



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 младших школьников с ФФН
в процессе коррекции дисграфии на уроках русского языка**

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование

Магистерская программа

«Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи»

Форма обучения – заочная

Проверка на объем заимствований:

70 % авторского текста

Работа допущена к защите

рекомендована/не рекомендована

«18» 11 2020 г. 4р.а3

зав. кафедрой Специальной педагогики,

психологии и предметных методик

к.п.н., доцент

Дружинина Лилия Александровна

Выполнил(а):

Студент(ка) группы ЗФ-306/173-2-2

Самкова Арина Юрьевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Дружинина Лилия Александровна

Челябинск

2021

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
ГЛАВА I. Анализ психолого-педагогической литературы по вопросу исследования.....	7
1.1 Понятие дисграфии в специальной литературе.....	7
1.2 Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ФФН.....	14
1.3 Роль уроков русского языка в преодолении нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ФФН расписать.....	24
Выводы по первой главе.....	29
ГЛАВА II. Экспериментальная работа по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ФФН.....	31
2.1 Результат и анализ изучения состояния письма младших школьников с ФФН.....	31
2.1 Содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ФФН на уроках русского языка	43
Выводы по второй главе.....	51
Заключение.....	53
Список литературы.....	56
Приложение.....	63

ВВЕДЕНИЕ

Проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста общеобразовательной школы в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. С началом обучения в школе у некоторых детей обнаруживаются затруднения с чтением и письмом. С каждым годом в начальной школе увеличивается количество детей с различными видами дисграфии.

Дисграфия – это состояние, при котором у детей, как правило, с достаточным уровнем интеллектуального и речевого развития, нарушается формирование навыков графической символизации речи в соответствии с фонетическим принципом написания и грамматическими правилами согласования слов в предложении.

Характерным признаком дисграфии является наличие стойких повторяющихся ошибок на письме, которые возникают у обучающихся общеобразовательной школы, не имеющих нарушения интеллектуального развития, зрения и слуха.

Эти ошибки разделяются на несколько групп:

- искажения букв;
- замены букв по принципу оптического и акустического сходства соответствующих им звуков;
- искажения звуко-слоговой структуры слова;
- нарушение слитности написания отдельных слов в предложении;
- аграмматизмы на письме.

По данным Т. Аристовой [2], в 1950-1960-е годы статистика дисграфий среди учащихся младших классов российских общеобразовательных школ не превышала 10%, а сегодня (2021г.) дисграфия встречается у

учащихся младших классов общеобразовательных школ уже в 50% случаев и более.

Проблема дисграфии у младших школьников изучена достаточно широко. Однако, и сегодня наблюдается ряд противоречивых споров между отечественными и зарубежными учеными в отношении сопоставления терминов «дисграфия» и «дислалия» (А. Корнев [23]).

Впервые о такой проблеме в конце XIX- начале XX веков заговорили такие ученые, как Куссмауль А., Морган В., Беркан О., Гинельвунд Л., Варбург Ф., Рашбург П. и др.

Среди отечественных авторов, посвятивших свои работы вопросам изучения нарушения чтения у детей, следует отметить такие имена: Ткачева Р.А., Мухина С.С., Хватцева М.Е., Левина Р.Е., Корнев А.Н., Лалаева Р.И. и др.

Дисграфии в научной литературе рассматриваются с разных сторон:

-как следствие зрительных нарушений, неспособности быстро перерабатывать визуальную информацию (Ф.Веллютино, Е. Григоренко, О. Иншакова, Р. Лалаева, О. Левашов, Р. Левина, Г. Чиркина и другие);

-как следствие нарушения фонематических процессов, заключающиеся в трудностях обработки звуковой стороны речи, которые препятствуют овладению звуковым составом письма (Т. Бессонова, Л. Бенедиктова, Л. Ефименкова, Р. Лалаева, Р. Левина, Г. Мисаренко, И. Садовникова, Л. Спирина, О. Токарева, А. Ястребова и другие).

По мнению ряда зарубежных авторов, (Г. Рид, П. Моррис и другие), дисграфия – это синдромом, который имеет неврологическое происхождение.

Наблюдаемая статистика проявления дисграфий у младших школьников говорит о том, что, несмотря на то, что проблемой дисграфии занимается большое количество отечественных ученых, детей с данным синдромом становится все больше. Это требует изучения причин данного

явления и поиска новых эффективных подходов к профилактике и коррекции дисграфий у младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе.

Проблема исследования заключается в поиске эффективных способов и приёмов коррекции дисграфии у младших школьников с ФФН.

Объект исследования – процесс коррекции письменной речи у младших школьников с ФФН.

Предмет исследования – особенности психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ФФН на уроках русского языка.

Цель исследования – теоретически изучить и практически доказать эффективность психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ФФН в процессе коррекции дисграфии на уроках русского языка.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по вопросу исследования дисграфии у детей младшего школьного возраста с ФФН.

2. Изучить и проанализировать состояние письменной речи у младших школьников с ФФН.

3. Определить содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ФФН на уроках русского языка.

Методологической базой и теоретической основой нашей работы являются работы по проблеме нарушений письменной речи А.Р. Лурия, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, Т.А. Фотековой.

Теоретическая значимость изучены проанализированы и уточнены понятия дисграфия, коррекционная направленность, фонетико-фонематическое недоразвитие, психолого-педагогическое сопровождение. В работе проанализированы теоретические источники по проблеме исследования, обобщен и систематизирован материал по проблеме

коррекции нарушения письма у учащихся начальных классов. Рассмотрены общие подходы и методики устранения дисграфии. Практическая значимость заключается в том, что в работе подобраны методики для коррекции различных форм дисграфии, которые в дальнейшем могут применяться в работе учителями начальных классов.

Методы исследования: теоретические анализ психолого-педагогической, лингвистической и психолингвистической литературы по проблеме исследования, изучение и обобщение педагогического опыта по преодолению нарушений письма у младших школьников с ФФН, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ исследования.

Практическая значимость работы заключается, полученные данные могут быть полезны для учителей начальных классов общеобразовательной школы с целью профилактики и коррекции дисграфических ошибок в письменных работах на уроках русского языка.

Экспериментальная база: МБОУ «СОШ №4» г. Еманжелинск.

В исследовании принимало участие – 24 учащихся 2-го класса; с нарушениями письма – 7 учащихся, без нарушений – 17 учащихся. Возраст детей 8-10 лет.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

ПО ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 ПОНЯТИЕ ДИСГРАФИИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В современной литературе термину «дисграфия» дают разное определение. Р. И. Лалаева определяет дисграфию как частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, которые обусловлены несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. [20] И. Н. Садовникова считает, что дисграфия – это частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок, что не связано с нарушением зрения, слуха и снижением

интеллекта. [40]

А. Л. Сиротюк отмечает связь частичного нарушения навыков письма с очаговыми поражениями, недоразвитием и дисфункцией коры головного мозга.

А. Н. Корнев называет дисграфию как стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень развития интеллекта и речи, а также отсутствие грубых нарушений слуха и зрения. [18]

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма. Письмо является сложной формой речевой деятельности, многоуровневым процессом. В процессе письма принимают участие различные анализаторы, такие как речедвигательный, речеслуховой, зрительный, общедвигательный. В процессе письма между ними

устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо имеет тесную связь с процессом устной речи и, следовательно, осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. В отличие от характера письма ребёнка, который уже владеет этим навыком, у взрослого человека процесс письма является автоматизированным. Так, письмо взрослого является целенаправленной деятельностью, основной целью которого является фиксация информации или передача её смысла. У взрослых людей процесс письма характеризуется целостностью, связностью и является синтетическим процессом. Графический образ слова воспроизводится как единое целое, а не по отдельным элементам (буквам). Слово воспроизводится как единый моторный акт. Процесс письма протекает автоматизировано и осуществляется под двойным контролем: зрительным и кинестетическим.

Автоматизированные движения руки являются конечной ступенью сложного процесса перевода устной речи в письменную. Всему этому предшествует сложная деятельность, которая подготавливает конечный этап. Письмо имеет многоуровневую структуру, включающую в себя большое количество операций. У взрослого они носят сокращенный, свернутый характер. В процессе овладения письмом эти операции имеют развернутый вид.

А. Р. Лурия в работе «Очерки психофизиологии письма» определяет следующие операции письма:

- процесс письма начинается с побуждения, мотива и задачи;
- анализ звуковой структуры слова - одна из сложнейших операций процесса письма;
- проговаривание на начальных этапах овладения процессом письма;
- работа по соотношению выделенной из слова фонемы с

определенным зрительным образом буквы, которая должна быть разграничена от всех других, особенно от графически сходных;

- моторная операция процесса письма – это воспроизведение зрительного образа буквы посредством движений руки;

- одновременно с движением руки происходит кинестетический контроль.

Несформированность одной из указанных выше функций может стать причиной нарушения процесса овладения письмом, то есть дисграфию. [28]

В основе дисграфии лежит недоразвитие высших психических функций, которые осуществляют процесс письма в норме.

Для обозначения нарушений процесса письма в основном используются термины: аграфия, дисграфия, дизорфография, эволюционная дисграфия.

У детей с дисграфией многие высшие психические функции несформированы: зрительный анализ и синтез, пространственные представления, слухо-произносительная дифференциация звуков речи, фонематический, слоговой анализ и синтез, деление предложений на слова, лексико-грамматический строй речи, расстройство памяти, внимания, сукцессивных и симультивных процессов, эмоционально-волевой сферы.

В логопедической литературе недостаточно описан психолингвистический аспект изучения дисграфии. А. А. Леонтьев считал, что этот аспект рассматривает механизмы нарушений письма как расстройство операций порождения письменного речевого высказывания.

Основной речевой симптоматикой дисграфии являются стойкие и повторяющиеся ошибки на письме. Их можно разделить по группам: замены и искажения букв; искажения звукослоговой структуры слова; нарушенное написание слитных и отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме.

Помимо речевой симптоматики дисграфия может сопровождаться также неречевой симптоматикой, включающей в себя различные

неврологические нарушения, нарушения познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания, психические нарушения. Неречевые симптомы не являются характерными признаками дисграфии, а совместно с нарушением письма входят в структуру нервно-психических и речевых расстройств.

У детей с сохранным интеллектом дисграфия может стать причиной отклонений в личностном формировании и определенных психических наслоений.

При целенаправленном коррекционно-логопедическом воздействии симптоматика дисграфии постепенно сглаживается.

Существует несколько классификаций дисграфии на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

Классификация на основе нарушенных анализаторов, описанная О. А. Токаревой, включает в себя акустическую, оптическую и моторную дисграфии.

Современное изучение процесса письма с точки зрения психологии и психолингвистики свидетельствует о том, что письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности и включает в себя семантические, языковые и сенсомоторные операции. На основе вышесказанного можно сделать вывод, что классификация дисграфии с учётом нарушенных анализаторов на сегодняшний день является недостаточно обоснованной и не может являться основной.

Классификация дисграфий на основе несформированности определённых операций процесса письма, разработанная Р. И. Лалаевой, является наиболее обоснованной. Она включает в себя пять видов дисграфии: артикуляторно-акустическую, акустическую, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую и оптическую дисграфии.

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия

При данном виде дисграфии ребенок пишет так, как произносит. Проявляется это в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Иногда замены букв на письме остаются даже после того, как они были устранены в устной речи. В таком случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков.

В основе этого нарушения лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь на неправильное произношение звуков в процессе проговаривания, ребенок переносит свое дефектное произношение на письмо.

Чаще всего наблюдается при таких нарушениях речи как дизартрия, ринопалия и дислалия полиморфного характера.

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания. В традиционной терминологии – это акустическая дисграфия.

Как правило, проявляется в заменах букв, которые соответствуют фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие свистящие и шипящие, звонкие и глухие звуки, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (*ч – т, ч – ц, ц – т, ц – с*). Эта форма дисграфии проявляется также в неверном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных (Например, «письмо», «любит», «лижа»). Часто встречаются замены гласных даже в ударном положении, например, *о – у* (туман – «томан»), *е – и* (лес – «лис»).

В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие по артикуляторным и акустическим признакам звуки (*л – к, б – в, п – к*).

Наиболее ярко акустическую дисграфию можно наблюдать при сенсорной алалии и афазии.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Для данного вида дисграфии характерны следующие ошибки:

- пропуски согласных при их стечении (*диктант* – «дикат», *школа* – «кола»);
- пропуски гласных (*собака* – «сбака», *дома* – «дма»);
- перестановки букв (*тропа* – «прота», *окно* – «коно»);
- добавление букв (*таскали* – «тасакали»);
- пропуски, добавления, перестановка слогов (*комната* — «кота»).

В основе данной формы дисграфии лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза. Их незрелость, как правило, на письме проявляется в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого наибольшее распространение имеют искажения звукобуквенной структуры слова[30].

Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка как во внешнем, речевом, так и во внутреннем плане, по представлению.

4. Аграмматическая дисграфия (описана в работах Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, И. К. Колповской, С. Б. Яковлевой).

Связная письменная речь у детей характеризуется большими трудностями в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий. Наблюдается нарушение смысловых и грамматических связей между отдельными предложениями.

Данную форму дисграфии связывают с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических и синтаксических обобщений. Она может проявлять себя на уровне слова, словосочетания, предложения и

текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития.

Чаще всего можно встретить у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых.

5. Оптическая дисграфия.

При данной форме дисграфии чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы, которые состоят из одинаковых элементов, но по-разному расположены в пространстве.

Её связывают с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Она проявляется в заменах и искажениях букв на письме. [20]

Таким образом, согласно исследованиям, дисграфия выявляется у 53 % учащихся вторых классов, что говорит об устойчивости данной формы речевого нарушения. Высокая распространенность дисграфии среди младших школьников связана с тем фактом, что около половины выпускников детских садов поступают в первый класс с фонетикофонематическим недоразвитием, при наличии которого невозможен процесс полноценного овладения грамотой.

1.2 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Фонетико-фонематическое недоразвитие - нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. К этой категории относятся дети с нормальным слухом и интеллектом. [10]

С развитием логопедической науки и практики (Р.Е. Левина, Р.М. Боскис, Н.Х. Швачкин, Л.Ф. Чистович, А.Р. Лурия и др.) стало ясно, что в случаях нарушения артикуляторной интерпретации слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие. Р.Е. Левина на основе психологического изучения речи детей пришла к выводу о важнейшем значении фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. Было установлено, что у детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Состояние фонематического развития детей влияет на овладение звуковым анализом.

Уровень сформированности действия по выделению последовательности звуков в слове и умение сознательно ориентироваться в звуковых элементах слова находятся в зависимости от степени недоразвития фонематического восприятия и от того, является ли это недоразвитие первичным или вторичным.

Вторичное недоразвитие фонематического восприятия наблюдается при нарушениях речевых кинестезии, имеющих место при анатомических и двигательных дефектах органов речи. В этих случаях нарушается нормальное слухопроизносительное взаимодействие, которое является одним из

важнейших механизмов развития произношения. Имеет значение и низкая познавательная активность ребенка в период формирования речи, и ослабленное произвольное внимание.

При первичном нарушении фонематического восприятия предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень сформированности действия звукового анализа ниже, чем при вторичном.

При обследовании речи ребенка необходимо самым тщательным образом установить, какие звуки нарушены в произношении и как именно.

Наиболее распространенной формой нарушения является искаженное произнесение звуков, при котором сохраняется некоторая сходность звучания с нормативным звуком. Обычно при этом восприятие на слух и дифференциация с близкими звуками не страдает.

Такая форма нарушения, как отсутствие звука или замена близким по артикуляции, создает условия для смешения соответствующих фонем и осложнений при овладении грамотой.

При смешении близких звуков у ребенка формируется артикуляция, но процесс фонемообразования еще не закончен. В таких случаях затрудняется различение близких звуков из нескольких фонетических групп, происходит смешение соответствующих букв.

В фонетико-фонематическом развитии детей выявляется несколько состояний:

* недостаточное различение и затруднение в анализе только нарушенных в произношении звуков. Весь остальной звуковой состав слова и слоговая структура анализируются правильно. Это наиболее легкая степень фонетико-фонематического недоразвития;

* недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи. В этих случаях звуковой анализ нарушается более грубо;

* при глубоком фонематическом недоразвитии ребенок «не слышит» звуков в слове, не различает отношения между звуковыми элементами, неспособен выделить их из состава слова и определить последовательность.

Таким образом, недостатки звукопроизношения могут быть сведены к следующим характерным проявлениям:

а) замена звуков более простыми по артикуляции, например: звуки с и ш заменяются звуком ф;

б) наличие диффузной артикуляции звуков, заменяющей целую группу звуков;

в) нестабильное использование звуков в различных формах речи;

г) искаженное произношение одного или нескольких звуков.

Произносительные ошибки необходимо оценивать с точки зрения их значимости для речевой коммуникации[51].

Одни из них затрагивают лишь образование оттенков фонем и не нарушают смысла высказывания, другие ведут к смешению фонем, их неразличению. Последние являются более грубыми, так как нарушают смысл высказывания.

При наличии большого количества дефектных звуков, как правило, нарушается произношение многосложных слов со стечением согласных («качиха» вместо ткачиха). Подобные отклонения в собственной речи детей также указывают на недостаточную сформированность фонематического восприятия.

Низкий уровень собственно фонематического восприятия с наибольшей отчетливостью выражается в следующем:

- а) нечеткое различение на слух фонем в собственной и чужой речи;
- б) неподготовленность к элементарным формам звукового анализа и синтеза;
- в) затруднение при анализе звукового состава речи.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием нередко имеется определенная зависимость между уровнем фонематического восприятия и количеством дефектных звуков, т. е. чем большее количество звуков не сформировано, тем ниже фонематическое восприятие. Однако не всегда имеется точное соответствие между произношением и восприятием звуков.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием наблюдается общая смазанность речи, «сжатая» артикуляция, недостаточная выразительность и четкость речи. Для них характерна неустойчивость внимания, отвлекаемость. Они хуже, чем нормально говорящие дети, запоминают речевой материал, с большим количеством ошибок выполняют задания, связанные с активной речевой деятельностью. Раннее выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием является необходимым условием для успешной коррекции недостатков в дошкольном возрасте и предупреждения нарушений письма.

После обследования детей с фонетико-фонематическим недоразвитием необходимо:

- * сгруппировать дефектные звуки по степени участия органов артикуляции и вычленить нарушения: звуков раннего онтогенеза (м, п, б, т, г, х, с) и среднего онтогенеза (ы, твердые, мягкие, л, озвончение всех согласных);

* выделить смешиваемые звуки и звуки-субституты, встречающиеся и при нормальном речевом развитии (на определенном возрастном этапе);

* вычленив искаженные звуки за счет неправильного уклада органов артикуляции (р горловое и пр.);

* вычленив звуки, имеющие постоянные субституты, из числа более простых по артикуляции.

На материале речевых высказываний проводится оценка сформированности звукослоговой структуры речи и лексико-грамматического развития детей.

У значительной части детей отклонения в речевом развитии касаются только дефектов произношения звуков, без других сопутствующих проявлений. Сущность фонетических нарушений заключается в том, что у ребенка под влиянием различных причин (например, отклонений в строении или подвижности артикуляционного аппарата, зубов, челюстей, языка, нёба или подражания неправильной речи) складывается и закрепляется искаженное артикулирование отдельных звуков, которое влияет лишь на внятность речи и не мешает нормальному развитию других ее компонентов.

Типичные примеры нарушений, относящихся к данной группе, велярное, увулярное или одноударное произношение звука р, мягкое произношение шипящих при нижнем положении языка, межзубное произношение свистящих, т.е. различные искажения звуков. Процесс фонемообразования в таких случаях не задерживается, и учащиеся, приобретая к школьному возрасту определенный запас более или менее устойчивых представлений о звуковом составе слова, правильно соотносят звуки и буквы и не допускают в письменных работах ошибок, связанных с недостатками произношения соответствующих звуков. Учащиеся с такими дефектами произношения составляют 50-60% от общего числа детей, имеющих отклонения в формировании языковых средств.

У других школьников имеет место несформированность звуковой стороны речи (произношения, фонематических процессов), т.е. фонетико-фонематическое недоразвитие ФФН. Суть этого дефекта проявляется в том, что ребенок не только неправильно произносит те или иные звуки, но и недостаточно их различает, не улавливает акустической и артикуляционной разницы между оппозиционными звуками, т.е. допускает фонологические ошибки. Это затрудняет процесс овладения звуковым составом слова, и дети делают специфические ошибки при чтении и письме.

Формирование звуковой стороны речи при нормальном ее развитии происходит в двух взаимосвязанных направлениях: усвоение артикуляции звуков (движений и позиций органов речи, нужных для произношения) и системы признаков звуков, необходимых для их различения.

Каждый язык располагает своей фонематической системой, где определенные звуковые признаки выступают как сигнальные, смыслоразличительные (фонемы), в то время как другие звуковые признаки остаются несущественными (вариантами). Весь звуковой строй языка определяется системой противопоставлений (оппозиций), где различие даже в одном признаке изменяет смысл произносимого слова.

Дифференциация звуков речи как при восприятии, так и при произношении происходит на основе выделения сигнальных признаков и отличия их от несущественных, не имеющих фонематического значения. Затруднения в выработке звуковой дифференциации чаще всего проявляются у детей либо в замене одного звука другим при произношении, либо в смешении звуков[45].

Наряду с недостатками произношения звуков у некоторых детей встречаются и нарушения воспроизведения слоговой структуры слова: пропуски слогов, добавления, перестановки. В основном они пропускают безударную часть слова или согласный звук в словах со стечением двух или

более согласных. Иногда можно наблюдать и лишние слоги в слове, перестановку звуков и слогов и др.

Как известно, для развития письменной речи важное значение имеет сознательный анализ составляющих ее звуков. Однако, чтобы обозначить при письме тот или иной звук буквой, необходимо не только выделить его из слова, но и обобщить выделенный звук в устойчивую фонему на основе слухопроизносительной дифференциации. Умение выделять фонемы из слова и правильно их дифференцировать является одним из необходимых условий развития анализа звукового состава слова.

Для осуществления звукослогового анализа необходимо и другое условие умение представить звуковой состав слова в целом, а затем, анализируя его, выделить звуки, сохраняя их последовательность и количество в слове. Анализ звукового состава слова, как подчеркивает Д.Б. Эльконин, есть не что иное, как овладение определенной учебной операцией, умственным действием «по установлению последовательности звуков в слове». Формирование этого учебного действия происходит постепенно и требует от ребенка активности и сознательности.

Таким образом, умение свободно и сознательно ориентироваться в звукослоговом составе слова предполагает достаточный уровень развития фонематического представления у ребенка и овладения определенным учебным действием. [14;с.43]

Установлено, что недостатки произношения у детей часто сопровождаются затруднениями в анализе звукового состава слова: они с трудом выделяют звуки из анализируемого слова, не всегда достаточно четко дифференцируют на слух выделенный звук, смешивают его с акустически парным, не могут сравнить звуковой состав слов, отличающихся только одним звуком.

Указанные затруднения, связанные с недостаточным различением звуков, близких по акустико-артикуляционным признакам, являются характерными для детей с фонетико-фонематическим и фонематическим недоразвитием и почти не встречаются у детей с нормальным речевым развитием. Последние испытывают иногда те или иные временные трудности лишь в овладении учебным действием по определению последовательности и количества звуков в анализируемом слове. Что касается учащихся с фонетико-фонематическим и фонематическим недоразвитием, то они в гораздо большей степени, чем дети с нормальным развитием, допускают ошибки в определении порядка звуков в слове, пропускают отдельные звуки, вставляют лишние, переставляют звуки и слоги. Для них характерны и ошибки на замену звуков.

Чем ниже уровень практических навыков звукослогового состава слова, тем большие трудности испытывают школьники при обучении письму и чтению. Между нарушениями устной речи, письма и чтения существует тесная связь и взаимообусловленность. Несформированность представлений о звуковом составе слова приводит не только к специфическим нарушениям письма, но и к своеобразным нарушениям чтения, которые, в свою очередь, распространяются как на способы овладения чтением, так и на его темп.

В случаях выраженного ФФН у некоторых учащихся отмечаются трудности в овладении техникой чтения, что, в свою очередь, оказывает отрицательное влияние на понимание прочитанного. При низкой технике чтения звуковой образ слова с трудом узнается ребенком и его связь со значением не устанавливается.

На первых порах обучения чтению решающую роль играет узнавание буквы и связанного с ней звука, а в дальнейшем навык чтения превращается в зрительное узнавание звукового образа слогов, целых слов, а иногда и фраз, сложившихся уже в процессе устного общения. Если у ребенка нет четких представлений о звуковом составе слова, о том, из каких звуковых элементов

состоит слог или слово, у него с трудом формируются обобщенные звукослоговые образы. Вследствие этого он не может объединить звуки в слоги по аналогии с уже усвоенными, более легкими слогами и узнать их.

Для правильного зрительного восприятия и узнавания слога или слова при чтении необходимо, чтобы звуковой состав был достаточно четок и чтобы ребенок умел правильно произносить каждый входящий в него звук. Т.Г. Егоров подчеркивает, что преодоление трудностей слияния звуков в значительной мере зависит от развития устной речи ребенка: чем лучше владеют дети устной речью, тем легче им произвести слияние звуков читаемого слова. У детей легко создаются в процессе обучения звуковые образы слогов и слов в их обобщенном звуко-буквенном обозначении. «В тех случаях, когда это по каким-либо причинам не происходит, -- отмечает Д.Б. Эльконин, ребенок отстает в обучении чтению, задерживаясь долго на побуквенном чтении, испытывает "муки слияния", не умеет переходить от букв и их названий к звукам живой речи». Подобную картину мы наблюдаем у некоторых детей с отклонениями в развитии речи.[14; с.87]

Чтение у детей с фонетико-фонематическим и фонематическим недоразвитием характеризуется также замедленным темпом, так как они часто «застревают» на чтении отдельных букв, отдельных частей слова или целого слова, чтобы правильно соотнести букву с соответствующим звуком или осмыслить читаемое.

Недостатки произношения и различения звуков фонетико-фонематическое и фонематическое недоразвитие (ФФН и ФН), обуславливающие затруднения в овладении чтением и письмом, наряду с фонетическим дефектом являются самыми распространенными у учащихся общеобразовательных школ. Однако поскольку в обоих случаях имеют место дефекты произношения, то учитель должен уметь определять, являются ли недостатки произношения самостоятельным, изолированным дефектом или они выступают в качестве одного из проявлений более сложного нарушения

звуковой стороны речи, а именно -- ФФН, и уметь дифференцировать данные проявления. Это необходимо для определения содержания коррекционного воздействия.

Учащиеся с недоразвитием звуковой стороны речи (ФФН и ФН) составляют примерно 20-30% от общего числа детей с несформированностью языковых средств. Среди этих учащихся число реально неуспевающих по родному языку колеблется от 50 до 100%. [32]

1.3 РОЛЬ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРЕОДОЛЕНИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФФН

В настоящее время учителя начальных классов общеобразовательной школы часто сталкиваются с проблемами нарушений письма. Дети путают буквы, пропускают их, пишут в зеркальном отражении, либо добавляют ненужные буквы в слове. Очень часто учителя списывают такие ошибки на невнимательность учеников или на их излишнюю лень, приплюсовывают эти ошибки к орфографическим и пунктуационным и выводят твердое «два» в конце четверти. А между тем, это очень серьезное нарушение, которое требует долгой коррекционной работы, и если вовремя не начать корректировать эту проблему, то в дальнейшем письменная речь ребенка будет только ухудшаться[42].

Трудности в овладении письмом могут проявить себя уже в 1 классе. Показателями являются нечеткое знание всех букв алфавита, сложности при переводе звука в букву и наоборот, сложности при переводе печатной графемы в письменную, трудности звукобуквенного анализа и синтеза. В дальнейшем нарушается формирование процесса письма. Дети смешивают письменные и печатные буквы по оптическим и моторным признакам, пишут слова без гласных букв, сливают несколько слов в одно или наоборот расщепляют слова на части. Если вовремя не помочь ребенку исправить эти недостатки, то к концу второго класса они могут привести к дисграфии. Проблема нарушений письма в школе стоит как никогда остро, о чем свидетельствует не только большая распространенность дисграфии среди учащихся массовых школ, но и трудности ее преодоления[42].

Практика работы в начальной школе показывает, что существуют наиболее часто встречающиеся ошибки на письме у младших школьников.

1. Специфические фонетические замены (недостаточность различия звуков, принадлежащих к одной или к разным группам, различающимся тонкими акустико-артикуляционными признаками).

2. Нарушение слоговой структуры слова (пропуск отдельных букв и целых слогов, перестановка букв или слогов, раздельное написание частей одного слова и слитное написание слов).

3. Графические (оптические) ошибки (замены букв по графическому сходству).

Так как рассматриваемое нарушение поддается профилактике и коррекции, то вопросу профилактики нарушений письма следует уделить особое внимание, поскольку именно путь профилактики должен стать самым основным в решении данной проблемы. Уже в дошкольном возрасте по целому ряду признаков можно заранее предвидеть, кому из детей «угрожает» появление дисграфии[42].

Для коррекции нарушений письма существует целый ряд способов и приемов, которые можно применять как самостоятельно, так и в ходе урока русского языка. При коррекции дисграфии большое место занимают письменные упражнения, закрепляющие дифференциацию звуков. Большое внимание уделяется работе по уточнению и дифференциации оптических образов смешиваемых звуков. Важное место при коррекции нарушений письма имеет словарная работа. Уточнение и обогащение словаря проводится, прежде всего, в процессе работы над прочитанными словами, предложениями, текстами. За последние годы опубликован ряд пособий по формированию у детей младшего школьного возраста предпосылок к полноценной учебной деятельности в различных видах образовательных учреждений (как общеобразовательных, так и специальных). В них изложены приемы и методы развития активной речемыслительной деятельности, культуры устной речи и преодоление письма у детей младшего школьного

возраста как у детей с нормальным речевым развитием, так и с отклонениями.

Повышение эффективности и качества обучения учащихся общеобразовательных школ предполагает своевременное выявление, предупреждение и устранение имеющихся у некоторых из них недостатков устной и письменной речи.

Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определённых речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность какой-либо из указанных функций может вызывать нарушение процесса овладения письмом[63].

Нарушение письма составляет значительный процент среди других нарушений речи, встречающихся у учащихся массовых школ. Оно является серьёзным препятствием в овладении учениками грамотой на начальных этапах обучения, а на более поздних – в усвоении грамматики родного языка.

В основе специфических ошибок лежат серьёзные причины: несформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи. Так, пропуски гласных и согласных букв, перестановки букв в слове, перестановки и выпадения слогов, появление лишних букв или слогов в слове, недописывание букв или слогов в слове обусловлены несформированностью фонематического восприятия и связанного с ним анализа и синтеза слов.

Несформированность фонематического слуха приводит к тому, что учащиеся не различают фонем родного языка. На письме это выражается в виде их смешения и замены букв, а также неумение правильно употреблять на письме

некоторые грамматические правила. Отставание в развитии лексикограмматической стороны речи приводит к аграмматизму. На письме это выражается в виде неправильного согласования и управления различных частей речи. Дети не чувствуют интонационной и смысловой законченности предложения, поэтому не могут правильно на письме обозначить границу предложения, как следствие, не применяют правильно постановки точки в конце предложения и написания заглавной буквы в начале[66].

Одна из главных задач логопедической работы – правильно определить причины, лежащие в основе нарушения письма, поскольку от этого зависят методы и продолжительность коррекционной работы.

Коррекция нарушений письма включает следующие этапы:

1. Исправление дефектных звуков.
2. Работа учителя начальных классов с ребенком по специальным методикам:

-формирование фонематического восприятия и внимания к словам при воспроизведении на письме оппозиционных фонем; о формирование звукобуквенного анализа;

-синтез слова;

-развитие способностей анализа и синтеза слов;

-развитие способностей конструирования фраз и связных высказываний, темп письма; о расширение словарного запаса.

Для коррекции нарушений письма у младших школьников необходимо проведение с ними строго целенаправленной работы в течение достаточно продолжительного времени и обязательно с использованием большого количества, тщательно подобранного однотипного речевого материала.

Занимаясь с ребенком, необходимо помнить несколько основных правил:

1. На всем протяжении специальных занятий ребенку необходим режим благоприятствования. После многочисленных двоек и троек, неприятных разговоров дома он должен почувствовать хоть маленький, но успех.

2. Нельзя давать упражнения, в которых текст написан с ошибками (подлежащими исправлению).

3. Подход «больше читать и писать» успеха не принесет. Не нужно читать больших текстов и не писать больших диктантов с ребенком. На первых этапах должно быть больше работы с устной речью: упражнения на развитие фонематического восприятия, звуковой анализ слова. Многочисленные ошибки, которые ребенок с дисграфией неизбежно допустит в длинном диктанте, только зафиксируются в его памяти как негативный опыт.

4. Гармоничное состояние спокойствия и уверенности в успехе будет способствовать устойчивым хорошим результатам[41].

Таким образом, целенаправленная и верно выстроенная работа учителя с учащимися начальных классов на уроках русского языка поможет детям справиться с таким нарушением письма как дисграфия.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что дисграфия является частичным специфическим нарушением процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки.

Нарушения письма (дисграфия) у детей младшего школьного возраста с ФФН изучаются давно, но и сейчас это одна из самых актуальных проблем логопедии, ведь дисграфия является одной из самых распространенных форм речевой патологии у младших школьников. Нарушения письма оказывают влияние на весь процесс обучения и речевое развитие детей. Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае чрезвычайно важно для построения логопедической работы с детьми.

Необходимо отметить, что дисграфия, по мнению многих авторов, обусловлена условиями жизни и обучения ребенка. Поэтому возникновение в последние годы тенденции к увеличению расстройств письменной речи у детей можно приостановить с помощью применения педагогических методов. Педагогика, логопедия, медицина должны в совокупности обеспечить необходимую коррекционную базу для профилактики и исправления речевых ошибок на письме у младших школьников общеобразовательных школ.

На основании полученных данных нами были сделаны следующие выводы:

1. Понимание механизмов дисграфии и ее эффективная коррекция требуют психолого-педагогического изучения специфических ошибок письма, особенностей устной речи, а также нейропсихологического анализа других психических функций школьников.

2. Младшие школьники с дисграфией по характеру нарушений письма, особенностям устной речи и других психических функций представляют собой неоднородную группу.

3. Комплексный (психолого-педагогический и нейропсихологический) подход к анализу дисграфии у детей позволяет обнаружить закономерную взаимосвязь специфических ошибок письма, особенностей устной речи и других психических функций.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1 РЕЗУЛЬТАТ И АНАЛИЗ ИЗУЧЕНИЯ СОСТОЯНИЯ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФФН

Актуальность и значимость проблемы нарушения письма проанализированной в первых главах, позволили определить направление собственного констатирующего исследования.

Констатирующий эксперимент был проведен с целью исследования нарушений процесса письма у младших школьников с ФФН (учащихся 2 классов).

Исследование проводилось в сентябре 2019 года, на базе МБОУ «СОШ №4» г. Еманжелинска Челябинской области. Исследование состояло из двух этапов.

На первом этапе мы разделили учащихся на две группы: контрольную и экспериментальную; проводили обследование по выявлению нарушений письма у учащихся 2 класса.

На втором этапе мы подобрали специальный комплекс упражнений для уроков русского языка, задания в котором направлены на профилактику и преодоление нарушений письма.

В исследовании приняли участие – 24 учащихся в возрасте 8-10 лет. Для исследования письма нами была выбрана методика И.Н. Садовниковой[66]. Начальное обследование письма у учащихся 2 класса общеобразовательной школы проводилось в сентябре 2019 года. Класс мы поделили на две группы. В экспериментальную группу попали учащиеся с

явными нарушениями письма. В контрольную группу попали все остальные учащиеся.

В Таблице № 1 мы приводим список учащихся экспериментальной и контрольной групп.

Таблица №1

Список учащихся экспериментальной и контрольной групп

Экспериментальная группа	Контрольная группа
1. Анастасия В.	1. Андрей Б.
2. Екатерина Г.	2. Алина В.
3. Юлия Е.	3. Дарья И.
4. Екатерина К.	4. Дмитрий К.
5. Ксения К.	5. Анна Л.
6. Екатерина К.	6. Екатерина М.
7. Анастасия М.	7. Егор М.
8. Максим М.	8. Дмитрий М.
9. Егор П.	9. Михаил Н.
10. Анастасия П.	10. Елизавета О.
11. Данил Р.	11. Мария Ф.
12. Максим Ш.	12. Елизавета Ш.

Все дети, участвующие в эксперименте, имели согласно медицинской документации сохраненный физический слух, нормальное зрение и по состоянию своего здоровья и психического развития могли обучаться по программе общеобразовательной школы.

Ранний период речевого развития учащихся с нарушением письма, со слов родителей, чаще всего не отличался по срокам появления первых слов и фразовой речи от нормативных показателей.

Следует заметить, что при поступлении в первый класс некоторые дети из данного класса имели специфические особенности речи (гнусавость, «съедание» окончаний слов). В процессе обучения письму у этих детей появились и письменные нарушения, например, у одной из учениц класса наблюдается «бисерное» написание слов.

На первом этапе для обследования письма учащихся мы использовали следующие виды заданий (материал для обследования):

1. Списать слова, написанные рукописным шрифтом: лещ, жук, снег, бант, мышка, песок, коньки, зебра, дятел, муха, вагон, майка, осень, вечер, жёлудь, вагон, индюк, бабочка.

2. Списать слова, написанные печатным шрифтом: плащ, крот, аист, флажок, насекомое, берёзка, лесенка, ученик, трещина, веселье.

3. Записать под диктовку строчные буквы: б, г, е, ж, ц, ы, х, м, ю, в, э, ш, й, т, и.

Каждая буква должна быть написана отдельно. В случае, если ребенок не помнит, как пишется определенная буква, вместо нее должен остаться прочерк.

Например: б, е, ж, ы, х и т. д.

4. Записать под диктовку прописные буквы: Д, Ф, Ч, У, Ё, Щ, К, В, З, Г, С, Р, Л, Ц, Б.

Каждая буква должна быть написана отдельно. В случае, если ребенок не помнит, как пишется определенная буква, вместо нее должен остаться прочерк.

5. Записать под диктовку слоги: ор, ми, ся, уп, оде, сту, окн, злы, апт, жде, хвы, урн, коч, оста, жади, щац.

6. Записать под диктовку слова: шар, стул, грач, пишу, сила, книга, правда, клубок, трава, упал, берёза, ступенечка, пружина, больной, убежать.

7. Записать предложение после однократного прослушивания: У ёлки пушистый зайчик.

8. Списать печатный текст.

Кошка и птичка.

Спала кошка на крыше. Села возле кошки птичка. Не сиди близко, птичка, кошки хитры.

В зависимости от возраста подбирается соответствующий текст.

9. Списать рукописный текст.

Щенок.

У Жучки родились щенки. Маша и Петя взяли одного. Щенок громко скулил.

Дети накормили щенка.

Для учащихся других классов используются более сложные и объемные тексты.

10. Написать диктант.

Кот.

У Миши жил кот. Звали кота Рыжик. Хвост у Рыжика пушистый. Мальчик часто играл с котом. Они были друзья.

Для диктанта можно использовать другие тексты, предусмотренные школьной программой.

Перед обследованием учитель объяснил учащимся все задания, ответил на все интересующие вопросы, а также учащихся ознакомили с критериями оценивания работ. Задания выполнялись на отдельном листочке и проходили

в разные дни. Это было сделано специально, для того, чтобы не перегрузить учащихся работой и избежать случайных ошибок.

Обработку полученных данных мы проводили по следующим критериям:

Критерии оценки слухового диктанта и списывания:

Высокий уровень (3 балла) – работа выполнена без ошибок.

Средний уровень (2 балла) – в работе учениками допущены 1-2 ошибки.

Низкий уровень (1 балл) – ученики допустили в работе 3 и более 3 ошибок.

В среднем на выполнение одного задания учащиеся тратили 15-20 минут. Полученные данные мы занесли в таблицу №2.

Таблица № 2.

Анализ полученных данных

Распределение количества учащихся по критериям выполнения задания	Число учащихся	%
Количество учащихся в классе	24	100
Количество учащихся, выполнявших работу	24	100
Количество учащихся, выполнивших работу без ошибок (Высокий уровень – 3 балла)	8	40
Количество учащихся, допустивших 1 – 2 ошибки (Средний уровень – 2 балла)	7	20
Количество учащихся, допустивших 3-4 ошибки и более (Низкий уровень – 1 балл)	9	40

При анализе письменных работ среди учащихся 2 классов «Средней общей образовательной школы № 4» справились с работами без ошибок только 40% учащихся, работы с ошибками были у 60% учащихся, из них 40% детей выполнили работу на низком уровне.

При исследовании состояния письма учащихся 2 классов выявлено следующее:

- с работами без ошибок – высокий уровень (3 балла) – справились лишь 40% учащихся;
- в работах допустили 1-2 ошибки – средний уровень (2 балла) – 20% учащихся;
- выполнили работы на низком уровне (1 балл) – 40% учащихся.

Качественный анализ показал, что как при письме под диктовку, так и при списывании дисграфические ошибки у младших школьников встречались во всех видах письма. Письмо под диктовку является более сложным видом письма, чем другие, поэтому специфических ошибок в диктантах дети допускают значительно больше, а именно в 3 раза.

Учащиеся 2-х классов допускали следующие специфические ошибки при письме под диктовку и списывании с печатного текста:

- 1) отсутствие в предложении точки и / или заглавной буквы.

Примеры: Наступила зима. Летучие мыши забрались в дупло. – Наступила зима летучие мыши забрались в дупло Лягушки зарылись в мох. Медведь спит в берлоге. – лягушки зарылись в мох. медведь спит в берлоге.

- 2) Неуместное написание заглавной буквы или точки в середине предложения. Неуместное написание детьми заглавной буквы или точки в середине предложения встречалось гораздо реже, чем отсутствие прописной буквы в начале и точки в конце предложения. Примеры: Еж прикрылся сухими листьями – Еж прикрылся. Сухими листьями.

3) Раздельное написание частей слова.

Примеры: в норе себе - в норесебе ; зарылись - зарылись.

4) Слитное написание слов, чаще служебного слова с последующим или предыдущим словом – подавляющее большинство детей составили слитное написание предлогов со словами и раздельное написание приставок и слов. Примеры: наступила – на ступила; встречаются – в стречают; зарылись – за рылись; в дупло – вдупло; на зиму – назиму.

5) Пропуск, перестановка, вставка букв и слогов - дети допускали пропуски как безударных гласных, которые подвергаются сильной редукции, так и ударных гласных.

Примеры:

а) пропуски букв, обозначающих гласные звуки: шапка – «шпка» , лужа – «лжа», крыльцо - «крльцо», береза – «брза»;

б) пропуски букв, обозначающих согласные звуки - учащиеся пропускали буквы не только в стечениях согласных, но и между гласными и даже в начале слов: птица – «пица», встречаются – «встечают», журчат – «жучат»,

постель – «потель», живут – «живу»;

в) пропуски слогов: пускают – «пуска», лисица – «лица», кораблики – «корабки»;

г) перестановки букв и слогов - в ряде случаев в письме детей возникал обратный порядок букв, иногда точный обратный порядок букв не соблюдался: кругом – «крумог», наступила – «наспитула», зима – «зиам»,

дупло –

«дулпо»;

д) вставка букв буквы, обозначающие гласные и согласные звуки, школьники вставляли с одинаковой частотой: прикрылся – «порикрылся», снег – «сенег»,

душло - «дупуло»;

б) Ошибки обозначения на письме твердости или мягкости согласных звуков. В эту группу включены ошибки, связанные с неправильным употреблением, так называемых, гласных первого и второго ряда и мягкого знака, как показателя мягкости согласных. Значительно чаще ученики допускали ошибки при обозначении мягкости согласных, т.е. не писали мягкий знак или заменяли гласную второго ряда парной ей гласной первого ряда. Что касается замен гласных при обозначении мягкости предшествующих согласных, то чаще других школьники писали «а» вместо «я», «у» вместо

«ю», «о» вместо «ё», «и» - «ы». Крайне редко встречались замены «е» на «э».

Примеры: прикрылся – «прикрился», весна – «вэсна», лягушки – «лагушки».

7) Смешения букв по акустическому сходству.

Примеры:

а) смешения букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные звуки. Чаще всех смешений дети писали вместо глухого согласного звонкий и звонкий вместо глухого.

Примеры: душло – «дубло», лужа – «луша», берлога – «перлога», белка – «пелка», весна – «вэсна», забрались – «сабрались».

б) смешения букв, обозначающих гласные звуки в сильной позиции. Были выявлены смешения букв о-а, е-я, о-у, ё-ю, обозначающих звуки [о] - [а], [э] -

[a], [o] - [y]:наступила – «настопила», мох – «мах», медведь – «медвядь»;

в) смешения букв, обозначающих свистящие и шипящие согласные звуки:журчат – «зурчат», лужа – «луза», мыши – «мыси»;

г) смешения букв, обозначающие звуки [р] и [л].

Примеры: ручейки – «ручельки», кораблики – «колаблики»;

д) смешения букв, обозначающих аффрикаты и их компоненты не являлись частотной ошибкой.

Примеры: журчат – «журцат», ручейки– «рутейки», крыльца – «крыльса», летучие – «летущие»;

8) Смешения букв по кинетическому сходству – к этой группе былиотнесены смешения букв, имеющих сходную форму и написание. Механизм возникновения подобных ошибок неоднозначен: они могут быть объяснены оптическим и кинетическим сходством букв, а в некоторых случаях кинестетическим (артикуляционным) сходством звуков ими обозначаемых. По этой причине такие смешения на данном этапе исследования были включены в одну группу.

Примеры:и-у, т-п, о-а, а-д, Т-П, б-д, х-ж, ш-щ, т-н, к-т, Р-Г, т-р, п-к, к-н, п-р, К-Н, к-р, п-н и др.; лужа – «лижа», береза – «береда», сухими – «сужими», наступила – «настутила», зарылись – «зарымись», убрали – «удрали», медведь – «мебведь»;

9) Зеркальное написание буквы – оказалось в целом не характерным для учащихся 2 класса. Такие ошибки составили лишь 0,5% от всего числа ошибок. Тенденция к зеркальности наблюдалась у незначительного числа детей при написании строчных букв э, с, г и прописных букв С, З, Е, Ё.

Примеры:Зима – «Еима», Еж – «Зж», сухими – «эухими».

10) Персеверации (застревание) при написании слова дети могли повторить букву несколько раз подряд или написать ее в слове позже - и антиципации

(предвосхищение)- они обнаруживались как в начале, так и в середине. Примеры персевераций в письме: снег тает – «снегтаег», прикрылся – «прикрыкся».

Примеры антиципаций в письме: на деревьях – «на девевьях», кораблики – «бораблики».

11) орфографические ошибки. Примеры орфографических ошибок, допущенных учащимися в работах:

зима – «зема», летучие – «литучие», мышь – «мыш», листьями – «листями», большая – «бальшая», детишки – «дитишки».

Проводя анализ работ учащихся, мы выявили следующие ошибки:

- Замена букв по акустическому сходству (З = С, Ж = Ш, Д = Т, Г = К – «ёш» вместо «ёж», «медветь» вместо «медведь», «юк» вместо «юг», «берески» вместо «березки» и т. д.); замены гласных («а» = «о»);
- Неправильное обозначение мягкости («по сучькам» вместо «по сучкам», «медведи» вместо «медведь» и др.);
- Замена букв по оптическому сходству («л» - «и», «т» - «п», «м» - «н», «у» - «и»), «зеркальное письмо» («З» - «Е»), недописывание или приписывание лишних элементов букв;
- Слитное написание предложений (не пишут заглавных букв, не ставят точек);
- Слитное написание предлогов со словом («влесу») или раздельное написание приставки со словом («за шёл»);

- Пропуски букв, слогов, слов;
- Изменение падежных окончаний, нарушение согласования слов в предложении.
- Также у учеников с дисграфией много орфографических ошибок: правописание проверяемой безударной гласной в корне; правописание «ЖИ – ШИ», «ЧА – «ЩА»; правописание имен собственных и др.

Самыми распространенными ошибками среди учащихся 2 класса «Средней общей образовательной школы № 14» оказались:

- 1) пропуск, перестановка, вставка букв и слогов смешения букв по кинетическому сходству;
- 2) смешения букв по акустическому сходству;
- 3) отсутствие в предложении точки и/или заглавной буквы.

Реже в письменных работах встречались следующие ошибки:

- 1) слитное написание слов, чаще служебного слова с последующим или предыдущим словом;
- 2) ошибки обозначения на письме твердости или мягкости согласных звуков;
- 3) неуместное написание заглавной буквы или точки в середине предложения;
- 4) зеркальное написание буквы;
- 5) персеверации и антиципации;
- 6) раздельное написание частей слова;

Анализ письменных работ показал, что с учащимся необходимо проводить логопедическую работу, направленную на преодоление нарушений письма с помощью правильно подобранного комплекса

упражнений. Дети, имеющие такие ошибки, вполне могут овладеть навыками письма, если будут активно и систематически заниматься. Некоторым будет достаточно непродолжительной системе занятий, а кому-то месяцы уроков, во время которых ученик сможет натренировать буквенное зрение и речевой слух.

2.2. СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФФН НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Результаты обследования письма показали, что недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза и неправильное звукопроизношение приводит к нарушениям письменной речи. Эти нарушения проявляются в заменах, пропусках и смещениях букв, обозначающих звуки, сходные по акустикоартикуляционным признакам.

Идея психолого-педагогического сопровождения тесно связана с идеей модернизации современной системы образования. В системе образования должны быть созданы условия для развития и самореализации любого ребенка, при этом полноценное развитие личности должно стать гарантом социализации и благополучия.

С вступлением федерального государственного стандарта образования второго поколения (ФГОС), изменяются требования, которые предъявляет к учащимся. Проблема нарушений письменной речи у школьников является одной из самых важных в процессе школьного обучения. Именно чтение и письмо из цели обучения в начальной школе становятся средством дальнейшего получения знаний.

На основе анализа специальной литературы и экспериментального исследования определилось содержание работы учителя начальных классов по преодолению нарушений письменной речи младших школьников с ФФН на уроках русского языка в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Изучению психолого-педагогических особенностей детей с нарушениями письменной речи посвящены работы И.Т. Власенко, Корнева

А.Н. И.Ю. Кулагиной, Л.С. Цветковой, А.В. Ястребовой, Садовниковой И.Н., Лалаевой Р.И. и другими учёными. Для нас наиболее актуальными являются работы Лалаевой Р.И., А.В. Ястребовой, Садовниковой И.Н., которые рассматривают нарушения письменной речи младших школьников в общеобразовательной школе.

Применительно к младшим школьникам с ФФН вернее говорить не о нарушениях, а о трудностях овладения письменной речью. Их основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, возникновение которых у учеников не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения. Дислексия и дисграфия обычно встречаются в сочетании.

Анализ литературных источников по данному вопросу свидетельствует о том, что самыми распространенными формами нарушений письменной речи у младших школьников являются дисграфия.

Дети с нарушением письменной речи принадлежат к той категории учащихся, которая нуждается в организации психолого-педагогического сопровождения в первую очередь. Без такой помощи они не только испытывают затруднения в процессе обучения, но и оказываются в числе стойко неуспевающих по родному языку и математике.

Особое место в работе по преодолению нарушений письменной речи отводится учителю начальной школы. Именно он для ребенка самый первый, самый важный после родителей человек. В начальной школе слово учителя для ребенка имеет очень весомое значение. Роль учителя для ребенка с трудностями в письменной речи возрастает в том случае, когда учитель умеет поддержать ребенка в классном коллективе, выявить его сильные стороны, настроить детей на дружеское отношение к ребенку и поддержку.

Учителю начальных классов необходимо осознавать значимость логопедических занятий и свою роль в организации психолого-педагогической поддержки учащихся с нарушениями письма.

Изучение методической литературы позволило говорить об определенных практических наработках в организации этого взаимодействия.

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.

Также анализ материалов, посвященных вопросу сотрудничества учителя-логопеда и учителя начальных классов, позволил выделить и основные формы сотрудничества:

- участие в работе ПМПк школы;
- совместное проведение круглых столов по вопросам диагностики нарушений письма и планирования индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) учащегося;
- интегрированные уроки учителя и логопеда;
- консультации;
- участие в педсоветах;
- совместное проведение родительских собраний;
- открытые занятия учителя-логопеда;

- участие учителя-логопеда в методических объединениях учителей начальных классов;

- разработка совместного плана действий по устранению учебной проблемы.

Организация психолого-педагогического сопровождения в общеобразовательной школе предусматривает сопровождение не только обучающихся, но и их семей. Способы взаимодействия с родителями

- Консультации (индивидуальные, либо подгрупповые),
- Беседы,
- Выступления на собраниях,
- «Круглые столы», • Открытые занятия,
- Оформление стендов, папок-передвижек и так далее.

Работа по преодолению нарушений письменной речи проводилась в следующих направлениях:

1. Развитие моторики пальцев рук.

Были использованы следующие виды работ, способствующие развитию мелких мышц пальцев и кистей рук:

1) Игры с пальчиками, сопровождающиеся проговариванием чистоговорок, скороговорок, стихотворений, потешек.

2) Специальные упражнения без речевого сопровождения, объединенные в комплекс гимнастики для развития мелкой моторики рук, так называемая пальчиковая гимнастика.

3) Игры и действия с игрушками и предметами: раскладывание пуговиц, палочек, зерен, желудей и т.д.; нанизывание бус, бисера, колечек,

пуговиц на нитку; пришивание и застегивание и расстёгивание пуговиц; соби́рание мозаики и т.п.

4) Изобразительная деятельность: раскрашивание картинок; обведение контуров; штриховка; рисование карандашами и красками различными способами (кистью, тампоном, пальцем, свечой и т.д.); разнообразная работа с ножницами; поделки из природного материала и т.д.

2. Работа по формированию фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза.

Эта работа проводилась с помощью различных упражнений и заданий:

Упражнения на устранение ошибок на почве нарушения языкового анализа и синтеза:

Придумать предложение по сюжетной картинке и определить в нем количество слов.

Придумать предложение с определенным количеством слов.

Увеличить количество слов в предложении.

Составить графическую схему данного предложения и придумать по ней предложение.

Определить место слов в предложении (какое по счету указанное слово).

Выделить предложение из текста с определенным количеством слов. Поднять цифру, соответствующую количеству слов предъявленного предложения.

3. Упражнения на развитие слогового анализа и синтеза:

- Отхлопать слово по слогам и назвать их количество.
- Выделить гласные в слове, определить количество слогов.

- Поднять кружок нужного цвета (красный или синий).
- Записать только гласные данного слова (окна – о ___ а).

- Повторить слово по слогам. Сосчитать количество слогов.
- Выделить первый слог из названий картинок, записать его.
- Определить пропущенный слог в слове при помощи картинки.
- Составить слово из слогов (нок, цып, лё, точ, лас, ка).
- Выделить из предложения слова, состоящие из определенного количества слогов.

4. Коррекция нарушений письменной речи

Упражнения для коррекции ошибок письма на уровне буквы

- 1) Придумывание детьми слова на данную букву.
- 2) Придумывание слов на данную букву в определенной позиции.
- 3) Закончить слова данным звуком.
- 4) Вставить в начало слова звук (даны два звука на выбор):

5. Упражнения для коррекции ошибок письма на уровне слога

- 1) Придумывание слов на заданный слог в определенной позиции.
- 2) Составление схем слогов с использованием цветных фишек: для гласного звука - красный, для твердого согласного - синий цвет, для мягкого согласного - зеленый цвет. А также обратное задание: по данной схеме назвать слог.

3) Работа с таблицами типа:

.А С.

. У М.

Какой слог можно составить?

В результате этой работы выявляется слогообразующая роль гласного звука, так как без гласного нет слога.

6. Упражнения для коррекция ошибок письма на уровне слова

1) Деление слов на слоги, подсчет количества слогов в слове.

2) Подбор слов к заданным схемам с гласными буквами.

3) Списывание как простейший вид письма наиболее доступен детям, с правильным послоговым проговариванием, согласованным с темпом письма.

Во всех видах письма чтение выполняет функцию контроля.

Слуховой диктант со зрительным самоконтролем отвечает принципу взаимодействия анализаторов, участвующих в акте письма.

4) Графический диктант с записью определенных звуков.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Экспериментальное исследование, проведенное нами в соответствии с целью исследования и гипотезой, проходило в три этапа.

На первом этапе экспериментального исследования мы разделили общеобразовательный класс на две группы: экспериментальную и контрольную. В экспериментальную группу были помещены дети, которые испытывали трудности с обучением, а также дети, у которых наблюдались стойкие ошибки в написании слов. В контрольную группу мы поместили детей, у которых не наблюдалось никаких нарушений письма.

На втором этапе экспериментального исследования мы выявили у детей основные типы ошибок и разделили все результаты исследования в количественном и процентном соотношении по 3 уровням: высокий, средний и низкий. Данные, полученные в результате исследования, убедили нас в необходимости разработать и апробировать на данном классе комплекс заданий и упражнений, направленных на преодоление нарушений письма. Разработанные нами задания и упражнения систематически были использованы учителем начальных классов на уроках русского языка в качестве дополнительного материала к основной общеобразовательной программе по предмету.

Исследование показало, что состояние письменной речи у учеников обеих групп улучшилось, в контрольной группе количество ошибок, тоже допускаемых детьми при письме, в среднем на 30% больше, чем у детей экспериментальной группы в процессе психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушениями письменной речи.

Значительно расширился и обогатился словарный запас, за счет употребления антонимов, синонимов, прилагательных, глаголов. В

контрольной группе тоже наблюдались динамика, но не в такой степени как в экспериментальной группе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время актуальной проблемой является нарушения письма. Для современной общеобразовательной школы характерно буквально катастрофическая неуспеваемость многих учащихся по русскому языку. Огромная роль отводится раннему выявлению предпосылок дисграфии у детей. Необходимость этого диктуется тем, что весь ход нормального речевого развития ребёнка протекает по строго определённым закономерностям, при которых каждое уже сформировавшееся звено является своего рода базой для полноценного формирования последующего. Поэтому выпадение какого-то одного звена (или отклонение от нормы в его развитии) препятствует нормальному развитию и других, «надстроенных» над ним, звеньев. Необходимо постоянно следить за своевременностью приобретения ребёнком соответствующих речевых и других навыков. В процессе педагогического исследования была достигнута поставленная цель исследования: изучить симптоматику дисграфических ошибок учащихся младшего школьного возраста и определить пути и методы логопедической работы по устранению дисграфии на уроках русского языка.

Для реализации поставленной цели и подтверждения выдвинутой гипотезы были решены следующие задачи:

- изучить психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования;
- выявить особенности письма у детей младшего школьного возраста с ФФН;
- разработать содержание психолого-педагогического сопровождения по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ФФН на уроках русского языка и оценить её эффективность.

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет говорить о недостаточном использовании педагогами специальных упражнений по преодолению и профилактике различных нарушений письма у детей младшего школьного возраста, что сказывается, в дальнейшем, в нарушении письма в школе и в длительности коррекционно-логопедических мероприятиях.

Данные, полученные нами в ходе экспериментального исследования, легли в основу заданий и упражнений, которые мы разработали для занятий в классе на уроках русского языка. Повторное экспериментальное исследование подтвердило целесообразность и эффективность использования предложенных нами упражнений и заданий. Показания повторного исследования показали приблизительно одинаковые данные у детей младшего школьного возраста с ФФН. Дети стали совершать меньшее количество ошибок, стали увереннее в написании работ, увеличился словарный запас за счет использования антонимов, синонимов, прилагательных и глаголов. У всех исследованных детей наблюдалось снижение ошибок письма по всем показателям, но у детей экспериментальной группы динамика оказалась выше. Целенаправленная работа способствовала развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, социальной адаптации учеников.

Результаты исследования показали эффективность использованной нами системы обучения и подтвердили правильность выдвинутой гипотезы, которая заключалась в том, что психолого-педагогическое сопровождение по преодолению нарушений письма у учащихся начальных классов будет наиболее эффективна при использовании индивидуально подобранных специальных упражнений на уроках русского языка. Гипотеза доказана, цель нашей работы достигнута, задачи решены.

Материалы данного исследования могут быть использованы учителями логопедами на индивидуальных и групповых занятиях по коррекции письма

у младших школьников, а также учителями начальных классов на уроках русского языка, как дополнительные упражнения, при работе с учащимися.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаркова, Н.Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников[Текст] /Н. Г. Агаркова. М., – 1999.
2. Агаркова Н.Г. Русская графика. Книга для учителя[Текст] /Н.Г. Агаркова. – М., 1997.
3. Азова, О.А. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: Диссертация канд. пед. Наук [Текст] / О.А. Азова – Москва, 2006.
4. Алексеева А.В., Сиделева Г.Н. Преподавание в начальных классах: психолого-педагогическая практика [Текст] /А.В. Алексеева, Г.Н. Сиделева - М., 2003.
5. Аманатова М.М. Обзор нарушений чтения и письма у учащихся общеобразовательных школ / Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материалы II международной конференции Российской ассоциации дислексии [Текст] /М.М. Аманатова. - М., 2006г.
6. Анохин, П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности [Текст]/ П.К. Анохин. – Москва, 1979.
7. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. – М.: Педагогика, 1978.
8. Ахутина, Т.В. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма [Текст]/ Т.В.Ахутина // Вестник МГУ. – Москва, 2008 –№ 3.
9. Безруких М.М., «Как научить ребенка писать красиво» [Текст] /М.М. Безруких. - М., 1995.
10. Безруких М.М., Хохлова Т.Е. Как писать буквы [Текст] /М.М. Безруких. - М., 1995.

11. Безруких, М.М. Становление навыка письма (психофизиологические аспекты) [Текст]/ М.М. Безруких / Начальная школа, плюс, минус. – Москва, 1998. – №8.
12. Безруких М.М. Этапы формирования навыка письма[Текст]/М.М. Безруких. - М.: Просвещение, 2003.
13. Боголюбов, Н.Н. Методика чистописания[Текст] /Н.Н. Боголюбова –Л., 1963.
14. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии[Текст] / Д.Н. Богоявленский.–М., 1966.
15. Вартапетова, Г.М. Коррекция нарушений письма у учащихся начальных классов с учетом латеральной организации сенсомоторных функций [Текст]/ Г.М. Вартапетова: Дис.... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002.
16. Величенкова, О. А. Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы [Текст] / О.А. Величенкова: Дис.... канд. пед. наук. – М., 2002.
17. Венцов, А.В. Проблемы восприятия речи [Текст]/ А.В. Венцов, В.Б. Касевич. – Москва. 2003.
18. Ветвицкий, В.Г. Современное русское письмо[Текст] / В.Г. Ветвицкий,. – Москва,1974.
19. Визель, Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.-метод.пособие [Текст] / Т.Г. Визель. – Москва, 2007.
20. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников[Текст] / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – Москва, 1962.

21. Волоскова, Н.Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов[Текст] / Н.Н. Волоскова: Дис.... канд. пед. наук. –Москва, 1996.
22. Выготский, Л.С. Мышление и речь: Избранные психологические исследования[Текст] //Л.С. Выготский – М., 1959.
23. Выготский, Л.С. Собрание сочинений Т.3 [Текст] / Под ред. А. М. Матюшкина, М., 1983.
24. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М., - 2000.
25. Грушевская, М.С. Дисграфия у младших школьников: Автореф. дис.... канд. пед. Наук [Текст] / М.С. Грушевская. – Москва, 1982.
26. Гурьянов, Е.В. Психология обучения письму [Текст] /Е.В. Гурьянов –М., 1959.
27. Гурьянов, Е.В. Развитие навыка письма у школьников [Текст] /Е.В. Гурьянов. – М., 1940.
28. Гурьянов, Е.В., Щарбак М.К. Психология и методика обучения письму в букварный период[Текст] //Е.В. Гурьянов, М.К. Щарбак. – М, 1950.
29. Давыдов, В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте / Возрастная педагогическая психология [Текст]/ Под ред. Петровского А.В. – М., 1973.
30. Дьяконов, И.М. О письменности: Предисловие к книге [Текст] /Дирингер Д. Алфавит. – М., 1963.
31. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе [Текст] / О.В. Елецкая. - М., 2007.
32. Ефименкова, Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей [Текст] / Л.Н. Ефименкова. – Москва, 1972.

33. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопедов [Текст] / Л.Н. Ефименкова. – Москва, 1997.
34. Жедек, П.С.,Тимченко, М.И. Списывание в обучении правописанию [Текст]/ Начальная школа М., – 1989.-№8
35. Жинкин, Н.И. Механизмы речи[Текст]/ Н.И. Жинкин. – М., 1958.
36. Илюхина, В.А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме [Текст]/Начальная школа. – 1999. — №8.
37. Илюхина, В.А. Письмо с «секретом» [Текст] / Начальная школа. – 1999. – №9.
38. Карасёва, Н.Л. Анализ специфических ошибок письма у учащихся начальных классов [Текст] / Н.Л. Карасёва // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – Москва, 2004.
39. Козлова, В.П. Списывание в период обучения грамоте [Текст] / Начальная школа. – 1978. – №10.
40. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей [Текст]/ А.Н. Корнев. - М., 1995.
41. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебнометодическое пособие [Текст]/ А.Н. Корнев. – Санкт-Петербург, 1997.
42. Костин, Н.А. Методика русского языка в начальных классах [Текст]/ Н.А. Костин. – М., 1969.
43. Краткий психологический словарь [Текст]/Под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М., 1985
44. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие [Текст] / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Санкт-Петербург, 2003

45. Лалаева, Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей [Текст]/ Р.И. Лалаева / Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – Москва, 2004.
46. Лалаева, Р.И., Венедиктова, Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст]/ Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростовна Дону, 2004.
47. Лалаева, Р.И. Нарушение письменной речи [Текст]/ Р.И. Лалаева // Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. – Москва, 2004.
48. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. [Текст]/ Р.И. Лалаева–Санкт-Петербург, 2002.
49. Лалаева, Р.И. Общефункциональные и специфические механизмы нарушений письма у детей [Текст] / Р.И. Лалаева // Ребенок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения. Материалы III международной конференции Российской ассоциации дислексии / Под ред. Г.В. Чиркиной, М.Н. Русецкой. – Москва, 2007.
50. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей: Избранные труды. [Текст]/Р.Е. Левина.– М., - 2005.
51. Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р.Е. Левина. – Москва, 1961.
52. Левина, Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей [Текст] / Р.Е. Левина. – Москва, 1964
53. Логинова, Е.А. Актуальные вопросы логопедии в изучении дисграфии, организации её диагностики и коррекции [Текст] / Е.А. Логинова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – Москва, 2004.

54. Логинова, Е.А. Нарушения письма: Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / Е.А. Логинова. – Санкт-Петербург, 2004.
55. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. Вузов [Текст]/ Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской — М., 1998.
56. Логопед.ру [Электронный ресурс] www.logoped.ru
57. Лукашенко М. Л. , Свободина Н. Г. Дисграфия. Исправление ошибок при письме [Текст]/ М.Л. Лукашенко, Н.Г. Свободина. – М., 2004. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Учебное пособие для студентов пед. Институтов [Текст]/М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988.
58. Люблинская А.А. Роль речи в развитии восприятия детей [Текст]/А.А. Люблинская. - М., 1974г.
59. Назарова, Л.К. Предупреждение ошибок в письме первоклассников [Текст]/Л.К. Назарова. – М., 1954.
60. Немцова Н.Л. Зеркальные ошибки письма [Текст] / Н.Л. Немцова: Диссертация канд. пед. наук. – Москва, 1999.
61. Потапова, Е.Н. Обучение письму младших школьников // Начальная школа. – 1987. – №6.
62. Рамзаева Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст] / Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов, К.Н. Светловская. – М.: Просвещение, 1987.
63. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: Учебное пособие для студентов / [Текст]// Под ред. Соловейчик М.С. – М., 1993.
64. Саглин, В.А. Обучение письму в начальной школе [Текст]// В.А. Саглин – Л., 1980.

65. Садовникова И.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма в системе начального обучения учащихся [Текст] / И.Н. Садовникова: Автореферат диссертации канд. пед. наук. – Москва, 1979.
66. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст]/И.Н. Садовникова– М., 1997
67. Спирина Л.Ф. Графические ошибки при нарушениях письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Л.Ф. Спирина // Проблемы психического развития аномального ребёнка. – Москва, 1966.
68. Сальникова, Т.П. Методика обучения грамоте[Текст]/Т.П.Сальникова. – М., - 1996.
69. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младшего школьника [Текст]/Н.Ф. Талызина. – М., 1988.
70. Фотекова, Т.А., Ахутина,Т.В.. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов [Текст]/ Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина— М., - 2002.
71. Хрестоматия по логопедии [Текст] / Под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. — М., 1997.
72. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л.С. Цветкова. – Москва, 2000.
73. Эльконин Д.Б. Избранные произведения [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М., 2000.-
74. Ястребова А.В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи [Текст]/ А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова. – М., 1997.

Игры и упражнения, рекомендованные учителю начальных классов для фронтальной и индивидуальной работы.

1. Отхлопать или отстучать слово по слогам и назвать их количество.
2. Уметь выделять гласные звуки в слове, усвоить основное правило слогового деления: в слове столько слогов, сколько гласных звуков.
3. Уметь выделять гласный звук из слога и слова. Определить гласный звук и место его в слове (начало, середина, конец слова).
4. Назвать гласные в слове.
5. Записать только гласные данного слова.
6. Выделить гласные звуки, найти соответствующие буквы.
7. Повторить слово по слогам. Сосчитать количество слогов.
8. Определить количество слогов в названных словах. Поднять соответствующую цифру.
9. Записать слова в два столбика (разложить картинки на 2 группы) в зависимости от количества слогов.
10. Выделить первый слог из названий картинок, записать его.
11. Объединить слоги в слове, предложение, прочитать полученное слово или предложение, (например: “улей”, “домик”, “машина”, “луна”, “жаба”). После выделения первых слогов получается предложение: У дома лужа.
12. Определить пропущенный слог в слове с помощью картинки:

__буз, ут__, лод__, ка __, ка __даш.

13. Составить слово из слогов, данных в беспорядке (нок, цын, лас, точ, лес, ка).

14. Найти в предложении слова с определённым количеством слогов.

Игра “Отгадайте, кого я называю?”

Цель: развитие умения подбирать слова с заданным количеством слогов.

Учитель предлагает встать тем детям, чьи имена состоят из столько слогов, сколько хлопков он сделает.

Например: учитель хлопает 3 раза, учащиеся считают, затем встают (Серёжа,

А-ри-на).

Игра “Перевертыши”.

Цели: развитие умения составлять слова; накопление в памяти слоговых образов.

Оборудование: карточки со слогами (4–6) каждому играющему.

Учитель называет два слога, дети находят карточки с данными слогами и составляют сначала одно слово, затем, переставив слоги, другое: сос, на; чай.

КА; вес, на; кА, мыш; бан, кА; ла, ска” ни, тка; ра. Но; кА, кой.

Игра “Цепочка”.

Цель: развитие умения подбирать слова по одному данному слогу.

Один из учеников записывает на доске слово по слогам, следующий подбирает

слово, которое начинается с последующего слога данного слова (ок-но, но-ра,

ра-ма).

Игра “Встречу слово на дороге – разобью его на слоги”.

Цель: развитие навыков слогаделения, внимания, быстроты мышления.

Учитель бросает мяч детям, называет одно-, двух– и трёхсложные слова.

Ребёнок, поймавший мяч, определяет количество слогов, называет их и

передает мяч обратно. Можно предложить детям произнести слово по слогам,

одновременно отбивая слово мячом.