



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


ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Психолого-педагогические условия коррекции дисграфии у младших
школьников в общеобразовательной организации**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная


Проверка на объем заимствований:
78,99% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«11» января 2022 г.
Зав. кафедрой ППО и ПМ

 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-1Кст
Карандей Ксения Вячеславна

Научный руководитель:
д.ф.н., профессор
Кожевников Михаил Васильевич


Челябинск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	9
1.1 Психолого-педагогические особенности формирования навыков письма у младших школьников	9
1.2 Понятие дисграфии, этиология, современные классификации, симптоматика, особенности проявления дисграфии у младших школьников	16
1.3 Анализ методов диагностики нарушений письменной речи у младших школьников.....	23
1.4 Современные методы коррекции дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы	29
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО СОЗДАНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	29
2.1 Диагностика письменной речи у младших школьников общеобразовательной школы на базе практики	44
2.2 Экспериментальная работа по созданию психолого-педагогических условий коррекции дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы	59
2.3 Выявление эффективности психолого-педагогических условий коррекции дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы	69
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	83
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	85
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	85

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Одним из часто встречаемых нарушений у детей младшего школьного возраста является нарушение письменной речи, выражаемое в виде дисграфии.

Проблемы овладения письменной речью вызывают трудности не только в овладении орфографией, но и влекут за собой неуспеваемость по другим предметам, приводят к отклонениям в формировании личности обучающегося.

В связи с этим в педагогике данной проблеме уделяется огромное внимание, о чём свидетельствуют исследования Т.В. Ахутиной, Т.П. Бессоновой, О.А. Величенкова, И.Н. Садовниковой, А.А. Леонтьева, М.С. Грушевской, Н.А. Никашиной, А.Р. Лурия, Р.И. Лалаевой, Е.Ф. Собонович, Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спировой, О.А. Токаревой, А.В. Ястребовой и др.

В исследованиях, посвящённых коррекции дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы отмечается, что для данной категории учащихся характерна выраженная неравномерность развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций, недостаточная сформированность высших психических функций, диспропорция в развитии отдельных психических функций. Поэтому важное значение для устранения данного нарушения имеют правильно подобранные методики, упражнения, которые в совокупности должны быть представлены как единый комплекс определённых психолого-педагогических условий.

Однако, несмотря на значительное количество исследовательского материала о дисграфии у младших школьников, сведений о том, что должен включать в себя комплекс психолого-педагогических условий для коррекции данного нарушения у детей младшего школьного возраста ещё недостаточно.

Специалисты ещё не пришли к единому мнению в определении рекомендаций по созданию оптимальных условий и методов коррекции дисграфии на этапе начального школьного образования.

Данное противоречие между объективной необходимостью проведения научно обоснованной коррекционной работы с младшими школьниками с дисграфией и явной недостаточностью научных рекомендаций для её реализации определили актуальность темы магистерской диссертации: «Психолого-педагогические условия коррекции дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы».

Цель исследования – разработать комплекс организационно-педагогических условий для коррекции дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы.

Объект исследования – дисграфия у младших школьников.

Предмет исследования – педагогические условия, необходимые для коррекции дисграфии у младших школьников.

Гипотеза исследования. Успешная коррекция дисграфии у детей младшего школьного возраста возможна при создании комплекса психолого-педагогических условий, включающих:

- 1 Составление «Программы логопедической коррекции», направленной на поддержку детской инициативы при исправлении речевых нарушений; формирование активного отношения и интереса к звучащей речи; развитие у детей умения размышлять и экспериментировать со словом и др.
- 2 Создание проекта «Мир сказки», состоящий в свою очередь, из следующих блоков: «Я и моя семья» – направлен на формирование нравственных представлений; «Я и мир вокруг меня» – направлен на формирование ролевой идентификации.
- 3 Использование игровых технологий, включающих предметные, групповые и индивидуальные игры, сюжетные игры, игры-путешествия.

4 Использование упражнений по развитию письменной речи учащихся.

Исходя из поставленной цели и гипотезы исследования, были определены следующие задачи:

- изучить психолого-педагогические особенности формирования навыков письма у младших школьников;
- проанализировать литературу, посвящённую проблемам дисграфии, определить этиологию, современные классификации, симптоматику, особенности проявления дисграфии у младших школьников;
- провести анализ методов диагностики нарушений письменной речи у младших школьников;
- дать анализ современным направлениям коррекции дисграфии у младших школьников;
- провести диагностику письменной речи выявить особенности проявления дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы на базе практики;
- провести экспериментальную работу по созданию психолого-педагогических условий коррекции дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школ
- экспериментальным путём доказать эффективность создания комплекса особых психолого-педагогических условий для коррекции дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы.

Методологические основания решения проблемы:

- теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, методы теоретического обобщения;
- эмпирические: опытно-экспериментальная работа, анализ продуктов деятельности детей;
- статистическая обработка результатов эксперимента; качественный и количественный анализ экспериментальных данных.

База исследования: Коммунальное государственное учреждение «Школа-гимназия №3 отдела образования города Костаная» Управления образования акимата Костанайской области (республика Казахстан). Срок проведения исследования 11.09.2021 по 25.12.2021.

Исследование проводилось в три этапа: диагностический, формирующий и контрольный. На I этапе изучалась психолого-педагогическая литература по теме исследования. Осуществлялась подготовка теоретической и эмпирической базы исследования, дидактических материалов. На II этапе разработан и проведён формирующий эксперимент. На III этапе исследования – осуществлён контрольный эксперимент. Проведены обобщение и систематизация результатов педагогического эксперимента, их теоретическая интерпретация и апробация.

Научная новизна исследования: уточнен комплекс психолого-педагогических условий и доказана его эффективность при коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста общеобразовательной школы.

Теоретическая значимость: на основе полученных данных расширены теоретические представления о различной динамике дисграфии у младших школьников и положительном влиянии для её устранения правильно организованных определённых психолого-педагогических условий.

Выявлены современные направления по коррекции дисграфии у младших школьников, которые стали составной частью экспериментально апробированной технологии преодоления данного нарушения у учащихся начальных классов.

Практическая значимость магистерского диссертационного исследования заключается в разработке комплекса организационно-педагогических условий для коррекции дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы, которые могут быть использованы в практической деятельности учителями-логопедами, дефектологами, учителями начальных классов, родителями учащихся.

Структура магистерской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

1.1 Психолого-педагогические особенности формирования навыков письма у младших школьников

Младший школьный возраст – этап индивидуального психического развития, включает в себя период жизни ребёнка от 6-7 до 10 лет. Дети этого возраста обучаются в начальных классах общеобразовательной школы. На этом этапе развития у детей происходит перестройка всех 30 психических и когнитивных процессов, что чаще всего связано с поступлением в школу. В этот период на обучение оказывает влияние развитие анатомо-физиологической составляющей. Ребенок в этом возрасте с удовольствием принимает участие в различных играх и соревнованиях, что благоприятно влияет на создание условий для физического развития личности, развитию интереса к обучению. Поскольку отсутствие двигательных упражнений, частые перегрузки приводят к нежеланию посещать школу, снижают мотивацию к обучению [4,с.4].

Также изменения происходят в психологии. Готовность ребенка к школе определяется по состоянию физиологического и психологического созревания. У ребенка-первоклассника должна быть мотивация и стремление к познавательной деятельности и познавательной активности, это играет очень важную роль в начальной школе. Не менее важную роль в личностном развитии младшего школьника играют мышление, внимание, память и воображение. Большое значение в развитии младшего школьника играет мышление, от его развития зависит формирование других познавательных процессов.

Психолог Ж. Пиаже, характеризуя мышление ребенка до 7 лет, отмечал, что восприятие в этом возрасте, мир вещей и различных их свойств

происходит «с единственно возможной для ребенка, действительно занимаемой им позиции» [37,с.164]. В процессе дальнейшего обучения, у младшего школьника развивается наглядно-образный вид мышления.

Для успешного обучения школьнику необходимо развитое внимание. Его подразделяют на произвольное и непроизвольное. Старший дошкольник владеет непроизвольным вниманием. Оно определяется интересом ребенка к различным явлениям и предметам окружающей действительности. Под произвольным вниманием понимается внимание на том, что не вызывает особо сильного интереса, именно этот вид внимания особенно важен в школе. От развития мышления зависит память ребенка. Для детей младшего школьного возраста характерно успешное автоматическое запоминание, без постижения сути материала. Это может привести к потере любого интереса, что может сказаться на развитии интеллектуальных способностей.

Поэтому очень важно активизировать смысловую память детей младшего школьного возраста. В младшем школьном возрасте у детей преобладают потребности реализации себя как субъекта общества. За годы обучения в начальной школе происходит развитие большинства существенных черт личности, таких как мышление, внимание, воображение и память.

В младшем школьном возрасте происходят качественные и структурные изменения головного мозга, происходит его увеличение в среднем до 1 кг350 г. Особенно сильно развиваются большие полушария, прежде всего лобные доли, отвечающие за деятельность второй сигнальной системы [39,с.22].

По мнению Л.С. Выготского, «готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном представлении об окружающем мире, сколько в уровне развития психических, ориентированных действий, в уровне развития мотивационной сферы»[6,с.154].

Исследования Д.Б. Эльконина, Л.Ф. Ткачевой, Л.В. Журовой и других доказали, что у младшего школьника достаточно развит и готов к слуховому

анализу и синтезу фонематический слух, артикуляционная система также достаточно подготовлена к произнесению звуков речи. Это чрезвычайно важно для начала обучения не только устной, но и письменной речи [16,с.67].

Человеческая речь существует в устной и письменной форме и состоит из слов и предложений. Письменная речь представляет собой чтение и письмо. В энциклопедии по русскому языку, письмо определяется как «...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» [42,с.205].

Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др., относят письмо к сложному психическому акту, который состоит из последовательных операций: выписывание отдельных элементов букв → запоминание нужной буквы → правильное ее изображение → разложение слова на звуки → записи их в буквах, затем в словах, словосочетаниях, предложениях [6,с.122].

Известный ученый психолог А.Р. Лурия писал: «процесс письма с полным основанием относится психологией к наиболее сложным, осознанным формам речевой деятельности» [30, с.5].

Процесс письма включает речедвигательный, речеслуховой, зрительный и двигательный анализаторы.

Формирование у ребёнка навыков письма начинается ещё в дошкольный период. Л.С. Выготский писал, что «история письма у ребенка начинается значительно раньше того момента, когда учитель впервые вкладывает ему в руку карандаш и показывает, как надо писать буквы» [6,с.134]. Он считал, что «мнемотехническая стадия должна рассматриваться как начало будущего письма ребёнка, т.к. детский рисунок является индивидуальным символично-графическим началом письменной речи ребенка» [6,с.157].

Наблюдая за действиями 3-4 летнего ребенка можно предположить, что нарисованные им черточки и каракули, для него обозначают что-то

конкретное и превратились в мнемотехнические знаки – примитивные указатели для смысловой памяти.

Обучение графическим и орфографическим навыкам связанные между собой процессы, происходят одновременно. Обучение письму детей младшего школьного возраста включает в себя следующие процессы: научить правильно сидеть при письме, держать ручку, тетрадь, соблюдать теоретические правила написания букв, выдерживая определенный наклон, высоту, протяженность букв.

Письмо – сложный психофизиологический процесс, при котором движения пальцев рук контролируются и направляются движением глаз. Поэтому важным условием формирования графического навыка младшего школьника является правильная посадка.

Младших школьников должен сидеть прямо; грудь не должна касаться края стола; расстояние между глазами и тетрадью должно составлять примерно 30 см; ноги ставятся устойчиво всей ступней на пол; руки должны лежать на столе так, чтобы локти немного выступали за край и находились на расстоянии 10 см от туловища. Неправильное положение корпуса и низкий наклон головы ведут к близорукости и искривлению позвоночника школьника. Парты (или любая поверхность для письма) должны соответствовать росту обучающегося и обеспечивать ему возможность удерживать глаза на одинаковом расстоянии от всей поверхности тетради [19,с.87].

Степень овладения навыком письма в 1-м классе влияет на дальнейшее обучение и развитие младшего школьника. Письмо, как по памяти, так и под диктовку, связано с различными анатомо-физиологическими структурами мозга.

Письмо состоит из ряда отдельных операций. На первом этапе процесса письма производится анализ звукового состава слова, которое должно быть написано. На этом этапе из звукового потока, воспринимаемого и мысленно представляемого пишущим под диктовку человеком, должна

быть выделена серия звучаний – сначала тех, с которых начинается нужное слово, а затем и последующих.

Выделение в слове последовательных звуков, является первой операцией по превращению его в членораздельные звуки. Вторая операция представляет собой уточнение звуков, превращение слышимых звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки – фонемы, под которыми понимаются устойчивые звуки речи, изменение которых меняет смысл слова.

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

На начальном этапе обучения навыкам письма, указанные процессы протекают полностью осознанно, позднее они осуществляются почти автоматически.

На втором этапе выделенные фонемы переводятся в зрительную графическую схему, т.е. в соответствующую букву, которая должна быть написана. Если на первом этапе был проведен достаточно четкий звуковой анализ, то перевод звуков речи в буквы усваивается легко, не вызывает особых трудностей.

Третьим и последним этапом в процессе письма является превращение оптических знаков – букв – в нужные графические начертания, этот последний этап, входящий в состав письма, отчетливо отражает неодинаковое строение письма на различных стадиях овладения языком [21,с.36].

В исследованиях Р.Е. Левиной, Ж.И. Шиф, С.М. Блинкова, А.Р. Лурия и других, указывается, что «нарушения некоторых областей коры головного мозга ведут к различным расстройствам письма и письменной речи». Младший школьник воспринимает буквы как смысловые схемы, поэтому он их соотносит со звуковыми и начертательными образами слов.

Процесс письма не может быть осуществлен без участия зрительных и двигательных анализаторов, ребенок не способен еще определить долю

мышечных усилий при выполнении задания. Даже видя свою ошибку, он не в состоянии ее исправить, несмотря на рекомендации учителя.

На успешное овладение письмом также влияет психомоторное развитие ребенка, т.к. в процессе обучения младшего школьника письму перешифровка фонем в графемы должна быть доведена до уровня автоматизма, что достигается постепенно, при помощи комплекса специальных психомоторных упражнений.

При обучении письму младшего школьника довольно значительный период продолжают трудности в распределении внимания. По наблюдениям психологов, на первых этапах развития навыка письма, каждое движение (элемент буквы, буква) требует специального осознанного действия, отдельные элементы объединяются постепенно, только по мере развития навыка. Научиться легко и быстро писать можно только в процессе постоянного выполнения упражнений.

При обучении письму всё внимание первоклассника направлено на том, чтобы решить графическую задачу – написать одну черту на равном расстоянии от других, написать букву ровно, с одинаковым наклоном, на равном расстоянии. Переход к письму букв, слогов и предложений сопровождается увеличением графических требований к первокласснику, некоторые из которых мало усвоенные, а другие – новые, еще только надо усваивать. С началом требований орфографического грамотного письма – письмо под диктовку, списывание с доски – младшему школьнику сложнее следить за графической стороной письма. Детям уже умеющим читать, легко дается звукобуквенный анализ слов, не вызывает трудности и орфография даваемых им слов. Внимание таких детей сосредотачивается на графических задачах, им быстрее и легче удаётся овладеть правильными приемами письма. Но если ученик испытывает затруднение в звукобуквенном анализе слова, торопится и выполняет задание небрежно, тогда и процесс усовершенствования графического образа затягивается.

У детей младшего школьного возраста отмечается слабо развитая моторика мелких мышц кистей рук и их координация. Это связано с тем, что окостенение фаланг пальца и запястья рук еще не завершено, поэтому дети быстро устают, переутомляются. В этом возрасте также затруднительно целостное восприятие и воспроизведение образов букв. Дети часто нервничают, плачут из-за кривых букв, быстро забывают как пишутся буквы, что приводит к чувству неудовлетворения, растет нелюбовь к письму.

В период обучения грамоте дети пишут медленно, и передача собственных мыслей становится возможной лишь на третьей-четвертой неделе обучения грамоте. На втором месяце дети могут записать предложение из двух-трех слов, взятое из их собственных рассказов, а на третьем месяце – два-три небольших предложения [26,с.75].

Таким образом, формирование навыка письма – длительный и сложный процесс по структуре самого акта письма, так и по структуре формирования навыка, а также по психофизиологическим механизмам, лежащим в его основе. Работа по формированию графического навыка начинается одновременно с обучением письму и ее цели и задачи связаны с формированием навыка письма в целом, где основная цель – формирования графически правильного, четкого и достаточно скорого письма. По мере формирования навыка письма меняется и психофизиологическая структура этого процесса.

Успешное решение задач развития личности ребенка, повышение эффективности обучения, благоприятное профессиональное становление во многом определяется тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению.

1.2 Понятие дисграфии, этиология, современные классификации, симптоматика, особенности проявления дисграфии у младших школьников

В современной научной литературе дисграфию чаще всего определяют как «частичное расстройство письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках и обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [4,с.3].

Дисграфия является распространенным речевым расстройством, имеющим сложный иразнообразный патогенез. Основными симптомами дисграфии являются специфические (т.е. не связанные с применением орфографических правил) ошибки. Как правило, такие ошибки носят стойкий характер, их возникновение не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка, с нерегулярностью его школьного обучения.

Некоторые зарубежные авторы считают, что дисграфия имеет неврологическое происхождение, которое характеризуется неадекватными фонологическими способностями, дефицитом кратковременной памяти, проблемами визуальной обработки, трудностями в автоматизации навыков.

Нарушение письма сочетается с расстройствами устной речи и других невербальных психических процессов. При этом, ряд российских учёных считают, что эти расстройства имеют своеобразие в зависимости от того, какой именно структурный компонент недостаточно сформирован (Т.В. Ахутина, Е.Ю. Балашова, Е.Д. Хомская, Л.С. Цветкова).

Корни этого явления лежат в недостаточности работы речевого, зрительного и слухового анализаторов, т.е. ребенок не в состоянии производить анализ и синтез речи. Эти нарушения происходят из-за недоразвития зон головного мозга, выполняющих данные функции. Этиология состояния может быть обусловлена:

- Неврологическими нарушениями вследствие внутриутробной гипоксии или кислородного голодания в процессе тяжелых родов.
- Тяжелыми последствиями для мозга и нервной системы инфекционных болезней, перенесенных в раннем детстве.
- Черепно-мозговыми травмами, произошедшими в детстве.
- Социальными факторами – педагогической запущенностью, неправильной речью в детском окружении, недостаточностью речевых контактов, билингвизмом [9,с.15].

Освоение письменной речью напрямую связано со сформированностью всех сторон речевой функции, поэтому в группу риска по возникновению дисграфии попадают дети с ЗПР, ОНР, фонематическим недоразвитием и нарушением звукопроизношения. Именно поэтому крайне важно к школьному возрасту пройти обследование у логопеда и скорректировать имеющиеся проблемы.

Среди специфических нарушений письма наиболее часто встречается дисграфия, вызванная нарушениями звукового анализа и синтеза. Дети с подобными расстройствами в письме допускают многочисленные пропуски букв (чаще гласных и реже – согласных) и перестановки букв и слогов, нарушают деление текста на предложения, т.е. не ставят точки и заглавные буквы и предложения на слова. При этом виде нарушения дети часть слова пишут отдельно или два и более слов пишут слитно.

А.Н. Корнев [20,с.116] в своих исследованиях отмечает у данной группы детей незрелость познавательных процессов, неполноценность внимания, памяти, восприятия. Он считает, что систематика дисграфии разработана недостаточно и представлена в большинстве случаев педагогическими вариантами. По его мнению, дисграфия – это «синдром, который следует определять, как состояние, при котором у детей, с достаточным уровнем интеллектуального и речевого развития, нарушается формирование навыков графической символизации речи в соответствии с

фонетическим принципом написания и грамматическими правилами согласования слов в предложении» [20,с.118]. А.Н. Корнев появление дисграфии связывает с трудностями овладения фонетическим принципом русской орфографии [4].

О.А.Величенкова и М.Н.Русецкая рассматривают дисграфию как «стойкое нарушение письма, связанное с недостаточной сформированностью тех или иных компонентов функциональной системы письма и проявляющееся в большом количестве специфических ошибок» [6,с.48]. Причинами дисграфии могут быть нарушения устной речи; недоразвитие лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов; оптико-пространственная дезориентировка; слабость артикуляции и несогласованность в работе зрительного и слухового анализаторов; несформированность основных психических процессов (мышления, внимания, восприятия и памяти) [3].

А.Р. Лурия, С.М. Блинков, С.С.Ляпидевский, М.Е.Хватцев считают, что нарушения чтения и письма могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие вредностей, действовавших в различные периоды развития ребенка. Кроме того, дислексия и дисграфия возникают при органических речевых расстройствах. У части школьников нарушение чтения обусловлено несформированностью устной речи, у других учащихся – несформированностью зрительных функций (гностических или моторных). Однако, несмотря на то, что зрительные нарушения и нарушения устной речи не являются взаимодополняющими, чаще всего они встречаются одновременно, что приводит к возникновению смешанной дисграфии.

Исследования выявляют также у детей с нарушениями чтения и письма в значительном проценте случаев несформированность произвольной моторики, недостаточность слухо-моторных координации и чувства ритма.

Возможно сочетание дислексии и дисграфии с умственной недостаточностью, снижением слуха или зрения, двуязычием в семье,

нерегулярностью школьного обучения. Каждый подобный случай требует тщательной диагностики.

Применительно к младшим школьникам вернее говорить не о расстройстве, а о трудностях овладения письменной речью. Их основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, возникновение которых у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения.

Р.И. Лалаевой разработана классификация дисграфий, в которой выделены следующие формы:

- артикуляторно-акустическая;
- аграмматическая; оптическая;
- дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза;
- дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания [27, с.142].

При артикуляторно-акустической дисграфии ученик пишет так, как произносит. Отражение неправильного звукопроизношения на письме проявляется в заменах и пропусках букв. В основном данное нарушение характеризуется отражением неправильного произношения на письме, неправильным проговариванием «грит», вместо «говорит»; «сышит» – «слышит», собака – «сопака», три – «дри», «прожлый» – прошлый «тверь» – дверь, «укадал» – угадал. заменой, пропуском звуков, например, с – ш – ш – ч – произносится как один искаженный вариант.

При акустической дисграфии буквы заменяются фонетически близкими звуками: свистящими и шипящими, звонкими и глухими. Для этого вида дисграфии характерно неправильное обозначение мягкости согласных на письме. Это происходит из-за нарушенной дифференциации твердых и мягких согласных: «письмо» – письмо, «лубит» – любит, гласные заменяются даже в ударном положении («лис» – лес). В буквах заменяются свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав

(ч – т, ч – ш, ц – т); в неправильном обозначении твердых и мягких согласных, смешиваются буквы л – к, б – в, п – при этом произношение этих звуков является нормальным.

Если в письме ребенка ошибок на парные звонкие – глухие много, следует обратить внимание на физический слух. При тугоухости (алегкие ее степени могут остаться недиагностированными до школьного обучения) они становятся частотными.

Смещения букв, обозначающих свистящие и шипящие согласные звуки [с] – [ш], [з] – [ж], [с'] – [ш']: шишки – «шиски», привезли – «привежли», щенок – «сенок».

Дисграфия вследствие нарушения языкового анализа и синтеза на письме проявляется в искажениях структуры слова, предложения. В письме допускаются пропуски, перестановки, добавление букв, слогов. Например, такие как: «кола» – школа, «коно» – окно, «кота» – комната. В основе нарушения деления предложения на слова, слитное написание слов, предлогов с другими словами, отдельное написание слова: «вдоме» – в доме, лежит нарушение языкового анализа и синтеза. Оно характеризуется делением предложений на слова, слоговым и фонематическим анализом и синтезом; искажением структуры слова и предложения.

Пропуски элементов букв, букв и слогов – это одна из самых частотных дисграфических ошибок: она доминирует в работах детей независимо от возраста: огороде – «огорде», молодой – «малдой», воробьи – «вороби», груша – «гуша». Пропуски отдельных букв встречаются чаще, чем пропуски слогов. Пропуски согласных несколько чаще наблюдаются в стечениях. Характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (диктант – «дикат»), пропуски гласных (дома – «дма»), перестановки букв (окно – «коно»), перестановки слогов. При этом виде дисграфии ошибки при делении предложений на слова проявляются в слитном написании слов, особенно предлогов: «вдоме», отдельном написании слов, дополнении букв.

Причиной аграмматической дисграфии является недоразвитие грамматического строя речи. Это нарушение проявляется на уровне слова, словосочетания, предложения, текста. Нарушение в установлении логических и языковых связей между предложениями, последовательности описываемых событий, смысловых и грамматических связей, изменении падежных окончаний, нарушении согласования, пропуска членов предложения. На уровне предложений аграмматизмы на письме проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, (захлебнулась – «нахлебнулась», козлята – «козленки»), изменений падежных окончаний («много деревьев»), нарушении предложных конструкций, изменении падежа местоимений («около ним») числа существ, нарушение последовательности слов в предложении.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме [1, с. 476]. В этом случае дисграфия проявляется в заменах и искажениях букв на письме, например: «т на ш», «в на д» заменяются; (и – ш, п – т, х – ж, л – м), зеркальное написание букв (эжик – ёжик).

О.А. Токарева выделяет 3 вида дисграфии: акустическую (недостаточное развитие звукового анализа и синтеза), оптическую (отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определёнными звуками) и моторную (характерны трудности движения руки во время письма) [47, с. 22].

И. Садовникова выделила три группы дисграфии:

- ошибки на уровне буквы и слога;
- ошибки на уровне слова;
- ошибки на уровне предложения (словосочетания) [44, с. 25].

Ошибки на уровне буквы и слога проявляются в письме в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв либо слогов.

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

Перестановки букв и слогов являются выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура слов при этом может сохраняться без искажений, например: чулан – «чунал», плюшевого – «плюшегово» ковром – «корвом», на лугах – «нагалух», взъерошился «зверошился» и др.

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

А.Н. Корнев выделяет два вида дисграфий: дисфонологические, в которых ведущим механизмом являются фонологические нарушения, и метаязыковые, имеющие в своей основе нарушение металингвистических процессов [2,с.52].

По мнению Т. Ахутиной существуют следующие варианты дисграфий у детей: регуляторная, связанная с несформированностью произвольной регуляцией действий; дисграфия, связанная с трудностью поддержания рабочего тонуса; зрительно-пространственная дисграфия (по правополушарному типу) [1,с.37].

Вследствие разнородной структуры дефекта, без специально организованной и систематически проводимой коррекционной работы с участием специалистов, знающих причины возникновения, а также дизонтогенез речевой патологии и психических функций ребенка, данные нарушения не могут быть устранены.

В исследовании А. Щукина [53] указано, что у детей с нарушениями чтения и письма выявлено несоответствие возрастным нормативам функциональной зрелости лобно-таламической ассоциативной системы, что обуславливает нарушения внимания и низкую способность к произвольной регуляции деятельности. Кроме того, у многих детей на ЭЭГ имеются признаки снижения порога судорожной готовности, при этом локальные изменения преобладают в задних отделах левого полушария (затылочной, теменной, височно-теменно-затылочной и задней височной областях). При регистрации вызванных потенциалов у младших школьников с нарушениями письменной речи было выявлено нарушение процесса переработки информации в левой центрально-височно-теменно-затылочной области [53]. Таким образом, существует большой симптомо-комплекс причин, приводящий к формированию дисграфий. Значительную роль в возникновении дисграфии играют генетические факторы, раннее поражение центральной нервной системы. Каждая из этих причин, а тем более их сочетание, может стать причиной трудностей в формировании письменной речи.

1.3 Анализ методов диагностики нарушений письменной речи у младших школьников

Существует целый ряд методик диагностики письменной речи. Обследование младших школьников с нарушениями письма обязательно включает анализ различных письменных работ и изучение состояния базовых компонентов письма: речевых функций, праксиса, произвольной регуляции.

Исследование письма у учеников 1 класса можно проводить по методике, описанной О.Б. Иншаковой [15,с.82]. Логопед определяет типы ошибок и фиксирует их в индивидуальных протоколах, которые не являются

обязательными документами, но удобны для дальнейшего анализа. В протоколе указывается фамилия, имя ученика, класс, возраст, количество изученных диктантов и количество списываний. Их число следует указывать для того, чтобы иметь возможность в дальнейшем сравнить среднее количество ошибок в одной работе данного ученика с другими детьми и определить тяжесть имеющихся нарушений письма. Раздельный анализ письма под диктовку и списывания может дать дополнительную информацию. Например, если при письме под диктовку имеется большое число ошибок, а при списывании они практически отсутствуют, то можно предполагать наличие трудностей переработки слухоречевой информации и исследовать этот функциональный компонент письма более тщательно. Для удобства анализа ошибки в диктантах и списываниях можно заносить разным цветом. В протоколе иногда необходимо записывать примеры ошибок. Например, таких как:

- нарушение обозначения границ слов (примеры ошибок помогают понять, имеются ли нарушения обозначения границ двух знаменательных слов или преобладают ошибки в предложениях - приставках);
- смещения графически сходных букв (указывается пара смешиваемых букв и отдельно выписывается количество ошибок для каждой из пар);
- зеркальные ошибки (указывается искаженная буква);
- все сомнительные случаи, например, когда невозможно определить персеверация это или смешение букв [15,с.84].

Для обследования навыка письма на практике используется методика Иншаковой О. Б., Ахутиной Т. В.

Особенностью данной методики является то, что одни и те же контрольные задания предлагаются для выполнения детям дважды, в конце учебного года и в начале следующего года, при переходе в следующий класс. Например, в конце первого класса и в начале второго; материал, используемый для обследования в конце второго класса, дается детям ещё раз в начале третьего и т.д.

Исследование навыков письма, полученных в процессе целенаправленного школьного обучения, осуществляется с помощью специально подобранных для этой процедуры материалов, которые отобраны с учетом увеличения количества согласных и гласных букв, количества слов различной длины и сложности, количества встречающихся в словах кластеров.

Сравнение двух одинаковых работ, выполненных в разное время, позволяет выявить у одних детей утомляемость, возникающую к концу учебного года, а у других распад сформированных в процессе обучения стереотипов письма, обнаруживаемый в начале нового учебного года после отдыха в каникулярное время. В одном случае мы наблюдаем большее количество ошибок в конце учебного года, а в другом в начале нового учебного года. Эти сведения оказываются весьма ценными для проектирования программ коррекционной работы.

Обследование письма может проводиться как коллективно, так и индивидуально. По ходу чтения не следует делать исправлений и замечаний.

Обследование письма включает в себя:

1. Списывание:

а) с рукописного текста;

б) с печатного текста;

в) осложнённое заданиями логического или грамматического характера(например, в предложении рассказывающем о птицах, подчеркни слово,состоящее из 3-х слогов).

2. Слуховой диктант.

Кроме обычного проведения диктанта со зрительным самоконтролем (предложен Садовниковой), такой вид диктанта отвечает принципу взаимодействия анализаторов, участвующих в акте письма.

Методика проведения такого диктанта: после написания учениками диктанта на несколько минут открывается записанный на доске текст и детям предлагается найти свои ошибки и исправить их цветными карандашами.

Карандаши используются для того, чтобы отличить ошибки, исправленные в ходе зрительной самопроверки, от поправок, сделанных в ходе написания диктанта, и от последующих исправлений логопеда. При оценивании работы логопед обязательно учитывает и общее количество сделанных ошибок и количество ошибок, исправленных самостоятельно.

3. Самостоятельное письмо.

Сюда относятся задания типа:

- дать подписи к предметным картинкам (слова);
- дать подписи к сюжетным картинкам (предложения);
- написание изложения либо сочинения [16, с.29].

Для исследования компонентов функциональной системы письма и чтения (слухового, зрительного, кинестетического восприятия, процессов переработки полимодальной информации; серийной организации движений и произвольной регуляции) используется целая батарея тестов. В ходе выполнения ребенком этих тестов проводится качественный анализ допущенных ошибок, поскольку различные типы ошибок могут указывать на функциональную «слабость» того или иного компонента. Педагоги-логопеды считают, что очень важно использовать тесты всех разделов, т.к. только в этом случае можно выявить отставание в развитии того или иного структурного компонента письма и чтения на фоне остальных. В книге «Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет» под редакцией Т.В. Ахутиной предлагается подробное описание большинства тестовых заданий. Специалист сопровождения может выбрать индивидуальную или групповую форму проведения исследования. Последняя форма удобна в условиях дефицита времени для скрининговых исследований. Групповая диагностика представлена в книге Т.В. Ахутиной, И.О. Камардиной и Н.М. Пылаевой.

В логопедической практике накоплен богатейший опыт изучения устной речи у детей младшего школьного возраста (Левина, 2005; Чиркина, 2010; Лалаева, 1989; Садовникова, 2011; Иншакова, 1998; Грибова, 2012).

Существует два подхода к выявлению и анализу нарушений письменной речи, в частности к анализу механизмов лежащих в их основе. Традиционный подход предполагает реализацию двух последовательных этапов:

1 этап - предварительный или ориентировочный, который предполагает решение следующих задач:

1) анализ продуктивных видов деятельности с целью выявления детей, имеющих различные трудности в овладении письменной речью, на основе выделения групп специфических ошибок в письменных работах;

2) сопоставление и анализ всех видов ошибок, допущенных ребенком; составление сводной таблицы, отражающей типологию и распространенность как специфических, так орфографических ошибок [17,с.67].

Данный этап прописан во многих методиках обследования письменной речи младших школьников, в частности Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова, И.Н. Садовникова, О.Б. Иншакова, О.И. Азова в своих пособиях приводят примерный дидактический материал, для проведения слуховых диктантов, изложений, списываний. Также они описывают основные требования предъявляемые к данному материалу:

- диктанты и изложения должны быть достаточно сложны, но соответствовать возрастным и программным требованиям каждого класса;

- речевой материал должен включать звуки всех фонетических групп и предусматривать позиционную близость звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство;

- в диктантах должны присутствовать слова, содержащие буквы, смешиваемые по кинестетическому сходству, а также слова различной слоговой сложности.

2 этап - углубленное логопедическое обследование, которой нацелено на решение следующих задач:

1) выявление уровня сформированности компонентов устной речи, лежащих в основе формирования навыка письма;

2) сопоставление симптоматики и механизмов нарушения письменной речи и определение вида нарушения. Содержание этапа предполагает углубленное изучение уровня сформированности фонетико-фонематической стороны речи, грамматического строя и связной речи [19,с.28].

3 этап – нейропсихологическое обследование, которое предполагает качественный анализ структуры дефекта на основе обнаружения пораженных и сохранных функциональных звеньев мозговой организации процесса письма. Принципиальное отличие нейропсихологического подхода от других состоит в том, что он позволяет исследовать непосредственно структурные компоненты различных высших психических функций (ВПФ).

Р. Е. Левина и Л. Ф. Спирина отмечали, что в основе нарушения навыка письма лежит несформированности определенного компонента устной речи или их недоразвитие в целом. Данный подход лежит в основе условного деления детей с нарушением письменной речи на две группы:

– нарушения письменной речи, обусловленное фонетико-фонематическим недоразвитием речи;

– нарушения письменной речи, обусловленное общим недоразвитием речи [28,с.144]. Опираясь на данное деление, составляются коррекционные программы, предполагающие поэтапное формирование нарушенных речевых компонентов (Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, Л.Н. Ефименкова, Е.В. Мазанова, Т.П. Бессонова, Л.В. Ястребова).

Многие практики отмечают, что на современном этапе сложившиеся традиционные системы коррекции оказываются малоэффективными, т.к. дети имеют сложную симптоматику нарушений письма и часто не уточненные механизмы данных нарушений.

Таким образом, традиционное логопедическое обследование позволяет выявить лишь симптоматику нарушений письменной речи и определить зону актуального речевого развития ребенка. Также следует отметить, что

сложившийся подход не позволяет индивидуализировать коррекционный процесс.

Современный этап развития логопедии, предполагает пересмотр подходов к выявлению и анализу нарушений навыка письма у младших школьников, перспективным в данном направлении является нейропсихологический подход.

Разработкой диагностического инструментария в данной области занимаются Т.В. Ахутина, Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, А.П. Воронова, И.Н. Садовникова, О.Б. Иншакова, Т.А. Фотекова.

1.4 Современные методы коррекции дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы

Учитывая причины возникновения дисграфии у школьников, логопедическое воздействие на занятиях предлагается вести по двум направлениям:

- 1) развитие языкового анализа и синтеза, т.е. обучение приёмам звукового анализа и синтеза слов и анализа речевого потока;
- 2) развитие и совершенствование сукцессивных функций: рядообразования, слухоречевой памяти на временные последовательности, воспроизведения и различения ритмов.

Многие авторы (И.Н. Садовникова, Л.В. Ястребова, Л.Г. Парамонова и др.) описывают многочисленные игры и упражнения на развитие речевых навыков и функций. С помощью игровых и дидактических упражнений ребёнка подводят к осознанию факта, что непрерывный речевой поток в письменной речи делится на слова, слоги, звуки. Для наглядности необходимо использовать графические схемы предложений и слов [1].

При определении основных направлений коррекционной работы используются материалы Е.В. Мазановой, М.М. Аманатовой, Л.Н.

Ефименковой, И.Н. Садовниковой. В конспектах предлагаются различные дидактические игры, например, такие как: «Собери группы слов», «Четвертый лишний», «Глаз-алмаз», «Шарады», «Кроссворды», «Помири поссорившихся», «Головоломки», «Рассыпанное предложение», «Письмо с ошибками», «Кто больше», «Допиши не достающий предлог», «Путаница», «Посылка по назначению», «Сигнальная карточка», «Шаловливые мышата», «Шифровщик», «Найди лишнее», «Веселый ластик», «Один - много», «Волшебники», Загадки».

Л.П. Барылкина предлагает для коррекции нарушений письменной речи следующие упражнения [2, с. 7].

I. Лексико-грамматический анализ. Игровые приемы, способствующие формированию умения выделять предложения из потока речи, грамматически правильно составлять предложения, вычленять из предложения слова, закрепить знание терминов «слово», «предложение».

1. Какое число я задумал? Ведущий предлагает детям отгадать, какое число он задумал. Для этого им нужно правильно посчитать, сколько слов в предложении, которое он скажет.

2. Кто самый внимательный? Ведущий читает предложение, а дети должны определить место заданного слова (какое по счету) в предложении.

3. Конвейер. Дети должны собрать предложение из слов. На доске 3-5 сюжетных картинок. Один ученик мысленно выбирает одну из них, придумывает по ней предложение и называет только первое слово. Остальные участники игры добавляют к услышанному слову каждый свое так, чтобы получилось грамматически верное предложение, соответствующее сюжету. Контролер произносит получившееся предложение. Ученик, начавший игру, произносит свой вариант. И так по всем картинкам.

4. Точка, найди свое место. Прочитать текст и разделить его на предложения. Списать текст, расставить знаки препинания.

II. Слоговой анализ и синтез. Игровые приемы служат для закрепления умения делить слова на слоги, вычленять из слова заданный слог, определять количество слогов в слове.

1. Только гласные. Ведущий называет слова, а дети указывают только гласные, записывают их.

2. Шифровальщики. а) Выделить устно из слов первый слог Хорек, рокот, шорох, хорошо, носорог, отлично. б) Выделить в словах первые слоги, записать. Составить из них предложение. Улей, домик, машина, луна, жаба. (У дома лужа.) в) Детям нужно выделить в словах ударные слоги, (письменно) и составить из них предложение.

III. Фонематический анализ и синтез. В процессе игр дети учатся определять наличие и место заданного звука в слове, вычленять из слова первый или последний звук, определять последовательность и количество звуков в слове.

1. Угадайка. Дети учатся определять количество звуков в слове, придумывать слова с заданным количеством звуков. Ученику дается карточка с написанной на ней цифрой. Ученик, не показывая ее товарищам, придумывает слово с количеством звуков, соответствующим указанной цифре. Остальные должны угадать, какая цифра написана на карточке. Или ученик произносит слово и просит товарищей определить количество звуков.

2. Кто быстрее. В течение двух минут: а) составить как можно больше слов на определенный звук; б) составить предложение с большим количеством слов; в) составить слова из 1,2, 3 и более слогов.

В течение трех минут составить 3 слова и 3 предложения и т.п.

3. Слово-загадка. На доске пишется первая буква слова, вместо остальных букв ставятся точки. Если слово не отгадано, записывается вторая буква и т. д. 4. Различные ребусы, кроссворды.

IV. Развитие пространственного восприятия зрительного внимания, закрепление образа букв. При оптической форме дисграфии буквы похожие по начертанию дети не различают. При устранении оптической дисграфии на

первое место выступает развитие пространственных восприятий, зрительного внимания и памяти [2,с.32].

Полезно проводить игры: 1. Что изменилось? Ведущий раскладывает 4-6 картинок, дети запоминают их расположение. Затем ведущий незаметно меняет их расположение. Дети должны сказать, что изменилось и сделать, как было первоначально.

2. Чего не стало? Дети рассматривают и запоминают 5-6 предметов или картинок. Затем один убирается. Детям нужно назвать, чего не стало.

3. Что добавилось? Дети рассматривают 5-6 предметов, затем ведущий незаметно добавляет еще 1-2 предмета. Необходимо определить, что появилось.

4. Сделай, как было. Необходимо разложить буквы, конструктор, палочки, как было первоначально.

Дидактическая игра активизирует учебную мотивацию у учащихся. Развивающий эффект занятий с применением дидактических игр достигается в том, что в силу своих возрастных особенностей дети с удовольствием включаются в процесс обучения [7].

Таким образом, создание на уроке игровой ситуации приводит к тому, что у детей повышается произвольное внимание и память, улучшается мелкая моторика рук. Обучающиеся незаметно для себя и без особого напряжения приобретают определённые знания, умения и навыки.

Радченко М.П. и Сизова Н.В. разработали программу коррекционной работы, в которую логопедом включены занятия кружка декоративно-прикладного творчества и изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация и конструирование). На занятиях кружка дети овладевают навыком свободного владения карандашом и кистью, регуляции своих движений в отношении темпа, силы нажима, в результате чего у них вырабатывается плавность, равномерность движения руки. Рисование позволяет добиться подвижности пальцев и свободы осевых движений кисти руки, управляющих действиями карандаша и кисти. Особенность рисования

заключается и в том, что для ее осуществления важно не только развитие руки, а совместное развитие руки и глаза, зрительный контроль за движением руки необходим на всех этапах создания изображения.

Коррекция тесно связана с воспитанием фонематического слуха и звукового анализа. Ученик должен усвоить, что единицей устной речи является слог. Его учат осознавать звуковую последовательность слогов, выделять ударный слог и число слогов в слове, определять и дифференцировать фонемы русского языка, устанавливать их последовательность.

Такие занятия способствуют развитию речи, умению грамматически правильно строить предложение, позволяют более успешно решать задачи коррекции нарушений устной и письменной речи [13].

Так как ошибки у учащихся имеют стойкий характер, то помимо уроков по русскому языку, работы над ними ведутся на занятиях по логопедии и коррекционных занятиях.

Задания выбираются в зависимости от вида дисграфии.

1. При дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза главным является:

а) умение определять количество, последовательность и место слов в предложении. Этому помогают такие задания: придумать предложение по сюжетной картине и определить в нем количество слов, составить графическую схему предложения; определить место слов в предложении; выделить предложение из текста с определённым количеством слов.

б) развитие слогового анализа и синтеза.

Детям трудно даётся понятие слог и звук. Трудно усваивается правило: сколько гласных, столько и слогов. При формировании слогового анализа с опорой на вспомогательные средства (отхлопать, отстучать, назвать их количество). Рекомендуются задания: назвать гласные в слове (лужа, пила); записать только гласные, выделить гласные звуки и соответствующие буквы; разложить картинки под определённым гласным.

Определить количество слогов в слове; выделить первый слог из картинок; определить пропущенный слог в слове с помощью картинок (ка...даш); составить слово из слогов, данных в беспорядке.

Развитие фонематического анализа и синтеза.

Виды работ: поднять букву если слышим звук в слове, найти картинку с этим звуком, добавить слог (ро.); записать все гласные, согласные этого слова; назвать первый и последний звуки; показать соответствующую букву; «речевое лото», вставить пропущенные буквы в слова: ви . ка; подобрать слова, в которых заданный звук был бы на 1, 2, 3 месте (шуба, уши, кошка); добавить различное количество звуков к одному и тому же слогу, чтобы получилось слово; подобрать слова на каждый звук; преобразовать слова; составить различные слова из букв одного слова; слово – загадка; назвать слово, в котором звуки расположены в обратном порядке (нос – сон); ребус; какой звук убежал; расставить картинки под цифрами 3, 4, 5 в зависимости от количества звуков в их названии (цепочки слов).

Огромную роль играет проговаривание.

2. Устранение аграмматической дисграфии

1 этап.

- Формирование диалогической речи (работа по карточке – ответы на вопросы);
- Формирование монологической речи (составление рассказа по серии сюжет картинок + предложение в беспорядке; затем даются картинки в беспорядке + предложения в беспорядке).

2 этап. Составление коротких рассказов по наглядности, по серии сюжетных картинок; составление без наглядности; длинных текстов с опорой на наглядность; без опоры на наглядность.

3 этап. Самостоятельный рассказ (по содержанию известных сказок; на основе событий недавнего прошлого составление рассказа – описания; рассказа – рассуждения; рассказа о предстоящих событиях).

Все рассказы сначала в устной форме, затем в письменной.

Виды заданий: составление схемы предложения; (девочка бежит) подбор предложений к схеме, придумывание предложений по обобщенному значению; составление предложений из слов в начальной форме (ребята) зима кататься на лыжи).

3. Работа над словоизменением.

1 этап.

Задания.

- (существительные единственного и множественного числа)
- записать слово, обозначить один или много предметов, добавить последнюю букву в слово, под изображением нескольких предметов, подобрать окончания (прежде во множественном числе с ударным окончанием; затем безударным);
- Образовать косвенный падеж единственного числа существительных без предлогов (В. п., Р.п., Д. п., Т. п.);
- Работа с предлогами в, на, под, за, от, перед, около;
- Согласование существительных и глаголов множественного числа в настоящем времени (составить словосочетание по картине, добавить слова в предложение); (лежит ложка, лежат) добавить окончание сущ. или гл. в тексте.

2 этап.

Дифференциация настоящего и прошедшего времени глаголов несовершенного вида.

Согласование существительного, и глагола прошедшего времени в роде (добавить существительное или глагол в предложении), (качался, качалась); добавить буквы (упал стул; упал девочка).

Согласование существительного и прилагательного ед. ч. (м, ж, ср. р.)

Задание: выделить общую часть в название цвета, определить окончание прилагательного, добавить букву в словосочетаниях (весёл...девочка), выбрать картинки, которые соответствуют данному прилагательному.

3 этап.

- Согласование существительного и прилагательного в косвенных падежах ед. ч. (без предлогов В. Д. Т. Р; с предлогами Т. П. В. Д.)
- Согласование существительного и прилагательного в косвенных падежах мн. ч. без предлогов; с предлогами.
- Согласование прилагательного с существительным в роде, числе.

Задания

Изменить словосочетание (бабушка даёт внучке), (красная лента) вставить в предложения словосочетание; назв. неправ. слово и его правильную форму; записать окончание

Работа над словообразованием

Задания: образовать существительное по картинке с помощью очк, ик, чик, ечк, ниц; записать названия детёнышей животных, образовать существительное от прилагательного (из чего сделано); образовать возвратные глаголыся; работа над однокоренными словами (выбрать родственные слова: лед, лёгчик, ледяной) записать общую часть родственных слов, выбрать из текста родственные слова, выписать различную часть в родственных словах.

Устранение оптической дисграфии. Можно включать задания по устранению оптической дисграфии на развивающих играх, на уроках русского языка во время минуток отдыха.

Работа проводится над:

1. развитием зрительного восприятия, узнаванием цвета, формы и величины;
2. расширением объёма и уточнением зрительной памяти;
3. формированием пространственных представлений;
4. развитием зрительного анализа и синтеза.

Задания: игра « Чего не стало?», « Что изменилось? »:

- запомнить буквы, цифры или фигуры, затем выбрать среди других;

- написать буквы справа или слева от вертикальной линии: нарисовать по речевой инструкции точку, ниже – крестик, справа от точки – кружок;
- сложить из палочек фигуру (по образцу, по памяти);
- найти букву в ряду сходных (предлагаются ряды сходных печатных и рукописных букв (например: ла, лм, ад, вр, вз.);
- найти букву из ряда графически сходных(ЛНИЩЦГ);
- подобрать буквы различного шрифта, наложенные друг на друга: найти букву из недописанных букв: использование графической схемы;
- реконструируй букву, добавь недостающий элемент до буквы, из одной буквы сделай другую, преобразовать, убрать недостающий элемент (В З);
- сравнить буквы среди правильно и зеркально написанных (Pq; ИN; ИЛ);
- работа над предлогами (сначала, в, на, за, под, затем над, около, из – за, из- под, через, между, к, от).

1. Работа ведется над каждым предлогом отдельно;
2. Отрабатываются два предлога;
3. Уточняется значение предлога;
4. Найти картинки с предлогом;
5. Составить предложение и выполнить действия;
6. Дифференциация предлогов на, в, под используется игра в лото.
4. Устранение фонематической дисграфии.

Учащиеся правильно произносят звуки, но только плохо их различают на слух.

Работа идёт по различным направлениям: над звонкими, глухими; твёрдыми, мягкими; свистящими, шипящими; аффрикатами. Даются задания: выделить звук из слова; предложения; определить место звука в слове; тексте; диктант слогов (ша, жо, жа, шо, шожа, жоша, жо шу,

шожу,шужо,жушо); разбор слов квазиомонимов (Журка, Шурка); составление графических схем; вставить пропущенные буквы; выборочные диктанты.

Дифференциация в словах, предложениях, в связных текстах.

При устранении нарушений письменной речи у школьников необходимо учитывать психопатологические особенности; развивать различные психические функции, начиная с самых элементарных форм.

Безусловно, в настоящее время накоплено много дидактического материала, представленного в авторских пособиях, методических рекомендациях, отдельных публикациях. Но их подбор и грамотная систематизация для обеспечения педагогической работы конкретного логопеда требуют очень больших временных затрат и, что весьма значимо, серьезного практического опыта. В связи с этим важную роль в коррекционно-образовательном процессе приобретает использование логопедами специальных компьютерных технологий, в частности, компьютерной программы «Пишем правильно». Задачи использования данной программы – это, прежде всего, оптимизация и повышение эффективности логопедической работы по коррекции дисграфии путем оснащения ее быстродоступным, правильно подобранным и систематизированным дидактическим материалом.

Так, в ней учтены основные виды нарушений письма у младших школьников, выделяемые педагогической классификацией. Материал программы учитывает теорию единства развития речи и мышления, что реализовано посредством применения дидактических заданий, активно влияющих на речевую и мыслительную деятельность младших школьников. Прежде всего, это задания, которые активизируют у детей мыслительные операции: анализ и синтез, конкретизацию и обобщение, сравнение и классификацию.

При организации коррекции оптической дисграфии у детей предлагают вначале провести работу по преодолению нарушений звуковой стороны речи

(включая формирование фонематических представлений), затем восполнить пробелы в развитии лексики и грамматики. И только после этого приступать к совершенствованию связной речи.

Зыков С.А. аргументировал использование метода дактилирования в работе с детьми с оптической дисграфией следующими положениями:

- данный метод легко воспринимается, ребенок видит каждый элемент слова;
- при использовании данного метода формируются пальцевые кинестезии (мышечное чувство руки), благодаря которым структура слова запоминается быстрее и прочнее;
- между пальцевыми кинестезиями и кинестезиями артикуляционного аппарата устанавливаются прочные нейродинамические связи, благодаря чему совершенствуется устная и письменная речь [4].

Предложенная методика коррекции оптической дисграфии посредством дактилирования состояла из трёх этапов. Целью подготовительного этапа было обучение младших школьников дактильной азбуке букв, написание которых наиболее затруднено. Учащимся предлагались следующие упражнения:

1. Задания с крупой (гречка, рис, пшено) опознание предмета на ощупь в крупе, поиск фигур в ёмкостях с крупой.

2. Задания с решёткой для раковины, состоящей из множества ячеек. «Весёлые пчёлки». Учащимся на указательный и средний пальцы насаживают пчёлку, изготовленных из бумаги. Пчелы кружатся над ячейками (сотами) и приговаривают: Пальцы, как пчёлы. Летают по сотам. И в каждую входят. С проверкою, что там? Хватит ли мёда. Всем нам до весны? Чтобы не снились. Голодные сны. На основном этапе работа по коррекции оптической дисграфией посредством дактилирования осуществляется на уровне слова, словосочетания и предложения. Цель сводится к совершенствованию процесса написания слов, словосочетаний и предложений с одновременным дактильным изображением. Учащимся предлагаются задания с

односложными, двусложными и трёхсложными словами, усваивается их произношение и написание.

Безусловно, применение метода дактилирования на логопедических занятиях требует от учеников и логопеда большого упорства и усидчивости, однако он достаточно эффективен при коррекции дисграфии [15].

Одним из направлений коррекции дисграфии на современном этапе является применение информационных технологий. Многими авторами отмечается значительный развивающий потенциал компьютерных технологий, обеспечивающий значительно больший опыт экспериментирования с языковым материалом [12]. Методики с применением интерактивных средств обучения, которые превосходят возможности традиционных методик реализации учебного процесса, способствуют совершенствованию учебного процесса, активизируют и делают творческой самостоятельную и совместную работу учащихся и логопеда.

В последние годы школьные кабинеты стали оснащаться компьютерным рабочим местом преподавателя, включающим мультимедиа. Даже используя проектор, основным инструментом своей работы продолжали считать школьную доску. Сейчас ее постепенно заменяют интерактивной доской. Интерактивность досок обеспечивают различные технологии, которые нет возможности продемонстрировать традиционными способами [9].

Ежегодное увеличение детей с нарушением письменной речи в сложных формах проявления делает актуальным поиск новых средств коррекции. Одним из нетрадиционных методов коррекции дисграфии является – применение элементов песочной терапии. Игра с песком – это естественная и доступная для каждого ребенка форма деятельности, которая несёт в себе терапевтическое воздействие. У детей младшего школьного возраста игровая деятельность остается самой любимой и интересной. В последнее время к песочной терапии интерес значительно возрос. К данной

терапии обращаются педагоги, логопеды, психологи. И видимо не зря, ведь действительно игры с песком благотворно влияют, как и на самих детей младшего школьного возраста, так и на все их процессы развития [16].

Опираясь на приёмы песочной терапии, логопед может сделать традиционную методику по коррекции письменной речи, расширению словарного запаса, развитию связной речи, формированию фонематического слуха и восприятия у детей младшего школьного возраста более интересной, увлекательной, и более продуктивной.

Направления коррекционной работы:

1. Формирование умения дифференцировать твёрдые и мягкие согласные звуки с помощью цвета и плотности песка.

2. Различение схожих букв на основе конструктивной деятельности; через выкладывание букв из отдельно слепленных элементов.

3. Развитие навыка языкового анализа и синтеза.

Логопедическая работа по коррекции дисграфии выстраивается с учетом механизмов и формы нарушения письменной речи. Общие подходы к преодолению дисграфии предполагают восполнение пробелов в звукопроизношении и фонематических процессах; обогащение словаря и формирование грамматической стороны речи; развитие связной речи. Важное значение в структуре логопедических занятий по коррекции дисграфии занимает развитие аналитико-синтетической деятельности, слухового и пространственного восприятия, памяти, мышления, двигательной сферы. Полученные навыки устной речи закрепляются с помощью письменных упражнений.

Выводы по первой главе. В младшем школьном возрасте процесс письма не может быть осуществлен без участия зрительных и двигательных анализаторов, ребенок не способен еще определить долю мышечных усилий при выполнении задания.

В процессе обучения младшего школьника письму на успешное овладение письмом влияет психомоторное развитие ребенка, перевод фонем

в графемы должен быть доведен до автоматизма при помощи комплекса специальных психомоторных упражнений.

На первых этапах развития навыка письма, каждый элемент буквы, буква объединяются постепенно, только по мере развития навыка. Научиться легко и быстро писать можно только в процессе постоянного выполнения упражнений.

Если ученик испытывает затруднение в звукобуквенном анализе слова, торопится и выполняет задание небрежно, тогда и процесс усовершенствования графического образа затягивается.

Дисграфия является распространенным речевым расстройством, имеющим сложный и разнообразный патогенез. Основными симптомами дисграфии являются специфические (т.е. не связанные с применением орфографических правил) ошибки. Как правило, такие ошибки носят стойкий характер, их возникновение не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка, с нерегулярностью его школьного обучения.

Дислексия и дисграфия возникают при органических речевых расстройствах. У части школьников нарушение чтения обусловлено несформированностью устной речи, у других учащихся – несформированностью зрительных функций (гностических или моторных). Применительно к младшим школьникам вернее говорить не о расстройстве, а о трудностях овладения письменной речью. Их основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, возникновение которых у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения.

Выделены следующие формы дисграфии: артикуляторно-акустическая; аграмматическая; оптическая; дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза; дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания.

Значительную роль в возникновении дисграфии играют генетические факторы, раннее поражение центральной нервной системы. Каждая из этих причин, а тем более их сочетание, может стать причиной трудностей в формировании письменной речи.

Логопедическое воздействие на занятиях должно идти по двум направлениям: 1) развитие языкового анализа и синтеза, т.е. обучение приёмам звукового анализа и синтеза слов и анализа речевого потока;

2) развитие и совершенствование сукцессивных функций: рядообразования, слухоречевой памяти на временные последовательности, воспроизведения и различения ритмов.

При определении основных направлений коррекционной работы используются материалы Е.В. Мазановой, М.М. Аманатовой, Л.Н. Ефименковой, И.Н. Садовниковой.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО СОЗДАНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

2.1 Диагностика письменной речи у младших школьников общеобразовательной школы на базе практики

База исследования: Коммунальное государственное учреждение «Школа-гимназия №3 отдела образования города Костаная» Управления образования акимата Костанайской области (республика Казахстан). Срок проведения исследования 11.09.2021 по 25.12.2021.

Исследование проводилось в три этапа: диагностический, формирующий и контрольный. На I этапе изучалась психолого-педагогическая литература по теме исследования. Осуществлялась подготовка теоретической и эмпирической базы исследования, дидактических материалов. На II этапе разработан и проведён формирующий эксперимент. На III этапе исследования – осуществлён контрольный эксперимент. Проведены обобщение и систематизация результатов педагогического эксперимента, их теоретическая интерпретация и апробация.

В нашем исследовании принимало участие 20 младших школьников с речевой недостаточностью. Из них были выделены – 10 экспериментальная группа (ЭГ), 10 – контрольная группа (КГ).

Педагогические, психологические и клинические характеристики изучаются с помощью педагогического анализа устной речи, навыков письма, психологического анализа мотивации к обучению в школе, когнитивных функций, состояния тревожности, учета психосоматического состояния детей (медицинская документация), а также результатов бесед, анкетирования родителей и педагогов.

Фонематический навык письма изучается с помощью контрольных диктантов, списываний с печатного и рукописного текстов возрастающей сложности. В письме выявляются дисграфические ошибки: акустико-артикуляционные, моторные, зрительно-моторные, зрительно-пространственные, звукового анализа и синтеза. Для обработки результатов обследования письменных умений, результатов мониторинга формирования навыков фонематического письма применяется метод экспертных оценок путем вычисления количества неисправленных дисграфических ошибок (суммарно в каждом контрольном срезе) во всех видах письменных работ. Все экспериментальные данные подвергаются проспективному и одновременному ретроспективному статистическому анализу.

В нашем исследовании принимало участие 20 младших школьников с речевой недостаточностью. Из них были выделены – 10 экспериментальная группа (ЭГ), 10 – контрольная группа (КГ).

Констатирующий эксперимент включал в себя следующие разделы:

1. Исследование устной речи (звукопроизношение, фонематический слух, фонематическое восприятие).
2. Изучение моторной сферы (общая, мелкая, артикуляционная).
3. Исследование письма.

Выбор этих разделов определялся тем, что нарушение письма у детей следует рассматривать в тесной взаимосвязи с состоянием устной речи.

При исследовании письма у младших школьников использовались методические рекомендации Трубниковой Н.М., Садовниковой И.Н., Иншаковой О.Б. [42,46].

Педагогические, психологические и клинические характеристики изучаются с помощью педагогического анализа устной речи, навыков письма, психологического анализа мотивации к обучению в школе, когнитивных функций, состояния тревожности, учета психосоматического состояния детей (медицинская документация), а также результатов бесед, анкетирования родителей и педагогов.

Фонематический навык письма изучается с помощью контрольных диктантов, списываний с печатного и рукописного текстов возрастающей сложности. В письме выявляются дисграфические ошибки: акустико-артикуляционные, моторные, зрительно-моторные, зрительно-пространственные, звукового анализа и синтеза. Для обработки результатов обследования письменных умений, результатов мониторинга формирования навыков фонематического письма применяется метод экспертных оценок путем вычисления количества неисправленных дисграфических ошибок (суммарно в каждом контрольном срезе) во всех видах письменных работ. Все экспериментальные данные подвергаются перспективному и одновременному ретроспективному статистическому анализу.

Для диагностики уровня развития речи были применены следующие методики:

1 Анкетирование родителей и педагогов с целью выявления актуальности исследования.

2. Пересказ – 2 метода с использованием различного уровня оценки:

- пересказ сказки И. Алтынсарина «Паук, муравей и ласточка»;
- пересказ русской народной сказки «Лисичка-сестричка и волк».

3.С целью выявить особенности развития моторики и речи у детей с речевой недостаточностью был испробован метод Н. А. Рычковой [36].

4.При исследовании письма у младших школьников мы использовали методику обследования письменной речи О.Б. Иншаковой. Испытуемым предлагался ряд письменных заданий: диктант, списывание с печатного текста и списывание с рукописного текста.

Описание методик исследования представлены в Приложении 1.

Для выявления актуальности данной темы был проведен анкетирование-опрос учителей начальной школы, родителей.

Данные анкетного опроса учителей начальной школы и родителей выявили значимость и актуальность исследуемой проблемы.

Так, абсолютное большинство опрошенных (99%) оценили её как актуальную (Таблица № 6).

Таблица № 6 – Итоговая таблица опроса родителей и воспитателей

№ п/п	Респонденты	Воспитатели	Родители
	Считаете ли вы актуальным вопрос исследования нарушения развития речи у детей младшего школьного возраста? Да –	10	20
	Не считают актуальным	0	1
	Считаете ли вы, что существенную роль в нарушении развитии речи у детей младшего школьного возраста играют народные сказки? Да – Нет – Другое	10	20
	Считаете ли вы, что формированием связной монологической речи у детей младшего школьного возраста должны заниматься: – родители – учителя начальной школы – И семья и учителя начальной школы	10	5 7 3

Устно был проведен опрос учителей начальной школы и родителей о том, какие методы проведения исследования можно использовать в работе. Среди методов учителями были названы: экспериментирование, наблюдение, игра, чтение, обсуждение и сочинение сказок, изобразительная, музыкальная деятельность, моделирование и т.д.

Методика выявления уровня развития речи детей состояла в проведении диагностики с использованием метода «Пересказа» младшими школьниками экспериментальной группы (10 детей экспериментальной группы (ЭГ) и 10 контрольной (КГ) до проведения эксперимента – констатирующий этап. Для этого мы использовали занятия – «Пересказ сказки И. Алтынсарина. «Паук, муравей и ласточка».

Все пересказы детей записываются и анализируются по следующим показателям:

– понимание текста сказки – правильное формулирование основной мысли;

- умение детей точно пересказывать текст сказки;
- умение детей последовательно рассказывать текст сказки;
- умение детей использовать лексику текста сказки;
- умение детей плавно передавать содержание текста сказки;
- умение детей правильно строить предложения текста сказки.

Каждый показатель оценивался отдельно.

Итоги представлены в Таблицах 8–17. Рисунки 1–10:

Таблица 7 – Понимание текста – КГ

Уровни понимания текста	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	20% (2)	5,66
средний	40% (4)	4,24
низкий	40% (4)	4,24

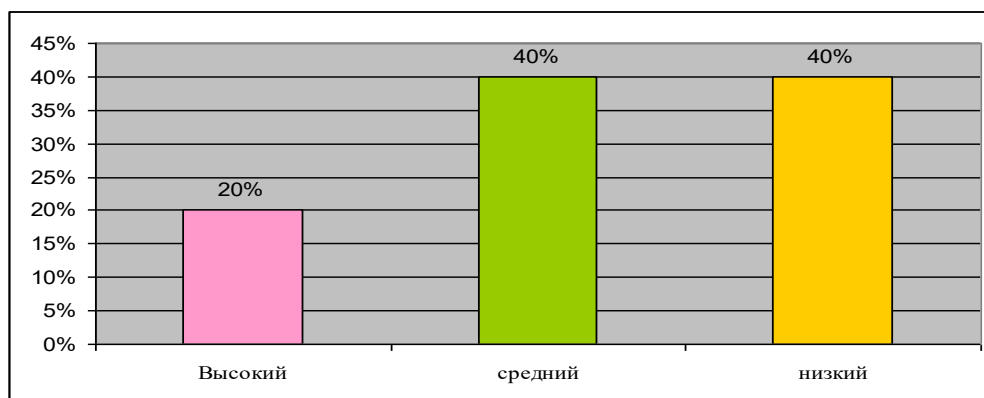


Рисунок 1. Понимание текста – КГ

Таблица 8 – Понимание текста – ЭГ

Уровни понимания текста	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	10% (1)	6,36
средний	40% (4)	4,24
низкий	50% (5)	3,54

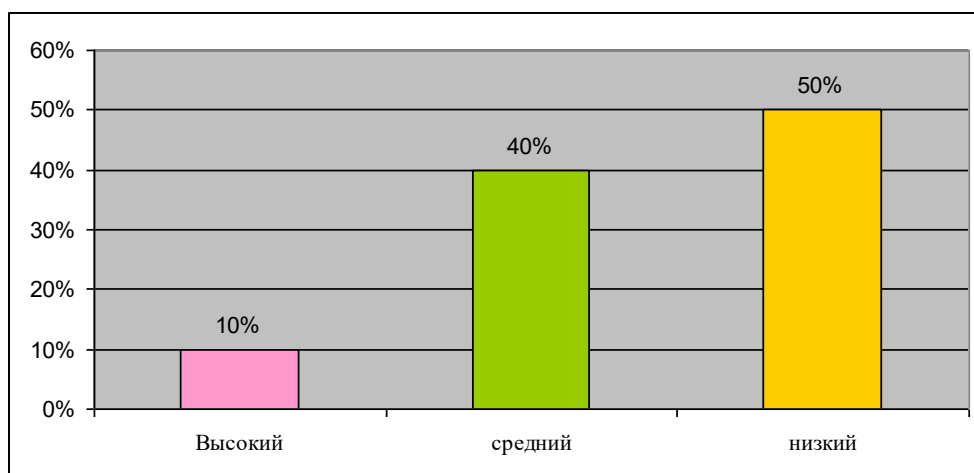


Рисунок 2. Понимание текста – ЭГ

Таблица 9 – Структурирование текста – КГ

Уровни структурирование текста	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	20% (2)	5,66
средний	50% (5)	3,54
низкий	40% (4)	4,24

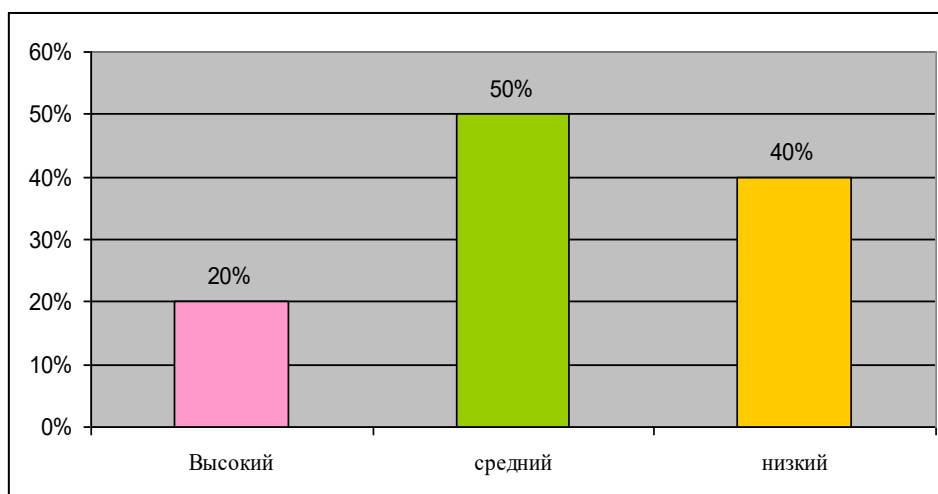


Рисунок 3. Структурирование текста – КГ

Таблица 10 – Структурирование текста – ЭГ

Уровни структурирование текста	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	10% (1)	6,36
средний	40% (4)	4,24
низкий	50% (5)	3,54

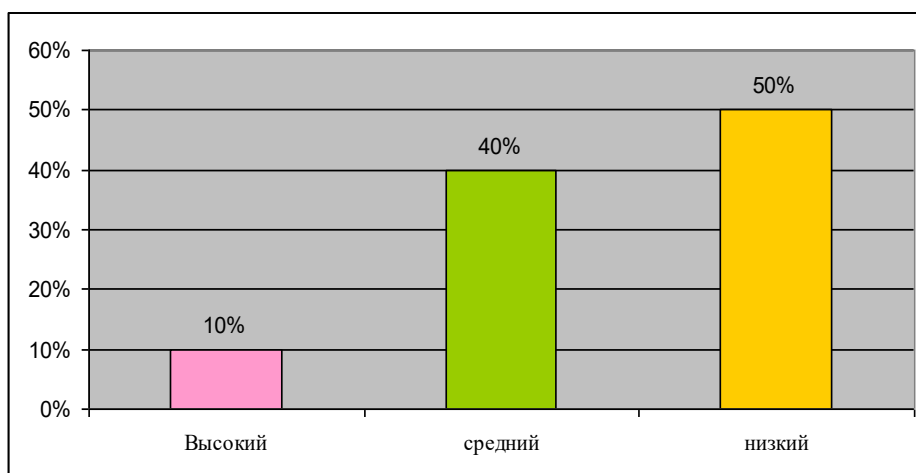


Рисунок 4. Структурирование текста – КГ

Таблица 11 – Лексика– КГ

Уровни лексики	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	20% (2)	5,66
средний	40% (4)	4,24
низкий	40% (4)	4,24

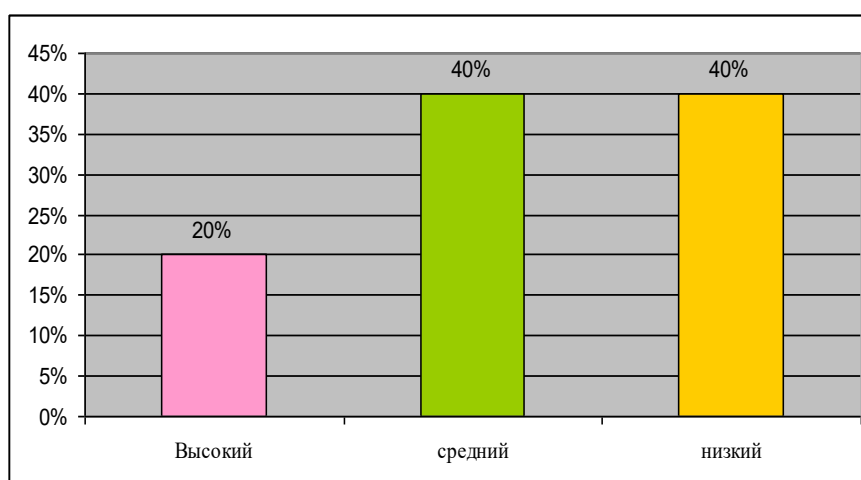


Рисунок 5. Уровни лексики – КГ

Таблица 12 – Лексика – ЭГ

Уровни лексики	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	0%	–
средний	50% (5)	3,54
низкий	50% (5)	3,54

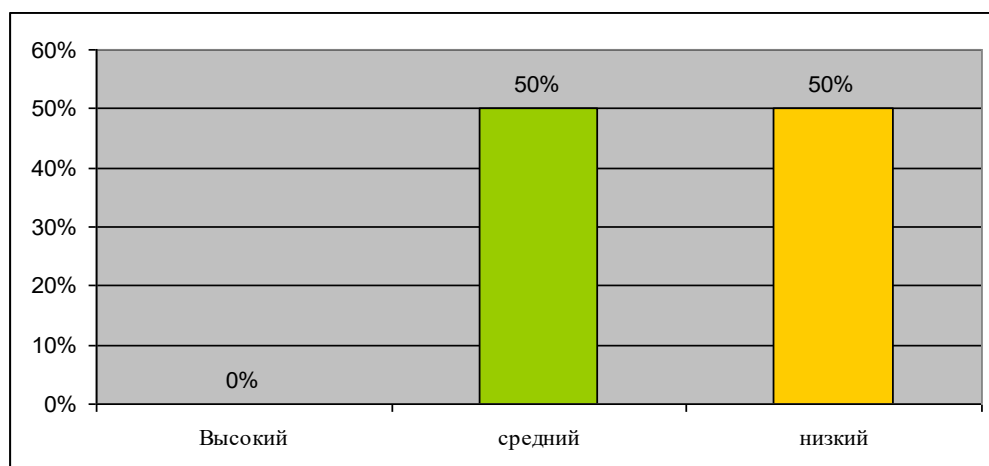


Рисунок 6. Уровни лексики – ЭГ

Таблица 13 – Грамматика– КГ

Уровни грамматики	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	20% (2)	5,66
средний	40% (4)	4,24
низкий	40% (4)	4,24

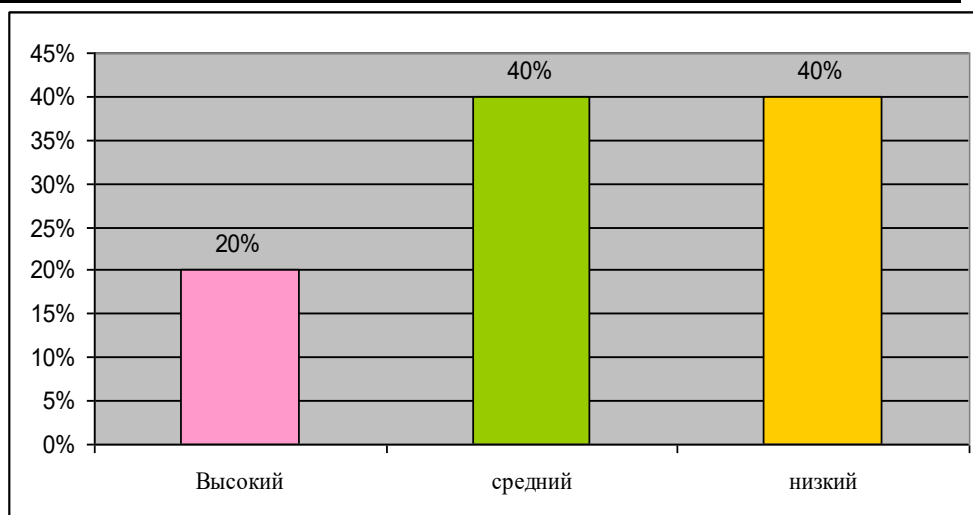


Рисунок 7. Уровни грамматики – КГ

Таблица 14 – Грамматика– ЭГ

Уровни грамматики	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	10% (1)	6,36
средний	40% (4)	4,24
низкий	50% (5)	3,54

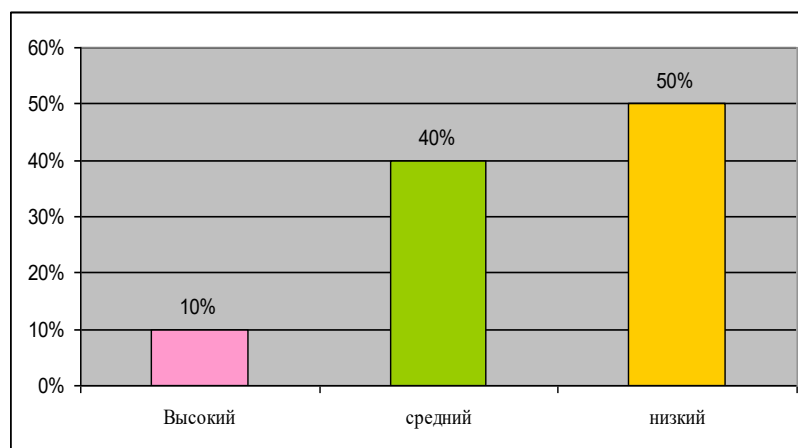


Рисунок 8. Уровни грамматики – ЭГ

Как видим, уровень развития связанной монологической речи у детей как в контрольной, так и в экспериментальной группах не очень высокий.

Проанализируем все задания в обследовании моторики у детей младшего школьного возраста с речевой недостаточностью. В 1 группе заданий на статичность отмечались определенные недостатки при выполнении проб на сохранение равновесия. Дети сходили с места, опускались на пятки, производили сопутствующие движения руками. Выполняя задания на динамическую координацию, дети не могли воспроизводить разные движения руками и ногами одновременно, затруднялись в прыжках на одной ноге. Во 2 группе заданий тонкие, дифференцированные движения пальцев рук представляли для детей с речевой недостаточностью, большую трудность, отмечалась недостаточная координация движений, их неточность. В 3 группе при выполнении отдельных проб у детей младшего школьного возраста отмечались синкинезии других мимических мышц (при прищуривании глаз губы растягивались в улыбку и т.п.). Оказались более трудными для выполнения у детей с речевой недостаточностью задания, касающиеся движений языка – недостаточный объем движений языка, нечеткость, смазанность, невозможность удержания определенной позы, недостаточная дифференцированность движений, наличие сопутствующих движений. В 4

группе почти половина детей ритмический рисунок выполняла с ошибками, более упрощенно или с заданием не справлялись.

Вывод. 1. Обследование моторики младших школьников показало, что у данной категории детей процесс совершенствования двигательной сферы в онтогенезе по всем параметрам идет медленнее, чем в норме.

Таблица 17 – Анализ выполнения заданий (в %)

Баллы	1 группа (общая моторика)		2 группа (тонкая моторика)	3 группа (речевая моторика)	4 группа (ритм)	Средний %
	Статическая координация.	Динамическая координация				
0	20%	50%	20%	30%	25%	30
1	70%	40%	65%	60%	60%	60
2	10%	10%	15%	10%	15%	10

2. У детей исследуемой группы было выявлено нарушение пропорциональности в развитии, обследованных компонентов двигательной сферы на конкретной возрастной ступени.

3. Из всех обследованных компонентов моторики у исследуемой группы более других отстают в своем развитии мелкая моторика пальцев рук, общая координация движений и речевая моторика.

Обследования речи.

По результатам проведенного обследования детей выявлено:

1) при обследовании речевого аппарата наблюдалось снижение подвижности языка и губ, более чем у половины наблюдается неправильный прикус, кончик языка чаще всего не может удержать заданную позу, воздушная струя чаще рассеяна.

2) обследование звукопроизношения показало, что у детей встречаются замены и искажения, иногда отсутствия звуков, чаще всего наблюдаются сигматизмы свистящих или шипящих звуков, параротацизмы, параламбдацизм.

3) обследование фонематического восприятия показало, что более чем у половины детей наблюдалось снижение фонематического восприятия, но в большинстве дети справлялись с заданиями.

4) обследование словарного запаса показало, что дети с речевой недостаточностью допускали ошибки при назывании предметов, входящих в понятия «транспорт», «одежда», «обувь»; не дифференцировали понятия «овощи-фрукты», «птицы-насекомые», «одежда-обувь»; затруднялись назвать все части тела и лица; малознакомые предметы называли более упрощенно («самолет» вместо «спутника», «корабль» вместо «крейсера»). При образовании антонимов наблюдалось неточное употребление слов, более упрощенно подбирались пары слов («маленький» вместо «низкий», «тонкий»).

5) обследование словообразования показало, что половина детей выполняли задания с ошибками, наибольшее затруднение вызвало задание с использованием суффиксов. Почти половина детей сокращали количество слогов в многословном слове или переставляли слоги, искажая смысл слова.

Самым сложным оказалось задание на повторение предложений со словами сложной слоговой структуры.

Основная масса обследованных допускала серьезные ошибки при образовании имен существительных множественного числа. При этом некоторые слова дети младшего школьного возраста не образовывали вообще (то есть не предлагали никаких вариантов слова типа «еж», «яйцо», «окно», «дерево», «конь», «письмо»). Задание на образование уменьшительно-ласкательных суффиксов имен существительных выполняли с ошибками. Наиболее характерным было употребление суффиксов «ечк» вместо «еньк» (Шашечка, Олечка, Илечка). При обследовании слоговой структуры слов основная масса детей сокращали при повторении количество слогов в слове («регулевщик» вместо «регулировщик»; «милиционер» вместо «милиционер»), выпускали звуки или слоги или переставляли их («скоророда», «скоречник», «акварим»); полностью искажали смысл и структуру слова («регулечик», «густича»).

6) обследование грамматического строя речи показало, что большинство детей путали простые предлоги или не употребляли их вовсе,

неправильно склоняли слова по падежам, встречались ошибки в согласовании слов. Наиболее простыми для выполнения оказались задания на выполнение действий по словесной инструкции, согласование местоимения с глаголом в числе и роде. Более сложными были задания на согласование существительных с прилагательными в числе, роде, сочетание существительных с числительными. Характерные ошибки детей – отсутствие дифференциации предлогов «на-в», «под-над»; неупотребление предлогов «за», «по»; упрощение сложных предлогов типа «из-за» («из»), «из-под» («под»); – неправильное склонение имен существительных в родительном, дательном, творительном падежах (например «– Нет чего? – пальто, окно, конь; – Подошел к чему? – к петуху, слон, утка, деревом; – Любуюсь чем? – грибами, жираф, расческа, чашком»); – ошибки при согласовании существительных с прилагательными в роде и числе (множественное число – 2 зубных щетках; 2 маленьких жеребейках; 2 пестрых теляток; горячая рука, горячая молоко, высокое небо, высокое деревья); – неверное согласование существительных и числительных (3 петухи, 8 уток, 7 цыплятков, 10 девочек).

7) при обследовании фразовой речи почти у всех детей возникали проблемы с употреблением предлогов и согласованием слов в предложении. Обследование монологической речи показало, что у половины детей возникали проблемы при повторении рассказа: пропускали предложения, при составлении рассказа по серии предложенных картинок у детей наблюдалась бедность словарного запаса. Наиболее простыми оказались задания, где нужно было составить простое распространенное предложение. Самыми сложными оказались задания, где нужно было составить рассказ по серии картинок. При выполнении задания дети с речевой недостаточностью не употребляли предлогов («Девочка делает зарядку ? .. костюме»), неверно подбирали глаголы («Мама делает лук»), опускали слова («Девочка занимается ...»). Характерной ошибкой при обследовании сложной фразы было неправильное употребление слов в предложении и неверное их

согласование («Они растут в саду, в дерево»). Обследование монологической речи представляло большую сложность для 2/3 обследованных. Так при повторении рассказа большинство детей опускали 1–2 предложения; при составлении описательного рассказа ограничивались цветовой характеристикой и употребляли местоимения («Она растет на кусте. Она красная. Она бывает желтая – помидор»); доставление рассказов по серии картинок и на заданную тему характеризовалось бедностью словарного запаса.

Оценивались результаты также, как при обследовании моторики, что представлено в таблице 18.

Таблица 18 – Анализ выполнения заданий (в %)

Баллы	1 группа (звукотношение)	2 группа (фонематическое восприятие)	3 группа (словарный запас)	4 группа (словообразование)	5 группа (грамматический строй)	6 группа (фразовая речь)	Средний %
0	30%	20%	20%	40%	50%	30%	30%
1	30%	50%	40%	50%	40%	60%	40%
2	40%	30%	40%	10%	10%	10%	30%

По результатам обследования дети младшего школьного возраста были разделены на 3 группы:

1) дети с высоким уровнем развития речевого восприятия – сюда вошли 30% (6) детей с речевой недостаточностью контрольной и экспериментальной групп.

2) дети со средним уровнем развития речевого восприятия – сюда вошли 40% (8) детей с речевой недостаточностью.

3) дети с низким уровнем развития речевого восприятия – сюда вошли 30% (8) детей с речевой недостаточностью контрольной и экспериментальной групп.

Причём, изучение состояния речевого восприятия у детей изучаемой группы выявило что:

- у всех детей имеются нарушения фонематического восприятия тех звуков, которые отсутствуют, заменяются или смешиваются в речи;

- нарушение фонематического восприятия распространяется не на все звуки, которые отсутствуют, заменяются или смешиваются в речи конкретного ребенка;

- у 50% детей имеются нарушения фонематического восприятия только на звуки, которые отсутствуют, заменяются, искажаются или смешиваются в речи конкретного ребенка;

- у 50% детей, кроме того, имеют место нарушения фонематического восприятия звуков, которые правильно произносятся как в изолированном варианте, так и в речевом потоке, но различаются тонкими акустическими или артикуляторными признаками;

- в некоторых случаях имеет место завуалированный дефект фонематического восприятия.

При относительном благополучии произношения оказывается нарушенным восприятие большого количества звуков. Однако в большинстве случаев имеется зависимость: чем больше звуков нарушено в произношении, тем больше их нарушено и в восприятии.

В ходе анализа диктантов были получены следующие данные:

- у 75% детей присутствуют замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков; отмечаются моторные ошибки, проявляющиеся в недописывании отдельных элементов букв и персеверациях;

- все учащиеся имеют ошибки звукового анализа и синтеза, что проявляется в пропусках и вставках букв, а также в антиципации букв.

Результаты диктанта представлены в таблице 19 (Приложение 2).

Таким образом, было выявлено, что у всех детей может встречаться несколько типов ошибок. Это замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков; моторные ошибки,

проявляющиеся в недописывании отдельных элементов букв и персеверациях; ошибки звукового анализа и синтеза, которые проявляются в пропусках и вставках букв, а также в антиципации букв.

В ходе оценки результатов списывания с печатного текста группы учащихся, состоящей из 20 детей, были получены следующие данные:

- у 50% детей в работах присутствуют замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков;
- 75% детей допускают моторные ошибки, которые видны в воспроизведении лишних элементов букв и в недописывании отдельных элементов букв;
- у 25% детей встречаются зрительно-моторные ошибки, а именно неточность передачи графического образа буквы;
- 75% школьников допускают ошибки звукового анализа и синтеза.
- Полученные результаты задания списывания с печатного текста представлены в таблице 20 (Приложение 2).

Делая вывод по этим данным, мы можем сказать, что каждый обследуемый нами ребёнок в процессе списывания допускает ряд дисграфических ошибок. Это ошибки акустической дисграфии, оптической дисграфии и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Таким образом, в результате исследования состояния устной, письменной речи, моторики у младших школьников, мы пришли к выводу, что каждому ребёнку из экспериментальной группы требуется

целенаправленная коррекционная работа по исправлению нарушений письменной речи.

2.2 Экспериментальная работа по созданию психолого-педагогических условий коррекции дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы

По итогам обследования письма сформированы две группы: контрольная (КГ, п=10 чел.), в которую входят дети с успешным овладением фонематическим навыком письма, и экспериментальная (ЭГ, п=10 чел.), которую составляют дети с дисграфией (50 % от генеральной выборки), получающие коррекционную помощь на логопедическом пункте. Коррекция дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы проходила при создании комплекса психолого-педагогических условий, включающих специальные программы, упражнения и методики, составленные с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка и включала следующие блоки:

1. Первый блок – «Программа логопедической коррекции».

Экспериментальная работа по созданию психолого-педагогических условий коррекции дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы была начата с составления «Программы логопедической коррекции», включающей такие современные задачи:

- поддержка детской инициативы при исправлении речевых нарушений;
- формирование активного отношения и интереса к звучащей речи;
- развитие у детей умения размышлять и экспериментировать со словом;
- поддержка детской инициативы при исправлении речевых нарушений;

- формирование активного отношения и интереса к звучащей речи;
- развитие у детей умения размышлять и экспериментировать со словом.

2. Второй блок – использование метода проектов.

Условиями, необходимыми для успешной реализации образовательной программы по созданию психолого-педагогических условий коррекции дисграфии у младших школьников, служат поддержка родителей. Для решения поставленных задач был использован метод проектов, и разработан проект «Мир сказки». Разработанный нами проект «Мир сказки» включал в себя следующие блоки:

«Я и моя семья» – направлен на формирование нравственных представлений (послушание – непослушание, любовь – эгоизм и т.д.; – воспитание чувств уважения к окружающему миру.

Воспитывает желание поступать по совести, развитие нравственного чувства сопереживания, чувства ответственности за другого человека. Заботы родителей и благодарности детей, воспитание уважительного отношения к своим родителям, дружной, согласной жизни с братьями и сестрами.

«Я и мир вокруг меня» – направлен на формирование ролевой идентификации, воспитание в детях мужества и смелости. Учит детей дружить и помогать друг другу в сложных ситуациях. Способствует воспитанию у детей навыков трудолюбия, привычки к занятиям, несплодному проведению времени.

Как правило, занятие проектной деятельности было посвящено какой-то определенной сказке «Три сына бедняка», «Сорок сыновей Ауэз-хана», «Кунше, потерявшая сына» и другие. Обязательным условием реализации проекта было присутствие родителей на занятиях.

3. Третий блок – использование игровых технологий.

На занятиях по логопедии были использованы и игровые технологии. Применение игровых технологий обеспечивали свободу действий

обучающихся на занятиях, развивали творческие способности, вызывали положительные эмоции в отношении учебного процесса, воспитывали чувство товарищества и партнерства в игровой и учебной ситуации.

Игровое обучение является эффективным механизмом создания и накопления позитивного опыта преобразующей деятельности, так как обеспечивает интеграцию теории и практики, реализует практическую направленность изучаемого материала на решение жизненно важных проблем. В качестве концептуальной базы исследования мы приняли определение Н. К. Ахметова который расценивает отдельную игру как самостоятельный модуль обучения, способный решать различные дидактические задачи, как в рамках урока, так и во внеурочной деятельности. За критерий отбора игр мы условились принимать специфику реализации различных дидактических задач (Таблица 21).

Таблица 21 – Критерии отбора игр с ориентацией на специфику реализации различных дидактических задач

№ п/п	Дидактическая задача	Игры
1.	дидактическая задача «ввод в знание»	Игры-панорамы, игры-путешествия и т.п.
2.	дидактическая задача «восприятие нового материала»	Чайнворды, мнемотические игры, кроссворды, символические игры и т.п.
3.	дидактическая задача «осмысление нового материала»	Дискуссии, дебаты, ролевые и театрализованные игры и т.п.
4.	дидактическая задача «закрепление нового материала, овладение новыми способами деятельности»	Викторины, КНВы, олимпиады, игры-тесты и т.п.
5.	дидактическая задача «применение новых знаний и способов деятельности»	Творческие игры, проекты, игры проблемного характера

При проведении занятий применялись предметные групповые и индивидуальные игры, сюжетные игры, игры-путешествия. Специально подобранные игры способствовали развитию у детей артикуляционной моторики, слухового внимания и фонематического слуха, подражательности речи и движениям логопеда, пополнению и активизации словаря, преодолению нарушений письма и чтения, развитию эмоционально-волевой

сферы. При изучении учебной программы на уроках «Русский язык», были использованы возможности реализации игр. В одних случаях это были игры, требовавшие большой подготовительной работы (театрализованные представления, дебаты, игры-путешествия, КВНы, олимпиады и др.), в других – игры простые, несложные, легко вводимые в «ткань» урока (кроссворды, чайнворды, викторины, символические и др.).

Театральная игра органично присуща человеческой деятельности, и, как показал наш опыт, она успешно вписывается и во внеклассные мероприятия, цель которых направлены на развитие речи, логического и образного мышления.

Задействовать логическое и образное мышление, а также способствовать развитию речи позволяет внеклассное чтение с элементами театрализации по сказке Е. И. Чарушина «Теремок», которое также было проведено в процессе формирующего этапа:

Цель: познакомить учащихся с русской народной сказкой Е. И. Чарушина «Теремок»; развивать читательский интерес, умение работать с текстом. Упражнять в выразительном чтении диалога действующих персонажей. Совершенствовать навык чтения целыми словами.

Задачи: 1. Формирование навыков слухового восприятия и анализа прослушанного текста. Развитие речи, мышления, памяти учащихся, актерского мастерства. 2. Воспитание любви к чтению, сказкам, творчеству писателя.

4. Четвертый блок – использование упражнений.

Рассмотрим виды упражнений, уроки по развитию письменной речи учащихся.

Урок-игра сочинение загадок позволяет задействовать логическое и образное мышление. Фрагмент конспекта урока по теме «Сочинение загадок».

Речевая подготовка.

А теперь, когда вы поняли, как устроена загадка, попробуйте сами сочинить свою. Пусть ваша первая загадка будет вот об этом цветке. (На доске открывается красочная картинка, на которой нарисован ландыш) Что это за цветок? – Всмотритесь в рисунок, вспомните цветок. Что в нем особенного? Назовите его главные признаки. (Много цветков на одном стебельке, пахнет хорошо, душистый, цветочки бывают только белые.)

– Итак, главные признаки цветка, на которые сразу обращаешь внимание, – душистый, много цветочков на одном стебельке, все цветочки белые. Вы назвали все признаки. Но у нас нет еще одной важной детали, нужной в загадке. Какой? (Мы не говорили, на что похожи цветочки ландыша.) – На что же похожи цветочки ландыша? (на горошки, на шарики, на фонарики, на чашечки, на колокольчики, на бубенчики). Запишем весь этот ряд. Сочинение загадки. – С чего начнем, с чем будем сравнивать? (с горошками) – Назовем признаки этих горошков. Какие они? (белые, душистые) – Вот и первая строчка загадки: «Белые душистые горошки...» (запись на доске и в тетрадях) – Нужны еще какие-то признаки. О чем нужно сказать? (о стебельке) – На что он похож? (на ниточку, на ножку) – Вот это уже хорошо: горошки на ножке. Но надо горошки как-то прикрепить к ножке. Подыщите нужное слово. (Запись слов: качаются, висят, растут, сидят.)

Предлагайте вторую часть загадки. (растут на одной ножке, висят на одной ножке, висят на зеленой ножке и т.д.) На каком варианте остановимся? – Вот у нас и получилась загадка: – Белые душистые горошки – Висят на зеленой ножке. (Запись этого или другого варианта.) – Вы говорили, что цветки ландыша похожи не только на горошки, но и на шарики. Попробуйте указать признаки шариков. Какие они? (белые, душистые) – Итак, начнем загадку так: «Белые душистые шарики...» – Как можно продолжить? («... висят на стебельке как фонарики») (запись).

В сочинениях-письмах выражаются эмоциональные переживания детей, их отношение к событиям повседневной жизни, к окружающим

людям, мотивация всегда на высоком уровне. Начинается работа по написанию писем путем постепенного введения необходимых представлений об элементах письма как текста, его структуре, композиции, лексике.

Для развития навыков письма с соблюдением орфографических норм был использован интегрированный урок «Русский язык и самопознание (Приложение 3).

Русский язык и самопознание : интегрированный урок (Приложение 3).

Цель: развитие умения писать с соблюдением орфографических норм.

Сквозная тема: Архитектура (3 класс).

Лексическая тема: Традиционные жилища народов мира

Тема по самопознанию: Мой дом.

Тема урока: Правописание приставок.

Ссылка на учебную программу: 3.1.5.1 строить монологическое высказывание на основе опорного плана и ключевых моментов 3.2.4.1 определять типы текстов — описание, повествование – по их особенностям. 3.3.7.6 писать неизменяемые приставки: об-, от-, до-, под-, над -, от-, о-, про-, под-, над-, за-, на-, роз- (раз-), рос- (рас-), пре-, при- (практически).

Развитие навыков: 1.5 Составление монологического высказывания на заданную тему. 2.4 Определение типов и стилей текстов. 3.7 Соблюдение орфографических норм.

Сквозная тема: Архитектура (3 класс).

Лексическая тема: Традиционные жилища народов мира

Тема по самопознанию: Мой дом.

Тема урока: Правописание приставок.

Развитие навыков: 1.5 Составление монологического высказывания на заданную тему. 2.4 Определение типов и стилей текстов. 3.7 Соблюдение орфографических норм.

Критерии успеха: Все учащиеся смогут: Составлять монологическое высказывание на заданную тему. Определять тип и стиль текстов. Писать с соблюдением орфографических норм. Большинство учащихся смогут:

Составлять монологическое высказывание на заданную тему. Определять тип и стиль текстов. Писать с соблюдением орфографических норм приставки и предлоги. Работая над этими задачами в паре, проявляя инициативу, мотивируя других учащихся к диалогу. Некоторые учащиеся смогут: Составлять монологическое высказывание на заданную тему. Определять тип и стиль текстов. Писать с соблюдением орфографических норм приставки и предлоги. Брать на себя лидерские качества в работе группы, оказывать поддержку слабо мотивированным ученикам.

Языковая цель: Основные термины и словосочетания: Приставка, предлог, текст-описание. Используемый язык для диалога/письма на уроке: русский.

Вопросы для обсуждения: Как отличить приставку от предлога, правописание приставок об-, от-, до-, о-, про-, под-, над-, за-, на-.

Привитие ценностей: Ценности, основанные на национальной идее «Мәңгілік Ел»: казахстанский патриотизм и гражданская ответственность; уважение; сотрудничество; труд и творчество; открытость.

При обучении детей культуре письма на уроках русского языка были использованы следующие упражнения:

1) редактирование текста вымышленного письма (детям необходимо изменить текст письма так, чтобы можно было понять, о чем же хотел сообщить отправитель);

2) письма по заданию (другу, литературному герою, учителю и т.п.).

5. Пятый комплексный блок – использование игровой методики – логопедическая ритмика с проведением упражнений и игр, направленных на развитие дыхания, использовали упражнения, включающие элементы артикуляционной гимнастики.

Логопедическая ритмика является одним из разделов логопедии и коррекционной педагогики. Во всех формах организации логоритмических занятий наше внимание было направлено на всестороннее развитие ребенка, на его перевоспитание, устранение неречевых нарушений в двигательной и

сенсорной сферах, на развитие или восстановление речи. На овладение детьми двигательными навыками, на умение ориентироваться в окружающем, на понимание смысла предлагаемых заданий, на способность активно преодолевать трудности, проявлять в своей деятельности стремление к творчеству. Рассмотрим содержание первого звена логопедической ритмики.

1. Развитие восприятия, слухового внимания и слуховой памяти.

Игры на развитие слухового восприятия необходимы для совершенствования умения сосредотачиваться на звуке. Без этой способности нельзя научиться слушать и понимать речь. Данные игры включали в себя различные звуки. На начальном этапе это звуки природы: звуки, которые издают животные и птицы; звуки, которые издают предметы и материалы; звуки, которые издают детские игрушки и детские музыкальные инструменты. Для проведения таких игр использовались аудиозаписи. Например: «Послушаем звуки» (журчание воды, шум ветра, грохотание грома и т.д.), «Кто кричит?» (знакомили детей с домашними животными и птицами, учили соотносить звук с изображением), «Звуки дома», «Звуки улицы», «Музыкальный клоун» и др.

Кроме того, для гармоничного развития ребенка в занятия включалось прослушивание различных музыкальных произведений. Развивая слуховое восприятие ребенка, важно обратить внимание на развитие фонематического слуха. В данном случае основная задача игр – открыть ребенку особый мир человеческой речи, сделать эти звуки привлекательными. Для развития фонематического слуха использовались игры: «Кто там?» (на различение звукоподражаний), «Покажи картинку» (на формирование умения правильно воспринимать и дифференцировать слова), «Съедобное – несъедобное» (на развитие умения внимательно слушать слова, мышления), «Слушай и выполняй» (на формирование умений воспринимать и выполнять словесную инструкцию), «Правильно – неправильно» (на развитие умения слушать слова).

2. Развитие дыхания и артикуляционного аппарата.

Большая роль отводится развитию дыхания и артикуляционного аппарата. Здесь были использованы различные игры и упражнения для развития физиологического дыхания. В этих играх вспомогательным материалом послужили кусочки ваты, бумаги, листья и пр. Дети хорошо отрабатывают приемы дыхания на простейших игрушках, таких, как вертушка, воздушный шарик, китайский колокольчик «музыка ветра». Полезны также игра на дудочке, задувание свечки, выдувание мыльных пузырей и подобные. Также на занятиях с детьми использовался такой метод, как пение (сольно и хором). Органическим элементом песни является слово. Музыка и слово вырабатывают чувство организованности. Ребенок подсознательно чувствует, что после одного звука и слога следует другой. Эффективным лечебным средством выступает пение хором: снимаются комплексы, легче преодолеваются речевые затруднения. Для развития речевого дыхания и артикуляционного аппарата важно пропевание гласных звуков [а], [о], [у], [и], [э], а также длительное произнесение некоторых согласных звуков ([с], [ж], [ф], [х], [з], [ш]), проведение игр «Весело поем», «Змейка», «Насос». Постепенно, нужно включать в занятие игры на произнесение слогов и слов на одном выдохе («Веселое путешествие», «Веселая песенка», «Птички разговаривают»).

3. Одновременно с проведением упражнений и игр, направленных на развитие дыхания, использовали упражнения, включающие элементы артикуляционной гимнастики.

Таким образом, предлагаемые логоритмические игры и упражнения помогли не только развить общую моторику, но и сформировать речь детей.

Кроме указанного косвенного развития артикуляторной моторики, использовались и специальные движения для мимических мышц и линии губ, языка, нижней челюсти, мягкого нёба.

Очень важной частью работы по развитию мелкой моторики, как показала практика данного исследования, является пальчиковый театр.

Закрепление и совершенствование артикуляционной моторики.

Для закрепления и совершенствования артикуляционной моторики использовались специальные упражнения.

В процессе проведения формирующего эксперимента были проведены такие занятия, как:

1. «Веселое путешествие в сказочную страну природы». Цели занятия:

Образовательные: Закрепить и совершенствовать артикуляционную моторику. Расширить и активизировать словарный запас по теме. Показать умение делить слова на слоги.

2. «День веселого язычка» (выполнение детьми при помощи зеркала артикуляционной гимнастики). Образовательные: Закрепить и совершенствовать артикуляционную моторику. Расширить и активизировать словарный запас.

Таким образом, мы показали,

– что письменная речь – одна из форм существования языка, связанная с устной речью;

– ведущим принципом системы коррекции дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы считаю взаимосвязь разных речевых задач – обогащения активизация словаря, формирование грамматического строя речи, воспитание звуковой культуры речи, содержание которых на каждом возрастном этапе выглядит по-разному, так как от группы к группе идет постепенное усложнение материала внутри каждой задачи;

– коррекция дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы осуществлен при создании комплекса психолого-педагогических условий, включающих специальные программы, упражнения и методики, составленные с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка.

2.3 Выявление эффективности психолого-педагогических условий коррекции дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы

На III этапе исследования осуществлён контрольный эксперимент. Для оценки эффективности проведенных нами мероприятий был проведен контрольный эксперимент, в котором также участвовали две группы: экспериментальная группа, участвующая в формирующем эксперименте и контрольная группа, которая обучалась по обычной методике. Проведены обобщение и систематизация результатов педагогического эксперимента, их теоретическая интерпретация и апробация.

Методика выявления уровня развития связной речи детей состояла в проведении диагностики с использованием метода «Пересказа» младшими школьниками экспериментальной группы (50% детей) до проведения эксперимента – констатирующий этап.

Итоги представлены в Таблицах 21–43 (Приложение 4), Рисунки 11–20:

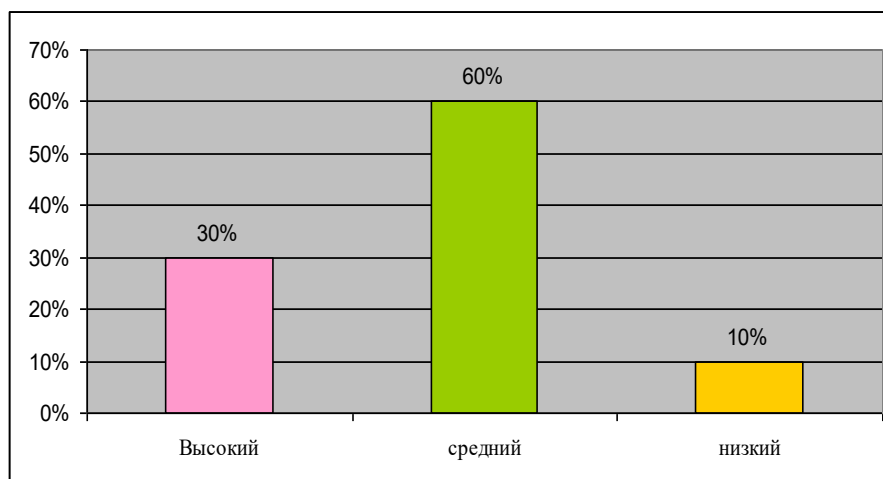


Рисунок 11. Понимание текста – КГ

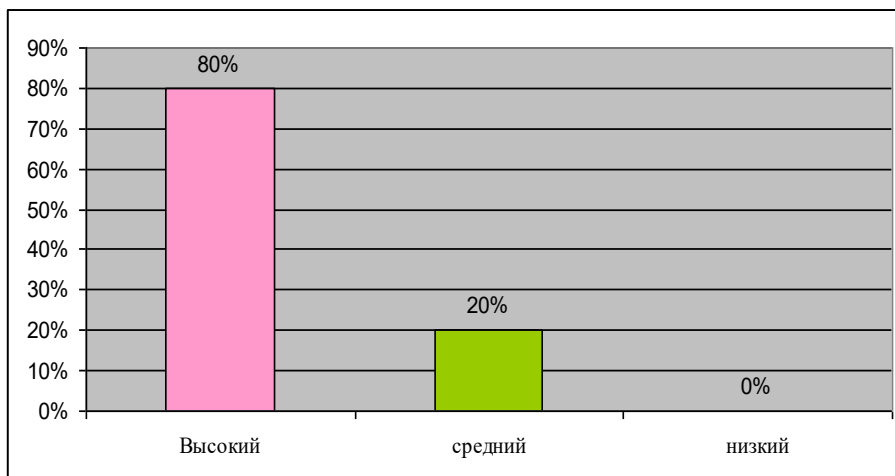


Рисунок 12. Понимание текста – ЭГ

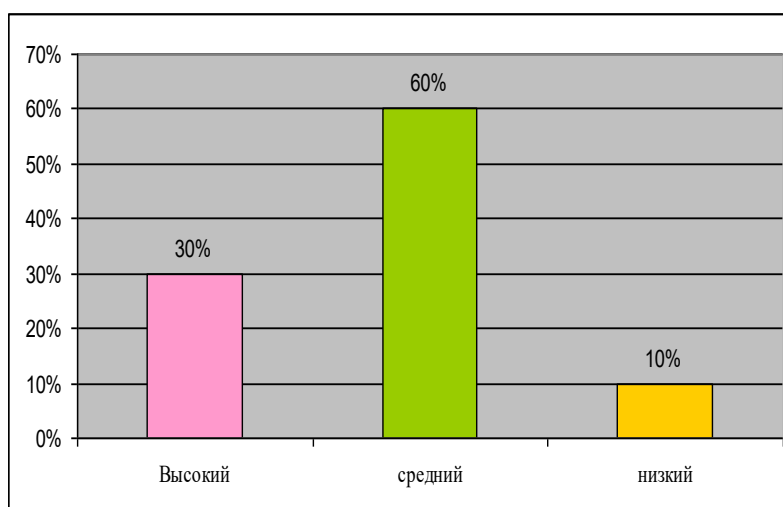


Рисунок 13. Структурирование текста – КГ

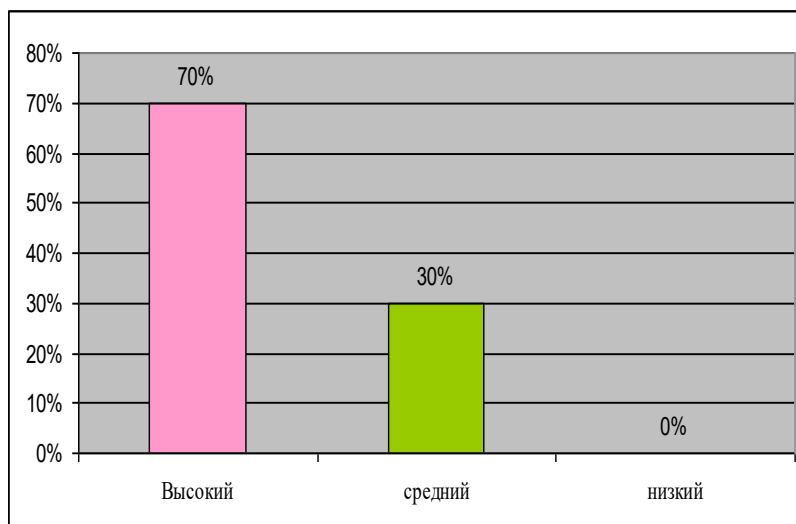


Рисунок 14. Структурирование текста – ЭГ

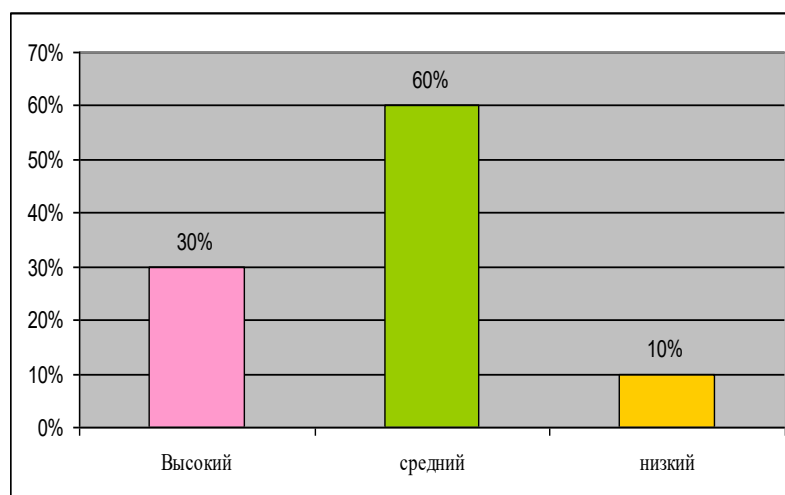


Рисунок 15. Уровни лексики – КГ

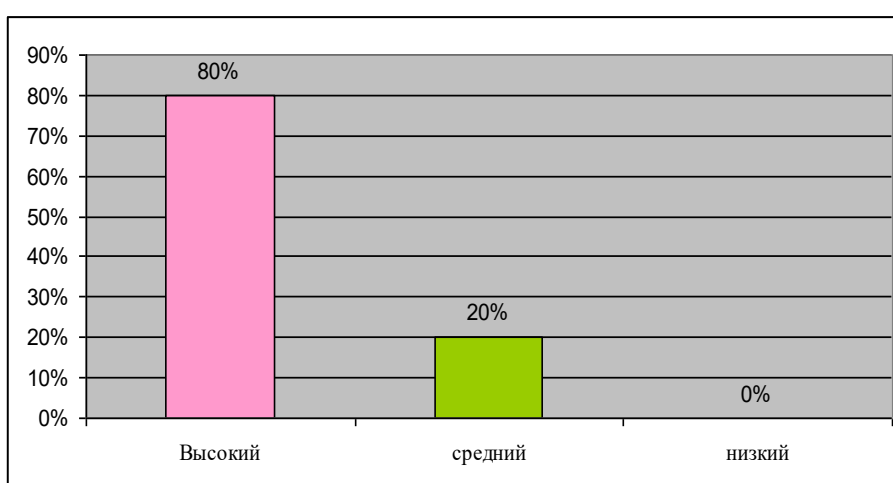


Рисунок 16. Уровни лексики – ЭГ

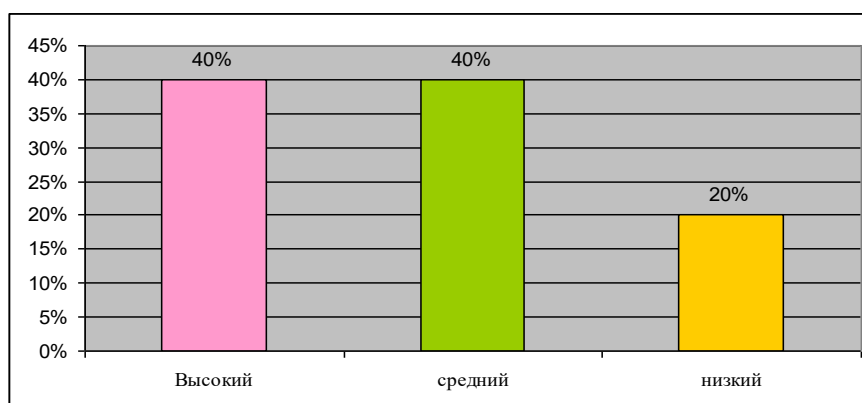


Рисунок 17. Уровни грамматики – КГ

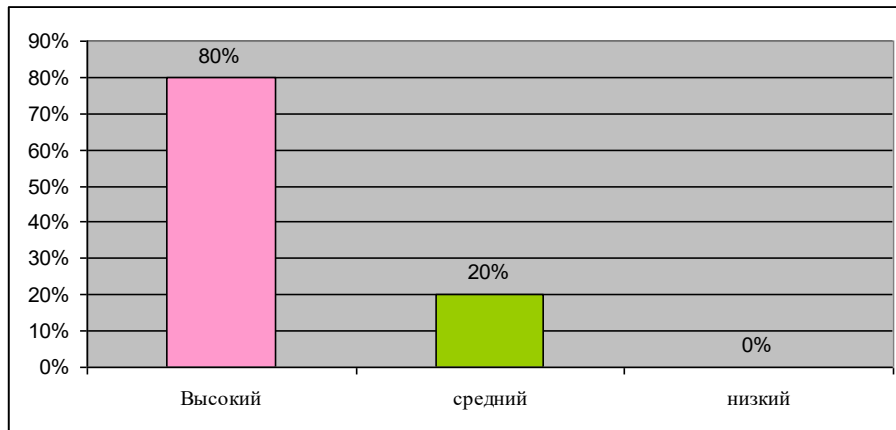


Рисунок 18 – Уровни грамматики – КГ

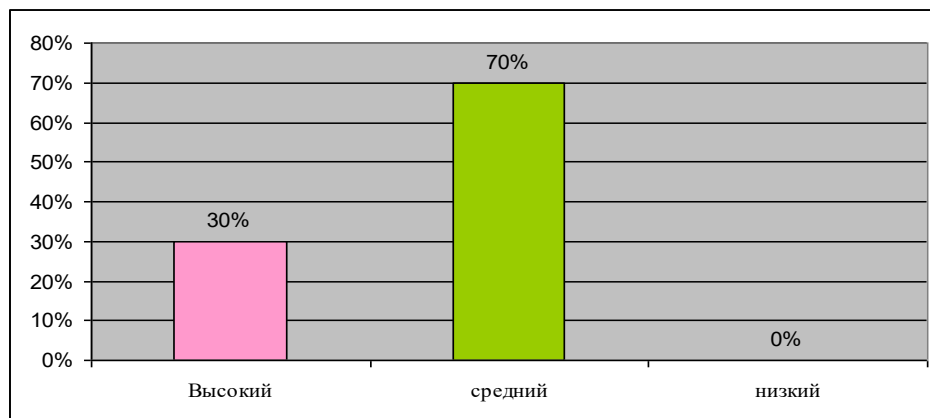


Рисунок 19. Уровни – плавность речи – КГ

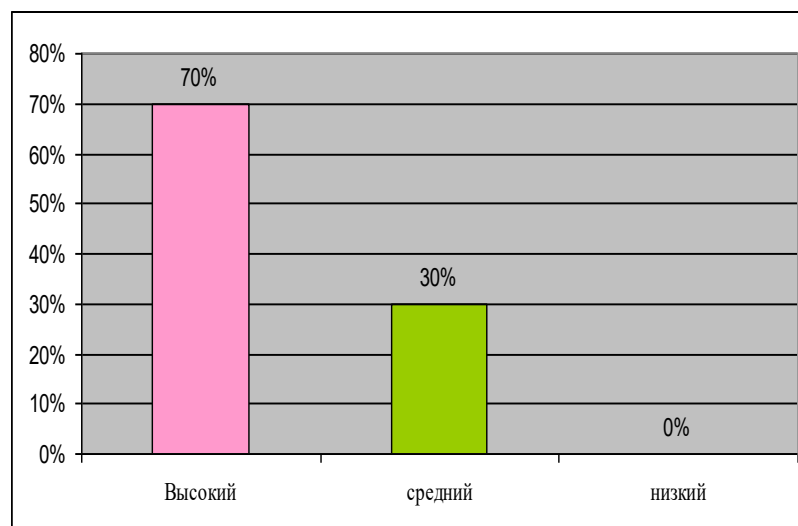


Рисунок 20. Уровни – плавность речи – ЭГ

Как видим, уровень развития монологической связанной речи у детей, как в контрольной, так и в экспериментальной группах вырос.

Но в экспериментальной группе, он более высокий, чем в контрольной. Дети из экспериментальной группы использовали те знания и практически опыт, которые они получили на занятиях в формирующем эксперименте. Уровень развития связанной речи у детей экспериментальной группы значительно вырос. Таким, образом, в процессе исследования нами было доказано, что если развитием монологической речи проводить с использованием народных сказок, то можно повысить эффективность связанной речи.

Для обследования использовались те же задания, что и при первоначальном обследовании.

Обследование моторики.

Обследование моторики детей проводилось по тому же принципу, что и при первоначальном обследовании и включало в себя исследование: – общей произвольной моторики: – речевой моторики, – тонкой моторики.

Проценты выполненных детьми заданий представлены в таблицах №29 – контрольная группа (КГ), №30 – экспериментальная группа (ЭГ) (Приложение 4).

2 балла выставляется:– за последовательное и точное построение пересказа; использование слов текста сказки и своих слов-замен; – полное отсутствие ненужных пауз; использование разных типов предложений; полное отсутствие грамматических ошибок.

1 балл:– незначительные отклонения от текста сказки; –отсутствие нарушений логики текста сказки; отсутствие грамматических ошибок текста сказки; преобладание простых предложений при пересказе; отсутствие ненужных пауз при пересказе; –небольшое количество подсказок со стороны воспитателя.0 баллов – неверное воспроизведение текста сказки; нарушение структуры текста, большое количество подсказок со стороны воспитателя.

В процессе тестирования было выявлено, что:

– моторика детей младшего школьного возраста после занятий по логопедической ритмике значительно улучшилась;

– общий уровень состояния моторики после занятий по логопедической ритмике значительно выше по качеству, чем до занятий.

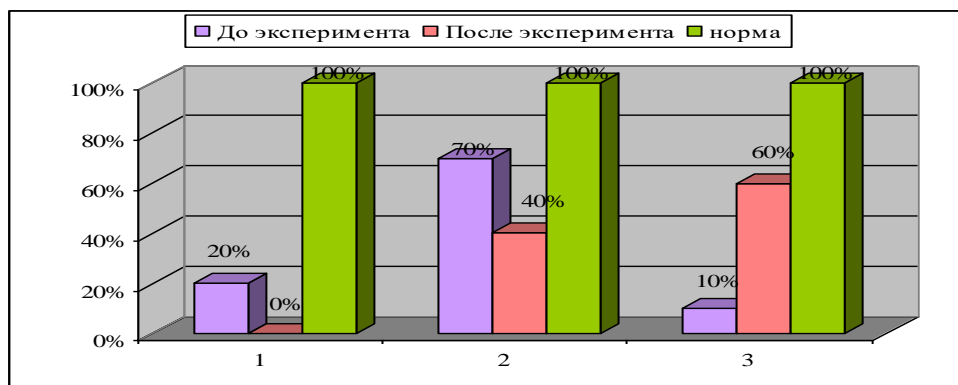


Рисунок 21. Сравнительные результаты обследования общей моторики – ЭГ

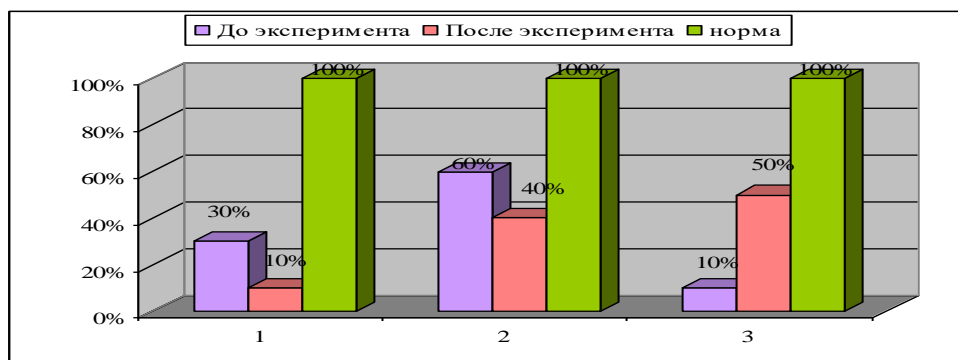


Рисунок 22. Сравнительные результаты обследования речевой моторики – ЭГ

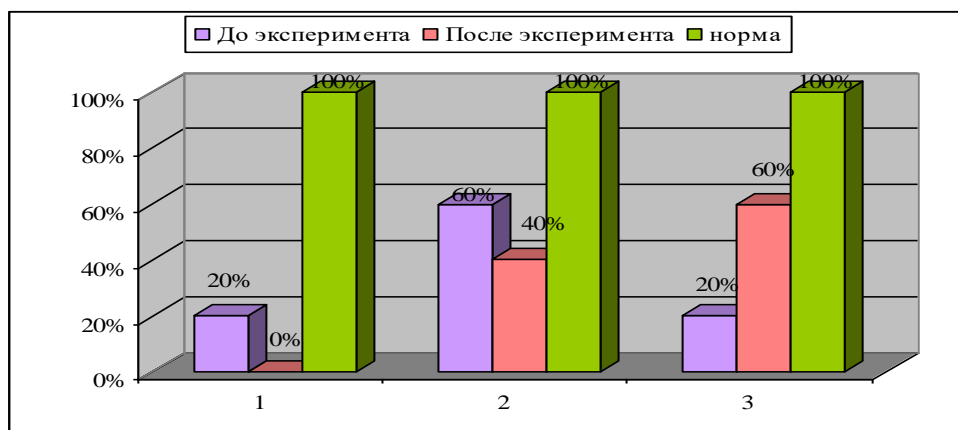


Рисунок 23. Сравнительные результаты обследования тонкой моторики – ЭГ

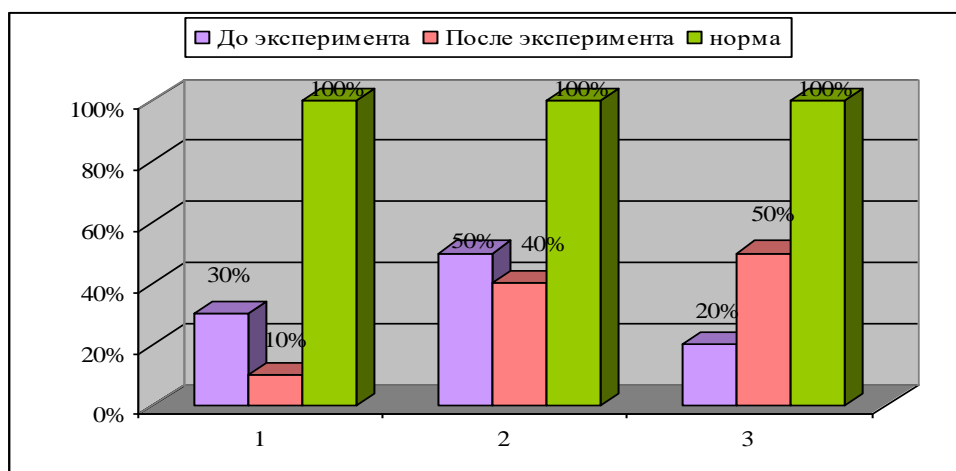


Рисунок 24. Сравнительные результаты обследования ритма – ЭГ

Анализ полученных результатов позволило сделать выводы:

- 1) После занятий логопедической ритмикой состояние произвольной моторики почти у всех детей сравнялось с возрастной нормой;
- 2) Артикуляторная моторика характеризовалась незначительными ошибками при выполнении заданий. У детей проявлялась недостаточная плавность движений, редко встречалась нечеткость движений. В целом почти все дети справились с заданиями, что позволяет судить о том, что состояние речевой моторики значительно улучшилось;
- 3) По результатам обследования тонкой моторики качество выполняемых движений значительно улучшилось по сравнению с первоначальным обследованием.
- 4) При повторном обследовании детей замечались ошибки в ритмическом рисунке, но по количеству и качеству значительно меньше, что позволяет судить о положительной динамике после занятий логопедической ритмикой.

Обследование речи (Таблица №31 – контрольная группа (КГ), №32 – экспериментальная группа (ЭГ) (Приложение 4). После курса проведенных дополнительных занятий в группе детей было проведено повторное речевое обследование по первоначальной схеме. Результаты оценивались по трехбалльной шкале, как при выполнении заданий по обследованию моторики, и заносились в таблицу.

Речевое обследование затрагивало те же компоненты речевого развития, что и при первичном обследовании: звукопроизношение, фонематическое восприятие, словарный запас, словообразование, грамматический строй, фразовая речь.

В экспериментальной группе:

Обследование звукопроизношения показало, что произношение заметно улучшилось. У некоторых детей осталось нарушенным звукопроизношение по типу искажения (ротацизм, межзубный сигматизм свистящих), отсутствие или замены во фразовой и спонтанной речи. Нарушения более 1 группы звуков нет ни у кого из обследованных. Таким образом, после курса проведенных занятий звукопроизношение приближается к норме.

Обследование фонематического восприятия. Если при первоначальном обследовании фонематическое восприятие было снижено более, чем у половины детей, то при повторном обследовании практически все дети полностью справились с заданием. Лишь 20% детей не смогли точно определить наличие звука в слове, допускали ошибки в определении последовательности звуков в слове. Таким образом, у детей фонематическое восприятие приближается к норме.

Итак, обследование произносительной стороны речи и фонематического восприятия позволяют сделать вывод, что после дополнительных занятий, включенных в коррекционно-логопедическую работу, звукопроизношение и фонематическое восприятие приближается к норме. Ошибки допускались при назывании предметов, входящих в понятие «грибы» и «насекомые»; не было четкой дифференциации при сравнении птиц и насекомых; более упрощенно назывались малознакомые предметы; неточно подбирались пары антонимов. Практически не встречались ошибки при обследовании глагольного словаря и при описании предметов по величине, цвету, форме.

Обследование словообразования – при повторении слов наблюдались искажения или переставления слогов, но в целом отмечалась положительная динамика после занятий логопедической ритмикой.

Обследование грамматического строя – основными ошибками у детей были: упрощение сложных предлогов, путали падежные формы имен существительных, согласование прилагательных с существительным и в числе, аграмматизм в склонении имен существительных в родительном падеже. С простыми заданиями дети справлялись легко, а более сложные все же вызывали затруднения.

Обследование фразовой речи – характерными ошибками детей были: ошибочное построение сложных предложений, неправильное употребление предлогов, пропуски слов в предложении при обследовании монологической речи. После дополнительных занятий количество ошибок у детей уменьшилось, при составлении рассказа по предложенным картинкам описание стало более развернутым, наблюдалась тенденция к увеличению словарного запаса, что свидетельствует о положительной динамике.

Сравнительные результаты обследования в ЭГ и в КГ звукопроизношения, фонематического восприятия, словарного запаса, грамматического строя, фразовой речи в таблицах смотри Приложение 4.

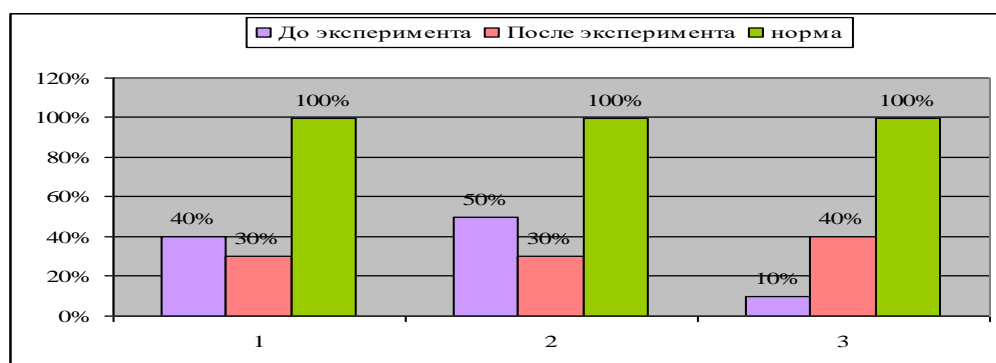


Рисунок 25 Сравнительные результаты обследования звукопроизношения – ЭГ

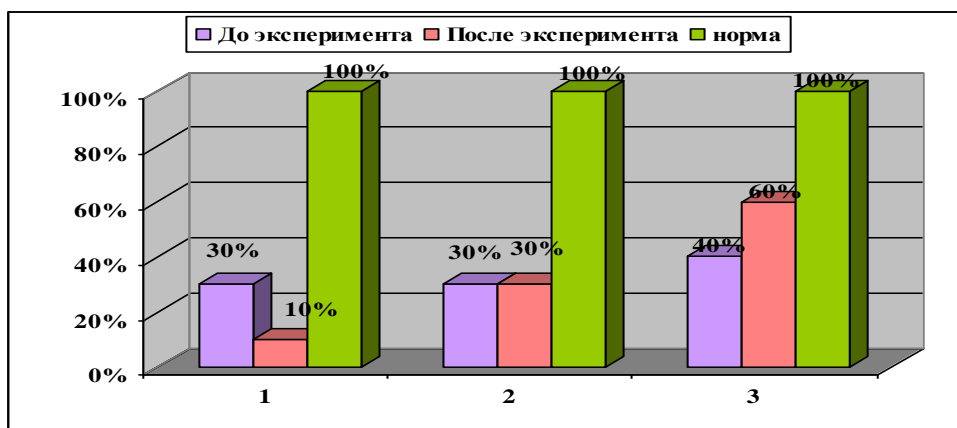


Рисунок 26. Сравнительные результаты обследования фонематического восприятия – ЭГ

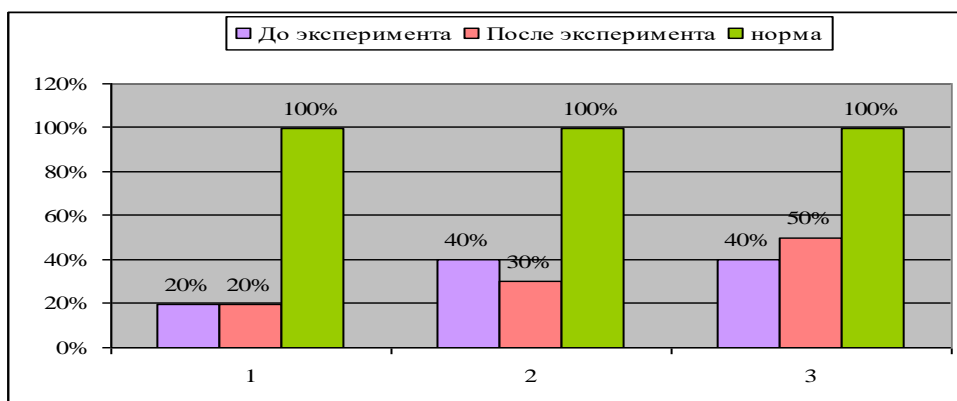


Рисунок 27. Сравнительные результаты обследования словарного запаса – ЭГ

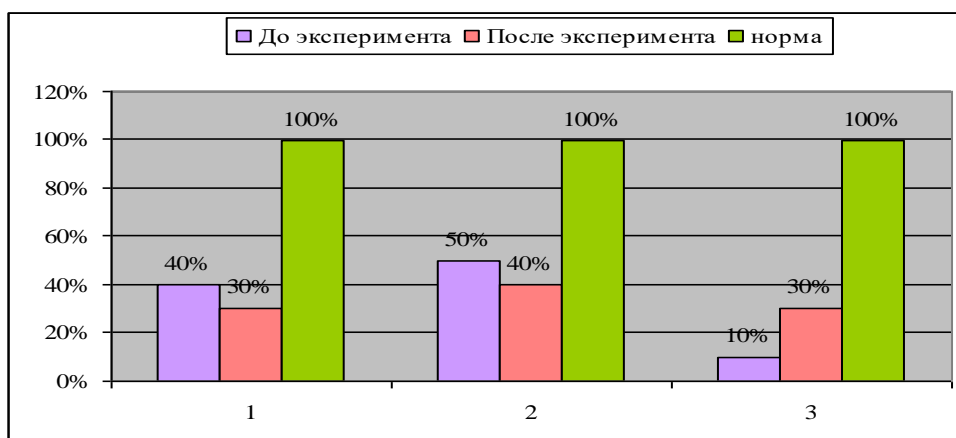


Рисунок 28. Сравнительные результаты обследования словообразования – ЭГ

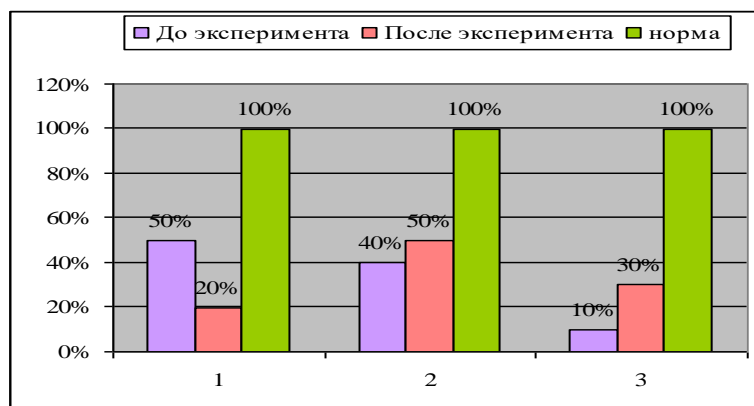


Рисунок 29. Сравнительные результаты обследования грамматического строя – ЭГ

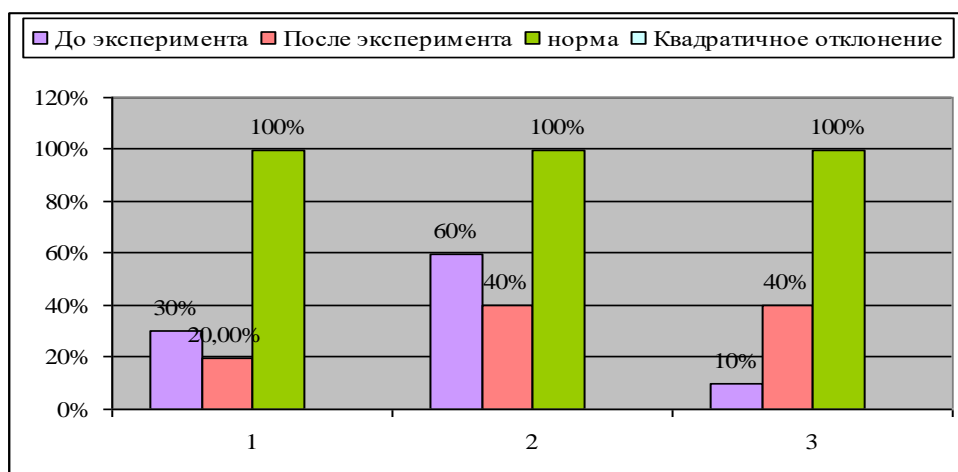


Рисунок 30. Сравнительные результаты обследования фразовой речи – ЭГ

Итак, результаты изучения моторики и речи у детей показали, что включение в коррекционную логопедическую работу дополнительных занятий оказывает положительное влияние на двигательную, эмоционально-волевою и речевую активность, что приводит к положительной динамике при преодолении фонетико-фонематического нарушения речи у детей.

По результатам обследования речи контрольной группы детей выявлено:

1. в звукопроизношении контрольной группы детей встречаются замены, искажения, иногда отсутствия звуков.
2. фонематическое восприятие у половины детей несколько снижено.

3. обследование словарного запаса показало, что дети допускали ошибки при назывании предметов, малознакомые предметы называли более упрощенно, допускали ошибки в описании предметов.

4. обследование словообразования показало, что половина детей выполняли задания с ошибками, переставляли слоги, искажали смысл слова, путались в числах имен существительных, пропускали слоги.

5. при обследовании грамматического строя речи у большинства детей возникли проблемы с предлогами, склонением по падежам, согласованием слов в предложении.

6. при обследовании фразовой речи наблюдались бедность словарного запаса, неправильное употребление слов в предложении, представляло сложность самостоятельное составление рассказа.

Результаты исследования, показали, что процент выполненных заданий экспериментальной группы, в которой дополнительные занятия были включены в коррекционно-логопедическую работу, превосходит процент выполненных заданий контрольной группы, в которой дополнительные занятия не проводились, что позволяет судить о положительном влиянии дополнительных занятий на состояние моторики и речи.

В ходе анализа диктантов были получены следующие данные:

- в КГ результаты остались без изменений;
- в ЭГ на контрольном этапе наблюдаются значительные изменения;
- у 25% детей присутствуют замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков; отмечаются моторные ошибки, проявляющиеся в недописывании отдельных элементов букв и персеверациях;

- 15% учащиеся имеют ошибки звукового анализа и синтеза, что проявляется в пропусках и вставках букв, а также в антиципации букв.

Результаты диктанта представлены в таблице 42 (Приложение 4).

В ходе оценки результатов списывания с печатного текста группы учащихся, состоящей из 20 детей, были получены следующие данные:

- в КГ результаты остались без изменений;
- в ЭГ на контрольном этапе наблюдаются значительные изменения;
- у 10% детей в работах присутствуют замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков;
- 12% детей допускают моторные ошибки, которые видны в воспроизведении лишних элементов букв и в недописывании отдельных элементов букв;
- у 15% детей встречаются зрительно-моторные ошибки, а именно неточность передачи графического образа буквы;
- 15% школьников допускают ошибки звукового анализа и синтеза.

Полученные результаты задания списывания с печатного текста представлены в таблице 43 (Приложение 4).

Делая вывод по этим данным, мы можем сказать, наблюдается значительного улучшения процесса дисграфии в ЭГ, по сравнению с КГ и в процессе диктанта и в процессе списывания печатного текста.

Таким образом, в результате исследования состояния устной, письменной речи, моторики у младших школьников, мы доказали эффективность, целенаправленная коррекционная работа по исправлению нарушений письменной речи.

Выводы по второй главе.

Таким образом, на основании исследования необходимо отметить следующее:

Экспериментальная работа показала, коррекция дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы при создании комплекса психолого-педагогических условий, включающих специальные программы, упражнения и методики, составленные с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка позволяет эффективно корректировать имеющиеся недостатки дисграфии .

После занятий логопедической ритмикой состояние произвольной моторики почти у всех детей сравнялось с возрастной нормой.

Артикуляторная моторика – в целом почти все дети справились с заданиями, что позволяет судить о том, что состояние речевой моторики значительно улучшилось; По результатам обследования тонкой моторики качество выполняемых движений значительно улучшилось по сравнению с первоначальным обследованием. При повторном обследовании детей замечались ошибки в ритмическом рисунке, но по количеству и качеству значительно меньше, что позволяет судить о положительной динамике после занятий логопедической ритмикой.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы показал, что актуальность проблемы определяется не только ее малой разработанностью, но и большой теоретической и практической значимостью для формирования гармоничной личности ребенка.

Младший школьный возраст – этап индивидуального психического развития, включает в себя период жизни ребёнка от 6–7 до 10 лет. Дети этого возраста обучаются в начальных классах общеобразовательной школы. На этом этапе развития у детей происходит перестройка всех 30 психических и когнитивных процессов, что чаще всего связано с поступлением в школу.

В современной научной литературе дисграфию чаще всего определяют как «частичное расстройство письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках и обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма»

Исследование проводилось в коммунальном государственном учреждении «Школа-гимназия №3 отдела образования города Костаная» Управления образования акимата Костанайской области (республика Казахстан).

Исследование проводилось в три этапа: диагностический, формирующий и контрольный. Констатирующий эксперимент включал в себя следующие разделы:

1. Исследование устной речи (звукопроизношение, фонематический слух, фонематическое восприятие)
2. Изучение моторной сферы (общая, мелкая, артикуляционная)
3. Исследование письма

Выбор этих разделов определялся тем, что нарушение письма у детей следует рассматривать в тесной взаимосвязи с состоянием устной речи.

Результаты констатирующего этапа исследования состояния письменной речи, моторики у младших школьников, мы пришли к выводу, что каждому ребёнку из экспериментальной группы требуется целенаправленная коррекционная работа по исправлению нарушений письменной речи.

В основу коррекционно-развивающей работы положен комплексный подход, направленный на решение взаимосвязанных задач, охватывающих разные стороны развития письменной речи.

Экспериментальная работа показала, коррекция дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы при создании комплекса психолого-педагогических условий, включающих специальные программы, упражнения и методики, составленные с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка позволяет эффективно корректировать имеющиеся недостатки дисграфии .

Овладение письменной речью – одна из главных задач речевого развития младших школьников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников [Текст]: практ. пособие / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 157 с.
- 2 Барылкина, Л.П. Эти трудные согласные: Как помочь ребенку с нарушениями процесса письма и чтения [Текст]: Пособие для учителей, логопедов и родителей / Л.П. Барылкина, И.П. Матраева, Л.А. Обухова. – М.: 5 за знания, 2005. – 128 с.
- 3 Белка, Н.В. Повышение мотивации и обучению у школьников с речевыми нарушениями [Текст] / Н.В. Белка // Логопед. – 2021. – № 1. – С. 88–93.
- 4 Белякова, Л.И. Психолого-педагогическая и клиническая характеристика учащихся с устойчивой дисграфией [Текст] / Л.И. Белякова, О.Б. Иншакова // Дефектология. – 2019. – № 5. – С. 3–10.
- 5 Богданова, Н.А. Современные подходы в логопедической работе с младшими школьниками [Текст] / Н.А. Богданова, М.М. Соцкая // Логопед. Коррекционная педагогика. – 2019. – № 6. – С. 32–34.
- 6 Величенкова О.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 316 с.
- 7 Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Издательство Акад. пед. наук. – 2013. – 500 с.
- 8 Гребенщикова, О.А. Особенности работы учителя-логопеда в соответствии с ФГОС НОО [Текст] / О.А. Гребенщикова // Логопед. – 2019. – № 5. – С. 82–89.

- 9 Давлетова, Р.Н. Коррекция дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа-синтеза [Текст]/Р.Н. Давлетова, А.А. Мажайская // Вестник научных конференций. – 2016. – № 8. – С.15–19.
- 10 Елисеева, К.В. Педагогические условия организации логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников [Текст] / К.В.Елисеева // Логопед. – 2020. – № 4. – С. 73–83.
- 11 Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Электронный ресурс] / Л.Н. Ефименкова 2015. Режим доступа: [www / pedlib / ru](http://www.pedlib.ru). – Загл. с экрана.
- 12 Ефимова, А.В. Специфика языкового анализа и синтеза у младших школьников с дисграфией [Текст] / А.В. Ефимова// Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – С.292–298.
- 13 Жулина, Е.В. Система логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников [Текст]/ Е.В. Жулина, О.М. Аладьина // Вестник Нижегородского Мининского университета. –2017. – № 55. –С. 188–195.
- 14 Запорожец, Г.М. Русский язык. Программа коррекционных занятий [Текст]/ Г.М. Запорожец // Начальная школа Казахстана. – 2021. – № 5. – С. 10–15.
- 15 Иншакова, О.Б. Лонгитюдный анализ проявлений дисграфии у учащихся начальной школы [Текст] / О.Б. Иншакова// Специальное образование. – 2019. – № 3. – С. 82–90.
- 16 Ишимова, О.А. Логопедическая работа в школе: пособие для учителей-логопедов, педагогов доп. образования, воспитателей и родителей [Текст] / О.А. Ишимова, О.А. Бондарчук. – М.: Просвещение, 2020. – 176с.

- 17 Керн, С.А. Эффективные методы коррекции дисграфии у учащихся младшего школьного возраста [Текст]/ С.А. Керн // Педагогические науки. – 2019. – №3. – С.67–73.
- 18 Кирилюк, Н.Ф. Русский язык и самопознание: интегрированный урок, 3 класс [Текст] / Н.Ф. Кирилюк // Начальная школа Казахстана.– 2019. – № 3–4. – С. 26–31.
- 19 Коваленко, О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы [Текст]: Учебно-методическое пособие /О.М. Коваленко. – М.: Астрель, 2014. – 158 с.
- 20 Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей [Текст] / А.Н. Корнев. – 2-е изд. – СПб.: Гиппократ, 2008. – 224 с.
- 21 Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А.Н. Корнев. – Санкт-Петербург: Речь. – 2019. – 336 с.
- 22 Корнев, А.Н. Методика диагностики дислексии у детей[Текст]: методическое пособие/ А.Н. Корнев, О.А. Ишимова. – Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического ун-та, 2020. – 70 с.
- 23 Коротовских, Т.В. Коррекция дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания у младших школьников с фонетико-фонетическим недоразвитием [Текст] / Т.В. Коротовских // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXXII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2018. – С. 31–42.
- 24 Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов [Текст] / Сост. Е.В. Мазанова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2016. – 124 с.
- 25 Крек, К.В. Дидактические игры как средство коррекции письменной речи у учащихся младших классов с аграмматической дисграфией[Текст]/ К.В. Крек, Е.В. Жулина //

- Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, 2016. – С. 268–270.
- 26 Кузь, Н.А. Диагностика и коррекция нарушений письма обучающихся с задержкой психического развития [Текст]: учебно-методическое пособие / Н.А. Кузь. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. – 150 с.
- 27 Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст] / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.
- 28 Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды [Текст] / Р.Е. Левина; ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
- 29 Логинова, Е.А. Коррекция нарушений письменной речи у младших школьников с использованием компьютерной программы «Пишем правильно» [Текст] / Е.А. Логинова, Е.И. Плетенцова // Сборник конференций НИЦ СОЦИОСФЕРА, 2014. – С. 313–319.
- 30 Логопедическая работа в школе [Текст]: пособие для учителей-логопедов, педагогов дополнительного образования, воспитателей и родителей / Сост. О.А. Ишимова, О.А. Бондарчук. – Москва: Просвещение, 2012. – 175 с.
- 31 Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов [Текст] / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Владос, 2017. – 703 с.
- 32 Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / А.Р. Лурия. – Москва: Просвещение, 1989. – 84 с.
- 33 Мазанова, Е.В. Школьный логопункт. Документация, планирование и организация коррекционной работы [Текст]:

- методическое пособие для учителей-логопедов / Е.В. Мазанова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2019. – 124 с.
- 34 Матвиенко, Е.В. Комплексный подход к выявлению и анализу нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста [Текст] / Е.В. Матвиенко // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2017. – № 3. – С. 122–131.
- 35 Мелюханова, Е.Е. Коррекция дисграфии у младших школьников [Текст] / Е.Е. Мелюханова // Инновационная наука: Международный научный журнал. – 2017. – №9. – С.58–60.
- 36 Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншковой. – М, 2018. – 218 с.
- 37 Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика[Текст]: учебное пособие / Т.Г. Никуленко. – М.: Феникс, 2018. –382 с.
- 38 Овсянникова, С.А. Фонематическое восприятие первоклассников с нарушениями письма. Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ [Текст] / С.А. Овсянникова; Под ред. О.Б. Иншаковой. – М.: НИИ Школьных технологий, 2014. – С. 93–97.
- 39 Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция [Текст] / Л.Г. Парамонова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2016. – 128 с.
- 40 Парамонова, Л.Г. К вопросу дисграфии у учащихся общеобразовательных школ [Текст] / Л.Г. Парамонова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М.: Изд-во МСГИ, 2019. – С. 137–140.
- 41 Прищепова, К.В. Диагностика и коррекция дисграфии у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Психолого-

- педагогический подход [Текст]: Учеб.-метод. пособие / К.В. Прищепова. – СПб.: Литера, 2020. – 128 с.
- 42 Ракитина, В.А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей младшего школьного возраста [Текст] / В.А. Ракитина. – Москва: Владос, 2020. – 196 с.
- 43 Речевые нарушения у детей [Текст] / под ред. Л.С. Чутко, О.В. Елецкой. – Москва: МЕДпресс-информ, 2019. – 446 с.
- 44 Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма [Текст]: Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И.Н.Садовникова. – М.: АРКТИ, 2005. – 400 с.
- 45 Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 2020. – 254 с.
- 46 Сергеева, Е.Е. Профилактика дисграфии и дислексии у детей с ОНР – это обучение и воспитание в логопедической группе [Текст] / Е.Е. Сергеева// Логопедия сегодня. – 2018. – № 2. – С. 52–64.
- 47 Троицкая А.А. Характеристика нарушений чтения и письма у детей [Текст] / А.А. Троицкая // Начальная школа, 2018. – №4. – С.22–25.
- 48 Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст]: Пособие для логопедов и психологов /Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: АРКТИ., 2012. – 136 с: ил.
- 49 Фридман, Л.М. О психологии младшего школьника [Текст] / Л.М. Фридман // Начальная школа плюс до и после, 2013. – №2. – С.31–34.

- 50 Чибис, Е.И. Проблемы нарушения письменной речи у школьников [Текст] / Е.И. Чибис // Логопед. – 2020. – № 4. – С. 88–92.
- 51 Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / Г.В.Чиркина. – М.: Аркти, 2020. – 240 с.
- 52 Шопина, С.А. Единство диагностики и коррекции – основной принцип работы учителя-логопеда в рамках новых образовательных стандартов [Текст] / С.А. Шопина // Практика административной работы в школе. – 2014. – № 8.– С.25–28.
- 53 Щукин Н. Нарушение и коррекция психического развития: учебное пособие [Электронный ресурс]. – Санкт-Петербургский государственный университет, 2016. – Режим доступа <http://znanium.comwww / pedlib / ru/> (дата обращения: 18.12.2021). – Загл с экрана.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Описание методик исследования

Анкета-опрос для родителей и воспитателей:

1. Считаете ли вы актуальным вопрос исследования нарушения развития речи у детей младшего школьного возраста?

Да –

Нет –

Другое

2. Игруют ли существенную роль в развитии речи у детей младшего школьного возраста – родители, родственники, друзья?

Да –

Нет –

Другое

3. Считаете ли вы, что существенную роль в развитии речи у детей младшего школьного возраста играют народные сказки, игры?

4. Считаете ли вы, что формированием речи у детей младшего школьного возраста должны заниматься:

– родители; – учителя начальной школы; – Другое

Методика исследования «Пересказ».

Цель методики: выявить уровень развития связной монологической речи детей младшего школьного возраста. Инструкция проведения: детям предлагается прослушать небольшой по объему и простой по структуре текст сказки. Текст сказки прочитывается дважды, в медленном темпе; перед повторным чтением дается установка на составление пересказа. По окончании прочтения текста сказки детей просят пересказать то, что они запомнили.

Оценки результатов: пересказы детей записываются в таблицах 1–5:

Таблица 1 – Понимание текста

Уровни понимания текста	Кол-во детей
высокий	
средний	
низкий	

Таблица 2 – Структурирование текста

Уровни понимания речи	Кол-во детей
высокий	
средний	
низкий	

Таблица 3 – Лексика

Уровни понимания речи	Кол-во детей
высокий	
средний	
низкий	

Таблица 4 – Грамматика

Уровни понимания речи	Кол-во детей
высокий	
средний	
низкий	

Таблица 5 – Плавность речи

Уровни понимания речи	Кол-во детей
высокий	
средний	
низкий	

Высшая оценка воспроизведения текста сказки по всем критериям – 12 баллов:

– 2 балла выставляется за последовательное и точное построение пересказа; использование слов текста сказки и своих слов-замен; полное отсутствие ненужных пауз; использование разных типов предложений; полное отсутствие грамматических ошибок.

– 1 балл – незначительные отклонения от текста сказки; отсутствие нарушений логики текста сказки; отсутствие грамматических ошибок текста сказки; преобладание простых предложений при пересказе; отсутствие ненужных пауз при пересказе; небольшое количество подсказок со стороны учителя.

–0 баллов – неверное воспроизведение текста сказки; нарушение структуры текста, большое количество подсказок со стороны учителя.

По общей сумме баллов определялся уровень развития связной монологической речи детей младшего школьного возраста:

– 9–12 баллов – высокий уровень развития связной монологической речи;

– 6–8 баллов – средний уровень развития связной монологической речи;

– менее 5 баллов – уровень ниже среднего.

Каждый показатель оценивается отдельно.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2 – Результаты исследования письма

Таблица 19. Результаты диктанта

№ п/п	Уровни оценки		Кол-во школьников
1.	Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков	а) звонких и глухих согласных, включая их мягкие пары	25% детей
		б) твёрдых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных букв (по вертикали) между собой	75% детей
	Ошибки обозначения мягкости согласных		
2.	Оптические ошибки		
3.	Моторные ошибки	а) ошибки двигательного запуска	
		б) графический поиск при написании букв	
		в) лишние элементы при воспроизведении букв	
		г) недописывание отдельных элементов букв	50% детей
		д) персеверации	25% детей
4.	Зрительно-моторные ошибки	а) смешения оптически сходных букв	
		б) неточность передачи	
5.	Зрительно-пространственные ошибки	графического образа буквы	
		в) неадекватное начертание букв	
6.	Ошибки звукового анализа и синтеза	а) зеркальность букв	
		б) неточность оформления рабочей строки	
		а) пропуски букв	75
		б) вставки букв	50
		в) перестановки букв	
		г) антиципация букв	50

Таблица 20.Оценки результатов списывания с печатного текста

№ п/п	Уровни оценки		Кол-во школьников
1.	Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством	а) звонких и глухих согласных, включая их мягкие пары	25%
		б) твёрдых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных букв между собой	50%
1.	Ошибки обозначения мягкости согласных		
2.	Оптические ошибки		
3.	Моторные ошибки	а) ошибки двигательного запуска	
		б) графический поиск при написании букв	
		в) лишние элементы при воспроизведении букв	75%
		г) недописывание отдельных элементов букв	50%
		д) персеверации	
4.	Зрительно-моторные ошибки	а) смешения оптически сходных букв	
		б) неточность передачи графического образа буквы	25%
		в) неадекватное начертание букв	
		г) зеркальность букв	
5.	Зрительно-пространственные ошибки	б) неточность оформления рабочей строки	
		а) зеркальность букв	
6.	Ошибки звукового анализа и синтеза	а) пропуски букв	75%
		б) вставки букв	25%
		в) перестановки букв	
		г) антиципация	25%

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Русский язык и самопознание : интегрированный урок (фрагмент)

Цель: развитие умения писать с соблюдением орфографических норм.

Сквозная тема: Архитектура (3 класс).

Лексическая тема: Традиционные жилища народов мира

Тема по самопознанию: Мой дом.

Тема урока: Правописание приставок.

Ссылка на учебную программу: 3.1.5.1 строить монологическое высказывание на основе опорного плана и ключевых моментов 3.2.4.1 определять типы текстов — описание, повествование – по их особенностям. 3.3.7.6 писать неизменяемые приставки: об-, от-, до-, под-, над -, от-, о-, про-, под-, над-, за-, на-, роз- (раз-), рос- (рас-), пре-, при- (практически).

Развитие навыков: 1.5 Составление монологического высказывания на заданную тему. 2.4 Определение типов и стилей текстов. 3.7 Соблюдение орфографических норм.

Критерии успеха: Все учащиеся смогут: Составлять монологическое высказывание на заданную тему. Определять тип и стиль текстов. Писать с соблюдением орфографических норм. Большинство учащихся смогут: Составлять монологическое высказывание на заданную тему. Определять тип и стиль текстов. Писать с соблюдением орфографических норм приставки и предлоги. Работая над этими задачами в паре, проявляя инициативу, мотивируя других учащихся к диалогу. Некоторые учащиеся смогут: Составлять монологическое высказывание на заданную тему. Определять тип и стиль текстов. Писать с соблюдением орфографических норм приставки и предлоги. Брать на себя лидерские качества в работе группы, оказывать поддержку слабо мотивированным ученикам.

Языковая цель: Основные термины и словосочетания: Приставка, предлог, текст-описание. Используемый язык для диалога/письма на уроке: русский.

Вопросы для обсуждения: Как отличить приставку от предлога, правописание приставок об-, от-, до-, о-, про-, под-, над-, за-, на-.

Привитие ценностей: Ценности, основанные на национальной идее «Мәңгілік Ел»: казахстанский патриотизм и гражданская ответственность; уважение; сотрудничество; труд и творчество; открытость.

ХОД УРОКА

Начало урока. Проверка готовности к уроку. Общая установка на урок. Приветствие учащихся.

Середина урока. Актуализация знаний. Целеполагание.

Учитель вызывает двух учащихся и предлагает одному из них: 1) разрезать лист бумаги; 2) надрезать; 3) вырезать треугольник; 4) срезать угол. Второй ученик записывает на доске названия тех действий, которые выполнял первый ученик, а все остальные дети – в тетради: – Выделите корень и приставку в словах. – Чем различаются слова по смыслу? – Какая часть слова делает их разными по смыслу? – Как вы думаете, чему будет посвящен урок? (К, И) Минутка чистописания:

В гостях хорошо, а дома лучше. Беседа: – Что такое родной дом? – За что вы любите свой дом? – Что вы делаете для того, чтобы дома было хорошо? Комментарии учителя могут быть направлены на понимание детьми значения дома для человека: дом – это место, где человеку хорошо, где его всегда ждут Нам весело жить в доме своём, Нам весело всем – песни поем. А если чуть-чуть иногда погрустим, То грустью и радостью делимся с ним.

– Как нужно себя вести, чтобы в семье царил мир и согласие?

– А какие обязанности есть у вас? Словарная работа.

– Что еще мы называем домом? (Здание, жилище, квартира, адрес)

Критерии успеха. Могут писать в тетради аширокую линейку, отрабатывать каллиграфические навыки: соблюдение высоты, ширины и наклона прописных и строчных букв и их соединений

Работа над лексической темой урока (по упр. 1.) : – Какие бывают дома у разных народов? – Рассмотрите картинки. Прочитайте текст и узнайте,

какие бывают дома у разных народов. Определите тип текста: описание или повествование.

Групповая работа (3 группы): – Раскройте скобки. Выпишите слова с предлогами в один столбик, а с приставками – в другой. Объясните. Обозначьте приставки. Подчеркните предлоги.

Критерии успеха. Упр. 1 Эталон. Юрта – жилище круглой формы. Юрты есть у казахов, киргизов, калмыков, монголов. Чтобы откочевать, юрту могли собрать за два часа. Изба – жилой дом из брёвен. Крышу украшали деревянным коньком. Под окном делали резной подоконник. Иглу – жилище эскимосов из ледяных плит. Чтобы дом был крепче, его обливали водой. Типи – жилище коренных жителей Америки. Это строение делали из жердей, которые покрывали оленьими шкурами.

С предлогами	С приставками
у казахов	откочевать
за два	собрать
из брёвен	украшали
под окном	подоконник
из ледяных	обливали
из жердей	покрывали

(Д, К) **Динамическая пауза.** Работа над грамматической темой урока.

Цель: усвоение содержания темы. (К, И) **Знакомство с правилом:** стр. 45 (секреты учёного Ата).

Вывод: Приставки со словами пишутся слитно. Предлоги со словами пишутся раздельно. Между предлогом и следующим словом можно вставить вопрос или другое слово.

Зайти за дом – Зайти за (какой?) высокий дом.

Приставки об-, от-, до-, о-, про-, под-, над-, за-, на- пишутся всегда одинаково, независимо от произношения:

(П) **Наблюдение за правописанием приставок**

Упр. 2. Выпишите сначала слова с буквой О в приставке, а затем – с буквой а в приставке. Обозначьте приставки.

Критерии успеха. Эталон Упр. 2

Приставки с О: Добежать, подмести, доделать, покрасить, отъезд, обгон, прочитать, доплыть, договорить, пошёл

Приставки с А: забросить, научить, зацвести, запеть

Надпилить, напомнить, напильник, захотел, нарисовал

Внимание! В слове находка НА – часть корня!

(Г) Работа со словами, имеющими приставки

Упр. 3. Найдите в каждом столбике «лишнее» слово. Объясните, почему оно «лишнее». Выпишите слова из столбиков без «лишних» слов.

Выделите приставки. Подчеркните в них гласные. Критерии успеха. Эталон

Упр. 3 : объезд, обход, отпуск, отгадка, подливка, подпись догонять.

(Д, К) Пальчиковая гимнастика

ПРИЛОЖЕНИЕ 4. Результаты контрольного этапа

Таблица 22. Понимание текста – КГ

Уровни понимания текста	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	30% (3)	4,95
средний	60% (6)	2,83
низкий	10% (1)	6,4

Таблица 23. Понимание текста – ЭГ

Уровни понимания текста	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	80% (8)	1,41
средний	20% (2)	5,66
низкий	0 %	–

Таблица 24. Структурирование текста – КГ

Уровни структурирование текста	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	30% (3)	4,95
средний	60% (6)	2,83
низкий	10% (1)	6,4

Таблица 25. Структурирование текста – ЭГ

Уровни структурирование текста	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	70% (7)	2,12
средний	30% (3)	45,95
низкий	0 %	0

Таблица 26. Лексика – КГ

Уровни лексики	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	30% (3)	4,95
средний	60% (6)	2,83
низкий	10% (1)	6,4

Таблица 27. Лексика – ЭГ

Уровни лексики	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	80% (8)	1,41
средний	20% (2)	5,66
низкий	0 %	–

Таблица 28. Грамматика – КГ

Уровни грамматики	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	40% (4)	4,24
средний	40% (4)	4,24
низкий	20% (2)	5,66

Таблица 29. Грамматика – ЭГ

Уровни грамматики	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	80% (8)	1,41
средний	20% (2)	5,66
низкий	0 %	–

Таблица 30. Плавность речи – КГ

Уровни – плавность речи	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	30% (3)	4,95
средний	70% (7)	2,12
низкий	0%	–

Таблица 31. Плавность речи – ЭГ

Уровни – плавность речи	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	70% (7)	2,12
средний	30% (3)	4,95
низкий	0 %	–

Таблица 32. Анализ выполнения заданий (в %) – КГ

Баллы	1 группа (общая моторика)		2 группа (тонкая моторика)	3 группа (речевая моторика)	4 группа (ритм)	Средний %
	Статическая координация.	Динамическая координация				
0	10%	40%	10%	20%	20%	20
1	70%	50%	65%	60%	70%	70
2	20%	10%	25%	20%	20%	10

Таблица 33. Анализ выполнения заданий (в %) – ЭГ

Баллы	1 группа (общая моторика)	2 группа (речевая моторика)	3 группа (тонкая моторика)	4 группа (ритм)	Средний %
0	0%	10% (1)	0%	10% (1)	10%
1	40% (4)	40% (4)	40% (4)	40% (4)	39%
2	60% (6)	50% (5)	60% (6)	50% (5)	55%

Таблица 34. Анализ выполнения заданий (в %) – КГ

Баллы	1 группа (звукопроизношение)	2 группа (фонематическое восприятие)	3 группа (словарный запас)	4 группа (словообразование)	5 группа (грамматический строй)	6 группа (фразовая речь)	Средний %
0	30%	20%	120%	40%	40%	30,%	25%
1	30%	40%	50%	40%	40%	50%	45%
2	40%	30%	40%	20%	20%	20%	30%

Таблица 35. Анализ выполнения заданий (в %) – ЭГ

Баллы	1 группа (звукопроизношение)	2 группа (фонематическое восприятие)	3 группа (словарный запас)	4 группа (словообразование)	5 группа (грамматический строй)	6 группа (фразовая речь)	Средний %
0	10%	15%	20%	30%	20%	20,%	19%
1	30%	40%	30%	40%	45%	40%	37,5%
2	60%	45%	50%	30%	35%	40%	43%

Таблица 36. Сравнительные результаты обследования звукопроизношения – ЭГ

Баллы	До эксперимента	После эксперимента	норма	Квадратичное отклонение После эксперимента
0	30% (3)	10% (1)	100% (10)	6,36
1	30% (3)	30% (3)	100% (10)	4,95
2	40% (4)	60%(6)	100% (10)	2,82

Таблица 37. Сравнительные результаты обследования фонематического восприятия – ЭГ

Баллы	До эксперимента	После эксперимента	норма	Квадратичное отклонение После эксперимента
0	20% (2)	20% (2)	100% (10)	5,66
1	50% (5)	40% (4)	100% (10)	4,24
2	30% (3)	40%(4)	100% (10)	4,24

Таблица 38. Сравнительные результаты обследования словарного запаса – ЭГ

Баллы	До эксперимента	После эксперимента	норма	Квадратичное отклонение
0	20% (2)	20% (2)	100% (10)	5,66
1	40% (4)	30% (3)	100% (10)	4,95
2	40% (4)	50% (5)	100% (10)	3,54

Таблица 39. Сравнительные результаты обследования словообразования – ЭГ

Баллы	До эксперимента	После эксперимента	норма	Квадратичное отклонение После эксперимента
0	40% (4)	30% (3)	100% (10)	4,95
1	50% (5)	40% (4)	100% (10)	4,24
2	10% (1)	30% (3)	100% (10)	4,95

Таблица 40. Сравнительные результаты обследования грамматического строя – ЭГ

Баллы	До эксперимента	После эксперимента	норма	Квадратичное отклонение После эксперимента
0	50% (5)	20% (2)	100% (10)	5,66
1	40% (5)	50% (5)	100% (10)	3,54
2	10% (1)	30% (3)	100% (10)	4,95

Таблица 41. Сравнительные результаты обследования фразовой речи – ЭГ

Баллы	До эксперимента	После эксперимента	норма	Квадратичное отклонение После эксперимента
0	30% (3)	20% (2)	100% (10)	5,66
1	60% (6)	40% (4)	100% (10)	4,24
2	10% (1)	40% (4)	100% (10)	4,24

Таблица 42. Результаты диктанта на контрольном эксперименте

№ п/п	Уровни оценки		Кол-во школьников
1.	Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков	а) звонких и глухих согласных, включая их мягкие пары	10% детей
		б) твёрдых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных букв (по вертикали) между собой	5% детей
	Ошибки обозначения мягкости согласных		
2.	Оптические ошибки		
3.	Моторные ошибки	а) ошибки двигательного запуска	
		б) графический поиск при написании букв	
		в) лишние элементы при воспроизведении букв	
		г) недописывание отдельных элементов букв	5% детей
		д) персеверации	5% детей
4.	Зрительно-моторные ошибки	а) смешения оптически сходных букв	
		б) неточность передачи	
5.	Зрительно-пространственные ошибки	графического образа буквы	
		в) неадекватное начертание букв	
6.	Ошибки звукового анализа и синтеза	а) зеркальность букв	
		б) неточность оформления рабочей строки	
		а) пропуски букв	5%
		б) вставки букв	5%
		в) перестановки букв	
		г) антиципация букв	5%

Таблица 43.Оценки результатов списывания с печатного текста на контрольном эксперименте

№ п/п	Уровни оценки		Кол-во школьников
1.	Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков	а) звонких и глухих согласных, включая их мягкие пары	5%
		б) твёрдых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных букв между собой	5%
1.	Ошибки обозначения мягкости согласных		
2.	Оптические ошибки		
3.	Моторные ошибки	а) ошибки двигательного запуска	
		б) графический поиск при написании букв	
		в) лишние элементы при воспроизведении букв	6%
		г) недописывание отдельных элементов букв	6%
		д) персеверации	
4.	Зрительно-моторные ошибки	а) смешения оптически сходных букв	
		б) неточность передачи графического образа буквы	15%
		в) неадекватное начертание букв	
5.	Зрительно-пространственные ошибки	а) зеркальность букв	
		б) неточность оформления рабочей строки	
	Ошибки звукового анализа и синтеза	а) пропуски букв	5%
		б) вставки букв	5%
		в) перестановки букв	
		г) антиципация	5%