9. Принцип деятельностного подхода. Процесс письма рассматривается как сложная многоуровневая деятельность, включающая большое количество операций. Первоначально ставится задача формирования нарушенных операций этой деятельности. Постепенно по мере автоматизации отдельных операций формируется целостная структура этой деятельности, при этом основное внимание уделяется операциональному компоненту речевой деятельности.

10. Принцип поэтапного («пошагового») формирования психических функций. В процессе коррекции дисграфии выделяются определенные этапы логопедической работы. Выделение этапов учитывает последовательность формирования данной функции в онтогенезе, поэтапность формирования умственных действий, а также «пошаговый» характер формирования психических функций.

11. Онтогенетический принцип. В процессе формирования функций, обеспечи-вающих овладение письмом, необходи-мо учитывать этапы и последовательность их формирования в онтогенезе.

С учетом этих принципов и следует разрабатывать содержание логопедических занятий по коррекции нарушений письма.

Таким образом, систематическая и специально организованная работа по развитию письменной речи может сформировать у младших школьников правильные речевые умения. Обучающиеся в младшем школьном возрасте имеют нарушение письма, особенности устной речи и отличные от нормы психические функции. Совместное усилие педагогов, психологов и логопедов могут обеспечить необходимую коррекционную основу для профилактики и устранения речевых ошибок на письме у младших школьников образовательных организаций.

Выводы по главе II

Дети с артикуляционно-акустической дисграфией характеризуются неврозоподобными и психоорганическими нарушениями, неустойчивостью внимания, задержкой речевого развития, нарушениями звукопроизношения, бедностью словаря, неточностью употребления слов. Для детей характерны признаки астении, низкая работоспособность,

затруднена произвольная концентрация внимания, повышенная отвлекаемость, двигательные нарушения.

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Ошибки на письме могут проявляться из-за замен букв в устной речи, недостаточного различения смешиваемых звуков на слух, нарушения звукопроизношения.

Коррекцию письма младших школьников позволяют провести следующие методики:

Л. Н. Ефименкова предлагает построить свою работу не только над дифференциацией звуков, но и так же над закреплением морфологического состава слова, развитием фонематического слуха и грамматики. Дифференциации звуков закрепляются на письме диктантами с заданиями, изложениями, и другими заданиями по развитию контекстной речи.

И.Н. Садовникова предлагает вначале выявить активный словарный запас учащихся, затем уточнить и расширить словарный запас обучающегося, провести работу над слоговым анализом и синтезом слов, с безударными и ударными гласными, с предлогами и приставками. Особое значение в коррекционной работе отводится отдельным видам письма: списывание с рукописного текста, с печатного текста, осложненное заданиями логического и грамматического характера.

А.В Ястребова, Т.П. Бессонова предлагают систему логопедической работы по восполнению пробелов в развитии речевой деятельности (устной и письменной) детей, а также развитие психологических предпосылок к активному осуществлению речемыслительной и учебной деятельности.

Коррекционную работу по преодолению грамматических ошибок в устной и письменной речи Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова предлагают строить исходя из следующих принципов логопедической работы: патогенетический принцип, принцип учета «зоны ближайшего развития»,

максимальной опоры на полимодальные афферентации, принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции, учет психологической структуры процесса чтения и письма и характера нарушения речевой деятельности, учета симптоматики и степени выраженности нарушений письма, принцип комплексности и системности, принцип деятельностного подхода, принцип поэтапного формирования психических функций, онтогенетический принцип. Данные принципы ложатся в основу содержания логопедических занятий по коррекции нарушений письма.

Анализ методик показал, что систематическая и специально организованная работа по развитию письменной речи может сформировать у младших школьников правильные речевые умения в младшем школьном возрасте. Совместное усилие педагогов, психологов и логопедов могут обеспечить необходимую коррекционную основу для профилактики и устранения речевых ошибок на письме у младших школьников образовательных организаций.

ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

3.1. Изучение и анализ письменной речи у младших школьников

Артикуляторно-акустическая дисграфия отмечается нарушением устной речи, за счет чего страдает и письменная речь. Известно, что при этой форме дисграфии страдает не только звукопроизношение, но и нарушением фонематическое восприятия, поэтому ребенок, имеющий эту форму дисграфии, допускает ошибки при письме.

Для подтверждения гипотезы исследования нами было проведено экспериментальное исследование, состоящее из констатирующего эксперимента, формирующего и контрольного эксперимента.

Цель констатирующего эксперимента: изучить нарушения письменной речи у обучающихся младшего школьного возраста.

Основные задачи эксперимента: исследовать нарушения письма у детей младшего школьного возраста; выявить нарушения письма (отсутствие или наличие специфических ошибок, их характер и степень выраженности).

Изучение письменной речи у обучающихся вторых классов проводилось на базе МАОУ Тугулымская СОШ №26 пгт. Тугулым. Констатирующий этап эксперимента проходил в сентябре 2021 г.

Было обследовано 6 детей в возрасте 9-10 лет, 2 класса. Диагностика письменной речи у младших школьников проводилось с каждым ребенком индивидуально по методике Т.А. Фотековой [75].

Методика диагностики письменной речи у младших школьников Т.А. Фотековой сочетает традиционные приемы с нейропсихологическими методами обследования речи [75]. Полученные сведения данной методики позволяет выявить степень сформированности разных сторон речи и дает возможность понять психологические механизмы, лежащие в основе речевой недостаточности.

В качестве диагностического инструментария выступают следующие виды письменных работ по методике Т.А. Фотековой:

- списывание (с печатного текста);
- письмо по слуху (слуховой диктант);
- чтение.

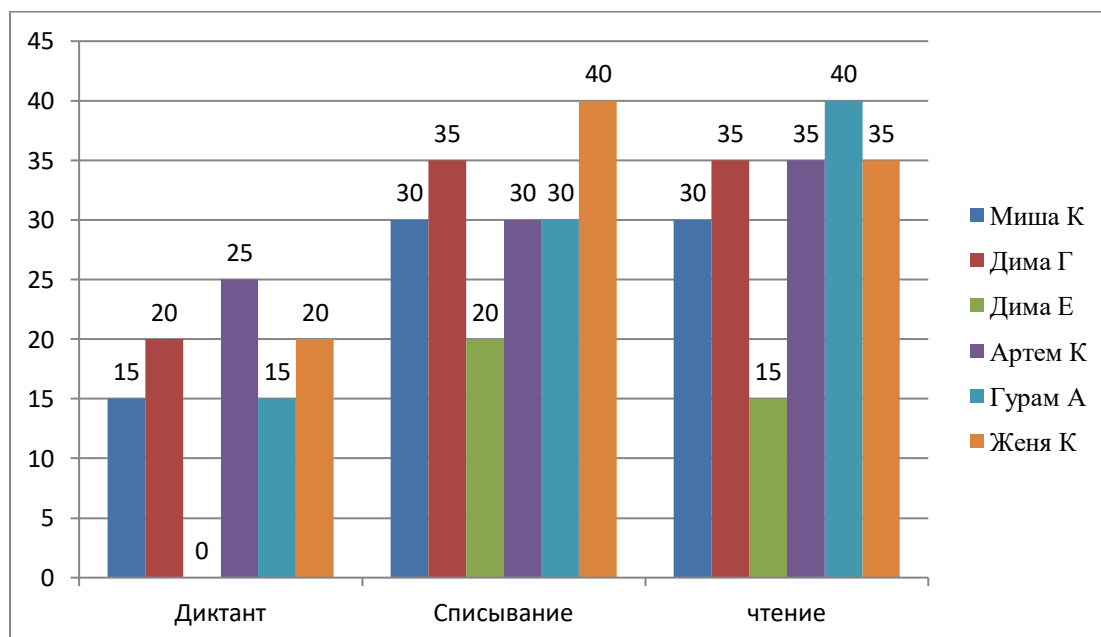
Диагностический материал представлен в приложении №2.

Проанализировав письменные работы детей, направленные на проверку состояния письма, мы выявили, что у 100% детей экспериментальной группы присутствуют специфические ошибки. Следует заметить, что у всех учеников также присутствует артикуляторно – акустическая дисграфия. Это подтверждает наличие следующих ошибок в письменных работах детей: - замена букв, как гласных, так и согласных наблюдается у 100 % учащихся, например, вместо СЕРАЯ учащийся написал СЕЛАЯ; НА ЗЕМЛЮ ребёнок пишет НА СЕМЛЮ, ЧАЩЕ – ЧАШЕ, ТОЛЬКО – ТОЛЬКА, ПОСЛЕДНИЙ - ПОСЛЕТНИ; пропуски букв – в словах были пропущены «Ь» - ЛЬЁТ - ЛЁТ, ТОЛЬКО – ТОЛКО, В ОСЕНЬЕМ – В ОСЕНЕМ; «Л» - ПОБЛЕКЛИ – ПОБЛЕКИ; замены и смешивания парных звонких и глухих согласных – ФЛАЖОК- ФЛАШОК, ЧУТКАЯ- ЧУДКАЯ; раздельное и слитное написание самостоятельных слов и самостоятельных и служебных слов – 50%, например, ВПОЛЕ, ВОСЕНЬЕМ, ВЛЕСУ.

В исследовании навыков чтения учащимся дается для чтения текст «Как я ловил раков». Максимальная оценка за всю серию – 45 баллов, норма – 40,4. Результаты учащихся:

у Миши К. - 30 баллов, у данного учащегося низкая скорость чтения, допускал ошибки при чтении, но при этом сам же их и исправлял, из-за низкой скорости чтения понимание текста частичное. Дима Е. учащийся получил 15 баллов, низкая скорость чтения, допускал ошибки при чтении, и также присутствовало частичное понимание текста. Дима Г. - 35 баллов, также низкая скорость чтения, были незначительные ошибки при чтении, но при этом сам их исправлял, присутствовало понимание текста. У Артема К.- 35 баллов, у данного учащегося низкая скорость чтения, допускал ошибки при чтении, но при этом сам же их и исправлял, из-за низкой скорости чтения понимание текста частичное. Гурам А. получил 40 баллов, средняя скорость чтения, допустил не более трех ошибок при чтении, и также присутствовало понимание текста. Женя К. - 35 баллов, низкая скорость чтения, были незначительные ошибки при чтении, но при этом сам их исправлял, присутствовало понимание текста.

Ниже представлены результаты констатирующего эксперимента:



Гистограмма 1 - Бальное соотношение состояния навыков письма и чтения у детей экспериментальной группы 2 класса

Количество специфических ошибок, допущенных во всех трех видах заданий, было суммировано у каждого ученика и определён уровень

успешности выполнения задания в процентном соотношении. Тексты письменных диагностических работ школьников представлены в Приложении 3.

Таблица 1 - Характеристика навыков письма у учащихся экспериментальной группы 2 класса

Письменные работы учащихся ЭГ	Максимально возможное количество баллов	Уровень успешности (%)					
		Миша К	Дима Г	Дима Е	Артем К	Гурам А	Женя К
Диктант	45	55,56	66,67	25,93	66,67	62,76	70,37
Списывание	45						
Чтение	45						

В данном классе мы можем увидеть, что уровень успешности ниже среднего показателя, только у одного учащегося, но даже несмотря на это во всех разновидностях письма и чтения у всех учащихся присутствовали ошибки артикуляторно- акустического характера.

Анализируя результаты, полученные в ходе диагностики, можно сделать вывод: специфические ошибки свидетельствуют о недоразвитии фонематического слуха и указывают на артикуляторно-акустическую дисграфию у младших школьников. Результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о том, что обучающимся необходимо организованное психолого-педагогическое сопровождение со специально разработанной программой коррекционной работы.

3.2. Коррекционная работа по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста

Организация коррекционной работы по преодолению дисграфии у детей школьного возраста может осуществляться с учетом нескольких методологических подходов [2].

Первый подход соответствует современной теории логопедии и базируется на результатах логопедической диагностики детей с проблемами письма. Анализируя диагностические данные, логопед выявляет слабые звенья (прежде всего лингвистические) функциональной системы письма у конкретного учащегося, определяет вид или сочетание видов дисграфии и в соответствии с этим планирует коррекционную работу, опираясь на существующие методические рекомендации по преодолению разных видов дисграфии. Такая работа может осуществляться индивидуально или с подгруппами детей одного возраста, у которых наблюдаются одинаковые виды дисграфии.

Второй подход к преодолению дисграфии имеет не только коррекционную, но и профилактическую направленность, что позволяет школьному логопеду охватить большое количество учащихся. В рамках данного подхода коррекционно-развивающая работа посвящена, прежде всего, совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности.

Третий подход в коррекции дисграфии у школьников. Этот подход, как и первый, базируется на результатах логопедического обследования детей с дисграфией, позволяющего выявить неполноценные звенья функциональной системы письма, изучить виды и характер специфических ошибок в письме и на основании этого определить ведущие направления логопедической коррекции.

Однако, в отличие от первого, данный подход к коррекции не предусматривает соотнесения выявленных нарушений с тем или иным видом дисграфии, не предполагает жесткого следования какому-либо определенному алгоритму в процессе логопедической работы.

Все охарактеризованные выше подходы к коррекции дисграфии у школьников направлены, прежде всего, на совершенствование устной речи и языковых способностей детей, формирование операционально-

технологических средств, составляющих базовый уровень организации специфического вида деятельности — письма.

Для психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией во внеурочной деятельности мы предлагаем следующую модель.

На сегодняшний день актуальна проблема, что коррекционно-логопедическая работа с детьми с нарушением речи происходит только в рамках занятий с логопедом. Коррекция речевых недостатков у детей будет протекать успешно, если психолого-педагогическое сопровождение будет строиться дифференцированно, то есть специалисты образовательного учреждения объединят свои усилия при создании условий при формировании и закреплении речевого материала в процессе совместной деятельности на занятиях во внеурочной деятельности на протяжении учебного года.

Целью реализации модели психолого-педагогического сопровождения является создание условий по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии младших школьников во внеурочной деятельности.

Разработанная модель психолого-педагогического сопровождения младших школьников, направлена на решение следующих задач:

1. создание социально-психологических условий для преодоления артикуляторно-акустической дисграфии младших школьников;
2. определение содержания и форм взаимодействия специалистов и педагогов в процессе психолого-педагогического сопровождения младших школьников во внеурочной деятельности.

Графическая структура модели психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией во внеурочной деятельности представлена на рисунке 3.

В верхней основополагающей части модели располагаются субъекты психолого-педагогического сопровождения: ребенок и родитель, специалисты образовательного учреждения, к которым относятся логопед, педагог-психолог, учитель, педагог-организатор.

Вторая часть модели включает в себя психолого-педагогическое сопровождение, в процессе деятельности которого специалистами создаются условия для преодоления нарушений письма и успешного развития обучающегося. Данный блок модели делится на два раздела.

Раздел «Диагностика» включает мониторинг состояния устной и письменной речи обучающегося, что позволяет определить направленность действий специалистов образовательного учреждения и построить индивидуальный маршрут сопровождения ребенка. Логопедом в начале и конце программы проводится исследование развития устной и письменной речи.

Второй раздел «Коррекция» включает в себя систему коррекционной работы по устранению нарушений письменной речи. Коррекционная работа с обучающимися строится по разработанному маршруту психолого-педагогического сопровождения. В рамках индивидуальной программы производится каждым педагогом, принимающим участие в сопровождении, комплекс мероприятий, направленных на развитие письменной речи.

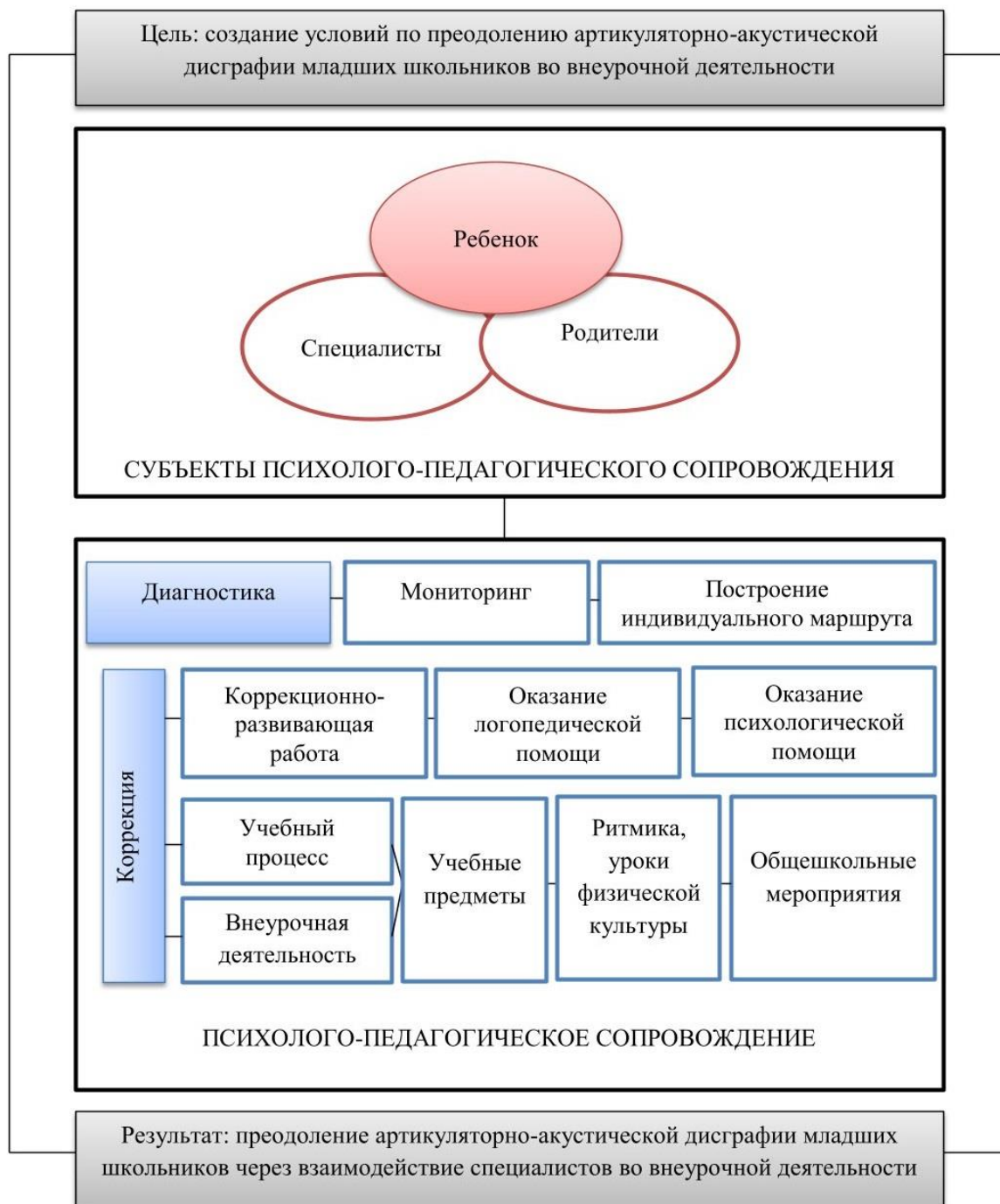


Рисунок 1 – Модель психолого-педагогического сопровождения

Традиционной формой проведения коррекционных занятий в школе являются логопедические занятия, на которых специалист занимается преодолением нарушений. Занятия строго соответствуют плану коррекционной работы индивидуально для каждого ребенка с нарушением речи. Формы занятий могут быть индивидуальные, где подбирается комплекс упражнений, направленных на устранение нарушений, или

групповые, где происходит расширение лексического запаса в процессе закрепление звуков (букв). Не исключается консультирование логопедом родителей ребенка и педагогов по преодолению ошибок в речи.

Основными задачами оказания психолого-педагогической помощи является повышение уровня адаптированности детей, формирование коммуникативных навыков, развитие отстающих в развитии функций (внимание, слух, наглядно-образное и понятийное мышления). Важным является психологическое консультирование родителей, которое должно быть направлено на формирование готовности у родителей к пониманию и поддержке своего ребенка с речевым нарушением. Стоит отметить психологическое консультирование педагогов, которое содержит в себе обучение приемам коррекционной работы в рамках учебно-воспитательного процесса и создание в детском коллективе комфортной среды для такого ребенка.

Мы не стали ограничиваться только одним разделом, поэтому в своей модели рассмотрели возможность использования педагогами образовательных учреждений нетрадиционных форм работы с детьми, которые могли бы проводиться в рамках урочной и внеурочной деятельности. К сопровождению ребенка логопедом и психологом на данном этапе присоединяются педагоги-организаторы, учителя физической культуры, классные руководители. При посещении занятий обучающийся не только занимается коррекцией речи, но и овладевает определенными творческими, спортивными и другими навыками, а в практической деятельности развивает память, внимание, речь, мыслительную деятельность.

Учебный процесс имеет немало весомое значение в сопровождении. Учителя на учебных предметах не только выдают общеобразовательную программу, но и занимаются воспитательным процессом. При выполнении учебных задач на уроках учитель может регулярно отслеживать успехи и неуспехи ребенка, направлять ребенка, отрабатывать ошибки. Для общего

здоровья и развития двигательных навыков на уроках рекомендуются учителям проводить физкультминутки, позволяющие ребятам сделать отдых и переключить внимание между выполнением заданий.

Особое внимание стоит учесть физическому развитию ребенка. Занятия ритмикой или посещение уроков физической культуры обеспечат трансляцию опыта ведения здорового образа жизни, оптимизируют эмоциональное и психическое состояние подрастающего школьника и сформируют бережное отношение к своему здоровью.

Привлечение ребенка к участию общешкольных мероприятиях дает возможность раскрыть возможности и таланты ребенка. Соревновательный и творческий процесс заинтересовывает и позволяет постоянно совершенствовать свои навыки, появляется мотив стать лучше и стремление достичь определенных целей. Участие в различных конкурсах не только позволяет показать свои умения и таланты, но и появляется уверенность в себе. Таким детям легче адаптироваться в коллективе, находить друзей, решать учебные задачи.

Результатом модели является преодоление артикуляторно-акустической дисграфии младших школьников через взаимодействие специалистов во внеурочной деятельности.

Для преодоления артикуляторно-акустической дисграфии младших школьников мы разработали программу психолого-педагогического сопровождения во внеурочной деятельности по преодолению ошибок письма обусловленных артикуляторно-акустической дисграфией. Программа коррекционной работы, реализуемой в рамках модели, представлена в Приложении 1.

Необходимость разработки программы обусловлена результатами констатирующего эксперимента. Актуальность и новизна программы состоит в значимости и востребованности созданий условий в образовательной организации с целью преодоления артикуляторно-акустической дисграфии во внеурочной деятельности в рамках психолого-

педагогического сопровождения обучающихся младшего школьного возраста.

Артикуляторно-акустическая дисграфия представляет собой отражение на письме неправильного звукопроизношения. Ребенок пишет, проговаривая слоги, слова, опираясь на дефектное произношение звуков, и отражает свое неправильное произношение на письме.

Целью программы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста является преодоление ошибок письма обусловленных артикуляторно-акустической дисграфией, путем проведения работы на уровне звука, буквы, слога, слова, словосочетания, предложения и текста во внеурочной деятельности.

Работа проводится индивидуально или с группой. Занятия проводятся 1 раз в неделю по 30-60 минут в день во внеурочное время. Программа рассчитана на учебный год (35 часов) для детей 2-3 классов.

Занятия имеют гибкую структуру и могут изменяться с учетом индивидуально-психологических особенностей ребенка и степени выраженности дефекта. Программа состоит из нескольких направлений (блоков) работы, которые представлены в таблице 1.

Первый блок программы – диагностический (4 часа). Проведение логопедом обследования и определение характера и степени выраженности нарушения. Диагностика проводится в начале учебного года при построении плана работы и в конце для подведения итогов программы. Результаты обследования фиксируются в речевых картах. По результатам проведения диагностики организуется встреча с родителями обучающихся и педагогами, задействованных при реализации программы.

Второй блок программы – коррекционно-развивающий (16 часов). Коррекционно-развивающий блок включает в себя несколько разделов, содержание которого направлено на устранение нарушений письменной речи и формирование социально-эмоциональных навыков.

В рамках данного блока проходят занятия с логопедом с целью отработки нарушений письменной речи, развитие мелкой моторики рук, графомоторных навыков, профилактика нарушений письма. Занятия с психологом-педагогом направлены на развитие эмоционально-волевой сферы ребенка и формирование положительных личностных качеств.

Третий блок программы – психологический (5 часов). Педагог-психолог занимается развитием концентрации внимания, тренировкой слуховой и зрительной памяти, совершенствованием воображения и логического мышления, аналитических способностей и способностей рассуждать.

Четвертый блок программы – физкультурно-оздоровительный (5 часов). Учитель физической культуры для обучающихся проводит занятия по ритмике для укрепления здоровья, развития общих двигательных навыков, сноровки, координации движений, развитие эмоционально-волевых качеств, внимания и восприятия.

Пятый блок программы – образовательно-воспитательный (5 часов). Данный блок направлен на освоение образовательной программы, регуляцию деятельности и поведения обучающихся, развитие позитивного мышления и обучение приемам творческого самовыражения. Учебная деятельность регламентируется образовательными программами, поэтому мы не будем подробно останавливаться на этом в нашей программе. Основное содержание данного блока будет реализовано во внеурочной деятельности при вовлечении обучающихся в участие в общешкольных мероприятиях, которые приурочены к основным календарным праздникам.

К концу прохождения программы психолого-педагогического сопровождения во внеурочной деятельности по преодолению ошибок письма обусловленных артикуляторно-акустической дисграфией планируется достичь следующих результатов:

Предметными результатами прохождения данной программы является сформированность следующих умений:

- производить звукобуквенный разбор слогов и слов;
- подбирать слова на заданный звук;
- сравнивать слова со сходными звуками;
- определять в словах место и последовательность гласных и согласных звуков;
- определять количество звуков и слогов в словах
- производить звуковой, буквенный, слоговой анализ и синтез слов.

Личностные результаты:

- формирование внутренней позиции обучающегося;
- развитие эмоционально-волевой сферы;
- повышение мотивации к учебной деятельности.

Таблица 2 – Планирование коррекционной работы

№	Блок	Форма	Содержание	Ответственный
1	Диагностический	Диагностика Мониторинг	Определение характера и степени выраженности нарушения.	Логопед
2	Коррекционно-развивающий логопедический	Занятие	Профилактическая работа нарушений письменной речи; развитие мелкой моторики рук, графомоторных навыков; коррекция и профилактика нарушений письма.	Логопед
	Коррекционно-развивающий психологический	Занятие	Развитие эмоционально-волевой сферы ребенка; формирование положительных личностных качеств.	Педагог-психолог
3	Физкультурно-оздоровительный	Физкультминутки	Укрепление здоровья; развитие общих двигательных навыков, сноровки, координации движений; развитие эмоционально-волевых качеств, внимания и восприятия.	Учитель
		Ритмика		Учитель физической культуры
4	Образовательно-воспитательный	Уроки, классные часы	Освоение образовательной программы. Регуляция деятельности и поведения; развитие	Учитель
		Общешкольные		Педагог-

		мероприятия	позитивного мышления и обучение приемам творческого самовыражения.	организатор
--	--	-------------	--	-------------

Метапредметные результаты:

- учиться работать в паре, группе;
- обладать ответственностью, усидчивостью, умением довести начатое дело до конца;
- делать выводы в результате совместной работы подгруппы и учителя.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение будет успешно за счет взаимодействия всех участников педагогического процесса. Деятельность педагогов, логопеда, психолога имеет много общего и направлена на решение образовательных, воспитательных и коррекционных задач.

3.3. Анализ результатов контрольной экспериментальной работы

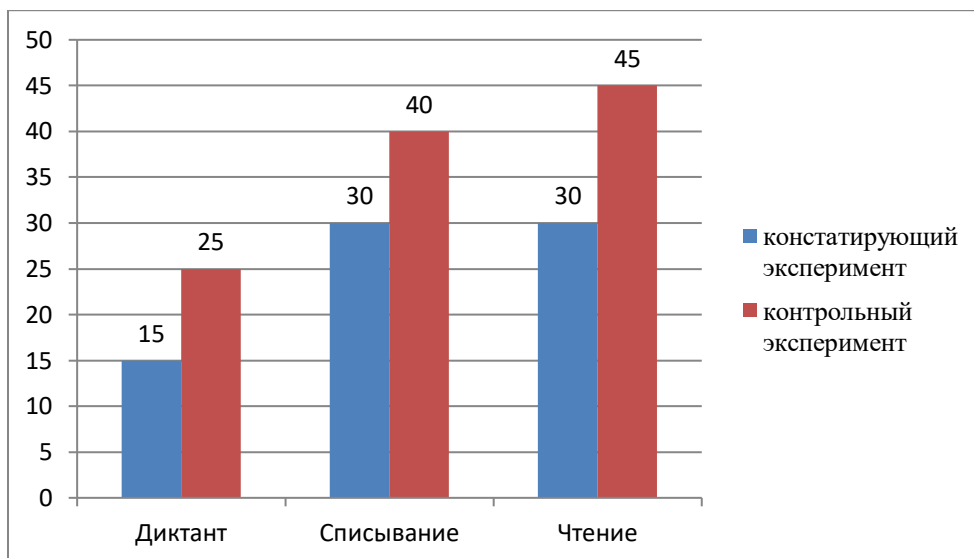
Контрольный эксперимент проводился на базе МАОУ Тугулымская СОШ № 26 в конце учебного года (май, 2022г.). В эксперименте приняли участие те же учащиеся, что и в констатирующем. Было обследовано 6 детей в возрасте 9-10 лет. Диагностика письменной речи у младших школьников проводилось с каждым ребенком индивидуально по методике Т.А. Фотековой [75].

Процедура проведения данной методики и система оценки стандартизованы, что позволяет наглядно представить картину дефекта и определить степень выраженности нарушения, а также использовать ее для прослеживания динамики речевого и эффективности коррекционного воздействия.

В качестве диагностического инструментария выступают следующие виды письменных работ по методике Т.А. Фотековой:

- списывание (с печатного текста);
- письмо по слуху (слуховой диктант);
- чтение.

Ниже представлены сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов:



Гистограмма 2-Результаты навыков письма и чтения констатирующего и контрольного экспериментов у Миши К.

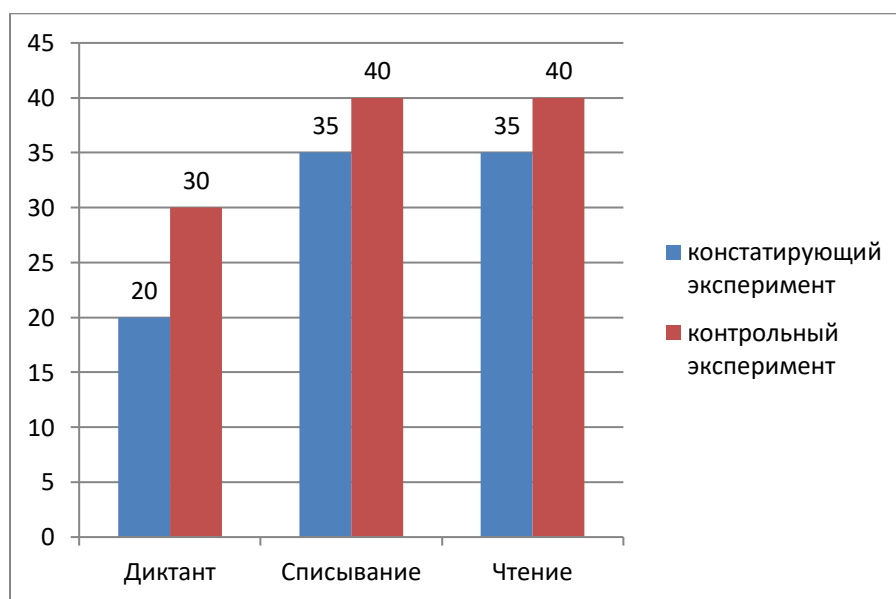
На данной гистограмме представлены результаты Миша К. Как мы можем заметить, на этапе констатирующего эксперимента, за диктант Миша набрал 15 баллов, так как у данного ученика менее пяти дисграфических ошибок. При написании ребенок допустил дисграфические и орфографические ошибки, например: селая- серая, лёт-лет, осенем-осеньем, листья-листья. На этапе контрольного эксперимента, учащийся допустил следующие ошибки: прибывала – прибывала, образовавался-образовался, зверькам-зверкам, хишная - хищная.

При списывании на констатирующем эксперименте Миша К. допустил две дисграфические ошибки: деревьях – деревья, исчезли –

исчезли. На контрольном этапе, ребенок допустил только одну орфографическую ошибку: высь-ввысь.

На этапе констатирующего эксперимента у данного ученика была низкая скорость чтения, из-за этого учащийся не смог ответить на большинство вопросов по тексту. В конце года у Миши значительно увеличилась скорость чтения, следовательно, учащийся смог полностью прочитать текст и ответить на заданные вопросы.

Проанализировав, мы можем прийти к выводу, что у Миши К. улучшились показатели письма и чтения, так как ребенок стал допускать меньше ошибок при списывании и написании диктанта, а также увеличил скорость чтения.



Гистограмма 3-Результаты навыков письма и чтения констатирующего и контрольного экспериментов у Димы Г.

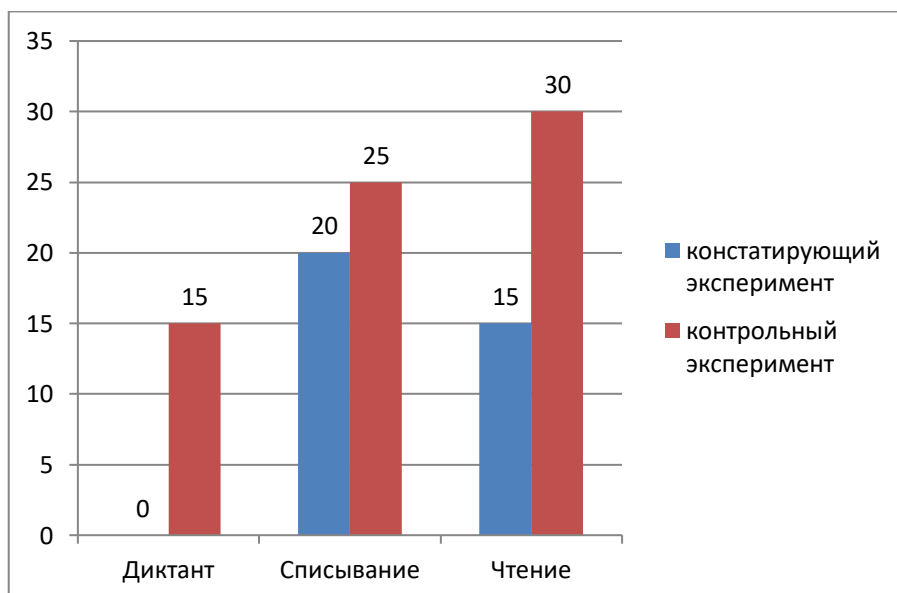
На данной гистограмме представлены результаты Димы Г. Как мы можем заметить, на этапе констатирующего эксперимента, за диктант Дима набрал 20 баллов, так как у данного ученика менее пяти дисграфических ошибок. При написании ребенок допустил дисграфические и орфографические ошибки, такие как: осенем-осеньем, флашок – флажок, эта - это. На этапе контрольного эксперимента,

учащийся допустил следующие ошибки: настоящий-настоящий, мыши полевки – мыши – полевки, хишная - хищная.

При списывании на констатирующем эксперименте Дима Г. допустил две дисграфические ошибки: деревьях – деревья, листов - листьев. На контрольном этапе, ребенок допустил только одну дисграфическую ошибку: медвеженком - медвежонком.

На этапе констатирующего эксперимента у данного ученика была низкая скорость чтения, из-за этого учащийся допускал ошибки при чтении и не смог ответить на большинство вопросов по тексту. В конце года Димы Г. получил 40 баллов, это средняя скорость чтения, практически не допускал ошибок при чтении, присутствовало полное понимание текста и смог ответить на большинство заданных вопросов.

Проанализировав, мы можем прийти к выводу, что у Димы Г. улучшились показатели письма и чтения, так как ребенок стал допускать меньше ошибок при списывании и написании диктанта, а также увеличил скорость чтения.



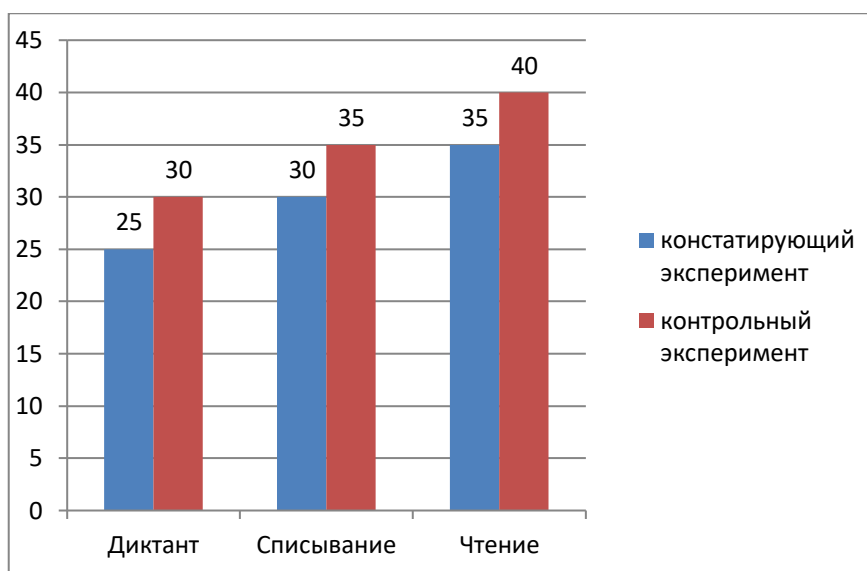
Гистограмма 4-Результаты навыков письма и чтения констатирующего и контрольного экспериментов у Димы Е.

На данной гистограмме представлены результаты Димы Е. Как мы можем заметить, на этапе констатирующего эксперимента, за диктант Дима набрал 0 баллов, так как у данного ученика более пяти ошибок. При написании ребенок допустил дисграфические и орфографические ошибки, такие как: селая – серая, чаше- чаще, лёт- льет, уныла- уныло, чудкая – чуткая, осенем-осеньем, упашие- упавшие, на голай- на голой, маленький- маленький, флашок – флажок, вот вот- вот-вот. На этапе контрольного эксперимента, учащийся допустил следующие ошибки: быстра – быстро, настоящий-настоящий, мыши полевки – мыши – полевки, хишная – хищная, с нова- снова.

При списывании на констатирующем эксперименте Дима Е. допустил следующие ошибки: пролетела – пролетело, скаждым- с каждым, меньше- меньше, деревьях – деревья, убраство - убранство. На контрольном этапе, ребенок допустил следующие ошибки: маленький-маленький, звирёк- зверек, медвеженком - медвежонком.

На этапе констатирующего эксперимента у данного ученика была низкая скорость чтения, из-за этого учащийся допускал ошибки при чтении и не мог ответить на большинство вопросов по тексту. В конце года Дима Е. получил 30 баллов, это средняя скорость чтения, практически не допускал ошибок при прочитывание текста, присутствовало понимание текста и смог ответить на большинство заданных вопросов.

Проанализировав, мы можем прийти к выводу, что у Димы Е. улучшились показатели письма и чтения, так как ребенок стал допускать меньше ошибок при списывании и написании диктанта, а также увеличил скорость чтения.



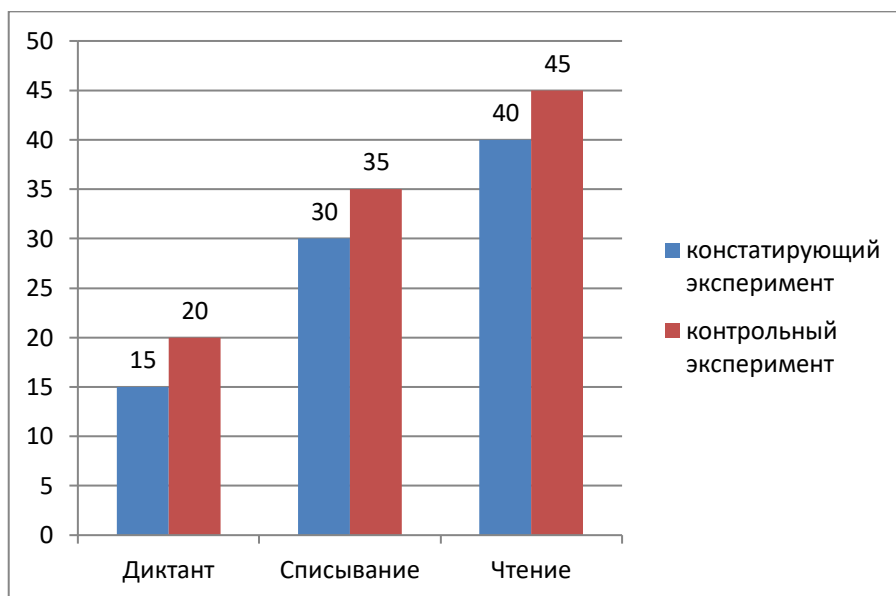
Гистограмма 5 - Результаты навыков письма и чтения констатирующего и контрольного экспериментов у Артема К.

На данной гистограмме представлены результаты Артема К.. Как мы можем заметить, на этапе констатирующего эксперимента, за диктант Артем набрал 25 баллов, так как у данного ученика менее пяти ошибок. При написании ребенок допустил дисграфические ошибки, такие как: чаще- чаще, чудкая – чуткая, осенем-осеньем, вот вот- вот-вот. На этапе контрольного эксперимента, учащийся допустил следующие ошибки: настоящий-настоящий, хишная – хищная, блестяшей- блестящей.

При списывании на констатирующем эксперименте Артем К. допустил следующие ошибки: листов – листьев, баговая – багровая, убранства - убранство. На контрольном этапе, ребенок допустил следующие ошибки: маленькаму-маленькому, хвот - хвост.

На этапе констатирующего эксперимента у данного ученика была средняя скорость чтения, из-за этого учащийся допускал ошибки при чтении, но незначительные и не смог ответить на два вопроса по тексту. В конце года Артем К. получил 40 баллов, это также средняя скорость чтения, практически не допускал ошибок при прочитывание текста, присутствовало понимание текста и смог ответить на все вопросы.

Проанализировав, мы можем прийти к выводу, что у Артема Е. улучшились показатели письма и чтения, так как ребенок стал допускать меньше ошибок при списывании и написании диктанта, а также увеличил скорость чтения.



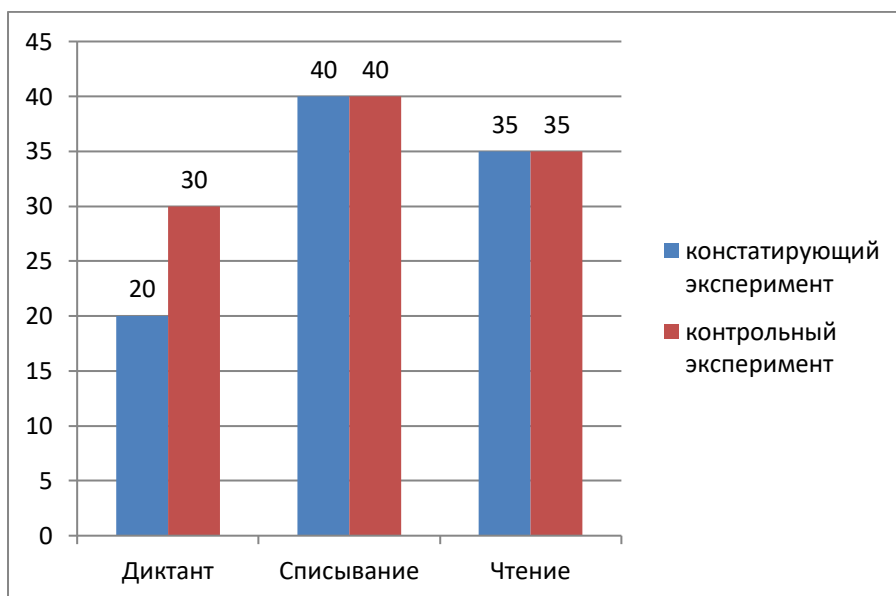
Гистограмма 6 - Результаты навыков письма и чтения констатирующего и контрольного экспериментов у Гурам А.

На данной гистограмме представлены результаты Гурама А. Как мы можем заметить, на этапе констатирующего эксперимента, за диктант Гурам набрал 15 баллов. При написании ребенок допустил дисграфические ошибки, такие как: селая-серая, чаше-чаще, на голай- на голый, флашок-флажок. На этапе контрольного эксперимента, учащийся допустил следующие ошибки: патоп-потом, пострадали-пострадали, хишная-хищная, блестяшей- блестящей.

При списывании на констатирующем этапе эксперимента Гурам допустил следующие ошибки: становиться-становится, деревья-деревьях, исчесли-исчезли. На контрольном этапе, ребенок допустил следующие ошибки: на пенке-на пеньке, побежал- подбежал.

На этапе констатирующего эксперимента у данного ученика была средняя скорость чтения, учащийся допускал ошибки при чтении, но незначительные. В конце года Гурам получил 45 баллов, это максимальный балл, что означает, что у учащегося высокая скорость чтения, младший школьник не допускал ошибок при прочитывание текста, понимал текст и смог ответить на все вопросы.

Проанализировав, мы можем прийти к выводу, что у Гурама улучшились показатели письма и чтения, так как ребенок стал допускать меньше ошибок при списывании и написании диктанта, а за скорость чтения получил максимальный балл.



Гистограмма 7 - Результаты навыков письма и чтения констатирующего и контрольного экспериментов у Жени К.

На данной гистограмме представлены результаты Женья К. Как мы можем заметить, на этапе констатирующего эксперимента, за диктант набрал 20 баллов. При написании ребенок допустил дисграфические ошибки, такие как: чаще-чаще, чудкая-чуткая, в осенем- в осеннем. На этапе контрольного эксперимента, учащийся допустил следующие

ошибки: мыши полевки-мыши-полевки, зверкам- зверькам, хищная-хищная.

При списывании на констатирующем этапе эксперимента Женя допустил следующие ошибки: трепетая-трепетная, золотисая-золотистая. На контрольном этапе, ребенок допустил следующие ошибки: рыжи-рыжий, маленькаму- маленькому.

На этапе констатирующего эксперимента у данного ученика была средняя скорость чтения, учащийся допускал ошибки при чтении, но незначительные. В конце года Женя получил столько же баллов, что и в начале года, что означает, что у учащегося скорость чтения осталась на прежнем уровне, младший школьник допускал ошибки, но незначительные при прочитывании текста, понимал текст и мог ответить на все вопросы.

Проанализировав, мы можем прийти к выводу, что у Жени улучшились показатели по диктанту, а списывание и чтение остались на прежнем уровне.

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

Таблица 3 - Характеристика навыков письма у учащихся контрольной группы 2 класса

Письменные работы учащихся ЭГ	Максимально возможное количество баллов	Уровень успешности (%)					
		Миша К	Дима Г	Дима Е	Артем К	Гурам А	Женя К
Диктант	45	81,48	81,48	51,85	77,78	74,07	77,78
Списывание	45						
Чтение	45						

В данном классе мы можем увидеть, что у всех учащихся уровень успешности выше среднего показателя. Успешность выполнения у данных учеников значительно выше, чем в констатирующем эксперименте.

Сравнив констатирующий и контрольный эксперименты, мы можем прийти к выводу, что у всех учеников, после реализации программы улучшились результаты.

Анализируя и сравнив результаты, полученные в ходе формирующего и констатирующего экспериментов, можно сделать вывод, что разработанная модель оказалась эффективной и работа всех субъектов образования с детьми оказала положительный результат на успешность учеников.

Выводы по главе III

Экспериментальное исследование нарушения письменной речи у обучающихся младшего школьного возраста позволило сделать следующие выводы.

Результаты диагностики показали, что обучающиеся 2 и 3 классов совершают следующие ошибки: неправильное произношение звуков речи, которое отражается на письме: ребенок пишет слова так, как он их произносит; смешения, замены, пропуски букв, которые соответствуют смешениям, заменам, отсутствию звуков в устной речи.

Данные свидетельствуют о недоразвитии фонематического слуха и указывают на артикуляторно-акустическую дисграфию.

В ходе формирующего эксперимента была реализована программа психолого-педагогического сопровождения во внеурочной деятельности для преодоления артикуляторно-акустической дисграфии младших школьников. В результате программы мы внедрили следующие направления работы специалистов в рамках внеурочной деятельности: диагностический, коррекционно-развивающий логопедический, коррекционно-развивающий психологический, физкультурно-

оздоровительный, образовательно-воспитательный.

Психолого-педагогическое сопровождение показало положительную динамику при преодолении ошибок письма обусловленных артикуляторно-акустической дисграфией за счет взаимодействия специалистов при решении образовательных, воспитательных и коррекционных задач.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Психолого-педагогическое сопровождение в образовательной организации представляет собой создание условий для субъектов образовательного процесса, развитие индивидуально-личностного потенциала сопровождающих и сопровождаемых, обеспечение взаимодействия в организации сопровождения в различных направлениях деятельности.

Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса, что является неотъемлемым компонентом образовательного процесса, позволяющим не только расширить диапазон базового образования, но и получить специальные знания, навыки, умения, а также выступать основой для коррекционной работы.

Артикуляторно-акустическая дисграфия у обучающихся проявляется в заменах, пропусках букв в устной и письменной речи. Таки ошибки могут возникать из-за замен букв в устной речи, недостаточного различения звуков на слух, нарушения звукопроизношения.

Грамотную письменную и устную речь может сформировать у младших школьников систематическая и специально организованная работа по развитию речи. Совместное усилие специалистов в образовательных организациях, таких как педагоги, психологи и логопеды, может обеспечить необходимые условия для профилактики и устранения речевых ошибок на письме у младших школьников.

Нами предложена модель психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией во внеурочной деятельности. Структуру модели составляют два раздела: первый представляет специалистов психолого-педагогического сопровождения образовательного учреждения, второй делится на диагностику и коррекцию, дополнительное образование,

учебный процесс. Взаимодействие специалистов происходит в рамках внеурочной деятельности, где будут созданы условия при формировании и закреплении речевого материала.

Результаты диагностики обучающихся 2 и 3 классов в МАОУ Тугулымской СОШ №26 свидетельствуют о недоразвитии фонематического слуха и указывают на артикуляторно-акустическую дисграфию.

В результате проведенного теоретического и эмпирического исследований на базе МАОУ Тугулымской СОШ №26 была реализована программа психолого-педагогического сопровождения во внеурочной деятельности для преодоления артикуляторно-акустической дисграфии младших школьников. Результаты программы показали положительную динамику при преодолении ошибок письма обусловленных артикуляторно-акустической дисграфией за счет взаимодействия специалистов при решении образовательных, воспитательных и коррекционных задач.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией будет осуществляться продуктивно, если в образовательной организации реализовать следующие условия: индивидуальное сопровождение ребенка, включающее коррекционную работу, направленную на исправление нарушений письма; групповое сопровождение ребенка, включающее работу специалистов (психологи, логопеды, педагоги) и родителей на занятиях во внеурочной деятельности.

Задачи решены, цель достигнута, гипотеза в процессе проверки нашла подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азова О. И. Дизорфография [Текст]: Учебное пособие / О.И. Азова – СПб.:Инфа-М, 2016. – 180 с.
2. Аквазба Е.О., Аквазба С.О. Современные подходы психолого-педагогического сопровождения обучающихся в урочной и внеурочной деятельности: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36440> (дата обращения: 24.10.2022).
3. Антонова Т.Д. Письмо как вид деятельности младших школьников [Текст] / Т.Д. Антонова, И.С. Астафьева // Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей VI Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 255-257.
4. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Приложения [Текст]: / Т.В. Ахутина. – М.: Сфера, 2015. – 48 с.
5. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика обследование письма и чтения младших школьников. [Текст]: / Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.
6. Ахутина Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция // Актуальные проблемы логопедической практики: Метод, материалы научнопрактической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной 100-летию проф. Н.Н.Трауготт / 2004. [Электронный ресурс] /: <https://istina.msu.ru/collections/511858/> (дата обращения: 22.09.2022).
7. Бадалян, Л.О. Невропатология [Текст] / Л.О.Бадалян. – Москва: Академия, 2007. – 368 с.
8. Бацева З.И. Анализ формирования навыка письма у учащихся начальных классов [Текст] / З.И. Бацева, М.М. Безруких, О.Ю. Крещенко,

Е.М. Лапицкая, С.К. Хромова // Начальное образование. – 2010. – № 6. – С. 17-23.

9. Безруких М.М. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет. [Текст]: Руководство по тестированию и обработке результатов / М.М. Безруких. — М.: Новая школа, 2013. – 188 с.

10. Беккер Р. Нарушение речи как фактор, обуславливающий затруднения в обучении чтению и правописанию [Текст]: / Беккер Р. - М.: ВЛАДОС, 2007. - 112 с.

11. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М. Р. Битянова. – М.: Совершенство, 2011. – 298 с.

12. Бондаренко С.М. Психологические механизмы формирования грамотного письма [Текст] / С.М. Бондаренко Г.Г. Граник, Л.А. Концевая // Школьный логопед. – 2010. – № 12. – С.34-40.

13. Величенкова О.А. Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция [Текст]: / О.А. Величенкова. – Москва, 2018. - 372с.

14. Волкова Л.С. Логопедия [Текст]: Учебник для студентов дефектологов факультетов педагогических вызов высших учебных заведений / Л.С. Волкова. — М.: Гуман., издание центр ВЛАДОС, 2006. — 703 с.

15. Волкова Л.С. Логопедия [Текст]: Учебник для студентов дефектологов факультетов педагогических вузов / Л.С. Волкова, С. Н. Шаховская. - М., 1998. - 680 с.

16. Волоскова Н. Н. Трудности формирования навыка письма учащихся начальной школы. [Текст]: / Н.Н. Волоскова. - М., Москва, 1996. – 158 с.

17. Газман, О. С. Педагогическая поддержка ребенка в образовании [Текст] / О. С. Газман // Директор школы. – 2011. – № 3. – С. 51-58.

18. Гвоздев А. Н. Об основах русского правописания. В защиту морфологического принципа русской орфографии. [Текст]: / А.Н. Гвоздев. - М., 1960. – 248 с.
19. Гончарова В.А. Особенности нарушений письменной речи у младших школьников [Текст]: / В.А. Гончарова. – 2015. - № 3(9). – С. 80-83.
20. Горбунова Н.Е. Профилактика дизорфографии у младших школьников в условиях инклюзивного образования [Текст] / Н.Е. Горбунова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. – 2015. – С. 67-70.
21. Грибова О. Е. Особенности формирования грамматического строя письменной речи [Текст]: Автореф. дис. канд. пед. наук. / О.Е. Грибова. - М, 1990. – 217 с.
22. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод.пособие / О.Е.Грибова.- Айрис-пресс, 2008.96 с.
23. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. [Текст]: Методический конструктор: пособие для учителя. /Д.В. Григорьев. М.: Просвещение, 2010. - 223 с.
24. Гурьянов Е. В. Психология обучения письму [Текст]: / Е. В. Гурьянов. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 264 с.
25. Гуткина Л.Д. Планирование и организация воспитательной работы в школе / Л.Д. Гуткина. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 160 с. 19.Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
26. Данилова М.Р. Роль школьных кружков в развитии детей младшего школьного возраста / М.Р. Данилова // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки. – Новосибирск: СибАК, 2012. – С. 242-246.

27. Дьяченко В.В. Теория и практика патриотического воспитания в современной России / В.В. Дьяченко. – М.: Институт общего образования, 2003. – 392 с.
28. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов. [Текст]: / Л.Н. Ефименкова. - М., 1991. - 224 с.
29. Иванушкина Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса [Текст]: учебное пособие / Н.В. Иванушкина, О.В. Щипова. – Самара: Издательство Самарского университета, 2021. – 80 с.
30. Истрин В.А. Развитие письма [Текст] / В.А. Истрин – М.: Просвещение, 2009. – 165 с.
31. Катаргина Л.О. Из опыта работы организации туристско-краеведческого кружка в начальной школе / Л.О. Катаргина // Научное сообщество студентов: Междисциплинарные исследования. Ч. 2. – Новосибирск: СибАК, 2012. – С. 82-88.
32. Кислякова А.В., Щербакова А.В. Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования [Текст]: / А.В. Кислякова, А.В. Щербакова. - Челябинск: ЧИППКРО, 2014. - 416 с.
33. Коваленко О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учебно-метод. пособие [Текст] / О.М. Коваленко. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2010. – 157 с.
34. Комарова В.В., Милостивенко, Л.Г., Сумченко, Г.М. Соотношение дисграфических и орфографических ошибок у младших школьников с нарушениями речи. Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. [Текст]: / В.В. Комарова, Л.Г. Милостивенко, Г.М. Сумченко. - СПб., 1992. - 117 с.
35. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] : / А.Н. Корнев. – СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 330 с.

36. Куприянов Б.В. Дополнительное образование и внеурочная деятельность: две большие разницы [Текст] : / Б.В. Куприянов. // Народное образование. 2012. №5. – С. 59-62.
37. Лалаева, Р.И. Дисграфия [Текст]: / Р.И. Лалаева, Л. С. Волкова, В.И. Селеверстова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997- 656 с.
38. Лалаева, Р.И. Логопедия: Методическое наследие [Текст]: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Р.И. Лалаева, Л.С. Волкова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 304 с.
39. Лалаева, Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст]: / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. - Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. — 224 с.
40. Лалаева, Р.И., Венедиктова, Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст]: Учебно – методическое пособие. / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Изд-во «Союз», 2003. – 224 с.
41. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М., 1998. [Электронный ресурс] /: <https://studfiles.net/preview/4582579/>
42. Левина, Р.Е. Логопедическая работа в школе [Текст]:/ Р.Е. Левина. - М, 1953. - 173с.
43. Леонтьев А.А. Некоторые вопросы лингвистической теории письма [Текст] / А.А. Леонтьев // Вопросы общего языкознания. – М. : Просвещение, 2010. – 234 с.
44. Лобок А.М. Диалог с Л.С. Выготским по поводу письменной речи [Текст]: А.М. Лобок // Вопросы психологии. 1996. № 6. - С. 41–52.
45. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Электронный ресурс]: СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/3/0195/3_0195-1.shtml#book_page_top (дата обращения: 13.09.2022).

46. Лопатин В.В. Малый толковый словарь русского языка / В.В. Лопатин. – М.: Русский язык, 1993. – 703 с.
47. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма [Текст]: / А.Р. Лурия, Л.С. Волкова // Логопедия. Методическое наследие. Книга IV. - М., 2003. - С. 58-66.
48. Лурия А.Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 352 с.
49. Лурия А.Р. Язык и сознание [Текст]:/ А.Р. Лурия, Е.Д. Хомская — М: Изд-во Моск. ун-та, 1979. - 320 с.
50. Монакова Н.К. Особенности письменной речи [Текст] / Н.К. Монакова. – М.: Просвещение, 2010. – 265 с.
51. Микфельд Я.О. Диагностика и коррекция предпосылок оптической дисграфии и дислексии [Текст]: / Я.О. Микфельд // Логопедия. – 2004. - №3. – С. 39-46.
52. Мнухин С.С. О врожденной алексии и аграфии. Хрестоматия по логопедии. [Текст]: / С.С. Мнухин. – Москва: АCADEMIA. 1999. - 456 с.
53. Назаренко В.В. Формы внеурочной деятельности школьников: факультативы, кружки, проектная деятельность / В.В. Назаренко // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №3. – С. 103-107.
54. Назарова Н.М. Специальная педагогика [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Назарова, Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 400 с.
55. Нижегородцева Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст]: учебное пособие / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – М. : Владос, 2001. – 326 с.

56. Отинов Н.Г. Методика патриотического воспитания младших школьников в сельской малокомплектной школе / Н.Г. Отинов. – М.: Российская академия естествознания, 2016. – 39 с.
57. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей [Текст]: / Л.Г. Парамонова. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. – 140 с.
58. Почикеева Н.М. Обучение, развитие и воспитание личности в процессе кружковой работы и трудового обучения / Н.М. Почикеева // Методика преподавания. – 2014. – №6. – С. 23-28.
59. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками [Текст] / под ред. М. Р. Битяновой. – СПб.: Питер, 2010.
60. Организация учебно-воспитательной работы в малокомплектной сельской школе: методические рекомендации / Под ред. Н.В. Федосеевкова. – Петропавловск-Камчатский: КИПКПК, 2013. – 163 с.
61. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст]: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов. - М.: Просвещение, 1979. - 431 с.
62. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2005. – 713 с.
63. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст]: Учебное пособие / И.Н. Садовникова – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1997. – 256 с.
64. Сейненский А.Е. Краеведение в школьном историческом образовании / А.Е. Сейненский // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2004. – №10. – С. 19-28.
65. Селевко Г.К. Научи себя учиться. [Текст]: / Г.К. Селевко. М.: Народное образование: НИИ школьных технологий, 2009. - 124 с.
66. Семаго, М. М. Сопровождение ребенка в образовательной среде. Структурно-динамическая модель [Текст] / М. М. Семаго // Сб.

науч. тр. кафедры коррекционной педагогики и спец. психологии. – М. : Изд-во АПКИПРО РФ, 2010. – С. 24-37.

67. Смирнова, Е. О. Детская психология [Текст] / Е. О. Смирнова. – М. : Владос, 2003.

68. Соботович Е. Ф., Гопиченко Е. М. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов // Нарушения речи и голоса у детей и взрослых. М., 1979. [Электронный ресурс] /: <https://studfiles.net/preview/5799932/page:28/>

69. Соколова Л.Г. Формирование навыков грамотного письма у младших школьников [Текст] / Л.Г. Соколова // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки Электронный сборник статей по материалам LXIV студенческой международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 151-157.

70. Спирина Л. Ф. Дифференцированный подход и проявления нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ [Текст]: / Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова // Дефектология. – 1988. - № 5. – С. 34-37.

71. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]: Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/2365> (дата обращения: 16.10.2022).

72. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2022 N 273-ФЗ [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 27.08.2022).

73. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод.пособие 2007. [Электронный ресурс] /: <https://studfiles.net/preview/5800120/>

74. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи у младших школьников [Текст]: / Т.А. Фотекова. – М.: Аркти, 2000. – 55 с.

75. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст]: Пособие для логопедов и психологов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. — М.: АРКТИ, 2002. — 136 с.
76. Хватцев, М.Е. Логопедия [Текст] / М.Е.Хватцев – Москва: Просвещение, 1959. – 356 с.
77. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: ИНТОР, 2010. – 234 с.
78. Юрова Е.В. Коррекция письменной речи [Текст] / Е.В. Юрова. – М.: Просвещение, 2009. – 265 с.
79. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы [Электронный ресурс]: М.: Просвещение, 1984. Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/2/0143/2_0143-1.shtml#book_page_top (дата обращения: 20.04.2022).
80. Ястребова, А.В. Коррекция общего недоразвития речи у учащихся первых классов общеобразовательных школ [Текст] /А.В.Ястребова // Дефектология. – 1983. - № 5. - С. 59-64.

Приложение 1

**Программа психолого-педагогического сопровождения во
внеурочной деятельности по преодолению ошибок письма
обусловленных артикуляторно-акустической дисграфией**

Пояснительная записка

Артикуляторно-акустическая дисграфия представляет собой отражение на письме неправильного звукопроизношения. Ребенок пишет, проговаривая слоги, слова, опираясь на дефектное произношение звуков, и отражает свое неправильное произношение на письме.

Необходимость разработки программы обусловлена результатами констатирующего эксперимента. Актуальность и новизна программы состоит в значимости и востребованности созданий условий в образовательной организации с целью преодоления артикуляторно-акустической дисграфии во внеурочной деятельности в рамках психолого-педагогического сопровождения обучающихся младшего школьного возраста.

Программа психолого-педагогического сопровождения нацелена на коррекцию артикуляторно-акустической дисграфии в процессе совместной деятельности специалистов образовательного учреждения на занятиях во внеурочной деятельности.

Программа психолого-педагогического сопровождения во внеурочной деятельности по преодолению ошибок письма обусловленных артикуляторно-акустической дисграфией составлена на основании следующих нормативно-правовых документов:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ;
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»;
3. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 04.07.2014 г. №41 «Об утверждении СанПиН 2.4.4.3172-14 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы образовательных организаций дополнительного образования детей»;

4. Письмо Минобрнауки России от 14 декабря 2015 г. № 09-3564 «О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ».

Целью программы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста является преодоление ошибок письма обусловленных артикуляторно-акустической дисграфией, путем проведения работы на уровне звука, буквы, слога, слова, словосочетания, предложения и текста во внеурочной деятельности.

Программа предназначена для обучающихся 8-10 лет для детей 2-3 классов. Реализация программы предполагает сочетание групповой и индивидуальной работы. Занятия проводятся 1 раз в неделю по 30-60 минут в день во внеурочное время. Программа рассчитана на один учебный год (35 часов).

Занятия имеют гибкую структуру и могут изменяться с учетом индивидуально-психологических особенностей ребенка и степени выраженности дефекта. В первые две недели сентября и последние две недели мая проводится обследование состояния речи учащихся, на начало, и соответственно, конец учебного года.

Тематический план реализации программы психолого-педагогического сопровождения во внеурочной деятельности по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии

Месяц	Тема занятия	Содержание работы	Часы
Сентябрь	Диагностика	Определение характера и степени выраженности нарушения.	2
	Ритмико-гимнастические упражнения	Наклоны, выпрямление и повороты головы, круговые движения плечами, руками. Сгибание и разгибание ноги в подъеме, отведение стопы наружу и приведение ее внутрь.	1
Октябрь	День учителя	Подготовка творческого номера на концерт, посвященный Дню учителя.	1
	Развитие концентрации внимания. Совершенствование мыслительных операций. Развитие аналитических способностей и способности рассуждать	Психотехнические игры и упражнения на снятие психоэмоционального напряжения. Психогимнастика. Выполнение упражнений и заданий в тетради.	1
	Звуки и буквы	Звуко-буквенный анализ и синтез: выделение звука на фоне слова (определение наличия или отсутствия звука в слове), вычленение звука из начала и конца слова.	1
	Гласные звуки	Развитие фонематического восприятия, слуха. Работа по звуковому анализу и синтезу.	1
Ноябрь	Дифференциация гласных	Формирование навыка употребления букв, обозначающих гласные звуки, в слогах, словах, словосочетаниях, в предложениях и текстах.	1
	Игры на внимание	Отработка поворотов, подскоков. Отработка элементов танцевального этюда.	1
	День матери	Подготовка поздравления на концерт, посвященный Дню матери	1

	Тренировка слуховой памяти. Совершенствование мыслительных операций	Психогимнастика. Выполнение упражнений и заданий в тетради. Динамическая пауза.	1
Декабрь	Согласные звуки	Выделение согласных звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, тексте.	1
	Движения на развитие координации	Выполнение прыжковых упражнений на развитие координации. Выполнение упражнений по кругу в продвижении с использованием рук.	1
	Новый год	Создание открытки на тему Нового года	1
	Тренировка зрительной памяти. Совершенствование мыслительных операций.	Психогимнастика. Выполнение упражнений и заданий в тетради. Динамическая пауза.	1
Январь	Дифференциация согласных	Звуковой анализ и синтез слогов и слов. Развитие фонематической дифференциации согласных звуков в слогах и словах, в словосочетаниях и предложениях.	1
	Звуковой и звукобуквенный анализ и синтез слов	Закрепление знаний о гласных и согласных звуках. Закрепление навыков звукового анализа и синтеза.	1
	Слог. Слоговой анализ слов	Дифференциация слогов.	1
	Развитие логического мышления. Обучение поиску закономерностей. Развитие аналитических способностей и способности рассуждать	Психогимнастика. Выполнение упражнений и заданий в тетради. Динамическая пауза.	1
Февраль	Односложные и двусложные слова	Различие понятий «буква» - «слог» - «звук».	1

	Слоговой анализ двусложных и трёхсложных слов	Дифференциация двух, трёхсложных слов. Развитие навыков слогового анализа и синтеза двусложных и трёхсложных слов.	1
	Дифференциация одно-, двух, трёхсложных слов. Развитие слогового анализа и синтеза	Дифференциация одно-, двух, трёхсложных слов.	1
	Совершенствование воображения. Развитие наглядно-образного мышления.	Психогимнастика. Выполнение упражнений и заданий в тетради. Динамическая пауза.	1
Март	Упражнения на развитие тела под музыку	Исполнение бега и подскоков под музыку различную по темпу, динамике и характеру. Выполнение упражнений на развитие всех групп мышц.	1
	День защитника Отечества	Подготовка к участию в конкурсе военно-патриотической песни	1
	Ударение	Выделение ударной гласной, ударного слога в словах. Работа над ритмическим оформлением слова.	1
	Ударные и безударные гласные	Выделение безударных гласных в словах. Закрепление знаний орфографии.	1
Апрель	Предлоги приставки и	Правописания приставок и предлогов. Развитие временных и пространственных отношений. Словообразование слов при помощи приставок. Дифференциация приставок и предлогов.	2
	Предложение	Работа со схемами предложения и словосочетания. Развитие умения выделять предложения в слитном тексте. Составление предложений. Анализ и синтез предложений.	2
Май	Закрепление изученных упражнений	Составление учебных комбинаций с использованием изученных движений.	1
	День Победы	Подготовка к участию в конкурсе чтецов, посвященный Дню Победы	1

	Диагностика	Оценка результативности работы с обучающимися.	2
--	-------------	--	---

Планируемые результаты

К концу прохождения программы психолого-педагогического сопровождения во внеурочной деятельности по преодолению ошибок письма обусловленных артикуляторно-акустической дисграфией планируется достичь следующих результатов:

Предметными результатами прохождения данной программы является сформированность следующих умений:

- производить звукобуквенный разбор слогов и слов;
- подбирать слова на заданный звук;
- сравнивать слова со сходными звуками;
- определять в словах место и последовательность гласных и согласных звуков;
- определять количество звуков и слогов в словах
- производить звуковой, буквенный, слоговой анализ и синтез слов.

Личностные результаты:

- формирование внутренней позиции обучающегося;
- развитие эмоционально-волевой сферы;
- повышение мотивации к учебной деятельности.

Метапредметные результаты:

- учиться работать в паре, группе;
- обладать ответственностью, усидчивостью, умением довести начатое дело до конца;
- делать выводы в результате совместной работы подгруппы и учителя.

Список литературы

1. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика обследование письма и чтения младших школьников. [Текст] : / Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.
2. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб, заведений. [Текст]: / Г.А. Волкова. М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - 272 с.
3. Гвоздев А. Н. Об основах русского правописания. В защиту морфологического принципа русской орфографии. [Текст]: / А.Н. Гвоздев. - М., 1960. – 248 с.
4. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. [Текст] : Методический конструктор: пособие для учителя. /Д.В. Григорьев. М.: Просвещение, 2010. - 223 с.
5. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе. [Текст]: / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. - М.: ТЦ Сфера, 2007. - 192 с.
6. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов. [Текст]: / Л.Н. Ефименкова. - М., 1991. - 224 с.
7. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст]: / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. - Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. — 224 с.
8. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст]: Пособие для логопедов и психологов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. — М.: АРКТИ, 2002. — 136 с.
9. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок. [Текст]: / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. М.:АрКТИ, 2007 – 360с.

Т.А. Фотекова «Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов»

Для 2-го класса

Исследование навыков письма

Инструкция: я буду диктовать, а ты пиши.

Оценка

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

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

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

дисграфических;

0 — множественные дисграфические и орфографические ошибки.

2-й класс

Критерий скорости чтения

15 баллов — высокая скорость чтения, от 60 слов в минуту и выше;

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

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

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

Критерий правильности чтения

15 баллов — не более 3 ошибок с самокоррекцией;

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

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

0 — множественные ошибки на разных уровнях.

Критерий понимания смысла прочитанного

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

Списывание (с печатного и рукописного текста).

Быстро пролетело лето. Пришла осень. С каждым днем все меньше и меньше становится на деревьях листьев. Трепетная осинка стоит вся красная, багровая, золотистая. Но ветер срывает и это убранство. Исчезли цветы. Трава клонится к земле и как будто просит снега.

Белочка.

На пеньке сидел маленький рыжий зверёк. У него был пушистый хвост, рыжая шубка с серым отливом. Это была белочка. Она грызла еловую шишку. Маленькому медвежонку понравился зверёк. Он подбежал и хотел поиграть с белочкой. Белка испугалась и стрелой взвилась ввысь по стволу дерева. Не захотела она играть с медвежонком.

Письмо по слуху (слуховой диктант).

Осень

Серая и холодная осень. Чаще льет дождь. Уныло в поле воет ветер. Чуткая тишина в осеннем лесу. Поблекли упавшие на землю листья. Только иногда на голой ветке можно найти маленький флажок. Это последний листок. Над землей плывут хмурые тучи. Вот-вот пойдет снег.

Весна

Весна пришла. Снег быстро таял, вода прибывала. Образовался настоящий потоп. Больше всех пострадали зайцы, кроты, мыши-полевки. Зверькам пришлось покинуть свой дом. Крот проплыл много десятков метров, прежде чем выбрался на сушу. Он очень доволен, что ни одна

хищная птица не заметила его блестящей черной шкурки на поверхности воды. Добравшись, он снова благополучно нырнул в землю.

Тексты для чтения

Как я ловил раков

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

Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать, а трудно сделать. У раков есть свое оружие — клешни, которыми они щиплются как следует. Кроме того, я боялся сунуть руку в дыру между корнями. Ведь можно прикоснуться к лягушке или даже к змее! Мой друг посоветовал мне, как можно ловить раков совсем по-другому...

Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо. Рак крепко схватит мясо, и затем его легко вытащить из воды, как рыбу на удочке. Этот способ мне очень понравился, и поэтому я подготовил все нужные вещи. В пруду я нашел глубокое место и сунул палку в воду.

Сажу спокойно. Вода чистая, но раков я не видел нигде. Вдруг я заметил усы, потом глаза и клешни, наконец, весь рак медленно вылез к мясу. Потом схватил мясо клешнями и разорвал его челюстями. Я очень осторожно вытянул свою удочку из воды, и рак лежит на траве.

Но некоторые раки были более осторожными. Когда палка-удочка дрожала, рак сразу ее отпускал и задом плыл в нору.

Отгадайте, почему задом? Но все-таки я наловил много раков. Мама их сварила. Какими они были красными! И очень вкусными!

Вопросы к тексту для оценки понимания прочитанного:

1. Сколько ручейков текут в деревне?
2. Кто в них живет?

3. Где мальчики ловят раков?
4. Что мальчики с ними делают?
5. От кого мальчик получил рака?
6. Чего захотелось мальчику?
7. Что есть у раков?
8. Что боялся сделать мальчик?
9. Почему?
10. Что посоветовал ему друг?

«Пушок»

В доме у нас жил ёжик, он был ручной. Когда его гладили, он прижимал к спине колючки и делался совсем мягким. За это мы его прозвали Пушок.

Если Пушок бывал голоден, он гонялся за мной, как собака. При этом ёж пыхтел, фыркал и кусал меня за ноги, требуя еды.

Летом я брал Пушка с собой гулять в сад. Он бегал по дорожкам, ловил лягушат, жуков, улиток и с аппетитом их съедал.

Когда наступила зима, я перестал брать Пушка на прогулки, держал его дома. Кормили мы теперь Пушка молоком, супом, мочёным хлебом. Наестся, бывало, ёжик, заберётся за печку, свернётся клубочком и спит. А вечером вылезет и начнёт по комнатам бегать. Всю ночь бегают, лапками топает, всем спать мешает. Так он у нас в доме больше половины зимы прожил и ни разу на улице не побывал.

Но вот собрался я как-то на санках с горы кататься, а товарищей во дворе нет. Я и решил взять с собою Пушка. Достал коробочек, настелил туда сена и посадил ежа, а чтобы ему теплей было, сверху тоже сеном накрыл. Коробочек поставил в санки и побежал к пруду, где мы всегда катались с горы.

Я бежал во весь дух, воображая себя конём, и вёз в санках Пушка.

Было очень хорошо: светило солнце, мороз щипал уши, нос. Зато ветер совсем утих, так что дым из деревенских труб не клубился, а прямыми столбами упирался в небо.

Я смотрел на эти столбы, и мне казалось, что это вовсе не дым, а с неба спускаются толстые синие верёвки и внизу к ним привязаны за трубы маленькие игрушечные домики.

Накатался я досыта с горы, повёз санки с ежом домой.

Везу — вдруг навстречу ребята: бегут в деревню смотреть убитого волка. Его только что туда охотники привезли.

Я поскорее поставил санки в сарай и тоже за ребятами в деревню помчался. Там мы пробыли до самого вечера.

О Пушке я вспомнил только на другой день. Очень испугался, не убежал ли он куда. Сразу бросился в сарай, к санкам. Гляжу — лежит мой Пушок, свернувшись, в ящичке и не двигается. Сколько я его ни тряс, ни тормошил, он даже не пошевелился. За ночь, видно, совсем замёрз и умер.

Побежал я к ребятам, рассказал о своём несчастье. Погоревали все вместе, да делать нечего, и решили похоронить Пушка в саду, закопать в снег в том самом ящичке, в котором он умер.

Целую неделю мы все горевали о бедном Пушке. А потом мне подарили живого сыча — его поймали у нас в сарае. Он был дикий. Мы стали его приручать и забыли о Пушке.

Но вот наступила весна, да какая тёплая! Один раз утром отправился я в сад: там весной особенно хорошо — яблочки поют, солнце светит, кругом лужи огромные, как озёра. Пробираюсь осторожно по дорожке, чтобы не начерпать грязи в калоши. Вдруг впереди, в куче прошлогодних листьев, что-то завозилось. Я остановился. Кто это — зверёк? Какой? Из-под тёмных листьев показалась знакомая мордочка, и чёрные глазки глянули прямо на меня.

Не помня себя, я бросился к зверьку. Через секунду я уже держал в руках Пушка, а он обнюхивал мои пальцы, фыркал и тыкал мне в ладонь холодным носиком, требуя еды.

Тут же на земле валялся оттаявший ящичек с сеном, в котором Пушок благополучно проспал всю зиму. Я поднял ящичек, посадил туда ежа и с торжеством принёс домой.

Дима Е.

Списывание с печатного текста:

Быстро пролетело лето. Пришла осень. Осенью дни
все короткие и меньше. Опадают на деревьях листья.
Пухлякная осинка стоит вся красная, багровая, золотис-
тая. Но ветер срывает и это орнаство. Исчезли цветы.
Трава копитая к земле и как будто грустит осенью.

Письмо под диктовку (слуховой диктант)

Осень
Сейчас и холодная осень. Много лет дождя. Уходит в
нас ветер. Чудная тучища воснежи лесу. Пойдём
и углубим на землю листья. Почва иногда на край вос-
ке нужно найти маленький орешок. Это последний листок.
Над землей плывут штормовые тучи. Вет-вет найдёт о

Списывание с печатного текста:

Белочка
Ка когда сидел маленькая рыжая звезда. У
него был длинный хвост, рыжая шубка с сер-
ым окрасом. Это был белочка. Она прыгала
любую шубку. Маленькую медвежонку
попробовал звезда звезда. Он подлетел и коня
попробовал с белочкой. Белочка прыгала и
сиреной взвонил всё по стаму дереву. Не за-
хотел она прыгать с медвежонком.

Миша К.

Ваня
Ваня урчит. Чем быстрее поет, тем
урчитивее. Образована настоящая пелена.
Ваня все поспрашивает зайца, улитку, лису,
полюшку. Зайчик урчит по-своему, улитка
урчит по-своему много фразочек лениво, прежде
чем ответить на урчу. А очень хочется,
что бы одна красивая урчица не замесила
его с кем-нибудь и урчит и урчит по-прежнему
важно. Добравшись, он снова спускается
в землю.

Дима Г.

Списывание с печатного текста:

Быстро ~~то~~ прилетело лето. Пришла
осень. С колдовским духом во льды и
мерзлые скалы витает на деревьях листва.
Трещет она, осыпая, стоит вся красная,
багровая, золотистая. Но ветер срывает
и это украшение. Улетели цветы. Трава
валяется к земле и как будто про-
сит снега.

Письмо под диктовку (слуховой диктант)

Серая и колючая осень. Чаше льет
дождь. Уныло в поле вост ветер. Чут-
кая тишина в осеннем лесу. Поблизки
ураганы на землю летят. Только
иногда на ветви можно найти
маленький флажок. Эта последняя
леток. Над землей плывут тучки
тучи. Вот-вот пойдёт снег.

Артём К.

Списывание с печатного текста:

Быстро пролетело лето. Тишина осенняя.
С каждым днем все меньше становится на деревьях
листв. Препятная осинка стоит вся красная, багровая,
золотистая. Но ветер срывает и это убранство.
Чезет цвет. Трава ложится к земле и как
будто просит снега.

Письмо под диктовку (слуховой диктант)

Осень

Серая и холодная осень. Чаше ^илет дождь.
Увино в поле вост ветер. Чуждая ^итишина в осенем
лесу. Листики упавшие на землю листья. Только
никогда на одной ветке можно найти маленький
орешок. Это последний листок. Над землей плывут
хмурые тучи. Вот-вот пойдет снег.