

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федерально 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 учащихся младших классов в процессе
предупреждения нарушений письменной речи**

Выпускная квалификационная работа

по направлению 44.04.03

Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Выполнила:

студентка группы ЗФ-306/173 -2 -2

Черданцева Людмила Алексеевна

Научный руководитель:

кан. пед. наук,

доцент кафедры СПП и ПМ

Васильева Виктория Сергеевна

Проверка на объём заимствований:

64,72 % авторского текста

Работа допущена к защите

« 22 » 06 2017 г

зав. кафедрой В. С. Жукович

ФИО

Челябинск

2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	
Глава 1 Теоретические подходы к пониманию сущности предпосылок нарушения письменной речи у детей младшего школьного возраста	
1.1 Сущность понятия «психолого-педагогическое сопровождение» в современных научных исследованиях.....	
1.2. Онтогенез формирования речевой деятельности у детей младшего школьного возраста	
1.3 Психофизиологические основы нарушений письменной речи у учащихся младших классов	
Глава 2. Изучение состояния предпосылок нарушения письменной речи детей младшего школьного возраста	
2.1 Методики изучения предпосылок нарушения письменной речи у детей младшего школьного возраста	
2.2 Проявление предпосылок нарушения письменной речи у учащихся младших классов	
Выводы по 2 главе.....	
Глава 3. Сопровождение учащихся младших классов в процессе предупреждения нарушений письменной речи.....	
3.1 Модель психолого-педагогического сопровождения учащихся младших классов в процессе предупреждения нарушений письменной речи	
3.2 Итоги коррекционной работы.....	
Выводы по 3 главе.....	
Заключение	
Список литературы	

Введение

Проблема нарушений письменной речи у школьников – одна из самых актуальных для школьного обучения, так как письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

Актуальность исследования обусловлена исторически разворачивающимися исследованиями вопросов проявлений нарушений письма на протяжении последних 100 лет. Однако и до настоящего времени вопросы диагностики, предупреждения и коррекции этих нарушений являются актуальными, перспективными направлениями теории и практики специальной педагогики и ее отрасли «Логопедии».

Впервые о такой проблеме в конце XIX - начале XX веков заговорили такие ученые, как О. Беркан, Ф. Варбург, Л. Гинельвунд, А.Куссмауль, В. Морган, П. Рашбург и др. Среди отечественных авторов следует отметить такие имена как А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, С.С. Мухина, Р.А. Ткачева, М.Е. Хватцева, и др.

Л.Г. Парамоновой были проведены исследования состояния письменной речи учеников начальных классов общеобразовательной школы. При анализе результатов внимание автора было обращено только на наличие специфических ошибок, говорящих о наличии нарушений письма (дисграфии).

Оказалось, что такие ошибки имели место у 30% учеников. Это свидетельствует не только о невероятно большой распространенности дисграфии и дислексии среди учащихся общеобразовательных школ, но также и о трудностях ее преодоления.

Основная задача учителя начальных классов и логопеда заключается в своевременной коррекции нарушений устной речи, являющихся важным основанием предупреждения нарушений письменной речи,

рассматривающихся как формирование предпосылок к полноценному усвоению общеобразовательных программ по родному языку.

Нарушения чтения и письма оказывает отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие ребенка. Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничения дисграфических ошибок от ошибок иного характера, чрезвычайно важно для определения коррекционной работы с детьми.

Актуальность и теоретическая значимость проблемы психолого-педагогического сопровождения младших школьников в процессе предупреждения нарушений письменной речи у младших школьников позволяет нам определить предмет, объект, гипотезу и задачи исследования.

Объект исследования: процесс развития письменной речи учащихся младших классов.

Предмет исследования: особенности предупреждения нарушений процесса формирования письменной речи у учащихся младших классов.

Цель исследования: разработать модель психолого-педагогического сопровождения учащихся младших классов в процессе предупреждения нарушений письменной речи.

Гипотеза исследования: включение в процесс психолого-педагогического сопровождения младших школьников с целью предупреждения нарушений письменной речи базовых взаимосвязанных компонентов, учитывающих возможности развития устной речи, психофизических и сенсомоторных компонентов речевой деятельности является важным условием повышением эффективности коррекционно-предупредительного воздействия.

Для достижения цели исследования поставлены следующие **задачи:**

1. Проанализировать научно-методическую литературу об онтогенезе формирования речевой деятельности и основных нарушениях письменной речи у детей младшего школьного возраста
2. Проанализировать методики изучения предпосылок нарушения письменной речи у детей младшего школьного возраста
3. Разработать модель психолого-педагогического сопровождения учащихся младших классов в процессе предупреждения нарушений письменной речи

В работе применяются теоретические и эмпирические методы исследования.

Теоретические методы исследования включают анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования, сравнение, описание, обобщение.

Эмпирические методы исследования включают: наблюдение, тестирование, эксперимент.

Методологической базой и теоретической основой нашей работы являются материалы, раскрывающие вопросы предупреждения и коррекции нарушений письменной речи, представленных в исследованиях А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, Т.А. Фотековой.

Теоретическая значимость заключается в том, что в работе проанализированы источники, обобщен и систематизирован материал по проблеме предупреждения и коррекции нарушения письменной речи у учащихся младших классов. Рассмотрены общие подходы и методики предупреждения нарушений письменной речи.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных в ходе эксперимента результатов в практике работы учителя-логопеда и учителя начальных классов, взаимодействия с родителями детей, у которых обнаружили трудности овладения письмом и чтением в процессе психолого-педагогического сопровождения. Сформулированные на основе использования

разработанной модели комплексной коррекционной работы выводы могут быть положены в основу методических рекомендаций, которые в дальнейшем могут использоваться в практике коррекционной работы по предупреждению нарушений письменной речи.

Исследование проводилось на базе МАОУ «СОШ№12» города Бакал, Саткинского района, Челябинской области.

В исследовании участвовал 1«В» класс, 27 человек

Периодизация исследования:

На I этапе (ноябрь, 2015 - август, 2016 гг.) был проведен анализ литературы по исследуемой проблеме, выбрана гипотеза, разработан план проведения этапов эксперимента.

На II этапе (октябрь, 2016 - май, 2017 гг.) были проведены констатирующий и формирующий этапы эксперимента, уточнены особенности проявления нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста. Создано теоретическое обеспечение исследования проблемы: подобраны методики для изучения состояния неречевых психических функций младших школьников, систематизирована система оценивания состояния неречевых психических функций. Разработана и апробирована модель психолого-педагогического сопровождения по предупреждению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста посредством специальных коррекционно-развивающих упражнений.

На III этапе (октябрь, 2017 г.) был проведен анализ результатов формирующего эксперимента, проведена оценка эффективности применения разработанной модели психолого-педагогического сопровождения по предупреждению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста, осуществлено уточнение теоретических и практических выводов, оформлены полученные результаты.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обусловлены общей методологией работы, системным анализом

изучаемых явлений, использованием современных концепций, воспроизводимостью и повторяемостью результатов эксперимента, обработкой полученных результатов на основе количественного и качественного анализа.

Структура и объем работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка и приложений. Работа включает ... таблиц и ... рисунков, ... приложения.

Глава 1. Теоретические подходы к пониманию сущности предпосылок нарушения письменной речи у детей младшего школьного возраста

1.1. Сущность понятия «психолого-педагогическое сопровождение» в современных научных исследованиях

В теории педагогики и педагогической практики последнего десятилетия активно используется понятие «психолого-педагогическое сопровождение». Понятие «сопровождение» обозначает «действие, сопутствующее какому-либо явлению». Этимологически оно происходит от слова «сопровождать».

Термин "сопровождение" впервые появился в работах по практической психологии в книге Г.Бардиер, Н.Ромазан, Т.Чередниковой (1993) в сочетании со словом "развитие" - "Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей". Этот термин в настоящее время широко известен и активно используется (Э. Александровская, М. Битянова, Т. Дворецкая, Е. Казакова, Е. Козырева, А. Колеченко, В. Семикин, Т. Чиркова и др.).

Сопровождать – не значит вести за руку, решать всегда за ребенка, оберегать от всех возможных опасностей. Это значит быть рядом, побуждать к самостоятельности, сорадоваться успехам, помогать преодолевать возникающие трудности [57].

Наиболее образное и развернутое определение «сопровождения» дала отечественный психолог М. Р. Битянова: «...сопровождать ребенка по его жизненному пути — это движение вместе с ним, рядом с ним, иногда — чуть впереди, если надо объяснить возможные пути. Взрослый внимательно приглядывается и прислушивается к своему юному спутнику, его желаниям, потребностям, фиксирует достижения и возникающие трудности, помогает советами и собственным примером ориентироваться в

окружающем мире, понимать и принимать себя. Но при этом не пытается контролировать, навязывать свои пути и ориентиры. И лишь когда ребенок потеряется или попросит о помощи, помогает ему вновь вернуться на свой путь. Ни сам ребенок, ни его умудренный опытом спутник не могут существенно влиять на то, что происходит вокруг дороги. Взрослый также не в состоянии указать ребенку путь, по которому непременно нужно идти. Выбор Дороги — право и обязанность каждой личности, но, если на перекрестках и развилках с ребенком оказывается тот, кто способен облегчить процесс выбора, сделать его более осознанным, — это большая удача» [51].

Ниже представлены взгляды ведущих исследователей в области психолого-педагогического сопровождения:

Э.М. Александровская с соавторами рассматривает сопровождение, как особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса. [2]

Е.И. Казакова определяет сопровождение как помощь ребенку, его семье и педагогам, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы. Мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников; органическое единство диагностики проблемы и субъектного потенциала ее разрешения, информационного поиска возможных путей решения, конструирования плана действий и первичная помощь в его осуществлении; помощь в формировании ориентационного поля, где ответственность за действия несет сам субъект развития. [20]

Е.А. Козырева представляет психолого-педагогическое сопровождение как систему профессиональной деятельности педагога-психолога, направленную на создание условий для позитивного развития

отношения детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития. [22]

Т.И.Чиркова понимает психолого-педагогическое сопровождение как позицию психолога по отношению к субъектам взаимодействия и основные принципы его работы: осторожное, обоснованное, продуманное, четко рассчитанное, предсказуемое по результатам, измеряемое вмешательство в психическое развитие ребёнка и педагогический процесс взрослых; вмешательство, предполагающее постепенную передачу функций управления на саморегуляцию, самоконтроль самих субъектов взаимодействия с психологом. [63]

Основываясь на практике, ученые (О.С. Газман, Т.В. Зуева, Е.Г. Коваленко, Н.П. Михайлова, Н.С. Юсфин и др.) разработали теорию педагогической поддержки и заботы, что по своему смыслу равнозначно понятию «педагогическое сопровождение». В трудах этих ученых показано, что «педагогическое сопровождение» относится к культуре образования, базирующейся на внутренней свободе, творчестве и гуманизме взаимоотношений взрослого и ребенка, т. е. педагогическое сопровождение развивается не в ролевых иерархических функциях, в которых возможно «воздействие», а во взаимодействии. Педагогическое сопровождение характеризуется специально организуемыми процессами взаимодействия. [5, 9, 21, 28]

В настоящее время в научной литературе термин «сопровождение» понимается, как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо трудности. Поддержка понимается как сохранение личностного потенциала и содействие его становлению. Сущность такой поддержки заключается в реализации права на полноценное развитие личности и ее самореализацию в социуме. Технология сопровождения в образовании – область научно-практической деятельности целого ряда специалистов. Это относительно новое

направление в психологии образования в России, которое развивается на основе мультидисциплинарного подхода к онтогенезу.

Концепция сопровождения как образовательная технология разработана Е.И. Казаковой.

Технология сопровождения становится необходимой составляющей образовательной системы, позволяющей создавать условия для полноценного развития детей (идеи гуманистического и личностного образования). [19,20].

Источниками создания данной концепции стали исследования и опыт оказания комплексной помощи детям в специализированных учреждениях, а также опытно-экспериментальная и инновационная деятельность специалистов, взаимодействующих с детьми в системе образования.

В основе данной концепции лежит системно-ориентационный подход к развитию человека. Одним из основных положений концепции Е.И. Казаковой является приоритет опоры на индивидуально-личностный потенциал субъекта, приоритет ответственности за совершаемый выбор.

Таким образом, автор считает, что для осуществления права свободного выбора личностью различных вариантов развития необходимо научить человека разбираться в сущности проблемы, вырабатывать определенные стратегии принятия решения. Е.И. Казакова в своем исследовании четко разделяет сопровождение как метод, как процесс и как службу. Согласно ее взглядам, метод сопровождения – это способ практического осуществления процесса сопровождения, а служба сопровождения развития – это средство реализации процесса сопровождения.

В теории сопровождения Е.И. Казаковой относительно развития детей утверждается, что в каждом конкретном случае носителем проблемы ребенка выступает как сам ребенок, так и его ближайшее окружение: педагоги, воспитатели, родители. Автор считает, что сам процесс

сопровождения развития ребенка осуществляется на основе следующих принципов:

- рекомендательный характер советов сопровождающего;
- приоритет интересов сопровождаемого;
- непрерывность сопровождения;
- мультидисциплинарность сопровождения;
- стремление к автономизации. [20]

На наш взгляд, эти принципы помогают осуществлять на практике различные виды психолого-педагогического сопровождения .

Л.М. Шипицына, Хилько А.А., Галлямова Ю.С. выделяют и дают следующую характеристику индивидуального и системного сопровождения :

- *индивидуальное* сопровождение детей в образовательных учреждениях предполагает создание условий для выявления потенциальной и реальной «групп риска» и гарантированную помощь тем детям, которые в ней нуждаются.[65]

Мы считаем, что можно рассматривать такое сопровождение как форму организации деятельности педагога в школьном образовательном учреждении, как модель осуществления психолого-педагогической работы с детьми младшего школьного возраста в условиях учебного процесса.

- *системное* сопровождение, осуществляется независимыми центрами и службами в нескольких направлениях: в реализации определенных программ образования; в проектировании новых типов образовательных учреждений; в создании профилактико-коррекционных программ. [65]

Шипицына Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С. и др., говорят о том, что системное сопровождение осуществляется либо по запросу администрации, либо запросу родителей, либо в ходе массового обследования детей. В данном случае индивидуальная работа с ребенком находится в соподчиненном отношении [65]

В настоящее время психолого-педагогическое сопровождение рассматривается некоторыми исследователями с позиции сохранения психологического здоровья детей. Понятие «психологическое здоровье», введенное И.В. Дубровиной, означает совокупность всех психических свойств, обеспечивающих гармоничное развитие личности и возможность полноценного функционирования в процессе жизнедеятельности [15]. Такое содержание данного понятия подразумевает равновесие между качествами личности, между самой личностью и окружающей средой. Однако оно не раскрывает механизмов достижения равновесия.

Анализ научной литературы показывает, что психолого-педагогическое сопровождение имеет неограниченное разнообразие видов и форм, которые различаются по направленности, предмету и объекту:

- сопровождение родителей;
- сопровождение ребенка (одаренного, гиперактивного, с трудностями в обучении, в критической ситуации и т. д.);
- сопровождение ребенка педагогом в процессе учебно-воспитательной деятельности;
- сопровождение детско-родительских отношений.

Современные ориентации и ценности образования приводят к новому осмыслению идеи психолого-педагогического сопровождения, которое понимается нами как совместное с ребенком определение его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, затруднений, с которыми он сам не может справиться и достигать позитивных результатов в обучении, самовоспитании, речевом общении, образе жизни.

Мы считаем, что психолого-педагогическое сопровождение – это комплексная система организации помощи ребенку в решении проблем, связанных с его психологическим (в том числе речевым) и социальным (в том числе коммуникативным) развитием.

Развитие теории и практики психолого-педагогического сопровождения в последние годы связано с расширением представлений о целях образования, в число которых включены цели развития, воспитания, обеспечения физического, психического, психологического, нравственного и социального здоровья детей.

В основу сопровождения были положены следующие принципы:

1. Принцип гуманизма – предполагающий веру в возможности ребенка.
2. Принцип системного подхода - основанный на понимании человека как целостной системы.
3. Принцип комплексного подхода к сопровождению развития ребенка.
4. Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, предполагающий содержание, формы, способы сопровождения, соответствующие индивидуальным возможностям ребенка, темпам его развития.
5. Принцип непрерывности психолого-педагогического сопровождения ребенка в образовательном процессе, а именно, преемственность и последовательность сопровождения. [20, 55]

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка в учебно-воспитательном процессе является обеспечение нормального развития ребенка (в соответствии с нормой развития в соответствующем возрасте).

Задачи психолого-педагогического сопровождения [65] :

- 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;

- развитие психолого-педагогической компетентности родителей, педагогов.

Основные направления работы по психолого-педагогическому сопровождению [65] :

Профилактика – это одно из основных направлений деятельности, которое позволяет предупредить возникновение тех или иных проблем. Особенность профилактики в дошкольном возрасте заключается в опосредованности воздействия на ребенка через родителей и воспитателей.

Диагностика (индивидуальная, групповая (скрининг)). Учитывая возрастные особенности, а также цели и задачи психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в ДООУ можно выделить основные направления, которые необходимо сопровождать, а значит, и диагностировать их: отслеживая норму развития ребенка, и зная кризисные периоды и новообразования разных возрастных этапов, можно выделить проблемные зоны.

Консультирование (индивидуальное, групповое), осуществляется, как правило, по заявленным проблемам, как с педагогами, так и с родителями.

Развивающая работа (индивидуальная, групповая). В развивающей работе специалист ориентируется на средневозрастные нормы развития для создания таких условий, в которых ребенок сможет подняться на оптимальный для него уровень развития. При этом развивающая работа выступает не просто тренингом определенной способности, но ориентирована на работу с другими факторами, определяющими продвижение в учебной работе.

Коррекционная работа (индивидуальная, групповая). Специалист системы сопровождения имеет определенный эталон психического развития, к которому стремится приблизить ребенка. За коррекционной работой закрепляется смысл «исправления»

отклонений, а за развивающей – смысл раскрытия потенциальных возможностей ребенка.

Психологическое просвещение и образование: формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности администрации образовательных учреждений, педагогов, родителей.

Экспертиза (образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений).

Последовательность работы по сопровождению ребенка представляет из себя следующий алгоритм:

1. Постановка проблем. Начинается с поступления запроса, осознания сути проблемы, разработки плана сбора информации о ребенке и проведения диагностического исследования.
2. Анализ полученной информации. Оценка и обсуждение со всеми заинтересованными лицами возможных путей и способов решения проблемы, обсуждение позитивных и негативных сторон разных решений.
3. Разработка плана комплексной помощи. Определение последовательности действий, распределение функций и обязанностей сторон, сроков реализации: совместная выработка рекомендаций для ребенка, педагога, родителей, специалистов. Консультирование всех участников сопровождения о путях и способах решения проблем ребенка.
4. Реализация плана по решению проблемы. Выполнение рекомендаций каждым участником сопровождения.
5. Осмысление и оценка результатов деятельности по сопровождению.

1.2. Онтогенез формирования речевой деятельности у детей младшего школьного возраста

В логопедии термином «онтогенез речи» принято обозначать весь период формирования речи человека, от первых его речевых актов до того совершенного состояния, при котором родной язык становится полноценным орудием общения и мышления.

Термин «онтогенез» применяется:

- для обозначения того периода динамического развития детской речи, который начинается с появления у ребенка первых слов и продолжается до становления развернутой фразовой речи;
- для изучения тех данных о нарушенном и нормальном процессе усвоения детьми родного языка, которые необходимы для построения коррекционного обучения: первоначального словарного запаса, нарушения слоговой структуры слов, аграмматизмов, нарушения звукопроизношения.

Знание закономерностей речевого развития необходимо для своевременной и правильной диагностики отклонений в этом процессе, для грамотного построения коррекционно-воспитательной работы по преодолению речевой патологии.

Письменная речь – результат длительной эволюции попыток человека выразить свою мысль не сиюминутно, а продлить ее во времени. В самом начале этого пути человек рисовал то, что хотел сообщить. Затем появились более условные способы: картинка-схема, узелковое письмо, клинопись, иероглифы и, наконец, буквы. Человеческий мозг дозрел до абсолютно абстрактного, сугубо условного знака – буквы. Ребенок так же должен дозреть до этого периода.

Исследователи выделяют разное количество этапов в становлении речи детей, по-разному их называя и указывая различные возрасты границы

каждого. А.Н. Гвоздев прослеживает последовательность появления в речи различных частей речи, словосочетаний, разных видов предложений и на этой основе выделяет ряд этапов.

А. Н. Леонтьев устанавливает четыре этапа в становлении речи детей [36, 37, 38]:

1-й — подготовительный — до одного года;

2-й — дошкольный этап первоначального овладения языком — до 3 лет;

3-й — дошкольный — до 7 лет;

4-й — школьный.

Остановимся подробно на характеристике этих этапов.

Первый этап — подготовительный (с момента рождения ребенка до одного года). В это время происходит подготовка к овладению речью.

Представленные в литературе данные по доречевому развитию здорового ребенка базируются на фундаментальных физиологических исследованиях отечественных авторов : В.М. Бехтерев, Н.И. Касаткин, И.И. Павлов, Н.М. Сеченов, Е.В. Шереметьева и др. В их работах подчеркивается большое значение доречевого периода, длящегося с рождения до конца первого года жизни, для дальнейшего развития психики и речи детей.

С момента рождения у ребенка появляются голосовые реакции: крик и плач, которые способствуют развитию тонких и разнообразных движений трех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного.

Через две недели можно уже заметить, что ребенок начинает реагировать на голос говорящего: перестает плакать, прислушивается, когда к нему обращаются. К концу первого месяца его уже можно успокоить мелодичной песней (колыбельной). Далее он начинает поворачивать голову в сторону говорящего или следить за ним глазами.

Вскоре малыш уже реагирует на интонацию: на ласковую — оживляется, на резкую — плачет.

Активная речь ребенка проходит несколько этапов развития. Самым первым проявлением речи является крик ребенка.

Около 2 мес. появляется гуление и к началу 3-го мес. — лепет (*агу-угу, тя-тя, ба-ба* и т. п.). Лепет — это сочетание звуков, неопределенно артикулируемых.

В 2-3 мес. на смену крику приходит гуление. Это этап активной подготовки речевого аппарата к произношению звуков. Одновременно осуществляется процесс развития понимания речи, малыш учится управлять интонацией.

С 5 мес. ребенок слышит звуки, видит у окружающих артикуляционные движения губ и пытается подражать. Многократное повторение какого-то определенного движения ведет к закреплению двигательного навыка.

С 6 мес. ребенок путем подражания произносит отдельные слоги (*ма-ма-ма, ба-ба-ба, тя-тя-тя, па-па-па* и др.).

В дальнейшем путем подражания ребенок перенимает постепенно все элементы звучащей речи: не только фонемы, но и тон, темп, ритм, мелодику, интонацию.

Во втором полугодии малыш воспринимает определенные звукосочетания и связывает их с предметами или действиями (*тик-так, дай-дай, бух*). Но в это время он еще реагирует на весь комплекс воздействия: ситуацию, интонацию и слова. Все это помогает образованию временных связей (запоминание слов и реакция на них).

В 7—9 мес. ребенок произносит серии одинаковых слогов. Это проявление речи называется лепетом. В 9—11 мес. малыш подражает звукам речи взрослых. Ребенок начинает повторять за взрослым все более и более разнообразные сочетания звуков.

С 10 — 11 мес. появляются реакции на самые слова (уже независимо от ситуации и интонации говорящего).

В 11—13 мес. появляется несколько осознанно употребляемых ребенком слов. Это двусложные слова, состоящие из одинаковых слогов. В это время особо важное значение приобретают условия, в которых формируется речь ребенка (правильная речь окружающих, подражание взрослым и др.). К концу первого года жизни появляются первые слова.

Второй этап — преддошкольный (от одного года до 3 лет).

С появлением у ребенка первых слов заканчивается подготовительный этап и начинается этап становления активной речи. В это время у ребенка появляется особое внимание к артикуляции окружающих. Он очень много и охотно повторяет за говорящим и сам произносит слова. При этом малыш путает звуки, переставляет их местами, искажает, опускает.

Первые слова ребенка носят обобщенно-смысловой характер. Одним и тем же словом или звукосочетанием он может обозначать и предмет, и просьбу, и чувства. Например, слово *каша* может означать в разные моменты *вот каша; дай кашу; горячая каша*. Понять малыша можно только в ситуации, в которой или по поводу которой и происходит его общение со взрослым. Поэтому такая речь называется ситуационной. Ситуационную речь ребенок сопровождает жестами, мимикой.

Наиболее сензитивным периодом развития речи является возраст от 1,5 до 3 лет.

С полутора лет слово приобретает обобщенный характер. Появляется возможность понимания словесного объяснения взрослого, усвоения знаний, накопления новых слов.

На протяжении 2-го и 3-го г. жизни у ребенка происходит значительное накопление словаря.

Приведем наиболее распространенные данные о бурном развитии словарного запаса детей в преддошкольном периоде:

к 1 г. 6 мес. — 10 — 15 слов;

к концу 2-го г. — 300 слов (за 6 мес. около 300 слов!);

К 2 г. дети практически овладевают навыками употребления форм единственного и множественного числа имен существительных, времени и лица глаголов, используют некоторые падежные окончания.

В 2 года начинается овладение фразовой речью, появляются первые предложения. Длина предложений и грамотность построения увеличиваются быстро. Внутренний мир ребенка расширяется за пределы данного места и времени, бурно развивается воображение.

К началу 3-го года жизни у ребенка начинает формироваться грамматический строй речи.

К 3 годам — около 1000 слов (т.е. за год около 700 слов!).

Значения слов становятся все более определенными.

Сначала ребенок выражает свои желания, просьбы одним словом. Потом — примитивными фразами без согласования («Мама, пить мамуле Тата» — *Мама, дай Tate* попить молока). Далее постепенно появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложении.

В это время понимание речи взрослого значительно превосходит произносительные возможности.

Третий этап — дошкольный (от 3 до 7 лет).

На дошкольном этапе у большинства детей еще отмечается неправильное звукопроизношение. Можно обнаружить дефекты произношения свистящих, шипящих, сонорных звуков р и л, реже — дефекты смягчения, озвончения и йотации.

На протяжении периода от 3 до 7 лет у ребенка все более развивается навык слухового контроля за собственным произношением, умение исправлять его в некоторых возможных случаях. Иными словами, формируется фонематическое восприятие.

В этот период продолжается быстрое увеличение словарного запаса.

К 3—4 годам закладываются основы детской речи.

По определению А. Н. Гвоздева («Вопросы изучения детской речи»), к 3 г. у детей оказываются сформированными все основные грамматические категории.

К 4 г. в норме ребенок должен дифференцировать все звуки, т. е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие. К этому же времени заканчивается формирование правильного звукопроизношения и ребенок говорит совсем чисто.

Дети 4-го г. жизни пользуются в речи простыми и сложными предложениями. Наиболее распространенная форма высказываний в этом возрасте — простое распространенное предложение («Я куклу в такое красивое платье одела»; «Я стану большим сильным дядей»).

На пятом году жизни ребенок усваивает способы образования слов. Словарь расширяется, в нем появляются существительные, обозначающие части предметов, и больше качественных прилагательных. Ребенок пользуется не только простыми распространенными, но и сложносочиненными предложениями с союзами «а», «и», а также сложноподчиненными с придаточными причины и времени. Он правильно произносит почти все группы звуков. Дети относительно свободно пользуются структурой сложносочиненных и сложноподчиненных предложений («Потом, когда мы пошли домой, нам подарки дали: разные конфеты, яблоки, апельсины»; «Какой-нибудь умный и хитрый дяденька купил шарики, сделал свечки, подбросил на небо, и получился салют»).

Начиная с этого возраста высказывания детей напоминают короткий рассказ. Во время бесед их ответы на вопросы включают в себя все большее и большее количество предложений.

Активный словарь ребенка к 4 — 6 г. достигает 3000 — 4000 слов. Значения слов еще больше уточняются и во многом обогащаются. Но часто дети еще неверно понимают или используют слова, например по аналогии с назначением предметов говорят вместо *поливать из лейки* «леять», вместо *лопатка* «копатка» и т. п. Вместе с тем такое

явление свидетельствует о «чувстве языка». Это значит, что у ребенка растет опыт речевого общения и на его основе формируется чувство языка, способность к словотворчеству.

Параллельно с развитием словаря идет и развитие грамматического строя речи. В дошкольный период дети овладевают связной речью. После трех лет происходит значительное усложнение содержания речи ребенка, увеличивается ее объем. Это ведет к усложнению структуры предложений.

На шестом году жизни продолжается совершенствование всех компонентов речевой системы. Словарь обогащается обобщающими понятиями, систематизируется. Развивается функция словоизменения. Совершенствуется звуковая сторона речи.

У старших дошкольников 6-7 года жизни формируется фонематическое восприятие и слухо-произносительные дифференцировки фонем. Ребенок уже понимает, что изменение одной фонемы в слове или их последовательности меняют смысл или разрушают слово.

На протяжении дошкольного периода постепенно формируется контекстная (отвлеченная, обобщенная, лишенная наглядной опоры) речь. Контекстная речь появляется сначала при пересказе ребенком сказок, рассказов, затем при описании каких-нибудь событий из его личного опыта, его собственных переживаний, впечатлений.

Четвертый этап — школьный (от 7 до 17 лет).

Главная особенность развития речи у детей на данном этапе по сравнению с предыдущим — это ее сознательное усвоение. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила построения высказываний.

В этот период значительно улучшается фонематическое восприятие: сначала ребенок начинает дифференцировать гласные и согласные звуки, далее — мягкие и твердые согласные и, наконец, — сонорные, шипящие и свистящие звуки.

Ведущая роль при этом принадлежит новому виду речи — письменной речи.

В пятилетнем возрасте дети без дополнительных вопросов составляют пересказ сказки (рассказа) из 40 — 50 предложений, что свидетельствует об успехах в овладении одним из трудных видов речи — монологической речью.

Итак, в школьном возрасте происходит целенаправленная перестройка речи ребенка — от восприятия и различения звуков до осознанного использования всех языковых средств.

Указанные этапы не могут иметь строгих, четких границ. Каждый из них плавно переходит в последующий.

Для того чтобы процесс речевого развития детей протекал своевременно и правильно, необходимы определенные условия.

Ребенок должен:

- быть психически и соматически здоровым;
- иметь нормальные умственные способности;
- иметь нормальный слух и зрение;
- иметь развитую мелкую моторику
- иметь сформированную устную речь
- иметь сформированное общее поведение (регуляция, саморегуляция, контроль, мотивы поведения)
- обладать достаточной психической активностью;
- обладать потребностью в речевом общении;
- иметь полноценное речевое окружение.

Письменная речь гораздо сложнее устной. Практически все недостатки речевого развития, связанные с использованием средств языка (звуков речи, слов, грамматических правил) препятствуют обучению письму и чтению. Письменная речь, как и устная, - это способ выхода наружу внутренней речи, только более сложный. Внутренняя же речь при всех отклонениях речевого развития нарушена.

Комплекс функциональных предпосылок письма представляет собой многоуровневую систему с большим количеством когнитивных и речевых функций.

К настоящему времени в психологии были исследованы и сформулированы некоторые психологические предпосылки формирования этого вида речевой деятельности, нарушение (или несформированность) которых ведет к различным формам нарушения письма или к трудностям его формирования у детей.

Первой предпосылкой является сформированность (или сохранность) устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности.

Вторая предпосылка – формирование или сохранность разных видов восприятия, ощущений и знаний их взаимодействия. А также пространственного восприятия и представлений, а именно: зрительно-пространственного и слухо–пространственного гнозиса, сомато-пространственных ощущений, знание и ощущение схемы тела, «правого» и «левого».

Третьей предпосылкой служит сформированность двигательной сферы – тонких движений, предметных действий, т.е. разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др.

Четвертая предпосылка - формирование у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями.

Пятой предпосылкой является сформированность общего поведения – регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения.[62]

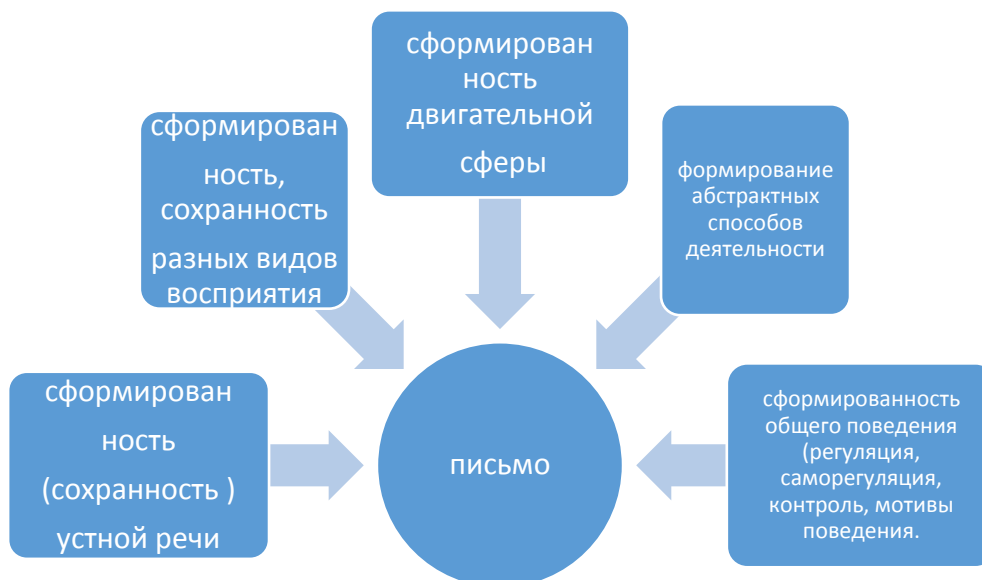


Рисунок 1. Психологические предпосылки формирования письменной речи.

Отмечая сложность овладения процессом письма в практике школьного обучения, важно отметить, что Л.С. Выготский писал: « по сравнению с той огромной ролью, которую оно играет в процессе культурного развития, ребенка учат выводить буквы и складывать слова, но не обучают его письменной речи».

В большой мере это положение остается в силе и в настоящее время, когда детей учат письму, а не письменной речи. На этот факт и другие недостатки обучения детей письменной речи в школе обращается внимание во многих психологических исследованиях. «Обучение письменной речи в современной начальной школе строится таким образом, будто в ней самое главное - это умение выводить буквы и не делать ошибок в словах и предложениях». [44]

В современной психологии формирование письма в школе в процессе обучения рассматривается как сложный, осознанный и произвольный процесс, а структура письменной речи – как многоуровневая и многозвенная. На ранних этапах овладения навыками

письма оно распадается на ряд отдельных осознаваемых операций и весь процесс письма развернут по составу операций и выполняется на произвольном уровне с обязательным включением речи («проговаривание»). По мере овладения процессом письма его психологическая структура меняется .

Как показали сравнительные исследования письма взрослых и детей, развитие письма у детей не сводится только к тому, что отдельные операции объединяются, автоматизируются и т.д., а что участие в нем отдельных психических процессов, т.е. психологическое содержание письма не остается одним и тем же, а меняется в процессе развития.

Собственно письмо включает ряд специальных операций:

1. Анализ звукового состава слова, подлежащего записи.

Анализ и сохранение последовательности звучаний, выделение и превращение звуковых вариантов в четкие фонемы являются первым необходимым этапом для осуществления сложного процесса письма.

На начальной ступени развития навыка письма указанные процессы протекают полностью осознанно, позднее они почти перестают осознаваться и осуществляются автоматизированно.

2. Перевод фонем (слышимых звуков) в графемы.

Эта работа по звуковому анализу и уточнению звуков является второй существенной операцией процесса письма, потому что только фонемы, абстрагированные от случайных звучаний и выделенные из общего комплекса звуков, составляющих слово, могут стать предметом дальнейшей записи.

Каждая фонема должна быть переведена в соответствующую букву, которая и должна быть в дальнейшем написана.

Затруднения в сохранении нужного порядка букв и пропуски букв, которые гораздо чаще встречаются у детей, начинающих обучаться письму, возникают не из-за трудностей в удержании нужных

начертаний букв, а из-за трудности сохранения звуковой последовательности элементов слова, подлежащих записи.

3. Превращение подлежащих написанию оптических знаков – букв – в нужные графические начертания .

Исследования, проведенные Е.В. Гурьяновым, позволяют видеть, что этот последний этап, входящий в состав письма, не остается неизменным, что именно он отчетливо отражает то неодинаковое строение, которое характеризует письмо на различных стадиях овладения языком.

Если, как мы видели ранее, на первых шагах развития навыка движение, нужное для написания каждой буквы (а еще ранее - каждого элемента буквы), является предметом специально осознанного действия, то в последующем эти отдельные элементы объединяются , и человек, хорошо владеющий письмом , начинает записывать объединенным знаком целые комплексы привычных звучаний. Та плавность, которая характеризует всякое развитое письмо и за которой легко увидеть объединение отдельных привычных звуковых сочетаний, убедительно показывает, что процесс развитого письма приобрел сложный автоматизированный характер и что написание целых звуковых комплексов стало постепенно автоматизированной подсобной операцией.

Структура письма является весьма сложной.

Л.С. Цветкова, представляет письменную речь в виде сложной структуры, которая включает три основных уровня: психологический, психофизиологический и лингвистический.[62]

Первый уровень – психологический, который решает задачи формирования мотивов, интереса к письменной речи, смыслового содержания информации, регулирует и контролирует деятельность письма.

Второй уровень – лингвистический – отвечает на вопрос, какими средствами осуществляется письмо. Этот уровень обеспечивает

письмо лингвистическими, языковыми средствами реализации процесса, т.е. реализует перевод внутреннего смысла и содержания, формирующихся на психологическом уровне, в лингвистические коды – лексико-морфологические и синтаксические единицы, т. е. в слова, фразы и тексты.

Третий уровень – психологический, осуществляет совместную работу нескольких анализаторных систем, которые и лежат в основе письменной речи. система анализаторов – это не сумма, а сложное образование, которое формируется на основе межанализаторных связей на всех уровнях (первичных, вторичных и третичных полей).[62]

Все изложенное утверждает, что процесс письма меньше всего является тем простым «идеомоторным» актом, каким его нередко пытались представить, и что в его состав входят очень многие психические процессы, лежащие как вне зрительной сферы, играющей роль в непосредственном осуществлении письма.

Как мы уже видели, психологическое содержание процесса письма достаточно хорошо известно психологии, но еще нельзя сказать, что столь же хорошо известна та роль, которую играет каждый из указанных психологических компонентов письма, и те способы, с помощью которых учащемуся удастся с наибольшим успехом выполнить все условия, обеспечивающие правильное письмо.

С одной стороны, именно в силу того, что на различных этапах развития навыка процесс письма строится неодинаково, каждое из указанных звеньев играет неодинаковую роль и осуществляется с помощью различных психофизиологических механизмов.

Следовательно, и те психофизиологические механизмы, с помощью которых обеспечивается реализация отдельных сторон процесса письма, нуждаются еще в тщательном исследовании.

Остается один существенный вопрос: какими же путями можно получить ответ на только что поставленный вопрос?

Первым из возможных путей является анализ усвоения письма на различных этапах и при различных способах обучения и сравнение того, как протекает процесс письма в различных условиях. Для этой цели в одних случаях уделяется достаточно времени осознанию звуков, включая все подсобные приемы (проговаривание подлежащего написанию слова, слуховой анализ предлагаемых слов и т.д.), в других эти приемы исключаются и включаются другие (оптические и кинестетические) факторы письма. Прослеживание результатов, получаемых с помощью каждого из этих методов, и трудностей, возникающих у ребенка при обучении его различными путями, может дать, бесспорно, богатый материал для анализа тех или иных сторон психических процессов в создании навыка письма.

Отдельные стороны психических процессов настолько слиты в нормальном процессе письма, что выделение их в условиях педагогического эксперимента не всегда оказывается возможным.

Возникает необходимость искать такие методы, с помощью которых отдельные звенья процессов письма могли бы быть выделены и их роль могла бы быть изолировано изучена. Одним из таких методов является анализ письма у больных с поражениями органических участков коры головного мозга.

Этот путь, ставший возможным лишь в последнее время, благодаря успехам неврологии и нейрохирургии, требует специального пояснения.

Современная наука о мозге и его деятельности установила, что каждая область головного мозга имеет свое строение и ее работа связана со специальными функциями.

Левое полушарие головного мозга у каждого человека является ведущим; заложенные в нем аппараты связаны с правой рукой, обеспечивают нормальное протекание речи и мыслительных процессов.

Правое полушарие носит подчинительный характер и не имеет прямого отношения к регуляции речи. У левшей дело обстоит иначе, у них, наоборот, - правое полушарие является ведущим, а левое подчинен

Достигая минимально необходимого уровня зрелости, они создают оптимальные возможности для осуществления операций звукобуквенной символизации, графического моделирования звуковой структуры слова, реализации графомоторной программы.

Поскольку речь не является врожденной способностью человека, то для нормального становления речи необходимо, чтобы кора головного мозга достигла определенной зрелости, а органы чувств ребенка – слух, зрение, обоняние, осязание, вкус – были также достаточно развиты.

Хороший фонематический слух необходим ребенку для усвоения звуковой системы языка, для грамотной устной и письменной речи. Малыша с пеленок учат реагировать на интонацию, ритм и звучание слов. Он начинает отличать одни речевые звуки от других, старается их произносить правильно. К концу второго года ребенок с нормальным речевым развитием различает все звуки родного языка и может заметить дефектное произношение в словах своих сверстников, пытается их исправить. Ему становится доступным фонематическое различение звуков.

Не менее важную роль играет зрение, поскольку ребенок внимательно наблюдает за движениями губ, языка говорящих, повторяет их, стараясь подражать артикуляционным движениям.

В процессе развития ребенка между анализаторами возникает система связей, которая постепенно развивается и укрепляется повторными связями.

Развитие мелкой (пальчиковой) моторики не только имеет ведущее значение для успешного овладения актом письма, но и ускоряет процесс развития речевой моторики, так как представительства в мозге движений мышц языка и пальцев рук близко соседствуют. И.

Кант отмечал: «Рука является вышедшим наружу головным мозгом». Подобные высказывания встречаются и в работах отечественных педагогов: «Есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи – такой же, как артикуляционный аппарат» (М.М. Кольцова).

Содержание готовности ребенка к усвоению грамоты, которое складывается в процессе формирования устной речи задолго до систематического обучения чтению и письму, раскрыто в работах Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, Г.В. Чиркиной и др.

«В процессе нормального формирования устной речи у ребенка накапливается опыт познавательной работы в сфере звуковых обобщений. Таким образом, на ранних этапах развития устной речи возникают предпосылки усвоения письма» (Г.В. Чиркина).

Р.Е. Левина пишет, что «правильно написанные слова не есть результат одного только изучения определенных правил. Подавляющее большинство правильных написаний подготавливается в сознании ребенка еще в устной речи, тем активнее ребенок оказывается подготовленным к письму». В дошкольный период овладения устной речью создаются практические знания «о звуковом и морфологическом составе слова, которые впоследствии, при переходе ребенка к обучению грамоте и правописанию, способствует осознанному их усвоению». [35]

1.3 Психофизиологические основы нарушений письменной речи у учащихся младших классов

Письменная речь – это сложный психический процесс, который до сих пор все еще недостаточно изучен, несмотря на большой интерес исследователей различных областей научного знания к этой проблеме.

Письмо имеет много особенностей, одной из которых является его более позднее появление в психической сфере человека по сравнению с другими ВПФ как в историческом, так и генетическом аспекте. Эта особенность приобретает особое значение в методологическом плане, поскольку может служить весомым аргументом в пользу реальности психологических концепций Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева о социогенезе ВПФ, о прижизненном их формировании, о влиянии социальных форм жизнедеятельности человека на формирование, протекание и развитие высших форм психической сферы человека, о переходе ВПФ из внешней формы во внутреннюю, о концепции деятельности и др.

По поводу значения письма в психической деятельности ребенка Л.С. Выготский писал, что «...письмо вызывает к жизни развитие всех тех функций, которые у ребенка еще не созрели»[61], и что обучение письменной речи формирует у детей способность произвольного оперирования собственными умениями, осознания и произвольного владения устной речью, что, в свою очередь, является важнейшим условием формирования и самой письменной речи.

Без этих двух условий развития устной речи и произвольного и осознанного поведения, оперирования собственными действиями «письменная речь вообще не возможна» [61]. Грамматика и письмо обеспечивают ребенку возможность подняться на высшую ступень

развития речи и других ВПФ. Поэтому обучение письму является одним из главных предметов школьного обучения в начальных классах.

Письмо, чтобы стать таким, каким мы его знаем в настоящее время, должно было пройти длительную и сложную историю развития. История показывает, что письмо в начале своего развития являлось собственно искусственной памятью человека. Важно отметить, что начало письма связано с вспомогательными, внешними средствами, которые несли психологическую нагрузку: сначала это были зарубки на дереве, позже – рисунки, узелки и др., т.е. пиктограммы, которые постепенно путем упрощения и обобщения в течение длительного времени превратились в идеограммы, являющиеся началом собственно письма. Впервые идеологическое письмо было создано ассирийцами, и оно наглядно символизировало идею. Позже идеограммы сменяются комбинациями знаков – букв, т.е. силлабетическим письмом (слоговым), созданным в Египте. И только после длительной истории развития способов записи мыслей, идей, информации появляется алфabetическое письмо, в котором один буквенный знак обозначает один звук; это письмо создано греками.

Таким образом, история развития письма указывает по крайней мере на три момента, важных для понимания психологического содержания письма, его связи с другими психическими процессами и его структуры.

Во –первых, факт опосредствования письма внешними знаками или символами, *во-вторых*, постепенное упрощение и обобщение символов и *в-третьих*, формирование письма от образности к связи с речью.

Мы видим также, что исторически письмо развивалось независимо от речи, и только после длительной истории трансформации символов и превращения их в знаки письмо стало опосредствоваться устной речью. Способы возникновения и развития письма с самого начала выступают как осознанные действия, и только постепенно письмо автоматизируется, и превращается в плавно протекающий навык. Этим оно отличается от устной речи, формирующейся произвольно и протекающей

автоматически. На ранних этапах овладения письмом каждая отдельная операция является изолированным, осознанным действием, написание слова распадается для ребенка на ряд задач: выделить звук, запомнить его, обозначить его соответствующей буквой, запомнить ее, написать.

По мере развития навыков письма психологическая структура его меняется. Отдельные операции выпадают из-под контроля сознания, автоматизируются, объединяются и превращаются в моторный навык, обеспечивающий в дальнейшем сложную психическую деятельность – письменную речь.

Письменная речь есть особый речевой процесс, это речь-монолог, осознанный и произвольный. Л.С. Выготский писал, что «письменная речь не есть также простой перевод устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение техники письма». [11]

Письменная речь требует для своего развития абстракции; по сравнению с устной речью она вдвойне абстрактна: во-первых, ребенок должен абстрагироваться от чувственной, звучащей и произносимой речи, во-вторых, он должен перейти к отвлеченной речи, которая пользуется не словами, а представлениями слов. То, что письменная речь мыслится, а не произносится, представляет одну из главных отличительных особенностей этих двух видов речи и существенную трудность в формировании письменной речи.

Письменная речь имеет ряд психологических особенностей: она произвольнее устной; уже звуковая форма, которая в устной речи автоматизирована, при обучении письму требует расчленения, анализа и синтеза; синтаксис фразы также произволен, как и фонетика.

Письменная речь - это сознательная деятельность и тесно связана с намерением. Знаки и употребление их усваиваются ребенком сознательно и намеренно, в отличие от бессознательного употребления и усвоения устной речи.

Письменная речь – «алгебра речи, наиболее трудная и сложная форма намеренной и сознательной речевой деятельности» [11], но также как алгебра не повторяет арифметики, а является высшим абстрактным развитием математического мышления, которое поднимает на более высокий уровень раньше сложившиеся арифметическое мышление, так и письменная речь вводит ребенка в самый высокий абстрактный план речи, перестраивая тем самым и устную речь. Х. Джексон, английский невролог, вообще считал письмо и понимание написанного как манипулирование «символами символов».

Использование устной речи, по Л.С. Выготскому, требует первичных символов, а письмо – вторичных. Письменная речь – самая многословная, точная и развернутая форма устной речи.

Важным представляется разница между устной и письменной речью в отношении к внутренней речи: если устная речь в развитии предшествует внутренней речи, то письменная речь формируется после и на основе внутренней речи. По Х. Джексону, письменная речь – это ключ к внутренней речи.

Письменная речь – одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка. Если устная речь выделила человека из животного мира, то письменность следует считать величайшим из всех изобретений, созданных человечеством. Письменная речь не только совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, но она изменила самого человека, в особенности его способность к абстрактному мышлению.

«Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков».

Русское письмо относится к алфавитным системам письма. Алфавит ознаменовал переход к символам высших порядков и определил прогресс в развитии абстрактного мышления, позволив сделать речь и мышление объектом познания. «Только письменность позволяет выйти за ограниченные пространственные и временные рамки речевой коммуникации, а также сохранить воздействие речи и в отсутствие одного из партнеров. Так возникает историческое измерение общественного самосознания» [14]

И устная и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения. В результате рефлексорного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических и кинестетических раздражений (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев).

Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, так как процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного, двигательного. [53]

Очень важна письменная речь в развитии психики ребенка. Ее роль в психической сфере детей это прежде всего формирование осознанной и произвольной устной речи: ребенок начинает осознавать речь и выполнять речевые задания. Грамматика и письмо позволяют ребенку подняться на высшую ступень в развитии речи .

Все эти особенности письма дают основания полагать, что оно будет нарушаться чаще и грубее, поскольку это более поздняя и сложная функция. И обучение ей в школе также будет непростым еще потому, что к

началу обучения ребенка письму все основные ВПФ, составляющие его основу, еще не закончили, а некоторые из них даже не начали своего развития, и обучение письму опирается на незрелые психические процессы (Л.С. Выготский)

Письменная речь протекает на основе взаимодействия различных ВПФ и, прежде всего, восприятия разной модальности, речи, памяти и предметных действий. Эти психические функции обеспечивают необходимые для реализации письма и чтения процессы звуко различения, актуализации образов-представлений буквенных знаков и перекодирование их в систему движений руки.

Психологическое содержание письменной речи было бы неполным, если не сказать об участии в ее формировании эмоционально-волевых процессов, мотивов и поведения человека.

В понимании развития и содержания письменной речи большая роль принадлежит генетическому методу исследования. Л.С. Выготский писал, что развитие письменной речи, подготовка к ней начинаются задолго до обучения ребенка письму в школе. Дело в том, что у детей имеется своеобразная стадия предметного письма: когда дети начинают рисовать, это уже есть подготовка к письму, так же, как и жест – это письмо в воздухе, который позже в процессе развития превращается в письменный знак. В рисунках проявляется как бы стадия пиктографического письма, и позже на основе развития рисования, осознания и толкования нарисованного у ребенка возникает понимание, что можно рисовать не только предметы, но и речь.

Собственно, письменная речь, по Л.С. Выготскому, развивается путем перехода от рисования вещей к рисованию речи. Овладение письменной речью означает усвоение особой и сложной символической системы знаков. Поэтому письмо является продуктом длительного развития ВПФ, личности и поведения ребенка.

Поскольку речь не является врожденной способностью человека, то для нормального становления речи необходимо, чтобы кора головного мозга достигла определенной зрелости, а органы чувств ребенка – слух, зрение, обоняние, осязание, вкус – были также достаточно развиты.

Совместная работа зон и областей мозговой коры необходима для нормального осуществления каждого сложного психологического процесса, в том числе речи, письма и чтения.

Обязательное участие в формировании письма всех описанных выше предпосылок, а также и всех звеньев структуры письма и в дальнейшем в осуществлении этого процесса - особенно четко прослеживается при его патологии.

Самыми распространенными формами речевой патологии у младших школьников являются нарушения чтения и письма – дислексия и дисграфия.[31]

Расстройства чтения и письма имеют одинаковую этиологию и сходные механизмы, поэтому для дифференциальной диагностики нарушений письменной речи необходимо уточнить представления о симптоматике и механизмах дислексии и дисграфии.

Дислексия - это частичное нарушение процесса чтения, проявляющихся в стойких и повторяющихся ошибках чтения, обусловленных несформировавшейся высших психических функций, участвующих в процессе чтения. [31]

В данном определении подчёркиваются основные признаки дислексических ошибок, что даёт возможность отдифференцировать дислексию от иных нарушений чтения [31] :

1. Ошибки чтения при дислексии являются стойкими, и без специальной коррекционной работы они могут сохраняться у ребёнка в течении многих месяцев и лет. Это позволяет отдифференцировать дислексические ошибки от ошибок чтения, которые выступают как закономерности процесса овладения чтением

и наблюдается у всех детей на начальных этапах навыков чтения к другому.

Ошибки чтения, закономерно встречающиеся у всех детей при овладении навыком чтения, нестойки и быстро исчезают по мере перехода от одного этапа овладения навыком чтения к другому.

2. Ошибки чтения при дислексии носят специфический характер. Это повторяющиеся, типические ошибки. Данный признак дислексических ошибок позволяет дифференцировать дислексию от случайных, вариантных ошибок, которые могут наблюдаться при утомлении, вследствие невнимательности, недостаточности процессов контроля при чтении.
3. Ошибки чтения при дислексии обусловлены несформированностью высших психических функций, обеспечивающих процесс чтения в норме. Этот признак дислексических ошибок даёт возможность отграничить дислексию от ошибок чтения, которые могут наблюдаться у детей вследствие педагогической запущенности, неправильной методики обучения, нарушений элементарных функций.[31]

Так, замедленное овладение чтением и ошибки чтения могут наблюдаться у детей ленивых, с нарушением поведения, педагогически запущенных даже в тех случаях, когда у них в достаточной степени сформированы высшие психические функции, необходимые для овладения навыком чтения. В этом случае у ребенка имеется нарушение чтения иного характера, чем дислексия.

Ошибки чтения могут иметь место и при неправильной методике обучения чтению (побуквенное чтение, методика целых слов и др.). Так, побуквенное чтение, с одной стороны, у ребенка может проявляться вследствие неправильного обучения чтению в семье. И если у ребенка нет нарушений фонематического развития, то в этом случае буквенное чтение

еще не свидетельствует о наличии дислексии. Но, с другой стороны, побуквенное чтение может быть признаком дислексии, если оно связано с несформированностью фонематического анализа и синтеза.

Ошибки чтения могут наблюдаться у детей с плохим зрением из-за не различения букв. Если эти ошибки не связаны с несформированностью зрительно-пространственных функций, а обусловлены лишь снижением зрения, они не классифицируются как дислексические ошибки и исчезают при коррекции нарушений остроты зрения. [31]

Таким образом, наличие ошибок чтения само по себе еще не свидетельствует о наличии дислексии. О дислексии речь идет лишь в том случае, когда ошибки чтения обусловлены недоразвитием высших психических функций.

Дислексия проявляется в замедлении процесса овладения чтением, замедленном темпе чтения (брадлексии), в нарушении движения глаз по строке в процессе чтения, стойких и повторяющихся ошибках при чтении.

Количество и характер ошибок варьируется в зависимости от тяжести дислексии у ребенка, этапа овладения навыком чтения, сложности читаемого речевого материала (слов, предложений, текста).

Чем тяжелее дислексия, чем сложнее читаемый речевой материал, тем многочисленнее и разнообразнее ошибки чтения. На начальных этапах овладения чтением ошибки чтения являются более разнообразными, преобладают ошибки технической стороны процесса чтения, понимание читаемого нарушается вторично. На последующих этапах формирования навыка чтения ошибки становятся менее разнообразными и более специфическими. [31]

При дислексии отмечаются следующие группы ошибок [31]:

1. Неусвоение букв, неточное соотнесение звука и буквы, проявляется в заменах и смешениях звуков при чтении. При дислексии может наблюдаться различный характер замен и смешений:

а) замены и смешения фонетически близких звуков (звонких и глухих, например ТЕВОЧКА, ЛОБАТА); аффрикат и звуков, входящих в их состав (например, ОДУВАНТИК);

б) замены графически сходных букв (Х-Ж, П-Н и др.);

в) недифференцированные, вариативные замены (Ж-Л-М и т.д.).

2. *Побуквенное чтение* - нарушение слияния звуков в слоги и слова.

При этом способе чтения буквы называются поочередно, «бухштабируются», нанизываются одна на другую (РАМА-Р,А,М,А).

3. *Искажения звукослоговой структуры слова.*

Наиболее распространённые ошибки чтения этой группы:

а) пропуски согласных при стечении (СКАМЕЙКА-КАМЕЙКА);

б) пропуски согласных и гласных при отсутствии стечения (ПАРОВОЗ-ПАРВОЗ);

в) добавление звуков (ПОД ДОЖДЁМ-ПОД ДОЖДИЕМ);

г) перестановки звуков (ЛОПАТА-ЛОТАПА);

д) пропуски, перестановки слогов (КОНАВА-КОВАНА).

4. *Нарушения понимания прочитанного*, которое может проявляться как на уровне отдельного слова, так и на уровне предложения и текста. Нарушения понимания прочитанного может быть первичным, но может быть и вторичным. В первом случае нарушение понимания прочитанного наблюдается при технически правильном чтении, во втором случае оно является следствием неправильного чтения.

5. *Замены слов* (ЗАХЛЕСТНУЛА-ЗАХЛОПНУЛА).

6. *Аграмматизмы при чтении.* Чаще всего наблюдаются ошибки согласования существительного и прилагательного, нарушение падежных окончаний, изменения окончаний глаголов и др. Аграмматизмы при чтении выявляются, как правило, на аналитическо-синтетической и синтетической ступени овладения навыком чтения.[31]

Соотношение ошибок чтения во многом зависит от этапа овладения навыком чтения. На аналитическом этапе в овладения чтением (на ступени овладения звукобуквенными обозначениями, а также на ступени послогового чтения - по Т.Г.Трошину) преобладают замены звуков, нарушение слияние звуков в слоги (побуквенное чтение), искажение звукослоговой структуры слова. Нарушения понимания прочитанного носят вторичный характер, они обусловлены технически неправильным чтением. На аналитическо-синтетическом и синтетическом этапе овладения навыком чтения доминирующими ошибками выступают искажения звукослоговой структуры слова, аграмматизмы, замена слов, а также нарушения понимания прочитанного.

Течение дислексии носит регрессирующий характер с постепенным уменьшением количества и видов ошибок, а также степени дислексии.

Дислексия отрицательно влияет на формирование личности ребенка. Неудачи школьника при овладении чтением могут способствовать возникновению и закреплению таких черт характера, как неуверенность в себе, робость, тревожная мнительность или, наоборот, агрессивность, озлобленность, негативизм. В одних случаях эти аффективные реакции является следствием дислексии. В других случаях они непосредственно не связаны с дислексией, а лишь сопровождают ее течение, включаясь в общую структуру нервно-психических заболеваний.

С учетом несформированности высших психических функций и опираций процесса чтения выделяются следующие виды дислексии : фонетическая, семантическая, аграмматическая, оптическая, мнестическая, тактильная (у слепых детей).

Фонематическая дислексия [31]

Этот вид нарушений чтения наиболее распространен у младших школьников.

Фонематическая дислексия вызывается нарушением формирования фонематического восприятия и фонематического анализа и синтеза. В связи с этим выделяют *две формы* фонетической дислексии.

Первая форма связана с недоразвитием фонематического восприятия (слуховой дифференциации фонем) и проявляется в заменах фонетически близких звуков при чтении, в усвоении букв, обозначающих акустически и артикуляторно сходные звуки.

Фонематическая система русского языка включает 42 фонемы, каждая из которых характеризуется определенной совокупностью смыслоразличительных признаков. Смыслоразличительный (дифференциальный) признак - это признак, который используется в языке для различения слов по значению. Так, смыслоразличительными признаками русских согласных звуков являются: звонкость - глухость, наличие или отсутствие назализации (оральный - носовой), твердость-мягкость, способ, место преобразования. Характеристика каждого согласного звука (фонемы) включает эти признаки. Так фонема С (звук С)- это глухой, ротовой, твердый, переднеязычный, фрикативный звук.

Между звуками фонематической системы языка существуют определенные соотношения. Каждая фонема отличается от любой другой фонемы языка либо одним, либо несколькими смыслоразличительными признаками. Так, звук С отличается одним признаком от С' (твердость-мягкость), от З (звонкость-глухость), от Ш (способ образования). В то же время звук С отличается несколькими признаками, например, от звука Г (звонкость-глухость, способ, место образования).

Если звуки отличаются несколькими смыслоразличительными признаками, то говорят о далеких звуках (С-Г, С-Б и т.д.). В тех же случаях, когда звуки различаются только одним смыслоразличительным признаком, рассматриваются как близкие (С-З, С-С, С-Ш). В связи с этим в фонематической системе выделяются группы близких фонем (пары звонких и глухих, твердых и мягких и т.д.).

Фонематическое восприятие это – это слухо-произносительная дифференциация фонем (по В.К. Орфической). Несформированность фонематического восприятия (особенно слуховой дифференциации фонем) приводит к трудностям усвоения и различения букв, вызывает смешения букв, обозначающих фонетически, близкие звуки.

Чаще всего ребенок с этой формой фонетической дислексии смешивает на слух звуки, отличающиеся одним смыслоразличительным признаком (Б-П, Ц-С,Т,С-Ш,Ж-Щ,Ч-Щи др.). Следствием этого метода является смешивание соответствующих букв.

Вторая форма фонетической дислексии связана с недоразвитием фонематического анализа и синтеза.

Письменная речь (чтение и письмо) представляет собой модель устной речи. В письменном слове буквы следуют в той же последовательности, что и звуки в устной речи. При этом временная последовательность звуков устной речи кодируется пространственной последовательностью букв. В процессе чтения читающий расшифровывает письменную модель и трансформирует ее в слово устной речи.

В связи с этим важным условием нормального овладения процессом чтения является сформированность фонематического анализа структуры слова. Правильное, слитное чтение слога и слова предполагает умение анализировать звуковую структуру слога или слова. Прочитать слово - это значит представить соответствующее слово устной речи, зашифрованное буквами.

Нарушение формирования фонематического анализа проявляется в специфических ошибках при чтении: побуквенном чтении, искажении звукослоговой структуры слова. Особенно многочисленными при этой форме дислексии является искажения звукослоговой структуры слова: пропуски согласных при их стечении (СКАМЙКА-КАМЕКА,СЛЕЗТЬ-ЛЕТЬ), вставки гласных между согласными (ТАСКАЛИ-ТАСАКАЛИ),

перестановки звуков (АРБУЗ-РАБУЗ), пропуски, перестановки слогов (КАНАВА-КАВАНА) и др.

Аграмматическая дислексия [31]

Этот вид дислексии наблюдается на аналитико-синтетическом и синтетическом этапе формирования навыка чтения. Аграмматическая дислексия проявляется в аграмматизмах при чтении, преимущественно морфологических и морфосинтаксических, в нарушении согласования, управления. В процессе чтения ребенок, страдающий этой формой дислексии, неправильно воспроизводит окончания, префиксы, суффиксы, изменяя грамматические формы слов. Например:

1. Изменение падежных окончаний существительных: ОТКРЫЛ ФОРТОЧКА, ИЗ – ПОД ЛИСТЬЯХ, У ТОВАРИЩАХ.
2. Изменение числа имени существительного, местоимения: вместо ПИСЬМА – ПИСЬМО, вместо КОСМОНАВТ – КОСМОНАВТЫ.
3. Неправильное согласование в роде, числе и падеже существительного прилагательного, существительного и местоимения: СКАЗКА ИНТЕРЕСНОЕ, ДЕТЕЙ ВЕСЕЛУЮ, НАШ РАКЕТА, ТАКАЯ ДЕНЬ.
4. Изменение окончаний глаголов третьего лица прошедшего времени: ЭТО БЫЛ СТРАНА, ПРОМЧАЛСЯ МАШИНА, БЫЛА ДЕНЬ, вместо НЕ ХОТЕЛОСЬ – НЕ ХОТЕЛИ.
5. Изменение формы, времени, и вида глаголов: ОБЛЕТЕЛ ХОЧУ, ГУЛЯЛА НЕ ПОШЛА, ВМЕСТО ОБЪЯВИЛИ – ОБЪЯВЛЯЛИ, вместо ВИДИТ – ВИДЕЛ.

Аграмматизмы при чтении обусловлены несформированностью морфологических обобщений, трудностью дифференциации грамматических форм словоизменения и словообразования, нечеткостью представлений о синтаксической структуре предложения. В процессе чтения и понимания прочитанного большую роль играет смысловая догадка. Неточность представлений о связях слов в предложении приводит

к тому, что ребенок, читая по догадке, искажает морфологическую структуру слов и структуру предложения.

Семантическая дислексия (механическое чтение) [31]

Эта форма дислексии проявляется в нарушении понимания читаемого при технически правильном чтении (послоговом, целыми словами).

Семантическая дислексия может проявляться как на уровне слова, так и, особенно при чтении предложений, текста.

Нарушение понимания прочитанного слова обусловлено недоразвитием звукослогового синтеза. Слово, прочитанное по слогам, - это искусственно разделенное на части слово. Оно отличается от слитно произнесенного слова, привычно звучащего слова устной речи. Поэтому ребенок с недоразвитием звукослогового синтеза не всегда может синтезировать, объединить в своем представлении отдельно звучащие слоги в единое слово, не узнает слова. Это приводит к тому, что ребенок читает механически, не понимая смысла той информации, которую он расшифровывает.

Нарушение понимания предложения или текста обусловлено, с одной стороны, недоразвитием звукослогового синтеза, а с другой – несформированностью представлений о синтаксических связях слов в предложении, сформированностью грамматических обобщений. В связи с этим ребенок с этой формой дислексии часто читает предложение как сумму изолированных слов, не улавливает связи между словами в предложении. Вследствие этого ребенок не понимает читаемого или понимание не соответствует содержанию прочитанного.

Оптическая дислексия [31]

Этот вид дислексии проявляется в заменах и смешениях графически сходных букв при чтении. Дети плохо дифференцируют две группы графически сходных букв:

а) буквы, отличающиеся одним элементом (В –З, Д –Л, Ы – Ъ и др.);

б) буквы, состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенные в пространстве (Т- Г, Р –Б, Х –К, П – Н – И и др.).

При этом виде дислексии может наблюдаться и зеркальное чтение. Оптическая дислексия связана с несформированностью зрительно-пространственных функций: зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Нарушения процесса чтения сопровождаются большими трудностями рисования, конструирования. В процессе рисования конструирования у детей часто наблюдаются неточности, искажения, которые проявляются :

- а) в упрощении фигур, уменьшении количества элементов;
- б) неправильном пространственном расположении элементов по сравнению с образцом.

Выделяют литеральную и вербальную оптическую дислексию.

При литеральной оптической дислексии наблюдаются нарушения узнавания изолированных букв. При вербальной дислексии узнавание изолированных букв не вызывает затруднений, однако значительные трудности проявляются при чтении слов.

Оптическая дислексия чаще всего выявляется у умственно отсталых, у детей с ЗПР, при ДЦП.

Мнестическая дислексия [31]

Проявляется в нарушении усвоения букв, в трудностях установления ассоциаций между звуком и буквой. Ребенок не запоминает, какая буква соответствует тому или иному звуку. В процессе чтения у детей наблюдаются недифференцированные замены букв. Трудности возникают у детей на начальном этапе овладения чтением, на этапе овладения звукобуквенными обозначениями.

Нарушения письменной речи [31]

Частичное расстройство процессов письма обозначают термином «дисграфия». Применительно к младшим школьникам вернее говорить не о расстройстве, а о трудностях овладения письменной речью.

Ошибки письма не являются ни постоянными, ни идентичными для конкретного слова. Такая изменчивость нарушений показывает, что ни один из патогенетических факторов не является решающим, но каждый имеет значение в совокупности с другим. Эти нарушения основываются на совокупности дисфункций: недостаточной сформированностью речи, ручной умелости, телесной схемы и чувства ритма. (Ж. Ажуриагерра, С.Борель-Мэзонни, Н. Гранжон, К. Лонай). [53]

Разнообразие научных толкований природы нарушений письма говорит о сложности данной проблемы.

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

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

В соответствии с определением термина «дисграфия» можно выделить следующие *особенности ошибок при дисграфии*:

1. Как и при дислексии, ошибки при дисграфии являются стойкими и специфическими, что позволяет отграничивать эти ошибки от ошибок «роста», «физиологических» (по Б.Г. Ананьеву) ошибок, закономерно встречающихся у детей при овладении письмом. При этом следует отметить, что ошибки при дисграфии по внешнему проявлению сходны с так называемыми физиологическими ошибками. Однако при дисграфии эти ошибки являются более многочисленными, повторяющимися и сохраняются длительное время.

2. Дисграфические ошибки связаны с несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма, - дифференциации фонем на слух и в произношении, анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Лексико-грамматического строя речи, оптико-пространственных функций.

3. Ошибки при дисграфии характеризуются нарушением фонетического принципа письма, т.е. ошибки наблюдаются в сильной фонетической позиции (ЛОПАДА – вместо ЛОПАТА, ДМ – вместо ДОМ), в отличие от орфографических ошибок, которые наблюдаются лишь в слабой фонетической позиции (ВАДЯНОЙ – вместо ВОДЯНОЙ, ДАМА – вместо ДОМА)

4. Ошибки характеризуются как дисграфические в том случае , когда они наблюдаются у детей школьного возраста.

Основываясь на современных представлениях о сущности дисграфии, наиболее существенным критерием классификации дисграфии является несформированность той или иной психической функции, несформированность определенных операций процесса письма. С учетом этого критерия можно выделить следующие виды дисграфии (классификация Р.И. Лалаевой).

Артикуляционно – акустическая дисграфия [31]

Эта форма дисграфии была выделена М.Е. Хватцевым. Механизмом этого вида дисграфии является неправильное произношение звуков речи, которое отражается на письме: ребенок пишет слова так, как он их произносит. Известно, что на начальных этапах овладения письмом ребенок часто проговаривает слова, которые он записывает. Проговаривание может быть громким , шепотным или внутренним. В процессе проговаривания уточняется звуковая структура слова, характер звуков.

Артикуляционно-акустическая дисграфия проявляется в смешениях, заменах, пропусках букв, которые соответствуют смешениям, заменам, отсутствию звуков в устной речи.

В ряде случаев замены букв на письме сохраняются на письме у детей и после того, как замены звуков в устной речи устранены. Причиной этого является несформированность кинестетических образов звуков, при внутреннем проговаривании не происходит опоры на правильную артикуляцию звуков.

Следует отметить, что нарушения на письме, особенно в тех случаях, когда слуховая дифференциация звуков хорошо сформирована, а замены звуков в устной речи обусловлены недостаточностью артикуляционной моторики.

Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации фонем) – акустическая дисграфия [31]

Этот вид дисграфии проявляется в заменах букв, обозначающих фонетически близкие звуки, в нарушении обозначения мягкости согласных на письме. Чаще на письме смешиваются буквы, обозначающие свистящие шипящие, звонкие и глухие, африкаты и компоненты, входящие в их состав (Ч – Ть, Ч – Щ, Ц – Т, Ц – Т', Ц – С, С – Ш, З – Ж, Б – П, Д – Т, Г – К, и др), а также гласные О – У, Е – И.

Чаще всего механизм этого вида дисграфии связан с неточностью слуховой дифференциации звуков, при этом произношение звуков является нормальным. Это обусловлено тем, что для выделения фонемы и правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация, чем для устной речи. В устной речи небольшая недостаточность слуховой дифференциации звуков может компенсироваться смысловой избыточностью, а также за счет автоматизированных в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов слов.

В процессе письма для правильного различения и выбора фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, причем этот

анализ осуществляется во внутреннем плане, на основе следовой деятельности, по представлению. В других случаях у детей с этой формой дисграфии имеется неточность кинестетических образов звуков, которая препятствует правильному выбору фонем и ее соотношению с буквой.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза [31]

Механизмом этого вида дисграфии является нарушение следующих форм языкового анализа и синтеза: анализа предложений на слова; слогового и фонематического анализа и синтеза.

Несформированность анализа предложений на слова обнаруживается в слитном написании слов, особенно предлогов; в раздельном написании слов, особенно приставок и корня. Примеры: ЛЕТАМ ПАРЕКЕ И ДУТ ПАРХОДИ (Летом по реке идут пароходы.), ВДОМЕ УБАБУШКИ КОТ ВАСКА И САБАКАПУШОК (В доме у бабушки кот Васька и собака Пушок).

Наиболее распространенными ошибками при этом виде дисграфии являются искажения звукобуквенной структуры слова, обусловленные недоразвитием фонематического анализа, который является наиболее сложной формой языкового анализа наиболее распространены следующие ошибки:

- 1) пропуски согласных букв при их стечении (ДОЖИ – ДОЖДИ, ДЕКИ – ДЕНЬКИ, СОСТАЛЯЮТ – СОСТАВЛЯЮТ);
- 2) пропуски гласных (ДЕВЧКИ – ДЕВОЧКИ, ПОШЛ – ПОШЛИ, ТЧКА – ТАЧКА, РАСКАЧИВЕТ – РАСКАЧИВАЕТ);
- 3) перестановки букв (ПАКЕЛЬКИ – КАПЕЛЬКИ, КУЛКА – КУКЛА);
- 4) добавление букв (ВЕСНАЯ – ВЕСНА);
- 5) пропуски, добавления, замены слогов (ВЕСИПЕД – ВЕЛОСИПЕД).

Аграмматическая дисграфия [31]

Этот вид дисграфии проявляется в аграмматизмах на письме и обусловлен несформированностью лексико – грамматического строя речи (Р.И. Лалаева, Г. Сятка-Высоцка, С.Б. Яковлев и др.).

Аграмматизмы на письме отмечаются на уровне слова, словосочетания, предложения, текста. Чаще всего у детей с дисграфией обнаруживаются морфологические морфосинтаксические аграмматизмы, нарушения согласования и управления. Например:

ЗА ДОМА (за домом) САРАЙ. ИСТЕПЛЫЯ СТРАН ЛЕТЯТ ГРАЧИ (Из теплых стран летят грачи). ВАСЯ И КОЛЯ ПИШЛИ РОЩУ (Вася и Коля пришли в рощу). БЫЛ ЖАРКИ ДЕНЬ (Был жаркий день).

Оптическая дисграфия [31]

Этот вид дисграфии обусловлен несформированностью зрительно – пространственных функций: зрительного гнозиса, зрительного мнезиса, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

При оптической дислексии наблюдаются следующие виды нарушений письма :

- а) искаженное воспроизведение букв на письме (неправильное воспроизведение пространственного соотношения буквенных элементов, зеркальное написание букв, недописывание элементов, лишние элементы)
- б) замены и смешения графически сходных букв. Как и при дислексии, чаще всего смешиваются либо буквы, отличающиеся одним элементом (*П – ПП, Л – М, И – Ш*), либо буквы, состоящие из одинаковых элементов , но различно расположенных в пространстве (*В – D, Э – С*).

Одно из проявлений оптической дисграфии – зеркальное письмо : зеркальное написание букв, письмо слева направо, которое может наблюдаться у левшей, при органических повреждениях мозга.

Оптическую дисграфию подразделяют на литеральную и вербальную. Литеральная дисграфия проявляется в трудностях воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии воспроизведение изолированных букв сохранно. Однако при написании слов отмечаются искажения букв, замены и смешения графически сходных букв, контекстуальное влияние соседних букв на воспроизведение зрительного образа буквы.

Эволюционная или ложная дисграфия (классификация С. Борелье-Мэзонни) [53]

Это дисграфия, которая является проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму, что связано со сложностью этого речевого вида деятельности .

Ошибки начинающих обучение школьников могут быть объяснены трудностью распределения внимания между техническими, орфографическими и мыслительными операциями письма. (Е.В. Гурьянов)

Признаками незрелого письма могут быть:

Отсутствие обозначения границ предложений;

Слитное написание слов;

Нетвердое знание (забывание) букв, особенно прописных (определенную роль играет фактор частотности использования конкретных букв в языке);

Нехарактерные смешения;

Зеркальная обращенность букв.

Наличие таких ошибок не доказывает существование дисграфии, если эти ошибки единичны и нестойки.

А.Р. Лурия определял зеркальное письмо как одну из форм содружественных движений, в норме как правило подавляемых. Обычно у детей тенденция к двусторонней мышечной иннервации симметричных мышечных групп обусловлена иррадиацией возбуждения с одного полушария головного мозга на другое. С возрастом устанавливается односторонняя иннервация.

Объективная языковая трудность заключена в усвоении буквенного обозначения йотированных гласных. Нередко в письме младших школьников удерживается их неустойчивое обозначение и смешение с буквой Й: «Еура» - Юра, «поли домое»; «Йолка»; «льубит своюу маму»;

Значительную трудность для детей представляютоба способа обозначения мягкости согласных в русском письме:«Вана взал конки». [53]

Вывод по 1 главе

Исходя из вышеизложенного, под «психолого–педагогическим сопровождением» воспитательно-образовательного процесса понимается целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, закономерностей ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения и воспитания, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия.

Осуществляющий педагогическое сопровождение, не стремится ликвидировать трудности другого, а всячески старается своими действиями укрепить его способности и веру в себя, развить возможности правильно оценивать причины своих трудностей и поиска лучших способов решения проблем, ориентируясь на особенности личности, нуждающейся в педагогическом сопровождении.

Психологически обоснованное педагогическое сопровождение состоит в умении создать у этих детей правильную позицию по отношению к трудностям в обучении.

На основе выше рассмотренных положений мы можем сформулировать определение: психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста – это специально организованная система, процесс взаимодействия (социокультурного и личностного) ребенка и взрослого (педагога, психолога), основанный на поддержке и заботе, направленный, прежде всего, на преодоление трудностей в обучении и окружающей ребенка жизненной ситуации, которые могут видоизменяться на протяжении всего процесса обучения .

Педагогическое сопровождение не только решает задачи снятия трудностей в обучении школьников, но и гармонизирует коммуникативные возможности ученика и педагога.

Педагог призван в сопровождении помочь ребенку позитивно оценить трудности и скопить силы для самостоятельного их преодоления. Это возможно лишь тогда, когда сопровождение придает совместной жизнедеятельности детей и взрослых характер совместного жизнетворчества, в котором ребенку дают возможность приобрести знания, умения, навыки не только размышлять, находить выход из ситуации, но и навыки практического решения возникающих проблем.

Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста в условиях учебного процесса предполагает: удовлетворение базовых потребностей ребенка; обеспечение в школьном образовательном учреждении психологической и социальной безопасности ребенка, удовлетворение первичных интересов школьника, превентивную и оперативную помощь в решении индивидуальных проблем, связанных с усвоением учебных программ, принятием правил поведения в школьном образовательном учреждении, межличностной коммуникацией со взрослыми и сверстниками, формирование готовности быть субъектом собственной деятельности. Все эти базовые потребности личности младшего школьника являются содержанием ведущей педагогической категории – психолого-педагогическое сопровождение детей в процессе обучения.

Мы полагаем, что в системе школьного образования возможно осуществление не только индивидуального сопровождения ребенка младшего школьного возраста, но и системное сопровождение образовательного процесса.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности всегда персонифицировано и направлено на конкретного воспитанника, даже если педагог работает с группой. Субъектом психолого-педагогического сопровождения является и сам ребенок, который имеет свой опыт обучения, взаимодействия со взрослыми, сверстниками, свой особый характер личностного и индивидуального

развития. Особенности конкретного ребенка влияют на содержание и формы психолого-педагогического сопровождения его индивидуальной образовательной деятельности.

Суть идеи психолого-педагогического сопровождения – комплексный подход к решению проблем развития.

Поскольку речь не является врожденной способностью человека, то для нормального становления речи необходимо, чтобы кора головного мозга достигла определенной зрелости, а органы чувств ребенка – слух, зрение, обоняние, осязание, вкус – были также достаточно развиты.

Совместная работа зон и областей мозговой коры необходима для нормального осуществления каждого сложного психологического процесса, в том числе речи, письма и чтения.

Таким образом, *письмо и письменная речь* по способу и времени возникновения, по связи с устной речью и другими ВПФ, по структуре и психологическому содержанию, по его формированию у детей, по мозговым механизмам, лежащим в его основе *являются одним из сложнейших психических процессов.*

Важным для письма является полноценность фонематического слуха и слухового анализа.

Зрение играет значительную роль в акте формирующегося письма, когда еще не сформированы сами двигательные представления, а не только их связи со слуховыми и речедвигательными представлениями.

Знание закономерностей речевого развития необходимо для своевременной и правильной диагностики отклонений в этом процессе, для грамотного построения коррекционно-воспитательной работы по преодолению речевой патологии.

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят отражение в письме [31, 53].

Самыми распространенными формами речевой патологии у младших школьников являются нарушения чтения и письма – дислексия и дисграфия. [31,53]

Расстройства чтения и письма имеют одинаковую этиологию и сходные механизмы.

Классификация дислексий разработана Р.И. Лалаевой и включает следующие виды : фонематическую, семантическую, аграмматическую, оптическую, мнестическую дислексию. Разработана также и близкая к данной классификация дисграфий, в которой представлены следующие формы: артикуляторно-акустическая, аграмматическая, оптическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания.

Ошибки чтения и письма не являются ни постоянными, ни идентичными для конкретного слова. Такая изменчивость нарушений показывает, что ни один из патогенетических факторов не является решающим, но каждый имеет значение в совокупности с другим. Невозможно найти универсального объяснения, применимого ко всем случаям нарушений чтения и письма. Эти нарушения основываются на совокупности дисфункций: недостаточной сформированности речи, ручной умелости, телесной схемы и чувства ритма.

Анализ литературы позволяет установить причины трудностей возникающие при овладении письменной речью и изучить методики при помощи которых можно выявить основные предпосылки нарушения письменной речи у учащихся младших классов.

Глава 2. Изучение состояния предпосылок нарушения письменной речи детей младшего школьного возраста

2.1. Методики изучения предпосылок нарушения письменной речи у учащихся младших классов младшего школьного возраста

Для изучения предпосылок нарушения письменной речи у учащихся младших классов важно изучить современные методики.

Состояния речевого развития детей младшего школьного возраста представлено в методиках Т.А. Фотековой, И.Н. Садовниковой, Р.И. Лалаевой, Акименковой и др.

Методика Т.А. Фотековой по обследованию состоит из трех серий. Первая серия: исследует предпосылки письменной речи. Она включает пробы на языковый и звукобуквенный анализ, требующие определить количество слов в предложении, количество слогов и звуков в слове и т.д. Вторая серия: направлена на оценку письма. Первоклассники должны написать под диктовку буквы, свое имя и два слова (стол, ствол). Учащимся 2-3-х классов предлагается небольшой диктант. Третья серия: Проверяет навыки чтения.

И.Н. Садовникова в своей методике в разделе "Обследование" выделяет такие пункты, как "особенности учебной деятельности" и "школьная зрелость" и выделяет следующие направления работы по коррекции дисграфии: развитие пространственных и временных представлений; развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов; количественное и качественное обогащение словаря; совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов; усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений; обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями

многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций.

При разработке методики Р.И. Лалаевой за основу был положен психолингвистический подход. Научно-теоретическими предпосылками методики явились современные психолингвистические представления о структуре речевой деятельности.

Таким образом, в соответствии с психолингвистическим подходом, при исследовании по данной методике анализируется не изолированное высказывание, текст как готовые продукты речеобразования, а сами эти процессы [28,29]. Отличительной чертой психолингвистического анализа является не анализ по элементам, а анализ по единицам (Л.С. Выготский). При этом под единицей понимается психологическая операция. Процесс порождения речевого высказывания складывается из динамической организации операций в сложные речевые действия и в целом в еще более сложную деятельность.

Методика рассчитана на исследование процесса продуцирования речевых высказываний у детей 6-10 лет с речевой патологией различного генеза, имеющих как относительно сохранный интеллект, так и интеллектуальную недостаточность. Эта методика позволяет более тонко диагностировать характер первичного и вторичного недоразвития речи у детей. В модифицированном виде она может быть использована для изучения особенностей речевого развития детей других возрастных групп. Работа по данной методике проводится в несколько этапов. Обследование школьников осуществляется в два этапа: на предварительном выявляются дети с нарушениями письма, на втором этапе осуществляется специальное обследование детей с нарушениями, проводится дифференциация расстройства письма и чтения. Таким образом, используя методики диагностики, можно выделить ряд предпосылок, которые приводят к нарушениям письменной речи у учащихся младших классов:

- нарушение психического и соматического здоровья;
- нарушение умственные способности;
- нарушение слуха и зрения;
- нарушение развития мелкой моторики
- нарушение формирования устной речи
- нарушение поведения (регуляция, саморегуляция, контроль, мотивы поведения)
- нарушение психической активности;
- нарушение потребности в речевом общении;
- недостаточное речевое окружение.

Проанализировав методики, мы пришли к выводу, что наиболее целесообразным является использование методики Р. И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой.

В качестве диагностических критериев данной методики, мы будем использовать бальную систему В.М. Акименко. Для каждой методики обследования В.М. Акименко разработана **таблица[1]**, в которую мы будем заносить результаты.

Для исследования были выбраны следующие направления:

Обследование звукопроизношения [1, 31]

Для обследования звукопроизношения используются набор рисунков, картинок. Предметы на рисунках подобраны так, чтобы исследуемые звуки находились в трех позициях – в начале, середине и в конце слова. звонкие согласные в конце слов не предлагаются, так как при произношении они оглушаются.

Результаты исследования заносятся в **Таблицу 1. [Приложение 2]**

Отсутствие звука обозначается в таблице прочерком, в случае замены звуков записывается звук –заместитель.

Примерный список слов, на которые можно подобрать картинки:

[с] - санки, оса, нос	[щ] – щука, овощи, плащ;
[с']- семья, апельсин, гусь;	[л] – лампа, балалайка, дятел;
[з]- замок, коза;	[л'] – лимон, пальма, фасоль;
[з'] – зима, магазин;	[р] – ракета, картошка, комар;
[ц] – цапля, овца, палец;	[р'] – репка, карета, дверь ;
[ш] – шапка, машина, мышь;	[к] – кошка, окно, лётчик;
[ж] – жук, лыжи;	[г] – город, огород , дог;
[ч] – чайник, качели, мяч;	[х] – хлеб, охота, ах.

Обследование общей моторики проводится по схеме [1, 31]:

1. Исследование двигательной памяти.

Логопед показывает движения рук и просит повторить:

- руки вперёд, вверх, в стороны, на пояс;
- повторить за педагогом движения за исключением одного, заранее обусловленного «запретного» движения.

Отмечается качество, правильность, последовательность выполнения движений, особенности переключения с одного на другое.

2. Исследование статической координации.

Логопед показывает движения и просит их повторить:

- Стоять с закрытыми глазами, стопы ног поставить, на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуты вперед время выполнения 5 секунд по 2 раза для каждой ноги;
- Стоять с закрытыми глазами, а затем на левой ноге, руки вперед. Время выполнения 5 секунд.

Отмечается статическая координация:

- свободно удерживает позы или с напряжением раскачивается из стороны в сторону,
- балансирует туловищем, руками, головой;
- сходит с места или делает рывок в стороны;
- касается пола другой ногой;

- иногда падает, открывает глаза и отказывается выполнять пробу.

3. *Исследование динамической координации.*

Логопед показывает движения и предлагает их повторить:

- Маршировать чередуя шаг и хлопок ладонями.

Хлопок производить в промежутке между шагами;

- Выполнять подряд 3-5 приседаний, пола пятками не касаться, выполнять только на носках.

Отмечается маршировка:

выполняет верно с первого раза, со 2-3 раза и хлопка не удается.

Отмечается выполнение приседаний:

выполняет правильно; с напряжением, раскачиваясь, балансируя туловищем и руками; становится на всю ступню.

4. *Исследование произвольного торможения.*

Логопед показывает движения и предлагает маршировать и останавливаться внезапно по сигналу.

Отмечается плавность и точность движений обеих ног, соответствие двигательной реакции сигналу.

5. *Исследование пространственной организации.*

Логопед показывает движения и предлагает повторить их:

- Ходьба по кругу, в обратном направлении через круг. Начать ходьбу от центра круга направо, пройти круг вернуться в центр слева. Пройти кабинет из правого угла через центр по диагонали, обойти кабинет вокруг и вернуться в правый угол по диагонали через центр из противоположного угла;

- Повернуться на месте вокруг себя и подскоками передвигаться по кабинету, начиная движение справа;

- То же выполнять слева;

- По словесной инструкции проделать эти же задания.

Отмечаются ошибки в пространственной координации: незнание сторон тела, ведущей руки, неуверенность выполнения.

По результатам обследования определяется уровень развития общей моторики.

За каждое правильно выполненное задание ребенок получает 1 балл.

Максимальное количество баллов :

за первое задание – 2 балла;

за второе задание – 2 балла;

за третье задание – 2 балла;

за четвертое задание – 1 балл;

за пятое задание – 2 балла;

Первый уровень (низкий, менее 2 баллов)

Ребенок затрудняется в выполнении движений. Не знает сторон тела, ведущей руки. Статическая и динамическая координация не сформирована. Наблюдаются парезы, параличи, расстройство координации, наличие произвольных движений.

Второй уровень (ниже среднего, 3-4 балла)

Ребенок затрудняется в выполнении движений. Не знает сторон тела, ведущей руки. При выполнении движений на статическую и динамическую координацию допускает погрешности. Движения отличаются недостаточной точностью, несоответствием двигательной реакции сигналу, нарушением последовательности выполнения движений и переключением с одного движения на другое.

Третий уровень (средний, 5-4 балла)

У ребенка при выполнении заданий диагностируются затруднения в выполнении движений. При обследовании фиксируются ограничение объема движений, трудности изменения заданного положения рук, ног, снижение тонуса мускулатуры, недостаточная их точность. При выполнении упражнений на статическую и динамическую координацию допускает погрешности. Не знает сторон тела, ведущей руки.

Четвертый уровень (7-6 баллов)

Ребенок задания выполняет правильно, объем движений полный, но они неловкие, недифференцированные. Движения характеризуются недостаточной согласованностью деятельности. Хорошо марширует, достаточно точно выполняет приседания. Знает стороны тела, ведущую руку.

Пятый уровень (высокий, 9-8 баллов)

Ребенок все задания выполняет правильно. Отмечаются хорошее качество и последовательность выполнения движений, четкое переключение с одного движения на другое. Ребенок, стоя с закрытыми глазами, свободно удерживает предлагаемые позы. Отчетливо марширует, плавно и точно выполняет приседания. Знает стороны тела, ведущую руку.

Результаты обследования заносятся в таблицу [Приложение 2].

Обследование мелкой моторики [1, 31]

1. Обследование статической координации движений пальцев рук:

- выполнять задание по показу, затем по словесной инструкции при счете от 1 до 5;
- вытянуть указательный палец и мизинец правой, а затем левой руки, обеих рук;
- вытянуть указательный и средний пальцы правой, а затем левой руки, обеих рук;
- положить указательные пальцы на средние на обеих руках;
- соединить в кольцо большой палец правой, затем левой, руки, обеих рук с указательным (средним, безымянным, мизинцем)

при выполнении этой пробы отмечается точность и правильность выполнения заданий.

2. Обследование динамической координации движений пальцев рук:

- Попеременно соединять все пальцы руки с большим и пальцем сначала правой, затем левой руки, потом обеих рук одновременно («Здороваются пальчики только правой, здороваются пальчики только левой руки», «Здороваются пальчики правой и левой руки»);

- Выполнять движение «кулак – ребро – ладонь» правой, затем левой рукой, потом двумя руками одновременно; выполнение пробы необходимо повторить с прикушенным языком.

При выполнении этой пробы отмечаются :

- усвоение программы (с первого предъявления, со второго предъявления, после совместного выполнения с экспериментатором, невыполнение);
- характер выполнения действия (плавное, поэлементное, замедленное, трудности переключения с одного звена на другое);
- ошибки (персеверации, нарушение последовательности движений).

3. *Исследование чувства ритма:*

- Сменять руки с одновременным сжиманием одной кисти в кулак и разжиманием кулака другой кисти;
- «игра на рояле» (пальцы 1– 5, 2 -4,5 -1, 4 -2, 1 -2 -3-4-5, 5-4 -3-2 -1);
- Раскрашивание, штриховка, вырезание (по работам детей);
- Рисование по образцу «дом – дерево – забор»;
- Обследование темпа движений при помощи письменной пробы : чертить на бумаге палочки в строчку в течение 15с в произвольном темпе, в течение следующих 15с чертить как можно быстрее, в течение следующих 15с чертить в первоначальном темпе;

результаты первого и третьего раза сравниваются и оценивается темпы: замедленный, нормальный, ускоренный.

При выполнении этой пробы отмечается:

- Способность восприятия ритма;
 - Способность воспроизведения ритма в движениях;
 - Способность ретенции ритма – сохранение его в памяти;
- Способность к ритмическому творчеству – ритмическая активность.

4. *Исследование механизмов автоматизации движений ведущей руки (Давай поздороваемся) [1, 31]*

- Взрослый предлагает ребенку протянуть руку для приветствия (поздороваться): сначала правую, затем левую, затем обе руки. При этом следует отметить наличие лишних движений (сжатие кисти противоположной руки, приподнимание плеч, сокращение мышц лица, открывание рта и др.), которые указывают на низкий уровень коррекции произвольных действий.

По результатам обследования мелкой моторики определяется уровень. За каждое правильно выполненное упражнение ребенок получает 1 балл.

Максимальное количество баллов:

за первое задание - 6 баллов;

за второе задание - 2 балла;

за третье задание - 5 баллов;

за первое задание - 1 балл.

Первый уровень (низкий, менее 2 баллов)

Ребенку движения не удаются; отмечаются инертность и недифференцированность движений. Отсутствует последовательность движений или замедленный или быстрый, ритм не воспроизводится.

Имеются лишь движения во время приветствия.

Второй уровень (ниже среднего, 5-3 балла)

У ребенка движения не точные; отмечаются нарушения динамической организации движений. Отсутствует последовательность движений, темп движений замедленный или быстрый, ритм не воспроизводится. Имеются лишь движения во время приветствия.

Третий уровень (средний 9-6 баллов)

У ребенка при выполнении заданий на статическую и динамическую координацию движений пальцев рук диагностируются затруднения, но явных нарушений не отмечается.

При обследовании фиксируются ограничение объема движений, трудности изменения заданного положения пальцев рук, снижение тонуса

мускулатуры, недостаточная их точность. Темп может быть замедленный или быстрый, ритм воспроизводится с небольшими ошибками.

Имеются лишние движения во время приветствия.

Четвертый уровень (выше среднего, 12-10 баллов)

Статическая и динамическая координация движений пальцев рук сформирована, но объем движения пальцев рук недостаточно полный. У ребенка сформировано чувство ритма. Лишних движений во время приветствия нет .

Пятый уровень (высокий, 14-13 баллов)

Статическая и динамическая координация движений пальцев рук сформирована, движения пальцев рук активные, объем движений полный, нет замен движений. У ребенка полностью сформировано чувство ритма.

Ведущая рука – правая. Лишних движений во время приветствия нет
Результаты обследования заносят в таблицу [Приложение 2]

Обследование артикуляционной моторики [1, 31]

Выявление особенностей артикуляционной моторики производится в процессе выполнения ребенком действий по указанию логопеда.

1. Исследование подвижности губ.

Для выявления подвижности губ ребенку по подражанию предлагается выполнить следующие движения:

- Вытянуть губы вперед и округлить;
- Отвести их уголки в стороны;
- Поднять верхнюю губу;
- Опустить нижнюю;
- Облизнуть губы;
- Усиленно выдыхая, вызвать вибрацию губ;
- Надуть щеки - втянуть их.

2. Исследование подвижности языка.

Для выявления подвижности языка ребенку предлагается по подражанию:

- Сделать язык сначала узким, а потом широким;

Поднять кончик языка к верхним резцам и опустить к нижним;

Подвигать им как «маятником».

3. Исследование подвижности нижней челюсти.

Для выявления подвижности нижней челюсти ребенку предлагается по подражанию:

Опустить челюсть;

Выдвинуть вперед;

Установить нет ли контрактуры.

4. Исследование подвижности мягкого нёба.

Для выявления подвижности мягкого нёба ребенку предлагается произнести звук «а». при этом определяется наличие или отсутствие активного замыкания мягкого нёба с задней стенкой глотки, пассивное замыкание определяется шпателем или пальцем путем дотягивания мягкого нёба до задней стенки глотки; одновременно отмечается наличие или отсутствие рефлексов задней стенки глотки.

При выполнении заданий диагностируются затруднения в движениях артикуляторных органов: явная невозможность, значительное ограничение объема движений, склонность к постоянному удерживанию языка «комком» в глубине полости рта, трудности изменения заданного положения речевых органов, тремор, гиперкинезы, синкинезии, замедление темпа при повторных движениях. При анализе состояния артикуляционной моторики за основу могут быть взяты следующие параметры:

Движения артикуляционного аппарата: активные, пассивные.

Объем движений: полный, неполный.

Тонус мускулатуры: нормальный, вялый, чрезмерно напряженный.

Точность движений: точные, последовательные, неточные, отсутствует последовательность движений.

Наличие сопутствующих и насильственных движений (указать какие).

Темп движений: нормальный, замедленный, быстрый.

Длительность удерживания артикуляторов в определенной позиции.

По результатам обследования артикуляционной моторики определяется уровень. За каждое правильно выполненное упражнение ребенок получает 1 балл.

Максимальное количество баллов:

за первое задание – 7 баллов;

за второе задание -3 балла;

за третье задание – 3 балла;

за четвертое задание – 2 балла.

Первый уровень (низкий, менее 2 баллов). Ребенок затрудняется в движениях артикуляционных органов, наблюдается невозможность выполнения большинства движений губами, языком. Не может по подражанию вытянуть губы вперед, отвести их уголки в стороны, поднять верхнюю губу, опустить нижнюю, облизнуть их, вызвать вибрацию губ, надуть щеки – втянуть их. При выполнении движения языком отмечается неумение выполнять упражнение на последовательность движений, на распластывание языка (язык комом) при повышенном тонусе. При пониженном тонусе (язык тонкий, вялый) могут быть тремор, гиперкинезы, синкинезии, гиперсаливация. Отмечаются отсутствие активного замыкания мягкого неба с задней стенкой глотки, отсутствие рефлексов задней стенки глотки.

Второй уровень (ниже среднего, 6 – 3 балла). У ребенка отмечается невозможность выполнения многих движений органами артикуляционного аппарата, неполный объем движений, тонус мускулатуры напряженный или вялый, движения неточные, отсутствует последовательность движений, имеются сопутствующие, насильственные движения, отмечается саливация, темп движений или замедленный, или быстрый. При этом ребенок недостаточно удерживает артикуляторы в определенной позиции.

Третий уровень (средний, 10 – 7баллов). У ребенка при выполнении заданий диагностируются затруднения в движениях артикуляторных органов, но явных нарушений не отмечается. При обследовании фиксируются ограничение объема движений, трудности изменения заданного положения речевых органов, снижение тонуса мускулатуры, недостаточная их точность. Могут иметь место тремор, замедление темпа при повторных движениях.

Четвертый уровень (выше среднего, 13 - 11баллов). У ребенка артикуляционная моторика сформирована, объем движений полный, но огни являются замедленными, неловкими, недифференцированными. Движения характеризуются недостаточной согласованностью деятельности. Во время выполнения движений органами артикуляционного аппарата нет синкинезий, гиперкинезов, саливации.

Пятый уровень (высокий, 15–14 баллов). У ребенка артикуляционная моторика сформирована полностью. Движения артикуляционного аппарата активные, объем движений полный, тонус мускулатуры нормальный, движения точные, темп нормальный, сопутствующие движения отсутствуют.

Результаты обследования заносятся в **таблицу** ... [Приложение 2].

Обследование фонематического восприятия [1, 31]

1. Исследование состояния физиологического слуха .

Исследование слуха проводится шепотной речью. Рекомендуется использовать две группы слов: первая группа имеет низкую частотную характеристику и слышна при нормальном слухе в среднем на расстоянии 5м; вторая – обладает высокой частотной характеристикой и слышна в среднем на расстоянии 20м. К первой группе относятся слова, в состав которых входят гласные [у], [о], из согласных - [м], [н], [в], [р], например: ворон, двор, море, номер, нора и т.д. во вторую группу входят слова, включающие из согласных шипящие и свистящие звуки, а из гласных – [а], [и], [э] : час, щи, чашка, чижик, заяц, шерсть и т.д.

2. *Исследование дифференциации неречевых звуков.*

Для этого ребенок должен ответить на вопросы : «Что гудит?» (машина), «Что проехало?» (трамвай), «Кто смеется?» (Девочка), «Угадай что звучит?» (труба, свисток, льётся, шуршит бумага)

3. *Исследование слуховой памяти и понимания речи.*

Для этого ребенок должен выполнить различные поручения в заданной последовательности. Например, «Дай мне кубик, а на столе возьми мяч», «Поставь пушку на стол, а зайца посади на стул и подойди ко мне».

4. *Исследование различения слогов, слов с оппозиционными звуками.*

Для этого ребенок должен повторить за исследователем :

ба – па, да – та, ка - га – ка , са – ся, жа – ша, са –за;

мышка – мишка, катушка - кадушка, роза – лоза;

семь машин на шоссе;

пастушок быстро шел;

висел железный замок;

ручное зеркало упало.

5. *Исследование фонематического анализа и синтеза.*

Для этого ребенок должен выполнить следующие задания:

Определить, есть ли звук [с] в словах: самолёт, лампа, миска, салфетка;

Определить количество звуков в слове и место звука [с] в словах: сок, оса, нос;

Составить слово из звуков : [с],[т],[о], [л], [к], [а], [р];[р], [а],[ш]

Придумать слово на заданный звук : [с], [ш], [л], [р];

Из общего количества картинок отобрать только те, названия которых начинаются на определенный звук.

По результатам обследования определяется уровень. За каждое правильно выполненное упражнение ребенок получает 1 балл.

Максимальное количество баллов:

за первое задание - 1 балл;

за второе задание - 1 балл;

за третье задание - 1 балл;

за четвертое задание - 6 баллов;

за первое задание - 5 баллов;

Первый уровень (низкий, менее 4 баллов)

У ребенка фонематическое восприятие не сформировано. Фонематический слух нарушен.

Второй уровень (ниже среднего, 6-5 баллов).

У ребенка фонематическое восприятие не сформировано. Ребенок допускает ошибки при выполнении заданий на различение слогов, слов с оппозиционными звуками. При выполнении заданий на исследование фонематического анализа и синтеза ребенок затрудняется определить наличие звуков и количество звуков в словах, составить слово из звуков, придумать слово на заданный звук, отобрать картинки, названия которых начинаются на определенный звук. Фонематический слух нарушен.

Третий уровень (средний, 9-7 баллов)

У ребенка фонематическое восприятие сформировано недостаточно. Ребенок допускает ошибки при выполнении заданий на различение слогов, слов с оппозиционными звуками. При выполнении заданий на исследование фонематического анализа и синтеза ребенок иногда затрудняется определить наличие звука и количество звуков в словах, составить слово из звуков, придумать слово на заданный звук, отобрать картинки, названия которых начинаются на определенный звук. Фонематический слух нарушен.

Четвертый уровень (выше среднего, 12-10 баллов)

У ребенка фонематическое восприятие сформировано не полностью. Ребенок допускает ошибки при выполнении заданий на различение слогов, слов с оппозиционными звуками. При выполнении заданий на

исследование фонематического анализа и синтеза ребенок может допустить отдельные ошибки при определении наличия звука и количества звуков в словах, при составлении слов из звуков, при придумывании слов на заданный звук, при отборе картинок, названия которых начинаются на определенный звук. Фонематический слух не нарушен.

Пятый уровень (высокий, 14-13 баллов).

У ребенка фонематическое восприятие полностью сформировано. Фонематический слух развит.

Результаты обследования заносятся в **таблицу** [Приложение 2]

Обследование слоговой структуры слова [1, 31]

Слог - минимальная произносительная единица. Ребенок осваивает слова, состоящие из разного количества слогов, из слогов со стечениями согласных звуков. Поэтому необходимо проверять, как ребенок произносит слова различной слоговой структуры – со стечением согласных в начале, середине и конце слова, многосложные слова и слова, состоящие из сходных звуков.

Материалом исследования слоговой структуры слова служат предметные картинки. В процессе предъявления картинок дается инструкция: «Посмотри внимательно на картинку и назови кто или что это».

1. Исследование произнесения слов сложного слогового состава:

Трамвай, верблюд, виноград, сахарница, корзинка, скатерть, ласточка, черепаха, хворост, аквариум, холодильник, перекресток, фотография, балерина, милиционер, регулировщик, парикмахерская, сквородка, полотенце, ящерица, сквозняк, температура, простокваша, сыр, гнездо, снег, рога, весна, картофель, звездочки, государство, отечество, электричка, разведчики, сенокос, космонавт, велосипедист, чистильщик.

2. *Исследование произнесения слов различного слогового состава* предлагаются 13 серий заданий, в которые входят одно-, двух- и трехсложные слова с закрытыми и открытыми слогами, со стечениями согласных звуков:

- 1) двусложные слова из двух открытых слогов (мама, уха);
- 2) трехсложные слова из открытых слогов (панама, пионы);
- 3) односложные слова (мак, лев);
- 4) двусложные слова с одним закрытым слогом (като́к, Алик);
- 5) двусложные слова со стечением согласных в середине слова (тыква, утка);
- 6) двусложные слова с закрытым слогом и стечением согласных (компот, Павлик);
- 7) трехсложные слова с закрытым слогом (котенок, пулемет);
- 8) трехсложные слова со стечением согласных (конфета, калитка);
- 9) трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом (памятник, маятник);
- 10) трехсложные слова с двумя стечениями (винтовка, морковь);
- 11) Односложные слова со стечением согласных в начале и конце (кнут, клей);
- 12) двусложные слова с двумя стечениями (кнопка, клетка);
- 13) четырехсложные слова из открытых слогов (паутина, батарея).

3. *Исследование произнесения слов различного слогового состава в предложениях.*

- Мальчик слепил снеговика.
- Водопроводчик чинит водопровод.
- Милиционер ездит на мотоцикле.
- Регулировщик стоит на перекрестке.

Оцениваются :

- особенности нарушений слоговой структуры слова (ребенок произносит только отдельные слоги, произносит слово всякий раз по-разному);
- элизии слогов, опускание согласных в стечениях ;
- парафазии, перестановки при сохранении контура слов;
- итерации, персеверации, добавление звуков (слогов);
- контаминации (часть одного слова соединяется с частью другого).

По результатам обследования нарушений слоговой структуры слова определяется уровень.

За каждое нарушение ребенок получает 1 балл.

Первый уровень (низкий, более 4 баллов)

Ограниченная способность воспроизведения слоговой структуры слова.

Второй уровень (ниже среднего, 3 балла)

У ребенка имеются нарушения слоговой структуры слова в предложениях, при произнесении слов сложного слогового состава, например, ребенок произносит только отдельные слоги, произносит слово всякий раз по-разному, наблюдаются элизии слогов, опускание согласных в стечениях, парафазии, перестановки при сохранении контуров слов, итерации, персеверации, добавление звуков (слогов), контоминации (часть одного слова соединяется с частью другого).

При произнесении слов различного слогового состава имеются нарушения не всех групп.

Третий уровень (средний, 2 балла)

У ребенка имеются нарушения слоговой структуры слова в предложениях, при произнесении слов сложного слогового состава. При произнесении слов различного слогового состава нарушений, почти, нет.

Четвертый уровень (выше среднего, 1 балл)

У ребенка имеются нарушения слов сложного слогового состава.

Пятый уровень (высокий, 0 баллов)

У ребенка нет нарушений у слоговой структуры слова.

Результаты обследования заносятся в таблицу []

Обследование лексики [1, 31]

1. *Исследование словаря существительных.*

Активный словарь:

- существительные: обувь, ботинки, посуда, тарелки, плита, гроза, стол, майка, рубашка и т.д.;

- части предметов: тело (голова, ноги, руки, нос, рот, живот...)

- название профессий: врач, водитель, учитель, продавец и т.д.;

- название формы

2. *Исследование обобщающих понятий: одежда, мебель, овощи, фрукты, животные и т.д.;*

3. *Исследование глагольного словаря.*

- Кто какие звуки издает?

- Кто что делает? (по профессиям)

4. *Исследование словаря прилагательных:*

белый, черный, красный, синий, зеленый.

коричневый, розовый, голубой, оранжевый.

5. *Исследование подбора антонимов.*

добро, высокий, горе, легкий, большой, покупать, друг, поднимать, хороший, давать, широкий.

По результатам обследования лексики определяется уровень.

За каждое правильно выполненное упражнение ребенок получает 1 балл.

Максимальное количество баллов:

за 1 задание – 4 балла;

за 2 задание – 1 балла

за 3 задание – 5 балла

за 4 задание – 2 балла

за 5 задание – 2 балла.

Первый уровень (низкий, менее 4 баллов). Словарь состоит из небольшого количества нечетко произносимых звукокомплексов, звукоподражаний.

Второй уровень (ниже среднего, 8 – 5 баллов). Актуализация словаря вызывает затруднения. Ребенок не знает многих слов: названий животных, профессий, инструментов, частей тела и предметов. Не усвоены слова обобщенного, отвлеченного значения, испытывает трудности, называя профессии людей, не может подбирать антонимы, неточно употребляет слова. Слова используются в излишне широком значении, в других случаях – в слишком узком. Распространены замены слов, относящихся к одному семантическому полю. Среди существительных могут быть замены слов путем объединения их в одно родовое понятие. Наблюдается смещение слов на основе сходства.

Третий уровень (средний, 11-9 баллов). Могут быть затруднения при актуализации незначительного количества слов. Могут быть не усвоены слова обобщенного, отвлеченного значения. Вместо синонимов ребенок может использовать слова, семантически близкие. Среди существительных могут быть замены слов путем объединения их в одно родовое понятие. Может быть смещение слов на основе сходства.

Четвертый уровень (выше среднего, 14 – 12 баллов).

Словарь соответствует возрастной норме, но при назывании слова, но при назывании слова могут актуализироваться недостаточно быстро. Ребенок знает названия животных, профессий, инструментов, частей тела и предметов, называет профессии людей, может подбирать антонимы, усвоены слова обобщенного, отвлеченного значения.

Пятый уровень (высокий, 16 – 15 баллов)

Словарь соответствует возрастной норме. Быстро актуализирует слова, знает названия животных, профессий, инструментов, частей тела и

предметов, называет профессии людей, может подбирать антонимы, усвоены слова обобщенного, отвлеченного значения.

Результаты обследования заносятся в таблицу []

Обследование грамматического строя [1, 31]

1. Исследование образования существительных им. п. мн. числа.

Стол - столы, дерево -, воробей - ...

Кукла – куклы, окно -, пень -

Ухо - ..., стул –, лев -

Слон - ..., сон -, глаз -

2. Исследование образования существительных в косвенных падежах.

У меня есть карандаш, кукла.

У меня нет карандаша, куклы.

Я рисую, папа пишет о ...

3. Исследование образования существительных род. п. мн. числа.

Шар – шаров, чашка –, дерево -

Стол - столов, книга -, лист -

Дом -, мяч -, ключ - ...

4. Исследование употребления предлогов: в, на, под, над, за, перед, около.

5. Исследование согласования числительного с существительным.

Дом - два дома – пять домов.

Кукла -, шар -, жук - ...

6. Исследование согласования прилагательного с существительным

Шар, ведро, платье.

Ботинок, машина.

7. Исследование образования названий детенышей животных .

у кошки, у утки - ... у гуся -, у лисы -

у заца, у белки, у медведя, у волка ...

у коровы, у лошади, у собаки...

8. Исследование образования уменьшительно-ласкательных форм.

стол, мяч, дом, кровать, берёза, кукла, ложка, шарф, миска;
гриб, лиса, лист, воробей, одеяло.

9. *Исследование образования относительных прилагательных от существительных.*

Дерево – деревянный, резина -, металл -

Бумага -, солома -, мех -,

Кирпич -, снег -, пух -

Брусника - ..., шерсть -, черника -

10. *Исследование притяжательных прилагательных.*

сумка мамы, хвост зайца.

Кофта бабушки, лапа медведя.

Газета папы, шерсть волка.

11. *Исследование приставочных глаголов.*

ходит, бежит, летит.

12. *Исследование образования глаголов совершенного вида.*

Рисовал – нарисовал.

Писал – написал.

Делал – сделал.

По результатам обследования грамматического строя определяется уровень. За каждое правильно выполненное упражнение ребенок получает 1 балл.

Максимальное количество баллов:

за 1 задание - 4 балла,

за 7 задание - 1 балл

за 2 задание - 2 балла

за 8 задание - 1 балл

за 3 задание - 3 балла

за 9 задание - 4 балла

за 4 задание - 1 балл

за 10 задание - 1 балл

за 5 задание - 2 балла

за 11 задание - 1 балл

за 6 задание - 2 балла

за 12 задание - 1 балл

Первый уровень (низкий, менее 5 баллов). Ребенок не использует морфологические элементы для передачи грамматических отношений.

Второй уровень (ниже среднего, 9-6 баллов). Отмечаются грубые ошибки в употреблении может быть грамматических конструкций.

Третий уровень (средний, 14 – 10 баллов). Грамматический строй имеет отклонения от возрастной нормы. Не всегда удается употреблять правильно предложенные предлоги, согласовывать существительное с числительным, прилагательным, образовывать названия детенышей. В целом невыполненных может быть не более 9 заданий.

Четвертый уровень (выше среднего, 19 – 15 баллов) - грамматический строй соответствует возрастной норме., однако могут иметь место незначительные затруднения при выполнении не более 4 заданий.

Пятый уровень (высокий, 24 – 20 баллов). Грамматический строй соответствует возрастной норме. Ребенок безошибочно образует существительные именительного падежа множественного числа, родительного падежа множественного числа, существительные в косвенных падежах. Употребляет правильно все предложенные предлоги. Может согласовывать существительное с числительным и прилагательным, образовывать названия детенышей животных, образовывать уменьшительно-ласкательные формы, относительные прилагательные от существительных, притяжательные прилагательные и приставочные глаголы, глаголы совершенного вида.

Результаты обследования заносятся в таблицы 10,11 [1]

Обследование связной речи [1, 31]

1. Исследование пересказа

«Послушай, что я тебе прочитаю, а ты перескажи».

Рассказ Евгения Пермяка — Первая рыбка. (Сказка)

Юра жил в большой и дружной семье. Все в этой семье работали. Только один Юра не работал. Ему всего пять лет было.

Один раз поехала Юрина семья рыбу ловить и уху варить. Много рыбы поймали и всю бабушке отдали. Юра тоже одну рыбку поймал. Ерша. И тоже бабушке отдал. Для ухи.

Сварила бабушка уху. Вся семья на берегу вокруг котелка уселась и давай уху нахваливать:

— Оттого наша уха вкусна, что Юра большущего ерша поймал. Потому наша уха жирна да навариста, что ершище жирнее сома.

А Юра хоть и маленький был, а понимал, что взрослые шутят. Велики ли навар от крохотного ершишки? Но он все равно радовался. Радовался потому, что в большой семейной ухе была и его маленькая рыбка.

2. Исследование составления рассказа по сюжетной картинке

Материалом исследования служат сюжетные картинки. Например, «Зимние забавы».

Инструкция : «Рассмотри внимательно картинку и расскажи, что на ней нарисовано. Составь рассказ, который будет называться ... («Зимние забавы»)

При выборе стимульного материала следует учитывать возрастные особенности детей; их речевые возможности; конкретность, понятность, точность сюжета; красочность предложенных картинок.

3. Исследование составления рассказа по серии сюжетных картинок

Материалом исследования служат серии из 3 – 5 картинок .

Например, серия сюжетных картинок «Новый друг»

1. Шел сильный дождь. 2. Подружки увидели... (мокрого грустного щенка)

Они решили... (взять мокрого щенка домой).

3. Дома девочки... (накормили щенка)

4. Довольный щенок... (уснул на коврик)

Параметры оценки.

Рассказ оценивается с учетом :

- соответствия его изображаемой ситуации (наличие добавлений, искажений) – 1 балл;
- целостности (наличие всех смысловых звеньев) - 1 балл
- правильная последовательность – 1 балл
- плавность изложения: передает содержание без остановок , длительных пауз, дополнительных слов(например: « Ну как там дальше?») – 1 балл;
- понимание содержания излагаемого – 1 балл
- полноты пересказа (наличие пропусков) -1балл
- характера языкового оформления (грамматическая правильность предложений) -1 балл;

Способа выполнения задания (самостоятельно или с помощью экспериментатора) – 1 балл;

По результатам обследования понимания речи определяется уровень .

Максимальное количество баллов:

за 1 задание – 8 баллов;

за 2 задание – 8 баллов;

за 3 задание – 8 баллов.

Первый уровень (низкий, менее 3баллов)

Ребенок не владеет связной речью – задание не выполнено

Второй уровень (ниже среднего, 9-5 баллов)

Пересказ составлен по наводящим вопросам. Связность изложения значительно нарушена. Отмечаются пропуски частей текста, смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Отмечаются бедность и однообразие употребляемых языковых средств.

Третий уровень (средний, 14 – 10 баллов)

Используются повторные наводящие вопросы. отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия .

Четвертый уровень (выше среднего, 19 – 15 баллов).

Пересказ составлен с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы). Полностью передается содержание текста, соблюдаются связность и последовательность изложения. Употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения. При пересказе в основном соблюдаются грамматические нормы родного языка.

Пятый уровень (высокий, 24-20 баллов)

Ребенок владеет связной речью. Пересказ составлен самостоятельно; полностью передается содержание текста, соблюдаются связность и последовательность изложения. Употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения. При пересказе в основном соблюдаются грамматические нормы родного языка.

Результаты обследования заносятся в **таблицу 11** □

Обследование «воспитательного потенциала» семьи

Семья — направляющая сила и образец для подражания играет ни с чем не сравнимую роль в становлении подрастающего человека как личности.

Семья — первый коллектив, который дает ему представление о жизненных целях и ценностях, о том, что нужно знать и как себя вести. Однако в силу того, что семьи бывают разными по своим воспитательным возможностям, в педагогике употребляется понятие «воспитательный потенциал семьи» (6).

Потенциал (в пер. с лат. *potentia* – сила) – источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели; возможности определенного лица, общества, государства в определенной области. Сделана попытка дать определение и качественный анализ понятия «воспитательный потенциал семьи».

Различные авторы по-разному определяют данное понятие. Воспитательный потенциал семьи – это круг факторов и условий, способствующих всестороннему развитию детей; это семейная микросреда, образ жизни семьи, а также возможности семьи в сфере духовно-практической деятельности родителей, направленной на формирование у детей определенных качеств [34]

Е. И. Сермяжко представляет воспитательный потенциал семьи как сложную структуру, которая включает в себя три компонента: эмоциональный, интеллектуальный и действенно-практический

В соответствии со степенью реализованности данных компонентов можно выделить 3 уровня воспитательного потенциала семьи.

1 уровень – низкий. В семье почти не удовлетворяются социально-психологические потребности её членов, никто из состава семьи не считает, что он уважаем, ценим, любим и может рассчитывать на дружескую поддержку. В таких семьях ослаблена нравственная и трудовая атмосфера, присутствует постоянная конфликтность, нервозность в отношениях. Родителям свойственен низкий уровень общей и педагогической культуры.

2 уровень – средний. В семье родители стремятся удовлетворить социально-психологические потребности, свойственные ребенку, но сам ребенок не ощущает того, что он любим своими родителями всегда, и в случае сложных жизненных ситуаций получит поддержку и одобрение. Внутрисемейные отношения характеризуются взаимопониманием между родителями, в отношении ребенка часто применяется авторитарный стиль общения. Родители имеют достаточный уровень общей культуры, но не всегда способны трансформировать свой опыт и знания в практику семейного воспитания. В случае критической ситуации семья старается разрешить свои проблемы самостоятельно.

3 уровень – высокий. В семье полностью удовлетворяются социально-психологические потребности каждого её члена, создан домашний очаг. Во внутрисемейных отношениях доминируют взаимопонимание, демократический стиль общения и поведения, господствует положительная трудовая и нравственная атмосфера, культурный и рациональный досуг. У родителей достаточно высокий уровень педагогической культуры, они владеют системой педагогических знаний, умеют применять их в практике семейного воспитания. В случае критических ситуаций способны обратиться за помощью к различным социальным институтам, в том числе к школам. [10, 23, 45, 3]

Следует отметить, что воспитательный потенциал семьи и эффективность его реализации обусловлены рядом социальных факторов объективного и субъективного характера.

Выявление «проблемного поля» семьи

Родители выполняют свои обязанности, прежде всего потому, что это является их нравственным долгом. В зависимости от состояния, уровня развития компонентов воспитательного потенциала выделяются различные в социально-педагогическом отношении *типы семей*: [45]

- 1) воспитательно-сильные;
- 2) воспитательно-устойчивые;
- 3) воспитательно-неустойчивые;
- 4) воспитательно-слабые с утратой контакта с детьми и контроля над ними;
- 5) воспитательно-слабые с постоянно конфликтной атмосферой;
- 6) воспитательно-слабые с агрессивной-негативной атмосферой;
- 7) маргинальные с алкогольной, сексуальной деморализацией и т.д.;

- 8) правонарушительские;
- 9) преступные;
- 10) психически отягощенные.

В семьях *первого типа* воспитательная обстановка близка к оптимальной. Главный ее признак - высокая нравственная атмосфера семьи в целом.

Второй тип семьи создает в целом благоприятные возможности для воспитания, а возникающие в семье трудности и недостатки преодолеваются с помощью других социальных институтов, прежде всего школы.

Для *третьего типа* семьи характерна неправильная педагогическая позиция родителей, которая тем не менее выравнивается благодаря сравнительно высокому общему воспитательному потенциалу семьи.

Четвертый тип объединяет семьи, где родители по разным причинам не в состоянии правильно воспитывать детей, утратили контроль за их поведением и интересами, уступив свое влияние обществу сверстников.

Остальные типы являются с социально-педагогической точки зрения отрицательными, а то и криминогенными. Риск правонарушений несовершеннолетних, воспитывающихся в обстановке постоянных и острых конфликтов и в психически отягощенных семьях выше, чем у тех, кто растет в педагогически сильных и устойчивых семьях.

В настоящее время для специалистов при работе с детьми, которые имеют психофизические нарушения актуальными стали задачи активного привлечения семьи в коррекционно-педагогический процесс. Это осуществимо лишь при условии знания специфики детско-родительских отношений, складывающихся в этих семьях.

Актуальность данной темы диктуется следующими обстоятельствами: система отношений ребёнка с близкими взрослыми,

особенности общения, способы и формы совместной деятельности составляют важнейший компонент социальной ситуации развития ребёнка, определяют зону его ближайшего развития.

Главными условиями являются: согласие на консультацию учащегося или родителей, создание благоприятной и комфортной обстановки во время консультации.

Знание психолого-педагогической характеристики семьи помогает составить коррекционную программу. Знание семьи учащегося одно из условий его успешного психолого-педагогического сопровождения. При организации работы с семьей, следует учитывать её структуру, культурный уровень, нравственный облик, отношение родителей к детям.

Поэтому важно составить психолого-педагогическую характеристику семьи, так как помощь семье и её воздействие на учащегося младших классов будут зависеть от её особенностей.

Данная методика предложена методистом Центра методического обеспечения воспитательной работы УО РИПО Капелевич Т.С.[23]

Алгоритм изучения семьи

1. Состав:

1) полная

- с 1 ребенком,
- с 2 однополыми,
- с 2 разнополыми,
- со старшими членами семьи (бабушкой, дедушкой и др.)

2) многодетная:

- с 3 и более несовершеннолетними детьми,
- со старшими членами семьи (бабушкой, дедушкой и др.),
- неполная,
- родители разведены и т.д.

3) неполная:

- с 1 ребенком,

- с 2 однополыми,
- с 2 разнополыми,
- родители разведены и т.д.
- со старшими членами семьи (бабушкой, дедушкой и др.)

2. Стадия жизненного цикла:

- зрелая,
- молодая,
- пожилая.

3. Порядок заключения брака:

- первичный,
- повторный

4. Жилищно-бытовые условия:

- условия проживания (количество комнат, жилье частное или государственное),
- благоустроенность жилья,
- имеет ли учащийся собственную комнату, собственное место в квартире, доме,
- соблюдение членами семьи санитарно-гигиенических норм.

4. Материальная обеспеченность:

- с очень высоким материальным достатком;
- с высоким материальным достатком;
- со средним материальным достатком (обеспеченная);
- с низким материальным достатком (малообеспеченная);
- нуждающиеся (за чертой бедности).

5. Воспитательный потенциал семьи:

- сильный – социально здоровая, благополучная в воспитательном отношении семья;
- неустойчивый – социально здоровая, но неблагополучная в воспитательном отношении семья;

- слабый – социально нездоровая, неблагополучная в воспитательном отношении семья;

- негативный – социально нездоровая, негативная в воспитательном отношении семья.

Результаты исследования заносятся в таблицу ... [Приложение 2]

Результаты изучения проблемного поля семьи заносятся в учетную карту семьи [Приложение 5]

Итак, учитывая вышесказанное, считаем целесообразным перейти к обследованию речевых и неречевых предпосылок нарушения письменной речи у учащихся младших классов.

2.2. Проявление предпосылок нарушения письменной речи у учащихся младших классов

Констатирующий эксперимент «Исследование предпосылок нарушения письменной речи у учащихся младших классов» проводился в октябре месяце 2016 года на базе МАОУ «СОШ №12» г. Бакал.

В исследовании приняли участие 27 учащихся 1В класса

Цель – исследование у младших школьников состояния речевых и неречевых основных психических процессов и функций, предпосылок обеспечивающих формирование письменной речи .

Для того чтобы решить задачу предупреждения нарушений письма, необходимо изучить состояние предпосылок, которые лежат в основе письменной речи (рисунок 2).

В процессе выбора методов эксперимента мы опирались на работы В.М. Акименко , Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой, А.Р. Лурия, И.Н. Садовниковой.

При подборе методик логопедического обследования были использованы рекомендации по обследованию детей, предложенные в исследованиях Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой, В.М.Акименко, Т.Б. Филичевой .

Используемые методики обследования просты в применении и просты в обработке. Для каждой методики В.М. Акименко разработана таблица, в которую заносятся результаты, а также уровни развития данной функции у детей.

Структура и содержание эксперимента представлены в схеме.

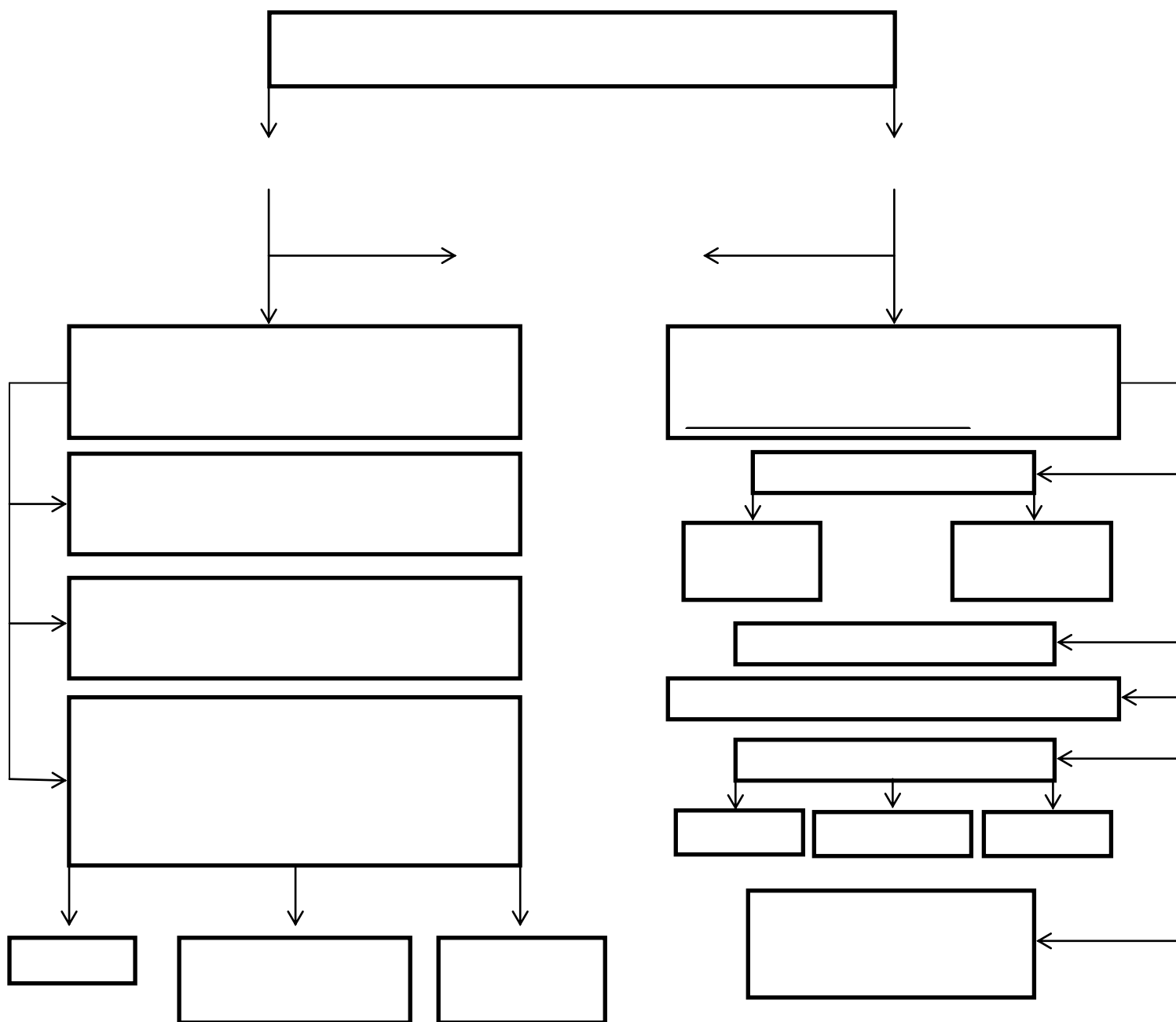


Рисунок 3. Схема констатирующего эксперимента

1. *Исследование состояние звукопроизношения [1,31]*

Исследование состояния звукопроизношения проводилось по общепринятым методикам (Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедикотовой, В.М.Акименко, Т.Б. Филичевой).

Исследование проводилось по группам звуков в соответствии с фонетической классификацией.

Поскольку у учеников массовой школы нарушается произношение артикуляторно сложных звуков, у них прежде всего исследуется произношение звуков С, С, З,З, Ц,Ш,Щ,Ч, Л,Л, Р,Р.

Для обследования звукопроизношения используется набор рисунков, картинок. [Приложение 1].

Дети самостоятельно называли слова с опорой на предметные картинки. Предметы на рисунках подобраны так, чтобы исследуемые звуки находились в трех позициях – вначале, середине, конце слова.

Результаты заносятся в таблицу1 [Приложение 2]



Анализ данных обследования звукопроизношения

Уровень	1	2	3	4	5
Кол-во баллов	20 – 0	30-21	35-31	41-36	42
Кол-во уч-ся 1В класс	-	-	-	7	20
Кол-во уч-ся 1В класс,%				26%	74%

Данные таблицы свидетельствуют, что у 26% детей 1В класса отмечается нарушение звукопроизношения. У 26 % учащихся нарушено от 1 – 4 звуков, относящихся к не более одной группе звуков, которые могут отсутствовать, заменяться, искажаться. 74 % учащихся правильно артикулируют все звуки.

2. *Обследование общей моторики проводится по схеме [1,31] :*

- исследование двигательной памяти.
- исследование статической
- исследование динамической координации.
- исследование произвольного торможения.
- исследование пространственной организации.

За каждое правильно выполненное задание ребенок получает 1 балл

По результатам обследования определяется уровень развития общей моторики, данные заносятся в таблицу 2.

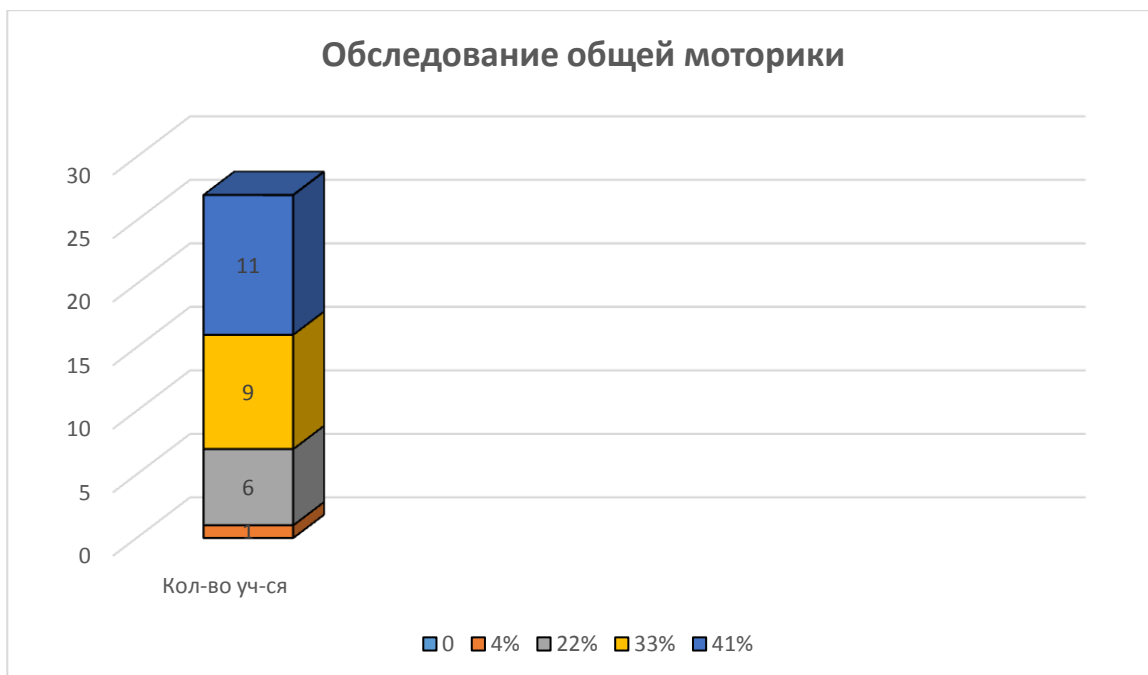
Уровень	1	2	3	4	5
Кол-во баллов	2 - 0	4 – 3	5 - 4	7 - 6	9 - 8
Кол-во уч-ся 1В	-	1	6	9	11
Кол-во уч-ся 1В. %	-	4%	22%	33%	41%

В результате исследования выявлено: 4 % учащихся затрудняются в выполнении движений, не знают сторон тела, ведущей руки.

6 учащихся - 22 % при выполнении заданий диагностируются затруднения в выполнении движений. Фиксируются ограничение объема движений, трудности изменения заданного положения рук, ног, снижение тонуса мускулатуры, недостаточная их точность. При выполнении упражнений на статическую и динамическую координацию допускаются погрешности. Учащиеся не знают сторон тела, ведущей руки.

У 9 учащихся – 33% отмечается правильное выполнение заданий, объем движений полный, но движения характеризуются недостаточной согласованностью деятельности. Знают стороны тела, ведущую руку.

У 11 учащихся – 41% - отмечается хорошее качество и последовательность выполнения движений, четкое переключение с одного движения на другое. Ребенок, стоя с закрытыми глазами, свободно удерживает предлагаемые позы. Знают стороны тела, ведущую руку.



Проведенное исследование выявило недоразвитие общей моторики у 26 % учащихся .

3. *Обследование мелкой моторики [1,31]*

- обследование статической координации движений пальцев рук:
- обследование динамической координации движений пальцев рук:
- исследование чувства ритма
- исследование механизмов автоматизации движений ведущей руки (Давай поздороваемся)

Результаты обследования заносятся в таблицу [Приложение 2]

По результатам обследования мелкой моторики определяется уровень.

Анализ результатов обследования мелкой моторики учащихся младших классов с представленных в таблицах.... , позволяет сделать следующий вывод: у обследуемой категории детей мелкая моторика развита недостаточно.

Уровень	1	2	3	4	5
Кол-во баллов	2 – 0	5 – 3	9 – 6	12 – 10	14 – 13
Кол-во уч-ся 1В класс	-	-	5	19	3
Кол-во уч-ся 1В класс, %	-	-	18,5 %	70,4%	11,1%



Так, при обследовании было выявлено 5 учащихся -18,5% , у которых при выполнении заданий на статическую и динамическую координацию движений пальцев рук диагностируются затруднения, но явных нарушений не отмечается. При обследовании фиксируются ограничение объема движений, трудности изменения заданного положения пальцев рук, недостаточная их точность.

У 70, 4% учащихся статическая и динамическая координация движений пальцев рук сформирована, но объем движения пальцев рук недостаточно полный. У ребенка сформировано чувство ритма.

У 11,1 % учащихся статическая и динамическая координация движений пальцев рук сформирована, движения пальцев рук активные, объем движений полный, нет замен движений. У ребенка полностью сформировано чувство ритма. Ведущая рука – правая.

Данные таблицы свидетельствуют, что только у 5 учащихся(18,5%) - мелкая моторика не развита, у 22 учащихся (81,5%) - мелкая моторика развита соответственно возрасту.

4. *Обследование артикуляционной моторики [1,31]* производится в процессе выполнения ребенком действий по указанию логопеда:

- исследование подвижности губ.
- исследование подвижности языка.
- исследование подвижности нижней челюсти.
- исследование подвижности мягкого нёба.

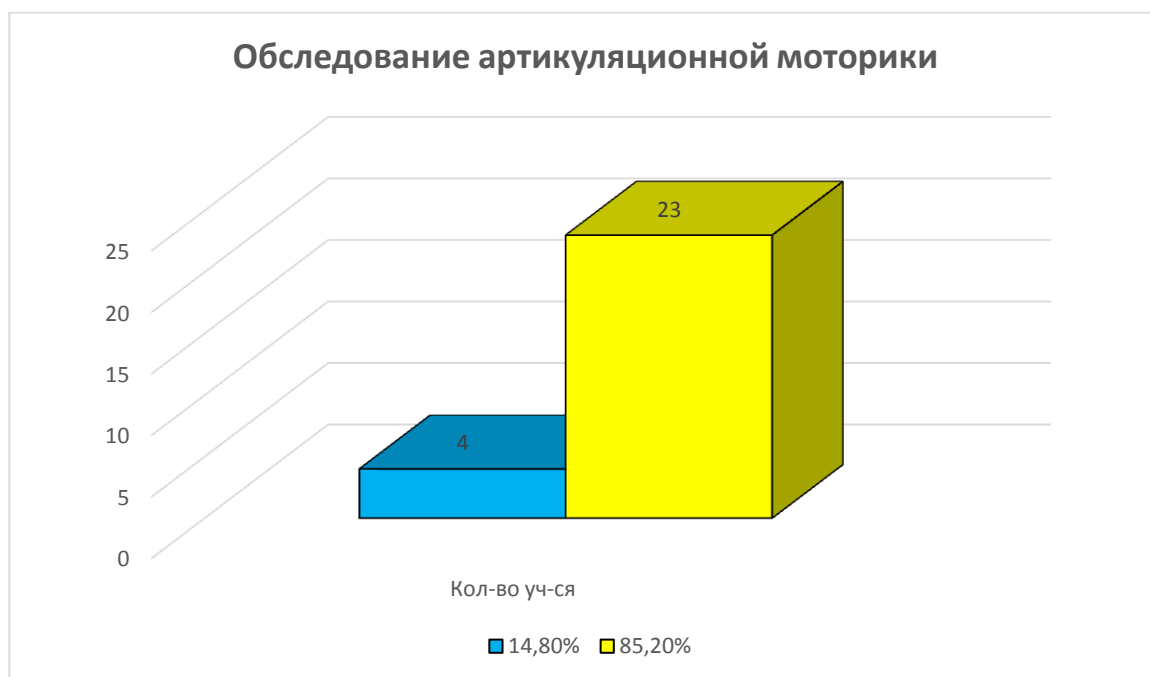
По результатам обследования артикуляционной моторики определяется уровень. За каждое правильно выполненное упражнение ребенок получает 1 балл. Результаты заносятся в таблицу 6 [Приложение 2]

Уровень	1	2	3	4	5
Кол-во баллов	2 – 0	6 – 3	10 – 7	13 – 11	15 – 14
Кол-во уч-ся 1В класс	-	-	-	4	23
Кол-во уч-ся 1В класс, %	-	-	-	14,8%	85,2 %

Анализ результатов обследования артикуляционной моторики учащихся младших классов с представленных в таблицах.... , позволяет сделать следующий вывод: у большинства обследуемой категории детей артикуляционная моторика сформирована.

Так у 85,2% - артикуляционная моторика сформирована полностью. У ребенка артикуляционная моторика сформирована полностью. Движения артикуляционного аппарата активные, объем движений полный, тонус мускулатуры нормальный, движения точные, темп нормальный, сопутствующие движения отсутствуют.

Артикуляционная моторика сформирована недостаточно у 14,8% учащихся. У ребенка артикуляционная моторика сформирована, объем движений полный. Движения характеризуются недостаточной согласованностью деятельности. Во время выполнения движений органами артикуляционного аппарата нет синкинезий, гиперкинезов, саливации.



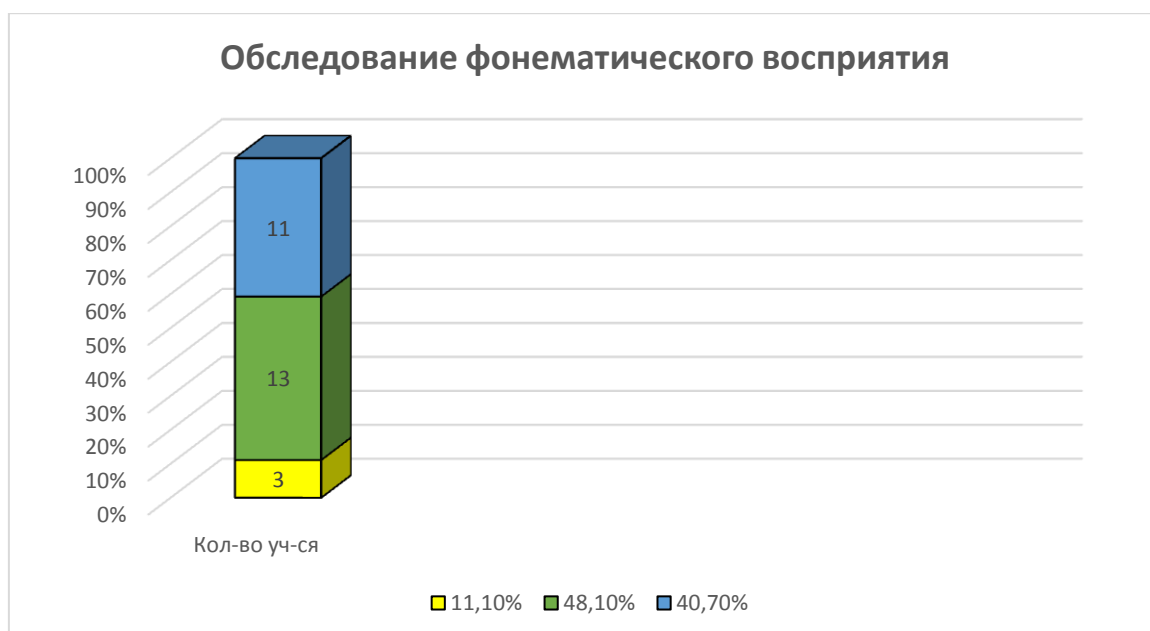
5. *Обследование фонематического восприятия* [1, 31] проводится по схеме:

- исследование состояния физиологического слуха .
- исследование дифференциации неречевых звуков.
- исследование слуховой памяти и понимания речи.
- исследование различения слогов, слов с оппозиционными звуками.
- исследование фонематического анализа и синтеза.

По результатам обследования определяется уровень. За каждое правильно выполненное упражнение ребенок получает 1 балл.

По результатам обследования фонематического восприятия выявлено, что у 11,1 % учащихся фонематическое восприятие сформировано недостаточно. Ребенок допускает ошибки при выполнении заданий на различение слогов, слов с оппозиционными звуками. При выполнении заданий на исследование фонематического анализа и синтеза ребенок иногда затрудняется определить наличие звука и количество звуков в словах, составить слово из звуков, придумать слово на заданный звук, отобрать картинки, названия которых начинаются на определенный звук. Фонематический слух нарушен.

Уровень	1	2	3	4	5
Кол-во баллов	4 - 0	6 – 5	9 – 7	12 – 10	14 – 13
Кол-во уч-ся 1В класс	-	-	3	13	11
Кол-во уч-ся 1В класс,%	-	-	11,1%	48,1%	40,7%



По результатам обследования фонематического восприятия выявлено, что у 11,1 % учащихся фонематическое восприятие сформировано недостаточно. Ребенок допускает ошибки при выполнении заданий на

различение слогов, слов с оппозиционными звуками. При выполнении заданий на исследование фонематического анализа и синтеза ребенок иногда затрудняется определить наличие звука и количество звуков в словах, составить слово из звуков, придумать слово на заданный звук, отобрать картинки, названия которых начинаются на определенный звук. Фонематический слух нарушен.

У 48,1% учащихся фонематическое восприятие сформировано не полностью. Ребенок допускает ошибки при выполнении заданий на различение слогов, слов с оппозиционными звуками. При выполнении заданий на исследование фонематического анализа и синтеза ребенок может допустить отдельные ошибки при определении наличия звука и количества звуков в словах, при составлении слов из звуков, при придумывании слов на заданный звук, при отборе картинок, названия которых начинаются на определенный звук. Фонематический слух не нарушен.

У 40,7% учащегося фонематическое восприятие полностью сформировано. Фонематический слух развит.

Результаты обследования заносятся в таблицу [Приложение 2]

6. *Обследование слоговой структуры слова* [1,31]

Слог - минимальная произносительная единица. Ребенок осваивает слова, состоящие из разного количества слогов, из слогов со стечениями согласных звуков. Поэтому необходимо проверять, как ребенок произносит слова различной слоговой структуры – со стечением согласных в начале, середине и конце слова, многосложные слова и слова, состоящие из сходных звуков.

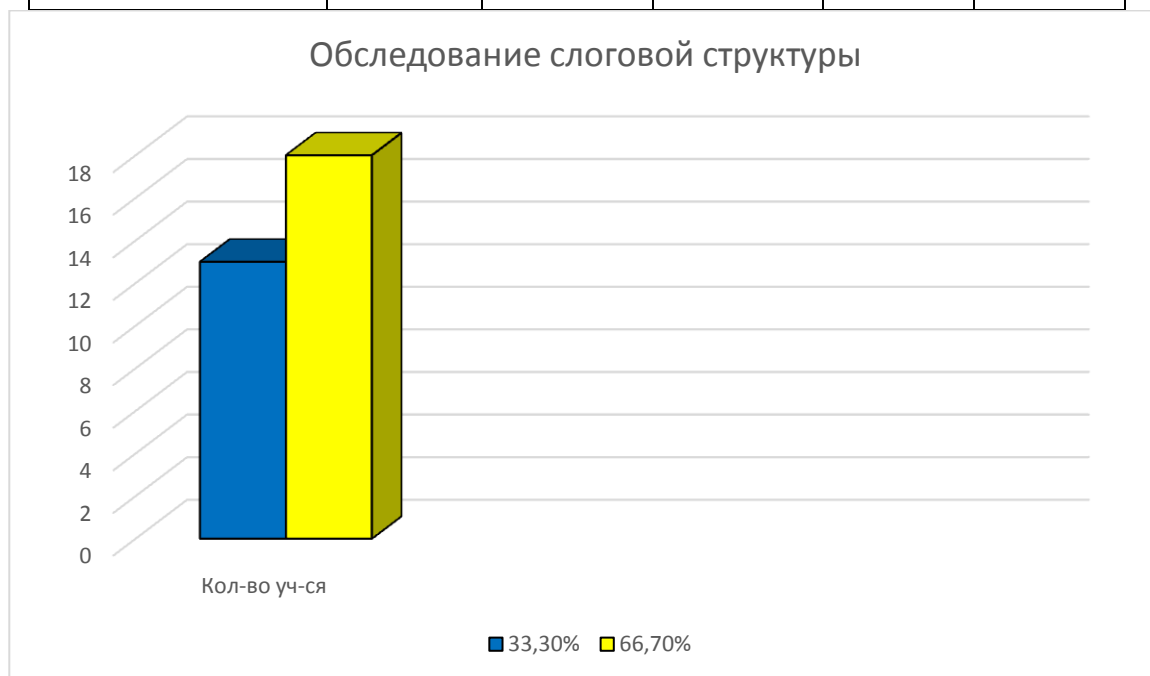
Материалом исследования слоговой структуры слова служат предметные картинки. В процессе предъявления картинок дается инструкция: «Посмотри внимательно на картинку и назови кто или что это».

Обследование слоговой структуры слова [1,31] по схеме:

- исследование произнесения слов сложного слогового состава;
- исследование произнесения слов различного слогового состава предлагаются 13 серий заданий, в которые входят одно-, двух- и трехсложные слова с закрытыми и открытыми слогами, со стечениями согласных звуков.
- исследование произнесения слов различного слогового состава в предложениях.

По результатам обследования нарушений слоговой структуры слова определяется уровень. За каждое нарушение ребенок получает 1 балл.

Уровень	1	2	3	4	5
Кол-во баллов	Более 4	3	2	1	0
Кол-во уч-ся 1В класс	-	-	-	13	18
Кол-во уч-ся 1В класс,%	-	-	-	33,3%	66,7%



По результатам обследования слоговой структуры слова выявлено, что у 33,3 % учащихся имеются нарушения слов сложного слогового

состава. И только у 66,7% учащихся нет нарушений у слоговой структуры слова.

Результаты обследования заносятся в таблицу 8 [Приложение 2]

Обследование лексики [1,31] включало ряд заданий на:

- исследование словаря существительных;
- исследование обобщающих понятий: одежда, мебель, овощи, фрукты, животные и т.д.;
- исследование глагольного словаря.
- исследование словаря прилагательных;
- исследование подбора антонимов.

По результатам обследования лексики определяется уровень.

За каждое правильно выполненное упражнение ребенок получает 1 балл.

Результаты обследования заносятся в таблицу 9 [Приложение 2]

Уровень	1	2	3	4	5
Кол-во баллов	4 – 0	8 – 5	11 – 9	14 – 12	16 - 15
Кол-во детей 1В класс	-	-	4	2	21
Кол-во детей 1В класс,%	-	-	14,8%	7,4%	77,8 %



Анализ данных позволяет говорить о том, что у 14,8% наблюдаются затруднения при актуализации незначительного количества слов. Могут быть не усвоены слова обобщенного, отвлеченного значения. Вместо синонимов учащийся может использовать слова, семантически близкие. Среди существительных могут быть замены слов путем объединения их в одно родовое понятие. Может быть смешение слов на основе сходства.

У 7,4% учащихся словарь соответствует возрастной норме, но при назывании слова могут актуализироваться недостаточно быстро. Ребенок знает названия животных, профессий, инструментов, частей тела и предметов, называет профессии людей, может подбирать антонимы, усвоены слова обобщенного, отвлеченного значения.

У 77,8% учащихся словарь соответствует возрастной норме. Быстро актуализирует слова, знает названия животных, профессий, инструментов, частей тела и предметов, называет профессии людей, может подбирать антонимы, усвоены слова обобщенного, отвлеченного значения.

Таким образом, результаты исследования лексического запаса позволяют говорить о том, что наряду с правильным и безошибочным выполнением заданий у некоторой категории детей отмечались трудности. Недостаточный словарный запас приводит к однообразию речи и употреблению одной и той же группы слов.

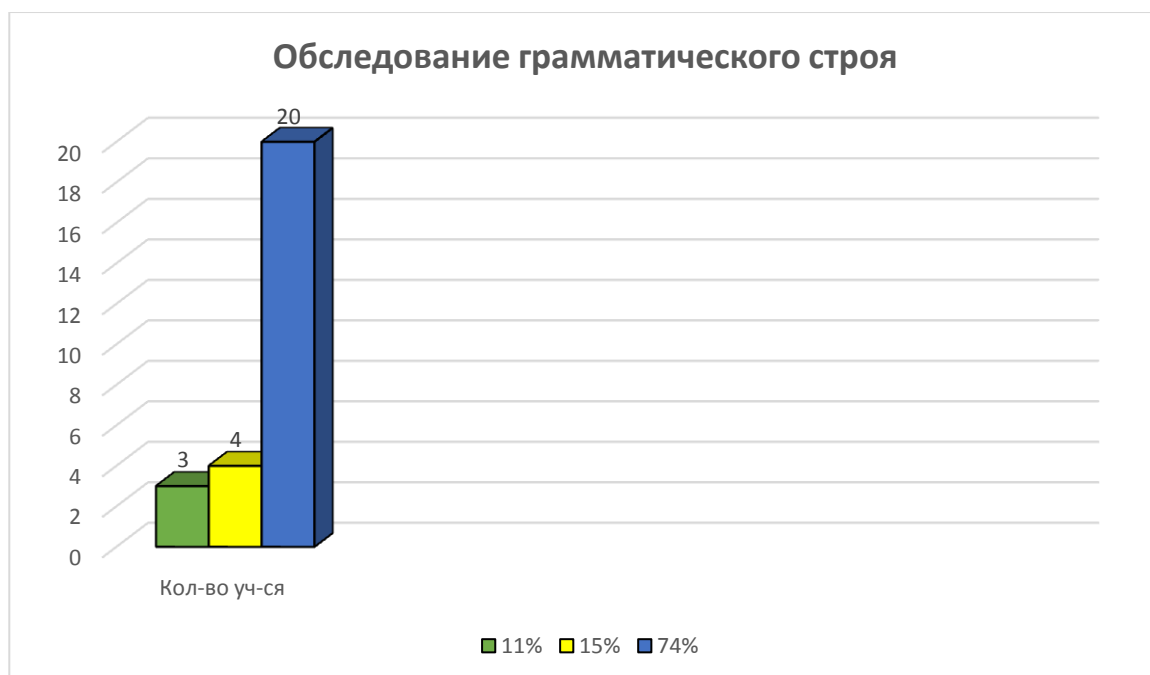
7. Обследование грамматического строя [1,31] предполагало:

- исследование образования существительных им. п. мн. числа;
- исследование образования существительных род. п. мн. числа.
- исследование употребления предлогов: в, на, под, над, за, перед, около.
- исследование согласования числительного с существительным.
- исследование согласования прилагательного с существительным
- исследование образования названий детенышей животных .
- исследование образования уменьшительно-ласкательных форм.

- исследование образования относительных прилагательных от существительных.
- исследование притяжательных прилагательных.
- исследование приставочных глаголов.
- исследование образования глаголов совершенного вида.

Уровень	1	2	3	4	5
Баллы	5 – 0	9 – 6	14 – 10	19 – 15	24 – 20
Кол-во детей 1В класс	-	-	3	4	20
Кол-во детей 1В класс,%	-	-	11%	15%	74 %

По результатам обследования грамматического строя определяется уровень. За каждое правильно выполненное упражнение ребенок получает 1 балл.



Таким образом, по результатам обследования у 11% учащихся 1В класса грамматический строй имеет отклонения от возрастной нормы. Ошибки наблюдались при употреблении предлогов, согласовании существительного с числительным, прилагательным, при образовании

названия детенышей, при образовании относительных и качественных прилагательных.

У 15 % учащихся грамматический строй соответствует возрастной норме, однако имеют место незначительные затруднения при выполнении заданий.

Только у 74% учащихся 1В класса грамматический строй соответствует возрастной норме. Учащиеся безошибочно образуют существительные именительного падежа множественного числа, родительного падежа множественного числа, существительные в косвенных падежах. Употребляет правильно все предложенные предлоги. Может согласовывать существительное с числительным и прилагательным, образовывать названия детенышей животных, образовывать уменьшительно-ласкательные формы, относительные прилагательные от существительных, притяжательные прилагательные и приставочные глаголы, глаголы совершенного вида.

Результаты обследования заносятся в таблицы 10,11 [приложение]

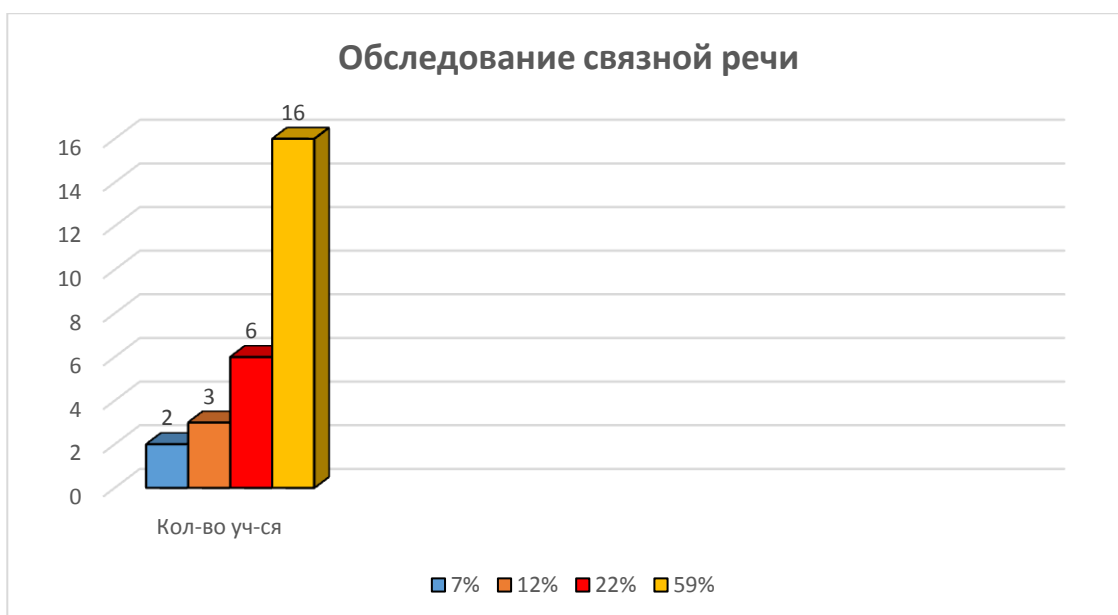
8. *Обследование связной речи* [1, 31]

Обследование связной речи проводилось по схеме:

- исследование пересказа.
- исследование составления рассказа по сюжетной картинке
- исследование составления рассказа по серии сюжетных картинок

По результатам обследования понимания речи определяется уровень.

Уровень	1	2	3	4	5
Кол-во баллов	4 – 0	9 – 5	14 – 10	19 – 15	24 – 20
Кол-во уч-ся 1В	-	2	3	6	16
Кол-во уч-ся 1В,%		7%	12%	22%	59%



Таким образом, можно сделать вывод, что у 7% учащихся (второй уровень) пересказ составлен по наводящим вопросам. Связность изложения значительно нарушена. Отмечаются пропуски частей текста, смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Отмечаются бедность и однообразие употребляемых языковых средств.

У 12 % учащихся использовались повторные наводящие вопросы. У большинства наблюдались пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия, также отмечалась бедность и однообразие употребляемых языковых средств.

У 22 % учащихся (4 уровень, 19 – 15 баллов) пересказ составлен с небольшой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы). Полностью передавали содержание текста, соблюдали связность и последовательность изложения. Употребляли разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения. При пересказе грамматические нормы родного языка соблюдали.

59 % учащихся (5 уровень, 24-20 баллов), владеют связной речью. Пересказ составляли самостоятельно; полностью передавали содержание текста, соблюдали связность и последовательность изложения. Употребляли разнообразные языковые средства в

соответствии с текстом произведения. При пересказе в основном соблюдали грамматические нормы родного языка.

Результаты обследования заносятся в таблицу 11 []

Так как письменная речь протекает на основе взаимодействия различных ВПФ и, прежде всего, восприятия разной модальности, речи, памяти и предметных действий, и эти психические функции обеспечивают процессы необходимые для реализации письма и чтения, то мы считаем важным обследовать состояние основных психических функций: память, мышление, восприятие.

Полноценная коррекционная работа невозможна без участия в ней родителей. Еще на диагностическом этапе следует прогнозировать объем помощи, на который способны данные родители, их готовность к сотрудничеству.[67]

Выявляя воспитательный потенциал семьи мы получили следующие результаты.

	Воспитательный потенциал семьи			
	Сильный	Неустойчивый	Слабый	Негативный
Кол-во семей	7	17	3	-
Кол-во семей,%	26%	63%	11%	-

Полноценная коррекционная работа невозможна без участия в ней родителей. Еще на диагностическом этапе следует прогнозировать объем помощи, на который способны данные родители, их готовность к сотрудничеству.[67]

Данные обследования позволяют выявить группу детей с недостаточной сформированностью всех компонентов речевой системы. Проведенное исследование позволило провести анализ индивидуальных различий учащихся 1 В класса.

Выводы по 2 главе

Итак, исследование предпосылок нарушения письменной речи у учащихся младших классов, проведенное в октябре месяце 2016 года на базе МАОУ «СОШ №12» г. Бакал, в котором приняли участие 27 учащихся 1В класса в возрасте 7 – 8 лет, с использованием методики Р. И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой, В.М. Акименко по следующим направлениям:

- обследование звукопроизношения;
- обследование общей моторики;
- обследование мелкой моторики;
- обследование артикуляционной моторики;
- обследование фонематического восприятия;
- обследование слоговой структуры слова
- обследование лексики;
- обследование грамматического строя;
- обследование связной речи

позволило установить, что исследованные компоненты речевой системы у изучаемой категории детей имеют свои особенности.

Исследование показало, что у 26 % учащихся 1В класса нарушено звукопроизношение.

Проведенное исследование выявило недоразвитие общей моторики у 26 % учащихся: общая неловкость, неточность в координации движений.

При обследовании мелкой моторики было выявлено 5 учащихся - 18,5% , у которых при выполнении заданий на статическую и динамическую координацию движений пальцев рук диагностируются затруднения : ограничение объема движений, трудности изменения заданного положения пальцев рук, недостаточная их точность.

У 70,4% учащихся статическая и динамическая координация движений пальцев рук сформирована, но объем движения пальцев рук недостаточно полный. У ребенка сформировано чувство ритма.

У 11,1% учащихся статическая и динамическая координация движений пальцев рук сформирована, движения пальцев рук активные, объем движений полный, нет замен движений. У ребенка полностью сформировано чувство ритма. Ведущая рука – правая.

Данные свидетельствуют, о том, что у 5 учащихся (18,5%) - мелкая моторика не развита, а у 22 учащихся (81,5%) - мелкая моторика развита соответственно возрасту. В результате недостатков формирования мелкой моторики дети оказываются неготовыми к овладению письмом.

По результатам обследования *фонематического восприятия* выявлено, что у 11,1% учащихся фонематическое восприятие сформировано недостаточно. Ребенок допускает ошибки при выполнении заданий на различение слогов, слов с оппозиционными звуками. При выполнении заданий на исследование фонематического анализа и синтеза ребенок иногда затрудняется определить наличие звука и количество звуков в словах, составить слово из звуков, придумать слово на заданный звук, отобрать картинки, названия которых начинаются на определенный звук. Фонематический слух нарушен.

У 48,1% учащихся фонематическое восприятие сформировано не полностью. Ребенок допускает ошибки при выполнении заданий на различение слогов, слов с оппозиционными звуками. Фонематический слух не нарушен.

У 40,7% учащегося фонематическое восприятие полностью сформировано. Фонематический слух развит.

По результатам обследования *слоговой структуры* слова выявлено, что у 33,3% учащихся имеются нарушения слов сложного слогового состава. И у 66,7% учащихся нет нарушений у слоговой структуры слова.

Исследование лексики показало, что у 14,8% детей недостаточно развит словарный запас, это проявляется в незнании обобщающих понятий; испытывают трудности при подборе антонимов.

У 85,2 % учащихся словарь соответствует возрастной норме, актуализируют слова, знают названия животных, профессий, инструментов, частей тела и предметов. Могут подбирать антонимы, усвоены слова обобщенного, отвлеченного значения.

Таким образом, результаты исследования *лексического запаса* позволяют говорить о том, что наряду с правильным и безошибочным выполнением заданий у некоторой категории детей отмечались трудности. Недостаточный словарный запас приводит к однообразию речи и употреблению одной и той же группы слов

По результатам обследования у 11% учащихся 1В класса *грамматический строй* имеет отклонения от возрастной нормы. Ошибки наблюдались при употреблении предлогов, согласовании существительного с числительным, прилагательным, при образовании названия детенышей, при образовании относительных и качественных прилагательных.

У 89 % учащихся грамматический строй соответствует возрастной норме, однако имеют место незначительные затруднения при выполнении заданий.

Исследование *связной речи* выявило следующее:

У 7% учащихся (второй уровень) пересказ составлен по наводящим вопросам. Связность изложения значительно нарушена. Отмечаются пропуски частей текста, смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Отмечаются бедность и однообразие употребляемых языковых средств. У 12 % учащихся использовались повторные наводящие вопросы, наблюдались пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения

связности изложения, единичные смысловые несоответствия, также отмечалась бедность и однообразие употребляемых языковых средств.

У 22 % учащихся (4 уровень, 19 – 15 баллов) пересказ составлен с небольшой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы).

59 % учащихся (5 уровень, 24-20 баллов), владеют связной речью. При пересказе в основном соблюдали грамматические нормы родного языка.

По результатам обследования *связной речи* можно сделать следующий вывод : у 19% учащихся отмечается несформированность связной речи, бедность и однообразие употребляемых языковых средств. 81 % учащихся владеет связной речью.

В целом исследование показало, что звукопроизношение, общая и мелкая моторика, фонематическое восприятие, слоговая структура слова, лексика, словарный запас, грамматический строй и связная речь учащихся младших классов (1В класс) имеют недостаточный уровень развития. Описанные нарушения разнообразны по степени выраженности и тяжести проявления.

Таким образом, полученные результаты выявили недостаточный уровень развития обследуемых компонентов речевой системы у учащихся младших классов, что подтверждает необходимость психолого-педагогического сопровождения учащихся младших классов в процессе предупреждения нарушений письменной речи, с использованием логопедических методик коррекционной работы.

Глава 3. Сопровождение учащихся младших классов в процессе предупреждения нарушений письменной речи

3.1. Модель психолого–педагогического сопровождения учащихся младших классов в процессе предупреждения нарушений письменной речи

Для того чтобы разработать модель психолого-педагогического сопровождения учащихся младших классов в процессе предупреждения нарушений письменной нами были изучены методики коррекционной работы.

На этапе коррекционной работы Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова используют следующие принципы: принцип учета механизма данного нарушения, принцип опоры на различные анализаторы и сохранное звено нарушенной психической функции, принцип комплексности и системности, поэтапного формирования психических функций и др.

Предлагаемая Е.В. Мазановой система коррекционной работы по преодолению дисграфии строится на основе комплексного логопедического обследования с учетом особенностей психофизической деятельности младших школьников. Программа предназначена для учителей-логопедов общеобразовательных школ, работающих над профилактикой и преодолением дисграфии у учащихся начальных классов. Е.В. Мазанова считает, что для проведения эффективной коррекционной работы с детьми при дисграфии логопеду нужно принять во внимание ранние сроки начала коррекционной работы, комплексность мероприятий, направленных на преодоление специфических ошибок, своевременно подключить к выполнению домашних заданий родителей. После проведения комплексного обследования проводится серия специальных коррекционных занятий, а также параллельно ведется работа по индивидуальным тетрадям. При устранении специфических нарушений

письменной речи у ребенка необходимо: уточнить и расширить объем зрительной памяти, формировать и развивать зрительное восприятие и представления, развивать зрительный анализ и синтез, развивать зрительно-моторные координации, формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения, учить дифференциации смешиваемых по оптическим признакам букв. [31]

Для лучшего усвоения образа букв по методике Е.В. Мазановой ребенку традиционно предлагается: ощупывать, вырезать, лепить их из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, определять сходство и различие оптически сходных букв и т.д.; проводить дифференциацию букв, сходных по начертанию, в письменных упражнениях.

Коррекционная работа по данной методике проводится в четыре этапа: организационный (проведение первичного обследования, оформление документации и планирование работы), подготовительный (развитие у детей зрительного и слухового восприятия, развитие зрительного и слухового анализа и синтеза, развитие мнестиса), основной (закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме, автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв, дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв) и заключительный (закрепление полученных навыков).

Методика А.В. Ястребовой посвящена, прежде всего, совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности. Одновременно ведётся работа над всеми компонентами речевой системы - звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем. При этом в работе выделяются несколько этапов, каждый из которых имеет ведущее направление.

I этап - восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и фонематических представлений; устранение дефектов звукопроизношения; формирование навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слов; закрепление звукобуквенных связей и др.);

II этап - восполнение пробелов в области овладения лексикой и грамматикой (уточнение значений слов и дальнейшее обогащение словаря путем накопления новых слов и совершенствования словообразования; уточнение значений используемых синтаксических конструкций; совершенствование грамматического оформления связной речи путем овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций);

III этап - восполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирования смысловой структуры высказывания; установления связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания)

Несмотря на большое количество публикаций по проблеме психолого-педагогического сопровождения, недостаточно изучена специфика сопровождающей работы применительно к учащимся младших классов общеобразовательной школы. Поэтому проблему психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста в процессе предупреждения нарушений письменной речи в условиях учебного процесса мы относим к разряду малоизученных.

Анализ реальной практики обучения детей в начальной школе позволяет сделать вывод об актуальности психолого-педагогического сопровождения учащихся младшего школьного возраста в процессе предупреждения нарушений письменной речи в условиях современного образовательного учреждения.

Таким образом, анализ методических указаний к ведению логопедической работы по устранению нарушений процесса письма и чтения показал, что работа по преодолению дисграфий и дислексий подразумевает комплексное коррекционно-логопедическое воздействие .

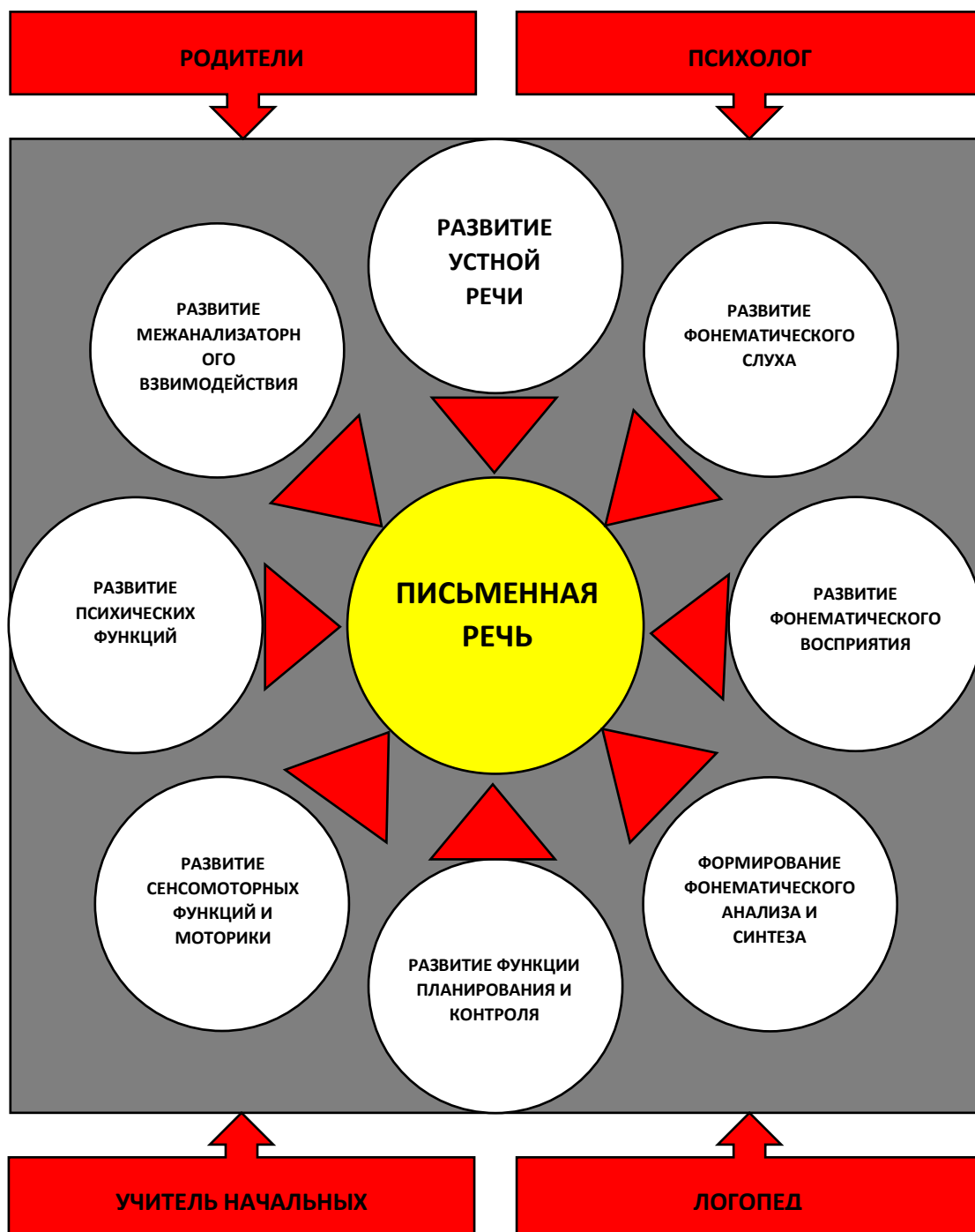


Рисунок 3. Модель психолого-педагогического сопровождения

Нами была разработана модель психолого –педагогического сопровождения учащихся младших классов в процессе предупреждения нарушений письменной речи.

Система оказания помощи детям с дислексией и дисграфией определяется комплексом проблем, стоящих перед этими детьми. Задачу следует понимать шире, чем только обучение письму или чтению.

Дислексия и дисграфия – это большой синдром, включающий когнитивную незрелость, языковую недостаточность и непосредственно нарушения письменной речи, поэтому психолого-педагогическое сопровождение должно быть комплексным и осуществляться группой специалистов: психологом, логопедом и учителем. [67]

Содержание деятельности педагога-психолога конкретизируется в двух плоскостях – обязательных видах деятельности и дополнительных.

К обязательным видам деятельности педагога-психолога при сопровождении образовательного процесса относятся: консультирование, диагностика, развивающая и коррекционная работа, профилактика, экспертиза, просвещение. При наличии запроса со стороны педагогического коллектива, администрации или родителей психолог может осуществлять дополнительные виды работ.

Работа с детьми может осуществляться как в индивидуальной, так и в групповой форме.

При работе с родителями продуктивными будут не отдельные мероприятия, а целостная системная работа, имеющая своей целью повышение психологической компетентности матерей и отцов. Такая работа осуществляется через информирование родителей на собраниях в школе.

Работа с родителями осуществляется психологом и таким методом, как психологический тренинг. Тренинг взаимодействия родителей и детей строятся на различной концептуальной основе (психодинамической, поведенческой, гуманистической и др.). Такие тренинги позволяют

расширить возможности понимания своего ребенка, улучшить рефлексии своих взаимоотношений с ним, выработать новые более эффективные навыки взаимодействия в семье.

Работа с педагогами ведется с помощью социально-психологического тренинга. Это наиболее распространенный метод психосоциальных технологий, позволяющий рефлексии собственного поведения соотносить с поведением других участников группы.

Цель коррекционно-развивающей работы заключается в составлении системы работы с учащимися, испытывающими трудности обучения и адаптации.

Коррекционную и развивающую работу рекомендуется планировать и вести с учетом направлений и особенностей конкретного образовательного учреждения, специфики детского коллектива, отдельного ребенка.

Психологическая коррекция – активное воздействие на процесс формирования личности и сохранение ее индивидуальности, осуществляемое на основе совместной деятельности педагогов, психологов и других специалистов.

Развивающая работа ведется по основным направлениям:

- развитие познавательной сферы учащихся: внимания, воображения, мышления, памяти и т.д.;
- снятие тревожности, формирование адекватной самооценки;
- развитие навыков самоорганизации и самоконтроля;
- повышение сопротивляемости стрессу;
- актуализация внутренних ресурсов.

Психологическая профилактика – деятельность по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии учащихся и созданию психологических условий, максимально благоприятных для этого развития.

Под психологической профилактикой понимается целенаправленная систематическая совместная работа специалистов, педагогов и родителей:

- по предупреждению возможных социально-психологических проблем у детей;
- по выявлению детей группы риска (по различным основаниям); – по созданию благоприятного эмоционально-психологического климата в педагогического климата в педагогическом и детском коллективах.

Психопрофилактическая диагностика осуществляется в форме:

- скрининг-обследования всех детей с использованием метода экспертных оценок с целью выявления детей группы «психологического риска» и заключения о необходимости дальнейшей психокоррекционной работы с ним;
- устного и письменного опросов педагогов и родителей с целью уточнения социальной и образовательной ситуации развития и ребенка, а также выявления факторов, определяющих его попадание в категорию детей группы «психологического риска».

Главная задача и смысл психологического просвещения заключается в том, чтобы знакомить учителей, родителей с основными закономерностями и условиями благоприятного психического развития ребенка, популяризовать и разъяснить результаты психологических исследований.

Каждое из названных направлений должно строиться с учетом возрастных возможностей детей, ведущего вида деятельности и, по возможности, опираться на игровые технологии и приемы.

Содержание деятельности логопеда

Основными направлениями деятельности учителя - логопеда являются:

- диагностическое;
- коррекционно-развивающее;
- профилактическое;

- консультативно-просветительское;
- организационно- методическое;
- исследовательско - аналитическое.

Диагностическая деятельность логопедического сопровождения заключается в комплексном логопедическом обследовании устной речи воспитанников; сборе и анализе анамнестических данных; психолого-педагогическом изучении детей; дифференциальной диагностике речевых расстройств; обработке результатов обследования; определении прогноза речевого развития и коррекции; комплектовании групп и подгрупп на основе диагностических данных; составлении перспективного плана коррекционно-логопедической работы на каждого ребенка; составлении расписания занятий; подготовке необходимой документации для участия в работе психолого-социально-педагогического консилиума.

Коррекционно-развивающая деятельность логопедического сопровождения направлена на развитие и совершенствование речевых и неречевых процессов, профилактику, коррекцию нарушений речевой деятельности, развитие познавательной, коммуникативной и регулирующей функции речи. Работа ведётся на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях. Осуществляется в форме индивидуальных, групповых (4-6 чел.), подгрупповых (2-3 чел.) логопедических занятий, согласно расписания, утвержденного руководителем образовательного учреждения.

Периодичность групповых и индивидуальных занятий зависит от характера нарушений речевого развития и определяется тяжестью нарушения речевого развития.

Результаты логопедической работы отмечаются в речевой карте воспитанника и доводятся до сведения родителей (законных представителей).

Профилактическая деятельность логопедического сопровождения направлена:

- на осуществление взаимодействия в работе учителя-логопеда, педагога-психолога, учителей и родителей (законных представителей) по выявлению детей группы «риска»;

- предупреждению и преодолению вторичных расстройств у детей, обусловленным первичным речевым дефектом;

- охране нервно-психического здоровья детей;

- адаптации детей к школе;

- созданию благоприятного эмоционально- психологического климата в педагогическом и ученическом коллективах, в семье.

Профилактическая деятельность логопедического сопровождения осуществляется в форме выступлений на родительских собраниях, методических объединениях, консультациях по коррекции речи обучающихся, воспитанников, индивидуальных и подгрупповых занятий с обучающимися, воспитанниками.

Учитель-логопед при выявлении детей группы «риска» опирается на данные диагностики психолога и врачей, организует коррекционно-логопедическое воздействие с учётом этих данных.

Консультативно-просветительская деятельность заключается в повышении уровня профессионального мастерства педагогов образовательного учреждения и осведомлённости родителей (законных представителей) о задачах и специфике логопедической коррекционно-развивающей работы.

Консультативно-просветительская деятельность осуществляется через сообщения, доклады на педагогических советах образовательного учреждения, методических объединениях, родительских собраниях, индивидуальных и групповых консультациях, беседах, семинарах, открытых занятиях, логопедический стенд для родителей и педагогов со сменным материалом и организацией выставки логопедической литературы.

Организационно-методическая деятельность логопедического сопровождения направлена на повышение уровня логопедической

компетентности учителя-логопеда, обеспечение связи и преемственности в работе учителя-логопеда, педагога – психолога, учителей и родителей (законных представителей) в решении задач по преодолению речевого недоразвития у обучающихся, воспитанников, повышение эффективности коррекционно-логопедического процесса, совершенствование программно-методического оснащения коррекционно- логопедического процесса.

Организационно-методическая деятельность включает в себя: разработку методических рекомендаций для учителей-логопедов, воспитателей, учителей и родителей по оказанию логопедической помощи детям, перспективного планирования; изучение и обобщение передового опыта; обмен опытом; поиск наилучших средств коррекции речи детей; изготовление и приобретение наглядного и дидактического материала.

Исследовательско – аналитическая деятельность осуществляется в форме самообразования, проведения мониторинга, проведении исследований, анализа результатов собственной коррекционно-развивающей работы по всем направлениям.

Содержание деятельности учителя начальных классов

Принятая Правительством РФ Концепция модернизации российского образования определяет приоритетные цели и задачи, решение которых требует построение адекватной системы психолого-педагогического сопровождения.

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка в учебно-воспитательном процессе является определение и обеспечение социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия.

Одним из требований, предъявляемых к уровню подготовки, оканчивающих начальную школу, является умение правильно писать слова с изученными орфограммами, овладение письменной речью, культурой письменного общения.

Практически каждый учитель начальных классов сталкивался с ошибками при овладении учащимися письмом. Некоторые учителя считают *дисграфические* ошибки нелепыми и объясняют их личностными качествами учеников: неумение слушать объяснение учителя, невнимательность при письме, небрежным отношением к работе и другие.

На самом деле основными симптомами дисграфии являются *специфические* (т. е. не связанные с применением орфографических правил) ошибки, которые носят стойкий характер, возникновение которых не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребёнка. Проблеме нарушений письма – дисграфии – посвящено большое количество исследований и публикаций, однако актуальность её изучения не снижается.

Изучение русского языка в начальных классах – первоначальный этап системы лингвистического образования и речевого развития, обеспечивающий готовность выпускников начальной школы к дальнейшему образованию.

Русский язык является для младших школьников основой всего процесса обучения, средством развития их мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей, основным каналом социализации личности.

«Дитя входит в духовную жизнь окружающих его людей единственно через посредство отечественного языка, и наоборот, мир, окружающий дитя, отражается в нем своей духовной стороной только через посредство той же среды – отечественного языка» (К.Д. Ушинский).

Целями изучения предмета «Русский язык» в начальной школе являются:

- ознакомление учащихся с основными положениями науки о языке и формирование на этой основе знаково–символического восприятия и логического мышления учащихся;

- формирование коммуникативной компетенции учащихся: развитие устной и письменной речи, монологической и диалогической речи., а также навыков грамотного, безошибочного письма как показателя общей культуры человека.

Курс русского языка начинается с *обучения грамоте*. Обучение грамоте направлено на формирование навыка чтения и основ элементарного графического навыка, развитие умений, обогащение и активизацию словаря, совершенствование фонематического слуха, осуществление грамматико-орфографической пропедевтики.

Задачи обучения грамоте решаются на уроках обучению чтению и на уроках обучения письму. Обучение письму идет параллельно с обучением чтению с учетом принципа координации устной и письменной речи. Содержание обучения грамоте обеспечивает решение основных задач трёх периодов: добукварного (подготовительного), букварного (основного) и послебукварного (заключительного).

Добукварный период является введением в систему языкового и литературного образования. Его содержание направлено на создание мотивации к учебной деятельности, развитие интереса к самому процессу чтения. Особое внимание на этом этапе уделяется выявлению начального уровня развитости устных форм речи у каждого ученика, особенно слушания и говорения.

Введение детей в мир языка начинается со знакомства со словом, его значением , с осмысления его номинативной функции в различных коммуникативно-речевых ситуациях, с различения в слове его содержания (значения) и формы(фонетической и графической). У первоклассников формируются первоначальные представления о предложении, развивается фонематический слух и умение определять последовательность звуков в словах различной звуковой и слоговой структуры. Они учатся осуществлять звуковой анализ слов с использованием схем-моделей, делить слова на слоги, находить в слове ударный слог, «читать» слова по

следам звукового анализа, ориентируясь на знак ударения и букву ударного гласного звука. На подготовительном этапе формируются первоначальные представления о гласных и согласных (твердых и мягких звуках), изучаются первые пять гласных звуков и обозначающие их буквы. На уроках письма дети усваивают требования к положению тетради, ручки. К правильной посадке, учатся писать сначала элементы букв, а затем овладевают письмом букв.

Содержание букварного периода охватывает изучение первых согласных звуков и их буквенных обозначений; последующих гласных звуков и букв, их обозначающих; знакомство с гласными звуками, обозначающими два звука; знакомство с буквами, не обозначающими звуков. Специфическая особенность данного этапа заключается в непосредственном обучении чтению, усвоению его механизма. Первоклассники осваивают два вида чтения: орфографическое (читаю, как написано) и орфоэпическое (читаю, как говорю); работают со слоговыми таблицами и слогами-слиянными; осваивают письмо всех гласных и согласных букв, слогов с различными видами соединений, слов, предложений, небольших текстов.

Послебукварный (заключительный) – повторительно-обобщающий этап. На данном этапе обучения грамоте осуществляется постепенный переход к чтению целыми словами, формируется умение читать про себя, развиваются и совершенствуются процессы сознательного, правильного. Темпового и выразительного чтения слов, предложений, текстов. Учащиеся знакомятся с речевым этикетом (словесные способы выражения приветствия, благодарности, прощания и т.д) на основе чтения и разыгрывания ситуаций общения. Обучение элементам фонетики, лексики и грамматики идет параллельно с формированием коммуникативно-речевых умений и навыков, с развитием творческих способностей детей.

Учитель начальной школы на своих уроках в силах оказать помощь ученикам в процессе предупреждения нарушений письменной речи.

Решению этой проблемы помогут следующие виды заданий, которые можно использовать на уроках письма и обучения грамоте.

Предупреждение ошибок письма на уровне буквы.

1. В русском языке 33 буквы, и написание 23 из них вызывает затруднение из-за *свойств зеркальности*: Б, В, Г, Д, Е, Ё, И, Й, К, Л, Р, С, У, Ц, Ч, Щ, Ъ, Ы, Ь, Э, Ю, Я. Например, при работе на уроке письма детям предлагается игра-соревнование «Внимательные глазки»:

- Посмотрите внимательно на карточки. У вас представлены как правильные буквы, так и их *зеркальные двойники*. Задание: убрать неправильные буквы, а правильные вспомнить и назвать город, начинающийся с данной буквы.

2. Выкладывание букв из палочек с фиксацией внимания на том, в какую сторону написана буква, где расположены её элементы, и в каком количестве. Определение букв «на ощупь»- вызываются дети сразу по несколько человек, необходимо с закрытыми глазами по картонному контуру определить букву, придумать с этой буквой слово.

3. Определение букв, написанных в разном положении, игра «Полубуковка» или «Буква сломалась».

4. Создание ассоциативных связей. Игра «На что похожа эта буква?».

5. Систематическое придумывание детьми слова на данную букву в определённой позиции: начало, середина, конец слова.

6. Нахождение букв в геометрических фигурах. Игра «Внимательные глазки». Постройте из палочек на столе все буквы, какие изображены на рисунке. Кто их покажет? Какие геометрические фигуры видите?

Предупреждение ошибок письма на уровне слога.

1. Придумывание слов на заданный слог в определённой позиции.

2. Составление схем слогов с использованием цветных фишек.

3. Составление слога по картинкам с выделением первых звуков, последних, вторых от начала слова, от конца и т.д.

Предупреждение ошибок письма на уровне слова.

1. Традиционные упражнения, широко представленные в Азбуке: деление слова на слоги; выделение ударного слога; оставление звуковой схемы.

2. Придумывание слов к данному слову: по ритмическому рисунку (ра-ра-ра начинается игра); по опорным признакам (белое, тёплое, парное.....); на обобщающее понятие (Какое слово «лишнее» и почему?), родственных слов, синонимов, антонимов, омонимов (очень полезно, если дети смогут проиллюстрировать свои примеры рисунками).

3. Занимательные упражнения со словами: игра «Слово рассыпалось» (ы, з, б, у - зубы) и «Наборщики» (из предложенного слова набрать новые слова, используя буквы данного слова); игра «Буква потерялась», игра «Кто быстрее, кто больше?» (из каждой буквы предложенного слова придумать другие слова), чтение слов в обратном порядке; придумывание «лесенок» слов на данную букву, разгадывание кроссвордов, ребусов.

Предупреждение ошибок на уровне словосочетания.

1. Сочетания существительных с прилагательными, глаголами, числительными. При выполнении такого задания успехом пользуются игры типа «Дразнилки» (дети проговаривают вслух: «У меня два конверта, а у тебя нет двух конвертов», или «У меня пять лимонов, а у тебя нет ни одного лимона»

Предупреждение ошибок на уровне предложения.

1. Составление предложений по интонационным схемам.

2. Составление предложений детьми, в которых: переставлены слова, пропущены предлоги, пропущены существительные, прилагательные и др.

3. Выделение границ предложений в тексте. Сначала дети хлопками выделяют конец смысловой фразы. Затем расставляют точки в предложениях, записанных на доске и карточках (текст написан слитно). И, наконец, детям даётся задание соединить части разорванных предложений.

Предупреждение ошибок на уровне текста.

1. Чтение деформированных текстов, где имена сущ. заменены картинками.

2. Составление связного рассказа из двух текстов, прочитанных (записанных) попеременно, либо составление двух текстов из смешанных фраз.

3. Составление связного рассказа из обрывочных фраз, словосочетаний.

4. Составление рассказов по серии картинок, по одной картине, по заданному началу или концу рассказа, по опорным сигналам.

5. В одном законченном тексте определение порядка следования предложений, расположенных в нарушенной последовательности.

Дети, испытывающие трудности в обучении письму требуют особого внимания и на уроке, и во внеурочное время. Естественно, они осложняют работу в классе, требуют индивидуального подхода. Знание причин трудностей, умение их выделить, своевременная помощь в школе и дома позволяет не осложнять и без того нелёгкий процесс формирования навыка грамотного письма, оградить ученика от дополнительных трудностей. Коррекция недостатков письма у специалистов (логопеда, психолога) требует постоянных систематических занятий. Поэтому значительно легче и целесообразнее предупреждать нарушения письма на уроке, чем их потом преодолевать.[4, 16, 39]

Раннее начало коррекции. Как и при многих других расстройствах, ранняя диагностика и своевременное оказание помощи значительно повышают шансы на успех. По данным J. Schiffman (1964), при выявлении дислексии в 1-2-м классах чтение может быть доведено до уровня нормы у 82 % детей. При выявлении в 3-м классе это происходит в 46 %, в 4-м – в 42 %, в 5-7-м классах – в 10–15 % случаев (цит. по: Goldberg H., 1968). Опыт чешских исследователей L. Сегпу и Z. Zlab (1976) более скромнее по результативности: значительное улучшение в процессе коррекции было

достигнуто ими в среднем у 55 % детей с дислексией (цит. по: Sturra, Z. Zlab, 1980).[67]

Как указывалось ранее, коррекция дислексии и дисграфии наиболее успешна при раннем ее начале. *Профилактика* – еще более эффективная мера, позволяющая предупредить развитие этих расстройств.

Особого внимания заслуживают дети с хроническими соматическими заболеваниями, которые могут оказаться причиной затрудненного развития и дополнительных стрессов, затрудняющих адаптацию к окружению. У таких детей искажается самооценка, нарушаются семейные отношения. В семейных условиях стараются уменьшить стрессовое состояние детей приспособлением домашнего уклада к их возможностям и потребностям, при этом создается отличный от реальной жизни искусственный мир. Таким образом, необходимо рассматривать детей с хроническими заболеваниями (сердца, эндокринных органов и др.) как группу повышенного риска возникновения нарушений письменной речи. [67]

Комплексность мероприятий. Все перечисленные разделы работы должны проводиться одновременно.

Преимственность между представителями отдельных служб, участвующих в коррекционной работе: психологом, логопедом и учителем, у которого учится ребенок. Особенно важен контакт психолога и логопеда с учителем. Это необходимо для согласованности коррекционных занятий с программой школы и, наоборот, для внесения некоторых необходимых изменений в методику преподавания в классе. При необходимости предоставляется возможность создать для ребенка щадящие условия обучения в классе.

Включение родителей

По мнению R. Wilson (1977), без сотрудничества учителя и родителей успех в коррекции недостижим. Основываясь на своем опыте работы, автор считает, что родителей необходимо информировать обо всех

результатах исследований и обсуждать их с ними. Родители должны знать цели коррекции, ближайшие и отдаленные, ожидаемый результат и предполагаемые сроки коррекционной работы. Это необходимо не только из этических соображений, но и способствует вовлечению родителей в работу и формированию у них трезвого взгляда на вещи.

Основная задача родителей – закрепление навыков, усвоенных ребенком. Необходимо создать дома спокойную, удобную для чтения обстановку. Телевизор на это время должен быть выключен. Хорошо, если члены семьи проявляют интерес к чтению и заинтересованность в том, что читает ребенок. В то время, когда ребенок читает, кто-то из родителей должен находиться поблизости, чтобы при необходимости помочь (объяснить незнакомое слово и т. п.). Это не означает, однако, что нужно «дышать в затылок ребенку». Достаточно находиться где-нибудь поблизости.

Нередко от родителей требуется помощь при выполнении домашних заданий, данных логопедом. Очень важно отмечать каждый, даже незначительный, успех ребенка похвалой или поощрением.

При таких отношениях в семье ребенок, в свою очередь, старается порадовать родителей своими успехами. [67]

Таким образом, рассмотрев модель психолого-педагогического сопровождения учащихся младших классов в процессе предупреждения нарушений письменной речи мы перейдем к анализу её результатов.

3.2. Итоги коррекционной работы

С целью оценки эффективности психолого-педагогического сопровождения учащихся младших классов в процессе предупреждения нарушений письменной речи, нами был проведён контрольный эксперимент, в котором приняли участие те же дети, что и в констатирующем эксперименте.

С 5 учащимися 1 В класса МАОУ «СОШ№12», проводилась логопедическая работа по коррекции речевых нарушений. Они посещали занятия логопеда, так как имеют статус ребенка с ОВЗ. Занятия логопеда посещали и те учащиеся, которые имели неправильное звукопроизношение. 19 учащихся 1В класса находились только в условиях традиционной коррекционно-развивающей работы, посещая уроки, внеурочную деятельность и индивидуально – групповые занятия.

Эффективность психолого – педагогического сопровождения учащихся младших классов определялась по следующим критериям:

- сравнение состояния звукопроизношения у учащихся 1 В класса в начале эксперимента и в конце эксперимента;
- сравнение состояния общей моторики у учащихся 1 В класса в начале эксперимента и в конце эксперимента;
- сравнение состояния мелкой моторики у учащихся 1 В класса в начале эксперимента и в конце эксперимента;
- сравнение состояния артикуляционной моторики у учащихся 1 В класса в начале эксперимента и в конце эксперимента;
- сравнение состояния фонематического восприятия у учащихся 1 В класса в начале эксперимента и в конце эксперимента;
- сравнение состояния фонематического восприятия у учащихся 1 В класса в начале эксперимента и в конце эксперимента;

- сравнение состояния лексики у учащихся 1 В класса в начале эксперимента и в конце эксперимента;
- сравнение состояния грамматического строя речи у учащихся 1 В класса в начале эксперимента и в конце эксперимента;
- сравнение состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах.

Исследование проводилось по тем же диагностическим параметрам, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Проведённое обследование позволило получить данные, отражённые в таблицах 12-20 и на диаграммах (рис. 4-6).

Сравнительные данные исследования звукопроизношения учащихся 1 В

Уровень нарушения	1		2		3		4		5	
Кол- во баллов	20 - 0		21 - 30		31 - 35		41 - 36		42	
Этапы эксперимента	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ
Кол-во уч-ся 1В класса	-	-	-	-	-	-	7	1	19	26
Кол-во уч-ся 1В класса,%	-	-	-	-	-	-	26%	7%	74 %	96%

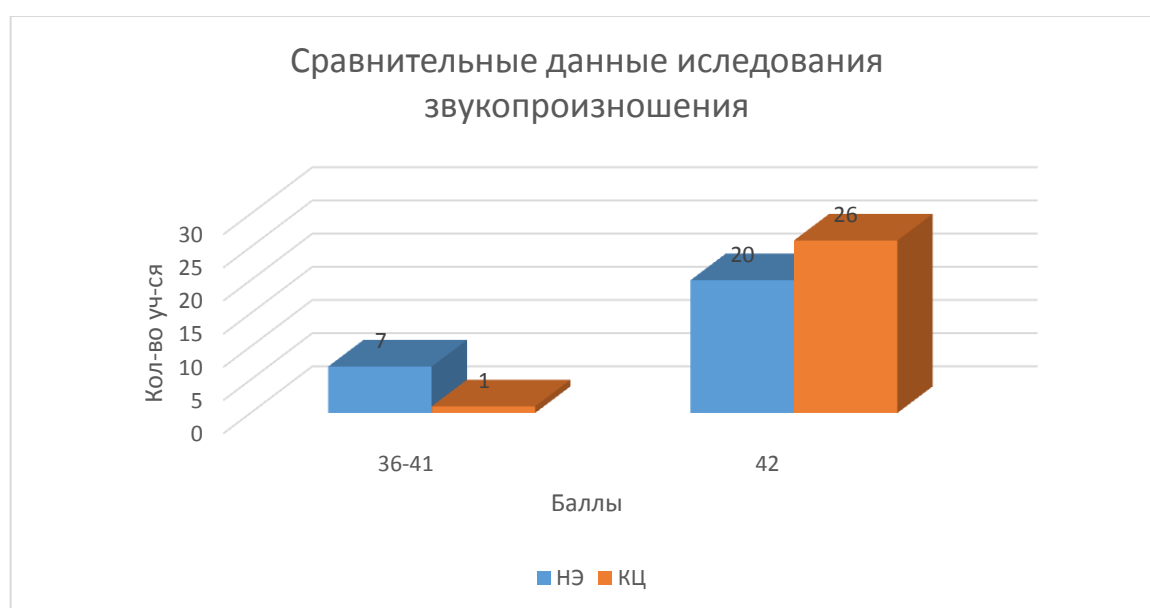
Исследование проводилось по группам звуков в соответствии с фонетической классификацией.

Для обследования звукопроизношения используется набор рисунков, картинок. [Приложение 1].

Дети самостоятельно называли слова с опорой на предметные картинки. Предметы на рисунках подобраны так, чтобы исследуемые звуки находились в трех позициях – вначале, середине, конце слова.

По данным на начало эксперимента у 26% (АрсенийД, Эдик З., Алеша С., Софья С., Марина Т., Рита Ч., Семен К.) учащихся было нарушено от 1 – 4 звуков, относящихся к не более одной группе звуков.

Звуки искажались, заменялись другими. 74 % учащихся правильно произносят все звуки. В результате проведенной коррекционной работы, посещения занятий логопеда, на которых проводилась работа по дифференциации сходных звуков, автоматизации звуков и введение этих звуков в речь, был достигнут хороший результат. В результате проведенной работы количество детей с правильным звукопроизношением увеличилось на 22% (6 человек : Арсений Д, Эдик З., Софья С., Марина Т., Рита Ч., Семен К). По итогам эксперимента нарушенное звукопроизношение осталось только у 4% (Алеша С.).



В результате исследования выявлено на начальном этапе эксперимента : 4 % учащихся затрудняются в выполнении движений, не знают сторон тела, ведущей руки.

У 22 % (6 учащихся) при выполнении заданий диагностируются затруднения в выполнении движений. Учащиеся не знают сторон тела, ведущей руки.

Анализируя сравнительные данные о состоянии общей моторики , можно сказать, что увеличилось число учащихся с более развитой общей моторикой на 11% по сравнению с ее состоянием в начале эксперимента у детей с 4 уровнем нарушения, у которых начале эксперимента отмечается правильное выполнение заданий, объем движений полный, но

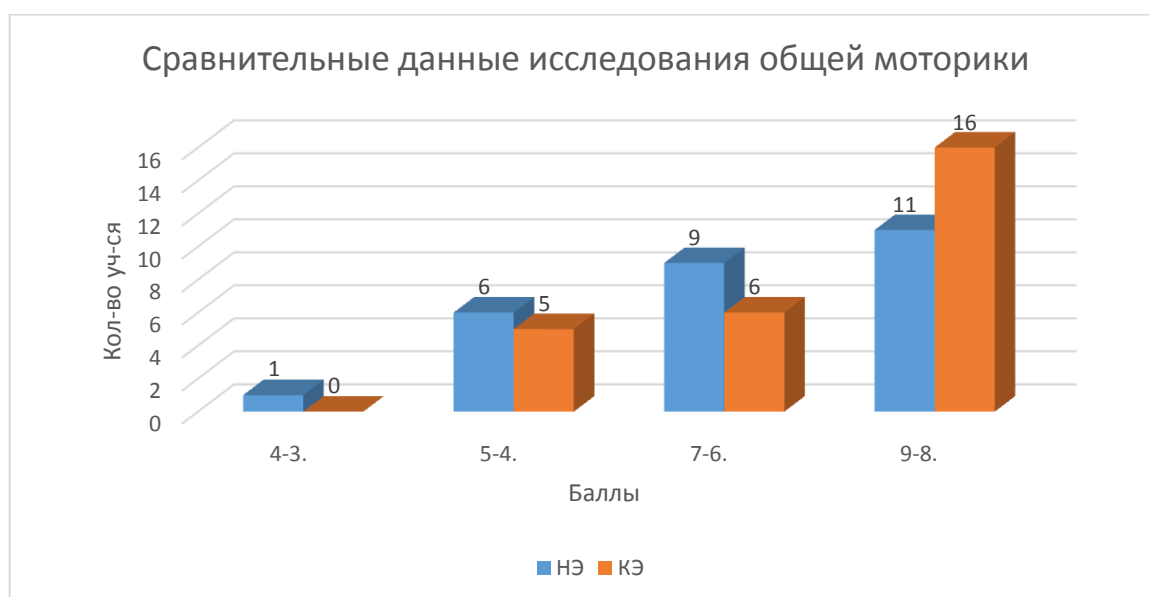
движения характеризуются недостаточной согласованностью деятельности. Знают стороны тела, ведущую руку.

У учащихся (5 уровень) в конце эксперимента повысился уровень состояния общей моторики на 18 %.

В целом состояние общей моторики улучшилось на 33 %. Улучшению общей моторики способствовали уроки физической культуры, 3 раза в неделю, совместное посещение классом бассейна и занятия с тренером, физминутки, внеурочная деятельность – посещение объединения «Музыка, творчество, здоровье». Сравнительные данные представлены в таблице ... [Приложение 4]

Сравнительные данные исследования общей моторики у учащихся 1В класса

Уровень нарушения	1		2		3		4		5	
Кол-во баллов	2 - 0		4 - 3		5 - 4		7 - 6		9 - 8	
Этапы эксперимента	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ
Кол-во уч-ся 1В класса	-	-	1	0	6	5	9	6	11	16
Кол-во уч-ся 1В класса, %	-	-	4%	-	22%	19%	33%	22 %	41 %	59 %



Так, при обследовании мелкой моторики на начальном этапе эксперимента было выявлено 5 учащихся - 18,5%, у которых при выполнении заданий на статическую и динамическую координацию движений пальцев рук диагностируются затруднения, но явных нарушений не отмечается. При обследовании фиксируются ограничение объема движений, трудности изменения заданного положения пальцев рук, недостаточная их точность.

У 70, 4% учащихся статическая и динамическая координация движений пальцев рук сформирована.

У 11,1 % учащихся статическая и динамическая координация движений пальцев рук сформирована, движения пальцев рук активные, объем движений полный, нет замен движений. У ребенка полностью сформировано чувство ритма. Ведущая рука – правая.

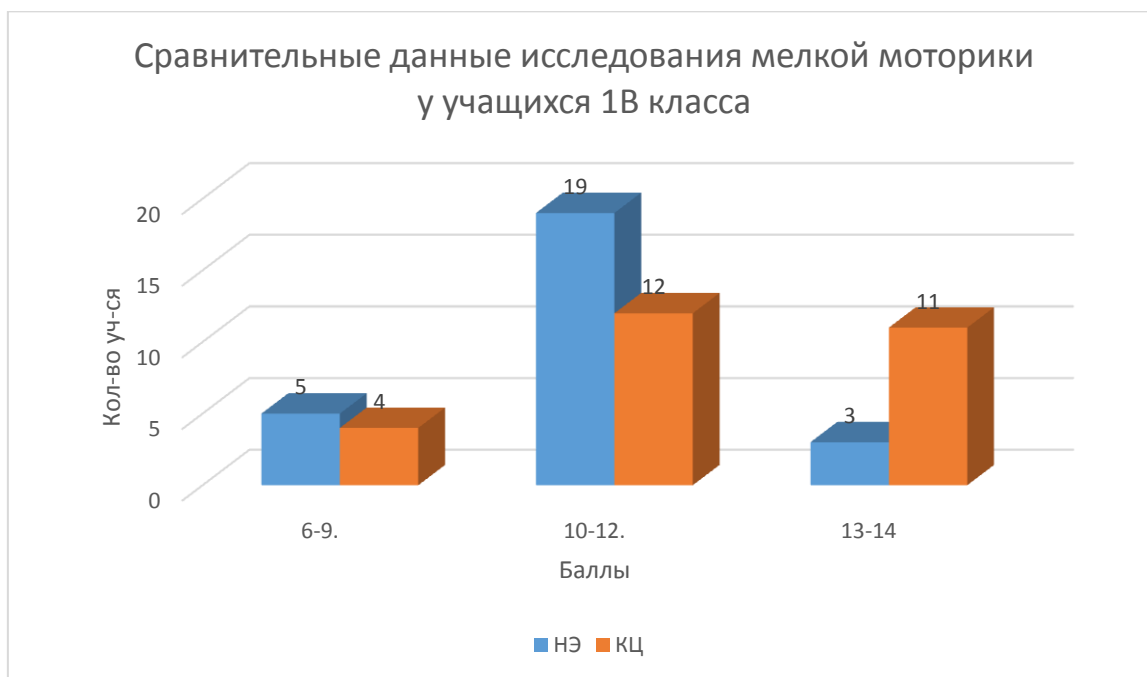
Сравнительные данные исследования мелкой моторики у учащихся 1В класса

Уровень нарушения	1		2		3		4		5	
Кол- во баллов	2 - 0		5 – 3		9 – 6		12 – 10		14 – 13	
Этапы эксперимента	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ
Кол-во уч-ся 1В класса	-	-	-	-	5	4	19	12	3	11
Кол-во уч-ся 1В класса,%	-	-	-	-	19%	15%	70%	44 %	11 %	41%

Данные таблицы свидетельствуют, что на начальном этапе эксперимента у 5 учащихся(18,5%) - мелкая моторика не развита, у 22 учащихся (81,5%) - мелкая моторика развита соответственно возрасту.

Анализируя сравнительные данные экспериментов можно сделать вывод о том, что состояние мелкой моторики на контрольном эксперименте улучшилось. У учащихся имеющих 5 уровень развития мелкой моторики развития мелкой моторики, состояние моторики

улучшилось на 30%, у ребят находящихся на 4 уровне состояние мелкой моторики улучшилось на 36 %, у учащихся имеющих второй уровень развития мелкой моторики эта функция улучшилась на 4 %. Если ребенок остался на том же уровне развития мелкой моторики, то у него качественно улучшилось состояние данной функции.



В целом состояние мелкой моторики улучшилось на 70%. Этому способствовали уроки технологии на которых учащиеся лепят из пластилина, вырезают ножницами, проведение физминуток с использованием пальчиковой гимнастики, внеурочная деятельность – посещение кружка «Куклы обереги», на котором учатся завязывать узелки из ниток и складывать ткань различными способами.

Обследование артикуляционной моторики [1,31] производится в процессе выполнения ребенком действий по указанию логопеда:

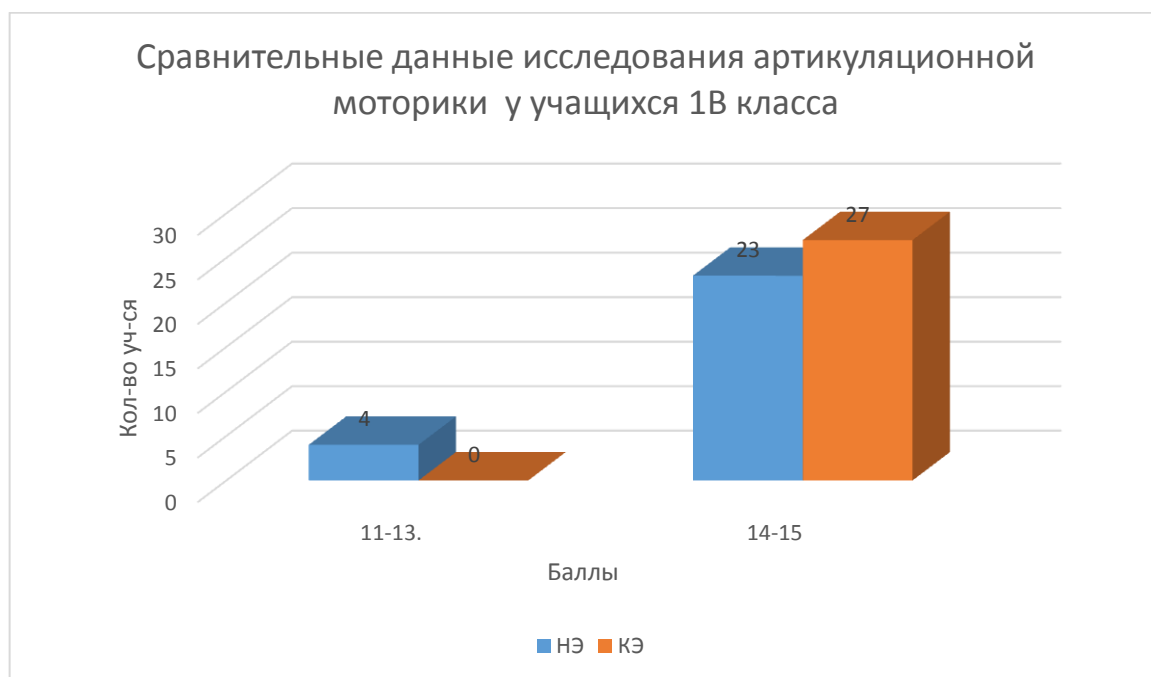
- исследование подвижности губ.
- исследование подвижности языка.
- исследование подвижности нижней челюсти.
- исследование подвижности мягкого нёба.

Сравнительные данные исследования артикуляционной моторики у учащихся 1В класса

Уровень нарушения	1		2		3		4		5	
Кол-во баллов	2 - 0		6 – 3		10 – 7		13 – 11		15 - 14	
Этапы эксперимента	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ
Кол-во уч-ся 1В класса	-	-	-	-	-	-	4	-	23	27
Кол-во уч-ся 1В класса,%	-	-	-	-	-	-	15%	-	85%	100%

Анализ сравнительных результатов обследования артикуляционной моторики учащихся 1В класса позволяет сделать следующий вывод: у большинства обследуемой категории детей артикуляционная моторика сформирована. Так, у 85,2% - артикуляционная моторика сформирована полностью. Движения артикуляционного аппарата активные, объем движений полный, тонус мускулатуры нормальный, движения точные, темп нормальный, сопутствующие движения отсутствуют.

Артикуляционная моторика сформирована недостаточно у 14,8% учащихся на начальном этапе эксперимента.



Анализируя сравнительные данные экспериментов, можно сделать вывод, что состояние артикуляционной моторики улучшилось на 15%.

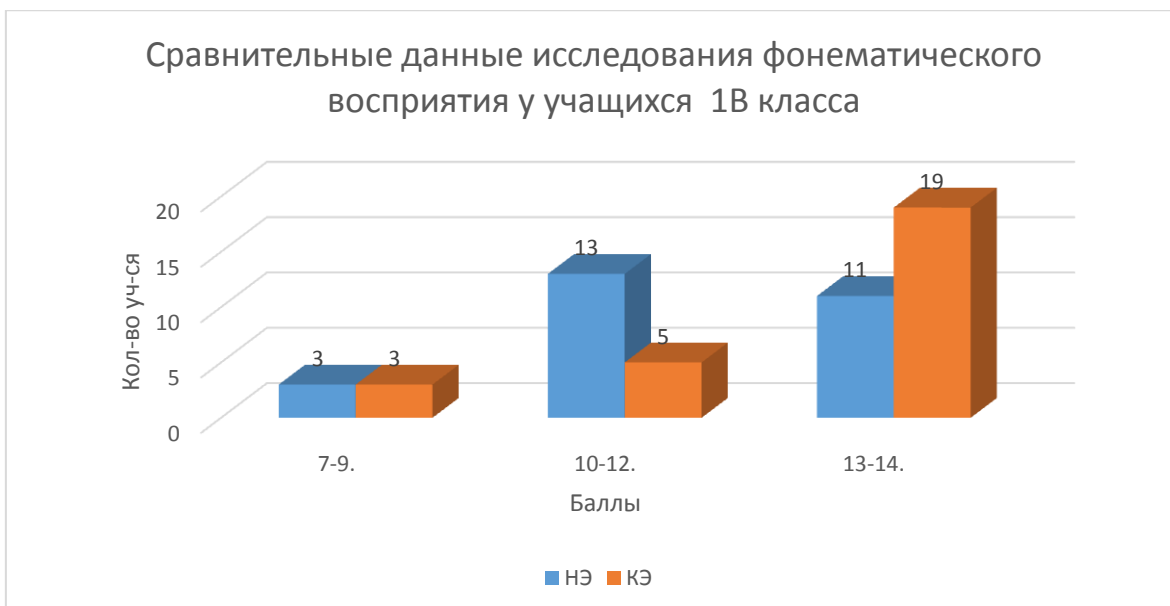
Улучшению состояния артикуляционной моторики способствовали занятия с логопедом, артикуляционная гимнастика и пальчиковая гимнастика, которые проводились как физминутки на уроках письма и обучения грамоте.

Сравнительные данные исследования фонематического восприятия у учащихся 1В класса

Уровень нарушения	1		2		3		4		5	
Кол- во баллов	4 – 0		6 – 5		9 – 7		12 - 10		14 - 13	
Этапы эксперимента	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ
Кол-во уч-ся 1В класса	-	-	-	-	3	3	13	5	11	19
Кол-во уч-ся 1В класса,%	-	-	-	-	11%	11%	48%	19%	41%	70,3 %

По результатам обследования фонематического восприятия на начальном этапе эксперимента выявлено, что у 11,1 % учащихся фонематическое восприятие сформировано недостаточно. Фонематический слух нарушен. У 48,1% учащихся фонематическое восприятие сформировано не полностью. Фонематический слух не нарушен. У 40,7% учащегося фонематическое восприятие полностью сформировано. Фонематический слух развит.

Анализируя сравнительные данные экспериментов, можно сделать вывод, что состояние фонематического слуха у учащихся 1 В класса улучшилось на 30% . Повышению уровня состояния фонематического слуха способствовали занятия логопеда, уроки обучения грамоте и письма. На уроках обучения грамоте и письма, на индивидуально-групповых занятиях использовались задания, рекомендованные И.Н. Садовниковой для коррекционной работы на фонетическом уровне [53].

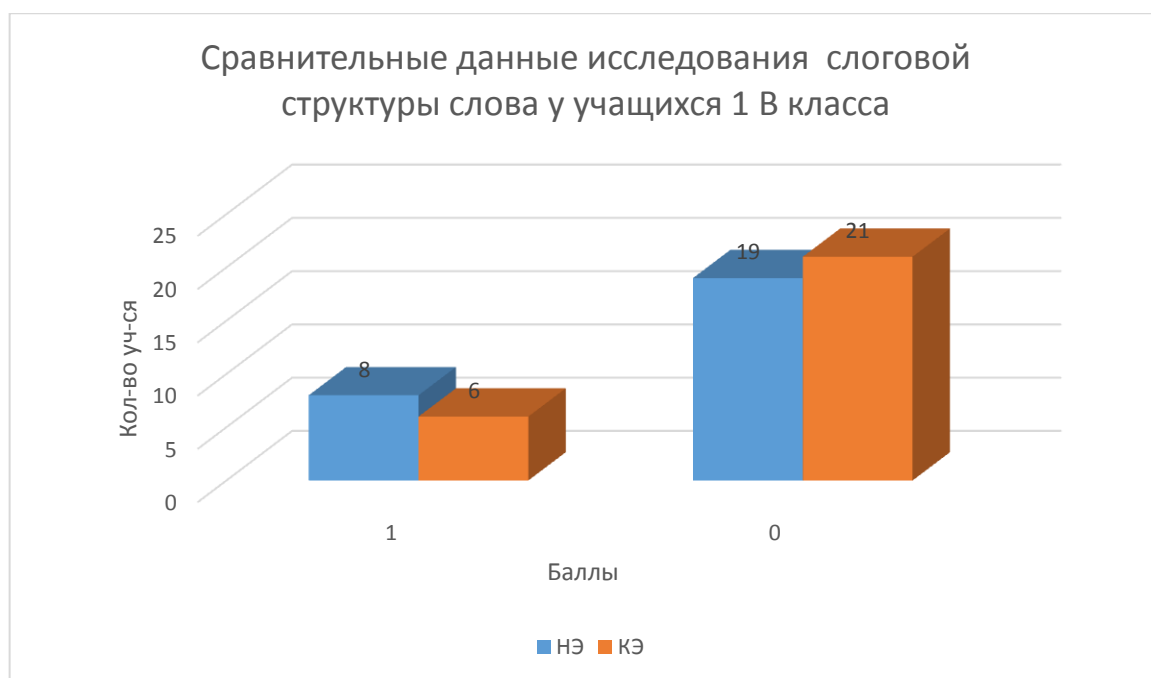


По результатам обследования слоговой структуры слова на начальном этапе эксперимента выявлено, что у 33,3 % учащихся имеются нарушения слов сложного слогового состава. У 66,7% учащихся нет нарушений у слоговой структуры слова.

Сравнительные данные исследования слоговой структуры слова у учащихся 1В класса

Уровень нарушения	1		2		3		4		5	
Кол- во баллов	4		3		2		1		0	
Этапы эксперимента	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ
Кол-во уч-ся 1В класса	-	-	-	-	-	-	8	6	19	21
Кол-во уч-ся 1В класса,%	-	-	-	-	-	-	30%	22%	70%	78%

Анализируя сравнительные данные исследования слоговой структуры слова, можно сделать вывод, что состояние слоговой структуры слова у учащихся 1В класса увеличилось на 8%.

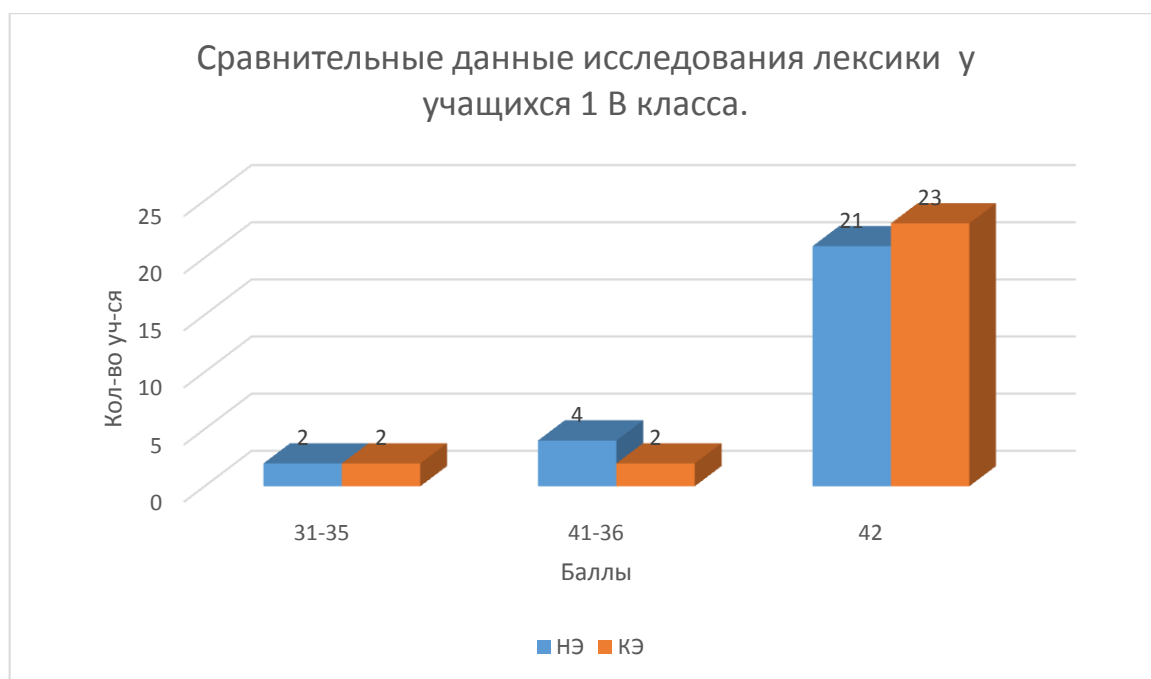


Сравнительные данные исследования лексики у учащихся 1В класса

Уровень нарушения	1		2		3		4		5	
Кол- во баллов	20 - 0		21 - 30		31 - 35		41 - 36		42	
Этапы эксперимента	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ
Кол-во уч-ся 1В класса	-	-	-	-	2	2	4	2	21	23
Кол-во уч-ся 1В класса,%	-	-	-	-	7,4 %	7,4 %	15%	7,4%	78%	85,2 %

Анализ данных позволяет говорить о том, что у 14,8% наблюдаются затруднения при актуализации незначительного количества слов. Может быть смешение слов на основе сходства. У 7,4% учащихся словарь соответствует возрастной норме, но при назывании слова могут актуализироваться недостаточно быстро. У 77,8% учащихся словарь соответствует возрастной норме. Быстро актуализирует слова, знает названия животных, профессий, инструментов, частей тела и предметов, называет профессии людей, может подбирать антонимы, усвоены слова обобщенного, отвлеченного значения.

Анализируя сравнительные данные исследования лексики можно сделать вывод, что по сравнению с начальным этапом эксперимента, состояние лексики качественно увеличилось на 7% .



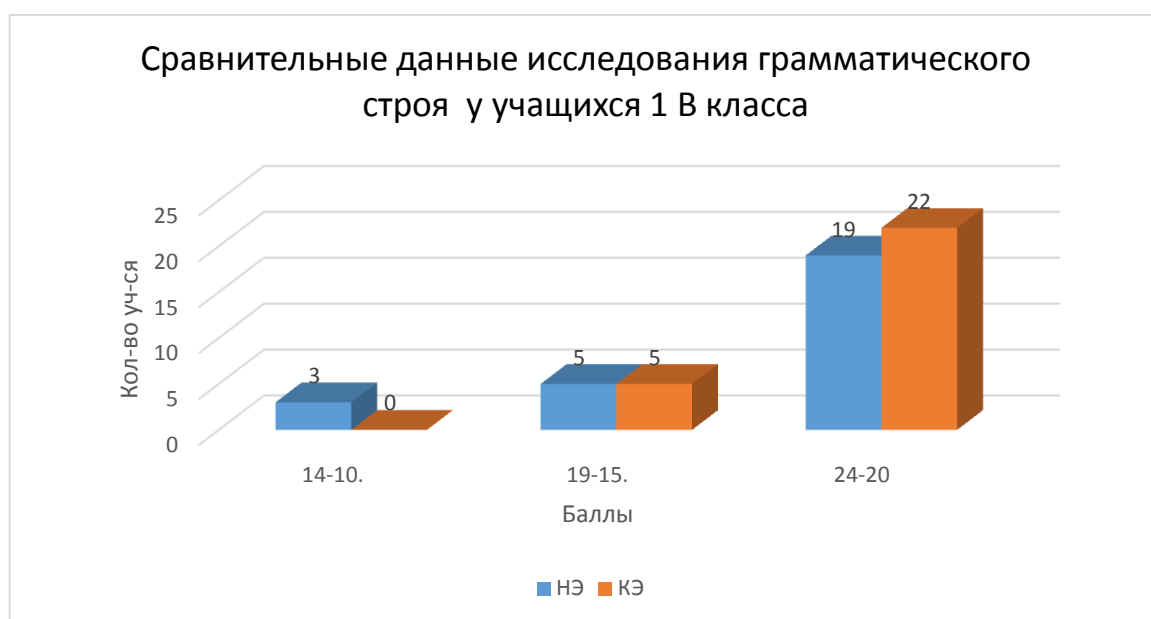
Сравнительные данные исследования грамматического строя у учащихся 1В класса

Уровень нарушения	1		2		3		4		5	
Кол- во баллов	5 - 0		9 – 6		14 - 10		19 - 15		24 - 20	
Этапы эксперимента	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ
Кол-во уч-ся 1В класса	-	-	-	-	3	-	5	5	19	22
Кол-во уч-ся 1В класса,%	-	-	-	-	11%	-	19%	19%	70%	81%

По результатам обследования на начало эксперимента у 11% учащихся 1В класса грамматический строй имеет отклонения от возрастной нормы. У 15 % учащихся грамматический строй соответствует возрастной норме, однако имеют место незначительные затруднения при

выполнении заданий. У 74% учащихся 1В класса грамматический строй соответствует возрастной норме.

Анализируя сравнительные данные исследования лексики можно сделать вывод, что по сравнению с начальным этапом эксперимента, состояние грамматического строя увеличилось на 10%. Это подтверждает эффективность проведённой коррекционно-развивающей работы.

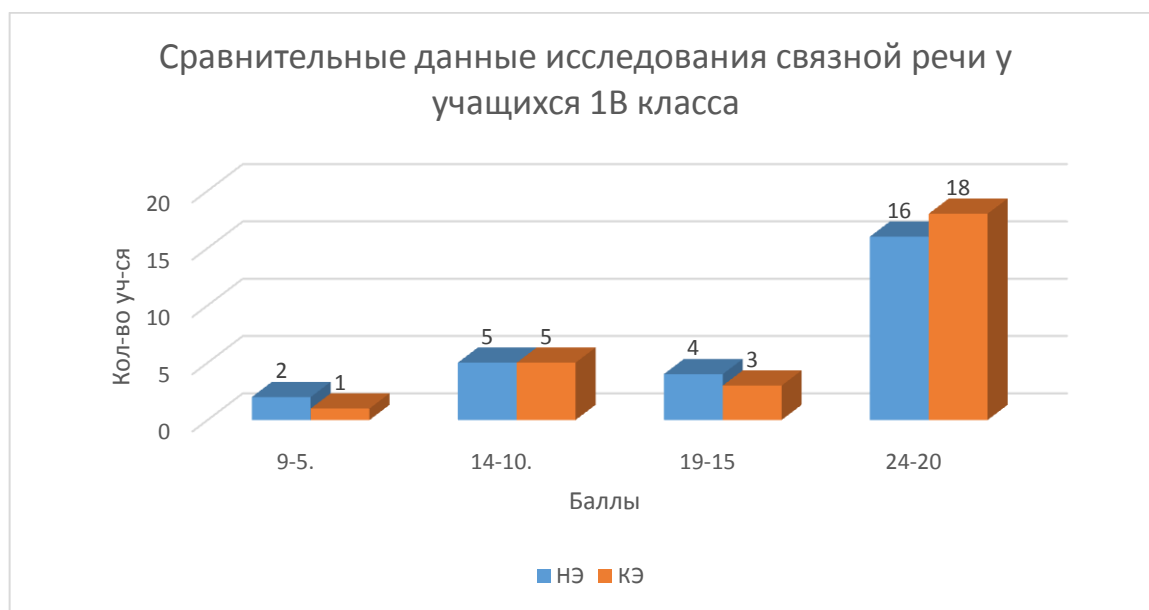


Сравнительные данные исследования связной речи у учащихся 1В класса

Уровень нарушения	1		2		3		4		5	
Кол- во баллов	3 – 0		9 – 5		14 - 10		19 – 15		24 – 20	
Этапы эксперимента	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ
Кол-во уч-ся 1В класса	-	-	2	1	5	5	4	3	16	18
Кол-во уч-ся 1В класса,%	-	-	7%	3%	19%	19%	22%	11%	59%	67%

По данным на начало эксперимента 7% учащихся (второй уровень) пересказ составлен по наводящим вопросам. У 19 % учащихся использовались повторные наводящие вопросы, отмечалась бедность и

однообразии употребляемых языковых средств. У 22 % учащихся (4 уровень, 19 – 15 баллов) пересказ составлен с небольшой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы). 59 % учащихся (5 уровень, 24-20 баллов), владеют связной речью. Пересказ составляли самостоятельно; полностью передавали содержание текста, соблюдали связность и последовательность изложения .



Анализ проведённого в ходе контрольного эксперимента обследования состояния связной речи у учащихся 1В класса показал, что в коррекции нарушений данного компонента речевой системы наблюдается положительная динамика. Анализируя сравнительные данные исследования связной речи учащихся 1 В класса, можно сказать что уровень состояния связной речи повысился на 8%.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: что проводимое психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с целью предупреждения нарушений письменной речи базовых взаимосвязанных компонентов, учитывающих возможности развития устной речи, психофизических и сенсомоторных компонентов речевой деятельности является важным условием повышением эффективности коррекционно-предупредительного воздействия.

Следовательно, подтверждается гипотеза исследования.

Выводы по 3 главе

В результате анализа психолого-педагогических исследований особенностей состояния письменной речи учащихся младших классов, а также с учётом данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, нами было разработана модель психолого-педагогического сопровождения учащихся младших классов в процессе предупреждения нарушений письменной речи. Итогом проведённой коррекционно-развивающей работы стал контрольный эксперимент, который показал, что проводимое психолого-педагогическое сопровождение учащихся младших классов имеет положительное влияние на состояние звукопроизношения, общей и мелкой моторики, слоговой структуры слова, фонематического восприятия, лексики, словарного запаса, грамматического строя и связной речи у учащихся младших классов, что выразилось в следующих результатах:

- По данным на начало эксперимента у 26% (Арсений Д, Эдик З., Алеша С., Софья С., Марина Т., Рита Ч., Семен К.) учащихся было нарушено от 1 – 4 звуков, относящихся к не более одной группе звуков. Звуки искажались, заменялись другими. 74 % учащихся правильно произносят все звуки.

В результате проведенной работы количество детей с правильным звукопроизношением увеличилось на 22% (6 человек : Арсений Д, Эдик З., Софья С., Марина Т., Рита Ч., Семен К). По итогам эксперимента нарушенное звукопроизношение осталось только у 4% (Алеша С.).

- Анализируя сравнительные данные о состоянии общей моторики , можно сказать, что увеличилось число учащихся с более развитой общей моторикой на 11% по сравнению с ее состоянием в начале эксперимента у детей с 4 уровнем нарушения, у которых начале эксперимента отмечается правильное выполнение заданий, объем движений полный, но движения характеризуются недостаточной согласованностью

деятельности. Знают стороны тела, ведущую руку. У учащихся (5 уровень) в конце эксперимента повысился уровень состояния общей моторики на 18 %. В целом состояние общей моторики улучшилось на 33 %.

- на начальном этапе эксперимента у 5 учащихся(18,5%) - мелкая моторика не развита, у 22 учащихся (81,5%) - мелкая моторика развита соответственно возрасту. Анализируя сравнительные данные экспериментов можно сделать вывод о том, что состояние мелкой моторики на контрольном эксперименте улучшилось. У учащихся имеющих 5 уровень развития мелкой моторики, состояние моторики улучшилось на 30%, у учащихся, находящихся на 4 уровне состояние мелкой моторики улучшилось на 36 %, у учащихся имеющих второй уровень развития мелкой моторики эта функция улучшилась на 4 %. Если ребенок остался на том же уровне развития мелкой моторики, то у него качественно улучшилось состояние данной функции. В целом состояние мелкой моторики улучшилось на 70%.

- Анализ сравнительных результатов обследования артикуляционной моторики учащихся 1В класса позволяет сделать следующий вывод: у большинства обследуемой категории детей артикуляционная моторика сформирована. Так, у 85,2% - артикуляционная моторика сформирована полностью. Артикуляционная моторика сформирована недостаточно у 14,8% учащихся на начальном этапе эксперимента. Анализируя сравнительные данные экспериментов, можно сделать вывод, что состояние артикуляционной моторики улучшилось на 15%.

- По результатам обследования фонематического восприятия на начальном этапе эксперимента выявлено, что у 11,1 % учащихся фонематическое восприятие сформировано недостаточно. Фонематический слух нарушен. У 48,1% учащихся фонематическое восприятие сформировано не полностью. Фонематический слух не нарушен. У 40,7% учащегося фонематическое восприятие полностью сформировано. Фонематический слух развит. Анализируя сравнительные данные

экспериментов, можно сделать вывод, что состояние фонематического слуха у учащихся 1 В класса улучшилось на 30%.

- По результатам обследования *слоговой структуры* слова на начальном этапе эксперимента выявлено, что у 33,3 % учащихся имеются нарушения слов сложного слогового состава. У 66,7% учащихся нет нарушений у *слоговой структуры* слова. Анализируя сравнительные данные исследования *слоговой структуры* слова, можно сделать вывод, что состояние *слоговой структуры* слова у учащихся 1В класса увеличилось на 8%.

- Анализ данных позволяет говорить о том, что на начальном этапе эксперимента у 14,8% наблюдаются затруднения при актуализации незначительного количества слов, у 7,4% учащихся словарь соответствует возрастной норме, но при назывании слова могут актуализироваться недостаточно быстро. У 77,8% учащихся словарь соответствует возрастной норме. Проанализировав сравнительные данные исследования лексики, можно сделать вывод, что по сравнению с начальным этапом эксперимента, состояние лексики качественно увеличилось на 7% .

- По результатам обследования на начало эксперимента у 11% учащихся 1В класса *грамматический строй* имеет отклонения от возрастной нормы. У 15 % учащихся *грамматический строй* соответствует возрастной норме, однако имеют место незначительные затруднения при выполнении заданий. У 74% учащихся 1В класса *грамматический строй* соответствует возрастной норме. Анализируя сравнительные данные исследования лексики можно сделать вывод, что по сравнению с начальным этапом эксперимента, состояние *грамматического строя* увеличилось на 10% . Это подтверждает эффективность проведённой коррекционно-развивающей работы.

- По данным на начало эксперимента у 7% учащихся (второй уровень) пересказ составлен по наводящим вопросам. У 19 % учащихся

использовались повторные наводящие вопросы, отмечалась бедность и однообразие употребляемых языковых средств. У 22 % учащихся (4 уровень, 19 – 15 баллов) пересказ составлен с небольшой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы). 59 % учащихся (5 уровень, 24-20 баллов), владеют связной речью. Анализ проведённого в ходе контрольного эксперимента обследования состояния связной речи у учащихся 1В класса показал, что в коррекции нарушений данного компонента речевой системы наблюдается положительная динамика. Анализируя сравнительные данные исследования связной речи учащихся 1 В класса, можно сказать что уровень состояния связной речи повысился на 8%.

После проведения коррекционно-развивающей работы, основанной на взаимодействии специалистов: психолога, логопеда, учителя начальных классов и родителей уменьшилось количество учащихся с уровнем ниже среднего и увеличилось количество учащихся с высоким уровнем и выше среднего.

Таким образом, реализация предложенной модели психолого-педагогического сопровождения учащихся младших классов в процессе предупреждения нарушений письменной речи имеет положительное влияние на состояние звукопроизношения, лексики, фонематического восприятия, общей и мелкой моторики, словарного запаса, грамматического строя и связной речи и указывает на целесообразность дальнейшего сопровождения учащихся младших классов в процессе предупреждения нарушений письменной речи.

Заключение

Неуклонный рост числа учащихся младших классов с нарушениями письменной речи, необходимость совершенствования процесса сопровождения данной категории детей, практическая значимость этих проблем обусловили актуальность разработки модели психолого-педагогического сопровождения учащихся младших классов в процессе предупреждения нарушений письменной речи.

Для реализации поставленной цели нами были решены следующие задачи:

1. При решении первой задачи исследования: проанализировать научно-методическую литературу об онтогенезе формирования речевой деятельности и основных нарушениях письменной речи у детей младшего школьного возраста, нами был осуществлён анализ психолого-педагогической литературы об онтогенезе формирования речевой деятельности и основных нарушениях письменной речи у детей младшего школьного возраста.

В логопедии термином «онтогенез речи» принято обозначать весь период формирования речи человека, от первых его речевых актов до того совершенного состояния, при котором родной язык становится полноценным орудием общения и мышления.

Знание закономерностей речевого развития необходимо для своевременной и правильной диагностики отклонений в этом процессе, для грамотного построения коррекционно-воспитательной работы по преодолению речевой патологии.

К настоящему времени в психологии были исследованы и сформулированы некоторые психологические *предпосылки* формирования этого вида речевой деятельности, нарушение (или несформированность) которых ведет к различным формам нарушения письма или к трудностям его формирования у детей. *Первой предпосылкой* является сформированность (или сохранность) устной речи, произвольное владение

ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности. *Вторая предпосылка* – формирование или сохранность разных видов восприятия, ощущений и знаний их взаимодействия. А также пространственного восприятия и представлений, а именно: зрительно-пространственного и слухо–пространственного гнозиса, сомато-пространственных ощущений, знание и ощущение схемы тела, «правого» и «левого». *Третьей предпосылкой* служит сформированность двигательной сферы – тонких движений, предметных действий, т.е. разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др. *Четвертая предпосылка* - формирование у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями. *Пятой предпосылкой* является сформированность общего поведения – регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения.[62]

Обязательное участие в формировании письма всех описанных выше предпосылок, а также и всех звеньев структуры письма и в дальнейшем в осуществлении этого процесса - особенно четко прослеживается при его патологии.

Самыми распространенными формами речевой патологии у младших школьников являются нарушения чтения и письма – дислексия и дисграфия.[31]

Дислексия - это частичное нарушение процесса чтения, проявляющихся в стойких и повторяющихся ошибках чтения, обусловленных несформировавшейся высших психических функций, участвующих в процессе чтения.

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

Классификация дислексий разработана Р.И. Лалаевой и включает следующие виды : фонематическую, семантическую, аграмматическую, оптическую, мнестическую дислексию. Разработана также и близкая к данной классификация дисграфий, в которой представлены следующие формы: артикуляторно-акустическая, аграмматическая, оптическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания.

2. При решении второй из поставленных задач: проанализировать методики изучения предпосылок нарушения письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Для изучения предпосылок нарушения письменной речи у учащихся младших классов мы изучили современные методики состояния речевого развития детей младшего школьного возраста Т.А. Фотековой, И.Н. Садовниковой, Р.И. Лалаевой, Акименковой.

Мы изучили состояние звукопроизношения, общей и мелкой моторики, фонематического восприятия, слоговой структуры слова, лексики, словарного запаса, грамматического строя и связной речи у учащихся 1В класса.

Констатирующий эксперимент выявил, что состояние исследуемых компонентов речевой системы учащихся 1В класса имеет недостаточный уровень развития, что выразилось в следующем: отмечают незнание обобщающих понятий, затруднения в назывании глаголов, близких по значению, значительные трудности при подборе антонимов. Учащиеся допускают ошибки при изменении существительных по падежам, при согласовании существительных и прилагательных в роде и числе, в согласовании числительных и существительных. Небольшие трудности у исследуемой категории учащихся наблюдаются при образовании существительных с уменьшительно-ласкательным значением, приставочных глаголов, в назывании детёнышей животных, образование относительных и притяжательных прилагательных. В связной речи

отмечаются следующие особенности: бедность и однообразие употребляемых языковых средств, аграмматизмы, выпадение смысловых звеньев, нарушение связности рассказа, искажение смысла; у 22 % учащихся при составлении рассказа и пересказа требуется стимулирующая помощь со стороны взрослого.

Описанные нарушения указывают на недостаточный уровень развития звукопроизношения, общей и мелкой моторики, фонематического восприятия, слоговой структуры слова, лексики, словарного запаса, грамматического строя и связной речи у учащихся младших классов.

3. Теоретический анализ литературы по проблеме исследования, результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, позволили разработать модель психолого–педагогического сопровождения учащихся младших классов в процессе предупреждения нарушений письменной речи .

Итак, полученные в процессе контрольного эксперимента данные подтверждают правильность выдвинутой нами гипотезы.

Таким образом, реализация предложенной модели психолого-педагогического сопровождения учащихся младших классов в процессе предупреждения нарушений письменной речи имеет положительное влияние на состояние звукопроизношения, лексики, фонематического восприятия, общей и мелкой моторики, словарного запаса, грамматического строя и связной речи и указывает на целесообразность дальнейшего сопровождения учащихся младших классов в процессе предупреждения нарушений письменной речи.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи реализованы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акименко В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями.-Ростов –на –Дону.:Феникс,
2. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. М.: Издат. центр "Академия", 2002. - 208 с.
3. Алтухова Т.А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении. Изд –во Белгор.Гос. ун –та, 1998.
4. Безруких М.М., Ефимова С.П. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму.-Тула: Арктоус,1996,88с
5. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе /М.Р. Битянова. - М.: Совершенство, 2001. - 298 с.
6. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2001. – 1237 с.
7. Боскис Р.М., Левина Р.И. Нарушение письма при некоторых расстройствах артикуляции //известия АПН РСФСР. 1948, вып.15, с 167-191
8. Боскис Р.М. , Фингельман Л.Е. Развитие письменной речи в начальных классах школы слабослышащих. М.: Просвещение,1978, 143 с
9. Бьермон К.Л. Социальная компетентность и образовательная среда. // Психологическая наука и образование. - 2001. - №4.
10. Варенцова Н.С. Развитие фонематического слуха у дошкольников / Н.С. Варенцова, Е.В. Колесникова. - М., 1997
11. Выготский Л.С. Мышление и речь.- М.Национальное образование, 2016.
12. Выготский Л.С. Предыстория письменной речи // Антология гуманитарной педагогики. Л.С. Выготский. -М.:Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2006, 222 с.

13. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. – 1998. – № 6. – 4 с.
14. Грановская Р.М. Элементы практической психологии Л., 1984
15. Дубровина И.В. школьная психологическая служба: вопросы теории и практики.- М.: Педагогика,1991
16. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда /- М.: ВЛАДОС, 2004
17. Жукова Н. С. . Мастюкова Е. М. , Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : Книга для логопеда. М.: Просвещение,1990.
18. Зеленков, С. Профессиональная ориентация и трудовая занятость молодежи / С. Зеленков // Народное образование. - 2007. - №6. - С. 239-242.
19. Казакова Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества–СПб.,1995.
20. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб.,1998
21. Казакова Е.И. Сопровождение развития новая образовательная технология // Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка. М-лы Российско-фламандской конф. СПб. 2001. С. 9-15.
22. Козырева Е. А. Программа психологического сопровождения школьников, их учителей и родителей (с 1 по 11 кл.) [Текст] : Брошюра / Козырева Е. А. ; Институт "Открытое общество". — Магистр — М. : Магистр, 1997. — 48 с.
23. Капелевич Т. С., Дедук О. Ю. Социально-педагогическая и психологическая работа с семьей как профилактика социального сиротства Учебно-методическое пособие Минск РИПО 2003
24. Каше Т.А., Никашина Н. А., Шуйфер Р.И., Евлахова Э.А. Исправление недостатков произношения, чтения и письма учащихся // под.ред. Р.Е. Левиной. М.: Учпедгиз, 1960, 132 с.

25. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М., 1985.
26. Каше Г.А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения// недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы/ под редакцией Р.Е. Левиной. М.: Просвещение, 1965, с 99-103.
27. Колесникова Е.В. Развитие фонематического слуха у дошкольников. – М., 2002.
28. Концепция модернизации российского образования до 2010. - М., 2002.
29. Корнеев А.Н. Как научить ребенка говорить, читать и думать//А.Н. Корнеев, Н.Е. Старосельская . – СПб.: Паритет, 1999
30. Корнеев А.Н. Основы лингвопатологии у детского возраста. – СПб., 1999
31. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – Санкт –Петербург, Союз, 2001
32. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах . – М., 2001.
33. Лалаева Р.И. Устранение нарушений чтения и письма у учащихся вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1978, 88.с
34. Лалаева Р.И., Н.В. Серебрякова. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. - Санкт-Петербург, Союз, 2001
35. Левина Р.И. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушением чтения и письма//Логопедическая работа в школе. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953.
36. Леонтьев А.А Основы психолингвистики. -М., Смысл, 1997.-285 с.
37. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики М., 1981 -584 с.
38. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М, 1969. - 212с.82Леонтьев АА Психолингвистика Л., 1967. -118 с.

39. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие /- СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004.-стр.8-20, 23-33.
40. Логопедия / под редакцией Л.С. Волковой. – М., 2002
41. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов /Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. — М.: ВЛАДОС, 2003. — Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия.
42. Лукьянова И.И. Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетентности у подростков. // Психологическая наука и образование. - 2001. - №4. - с. 41-47.
43. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950
44. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников.- М., Международная педагогическая академия, 1994
45. Миньковский Г.М. Неблагополучная семья и противоправное поведение подростков / Г.М Миньковский. - //Социологические исследования. - 1982. - №2. - С.105-113.
46. Михайлова Н.П., Коваленко Е.Г. Квалифицированные требования к педагогу, работающему в сфере педагогической поддержки ребенка // Народное образование. – 1998. – №6. – 4 с.
47. Никашина Н. А. Недостатки произношения и письма у учащихся первых классов массовых школ//Вопросы логопедии. М.: Изд-во АПН РСФСР,1959, 7 – 74
48. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич - Мн.: «Современ. слово», 2005. - 720 с.
49. Прищепова И.В. Симптоматика дизографии у младших школьников, страдающих нарушениями письменной речи //

Инновации в образовании и социальные перемены. М.: Изд-во ИОВ
РАО,1993, с 55 – 53

50. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. - М., Айрис Пресс, 2005
51. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. / Под ред. И.В. Дубровиной. 2-е изд. - М., 2005.
52. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. – М.: Парадигма, 2011
53. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников . – М.: Владос, 1997
54. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. - М., 2001.
55. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии. //Под ред. М.В. Гамезо - М., 2001.
56. Собонович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. М.: Классик Стиль,2003,160 с.
57. Соловцова Е. Профессиональная ориентация, деятельность и личностная одаренность /Е. Соловцова // Народное образование. - 2006. - №8. - С. 189-192
58. Филичева Т.Б. Дети с фонетико - фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение // Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М., 1999.
59. Филичева Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада/ Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина.-М., 1999.
60. Филичева Т.Б. Развитие речи дошкольника/ Т.Б. Филичева, А.В. Соболева. – Екатеринбург, 1996.
61. Фрумкина Р.М. Культурно -историческая психология Выготского – Лурия. Препринт WP6/2006/01. — М.: ГУ ВШЭ, 2006. — 28 с.
62. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление.- М-В., 2000

63. Чиркова Т.И. Приоритетные направления психологической службы. – М, 1999.
64. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи. – М., 1983.
65. Шипицина Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С. и др. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / под науч. ред. проф. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.
66. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. Учебное пособие для вузов. 2-е изд. — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006,—768с.
67. http://bookap.info/book/astapov_psihodiagnostika_i_korreksiya_detey_s_narusheniyami_i_otkloneniyaми_razvitiya_hrestomatiya/gl47.shtm