



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

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

**Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного
возраста с нарушением письменной речи во внеурочной деятельности**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование**

Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушением речи»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

82,23 % авторского текста

Работа реценз. к защите

рекомендована/не рекомендована

«30.01» «12» «10» 2023.

зав. кафедрой СППИМ

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306-173-2-1

Сажаяева Юлия Валерьевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Резникова Елена Васильевна

Челябинск

2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	8
1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе	8
1.2 Формирование письменной речи у детей младшего школьного возраста в онтогенезе	15
1.3 Роль внеурочной деятельности в сопровождении детей с ОВЗ.....	25
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	32
ГЛАВА 2 ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	34
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи	34
2.2 Своеобразие нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста.....	42
2.3 Методики преодоления нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста.....	48
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	55
ГЛАВА 3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	56
3.1 Изучение и анализ письменной речи у детей младшего школьного возраста	56
3.2. Коррекционная работа по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста	62
3.3 Анализ результатов экспериментальной работы.....	68
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	77

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	79
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	87
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	90

ВВЕДЕНИЕ

Проблема дизартрии детского возраста интенсивно развивается в клиническом, нейролингвистическом, психолого-педагогическом направлении. Актуальность исследований заключается в том, что в настоящее время число детей с нарушениями письменной речи увеличивается, педагоги и родители должны знать, какие дефекты речи свидетельствуют о серьезных нарушениях, а какие просто возрастные.

Изучением письменной речи занимались выдающиеся ученые: М. Е. Хватцев, Н. А. Бернштейн, А. Н. Корнев, А. Р. Лурия, Л.С. Выготский и другие. Анализ литературы показывает, что среди младших школьников наиболее часто выявляется стертая форма дизартрии, поэтому мы рассмотрим эту категорию детей.

Изучение состояния письма и чтения в массовых школах позволяет сделать заключение о резко возросшем за последние годы количестве детей, имеющих специфические нарушения письменной речи. По данным современных исследований, у школьников, имеющих нарушения чтения и письма, при комплексном обследовании во многих случаях обнаруживается симптомокомплекс, характерный для стертой формы дизартрии. В нашем исследовании мы будем изучать особенности письменной речи младших школьников со стертой дизартрией.

Симптомокомплекс при стертой форме дизартрии включает в себя разнообразные виды нарушений: неврологические (преимущественно в виде микросимптомов); вегетососудистые; нарушения общей и тонкой моторики; просодической стороны речи; фонематического восприятия; звукопроизношения; пространственных представлений; лексико-грамматической стороны речи; связной речи.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена противоречием между запросом общества на развитие грамотной письменной речи младших школьников со стертой дизартрией во внеурочной деятельности в условиях

общеобразовательной школы и недостаточной методической разработанностью данной проблемы в практической работе школьного педагога.

Проблема исследования заключается в разработке и апробации необходимой программы психолого-педагогического сопровождения по коррекции нарушений письменной речи младших школьников с нарушениями письменной речи во внеурочной деятельности.

Важность и актуальность рассматриваемой проблемы, её недостаточная теоретическая и практическая разработанность обусловили тему исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи во внеурочной деятельности».

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность реализации программы психолого-педагогического сопровождения в процессе коррекции нарушений письменной речи младших школьников во внеурочной деятельности.

Объект исследования: процесс психолого-педагогического сопровождения младших школьников в процессе коррекции нарушений письменной речи.

Предмет исследования: особенности реализации программы психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушениями письменной речи во внеурочной деятельности

Гипотеза исследования: коррекция нарушений письменной речи младших школьников будет проходить эффективнее, если будет реализована программа психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи во внеурочной деятельности.

Задачи исследования:

1. Провести анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования.

2. Изучить своеобразие нарушений письменной речи детей младшего школьного возраста.

3. Разработать программу психолого-педагогического сопровождения младших школьников для коррекции нарушений письменной речи во внеурочной деятельности и экспериментально проверить ее эффективность.

Методологическую основу исследования составили:

– культурно-историческая теория развития высших психических функций (Л.С. Выготский);

– теория о единстве закономерностей нормального и аномального развития (Л.С. Выготский);

– теория ведущей деятельности и личностного подхода (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.);

Методы исследования:

– теоретические (анализ литературных источников, изучение документации, изучение опыта педагогов, анализ результатов деятельности);

– практические (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, наблюдение, качественная и количественная обработка, интерпретация результатов).

Теоретическая значимость исследования:

– проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме коррекции письменной речи младших школьников;

– разработана программа психолого-педагогического сопровождения младших школьников в процессе коррекции письменной речи во внеурочной деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

– разработана и апробирована программа по коррекции письменной речи младших школьников во внеурочной деятельности;

База исследования: муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «СОШ № 73 г. Челябинска». Группа была сформирована из 5 учащихся 3-х классов с нарушениями письменной речи.

Структура исследования: диссертация состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе

В настоящее время в психолого-педагогической литературе проблеме сопровождения посвящено большое количество научных исследований. Данную тему рассматривали в своих работах такие авторы, как Е. И. Казакова, Е. С. Овчаренко, О. В. Булатова, Л. В. Горина, М. Р. Битянова и другие. [2, 7, 32, 55, 80, 83, 86]

Технология сопровождения образования основывается на мультидисциплинарном подходе к онтогенезу ребенка. Такая технология позволяет создать условия для комфортного и всестороннего развития детей, опираясь на идеи гуманистического и личностно-ориентированного подхода.

Понятие «сопровождение» авторы определяют как совместное движения, взаимопомощь индивидов при решении возникших трудностей.

Сопровождение, по определению М. Р. Битяновой, включает в себя цели педагогической и психологической практик, которое ставит на первое место ребенка, его личность. [7]

Более обще сопровождение можно охарактеризовать как поиск путей и помощь в решении возникших у ребенка трудностей, встречающихся в образовательном процессе. Это постоянный процесс изучения и создания условий для принятия самим ребенком необходимых решений в ситуациях жизненного выбора. Такой непрерывный процесс контролируется командой специалистов разных направлений.

Условием успешного обучения, по мнению ряда ученых, является внедрение сопровождения в образовательный процесс. Так, например, Е. К. Исакова, Д. В. Лазаренко, С. В. Сильченкова пишут, что сопровождение является формой профессиональной деятельности, которая создает условия успешного личностного развития и самореализации детей. [32]

По мнению М. Р. Битяновой, сопровождение можно рассматривать как проектирование образовательной среды, которое ориентировано на раскрытие возможностей ребенка и его личностного потенциала. Иными словами, создаются определенные условия для конкретного ребенка, которые, в свою очередь, направлены на максимально успешное его обучение.[7]

С точки зрения психологии (А. П. Тряпицина и Е. И. Казакова), сопровождение это деятельность, обеспечивающая вхождение в «зону развития», деятельность, которая обеспечивает помощь в различных ситуациях жизненного выбора. [55]

Психологи описывают сопровождение как систему, создающую определенные условия успешной адаптации личности к внешнему миру.

Р. В. Овчарова, Г. Л. Бардиер, И. Н. Розман и Т. В. Чередникова рассматривали сопровождение как деятельность психолога, цель которой заключается в самостоятельном определении ребенком своей жизненной цели. [62]

М. М. Семаго понимал термин «сопровождение» как «поддержание функционирования ребенка в условиях оптимальной амплификации образовательных воздействий и недопустимость его дезадаптации».[66]

В. И. Даль трактовал сопровождение так «проводить, сопутствовать, идти вместе для проводов, провожатым, следовать».[57]

В словаре С. И. Ожегова иное определение «следовать рядом вместе с кем-нибудь, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь». [46]

Психолого-педагогическое сопровождение является профессиональной деятельностью педагогов, направленной на взаимодействие с ребенком в образовательной среде. Важной целью сопровождения является создание условий, при которых дети становятся субъектом своей деятельности, общения и внутреннего мира. Данный процесс является непрерывным и заранее спланированным, направленным на устранение трудностей.

В трудах Е. А. Бауер и А. В. Малышева психолого-педагогическое сопровождение трактуется как совокупность педагогической и социально-психологической деятельности на основе определенной методологии, при которой обеспечивается качественное и современное образование.

В концепции О. Е. Кучеровой описано психолого-педагогическое сопровождение как сотрудничество учителя и ученика, основанное на их беспроблемном общении. Суть концепции в том, что ученик неспособен самостоятельно решить возникшую проблему, а учитель, в свою очередь, не должен полностью выполнять работу за ученика, ведь это негативно скажется на самостоятельности ребенка. [80]

Далее рассмотрим общие методологические основания, на которых строятся программы сопровождения субъектов образования. [2]

1. Личностно-ориентированный подход (или личностно-центрированный) разработан К. Р. Роджерсом и И. С. Якименской. Базой подхода являются интересы и потребности конкретного ребенка, а внешние задачи уходят на второй план.

2. Авторами антропологической парадигмы в психологии и педагогике выступают Б. С. Братусь, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. Данный подход основывается на личности человека, развитие которой строится на взаимодействии с обществом.

3. Авторами парадигмы развивающего образования выступают Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов. Суть подхода в том, что базой системы образования, в первую очередь, должно быть развитие общечеловеческих качеств личности (доброта, честность, уважение), а уже потом обучение знаниям и умениям.

4. Авторами теории педагогической поддержки выступают О. С. Газман, Н. Н. Михайлова. Суть подхода заключается во взаимодействии педагога и ученика, в развитии самостоятельной личности, при общении с которой происходит взаимный обмен жизненным опытом.

5. Проектный подход в организации психолого-медико-социального сопровождения разработан М.Р. Битяновой, Е.В. Бурмистрова, А.И. Красило. Суть подхода заключается во взаимодействии всех участников образовательного процесса, при решении возникшей проблемы.

Автор технологии индивидуализированного (персонифицированного) воспитания О.С. Газман определил, что для поддержки и сопровождения личности необходима комплексная система, культура поддержки и помощи человеку в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации. [15]

В философии сопровождение изучают с двух сторон. С одной стороны оно является цикличным непосредственным и опосредованным взаимодействием людей в обществе, которое направленно на гармонизацию отношений. Такой процесс осуществляет развитие человека на его жизненном пути. [33]

С другой стороны сопровождение в философии становится педагогическим сопровождением, целью которого является целенаправленное развитие личности, посредством педагогических систем.

В медицинских источниках сопровождать – значит сохранять здоровье ребенка на протяжении всего его образовательного пути. Так трактовала сопровождение А. В. Гордеева. [14]

Л. М. Шипицына рассматривает сопровождение как опосредованное или непосредственное взаимодействие специалистов: психолога, медицинского работника, педагога и учащихся. Автор указывает, что сопровождение является комплексным методом, базой которого является взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего. Результатом процесса будет помощь личности в разрешении возникающих у нее проблем. [71]

Специфику категории «педагогическое сопровождение» изучал следующий ряд авторов: Н. В. Гнатюк, Е. В. Решетникова, А. В. Былкова и другие. В их работах она описывается, как способность педагога быть рядом

с учеником, направлять и способствовать его индивидуальному образовательному маршруту. Данный процесс включает в себя консультирование, личностное участие, наблюдение, поощрение и максимальная самостоятельность самого ребенка.[18]

Под педагогическим сопровождением Е. Н. Шиянов понимает: специфическое сотрудничество которое обеспечивает беспроблемное взаимодействие. [26]

Деятельность, которая направлена на создание условий для принятия ребенком правильного решения в разных жизненных ситуациях, так трактует педагогическое сопровождение И. А. Юрьева. [44]

В основе процесса психолого-педагогического сопровождения лежат три компонента:

1. Непрерывное наблюдение психолого-педагогического статуса ребенка, изменений его психического развития в процессе обучения.
2. Создание необходимых социально-психологических условий для развития каждой отдельной личности, успешности ее обучения.
3. Создание необходимых условий для сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, помощь в их обучении и развитии.[44]

Проанализировав научную литературу, можно сделать вывод, что психолого-педагогическое сопровождение затрагивает множество видов и форм: сопровождение ребенка (одаренного и или с трудностями в обучении), сопровождение семьи, сопровождение ребенка в процессе учебно-воспитательной деятельности, сопровождение детско-родительский отношений и т.д.

Далее рассмотрим тех специалистов, которые осуществляют психолого-педагогическое сопровождение.[63]

Для реализации сопровождения директор образовательного учреждения координирует работу всех специалистов службы сопровождения, утверждает программы и планы системы сопровождения, контролирует и обеспечивает деятельность системы сопровождения.

При реализации психолого-педагогического сопровождения, заместитель директора по учебно-воспитательной работе руководит психолого-медико-педагогическим консилиумом, организует совещания, заседания методического объединения, обучающие семинары и т.д., распределяет рабочую нагрузку, составляет расписание занятий, т.е. организует условия обучения.

В рамках психолого-педагогического сопровождения учитель – предметник проводит родительские собрания, проводит консультации для родителей, чьи дети испытывают трудности в обучении, а так же консультации для самих учеников, разрабатывает индивидуальные учебные маршруты для разных категорий детей.

Для реализации сопровождения классный руководитель организует воспитательную работу с классом (классные часы, иные мероприятия), работает с родителями, проводит консультации и родительские собрания, проводит диагностику и профилактику.

В рамках психолого-педагогического сопровождения учитель-предметник проводит психологическую диагностику и экспертизу, осуществляет коррекционно-развивающую деятельность, проводит консультации с детьми, их родителями и другими специалистами сопровождения.

Медицинская служба в процессе психолого-педагогического сопровождения предоставляет информацию о состоянии здоровья учеников другим специалистам системы сопровождения, оказывает необходимую помощь субъектам системы сопровождения и их консультирование по возникшим вопросам.

Социальный педагог, в условиях психолого-педагогического сопровождения, выявляет и контролирует «группу риска», проводит консультации и профилактические программы для учащихся и их родителей.

Психолого-медико-педагогическая комиссия предоставляет консультативно-диагностическую помощь, проводит консультативную и коррекционную работу с учащимися.

Родители, в системе психолого-педагогического сопровождения, участвуют в просветительских мероприятиях по повышению психолого-педагогических знаний, в учебно-воспитательном процессе (родительские собрания), управлении школой (совет школы).

Учащиеся, в рамках психолого-педагогического сопровождения, участвуют в мероприятиях по формированию и развитию психолого-педагогической компетенции, участвуют в мероприятиях, направленных на укрепление и сохранение психологического здоровья, понимание ценности здоровья и безопасного образа жизни. [63]

Направлениями психолого-педагогического сопровождения являются:
[63]

1. Решение задач обучения и воспитания;
2. Укрепление и сохранение здоровья детей;
3. Организация изучения индивидуальных и личностных особенностей учащихся, их интересов, склонностей, проектирование индивидуального маршрута;
4. Просветительская работа с родителями и педагогами, направленная на развитие психолого-педагогической компетентности;
5. Обеспечение специальной работы с родителями, воспитывающими детей с особыми образовательными потребностями;
6. Обеспечение необходимой помощи детям с ОВЗ по формированию социальной компетентности, навыков грамотного общения со сверстниками и взрослыми, расширение возможных способов взаимодействия;
7. Разработка коррекционно-развивающих программ и обучение соответствующих специалистов;
8. Выявление и поддержка одаренных детей.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение это многогранное явление, которое является неотъемлемым элементом образовательной системы. Базовыми характеристиками этого процесса можно назвать пролонгированность, опора на внутренний потенциал ребенка, право ученика самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность.

Иными словами психолого-педагогическое сопровождение это комплексная технология, которая обеспечивает поддержку и помощь ребенку в решении различных задач обучения, воспитания и социализации.

1.2 Формирование письменной речи у детей младшего школьного возраста в онтогенезе

Письменная речь – это сложный психический процесс, который вызывает большой интерес у ученых различных направлений научного знания: педагогика, коррекционная педагогика, психолингвистика, нейролингвистика, психология. Такая речь является процессом письменного выражения своих мыслей, способом формулирования мыслей. Ряд ученых изучали этот сложный и многогранный процесс: М. Е. Хватцев, Н. А. Бернштейн, А. Н. Корнев, А. Р. Лурия, Л. С. Выготский и другие.

Э. П. Шубин писал, что письменная речь – это экспрессивная форма речевой деятельности, закрепляющая конкретное содержание в графические символы. Он дополнял, что базой речи будет являться взаимосвязь анализаторов: речемоторного, моторного, зрительного. [71]

Функционально и структурно сложная по своей организации психическая деятельность – письменная речь – включает в себя последовательные операции, которые образуют самоорганизующуюся функциональную систему. Так утверждала Е. Н. Горбунова в своих работах.[14]

Ученые определили особенности письменной речи:

1. При обучении звуковая форма требует анализа и синтеза;
2. Произвольность письменной речи, в сравнении с устной;
3. Произвольность фонетики и синтаксиса фразы.

Важно отметить, что чертой письменной речи является ее точность и многословность. Устная речь может дополняться невербальными средствами общения, но в письме смысл и настроение передается с помощью нужных слов.

В научной литературе выделяются операции письма (А. Р. Лурия): [44]

1. Анализ звукового состава слова. Происходит выделение последовательности звуков в слове, которое воспринимается пишущим под диктовку, далее эти слышимые звуки превращаются в четкие речевые звуки. На ранних этапах овладения процессом письма этот процесс полностью произвольный, но со временем он приобретает автоматизированный характер.

2. Перевод выделенной фонемы в зрительную графическую схему. На данном этапе опознанные фонемы кодируются в соответствующие графемы, которые, в свою очередь, записываются в тетрадь. Важно отметить, что ошибка в анализе фонем на прошлом уровне может привести к трудностям перевода фонемы в графему (звуков в буквы).

3. Перевод графических знаков-букв в необходимые графические начертания. Посредством кинестетического контроля осуществляется контроль за движением руки. По мере написания слова, к этому процессу добавляется дополнительный контроль – зрительный. [44]

Проанализировав операции письма, выделенные А. Р. Лурия, можно сделать вывод, что в процесс письма входят многие психические процессы.

Длина фразы устной речи заметно короче, чем фраза письменной речи, что связано с употреблением на письме более сложных форм управления, которые почти не встречаются в устной речи. Исключением для письменной речи становятся эллипсы и неполнота фразы, они употребляются исключительно в устной речи. [45]

Письменная речь возникает только в процессе целенаправленного обучения на уроках обучения грамоте и развивается при дальнейшем ее развитии. Письменная речь сознательна, ведь все графические символы усваиваются намерено.

Как «особую форму символов и знаков, владение которой означает критический, поворотный момент во всём культурном развитии ребенка» определял письменную речь Л. С. Выготский. [14]

Про письмо он писал «...письмо вызывает к жизни развитие всех тех функций, которые у ребенка еще не созрели».

Как вид речевой деятельности письмо включает в себя уровни или фазы. Л. С. Цветкова и А. Р. Лурия выделяют следующие: [82]

1. Психологический уровень, к которому относят звенья, соответствующие речемыслительным и интеллектуальным действиям, с помощью которых осуществляется письмо. Это мотив, замысел, создание общего смысла и наполнение содержания, контроль за деятельностью.

2. Психофизиологический уровень, который включает в себя 2 подуровня:

1) Сенсорно-акустико-моторный подуровень. Происходит обеспечение «технической» стороны процесса письма, осуществляется дифференциация звуков, устанавливается последовательность написания букв в словах. Данный подуровень является основой для кинестетического и акустического анализа звуков и слов. Базой подуровня выступает слухоречевая память.

2) Оптико-моторный подуровень. На данной подуровня обеспечивается перешифровка одного языкового кода на другой (кодирование из звука в букву, из буквы в совокупность движений руки). Для реализации этого подуровня необходимо знание эталонов фонем и графем, которые обозначают нужные фонемы.

3. Лингвистический уровень, на котором определяются средства осуществления письма. Происходит переход внутреннего смысла (психологический уровень) в лингвистические коды (лексико-

морфологические и синтаксические единицы, такие как слово и фраза), то есть обеспечение языка языковыми и лингвистическими средствами реализации процесса. [82]

Т. Б. Филичева описывала письменную речь как графически оформленную речь, которая организована на основе изображений букв. Такая речь, по ее мнению, лишена ситуативности и обращена к широкому кругу людей. Для ее реализации необходимы навыки звуко-буквенного анализа, а так же умение грамматически правильно и логично формулировать и передавать свои мысли. [65]

Чтение и письмо – это составляющие письменной речи.

Чтение – важная часть познавательного развития ребенка. В процессе чтения формируется личность ребенка, копится его социальный опыт, происходит влияние на поведение ребенка, его мировоззрение. Чтение воспитывает и обучает, влияет на развитие интеллектуальной деятельности. [18]

Процессом смыслового восприятия письменной речи, который является совокупностью непосредственного чувственного познания и опосредованным отражением действительности называется чтение.

Прежде всего, чтение – это процесс смыслового восприятия письменной речи, который, с одной стороны, является специальным процессом восприятия и непосредственного чувственного познания, с другой стороны опосредованным отражением действительности.

В. П. Вахтеров указывал на то, что в процессе чтения происходит перекодирование письменной речи в устную, а во время письма наоборот, из устной в письменную.[10]

Единицей чтения считается не буква или звук, а целое слово, именно на него необходимо ориентироваться при чтении. В процессе чтения человек воспринимает не все буквы, а только ключевые (сочетания гласный, начальный согласный в слове и слогаобразующие гласные), которые несут основную информацию о слове.

Процесс чтения реализуется при взаимодействии двух уровней: сенсомоторный и семантический. [6]

1. Сенсомоторный уровень обеспечивает «технику» чтения – скорость восприятия и точность читаемого. Сюда можно отнести:

- 1) звуко-буквенный анализ
- 2) сохранение в памяти прочитанной информации
- 3) смысловые догадки, которые возникают во время чтения
- 4) сличение и контроль

2. Семантический уровень обеспечивает понимание смысла и значений прочитанных слов и всего высказывания. Этот уровень тесно связан с предыдущим, так как основан на его данных. [6]

Совместная работа двух уровней обеспечивает грамотное чтение, с точки зрения, его правильного понимания, а так же скорости и точности восприятия знаков.

Итак, письменная речь – это сложная форма психической деятельности, в развитии которой существуют определенные закономерности. Если при чтении происходит переход графических знаков во временную последовательность звуковых комплексов, то при письме наоборот, последовательность звуков кодируется в последовательность графических знаков.

Огромную роль в развитии речи человека играет создание речевой среды. Ребенок слышит речь родителей и близкого окружения, именно это побуждает его к речевому развитию.

Потребность слышать речь формируется у детей в первые полгода. На этом этапе ребенок начинает прислушиваться к звучащей речи матери, реагировать на нее и использовать мимику и движения. [16]

Изучали онтогенез письменной речи А. Д. Валон, М. Е. Хватцев, Н. П. Сакулина, А. Н. Корнев, Е. В. Гурьянов, М. К. Щербак и другие.

В три-четыре месяца возникает гуление, а после него появится лепет. Именно лепет является первыми попытками подражать речи близкого

окружения. Лепет помогает укрепить речевой аппарат и подготовить его к последующему этапу развития речи.

В семь-восемь месяцев ребенок начинает понимать отдельные слова и простые фразы, позже заметно появление звукоподражательных слов. Для ребенка такие слова обозначают как предмет, так и целое предложение.

Уже к двум-трем годам появляются первые предложения – слова, которые обозначают смысловой признак действия. Расширяется словарный запас, уточняется звукопроизношение, строятся простые предложения.

От трех до пяти лет продолжает расширяться словарный запас, появляется фразовая речь. [16]

Важным фактором становления письменной речи является умение произвольно владеть устной речью, осознанно управлять своими способностями. Письменная речь невозможна без оперирования собственными действиями, развития произвольности поведения и развития устной речи.[27]

Возникновение первых зрительных образов у ребенка – один из первых элементов развития письма. Такой жест может рассматриваться, как первоначальный зрительный знак, который включает в себя будущее письмо.

А. Д. Валон считал, что координации, которые возникают между глазом и рукой, слухом и голосом можно считать за сенсомоторную основу психического развития. [7]

М. Е. Хватцев отмечал, что установление связей фонем с графемами, которые они обозначают - важнейшая составляющая процесса письма. [66]

Для детей дошкольного возраста письменная речь крайне сложна, ведь она требует произвольности речевых функций, которыми ранее он пользовался непроизвольно. Так ребенок, рассказывая историю очень эмоционально и подробно, не сумеет передать эту информацию в письменной форме с такой же подачей, он будет испытывать трудности и использовать упрощенные фразы.

По мнению М. Е. Хватцева, установление связи между фонемами и графемами важная составляющая развития письменной речи. [81]

В первое время, обучаясь грамоте, ученик будет рисовать буквы, не вкладывая в них смысл, но со временем, изучив грамоту, он будет использовать буквы как смысловую схему, которая закреплена за определенными звуковыми образами.

Обучение грамоте проходит, как заметили исследователи, через несколько фаз. На первой стадии заметны крупные и размашистые буквы, что объясняется тем, что ребенку легче следить одновременно за кончиком ручки и движениями своей руки, а значит проще кодировать информацию. [14]

В первой фазе дети пишут крупные, размашистые буквы. Это связано с тем, что при таком написании прослеживается меньшая разница между движением кончика ручки и движениями руки, а значит ребенку проще перекодировать информацию. [16]

Во второй фазе размер букв становится заметнее меньше, что связано с научением переносить на кончик пера зрительные и двигательные коррекции. То есть, выработался навык произвольно составлять траекторию кончика ручки.

Н. П. Сакулина писала, что в период с года до пяти лет происходит овладение произвольной регуляцией движений руки. [59]

К пяти годам дети владеют развернутой монологической и диалогической речью, различают фонемы родного языка, все это является основой формирования будущей письменной речи.

К семи-восьми годам продолжает обогащаться словарный запас, ребенок начинает строить более сложные предложения, осваивает навык словоизменения и словообразования. [16]

Именно рисунок, по мнению А. Н. Корнева является единственной графической формой передачи информации для детей до 5-6 лет. Зрительная система запоминает движение рук при написании графем и начинает

управлять движениями к 6-8 годам. Такая тенденция означает «школьную зрелость» ребенка. [29]

Как отмечают Е. В. Гурьянов [3] и М. К. Щербак [3], усвоение навыков письма учащимися характеризуется постепенным переключением их внимания с простейших задач на более сложные. Авторы говорят, что в зависимости от того, на что направлено внимание пишущего, процесс усвоения навыков письма можно разбить на четыре стадии.

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

На второй стадии при письме в сознании ученика на первый план выступают задачи правильного изображения букв, а задачи правильного написания элементов и соблюдения гигиенических и технических правил отступают на второй план. Е. В. Гурьянов [3] и М. К. Щербак [3] указывают, что именно на буквенной стадии начинается автоматизация процессов выполнения этих правил. [3]

На стадии связного письма все внимание ученика сосредоточивается на правильном соединении букв в словах и на соблюдение правильного соотношения их по величине, наклону, нажиму, расстановке и положению на линии строки. По мнению авторов, на всех указанных выше стадиях параллельно с техническими и графическими навыками ученик постепенно овладевает умением определять звуковой и буквенный состав слов, а также умением соблюдать орфографические правила. [3]

Е. В. Гурьянов [3] и М. К. Щербак [3] считают, что внимание пишущего на последней стадии усвоения навыков письма сосредоточено на смысловой стороне записываемого текста.

Позднее Е. В. Гурьяновым [3] были выделены 4 этапа формирования графических навыков у детей: ориентировочный, аналитический, аналитико-синтетический и синтетический (речевого письма).

На этапе, названном ориентировочным и относящимся к дошкольному возрасту, ребенок только знакомится с графическими движениями и формами, не ставя перед собой определенных задач в отношении выражения тех или иных элементов речи. Он приучается общаться с карандашом и ручкой, учится ориентироваться в пространстве листа бумаги. В этот период у ребенка формируется способность к символизации. Постепенно письменная речь начинает осознаваться им как средство общения. [3]

Аналитический этап - добукварный и букварный периоды школьного обучения. Поступив в школу, дети под руководством учителя приступают к систематическим графическим упражнениям. Стараясь соблюдать гигиенические и технические нормы письма, каждый ребенок учится писать элементы букв и их соединения. Выполняя эти упражнения, ученик анализирует образцы, которым он должен подражать, свои движения и получившиеся графические формы, а по мере возможности и условия, от которых зависит соответствие этих форм данным образцам.

Необходимо отметить, что в 7-8 лет обнаруживается дефицитарность центрального программирования тонких движений рук. Мозговое обеспечение произвольных точностных движений интенсивно формируется к 9-10 годам.

Как указывает М. П. Гурьянов, одновременно ребенком осуществляются и упражнения в звуковом и слоговом анализе слов. Постепенно школьник знакомится с буквенными обозначениями выделенных звуков и приступает к их прописыванию. Этот процесс для ребенка сложен: ему необходимо, выписывая буквы, расчленять их на составные графические элементы, а при написании каждого из них выделить ряд специальных графических задач, относящихся к способу изображения данного элемента. Таким образом, мы можем убедиться в том, что на данном этапе явно преобладают процессы анализа над процессами синтеза. [3]

В дальнейшем ученик переходит к упражнениям в письме более сложных соединений, соответствующих слоговым и «морфемным»

сочетаниям звуков в словах. Синтетическая деятельность школьника при выполнении таких упражнений постоянно соединяется с аналитической.

На синтетическом этапе процесс письма постепенно превращается в процесс выражения мыслей, преобладает синтетическая деятельность. Как отмечает специалист, переход на эту стадию должен быть тщательно подготовлен, потому что, если необходимые графические и технические навыки не усвоены учеником в достаточной степени, преждевременное отвлечение внимания ребенка от графики и ускорение письма приведут к ухудшению почерка ребенка. [3]

Исследования А. Р. Лурия показало, что овладение графическим знаком проходит через несколько этапов: [45]

1. Условно – подражательные записи (внешне похожие на текст каракули);
2. Образ-пиктограмма (в будущем буквенная запись).

Автоматизация движений рук – это заключительный этап процесса перекодирования устной речи в письменную.

Таким образом, в ранний период овладения письменной речью операции письма носят осознанный и изолированный характер. Для написания слова необходимо решать ряд сложных и последовательных задач: выделить фонему, выбрать графему, запомнить и потом записать. Позже, когда навык письма сформируется, все эти операции станут единым автоматизированным сенсомоторным навыком, обеспечивая сложную речемыслительную деятельность – речь. Ребенок осваивает алфавит, учится писать и читать. У него формируются и автоматизируются механизмы письменной речи, совершенствуются ее технические навыки (способ, правильность и скорость чтения, чистописание, скорость письма и др.).

1.3 Роль внеурочной деятельности в сопровождении детей с ОВЗ

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) содержатся нормативные требования к внеурочной, урочной и внешкольной деятельности учеников. [50]

Понятие «внеурочная деятельность» появилось относительно недавно, а с введением ФГОС НОО для детей ограниченными возможностями здоровья термин закрепился на государственном уровне. Несмотря на недавнее появление этого понятия, эта тема широко раскрыта в трудах: И.И. Гулевич, А.В. Фокиной, Г.П.Савиных, Е. Айчуваковой, Э.Р. Баграмян и других авторов. [9, 19, 85]

В теории и практике отечественного образования изначально доминировали термины «внешкольная», «внеклассная», «внеучебная», «внеурочная» работа.

Выделяются три этапа становления внеурочной системы: [9]

На этапе возникновения появляется термин «внешкольная работа», открываются учреждения частной и общественной инициативы для общего развития детей непривилегированных классов.

На этапе эволюции возникает государственная модель внеклассной работы, обусловленная развитием массовой практики организации внешкольной деятельности.

На этапе становления современной модели вводится ФГОС в систему общего образования, который дал толчок к появлению понятия «внеурочная деятельность», как обязательной части образовательной деятельности.

Внеурочная деятельность, на уровне государственной политики в области образования, является механизмом, позволяющим реализовать требования федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Данная деятельность направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы, а так же на развитие воспитательной части ФГОС. [9]

В. О. Кутьев отмечает, что «внеурочная деятельность - это такая организация труда, познания и общения, в процессе которой учащиеся овладевают социальным опытом, преобразуют окружающую их среду, приобретают необходимые практические умения и навыки».

В психолого-педагогическом словаре внеурочная деятельность рассматривается как проводимые во внеучебное время организованные занятия, целью которых является всестороннее развитие личности ребенка, а так же удовлетворение его интересов посредством активной деятельности. [85]

Внеурочная деятельность это такая образовательная деятельность, которая по форме отличается от классно-урочной и нацелена на достижение различных результатов обучения и воспитания, прописанных в адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования. [19]

Такая деятельность является одной из форм организации свободного времени учеников и часть учебно-воспитательного процесса. С ее помощью решаются не вопросы, которые не могут, по каким-либо причинам, решить во время урока.

Организацию внеурочной деятельности в рамках ФГОС НОО регламентирует ряд следующих нормативно-правовых документов: [78]

– федеральный закон от 29.12.2012 г. №273 «Об образовании в Российской Федерации» [78];

– приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [59];

– письмо Минобрнауки России от 12.05.2011 г. №03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» [56].

Цель внеурочной деятельности – социализация и всестороннее развитие личности ребенка вне учебного времени. На занятиях создается

воспитывающая среда, для реализации интересов учащихся, развития их творческих способностей, добровольческих инициатив, а так же становления гражданской ответственности и правового самосознания.

Для реализации поставленной цели необходимо соблюдать важные условия: [85]

1. Обеспечение благоприятной адаптации и социализации;
2. Оптимизация учебной нагрузки, в зависимости от особых образовательных потребностей ребенка, его возраста и индивидуальных особенностей;
3. Постоянное улучшение условий для развития обучающихся.

Именно в начальной школе организации внеурочной деятельности отводят большое внимание. В этом возрасте ребенок исследует мир, пробует себя в разных направлениях деятельности, ищет свои интересы и проверяет возможно. Поэтому так важно учителям и родителям направлять и поддерживать ребенка, мотивировать его на открытие новых интересов.

Выделяют следующие функции внеурочной деятельности для детей с ограниченными возможностями здоровья: [9]

1. Образовательная. Включает в себя получение новых знаний и способов их применения.
2. Воспитательная. Включает в себя воспитание всесторонне развитой личности, расширение культурных знаний, формирование культурной среды.
3. Креативная. Включает в себя создание такой системы, где каждый ребенок может проявить себя или выявить в себе новые интересы и возможности.
4. Компенсационная. Включает в себя дополнительные занятия для освоения новых направлений деятельности, углубляющих базовые знания.
5. Рекреационная. Включает в себя психофизическую разгрузку ребенка, восстановление сил и веры в себя.

6. Социализация. Включает в себя общение со сверстниками и взрослыми, что помогает расширить социальный опыт взаимодействия, приобрести навык производства социальных связей.

7. Самореализация. Включает в себя личностное саморазвитие, появление ситуации успеха, самоопределение в жизни.

8. Контролирующая. Включает в себя рефлексию, развитие адекватной оценки проведенной работы или полученного продукта.

Д. В. Григорьев, П. В. Степанов выделили три уровня образовательных результатов, которые необходимо учитывать при организации внеурочной деятельности. [19]

Первый уровень – на этом уровне важным условием является взаимодействие ученика и учителя, так как второй является значимым носителем знаний и опыта. Происходит приобретение социальных знаний о формах поведения в обществе, общественных норм.

Второй уровень – на данном уровне происходит переход от взаимодействия ученик-учитель к ученик-ученик. Общение со сверстниками очень важный этап в становлении положительной самооценки, развития навыков выстраивания личных границ, формировании позитивных отношений с другими детьми, преобщение к базовым ценностям общества.

Третий уровень – на данном уровне важным является взаимодействие ребенка с людьми за пределами школы, расширение границ общения. Происходит получение опыта самостоятельного социального действия. Пускай даже не всегда положительный опыт, он в любом случае формирует всесторонне развитую личность.

На каждом уровне необходимо поддерживать и мотивировать ребенка.

Образовательная организация в рамках реализации основной образовательной программы начального общего образования сама выбирает формы организации внеурочной деятельности. С помощью выбранных форм организуются занятия по пяти основным направлениям:

1. Спортивно-оздоровительное;

2. Духовно-нравственное;
3. Социальное;
4. Общеинтеллектуальное;
5. Общекультурное;

Образовательная организация обязана предоставить курсы внеурочной деятельности (но они не включаются в учебный план), а ребенок имеет возможность самостоятельно выбрать понравившееся направление.

При организации внеурочной деятельности образовательная организация должна опираться на следующие принципы. [19]

Принцип гуманистической направленности предполагает оказание поддержки ребенка в самопознании, отношении к нему как к ответственному субъекту собственного развития.

Принцип системности предполагает взаимосвязь между компонентами организуемой деятельности и всеми участниками внеурочной деятельности, обеспечение целостности программы и преемственности.

Принцип вариативности предполагает широкий выбор форм, видов организации внеурочной деятельности, направленный на удовлетворение интересов обучающихся и их возможностей.

Принцип добровольности предполагает выбор учеником того вида деятельности, который удовлетворяет его личным интересам и склонностям.

Принцип успешности и социальной значимости предполагает формирование у детей потребности в достижении запланированных результатов. Формирование позитивной самооценки, самоуважение и взаимоуважения, а так же выстраивание личных границ.

Принцип валеологической безопасности предполагает наличие временных ограничений при выстраивании расписания внеурочной деятельности. Длительность занятия не должна превышать 45 минут. Пауза между урочной и внеурочной деятельностью не должна быть меньше 30 минут. Организация занятия должна быть отличной от урочной.

Л. М Броникова, А. В. Курило выделяют целевые характеристики внеурочной деятельности. К ним относятся: повышение успеваемости ученика и его мотивации на достижение новых результатов, развитие индивидуальных черт личности каждого ребенка, здоровьесбережение и мотивация вести здоровый образ жизни, развитие социализации и положительной самооценки, а так же формирование метапредметных универсальных способов учебной деятельности. [9]

К формам организации внеурочной деятельности относят: познавательную деятельность, формы проблемно-ценностного общения, досуговое общение, игровая деятельность, спортивно-оздоровительная деятельность. Рассмотрим каждую форму более подробно.[9]

Познавательная деятельность направлена на повышение интеллектуального развития, и должна быть организована в форме викторин, олимпиад, библиотечных вечеров, экскурсий в музеи и т.д.

Проблемно-ценностное общение направлено на развитие умения отстаивать свою позицию, приводить доводы и аргументы, проводится в виде дебатов, бесед, дискуссий и т.д.

Досуговое общение направлено на приобретение социальных навыков, навыков общения со сверстниками и взрослыми ,организовывается в виде, походов в общественные места (музеи, галереи, театр).

Игровая деятельность направлена на развитие творческих способностей, умений работать сообща и принимать чужую точку зрения, проводится в виде коллективного творческого дела.

Спортивно-оздоровительная деятельность направлена на развитие мотивации вести здоровый образ жизни, поддержание хорошей физической формы, можно проводить в виде занятий в спортивных секциях, бесед и т.д.

Способ реализации внеурочной деятельности образовательная организация выбирает сама, ориентируясь на свои кадровые и материальные ресурсы. Образовательная деятельность может быть реализована на базе учреждения, а так же совместно с учреждениями дополнительного

образования и спортивными организациями. Так же есть вариант совместного проведения деятельности педагогами организации, осуществляющей образовательную деятельность и педагогами организации дополнительного образования.

В рамках реализации внеурочной деятельности на базе образовательной организации, создаются условия для комфортного пребывания в течение дня, единство учебной, воспитательной и развивающей программы учреждения. Данная форма основана на взаимодействии всех участников педагогического коллектива: учителя начальной школы, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителя-предметника, социального педагога, а так же педагога дополнительного образования.[19]

Одной из важнейших частей внеурочной деятельности является коррекционно-развивающая область, которая поддерживает освоение содержания АООП НОО. Выбор занятий их соотношение и количество определяется, исходя из особых образовательных потребностей обучающихся на основе рекомендаций ПМПК.

Содержание данной области определяется ритмикой и коррекционно-развивающими занятиями – психокоррекционными и логопедическими. [85]

Направлениями коррекционно–развивающей работы являются: коррекция нарушений устной и письменной речи, коррекция недостатков познавательной деятельности, формирование ВПФ, развитие эмоционально-личностной сферы, коррекция поведения и полная психолого-педагогическая поддержка в освоении АООП НОО.

Таким образом, под внеурочной деятельностью понимают такой, направленный на интересы детей, вид деятельности, при котором решаются задачи воспитания и социализации, самореализации и самоопределения. Внеурочная деятельность организуется в целях формирования единого образовательного пространства школы для повышения качества образования и реализации процесса становления личности школьника в разнообразных развивающих средах.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Таким образом, изучив психолого-педагогическую литературу, можно сделать вывод, что изучением психолого-педагогического сопровождения занимались следующие ученые: Е. И. Казакова, Е. С. Овчаренко, О. В. Булатова, Л. В. Горина, М. Р. Битянова и другие. Исследованием письменной речи: Л. В. Бенедиктова, Л. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Г. Г. Мисаренко, Н. А. Никашина.

Учеными были определены операции и фазы письма (психологическая, психофизиологическая, лингвистическая), определены особенности письменной речи: она более произвольная, ее фонетика и синтаксис упрощены, а звуковая форма при обучении письму требует анализа и синтеза. Важно отметить, что развитие письменной речи возможно исключительно при целенаправленном обучении, тогда как устная речь развивается без него.

Онтогенез письменной речи рассматривали такие ученые как М. Е. Хватцев, Н. А. Бернштейн, А. Н. Корнев, А. Р. Лурия, Л. С. Выготский, они отмечали, что в своем развитии письменная речь имеет ряд особенностей, которые мы рассмотрели в параграфе.

А. Р. Лурия в своей работе описал, что овладение графическим знаком происходит по определенным этапам: преобладание условно-подражательных записей, запись образа-пиктограмма, которая позже дифференцируется в буквенную запись.

Ряд авторов рассматривали внеурочную деятельность: И. И. Гулевич, А. В. Фокиной, Г. П. Савиных, Е. Р. Айчуваковой, Э. Р. Баграмян и другие. Внеурочная деятельность является проводимым во внеучебное время организованным занятием, посредством которого происходит всестороннее развитие личности ребенка, удовлетворение его интересов.

Для детей с нарушениями речи важной частью внеурочной деятельности является коррекционно-развивающая область, которая

предполагает освоение АООП НОО. Занятия составляются исходя из особых образовательных потребностей обучающихся на основе рекомендаций ПМПК.

Таким образом, письменная речь это сложный произвольный процесс, который в своем развитии имеет ряд особенностей и осуществляется по определенным фазам.

ГЛАВА 2 ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи

В данном разделе рассмотрим клинико-психолого-педагогическую характеристику детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи, обусловленными стертой формой дизартрии.

В 50-60 года XX века в логопедии выделяется особый вид речевого нарушения. Изначально, для его обозначения, использовались следующие термины: малая дизартрия, минимальные дизартрические расстройства, функциональная дизартрия и т.д. Позже в исследованиях (Э. Я. Сизова, Э. К. Макарова, Л. В. Лопатина, Е. Ф. Собонович и другие) это нарушение стали обозначать как стертая дизартрия. [5, 8, 30, 31, 43, 72, 79]

О. А. Токарева в своих исследованиях первая употребила новый термин и описала, что дети со стертой дизартрией могут произносить большинство звуков верно, но в спонтанной речи они их слабо автоматизируют и дифференцируют. [76]

М. П. Давыдова писала, что стертая дизартрия это «нарушения звукопроизношения, вызванные избирательной неполноценностью некоторых моторных функций речедвигательного аппарата, а так же слабостью и вялостью артикуляционной мускулатуры». [43]

А. Н. Корнев утверждал, что стертая дизартрия это стойкие, но не грубые нарушения звукопроизношения, которые связаны с легкими нарушениями иннервационной недостаточности органов артикуляции. [35]

Он считал, что обозначение этого нарушения не до конца отражает клиническую и терминологическую самостоятельность данной группы. По мнению автора, данная категория нарушений занимает промежуточное место между дислалией и дизартрией. А. Н. Корнев предложил свое обозначение нарушения, рекомендуя термин «вербальная диспраксия».

Исследования неврологического статуса детей со стертой дизартрией.

[31]

Выявляется мозаичность нарушений иннервации лицевого, языкоглоточного или подъязычного нервов:

– нарушение функции лицевого нерва проявляется в сглаженности, асимметричности носогубных складок, недостаточном объеме мимических движений, движений губ при оскаливании.

– в случаях нарушения функций подъязычного нерва отмечается невозможность удержания статической позы, тремор кончика языка, трудности поднятия языка вверх, отклонение кончика языка в сторону пареза (девиация), ограничивается подвижность в средней части языка.

– при поражениях подъязычного нерва затруднены движения нижней челюсти, отмечается повышенная саливация, нарушения функции глотания.

– у детей с преобладанием нарушения функции языкоглоточного нерва, ведущими в симптоматике являются изменения мышечного тонуса корня языка и мягкого неба, что приводит к расстройствам фонации, появлению назализации, искажению или отсутствию заднеязычных звуков [К], [Г], [Х].

По мнению Л. В. Лопатиной, стертая дизартрия возникает вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга и проявляется в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой системы.[43]

Рассматривая причины появления стертой дизартрии, Е. Ф. Архипова, Л. В. Лопатина, Е. М. Мастюкова выявляют: [43]

– отклонения в развитии ребенка внутриутробно (токсикозы и гипертония матери),

– стремительные и затяжные роды,

– асфиксия раннего новорожденного,

– диагноз ПЭП в первый год жизни ребенка.

Стертая дизартрия относится к одной из общепринятых форм дизартрии. В литературе существует несколько классификаций дизартрии: [30]

1. Этиопатогенетическая (автор которой М. С. Маргулис).
2. Неврологическая (авторы И. И. Панченко и А. А. Щербакова).
3. Нейролингвистическая (автор Е. Н. Винарская).

Чаще педагоги и авторы придерживаются этиопатогенетической классификации:

1. Бульбарная форма.

Нарушение работы мышц артикуляции, вследствие поражения нервных импульсов. Артикуляционный аппарат вялый, язык отклоняется вбок. Слабый и назализованный голос. Лицо анемично. Страдает речевая моторика. Гласные и согласные звуки трудно усваиваются.

2. Псевдобульбарная форма. Отсутствует произвольность движений. Произношение сложных по артикуляции звуков нарушено.

Псевдобульбарная дизартрия подразделяется на три степени: легкая, средняя, тяжелая.

Стертая форма дизартрии, которую мы рассматриваем в ходе нашего исследования, относится к легкой степени псевдобульбарной дизартрии. При ней у детей определяется нарушение артикуляционной моторики, фонематического слуха и малопонятная, смазанная речь.

Средняя степень также характеризуется нарушением артикуляционной моторики. Помимо этого, у детей отсутствуют движения лицевых мышц, гласные звуки произносятся с носовым оттенком.

Сложная степень носит глубокий характер отсутствия речевой моторики и поражения лицевых мышц.

3. Мозжечковая форма.

Дискоординация в работе артикуляции, дыхания и голоса. Лицо анемично. Пониженный тонус речевых мышц. Речь медленная, с долгими паузами. Страдает артикуляция всех звуков.

4. Подкорковая форма.

Тонус мышц нарушен и отмечается меняющийся характер, страдает координация в работе дыхательной, голосовой и артикуляционной мускулатуры. Дети не могут удерживать артикуляционную позу. Произношение гласных звуков нарушено больше, чем согласных.

5. Коровая форма.

Отмечается нарушенная иннервация аппарата речи. Речь медленная и с паузами.

Различают афферентную и эфферентную корковую дизартрию.

При афферентной форме артикуляция звуков нечеткая. Более сложные звуки заменяются на простые.

При эфферентной форме артикуляционные движения неловки. Переключения с одного звука на другой вызывают трудности

Выделяются четыре группы детей со стертой дизартрией (Е.Ф. Соботович, А.Ф. Чернопольская). [72]

К первой группе относят детей с избирательной слабостью, паретичностью некоторых мышц языка, асимметричной иннервацией языка. Для детей характерны такие нарушения звукопроизношения как: боковое произношение гласных и мягких свистящих звуков, а так же всей группы свистящих шипящих, некоторых соноров и переднеязычных звуков, нарушение произношения аффрикат и заднеязычных звуков.

У данной группы отмечается фонематическое недоразвитие, связанное с недоразвитием навыков фонематического анализа и представлений. Лексический запас и развитие грамматического строя речи у данной группы детей соответствует возрасту.

Ко второй группе относят детей с вялостью артикуляции, нечеткой дикцией и общей смазанностью речи. Нарушено звукопроизношение тех звуков, которые требуют мышечного напряжения (часто пропускают или искажают сонорные звуки, аффрикаты расщепляются либо заменяются). Речевое развитие соответствует возрасту.

К третьей группе относят детей с трудностями в нахождении позиций губ и языка. Нарушены тонкие дифференцированные движения органов артикуляционного аппарата. Как и у других групп, имеются свои особенности звукопроизношения: частые замены звуков по месту и способу образования. Отмечается недоразвитие фонематической стороны речи разной степени выраженности. В отличие от прошлых групп, в этой отмечается разный уровень развития грамматического строя речи и лексического запаса (от небольших недочетов до выраженного общего недоразвития речи).

К четвертой группе относят детей с выраженной моторной недостаточностью, а именно ограниченностью объема движений, скованностью и замедленностью, невозможностью удержания заданной позы. К особенностям звукопроизношения данной группы относят замены, пропуски и искажение звуков родного языка. Отмечается различный уровень фонематического анализа, представлений, а так же грамматического строя речи и лексического запаса.

Иную классификацию детей со стертой дизартрией дает Л. В. Лопатина. Она разделяет детей на три группы по качеству произносительной стороны речи. Так же она отмечает, характерные для всех групп нарушения: нарушения звукопроизношения, просодики, общей и мелкой моторики. [42]

В речи детей первой группы отсутствуют аграмматизмы, слоговая структура не нарушается, лексико-грамматический строй и связная речь в возрастной норме.

В речи детей второй группы присутствуют морфемные аграмматизмы, отмечается нарушение фонематического слуха, нарушение звукопроизношения (замены и искажения). Нарушается слоговая структура сложных слов, в виде перестановок, замен и пропусков. Лексический запас снижен, отстает от нормы. Связная речь сформирована недостаточно, используются двухсловные нераспространенные предложения. В грамматическом строе речи отмечаются ошибки согласования имен

существительных среднего рода с числительными, нарушение словообразования.

В речи детей третьей группы присутствуют импрессивные аграмматизмы. Нарушено звукопроизношение разных фонетических групп и проявляется в заменах, искажениях и пропусках звуков. Недостаточное овладение звуковым анализом, что связано с недостаточно сформированной слуховой и произносительной дифференциацией звуков. Слоговая структура слов выражено нарушена. Лексический запас сильно отстает от возрастной нормы. В грамматическом строе речи присутствуют множественные и стойкие ошибки. Связная речь не формируется.

В современном мире стертая дизартрия рассматривается как, следствие минимальной мозговой дисфункции, при которой нарушается не только звукопроизносительная сторона речи, но и наблюдаются особенности высших психических функций (внимание, память и т.д.), эмоциональной волевой сферы, интеллектуальной деятельности. [72]

При поражении работы подъязычного нерва отмечается ограниченность в движении языка и нижней челюсти, кончик языка отклоняется в сторону.

Функции глотания нарушены, вызывая гиперсаливацию.

Нарушение функции языкоглоточного нерва влечет за собой изменения тонуса мышц мягкого неба и корня языка, вследствие чего звуки назализованы и отсутствуют заднеязычные звуки [К] [Г] [Х]. [79]

Из-за того, что детям тяжело дается пережевывание пищи, они не любят жесткую пищу, например, морковь, яблоки, мясо. Дети имеют трудности гигиенических навыков, которые требуют от них точных движений мышц. Не могут прополоскать рот, потому что мышцы щек и языка слабо развиты. Многие не способны сами застегнуть пуговицы и завязать шнурки. Р. И. Мартынова в своих работах пишет о вегетативных нарушениях детей со стертой дизартрией, которые проявляются в потливости, похолоданиях конечностей и в посинениях.

Для данной категории детей характерно качественное своеобразие состояния неречевых функций. Л. В. Лопатина, В. А. Киселева, Р. И. Мартынова описывали специфические особенности высших психических функций, моторной сферы и личностного развития детей со стертой дизартрией. [43]

Для детей со стертой дизартрией, как отмечала Р. И. Мартынова, характерна соматическая ослабленность, бледность или покраснение кожных покровов. Так же часто могут проявляться тонзиллиты, диатезы, диспластичность в строении скелета. Автор подчеркивала, что дыхание таких детей поверхностное, короткое, а воздушная струя используется неэкономно. [23]

В работах Р. И. Мартыновой отмечается, что для детей с данной речевой патологией характерны вегетативные нарушения, это проявляется в виде потливости или похолодания конечностей. [47]

Л. В. Лопатина в своих исследованиях отмечала тот факт, что у детей со стёртой дизартрией основное нарушение со стороны черепно-мозговых нервов связано с органическим поражением лицевого, языко-глоточного, блуждающего и подъязычного нервов. Всё это ограничивает движения языка в стороны, вперёд и вверх. Так же может проявляться слабость только одной половины языка или, наоборот, напряжение спинки языка. Мышцы могут быстро утомляться, их координация нарушена. Артикуляционные движения у детей со стертой дизартрией выполняются не в полном объеме. [43]

Голос детей с данной речевой патологией глухой, немодулированный с носовым оттенком. Наблюдаются трудности интонирования.

В. А. Киселёва, проведя исследования, получила следующие данные о состоянии высших психических функций детей со стертой дизартрией. [31]

Для данной категории детей характерно сужение объема зрительного восприятия, а так же отмечаются изменения стратегии восприятия, зеркальное выполнение проб.

Р. И. Мартынова в своих исследованиях отмечала, что для данной категории детей характерно снижение работоспособности. Стоит отметить, что в начале занятия дети более активные, проявляют внимательность к педагогу и материалу, но к концу урока эта активность проходит.

В дошкольном и школьном возрасте у таких детей часто меняется настроение, они плаксивы и раздражительны, эмоционально возбудимы. Нервная система быстро истощаемая, что проявляется при любой интеллектуальной нагрузке.

Для детей со стертой дизартрией характерно снижение объема запоминания речевого материала и быстром его забывании. Более сформированной является моторная память, менее – слуховая. Смысловая память преобладает над механической. [40]

Детям сложно сконцентрироваться на одном роде деятельности, они постоянно отвлекаются.

У детей данной речевой патологией отмечается моторная неловкость, ограничение объема активных движений, а так же быстрая утомляемость мышечного аппарата при нагрузках. Страдают темп, ритм и переключение движений с одного на другое. Детям сложно держать баланс на одной ноге, а так же подражать при имитации движений. Движения неловкие, скованные. [8]

Например, неустойчиво стоят на одной какой-либо ноге, не могут попрыгать на одной ноге, пройти по «мостику» и т.п. Плохо подражают при имитации движений: как идет солдат, как летит птица, как режут хлеб и т.д. На физкультурных и музыкальных занятиях отстают в темпе, ритме движений, а также при переключаемости движений.

Поздно и с трудом овладевают навыками самообслуживания: затрудняются застегнуть пуговицу, развязать шарф и т.д.

На занятиях по рисованию плохо держат карандаш, руки бывают напряжены. Многие не любят рисовать. Особенно заметна моторная неловкость рук на занятиях по аппликации и с пластилином. В работах по

аппликации прослеживаются еще и трудности пространственного расположения элементов.

Нарушение тонких дифференцированных движений рук проявляется при выполнении проб-тестов пальцевой гимнастики. Дети затрудняются или просто не могут без посторонней помощи выполнять движение по подражанию, например, «замок» - сложить кисти вместе, переплетая пальцы; «колечки» - поочередно соединить с большим пальцем указательный, средний, безымянный и мизинец и другие упражнения пальцевой гимнастики. [5]

Данная клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи, обусловленными стертой дизартрией указывает на трудности процесса обучения. Следовательно, для коррекции необходим комплексный подход с участием всех специалистов службы сопровождения.

2.2 Своеобразие нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста

С точки зрения современной отечественной психологии и логопедии, письмо - сложная осознанная форма речи и речевой деятельности. В содержание письма входят и процессы зрительного, пространственного и фонематического восприятия, а также и двигательные процессы - кинестетической и кинетической природы. На ранних этапах овладения письмом каждая отдельная операция является изолированным осознанным действием, а, следовательно, написание слова раскладывается на ряд задач: выделить звук, запомнить его, соотнести с соответствующей буквой, запомнить ее, написать. По мере развития навыков письма психическая структура его меняется. Отдельные операции выпадают из под контроля

сознания, автоматизируются, объединяются и превращаются в моторный навык. [43]

Ведущим дефектом речи детей со стертой дизартрией является нарушение фонетической стороны речи. Нарушение моторики артикуляционного аппарата, как правило, приводит к неправильному развитию восприятия речевых звуков. Отклонения в слуховом восприятии, вызванные недостаточным артикуляционным опытом, отсутствием четкого кинестетического образа звука, являются причиной заметных трудностей при овладении звуковым анализом.

Проблема готовности к обучению грамоте, в частности, к овладению письмом детей со стертой формой дизартрии не теряет своей актуальности, так как современная школа предъявляет большие требования к речевой подготовке детей. К началу обучения в школе ребенок может производить звуковой анализ слова и знать какие конкретно звуки входят в состав слова; количество звуков в слове; последовательность звуков в слове; место звука в слове. В осуществлении этих операций значительную роль играют речедвигательными и речеслуховой анализаторы. [45]

У детей со стертой формой дизартрии наиболее нарушены эти анализаторы: неполноценное функционирование речедвигательного анализатора тормозит развитие речеслухового, и это приводит к неполному овладению звуковым составом слова, определенным затруднениям звукового анализа, которые в свою очередь оказывают влияние на усвоение письма. Так как дети со стертой формой дизартрии не готовы к обучению грамоте, в частности, к овладению письмом то, целесообразно начинать работу с данной категорией детей как можно раньше с устранения недостатков устной речи и тем самым предупреждая возможные нарушения в письме.

По мнению А. Н. Корнева, трудности в обучении письму возникают как результат трех групп явлений: биологической недостаточности мозговых систем, входящих в систему письменной речи, возникающей на этой основе функциональной недостаточности и средовых условий, предъявляющих

повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям. [31]

Одним из существенных проявлений недостаточности грамматического оформления речи является низкий уровень способности строить предложения. Дети как в устной, так и в письменной речи пользуются преимущественно простыми предложениями с небольшим распространением. При построении развернутых предложений и предложений сложных синтаксических конструкций они допускают различные ошибки в согласовании, предложном и падежном управлении. Также они затрудняются в употреблении падежных окончаний, смешивая формы склонений. [7]

У детей со стертой дизартрией в письменных работах отмечаются ошибки, связанные с несформированностью лексико-грамматических средств языка, а именно:

- Ошибки в предложно-падежном управлении;
- Ошибки в согласовании имен существительных и прилагательных, глаголов, числительных и т.д.;
- Раздельное написание приставок и слитное написание предлогов;
- Различные деформации структуры предложения: нарушение порядка слов, пропуск слов; пропуск предлогов; слитное написание слов; неправильное определение границ предложения и т.д.;
- Различные деформации слога-буквенного состава слова («разорванные» слова, пропуски и недописывания слогов и т.д.).

В письменных работах детей могут встречаться также графические ошибки, недописывание отдельных элементов или лишние элементы букв, ошибки в пространственном расположении отдельных элементов букв.

Все перечисленные ошибки, связанные с недоразвитием звуковой и смысловой сторон речи проявляются у детей со стертой дизартрией на фоне большого количества разнообразных орфографических ошибок,

обусловленных недостаточной сформированностью представлений у детей о звуковом составе слова. [4]

Для письменных работ характерен ошибочный выбор знака препинания в конце предложения (замена точки на запятую, восклицательного или вопросительного знака на точку); отсутствие обозначения границ предложения; нарушение порядка слов и слитное написание слов в предложении; неверное отграничение предложения, когда знак препинания обозначается через одно или два слова следующего предложения.

При поступлении в первый класс у детей отмечаются сложности в овладении графическими навыками, многие ученики зеркально пишут буквы, заменяют буквы «д» на «б», меняют окончания в словах. При этом почерк у таких детей неразборчивый, буквы съезжают с линий. Темп написания букв медленный.

Слоговая структура у детей со стертой дизартрией так же имеет свои особенности. В работах учеников можно заметить перестановки букв в слове (кошка-кокша), пропуски одной или нескольких букв в слове (подушка-подшка, улица - улца), недописанные слоги в словах (игрушка- игруш, земля-зем). [5]

Многие ошибки на письме связаны с особенностями овладения устной речью, уровнем усвоения грамматического строя речи и словарных запасом. Например, дети испытывают трудности при употреблении предлогов, при использовании согласования и управления для построения предложений.

В школьном возрасте стертая дизартрия проявляет себя не только в устной (невнятная, нечеткая), но и в письменной речи. Характерными дисграфическими ошибками на письме являются пропуски и замена гласных букв, пропуски согласных букв при стечении в слове нескольких согласных, недописывание окончаний. Эти ошибки обусловлены недостаточно четкой артикуляцией гласных, которые и в устной речи произносятся редуцированно. Помимо этих ошибок, встречаются и графические ошибки, в

основе которых лежит неполноценность оптико-пространственных представлений.

Лексико-грамматическое недоразвитие детей со стертой дизартрией приводит к отставанию в развитии письменной речи. Такое отставание приводит к ошибкам на письме: [31]

– Ошибки в употреблении предлогов на письме (Она прыгнула стул – она прыгнула на стул);

– Ошибки в использовании падежных форм имен существительных (Я иду в школу с портфель - портфелем);

– Ошибки согласования существительного с числительным (четыре столы - стола).

Качественное своеобразие испытывает самостоятельное письмо детей младшего школьного возраста со стертой дизартрией. Они используют неправильно построенные, бедные по своему составу предложения, с часто пропущенными членами предложения и служебными словами. Особую трудность для таких детей вызывает написание даже небольших изложений и сочинений.

В письменных работах детей (слуховой диктант, изложение, сочинение) достаточно распространены стойкие типологические ошибки:

1) ошибочный выбор пунктуационного знака в конце предложения (точка, вопросительный знак, восклицательный знак);

2) отсутствие обозначения заглавной буквы в начале предложения (написание со строчной буквы) или выделение другого слова заглавной буквой;

3) нарушения отграничения речевых единиц на уровне предложения, когда знак препинания выпадает или обозначается в другом месте.

При чтении подготовленных текстов, ответов на вопросы по прочитанному тексту и пересказу у испытуемых детей выделяется ряд типологических ошибок выразительности (функционально значимые просодико-интонационные ошибки чтения):

- 1) чтение предложений без учета пунктуационного знака (запятая, точка, вопросительный знак, восклицательный знак);
- 2) ошибочное прочтение интонационных конструкций, выражающих повествовательную, восклицательную и вопросительную интонацию;
- 3) нарушение отграничения речевых единиц на уровне фразы, отсутствие четкой границы межсинтагменной паузации;
- 4) несоответствие окраски голоса характеристике персонажа;
- 5) отсутствие выделенности или неправильно переданное логическое ударение;
- 6) низкая или чрезмерная интенсивность голоса;
- 7) быстрый (превышающий средний, ускоренный), медленный (ниже среднего, замедленный) или патологически ускоренный или замедленный темп чтения;
- 8) не понимание смысла предложения, абзаца и целого текста. [43]

Несформированность интонационной выразительности речи у младших школьников со стертой формой дизартрии, приводит к специфическому нарушению письма и чтения.

С лингвистической точки зрения (Е. А. Брызгунова, Г. Н. Иванова-Лукиянова, И. Г. Торсуева, Л. К. Цеплитис) и коррекционной педагогической позиции (Т. А. Алтухова, И. Н. Карачевцева, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, А. К. Маркова) указанные типологические трудности связаны с нарушением фиксации на письме особенностей интонации.

Чтение обычно затруднено за счет малоподвижности артикуляционного аппарата, трудностей в переключении от одного звука к другому. Понимание читаемого текста недостаточное. Например, мальчик, прочитав слово стул, показывает на стол, прочитав слово котел, показывает картинку, изображающую козла и т.п.

Таким образом, для детей с дизартрией в большей степени характерны ошибки, связанные с заменой букв на письме. Очень часто в работах младших школьников встречаются замены гласных и согласных. Это связано

с неточным или носовым произношением этих звуков, которые почти не различаются по звучанию.

Указанные особенности речевого развития детей с дизартрией показывают, что они нуждаются в систематическом специальном обучении, направленном на преодоление дефектов звуковой стороны речи, развитие лексического запаса и грамматического строя, исправление нарушений письма.

2.3 Методики преодоления нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста

В настоящее время в литературе описаны различные методики диагностики и коррекции нарушений письменной речи.

К настоящему времени в психолого-педагогической литературе описан ряд методик по преодолению трудностей в формировании письменной речи. Этим занимались такие ученые как: Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова, И. Н. Садовникова, А. Н. Корнев, Е. В. Мазанова и другие.

Рассмотрим эти методики.

Важно отметить, что основными направлениями логопедической работы по устранению дисграфии являются:

- развитие фонематического восприятия;
- коррекция нарушений звукопроизношения;
- закрепление правильных звукобуквенных связей;
- работа над лексической и грамматической сторонами речи;
- формирование представлений о звуке, букве, слоге, слове и предложении;
- развитие навыков языкового анализа и синтеза;

Основными принципами логопедической работы являются принципы комплексности и системности, принцип учета патогенеза, принцип учета

психологической структуры процесса чтения и письма, принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, принцип поэтапного формирования умственных действий и дидактические принципы обучения. [5]

Принцип комплексного подхода предполагает одновременную работу над развитием устной речи, чтения и письма. В настоящее время дисграфия рассматривается как языковое расстройство, т. е. нарушение, обусловленные недоразвитием языковых обобщений. Механизмы, вызывающие дисграфию, одновременно обуславливают нарушения устной речи и нарушения чтения. В связи с этим при устранении дисграфии и логопедическое воздействие осуществляется на весь комплекс речевых нарушений.

Принцип системности базируется на методике устранения каждого вида расстройств, представляющей собой систему методов, направленных на преодоление основного дефекта, на создание определенной функциональной системы. Использование каждого метода определяется основной целью и его местом в общей системе работы.

Принцип учета патогенеза предполагает учет причин и механизма нарушений. Во многих случаях одинаковые по симптоматике нарушения имеют различные механизмы. Так, замены букв наблюдаются при различных формах дисграфии. При оптической дисграфии или они связаны с недоразвитием зрительного гнозиса, при фонематической – с 36 недостаточностью фонематического восприятия. В каждом из этих случаев методика работы будет различна, т.к. должна быть направлена на преодоление основного механизма нарушения.

Принцип учета психологической структуры процесса письма учитывает нарушенные звенья или операции. У детей с нарушениями письма обнаруживается различный механизм дезорганизации: несформированность одной из операций, несформированность нескольких операций, недостаточная автоматизированность, нарушение целостной программы деятельности при сформированности отдельных операций. При коррекции

дисграфии в процессе работы учитель-логопед формирует у ребенка умственные действия и доводит их до автоматизма. Только при этом условии возможен переход к нормализации процесса чтения.

Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на различные анализаторы, опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе. На ранних этапах онтогенеза функция осуществляется с участием различных анализаторов, на основе полимодальных афферентаций. Так, процесс дифференциации звуков осуществляется с участием зрительной, кинестетической, слуховой афферентаций. Позднее ведущую роль приобретает слуховая. При недоразвитии дифференциации фонем осуществляется опора на зрительное восприятие артикуляции, кинестетическое различение звуков при их произношении, на слуховые образы дифференцируемых звуков.

Принцип поэтапного формирования умственных действий подробно описал П. Я. Гальперин. Он выделил основные этапы формирования умственных действий: составление предварительного представления о задании; освоение действия с предметами (этап материализации действия на внешнем плане); этап осуществления действия в плане громкой речи; перенос действия в умственный план; окончательное становление умственных действий. В процессе логопедической работы происходит постепенная интериоризация действия (звуковой анализ: фишки, схемы; слуховые и произносительные образы слов; по представлениям).

К дидактическим принципам относятся принцип учета зоны ближайшего развития, принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала, принцип учета симптоматики и степени выраженности, принцип деятельностного подхода, онтогенетический принцип.

И. Н. Садовникова описывает в своей работе причины нарушений письменной речи и знакомит с системой работы по преодолению этих нарушений. Вся работа прорабатывается с учетом современных требований к содержанию школьного образования[68] .

Второй раздел данной методики посвящен коррекционной работе по преодолению нарушений письменной речи. Автор выделяет четыре основные направления:

1. Развитие и уточнение пространственно-временных представлений;
2. Коррекционная работа на фонетическом уровне;
3. Коррекционная работа на лексическом уровне;
4. Коррекционная работа на синтаксическом уровне.

Каждая глава методики дополняется методическим комментарием автора, который определяет задачи и способы организации работы. Темы, формы и содержание работы зависит от поставленных логопедических задач. Важно отметить, что, не смотря на поставленные задачи, они пересекаются с программой по русскому языку начальной школы.

А. Н. Корнева [35] предлагает работу на базе комплексного подхода к преодолению нарушений письменной речи. Автор выделяет следующие направления работы по устранению дисграфии:

1. Психотерапевтическая работа, по мнению автора, выступает одним из ведущих в работе. Более того, психотерапию необходимо проводить не только с детьми с нарушениями речи, но и с их родителями (законными представителями).

2. Медикаментозное лечение.

3. Коррекция нарушения письменной речи строится с учетом принципов лечебной педагогики. Логопедическое направление работы реализуется на основе 41 методик, описанных в работах Р. И. Лалаевой, Н. И. Садовниковой и др.

4. Формирование функционального базиса навыков чтения и письма

А. В. Ястребова предоставляет 3 этапа коррекционной работы по преодолению недостатков письменной речи:

Первый этап – коррекция звуковой стороны речи. Цель этого этапа: сформировать полноценные представления о звуковом составе, развить

фонематические процессы, навыки анализа и синтеза, исправить дефекты в звукопроизношении;

Второй этап – преодоление недостатков в лексико-грамматическом строе речи: обогащение словарного запаса и значений слов, работа над словоизменением и словообразованием, использование и применение простых и сложных предлогов, формирование навыка построения простых и сложных предложений;

Третий этап – преодоление несовершенств в связной речи. На этом этапе происходит работа по развитию навыков построения связного высказывания – формируются навыки овладения разными видами диалогической и монологической речи; улучшение навыка использования разных языковых средств в процессе самостоятельного высказывания

Е.В. Мазанова [46] предлагает строить коррекционную работу на базе ранней и комплексной логопедической помощи. Участниками этого комплексного сопровождения должны быть все необходимые для развития ребенка специалисты, а так же родители. Только в совместной деятельности этих людей можно простроить эффективный коррекционный маршрут.

В данной методике выделяются четыре этапа коррекционной работы:

1. Организационный этап, на котором проводится первичное обследование, оформляется документация и планируется будущая работа.

2. Подготовительный этап, на котором проводится развитие зрительного и слухового восприятия, анализа и синтеза.

3. Основной этап, на котором закрепляется связь звука и его графического обозначения на письме, дифференцируются взаимозаменяемые и смешиваемые буквы.

4. Заключительный этап, на котором закрепляются усвоенные умения и навыки.

Л. Н. Ефименкова [26, 27] для коррекции нарушений письменной речи предлагает речевой материал в зависимости от класса, в котором находится ребенок с трудностями усвоения русского языка.

Так для первого класса автор определила такие направления работы:

- слово;
- предложение;
- грамматическое оформление предложения и его распространение;
- предлоги.

Для учащихся вторых-третьих классов, автором были выделены следующие направления:

- работа над словом;
- дифференциация гласных и согласных звуков.

Каждое направление описано в пособии более детально и дополнено заданиями и играми.

И. Ю. Оглоблина [51] разделила коррекционно-развивающую работу на блоки специальных заданий, которые разбиты по направлениям:

1. Работа над фонематическим слухом
2. Работа над навыками звуко-слогового анализа и синтеза;
3. Работа с лексикой и грамматикой родного языка;
4. Работа с просодической стороной речи.

Так же автор предлагает рекомендации к работе по исправлению нарушений письменной речи. Важным условием работы является учет специфики нарушения ребенка, так же необходимо делать уроки разнообразными, так как это повысит мотивацию детей на достижение высоких результатов.

Р. И. Лалаева [37] предлагает такую работу по коррекции письменной речи, которая включает в себя направления работы над каждой формой дисграфии. Так, например, при дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза работа будет строиться по следующим направлениям:

1. Работа над анализом структуры предложения.
2. Работа по развитию слогового анализа и синтеза.

3. Работа, направленная на развитие фонематического анализа и синтеза.

Что касается артикуляторно-акустической дисграфии и дисграфии на основе фонемного распознавания, то работа будет строиться в два этапа:

1. Работа над дифференциацией смешиваемых звуков.

2. Работа над слуховой и произносительной дифференциацией смешиваемых звуков.

Анализ методик показал, что систематическая, специально организованная работа по развитию письменной речи младших школьников, может сформировать у обучающихся наиболее правильные речевые умения.

Младшие школьники с дисграфией по характеру нарушений письма, особенностям устной речи и других психических функций представляют собой неоднородную группу. В этой связи педагогика, логопедия, психология в совокупности могут обеспечить необходимую коррекционную базу для профилактики и исправления речевых ошибок на письме у младших школьников общеобразовательных школ.

Таким образом, на данный момент разработан целый ряд различных методик по преодолению нарушений письменной речи детей младшего школьного возраста. Важно отметить, что грамотное построение коррекционной работы строится на всестороннем обследовании различных сторон развития ребенка.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Таким образом, во второй главе нами была рассмотрена психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста со стертой дизартрией. В современном мире стертая дизартрия рассматривается как, следствие минимальной мозговой дисфункции, при которой нарушается не только звукопроизносительная сторона речи, но и наблюдаются особенности высших психических функций (внимание, память и т.д.), эмоциональной волевой сферы, интеллектуальной деятельности.

Для данной категории детей характерно качественное своеобразие состояния неречевых функций. Л. В. Лопатина, В. А. Киселева, Р. И. Мартынова описывали специфические особенности высших психических функций, моторной сферы и личностного развития детей со стертой дизартрией. Авторы отмечают, что у детей со стертой дизартрией наблюдаются особенности памяти, внимания, мышления, а это, в свою очередь, сказывается на личностных проявлениях.

В данной главе мы рассмотрели специфические ошибки, характерные для детей младшего школьного возраста со стертой дизартрией. Для детей с дизартрией в большей степени характерны ошибки, связанные с заменой букв на письме. Очень часто в работах младших школьников встречаются замены гласных и согласных звуков. Свообразие имеет и почерк детей данной группы. Написание букв искаженное увеличенное, буквы не всегда написаны по линии. Нарушено самостоятельно письмо детей. Предложения бедные по своему составу, с часто пропущенными членами предложения и служебными словами.

Далее мы рассмотрели взгляды различных авторов (И. Н. Садовникова, А. Н. Корнев, А. В. Ястребова, Е. В. Мазанова, Л. Н. Ефименкова, И. Ю. Оглоблина и Р. И. Лалаева.) на коррекцию нарушений письменной речи детей младшего школьного возраста.

ГЛАВА 3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1 Изучение и анализ письменной речи у детей младшего школьного возраста

В настоящее время обследование нарушенного развития должно опираться на ряд принципов, которые были описаны в трудах Л. С. Выготского, В. И. Лубовского, С. Д. Забрамной. [13]

Принцип комплексности. Данный принцип основан на изучении причин и механизмов возникновения отклонений и применяется при взаимодействии специалистов службы сопровождения (врачи, педагоги-дефектологи, логопед, психолог, социальный педагог).

Принцип системности. Опирается на представление о системном строении психики и предполагает анализ результатов психической деятельности ребенка на каждом из ее этапов. Очень важно, чтобы были выявлены не только явления негативного характера, но и сохраненные функции и положительные стороны личности, которые составят основу для коррекционных мероприятий.

Принцип динамического подхода. Опирается на учет возрастных изменений ребенка, на изменения, которые происходят в процессе развития. При диагностике важно учитывать состояние ребенка на данный момент и его возрастные особенности.

Принцип выявления и учета потенциальных возможностей ребенка. В основе данного принципа лежит концепция Л.С. Выготского о зонах ближайшего и актуального развития.

Принцип качественного анализа результатов психодиагностического изучения ребенка. Опирается на следующие параметры:

- отношение ребенка к предоставляемым заданиям и к обследованию в целом;
- способы ориентации в условиях заданий и способы выполнения заданий;
- соответствие действий ребенка условиям задания, характеру экспериментального материала и инструкции;
- продуктивное использование помощи взрослого;
- умение выполнять задание по образцу;
- отношение к результатам своей деятельности, критичность в оценке своих достижений.

Принцип ранней диагностики. Благодаря проведению раннего обследования ребенка, выявляются и предотвращаются вторичные нарушения, которые могут в будущем негативно сказываться на здоровье и жизнедеятельности ребенка.

Принцип диагностической и коррекционной помощи детям с нарушениями развития. Эффективную коррекционную работу возможно построить исключительно на основе заранее проведенного всестороннего обследования. На основе полученной информации строятся прогнозы психического развития и выявляется оценка потенциальных возможностей ребенка.

Целью обследования является определение степени выраженности, характер, вид нарушений.

Такая информация помогает построить грамотную коррекционную работу.

Экспериментальное исследование с целью выявления особенностей письменной речи у младших школьников с нарушениями письменной речи проводилось на базе МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска». В работе принимало участие пять детей третьего класса. Все дети обследуемой группы имеют заключение – стертая дизартрия.

Состояние письма у детей со стертой дизартрией показало, что у испытуемых присутствовали специфические ошибки разного характера, дети испытывали трудности при письме. У детей наблюдались замены и смешения графически сходных букв, обозначающих свистящие, шипящие и сонорные звуки, были отмечены смешения букв, имеющих сходные акустические признаки.

Для обследования навыков письменной речи нами были проведены два письменных задания. Для написания диктанта нами был взят текст И. Н. Садовниковой «Прощание с осенью» [68]. При проведении изложения мы использовали текст Р. И. Лалаевой и И. В. Прищеповой «Муравей и голубка» [37].

Задание №1. Диктант.

Процедура проведения: учитель зачитывает текст диктанта, а ученики записывают его под диктовку. После записи полного текста, диктант прочитывается второй раз, для нахождения детьми ошибок.

Речевой материал:

Прощание с осенью.

В октябре стоит сырая погода. Весь месяц льют дожди. Дует осенний ветер. Шумят в саду деревья.

Ночью перестал дождь. Выпал первый снег. Кругом светло. Все вокруг стало нарядным. Две вороны сели на березу. Посыпался пушистый снежок. Дорога подмерзла. Хрустят листья и трава на тропе у дома.

Оценка результатов:

Высокий уровень - правильное построение предложений, простых и сложных, правильное согласование слов в словосочетаниях и предложениях.

Средний уровень - единичные нарушения согласования, не нарушающие смысловую основу высказывания.

Низкий уровень - нарушения грамматической связи слов в предложении.

Задание №2. Изложение.

Процедура проведения: учитель прочитывает два раза рассказ «Муравей и голубка», дети могут делать небольшие заметки. После прочтения текста проводится беседа, на которой дети совместно с учителем разбирают основные события и героев произведения, а так же составляют по тексту план, на который могут опираться при написании изложения. Далее разбираются сложные для написания слова: напиться, захлестнула, спасся, вспорхнула.

Муравей и голубка

Муравей спустился к ручью: захотелось напиться. Волна захлестнула муравья и чуть не потопила.

Голубка несла ветку. Она бросила муравью ветку в ручей. Муравей сел на ветку и спасся.

Охотник расставил сеть и хотел захлопнуть голубку. Муравей подполз к нему и укусил охотника за ногу. Охотник охнул и уронил сеть. Голубка вспорхнула и улетела.

Оценка результатов:

Высокий уровень — полное и последовательное изложение содержания текста, самостоятельные выводы, выражение собственного отношения к прочитанному;

Средний уровень - передача основного содержания сюжета, не нарушена последовательность событий, однако не изложены отдельные их детали;

Низкий уровень - перечисление отдельных фактов рассказа, отсутствие логико-грамматического его построения, использование элементарных по структуре предложений.

После изучения состояния сформированности письменной речи у группы обследуемых нами был проведен анализ полученных результатов, с которыми вы можете ознакомиться в Таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики письменной речи (диктант и изложение)

Имя ребенка	Диктант	Изложение
	Оценка результатов	
1	2	3
Николай Ч.	Низкий	Низкий
Владимир П.	Низкий	Низкий
Злата К.	Средний	Низкий
Артём Г.	Низкий	Низкий
Татьяна Ш.	Средний	Средний

Для наглядности данные анализа диагностики представлены на рисунке 1. Можете с ними ознакомиться.

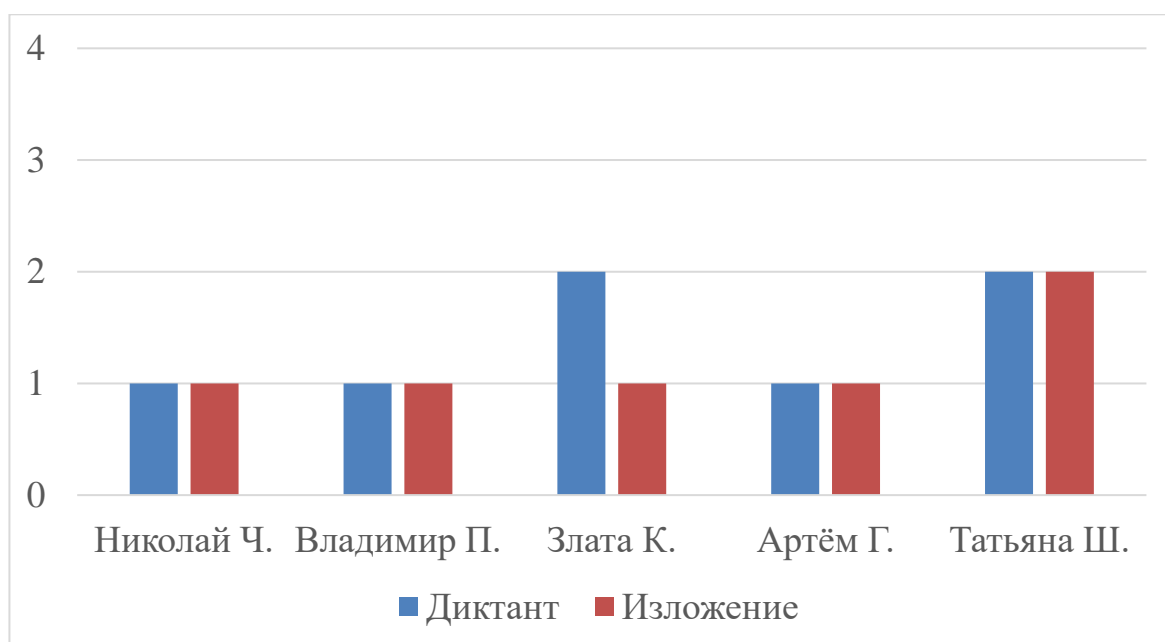


Рисунок 1 – Результаты диагностики письменной речи (диктант и изложение)

Анализ результатов показал, что у большинства детей обследуемой группы, уровень написания диктанта находится на низком уровне. У многих учеников встречаются нарушения грамматической связи слов в предложении, пропуски и перестановки букв и слогов, искаженное написание букв, слитное

написание предлогов со словами, а так же замена букв, которые обозначают сходные звуки. Разберем работы детей подробнее.

Николай Ч. допустил большое количество дисграфических ошибок, в его работе встречается неправильное обозначение мягкости на письме (вес – весь, лют – льют, деревья – деревья, дожд – дождь, листья - листья), слова с переставленными буквами (поршание - прощание). Так же нарушены границы предложения (отсутствует точка в конце предложения, а следующее записано с маленькой буквы). В диктанте можно заметить ошибки, связанные со слитным написанием предлогов (удома – у дома), а так же со смешением звонких и глухих согласных (снежог - снежок) и гласных (перестял - перестал).

В работе Владимира П. прослеживается искаженное воспроизведения букв на письме, а именно неправильное воспроизведение пространственного соотношения буквенных элементов (п, я, ц, р, у). Во многих предложениях нарушены границы (отсутствует точка в конце предложения, а следующее записано с маленькой буквы). Написание букв крупное и не аккуратное.

В диктанте Златы К. встречаются пропуски букв и слогов в словах (лью – льют, подмрзла - подмерзла), слитное написание предлогов со с именами существительными (удома- у дома). Написание некоторых букв (Д, е, а, Ш, м, л, я, у) искажено, встречаются лишние или недописанные элементы. В работе встречаются ошибки, связанные с заменой гласных и согласных (перестол – перестал, вокрук - вокруг).

Артем Г. допустил ошибки, связанные с неправильным обозначением мягкости на письме (вес – весь, лют – льют, деревья – деревья), со слитным написанием предлогов с имена существительными (вактебре – в октябре, всаду – в саду). В работе Артема Г. отсутствовали предлог с существительным (хрустят листва и трава у дома – хрустят листва и трава на тропе у дома). Так же хочется отметить, что написание некоторых букв искажено (Д, а, я), элементы некоторых букв не дописаны (м). Встречаются замены согласных букв в словах (вогруг – вокруг, посытался - посыпался).

Татьяна Ш., как и остальные ученики, допустила в своей работе дисграфические ошибки, а именно: замены буквы, соответствующие фонетически близким звукам (везь – весь, снешок – снежок, подмерсля – подмерзла, на тробе – на тропе), нарушение грамматической связи между словами (нарядном - нарядным), нарушение обозначения мягкости на письме (подмерсля - подмерзла).

Из анализа полученных данных видно, что изложение у детей обследуемой группы вызвало большие трудности. Все дети упустили важные детали повествования, использовали простые по своей структуре предложения, а так же нарушали логико-грамматическое построение рассказа. Помимо этого, у детей в работе встречались дисграфические ошибки, сходные с теми, которые они допускали в диктанте.

Примеры работ детей представлены в Приложении 1.

Таким образом, проанализировав работы учеников, мы можем сделать вывод, что письменная речь детей младшего школьного возраста развита на низком уровне, а значит необходимо создание программы коррекционной работы по преодолению этих нарушений.

3.2. Коррекционная работа по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста

На основании анализа результатов констатирующего эксперимента мы пришли к выводу, что необходимо проведение формирующего этапа экспериментальной работы, суть которого заключалась в коррекции нарушений письменной речи детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности.

Коррекционно-развивающая работа по преодолению нарушений письменной речи была проведена на основе разработанной согласно требованиям ФГОС НОО по программы «Преодоление нарушений письменной речи детей младшего школьного возраста со стертой

дизартрией». Частота занятий - 2 раза в неделю, форма организации - групповые занятия.

При организации логопедической работы следует помнить, что каждая работа должна опираться на ряд принципов, рассмотрим принципы, выделенные Р. И. Лалаевой. [36]

Принцип комплексности. Возникновение дисграфии связано с нарушением устной речи и процессов письма, а это значит, что коррекция должна задевать весь комплекс речевых нарушений (устная и письменная речь).

Патогенетический принцип. При построении коррекционной работы важно определить механизм нарушения, ведь иногда внешне одинаковые симптомы могут быть следствием различных механизмов нарушения. Для подбора методов устранения нарушения необходимо определить структуру дефекта, механизм, связь первичных и вторичных нарушений, а так же соотношение механизма и симптоматики.

Принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушения. Недостатки письменной речи различаются по механизмам, симптоматике и степени выраженности. Проявления нарушений зависят от этапа овладения письменной речи.

Принцип поэтапного формирования умственных действий. Становление умственных действий происходит поэтапно. Изначально имеет развернутый и внешний характер, но со временем происходит свертывание, скращение и перевод во внутренний план (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин.).

П. Я. Гальпериным выделены следующие этапы формирования умственных действий: [15]

1. Первоначальное понимание задания;
2. Выполнение действия со опорой во внешнем плане;
3. Выполнение действия с громким проговариваем так же о внешнем плане;
4. Выполнение действия во внутреннем плане;

5. Окончательное становление умственного действия.

Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала. Любая логопедическая работа должна строиться на базе концепции Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития». На начальном этапе коррекции, задания должны основываться на простом речевом материале. К более сложным материалам целесообразно переходить только при сформированности того или иного умственного действия.

Онтогенетический принцип. При построении коррекционной работы важно помнить последовательность формирования тех или иных речевых функций в онтогенезе.

В коррекционной работе так же применяются и обще-дидактические принципы: доступности, наглядности, принцип индивидуального подхода, учет возрастных особенностей и т.д.

Все занятия имеют гибкую структуру, разработанную с учетом возрастных особенностей детей и степени выраженности дефекта. Формы работы определяются целями занятий, для которых характерно сочетание как традиционных приемов и методов, так и инновационных технологий.

Рассмотрим тематическое планирование нашей программы.

Таблица 2 – Тематическое планирование с определением основных видов внеурочной деятельности обучающихся

№	Наименование направлений	Всего часов	Основные виды внеурочной деятельности обучающихся
1	2	3	4
1.	Психолого-педагогическая диагностика детей младшего школьного возраста со стертой дизартрией.	2	Написание текста под диктовку (диктант). Написание текста по памяти (изложение).

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4
2.	Слово. Словосочетание. Предложение..	65	Познавательная Игровая
3.	Предложение.		
4	Текст.		
5.	Оценка эффективности коррекционно-развивающего воздействия.	2	Написание текста под диктовку (диктант). Написание текста по памяти (изложение).
Итого:		69	64 ч (коррекционно-развивающие занятий) 4 ч (диагностики индивидуальной)

Программа коррекционного курса «Преодоление нарушений письменной речи детей младшего школьного возраста со стертой дизартрией» 1-4 класс представлена в Приложении 2.

Коррекционная работа по преодолению нарушений письма у младших школьников, на наш взгляд, должна осуществляться путём тесного сотрудничества всех участников коррекционно-развивающего процесса: учителя, логопеда и психолога. Организованная таким образом работа будет способствовать не только коррекции речевых нарушений, а так же будет формировать интерес к учебному процессу, будет положительно влиять на преодоление трудностей в общении, на усвоение детьми школьной программы.

В процессе реализации коррекционно-развивающей программы участвовали специалисты службы сопровождения.

Основные направления сотрудничества учителя-логопеда и учителя начальных классов:

- организация комплексной диагностики нарушений письма;

– организация индивидуальной работы учащихся с нарушениями письма на уроках;

– вовлечение в коррекционно-педагогическую деятельность членов семьи детей с нарушениями письма.

Направления сотрудничества учителя-логопеда и педагога-психолога:

– создание условий для формирования интереса к учебному процессу;

– воспитание эмоций и преодоление трудностей в общении;

– коррекция дружеских отношений в социуме;

– профилактика и коррекция нервно-психических и речевых нарушений у детей.

Кроме того, были проведены консультации с педагогами и родителями «Эффективные методы преодоления нарушений письменной речи младших школьников со стертой дизартрией».

В рамках консультаций по преодолению нарушений письменной речи младших школьников со стертой дизартрией, педагогам были даны рекомендации, в которых говорилось о том, что необходимо комплексно подходить к развитию познавательных процессов детей. Познавательная активность, стремление к умственному труду должны формироваться на легком, доступном и интересном для ребенка материале. Педагогам необходимо разнообразить формы и методы проведения занятия, шире использовать дидактические игры, чередовать занятия по развитию речи с заданиями по развитию внимания, памяти, мышления, восприятия и др., использовать различные приемы обучения, а именно словесные, наглядные, практические. Использование словесного приема побуждает ребенка к мыслительной деятельности. Наглядные приемы, демонстрация наглядных пособий, показ способа действий, показ образцов, используют для лучшего восприятия и усвоения информации. Практические приемы позволяют закрепить теорию на практике.

Использование в работе педагога - психолога принципа индивидуального подхода к каждому из учеников, адаптация заданий различного уровня под развитие учеников, увеличивая или сокращая объем заданий. Это позволит предотвратить проблемы в усвоении и формирования знаний, умений и навыков, успешного овладения информацией образовательной программы. Необходимо использовать в работе с учениками различные наглядные пособия, схемы, картинки, алгоритмы, инструкции. Это поможет систематизировать и дифференцировать информацию учеников.

Для активизации и оптимизации умственной работоспособности, создавать специальные щадящие условия, чередуя интеллектуальные и физические нагрузки, а также отдыха и труда в различных видах деятельности.

Максимальным эффектом улучшения успеваемости ребенка будет являться оказание психологической помощи, которая будет воздействовать и на ту социальную среду, в которой находится ребенок. Проще всего это организовать как форму психологического сопровождения.

Кроме того проводились консультации с родителями, на которых были разъяснены особенности нарушений письменной речи младших школьников со стертой дизартрией, а так было разъяснено, что ребенку рекомендуется всегда повторять и закреплять пройденный в школе материал. При этом родители должны активно взаимодействовать с ребенком, доступно объясняя каждую полученную ребенком информацию, побуждая к самостоятельному поиску информации, и воспитывая самостоятельность ребенка.

Важно поддерживать авторитет специалистов и мотивировать ребенка к выполнению их рекомендаций, к преодолению трудностей в овладении чтением и письмом (в том числе своевременная похвала за старание и/или правильность выполнения задания, психологическая поддержка в случае неудач в освоении программного материала).

Необходимо как можно больше общаться, делиться своим опытом, учить ребенка взаимодействовать с окружающими людьми, развивая активный словарный запас, проводить упражнения на артикуляцию, развивая общие знания, умения и навыки представление ребенка о себе и окружающим его мире.

Важно показать ребенку многообразие окружающего мира, ходить в музеи, театры, прослушивать музыку, рассматривать репродукции картин, при этом необходимо обсуждать с ребенком впечатления, учиться формулировать свою точку зрения.

Таким образом, нами была разработана коррекционно-развивающая программа по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников со стертой дизартрией, которая согласно выдвинутой гипотезе, должна обеспечить успешность психолого-педагогического сопровождения по развитию коррекции письменной речи у младших школьников с нарушениями письменной речи во внеурочной деятельности.

3.3 Анализ результатов экспериментальной работы

Проведя коррекционно-развивающую работу, целью которой являлось доказать выдвинутую нами гипотезу, мы повторно провели обследование детей исследуемой группы, используя при этом те же диагностические методики, что и при констатирующем эксперименте. Далее нами был проведен анализ полученных данных.

Ниже (таблица 3) приведен количественный анализ результатов, полученный при проведении диктанта.

Таблица 3 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента при обследовании навыка письма на слух (диктант)

Имя ребенка	Диктант	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
1	2	3
Николай Ч.	Низкий	Средний
Владимир П.	Низкий	Средний
Злата К.	Средний	Высокий
Артём Г.	Низкий	Средний
Татьяна Ш.	Средний	Высокий

Для наглядности данные анализа диагностики представлены на рисунке 2. Можете с ними ознакомиться.

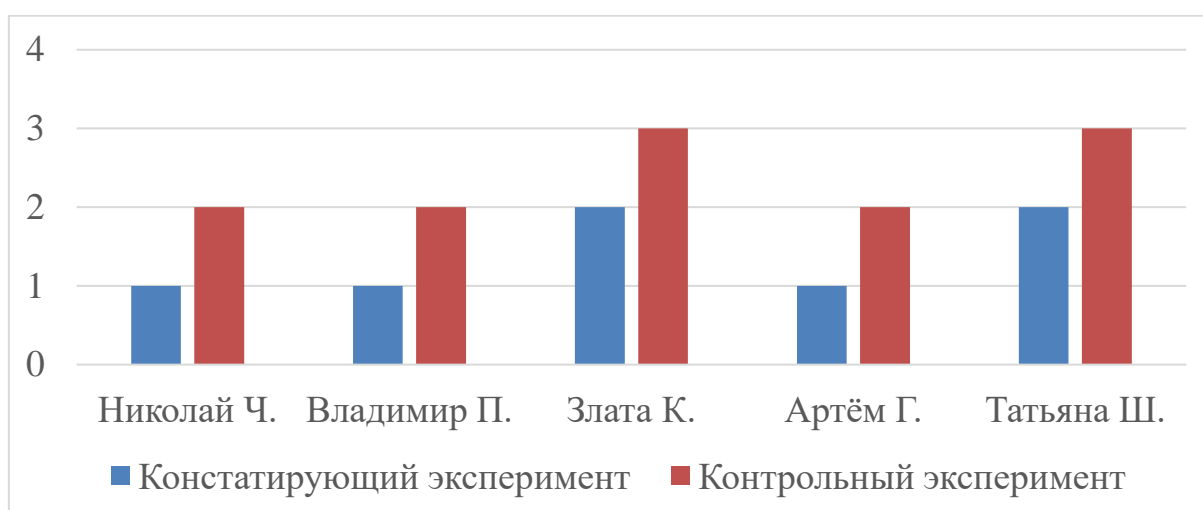


Рисунок 2 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента при обследовании навыка письма на слух (диктант)

Проведя анализ полученных результатов, мы можем увидеть положительную динамику в написании диктанта детей обследуемой группы. Высокий уровень показали 2 ребенка (Злата К. и Татьяна Ш.) в их работах встречались единичные ошибки при употреблении предлогов с существительными. На среднем уровне оказались три ребенка обследуемой

группы (Николай Ч., Владимир П., Артем Г.) Так же хочется отметить, что у Владимира П. сохранился скачущий почерк, что мешало проверки работы.

Положительную динамику можно проследить и в работах других учеников. У трех учеников (Николай Ч., Владимир П., Артём Г.) уменьшилось количество ошибок на письме.

Николай Ч. показал средний уровень навыка письменной речи, что выше результатов констатирующего эксперимента. Он начал допускать меньше дисграфических ошибок. В его работе по-прежнему можно встретить ошибки, связанные с неправильным обозначением мягкости на письме (осеньий – осенний, деревья – деревья, листья - листься), а также нарушение границ предложений.

Владимир П. показал средний уровень навыка письменной речи, что выше результатов констатирующего эксперимента. После проведенной работы, в его диктанте встречаются ошибки, связанные с нарушением границ предложений (после точки Владимир продолжает писать с маленькой буквы), и слитное написание предлогов с именами существительными (сосенью – с осенью). Так же, в его работе, сохранилось искаженное написание букв (я), и крупный скачущий почерк.

Артем Г. показал средний уровень навыка письменной речи, что выше результатов констатирующего эксперимента. Его работа была выполнена с ошибками, которые проявлялись в неправильном употреблении предлогов с существительными (удома – у дома, всевокруг – все вокруг, двевороны – две вороны), а так же в пропуске гласных в словах (померзла – подмерзла). В работе встречается неправильное обозначение мягкости на письме (деревя – деревья, лют – льют, листья - листься).

В связи с частыми пропусками коррекционно-развивающих занятий Артем Г. достиг меньших результатов, в сравнении с остальными детьми обследуемой группы.

Злата К. показала высокий уровень навыка письменной речи, что выше результатов констатирующего эксперимента. В её работе встречаются

единичные ошибки ,которые связаны со слитным написанием предлогов с именами существительными (удома – у дома).

Татьяна Ш. показала высокий уровень навыка письменной речи, что выше результатов констатирующего эксперимента. Она допустила ошибки при написании букв, сходных по акустическим признакам (везь - весь).

Далее (таблица 4) приведен количественный анализ результатов, полученный при проведении изложения.

Таблица 4 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента при обследовании навыка письма по памяти (изложение).

Имя ребенка	Изложение	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
1	2	3
Николай Ч.	Низкий	Средний
Владимир П.	Низкий	Средний
Злата К.	Низкий	Средний
Артём Г.	Низкий	Средний
Татьяна Ш.	Средний	Высокий

Для наглядности сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента при обследовании навыка письма по памяти (изложение) представлены на рисунке 3. Можете с ними ознакомиться.

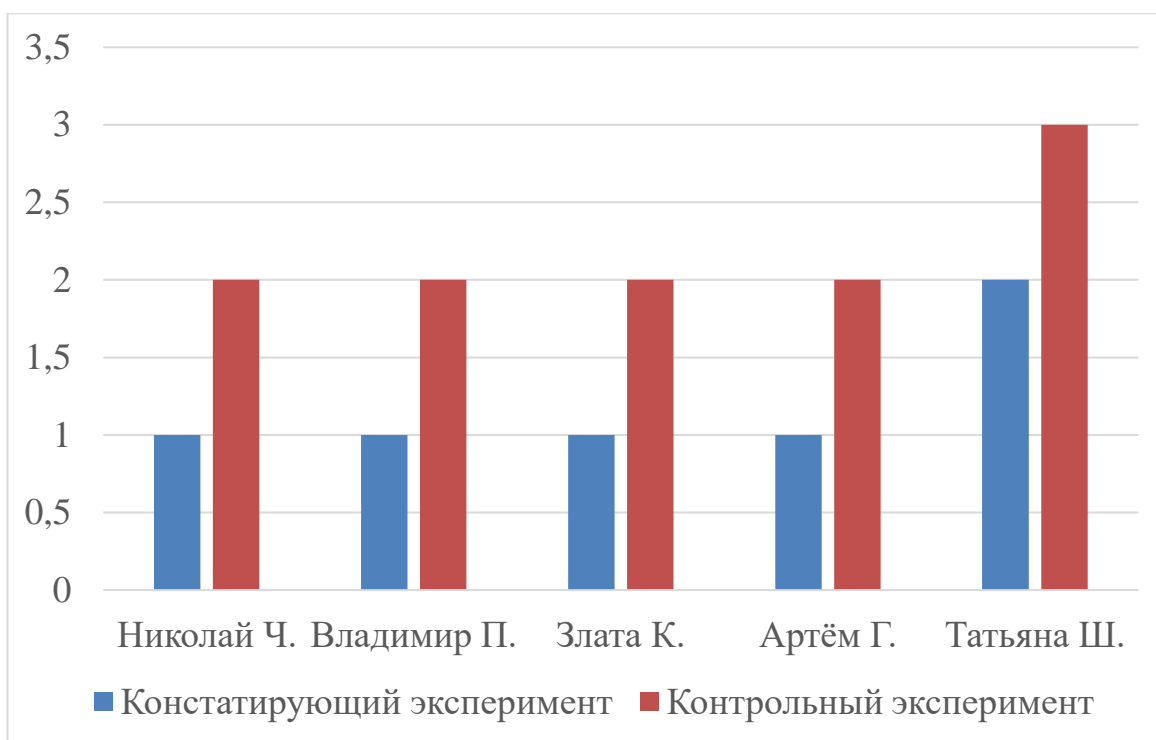


Рисунок 3 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента при обследовании навыка письма по памяти (изложение)

Благодаря данным контрольного эксперимента, мы можем проследить положительную динамику в написании изложения детьми обследуемой группы.

Татьяна Ш., по результатам контрольного эксперимента, вышла на высокий уровень написания изложения. В её работе практически не встречаются ошибки, текст связан и последователем, используются распространенные предложения.

В работах остальных детей так же замечена положительная динамика, они перешли на средний уровень навыка написания изложения. В их работах можно встретить некоторые аграматизмы, простые по структуре предложения, а так же дисграфические ошибки, которые встречались на диктанте.

В связи с частыми пропусками коррекционно-развивающих занятий Артем Г. Достиг меньших результатов, в сравнении с остальными детьми обследуемой группы.

Обобщим полученные данные контрольного этапа экспериментальной работы по всем описанным диагностическим методикам с помощью таблицы ниже (Таблица 5)

Таблица 5 – Результаты диагностики письменной речи на контрольном этапе исследования

Имя ребенка	Диктант		Изложение	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
1	2	3	4	5
Николай Ч.	Низкий	Средний	Низкий	Средний
Владимир П.	Низкий	Средний	Низкий	Средний
Злата К.	Средний	Высокий	Низкий	Средний
Артём Г.	Низкий	Средний	Низкий	Средний
Татьяна Ш.	Средний	Высокий	Средний	Высокий

Улучшение результатов проведенной работы, достигнуты благодаря слаженной работе участников психолого-педагогического сопровождения.

Родители детей обследуемой группы контролировали посещение детьми коррекционно-развивающих занятий, закрепляли изученный материал дома и выполняли домашнее задание. Так же хочется отметить, что родители соблюдали рекомендации учителя-логопеда.

На улучшение результатов так же повлияла деятельность учителей начальных классов. Они соблюдали рекомендации, данные учителем-логопедом, помогали детям в оформлении ответа на уроках и в организации речевого общения школьника со сверстниками.

Немаловажную роль сыграл педагог-психолог, он обеспечивал снятие тревожности детей при негативном настрое, развивал навыки самоконтроля и самооценивания.

Данные показывают улучшение результатов детей после внедрения коррекционно-развивающей программы по коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности, что указывает на ее практическую значимость в коррекционно-образовательном процессе.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

С целью выявления нарушений письменной речи, нами было проведено исследование, на котором мы изучали навык написания диктанта и изложения. Речевой материал для исследования навыка написания диктанта мы брали у И. Н. Садовниковой, а для изложения у Р. И. Лалаевой и И. В. Прищеповой. В нашей исследовательской работе мы опирались на основные принципы психолого-педагогической диагностики.

Эксперимент проводился на базе МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска». Группа была сформирована из 5 учащихся 3-х классов со стертой дизартрией. Констатирующий эксперимент показал, что навыки письменной речи у детей обследуемой группы находятся, в основном, на низком уровне. При обследовании навыка диктанта только два ребенка показали средний уровень, остальные дети были на низком уровне. После анализа результатов написания изложения стало видно, что только один ребенок достиг средний уровень, у остальных детей навык написания изложения был на низком уровне.

В связи с полученными данными нами была разработана и внедрена коррекционно-развивающая программа по преодолению нарушений письменной речи детей младшего школьного возраста со стертой дизартрией во внеурочной деятельности. В процессе психолого-педагогического сопровождения детей исследуемой категории участвовали педагог-психолог, учителя начальных классов и логопед, в течение учебного года. Данная программа была структурирована и систематизирована по трем направлениям: Слово. Словосочетание. Предложение; Предложение; Текст.

После реализации коррекционно-развивающей программы было проведено контрольное исследование навыков письменной речи детей младшего школьного возраста, на котором мы использовали тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем эксперименте. Данные контрольного эксперимента показали наличие положительной

динамики в виде повышения количественных и качественных показателей после анализа письменных работ обучающихся. Это говорит о том, что проведенная нами коррекционная работа с детьми экспериментальной группы была весьма эффективной, что подтверждает нашу гипотезу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе исследования нами был произведен анализ специальной психолого-педагогической литературе по проблеме психолого-педагогического сопровождения лиц младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи во внеурочной деятельности. Данная проблема изучения является актуальной, так как увеличивается количество детей, сталкивающихся с проблемами усвоения русского языка.

В первой главе мы определили сущность и понятие «психолого-педагогическое сопровождение», «внеурочная деятельность», «письменная речь». Рассмотрели особенности формирования письменной речи в онтогенезе в норме.

Коррекция письменной речи у младших школьников будет проходить успешнее, если будет правильное психолого-педагогическое сопровождение. Идеи психолого-педагогического сопровождения комплексный подход к решению проблем развития.

Изучили характеристики и особенности внеурочной деятельности, в связи с тем, что коррекцию письменной речи необходимо будет проводить, совместно не отрываясь от учебного процесса.

Во второй главе изучили клинико-психолого-педагогические особенности младших школьников со стертой дизартрией, а так же разобрали их ошибки на письме. Уточнили, что развитие высших психических функций у данной группы детей имеет свои особенности.

В этой же главе мы рассмотрели различные подходы к коррекции нарушений письменной речи детей данной категории. В рамках определенной методики каждый автор учитывает индивидуальные особенности детей, их потребности и возможности.

В третьей главе в рамках исследовательской работы, мы провели констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. Исследование проводилось в МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска». Группа

была сформирована из пяти учащихся третьих классов со стертой дизартрией.

Речевой материал для исследования навыка написания диктанта мы брали у И. Н. Садовниковой, а для изложения у Р. И Лалаевой и И. В. Прищеповой. В нашей исследовательской работе мы опирались на основные принципы психолого-педагогической диагностики.

После проведения исследовательской работы, нам стало ясно, что навыки письменной речи у детей исследуемой группы находятся на низкой уровне. На основе этой информации, нами была разработана и внедрена программа психолого-педагогического сопровождения. Коррекционная работа проводилась во внеурочное время на логопедических занятиях.

Для проверки эффективности коррекционно-развивающей работы был проведен контрольный эксперимент. Из результатов изучения видно, что уровень письменной речи у детей младшего школьного уровня повысился.

Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод о том, что коррекционно-развивающая работа, проведенная нами, оказалась эффективной, и у младших школьников наблюдалась тенденция к улучшению навыков письменной речи.

По итогам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что выдвинутая нами гипотеза подтверждена: динамика развития навыков письменной речи у младших школьников будет значительнее, если в процессе психолого-педагогического сопровождения использовать программу по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников во внеурочной деятельности.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что поставленные задачи выполнены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айчувакова Е. Р. Нормативные документы и материалы ФГОС, регламентирующие организацию внеурочной деятельности в начальной школе / Е. Р. Айчувакова // Воспитательная работа в школе. – 2014 с.
2. Александровская Э. М. Психологическое сопровождение школьников / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – Москва: Академия, 2002 – 208 с.
3. Аманатова М. М. Обзор нарушений чтения и письма у учащихся общеобразовательных школ / М. М. Аманатова // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения : материалы 2-ой междунар. конф. Рос. ассоц. дислексии, 1–3 нояб. 2005 :[сборник] / под общ. ред. Г. В. Чиркиной, М. Н. Русецкой, Е. Н. Российской. – Москва, 2006. – С. 10–13.
4. Безруких М. М. Обучение первоначальному письму: Методическое пособие к прописям / М. М. Безруких. – М.: Просвещение, 2002. – 13 с.
5. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – Москва: Совершенство, 1998 – 298 с.
6. Вифлеемский А. Б. Внеурочная деятельность: правовое регулирование и педагогические реалии / А. Б. Вифлеемский // Народное образование. – 2018 – №6–7. – С. 48–56.
7. Возрастная и педагогическая психология / под ред. В. Гамезо, М. В. Матюхиной, Просвещение, 1984 – 547 с.
8. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
9. Волоскова Н. Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов / Н. Н. Волоскова. – М., 1996. –158 с.
10. Выготский Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2019 – 432 с.

11. Выготский Л. С. Психология развития человека. / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
12. Глозман Ж. М. Развиваем мышление. Игры, упражнения, советы специалиста / Ж. М. Глозман, С. В. Курдюкова, А. В. Сунцова. – Саратов: Вузовское образование, 2013 – 78 с.
13. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. Пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
14. Городилова В. И. Чтение и письмо / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. – Санкт-Петербург: Дельта, 1996. – 134 с.
15. Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – Москва: Просвещение, 2010 – 223 с.
16. Гулевич И. И. Проектирование внеурочной деятельности обучающихся начальных классов / И. И. Гулевич // Управление начальной школой. – 2014 – №5. – С. 32–42.
17. Гурьянов Е. В. Психология обучения письму. Формирование графических навыков письма / Е.В. Гурьянов. – М., 1989. – 264 с.
18. Долгова В. И. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения личности / В. И. Долгова, Н. В. Крыжановская, Н. А. Непомнящая // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016 – Т. 44 – С. 1–8.
19. Дубынина Т. Е. Неречевые психические функции у детей с дисграфией / Татьяна Дубынина // Студенческий: электрон. научн. журн. – 2019. – № 39 – С.83-85
20. Елецкая О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени: метод. пособие / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 192 с.
21. Елецкая О. В. Организация логопедической работы в школе / О.В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская – М., 2007.

22. Ефименкова Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – Москва: Просвещение, 1972. – 206 с.
23. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – Москва: ВЛАДОС, 2006. – 335 с.
24. Зубарева Л. В. Коррекция письма на уроках. 1 – 4 классы: практические и тренировочные задания и упражнения. / Л. В. Зубарева. – Волгоград: Учитель, 2007. – 67 с.
25. Коваленко О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учебно-метод. Пособие М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. - 157с.
26. Козырева Е. А. Психологическое сопровождение школьников, их учителей и родителей / Е. А. Козырева // Журнал практического психолога: Ежемесячный научно-практический журнал. – 1998. – №4. – С. 71-75.
27. Колпаковская И. К. Характеристика нарушений письма и чтения. Хрестоматия по логопедии: / И.К. Колпаковская, Л. Ф. Спинова. – ВЛАДОС, 1997.
28. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А. Н. Корнев. – СПб.: Гиппократ, 1995. – 220 с.
29. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб.- метод. пособие / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 330 с.
30. Лалаева Р. И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова. – Санкт-Петербург : СПбГУПМ, – 1999. – 36 с.
31. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2001. – 224 с.

32. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / Р. Е. Левина; под. ред. Т. В. Чиркина, Р. Б. Шошин. – Москва : АРКТИ, – 2005. – 221 с.
33. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи /А. А. Леонтьев/ Общее языкознание. – М., 1970
34. Логинова Е. А. Состояние неречевых психических функций у младших школьников с дисграфией / Е. А. Логинова, П. К. Федотова // Специальное образование: сб. науч. работ. – Москва, 2005. – С. 17-23.
35. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учеб. пособие / Е. А. Логинова; под ред. Л. С. Волковой. – СанктПетербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
36. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – Москва: Просвещение, 1950. – 137 с.
37. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия; под редакцией Е. Д. Хомской. – Москва : Моск. ун-т, 1979. – 320 с.
38. Мазанова Е. В. Коррекция аграмматической дисграфии: конспекты занятий для логопеда / Е. В. Мазанова. – Москва : ГНОМ и Д, 2006. – 136 с.
39. Мазанова Е. В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов / 2-е изд., испр.- М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008.- 184с.
40. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа синтеза. Конспекты занятий для логопедов / 2-е изд., испр.-М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008. - 128с.
41. Мисаренко Г. Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления / Г. Г. Мисаренко // Логопед. – 2004. – № 4. – С. 25-26
42. Мухина В. С. Возрастная психология / В. С. Мухина.– Москва: Академия, 2000. – 432 с.

43. Немов Р. С. Общая психология в 3 т. Том II в 4 кн. Книга 3. Воображение и мышление [Электронный ресурс]: учебник и практикум для СПО / Роберт Немов. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 224 с. – Режим доступа: <https://www.biblioonline.ru/bcode/429655>

44. Нефедова А. В. Психологические особенности детей, страдающих дисграфией / А. В. Нефедова // Специальное образование: сб. науч. работ. – Москва, 2005. – С. 45-47.

45. Никашина Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы: Н. А. Никашина; под ред. Р. Е. Левина. – Москва : Просвещение, 1965. – 189 с.

46. Организация внеурочной деятельности учащихся // Справочник заместителя директора школы. – 2016. – №5. – С. 92–94.

47. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВОПРЕСС. – 2006. – 128 с.

48. Парамонова Л. Г. Предупреждения и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Союз, 2004. – 240 с.

49. Педагогика дополнительного образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей: учебник для академического бакалавриата / Л. В. Байбородова [и др.]; отв. ред. Л. В. Байбородова. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 363 с.

50. Письмо Минобрнауки России от 12.05.2011 г. №03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования».

51. Понятийно-терминологический словарь логопеда: / под ред. В. И. Селиверстова – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

52. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. №286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

53. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. №286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

54. Прищепова И. В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников / И. В. Прищепова. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 63с.

55. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи: учебник для дефектол. фак. пед. вузов/ З. А. Алексеевна. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т., 2004. – 250 с.

56. Российская педагогическая энциклопедия в 2-х томах: Том I / гл. ред. В. Г. Панов. – Москва: Научное издательство «БОЛЬШАЯ РОССИЙСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ», 1993. – 608 с.

57. Рудкова С. Г. Модель психолого-педагогического сопровождения развития младших школьников / С. Г. Рудкова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2010. – №1. – С. 32–34.

58. Рязанова Н. Г. Разработка комплексной программы внеурочной деятельности для учащихся начальных классов / Н. Г. Рязанова // Управление начальной школой. – 2014. – №4. – С. 4–13.

59. Сабельникова С. И. Составление пояснительной записки к учебному плану и плану внеурочной деятельности для начального общего образования / С. И. Сабельникова // Управление начальной школой. – 2014. – №8. – С. 4–12.

60. Савиных Г. П. Организация внеурочной деятельности в начальной школе / Г. П. Савиных // Управление начальной школой. – 2016. – №3. – С. 21–29.

61. Садовникова И. Н. Нарушения письма и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М.: Владос, 1997. - 184 с.

62. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – Москва : Владос, 1997. – 255 с.
63. Соколова Т. Е. Оценка качества внеурочной деятельности и внеурочных достижений младших школьников / Т. Е. Соколова // Управление начальной школой. – 2014. – №5. – С. 43–53.
64. Спирова Л. Ф., Шуйфер Р.И. Вопросы методики и обучения русскому языку детей с нарушением речи / Л. Ф. Спирова, Р.И. Шуйфер - М.: Изд-во АПН РСФСР, 2002 - 256 с.
65. Степанов Е. Н. Методические рекомендации по организации внеурочной деятельности учащихся начальных классов / Е. Н. Степанов // Управление начальной школой. – 2014. – №1. – С. 5–20.
66. Субботина Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения: автореф. дис. канд. пед. наук / Л. Г. Субботина. – Кемерово, 2002. – 22 с.
67. Токарева О.А. Хрестоматия по логопедии: учебное пособие / О. А. Токарева; под ред. Л. С. Волкова, В. И. Селеверстов. – Москва: ВЛАДОС, 1997. – 656 с.
68. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
69. Фокина А. В. Психолого-педагогическое сопровождение внеурочной деятельности участников образовательных отношений / А. В. Фокина // Справочник педагога-психолога. Школа. – 2015. – №10. – С. 4–11.
70. Хватцев М. Е. Логопедия: пособие для студентов пед. интов и учителей спец. Школ / Михаил Хватцев – М.: Учпедгиз, 1959. – 476с.
71. Цветкова Л. С. Диагностика и коррекция нарушений письменной речи у детей: методическое пособие для логопедов / Л. С. Цветкова - М.2001.- 211с.
72. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения нарушение и восстановление: / Л. С. Цветкова. – Москва: Юристъ, 1997. – 256 с.

73. Чекунова Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности в образовательном пространстве школы / Е. А. Чекунова // Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 6.– С. 239–247.

74. Чернобай Е. В. Азбука внеурочной / Е. В. Чернобай, Э. Р. Баграмян // Справочник заместителя директора. – 2014. – №6. – С. 34–39.

75. Чернобай Е. В. Внеурочная и урочная деятельность младших школьников: разграничение понятий / Е. В. Чернобай, Э. Р. Баграмян // Управление начальной школой. – 2014. – №7. – С. 4–10.

76. Чиркина Г. В. Нарушения речи у детей: методическое пособие для логопедов / Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева . - М., 1993.-321с.

77. Чистякова О. В. Исправляем дисграфию. 500 упражнений для учащихся 1-4 классов / О.В. Чистякова. - М.: Литера, 2017. -488с.

78. Шаров А. А. Современное понимание термина «Психолого-педагогическое сопровождение» и его трактовка в русле специального образования / А. А. Шаров // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 11.

79. Ястребова А. В. Учителю о детях с недостатками речи: / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова; Изд.2-е. – М.: АРКТИ, 1997. – 131 с.

80. Ястребова А. В., Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы: пособие для учителей-логопедов / А. В. Ястребова. - М.: Просвещение., 1978.-104с.

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

82. Яструбинская Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Логопедия, 2004.- №2(4).- 60-70с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Работы детей обследуемой группы

Артем Г.

Фиктайта
Прощание с осенью
В октябре стоит сырая погода,
Весь месяц нет дождя. Дует сильный
ветер. Шумят в саду деревья. Ложью
перетан дождя. Вышел первый
снег. Кружок светит.
Все вокруг стало нарядным. Все вокруг
сидит на березе. Ложью шумит
снежок. Дорога подмерзла. Кружат
листья и трава у дома.

Фиктайта
Прощание с осенью
В октябре стоит сырая погода.
Весь месяц нет дождя. Дует сильный
ветер. Шумят в саду деревья. Ложью
перетан дождя. Вышел первый снег.
Кружок светит.
Все вокруг стало нарядным. Все вокруг
сидит на березе. Ложью шумит
снежок. Дорога подмерзла. Кружат
листья и трава у дома.

Диктант

Троцямі с осенню

В октабри стоит сырая погода. Везде
Хав месяцу льот дожди. Дуе осенний ветер.
Шумят в саду деревья. Ночью перестал дождь.
Встал первый снег. Кружит светло.

Все вокруг стало марьядним. Две вороны
сели на березу. Посыпалась пушистый сне-
жок. Дорога померкла. Крутят листья и
трава на траве у дома.

Диктант

Троцямі с осенню

В октабри стоит сырая погода. Везде меся-
цу льот дожди. Дуе осенний ветер. Шумят
в саду деревья. Ночью перестал дождь. Встал
первый снег. Кружит светло. Все вокруг стало
марьядним. Две вороны сели на березу. Посыпалась
пушистый снежок. Дорога померкла. Крутят
листья и трава на траве у дома.

Муравей и голубка

Муравей захотел попить, он полез под
ветку. Голубка нашла ветку и кинула ему,
он ~~да~~ ^{взял} ~~са~~ ^{ветку} и спасся.

Охотник хотел поймать голубку, он хотел
кинуть на нее сеть, но муравей укусил его
за ногу. Сеть охотника уронила сеть.

И голубка улетела.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Программа коррекционного курса

«Преодоление нарушений письменной речи младших школьников со стертой дизартрией»

1-4 класс

Пояснительная записка

Программа коррекционного курса «Преодоление нарушений письменной речи младших школьников со стертой дизартрией» для обучающихся 1-4 классов реализована на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «СОШ № 73 г. Челябинска».

Программа коррекционной работы в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (далее – ФГОС НОО) направлена на создание системы комплексной помощи детям с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) в освоении адаптированной основной образовательной программы начального общего образования (далее – АООП НОО), коррекцию недостатков в учебной и познавательной деятельности обучающихся, их социальную адаптацию и оказание помощи детям этой категории в освоении АООП.

Программа разработана в соответствии со следующими нормативными документами:

– Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 года № 273-ФЗ (редакция от 02.06.2016, с изм. и доп., вступ. в силу с 01.07.2016);

– Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373, с изменениями и дополнениями).

– Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598).

– Постановления Главного государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (зарегистрировано в Минюсте России 14.08.2015 № 38528).

– Адаптированной основной образовательной программы начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

– Учебного плана МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска».

– Положения о рабочей программе МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска».

Цель: коррекция нарушения письменной речи у младших школьников со стертой дизартрией во внеурочной деятельности.

Задачи коррекционного курса:

1. Коррекция и развитие пространственно-временных представлений у детей с различными нарушениями письменной речи.

2. Обучение грамотному письму посредством самостоятельного определения на письме орфограмм и решения необходимых для этого орфографических задач.

Обязательным условием реализации программы является психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, согласованная работа с учителем данного класса с учетом особых образовательных потребностей детей.

Содержание программы коррекционной работы определяют следующие принципы:

– Принцип приоритетности интересов обучающегося определяет отношение работников организации, которые призваны оказывать каждому обучающемуся помощь в развитии с учетом его индивидуальных образовательных потребностей.

– Принцип системности – обеспечивает единство всех элементов коррекционно-воспитательной работы: цели и задач, направлений осуществления и содержания, форм, методов и приемов организации, взаимодействия участников.

– Принцип непрерывности обеспечивает проведение коррекционной работы на всем протяжении обучения школьников с учетом изменений в их личности.

– Принцип вариативности предполагает создание вариативных программ коррекционной работы с обучающимся с учетом их особых образовательных потребностей и возможностей психофизического развития.

– Принцип единства психолого-педагогических и медицинских средств, обеспечивающий взаимодействие специалистов психолого-педагогического и медицинского блока в деятельности по комплексному решению задач коррекционно-воспитательной работы.

– Принцип сотрудничества с семьей основан на признании семьи как важного участника коррекционной работы, оказывающего существенное влияние на процесс развития ребенка и успешность его интеграции в общество.

Описание места коррекционного курса в учебном плане

В учебном плане данный курс является элементом «Коррекционного — развивающей области» и проводится во внеурочное время.

Частота занятий- 2 раза в неделю, форма организации — групповые занятия.

Преподавание курса связано с преподаванием других предметов учебного плана: «Русский язык», «Литературное чтение» и создает базу для успешного усвоения этих предметов.

Содержание коррекционно-логопедической работы

Данная программа предназначена для логопедической работы с учащимися с 1 по 4 классы, испытывающих трудности в формировании письменной речи. Весь материал, представленный в программе рассчитан на 4 года обучения и составлен с учётом возрастных особенностей учеников.

В 1 классе предусмотрено 66 часов. Всю коррекционную работу в 1 классе можно разбить на 3 раздела:

– в 1 раздел включены задания, направленные на развитие памяти, внимания, пространственного восприятия, наблюдательности;

– во 2 раздел входят теоретические сведения по русскому языку, задания на развитие звукового восприятия, различения звуков и букв, работа над словом и предложением;

– в 3 раздел включены задания и игры, направленные на расширение словарного запаса, развитие связной речи ребёнка, а также упражнения, полагающие решать проблему пропуска букв. Длительность занятий 40 минут.

Во 2 классе коррекционная работа рассчитана на 66 часов. Работа проводится по закреплению тем, связанных с изучением частей речи и состава слова, часть занятий направлены на расширение словарного запаса и формирование связной речи. Длительность занятий 40 минут.

В 3-4 классе коррекционная работа рассчитана на 65 часов и осуществляется с учетом закономерностей нормального речевого развития. Основная задача заключается в том, чтобы сформировать у ребенка представления о морфологических элементах слова и о структуре предложения. Коррекционная работа посвящена закреплению тем: «Родственные слова», «Образование слов», «Безударные гласные в корне слова, проверяемые ударение», а также упражнения на различение гласных и

согласных звуков (букв), которые могут смешиваться в устной и письменной речи ребёнка.

Коррекционная работа включает в себя несколько этапов.

Первый этап: коррекция и развитие высших психических функций внимания, памяти. Данный этап предполагает развитие психологической базы речи; развитие речевого слуха; чувственное (сенсорное) развитие; формирование звукового анализа и синтеза; коррекция и развитие мелкой моторики.

Второй этап: ознакомление со словом и предложением; формирование лексико-грамматической стороны речи.

Результативность работы по коррекции нарушений письма отслеживается путем проведения промежуточных контрольных срезов, проводимых на логопедических занятиях, в форме диктанта и изложения. В конце учебного года проводится контрольный диктант и изложение.

Первый этап:

1. Развитие речевого слуха.

Основное содержание занятий направлено на развитие умения ребенка вслушиваться в звучание слова, узнавать, различать, выделять и называть отдельные звуки, на выработку четкой артикуляции, уточнение звучания звуков.

Вычленение звуков из слова начинается с гласных: [а], [о], (у),(ы) находящихся в ударном положении; знакомство с согласными — с взрывных и сонорных [м], [н], [к]. Последовательность изучения звуков определяется их сохранностью в звукопроизношении детей: указанные звуки почти всегда правильно произносятся. Ознакомление со звуками, сходными по артикуляции (типа [о] — [у]) или звучанию (типа [с] — [з]), раздвигается во времени. С твердыми и мягкими согласными дети знакомятся последовательно. В содержание образования входит осознание ребенком изменения значения слова в зависимости от мягкости или твердости согласного звука в слове (мышка — мишка).

Ознакомление с отдельными звуками продолжается и во втором этапе обучения ребенка. Однако сокращается количество заданий, отводимых для их изучения, так как значительно развивается фонематический слух детей.

Поддержанию и развитию познавательного отношения к языку, формированию интереса к занятиям способствуют игровая форма их проведения, использование дидактических игр, игровых приемов. Однако необходимо, чтобы деятельность детей была направлена непосредственно на решение познавательной задачи, в частности, в рассматриваемом разделе — на выработку умения вслушиваться в звучание слова, выделять из него отдельные звуки, давать им характеристику.

2. Развитие мелкой моторики.

Важность развития мелкой моторики у детей обусловлена тесным взаимодействием в развитии мелкой и артикуляционной моторики. Исследования М.М. Кольцовой показали, что морфологическое и функциональное формирование речевых зон коры головного мозга осуществляется под влиянием кинестетических импульсов, поступающих от рук. В связи с этим, совершенствование ручной моторики способствует активизации моторных речевых зон головного мозга и в целом развитию речевой функции.

3. Чувственное (сенсорное) развитие

Дети знакомятся с существенными, опознавательными признаками двух основных групп звуков русского языка (гласными и согласными), а также с условными обозначениями этих звуков (гласные звуки обозначаются красными фишками, согласные — синими фишками). Особое внимание уделяется различению на слух твердых и мягких согласных звуков (они обозначаются зелеными фишками). Сознательное усвоение звуковых и речедвигательных свойств отдельных звуков способствует развитию у ребенка направленности на звуковую сторону речи, что и свою очередь способствует коррекции недостаточной отчетливости, вялости артикуляции, свойственной речи многих детей. Четкая и ясная артикуляция каждого звука

в отдельности, улучшая отчетливость речи в целом, активизирует слуховое восприятие, улучшает его взаимодействие с артикуляцией. Овладение четкой артикуляцией, умение дифференцированно воспринимать звуки на слух — средства, помогающие успешному овладению письмом и чтением.

4. Формирование звукового анализа и синтеза

В содержание обучения входит понимание детьми условно-графической схемы звукового состава слова: умение объяснить значение фишек и квадратиков условно-графической схемы; причину их разного количества в разных схемах; знание правил заполнения схем фишками слева направо.

Формирование полноценного звукового анализа возможно лишь при соблюдении определенной поэтапности действий ребенка.

Содержанием обучения являются последовательное выделение ребенком звуков из слова по готовой условно-графической схеме, соотнесение каждого выделенного звука с клеточками условно-графической схемы звукового состава слова и обозначение его фишкой соответствующего цвета.

В дальнейшее содержание обучения входит последовательное выделение звуков, предусматривающее такие же действия ребенка, но без готовой схемы. Содержанием обучения является также последовательное выделение звуков из слов только на основе проговаривания вслух, без опоры на условно-графическую схему и бездействий с фишками.

Действие звукового анализа считается сформированным после того, как ребенок самостоятельно на слух может последовательно выделять звуки из слов различной слоговой структуры.

Индивидуализация заданий определяется тем, какой способ действия освоен ребенком, на какие структуры слог он может распространить усвоенные им умения. Так, отдельным детям необходимо предоставить возможность действовать с фишками по готовой схеме, несмотря на то что

вся группа уже анализирует слова определенной слоговой структуры без развернутого действия с фишками, только на основе проговаривания вслух.

5. Уточнение, расширение и систематизация словарного запаса

Занятия по развитию речевого восприятия и подготовке к обучению грамоте включают в себя многостороннюю лексическую и общеразвивающую работу.

При проведении логопедической работы по развитию лексики необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, о структуре значения слова, о закономерностях формирования лексики в онтогенезе, об особенностях лексики у воспитанников с речевой патологией.

С учетом этих факторов формирование лексики проводится по следующим направлениям:

– Уточняется значение слов, известных детям: слова соотносятся с предметами, признаками, действиями, которые они обозначают.

– Расширяется словарь элементарных обобщающих понятий, конкретизируются названия предметов, входящих в эти понятия.

– Активизация словаря, перевод слова из пассивного в активный словарь.

Специально следует уделять внимание предлогам, обозначающим пространственные отношения предметов (па, под, над, за, между, перед). На основе рассмотрения взаимного расположения в пространстве предметов или их изображений, а также действий с предметами необходимо научить детей различать взаимное размещение предметов и обозначать эти отношения соответствующими словами. Эффективности речевого и общего развития способствуют использование на занятиях дидактических и сюжетных игр, обучение детей созданию загадок.

6. Ознакомление с предложением и словом в предложении

Выделение предложения из речи представляет значительную трудность. Формированию этого умения, отработке интонации конца

предложения, а также дифференцированному употреблению терминов предложение и слово способствует использование условно-графической схемы предложения.

В содержание обучения входит обозначение каждого выделенного из связной речи предложения длинной полоской бумаги или линией в тетради (начало полоски или линии имеет подъем, указывающий, что при письме каждое предложение начинается с заглавной буквы). Затем выделяются отдельные слова: проговаривая каждое слово, дети обозначают его короткой полоской бумаги или чертят короткую линию.

Дети учатся также составлять предложения по готовой схеме, показывающей количество слов, из которых состоит предложение. По этой схеме дети придумывают предложения. Проговаривая свои предложения, они накладывают на схему короткие полоски, обозначающие отдельные слова.

Развитие анализа предложений на слова.

Для развития умения определять количество, последовательность и место слов в предложении предлагаются следующие задания:

1. составление предложения по сюжетной картинке и определения количества слов в нем;
2. придумывание предложений с определенным количеством слов;
3. распространение предложения путем увеличения количества слов;
4. составление предложений из слов, данных вразбивку (все слова даны в правильной форме);
5. составление предложения с определенным словом;
6. составление графической схемы предложения;
7. придумывание предложения по графической схеме;
8. определение последовательности слов в предложении;
9. выбор карточки с цифрой, соответствующей количеству слов в предложении.

В работе с предложением проводится коррекция неправильного употребления форм имен существительных родительного падежа

множественного числа (много тетрадей, коробка конфет) и творительного падежа единственного числа (работает поваром, кормлю свеклой). Для эффективного проведения коррекционно-развивающей работы, развития интереса детей к слову используются дидактические игры.

Материально - техническое обеспечение

Для проведения логопедических занятий должны быть в наличии следующие объекты и средства материально-технического обеспечения:

– оборудование: ученические столы и стулья по количеству учащихся, учительский стол, шкафы для хранения учебников, дидактических материалов, пособий и пр., настенные доски для вывешивания иллюстративного материала;

– технические средства обучения (предметы и устройства, которые выполняют информационную, управляющую, тренирующую, контролирующие функции в учебно-воспитательном процессе)

– классная доска с набором приспособлений для крепления таблиц, картинок;

– демонстрационное оборудование, предназначенное для одновременной демонстрации изучаемых объектов и явлений группе обучаемых и обладающее свойствами, которые позволяют видеть предмет или явление (компьютер, телевизор);

– вспомогательное оборудование и устройства, предназначенные для обеспечения эксплуатации учебной техники, удобства применения наглядных средств обучения, эффективной организации проектной деятельности, в т.ч. принтер, сканер, фото- и видеотехника (по возможности) и др.;

– экранно-звуковые пособия, передающие содержание образования через изображение, звук, анимацию;

– дополнительные мультимедийные (цифровые) образовательные ресурсы, интернет-ресурсы, аудиозаписи, видеофильмы, слайды, мультимедийные презентации, тематически связанные с содержанием курса;

– библиотечный фонд (книгопечатная продукция).

Программно-методическое обеспечение

1. Ефименкова, Л. Н.. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: «Просвещение», 1991.

2. Ишимова, О.А., С.Н. Шаховская, А.А. Алмазова. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо. М.: Просвещение 2014

3. Лалаева, Р. И.. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: «Владос», 1999.

4. Мазанова, Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. – М., 2007.

5. Мазанова, Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов. – М., 2007.

6. Мазанова, Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. – М., 2007.

7. Мазанова, Е.В.. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. – М., 2007.

Учебные средства программы

1. Тетрадь-помощница «Письмо. Различаю гласные звуки. Правильно пишу» О.А. Ишимова, Е.В. Дерябина. М.: Просвещение 2014.

2. Тетрадь-помощница «Письмо. Различаю твердые и мягкие согласные звуки. Обозначаю мягкость согласных» О.А. Ишимова, Н.Н. Алипченкова М.: Просвещение 2014.

3. Тетрадь-помощница «Письмо. Различаю твердые и мягкие согласные звуки. Правильно пишу» О.А. Ишимова, В.Д. Подотыкина. М.: Просвещение 2014.

4. Тетрадь-помощница «Письмо. Различаю звонкие и глухие согласные звуки. Правильно пишу» О.А. Ишимова, Е.Х. Забарова. М.: Просвещение 2014.

5. Тетрадь-помощница «Понимаю и различаю текст ,предложение, слово» О.А. Ишимова, И.Е. Юсов. М.: Просвещение 2014.

6. Альбом упражнений «Учусь не путать звуки» Е.В. Мазанова. М: Гном-пресс 2011.

7. Альбом упражнений «Учусь работать со словом» Е.В. Мазанова. М: Гном-пресс 2011.

8. Альбом упражнений «Учусь работать с текстом» Е.В. Мазанова. М: Гном-пресс 2011.

Календарно-тематическое планирование коррекционного курса

Таблица 6 – Календарно-тематическое планирование коррекционного курса 1 класса

№	Темы	Содержание	Дата	Часы
1	2	3	4	5
1 четверть (16 часов)				
Психолого-педагогическая диагностика детей младшего школьного возраста со стертой дизартрией (2 часа)				
1.	Звук. Слово. Предложение.	Знакомство с органами речи. Научить называть органы речи соответственно названиям с показом. Звук. Выделение предложения в потоке речи. Обобщение представлений о предложении как о единице высказывания.	14.09 16.09	2
2.	Слова-предметы	Слова, отвечающие на вопрос КТО? ЧТО? Расширение словаря. Главные слова в предложении. Предложения из двух слов.	21.09	1
3.	Слова - действия	Составление предложений из двух слов. Постановка вопроса «что делает?»	23.09	1
4.	Слова-признаки	Составление предложений из 3-х слов. Постановка вопросов «какой?» «какая?» «какое?»	28.09	1
5.	Слог	Практическое знакомство с термином «слог». Развитие умения произносить слова по слогам.	30.09	1

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4	5
6.	Имена собственные	Большая буква в именах и фамилиях людей, в кличках животных. Расширение круга имен собственных.	5.10	1
7.	Звук и буква	Различие звука и буквы. Гласные звуки и буквы. Выделение цветом. Согласные звуки и буквы. Обозначение цветом. Характеристика гласных звуков.	7.10 12.10 14.10	3
8.	Гласные звуки	Характеристика гласных звуков. Нахождение в односложных слов гласных звуков. Развитие умения слышать гласный звук. Нахождение и выделение гласного звука в начале слова.	19.10 21.10	2
9.	Звук [а] и буква А, а	Буква А, а. Звук [а]. Выделение звука из слова (начало, середина, конец). Лексическая тема «фрукты». Повторение, обобщение представлений. Расширение активного словаря. Согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже.	26.10	1
10.	Звук [о] и буква О, о	Выделение звука из слова. Звукобуквенный анализ слова. Лексическая тема «овоци». Повторение, обобщение представлений. Расширение активного словаря. Согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже.	28.10	1

Продолжение таблицы 6

2 четверть (16 часов)				
1	2	3	4	5
11.	Звук [о] и буква О, о	Выделение звука из слова. Звукобуквенный анализ слова. Дифференциация «фрукты» - «овощи». Закрепление, Повторение, расширение активного словаря. Предлоги НА, В.	9.11	1
12.	Звук [э] и буква Э, э	Выделение звука из слова. Звукобуквенный анализ слова. Лексическая тема «деревья». Повторение, обобщение представлений. Расширение активного словаря.	11.11	1
13.	Звук [у] и буква У, у	Выделение звука из слова. Звукобуквенный анализ слова.	16.11	1
14.	Звук [ы] и буква ы	Выделение звука из слова. Звукобуквенный анализ слова. Лексическая тема «цветы». Повторение, обобщение представлений. Расширение активного словаря. Развитие умения выбирать из текста слова со звуком [ы].	18.11	1
15.	Дифференциация гласных звуков [и] - [ы]	Различия в написании. Различие по произношению и на слух. Звукобуквенный анализ и синтез. Ударение. Развитие умения узнавать гласные в словах, определять количество гласных, их позицию, определение на слух ударной гласной.	23.11 25.11	2

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4	5
16.	Звук и буква П	Закрепить звуки <i>п, нь</i> , формировать навыки письма букв, слогов со словами, уточнить употребление предлога ПО, обучать чтению предложения по схеме и составлению схемы предложения.	30.11	2
17.	Дифференциация Б-П	Учить дифференцировать звуки <i>п, нь, б, бь</i> по звонкости-глухости на слух при чтении, на письме; познакомить с написанием парных звонких и глухих согласных п-б на конце слова.	2.12	1
18.	Звук и буква В	Закрепить звук <i>в</i> , познакомить с их графическим обозначением; обучить звуко-буквенному анализу; чтение слогов, односложных и двусложных слов.	7.12 9.12	2
19.	Звук и буква Ф	Уточнить произношение звуков <i>ф, фь</i> ; учить дифференцировать звуки по твердости-мягкости; совершенствовать звуковой анализ; упражнять в образовании сложных слов.	14.12 16.12	2
20.	Дифференциация В-Ф	Учить дифференцировать звуки по звонкости-глухости, твердости-мягкости в слогах, словах и предложениях.	21.12	1

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4	5
21.	Звук и буква Г	Закрепить звуки г, гь; познакомить с их графическим изображением; обучать звуко-буквенному анализу трехсложных слов; формировать навык чтения слогов и слов с буквой Г.	23.12 28.12	2
22.	Звук и буква К	Уточнить произношение звуков к, кь; учить выделять звуки из состава слова; познакомить с их графическим обозначением; обучить звуко-буквенному анализу; чтение слогов, односложных и двусложных слов.	30.12	1
3 четверть (22 часа)				
23.	Дифференциация Г-К	Дифференцировать звуки по твердости-мягкости; познакомить с написанием парных звонких и глухих согласных г-к на конце слова.	11.01 13.01	2
24.	Звук и буква Д	Закреплять звуки д, дь; формировать навык письма буквы Д, д; слогов и слов с ними; обучить звуко-буквенному анализу; чтение слогов, односложных и двусложных слов.	18.01	1

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

25.	Звук и буква Т	Закреплять звуки т, ть; формировать навык письма буквы Д, д; слогов и слов с ними; обучить звуко-буквенному анализу; чтение слогов, односложных и двусложных слов. Учить дифференцировать звуки д–т по звонкости-глухости на слух при чтении и на письме.	20.01	1
26.	Звук и буква З	Закрепить звуки з, зь; познакомить с их графическим обозначением; обучать звуко-буквенному анализу двусложных слов.	25.01 27.01	2
27.	Звук и буква С	Закрепить звуки с,сь; формировать навык письма бук С,с, слогов, двусложных слов.	1.02 3.02	2
28.	Дифференциация З-С	Учить дифференцировать звуки с-сь; з-зь; по звонкости-глухости и твердости-мягкости на слух.	8.02	1
29.	Звук и буква Ж	Закрепить звук ж, знакомить с его графическим изображением; упражнять в звуко-буквенном анализе; формировать навык письма слогов, слов и предложений с буквой Ж.	10.02 15.02	2

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4	5
30.	Звук и буква Ш	Закрепить звук ш, знакомить с его графическим изображением;	17.02	2

		упражнять в звуко-буквенном анализе; формировать навык письма слогов, слов и предложений с буквой Ш.	22.02	
31.	Дифференциация Ж-Ш	Учить дифференцировать звуки ш-ж по звонкости-глухости в слогах, словах и предложениях, и буквы Ш-Ж при чтении и письме. Развивать зрительное восприятие.	24.02 1.03 3.03	3
32.	Дифференциация Б-Д	Учить дифференцировать звуки б, бь, д, дь по звонкости-глухости на слух при чтении, на письме.	10.03 15.03	2
33.	Дифференциация С-Ш	Учить дифференцировать звуки с, сь, ш, шь по звонкости-глухости на слух при чтении, на письме; упражнять в согласовании числительного с существительным, отрабатывать дикцию, развивать зрительное восприятие.	17.03 22.03 24.03	3
34.	Дифференциация З-Ж	Учить дифференцировать звуки з-ж в слогах, словах и предложениях на слух и в произношении, и буквы З-Ж при чтении и письме. Развивать мышление.	29.03	1
4 четверть (16 часов)				

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4	5
35.	Дифференциация З-Ж	Учить дифференцировать звуки з-ж в слогах, словах и	5.04	1

		предложениях на слух и в произношении, и буквы З-Ж при чтении и письме. Развивать мышление.		
36.	Дифференциация С-Ц	Учить дифференцировать звуки с-ц в слогах, словах и предложениях на слух и в произношении. Развивать воображение.	7.04 12.04	2
37.	Дифференциация Ч-Ш	Учить дифференцировать звуки ч-ш в слогах, словах и предложениях на слух и в произношении. Развивать внимание.	14.04 19.04	2
38.	Дифференциация Ч-Щ	Учить дифференцировать звуки ч-Щ в слогах, словах и предложениях на слух и в произношении. Развивать слуховое восприятие.	21.04 26.04	2
39.	Звук и буква Л	Уточнить произношение звука л; упражнять в звуковом анализе двусложных слов со стечением согласных; упражнять в согласовании числительных и местоимений-числительных с существительными. Развивать слуховую память.	28.04 3.05	2

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4	5
40.	Звук и буква Р	Уточнить произношение звука р; познакомить с их графическим обозначением; упражнять в звуко-буквенном	5.05 10.05	2

		анализе; формировать навык письма слогов и слов с буквой Р, р.		
41.	Дифференциация Р-Л	Учить дифференцировать звуки р,рь - л,ль на слух и в произношении и буквы Р-Л при чтении и на письме: развивать дикцию, учить передавать интонацию.	12.05 17.05	2
Оценка эффективности коррекционно-развивающего воздействия (2 часа)				

Таблица 7 – Календарно-тематическое планирование коррекционного курса 2 класс

№	Темы	Содержание	Дата	Часы
1	2	3	4	5
1 четверть (16 часов)				
Психолого-педагогическая диагностика детей младшего школьного возраста со стертой дизартрией (2 часа)				
1.	Повторение за 1 класс		14.09	1
2.	Звуки и буквы.	Различие звука и буквы. Гласные звуки и буквы. Выделение цветом. Согласные звуки и буквы. Обозначение цветом. Характеристика гласных звуков.	16.09 21.09	2
3.	Слог. Слоговой состав слова.	Уточнение значения термина «слог». Развитие умения произносить слова по слогам. Развитие умения разбирать слова по составу.	23.09 28.09	2
4.	Ударение.	Уточнение значения термина «ударение». Развитие умения верно выделять ударный звук в слове.	30.09 5.10	2
5.	Гласные первого и второго ряда. Обозначение мягкости гласных 2 ряда.	Характеристика гласных звуков. Нахождение в односложных слов гласных звуков. Наблюдать в сравнении артикуляцию парных гласных, отмечая сходство. Показать смыслоразличительную роль гласных.	7.10 12.10	2

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
6.	Твердые и мягкие согласные перед гласными ы – и.	Тренировать в различении твердых и мягких согласных перед гласными Ы-И. Обозначение мягкости с помощью гласных 2 ряда.	14.10	1
7.	Твердые и мягкие согласные звуки перед гласными а – я.	Тренировать в различении твердых и мягких согласных перед гласными А-Я. Обозначение мягкости с помощью гласных 2 ряда.	19.10	1
8.	Твердые и мягкие согласные звуки перед гласными о – ё.	Тренировать в различении твердых и мягких согласных перед гласными О-Ё. Обозначение мягкости с помощью гласных 2 ряда.	21.10	1
9.	Твердые и мягкие согласные звуки перед гласными у – ю.	Тренировать в различении твердых и мягких согласных перед гласными У-Ю. Обозначение мягкости с помощью гласных 2 ряда.	26.10	1
10.	Обозначение мягкости с помощью мягкого знака.	Сформировать понятие о мягкости согласных с помощью мягкого знака.	28.10	1
2 четверть (16 часов)				

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
11.	Обозначение мягкости с помощью ь знака. Мягкий знак в середине слова.	Учить слышать и выделять твердое и мягкое звучание согласных звуков в середине и в конце слова.	9.11	1
12.	Дифференциация свистящих звуков [С - Ц]	Учить дифференцировать звуки С-Ц в слогах, словах и предложениях на слух и в произношении. Развивать внимание.	11.11 16.11	2
13.	Дифференциация [Ц - Ч]	Учить дифференцировать звуки Ч-Ц в слогах, словах и предложениях на слух и в произношении. Развивать внимание.	18.11 23.11	2
14.	Дифференциация звуков [Ч - Щ]	Учить дифференцировать звуки Ч-Щ в слогах, словах и предложениях на слух и в произношении. Развивать внимание.	25.11 30.11	2
15.	Дифференциация [Ш - Ж]	Учить дифференцировать звуки Ж-Ш в слогах, словах и предложениях на слух и в произношении. Развивать внимание.	2.12 7.12	2
16.	Оглушение звонких согласных в середине слова.	Учить проверять сомнительную согласную в середине слова.	9.12	1

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
17.	Правописание звонких и глухих согласных в конце слова.	Учить проверять сомнительную согласную в конце слова.	14.12	1
18.	Разделительный мягкий знак после парных звонких и глухих согласных.	Учить слышать в слове мягкий согласный и небольшую паузу перед полным звучанием последующего гласного 2 ряда.	16.12	1
19.	Состав Слова. Корень слова. Однокоренные слова.	Учить выделять из слов корень. Различать лексический смысл родственных слов. Учить подбирать однокоренные слова.	21.12 23.12	2
20.	Безударные гласные.	Учить слышать разницу в звучании одного и того же гласного звука в ударной и безударной позиции.	28.12 30.12	2
3 четверть (22 часа)				
21.	Безударная гласная в корне слова. Проверочные слова.	Учить слышать разницу в звучании одного и того же гласного звука в ударной и безударной позиции. Тренироваться в подборе проверочных слов.	11.01	1

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
22.	Суффиксальный способ словообразования.	Суффиксы со значением уменьшения, увеличения, образующими названия профессий.	13.01 18.01	2
23.	Приставочное словообразование. Приставки.	Практическое усвоение приставочного способа образования слов. (приближение, преувеличение)	20.01 25.01	2
24.	Предлоги.	Сформировать представление о смысловой значимости предлогов. Уточнить пространственные отношения, выраженные предлогами.	27.01 1.02	2
25.	Приставки и предлоги	Учить выделять и дифференцировать предлоги и приставки, уметь их писать и находить в предложении.	3.02 8.02	2
26.	Состав слова.	Формировать умение пользоваться различными способами словообразования.	10.02 15.02	2
27.	Слова, отвечающие на вопросы Кто? Что? Имя существительное.	Дифференцировать живые и неживые предметы.	17.02	1

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
28.	Изменение имени существительного по числам и родам.	Упражнять в практическом использовании категории числа и рода.	22.02 24.02	2
29.	Словоизменение. Изменение имен существительных по падежам. Закрепление падежных форм.	Наблюдение за изменением формы слова по падежным вопросам.	1.03 3.03	2
30.	Сложные слова.	Упражнять детей в словообразовании существительных путем сложения основ по образцу.	10.03 15.03	2
31.	Слово. Слова, обозначающие действие предмета.	Учить находить слова действия, задавать к ним вопрос.	17.03	1
32.	Изменение глагола по лицам, числам и родам.	Овладение грамматическими категориями глагола, словоизменение глагола, согласование с сущ. в роде, числе, падеже.	22.03	1

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
33.	Слова, отвечающие на вопрос: Какой? Какая? Какое? Имя прилагательное	Учить находить слова признаки, задавать к ним вопрос.	24.03	1
34.	Дифференциация слов предметов, признаков, действий.	Дифференцировать слова предметы, признаки, действия. Игра «Лото»	29.03	1
4 четверть (16 часов)				
35.	Слова с противоположным значением. Антонимы. (Сущ., прилаг., глагол)	Познакомить с антонимами, находить антонимичные пары в предложениях и текстах.	5.04	1
36.	Синонимы	Познакомить со словами синонимами.	7.04	1
37.	Предложения.	Практическое усвоение детьми различных видов предложений: по интонации, по цели высказывания. Связь слов в предложении.	12.04	1

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
38.	Связь слов в предложении (управление, согласование, примыкание)	Развитие умения устанавливать связь слов в предложении; практическое усвоение.	14.04 19.04	2
39.	Предложение и текст.	Закрепление понятия текст (рассказ), соотнесение рассказанного(написанного) с заданной темой.	21.04 26.04	2
40.	Восстановление деформированного текста. Редактирование.	Развивать умение восстанавливать текст, замечать логические ошибки, совершенствовать написанное	28.04	1
41.	Составление рассказа из отдельных предложений.	Развивать навыки построения связного высказывания, определение последовательности предложений.	3.05 5.05	2
42.	Составление рассказа по вопросам.	Закрепление навыков построения связного высказывания.	10.05 12.05	2

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
43.	Составление плана к тексту.	Учит делить текст на части, определять их границы, подбирать заголовки к каждой части.	13.05 19.05	2
Оценка эффективности коррекционно-развивающего воздействия				

Таблица 8 – Календарно-тематическое планирование коррекционного курса 3-4 класса

№	Темы	Содержание	Дата	Часы
1	2	3	4	5
1 четверть (16 часов)				
I. Слово. Словосочетание. Предложение.				
1. Развитие навыков словообразования				
Психолого-педагогическая диагностика детей младшего школьного возраста со стертой дизартрией (2 часа)				
1.	Родственные слова	Знакомство с понятием «родственное слово». Подбор родственных слов. Знакомство с однокоренными словами. Дифференциация однокоренных и родственных слов. Пополнение словаря.	15.09 17.09 22.09	3
2.	Корень слова	Знакомство с понятием «корень». Дифференциация однокоренных и родственных слов. Соотнесение слов со схемой. Выделение единого корня и правописание родственных и однокоренных слов.	24.09 29.09	2
3.	Приставка	Знакомство с приставками. Тренировка в нахождении приставки в словах. Графическое обозначение приставки. Развитие временных и пространственных представлений. Развитие зрительного и слухового внимания. Образование новых слов при помощи приставок.	1.10 6.10 8.10	3

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4	5
4.	Суффикс	Знакомство с суффиксами. Объяснение значений различных суффиксов. Обогащение словаря по теме «Профессии». Образование существительных с уменьшительно-ласкательным значением. Выбор суффикса.	13.10 15.10 20.10	3
5.	Морфологический состав слова	Закрепление знаний о корне, приставке, суффиксе, окончании. Формирование навыка разбора слов по составу. Уточнение значения слов. Работа с антонимами, синонимами. Развитие неречевых процессов.	22.10 27.10	2
6.	Предлоги	Закрепление понятий о предлоге как о целом слове. Развитие временно-пространственных представлений. Выбор того или иного предлога.	29.10	1
2 четверть (15 часов)				
7.	Предлоги	Закрепление понятий о предлоге как о целом слове. Развитие временно-пространственных представлений. Выбор того или иного предлога.	10.11 12.11 17.11	3
2. Развитие навыков словоизменения				12

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4	5
8.	Слова-предметы	Знакомство со словами-предметами. Обозначение изучаемых слов при помощи схемы. Обогащение номинативного словаря.	19.11 24.11	2
9.	Практическое употребление существительных в форме ед. и мн. числа	Знакомство с понятием числа. Словоизменение. Устранение аграмматизма в устной речи. Формирование навыка образования форм единственного и множественного числа имен существительных. Развитие восприятия (зрительного, слухового). Развитие внимания (слухового, зрительного).	26.11 1.12	2
10.	Практическое употребление существительных разного рода	Знакомство с понятием рода. Тренировка в постановке вопроса к существительным различного рода, в разборе слова по составу. Обогащение словаря. Развитие логического мышления.	3.12 8.12 10.12	2
11.	Употребление существительных в косвенных падежах	Знакомство с падежными формами имен существительных. Дифференциация именительного и винительного, родительного и винительного падежей. Формирование навыка словоизменения. Преодоление аграмматизма в устной речи.	15.12 17.12 22.12 24.12 29.12	6

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4	5
3 четверть (21 час)				
3. Развитие навыков согласования слов				
12.	Слова-признаки	Развитие словаря признаков. Подбор признаков к предмету. Работа по словоизменению и словообразованию. Развитие навыка постановки вопроса к словам-признакам. Соотнесение слов, обозначающих признаки предметов со схемой.	12.01 14.01	2
13.	Согласование прилагательных с существительными в роде и числе	Развитие словаря признаков. Работа по словоизменению и согласованию имен прилагательных с именами существительными в роде и числе. Работа с антонимами, синонимами.	19.01 21.01	2
14.	Согласование прилагательных с существительными в падеже	Согласование существительных с прилагательными в роде. Согласование имен прилагательных с именами существительными в падеже. Преодоление аграмматизма в устной речи.	26.01 28.01 2.02 4.02 9.02 11.02	6

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4	5
15.	Слова-действия	Знакомство с действиями предметов. Обогащение глагольного словаря. Развитие навыков словоизменения. Подбор действия к предмету. Соотнесение слов, обозначающих действия предмета с графической схемой.	16.02	1
16.	Согласование глагола с существительным в числе	Работа по словоизменению. Согласование имен существительных с глаголами в числе. Обогащение словаря действий. Преодоление аграмматизма в устной речи. Развитие внимания, мышления и восприятия.	18.02 25.02	2
17.	Согласование глагола с существительным в роде	Согласование глагола с существительным в роде. Работа по словоизменению. Соотнесение слов-действий с графической схемой. Работа с антонимами, синонимами.	2.03 4.03	2
18.	Согласование глагола с существительным во времени	Знакомство с категорией времени глагола. Развитие навыка постановки вопроса к глаголам. Изменение глагола по временам. Развитие пространственно-временных отношений.	9.03 11.03 16.03	3

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4	5
19.	Имя числительное	Знакомство с числительными. Согласование числительных с существительными в роде и падеже. Правописание числительных. Работа по словоизменению. Устранение аграмматизма в устной речи.	18.03 23.03 25.03	3
4 четверть (17 часов)				
II. Предложение.				
20.	Предложение	Соотнесение предложений с графической схемой. Знакомство со словосочетанием и предложением. Виды связи в словосочетаниях и предложениях. Построение сложных предложений различного типа. Установление в сложных предложениях причинно-следственных связей. Дифференциация понятий: предложение-словосочетание-текст.	6.04 8.04 13.04 15.04 20.04	5
21.	Состав предложения	Виды связи слов в предложении. Постановка вопроса к отдельным словам в предложении. Наблюдение за изменением смысла предложения в зависимости от перестановки слов, изменения количества слов. Преодоление устного аграмматизма. Работа с деформированными предложениями.	22.04 27.04 29.04 4.05 6.05	5

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4	5
III. Текст.				
22.	Работа над текстом	Установление смысловых связей между предложениями в составе текста. Знакомство с понятием текст, его признаки: смысловой целостностью, законченностью. Выделение логико-смысловых связей текста.	11.05 13.05 18.05 20.05 25.05	5
Оценка эффективности коррекционно-развивающего воздействия (2 часа)				

