



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 дисграфией  
в условиях общеобразовательной школы**

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

**Направленность программы магистратуры**

**«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»**

**Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:

21, 28 % авторского текста

Работа рецензия к защите

рекомендована/не рекомендована

« 28 » 12 2021 г. стр. 1 5

зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

Дружинина

к.п.н., доцент И.А. Дружинина

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ОФ-206-173-2-1

Кулагина Инга Леонидовна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ

Васильева  
Васильева Виктория Сергеевна

Челябинск  
2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дисграфией в условиях общеобразовательной школы.....	9
1.1 Предпосылки и особенности овладения письмом детьми младшего школьного возраста .....	9
1.2 Понятие «дисграфия» в научно-методической литературе.....	15
1.3 Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями письма .....	23
1.4 Характеристика коррекционного процесса по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста.....	32
Выводы по 1 главе.....	38
Глава 2. Экспериментальная работа по организации психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дисграфией в условиях общеобразовательной школы .....	40
2.1 Организация, методики и анализ результатов изучения особенностей письменной речи у детей младшего школьного возраста.....	40
2.2 Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дисграфией в процессе коррекции нарушений письма в условиях общеобразовательной школы.....	49
2.3 Анализ результатов экспериментальной работы.....	62
Выводы по 2 главе.....	65
Заключение.....	67
Список использованных источников.....	69

## **ВВЕДЕНИЕ**

Овладение ребёнком письменной речью является качественно новым уровнем его коммуникативно-речевой деятельности. Концепция толкования письменной речи предполагает одним из компонентов его активное выражение человеком своих мыслей средствами той или иной письменности – письмо.

Формирование письменных навыков – одна из ключевых задач обучения грамоте на этапе начального общего образования. Поскольку от их сформированности зависит не только способность школьника к усвоению орфографических правил родного языка, но и дальнейшее усвоение образовательной программы и речевая грамотность в целом. Данный учебный навык в настоящее время выходит за рамки уроков чтения и русского языка, так как обеспечивает познавательную деятельность, оптимальную социальную интеграцию ребёнка и благополучную школьную адаптацию, является неотъемлемым условием для формирования успешной личности.

Нормативные образовательные документы ориентируют педагогов на формирование у детей универсальных учебных действий, предметных и метапредметных умений и навыков, а также личностных качеств, то есть того, что лежит в основе учебно-исследовательской деятельности. Одним из средств достижения эффективных результатов этой деятельности является письмо, владение которым определяет овладение основной образовательной программы, формирование академических компетенций (познавательных, коммуникативных, информационных), необходимых для профессионального становления будущего выпускника, воспитания его социальной и коммуникативной культуры.

Среди обучающихся начальной школы отмечается значительное количество детей, у которых наблюдается несформированность навыков письма и чтения, имеющие различного типа нарушения при письме. Трудности овладения письмом обнаруживаются в первом классе и в значительном числе случаев сохраняются и позднее, отчетливо проявляясь при повышении требований к письменной речи. Именно поэтому вопросы, связанные с нарушением письма у младших школьников приобретают особую актуальность: в методическом плане для педагогов, в значимости приобретения общеучебных навыков для самих учащихся, в сохранении психического и психологического благополучия – для родителей и детей.

Несвоевременное нормативное формирование графических навыков и письменной речи приводит к появлению специфических ошибок – дисграфии. Применительно к детям 1-2 классов целесообразнее говорить о трудностях овладения письмом. Их основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, возникновение которых у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения.

Расстройство письма – дисграфия, носит системный характер, так как нарушается целостный психический процесс. Процесс перехода устной речи в письменную изменяет и усложняет механизм речи [25]. Несформированность или недоразвитие устной речи (произносительные навыки, фонематический слух, морфологические и синтаксические обобщения, лингвистические знания) и ряда неречевых функций (зрительное и акустическое внимание, пространственное восприятие, память разной модальности, мышление, графомоторные навыки, чувство ритма), затрудняют освоение письма, языковых знаний и умений. То есть нарушения письма основываются на недостаточном уровне развития сукцессивно-симультанной организации психических функций.

Несмотря на то, что история изучения нарушений письма насчитывает уже более ста сорока лет, эта тема не только не теряет своей злободневности, но и ставит всё новые и новые вопросы. Более восьмидесяти лет назад вопросами нарушений письма и чтения у младших школьников скрупулёзно занимались отечественные учёные: Г.А. Каше, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, Л.Ф. Спирина, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина, Д.Б. Эльконин [35, 45, 74, 79,85].

Своевременная диагностическая работа, маркирование дифференциальных признаков дисграфии, поиск эффективных технологий коррекции нарушений письма, использование междисциплинарного подхода в вопросах диагностики, профилактики и коррекции – вопросы, которые не исчерпали своей актуальности и дискуссионности. Современные исследователи вторят друг другу – число детей со школьными трудностями, с проблемами в овладении навыка письма неуклонно растёт [6, 10, 23, 26, 59, 60, 67]. Объяснением этому служат и более совершенные диагностики с привнесением методик из смежных наук – нейропсихологии, психолингвистики; и многочисленные изменения, подчас неоправданные, не соответствующие психофизиологическим законам развития ребёнка, которые претерпевает наше образование; недальновидная образовательная политика (сокращение штата логопедов в дошкольных образовательных учреждениях).

Вышеизложенные положения определили актуальность выбранной нами темы исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с дисграфией в условиях общеобразовательной школы».

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать необходимость разработки педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дисграфией в процессе коррекции нарушений письма в условиях общеобразовательной школы.

Объект исследования: процесс коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией в условиях общеобразовательной школы.

Предмет исследования: педагогические условия психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающие эффективность коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией в условиях общеобразовательной школы.

Гипотеза исследования: процесс коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией в условиях общеобразовательной школы будет осуществляться наиболее эффективно при соблюдении ряда педагогических условий, связанных с организацией специальной работы, использованием коррекционно-педагогических технологий, отбором оптимальных приемов и методов организации учебного процесса.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать научно-методическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить особенности письма детей младшего школьного возраста.
3. Разработать и обосновать условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дисграфией в процессе коррекции нарушений письма в условиях общеобразовательной школы и экспериментально проверить их эффективность.

Методы исследования: анализ теоретической и методической психолого-педагогической литературы, педагогическое наблюдение за ребёнком в процессе его предметно-практической деятельности, беседа, анкетирование, психолого-педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов эксперимента.

Методологическую основу исследования составляют:

- теория учёных об обучении и воспитании детей с нарушениями речи (Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева и др.) [17, 33, 81];

– фундаментальные исследования по проблеме нарушений письменной речи (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, Т.А. Фотекова) [31, 34];

– ключевые исследования о психофизиологических механизмах и психологической структуре процесса письма (Б.А. Ананьев, М.М. Безруких, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия) [3, 9, 18, 44, 60];

– нейропсихологические концепции учёных о системной организации высших психических функций (Т.В. Ахутина, П.К. Анохин, Л. Выготский, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова) [3, 8, 18, 44, 80];

– принципы системного подхода к диагностике и коррекции речевых нарушений (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия и другие) [18, 36, 44].

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что были обоснованы педагогические условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дисграфией в условиях общеобразовательной школы. Определены организационно-педагогические аспекты процесса психолого-педагогического сопровождения учащихся младших классов с дисграфией в условиях общеобразовательной школы: планирование сотрудничества специалистов образовательной организации; организация специальной работы по коррекции нарушений (отбор комплексов специальных упражнений и заданий для занятий учителя-логопеда, учителя начальных классов, рекомендаций для работы с родителями, применение принципа комплексности в коррекции дисграфии у школьников, применение современных технологий в коррекционной работе с детьми с дисграфией). Осуществлён отбор целесообразных приемов и методов коррекции нарушений письма с опорой на возрастные и индивидуальные особенности детей младшего школьного возраста с дисграфией, а также создание положительного эмоционального и мотивационного фона.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанные комплексы упражнений по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста могут быть успешно использованы на

занятиях логопеда, психолога, учителя начальных классов, при самостоятельном выполнении с участием родителей; подготовленные методические рекомендации по проблеме дисграфии могут быть востребованы специалистами психолого-педагогического сопровождения младшего школьника с дисграфией.

Апробация исследования. Материал исследования был апробирован в двух публикациях XV и XVI Всероссийских научно-практических конференциях с международным участием «Психология образования: проблемы и перспективы развития», размещённых в РИНЦ, и выступлением на IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования».

База исследования. Исследование осуществлялось на базе МБОУ «СОШ № 25» г. Челябинска. В исследовании приняли участие шесть детей обучающихся во втором классе, в возрасте от 8 до 9 лет.

Структура исследования. Квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложения.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Констатирующий эксперимент, целью которого было выявление дисграфии у детей второго класса. Проходил в сентябре 2021 года

2. Формирующий эксперимент, целью которого были разработка и апробация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей второго класса с дисграфией. Проходил с сентября 2021 по апрель 2022 года

3. Контрольный эксперимент, целью которого было определение эффективности проведённого экспериментального обучения. Проходил в апреле 2022 года.



# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

## **1.1 Предпосылки и особенности овладения письмом детьми младшего школьного возраста**

Если спросить у любого учителя, работающего с первоклассниками, что им даётся труднее всего, то он без колебания ответит: письмо. Причин такого явления может быть несколько, разного свойства и характера. В психолого-педагогическом сопровождении ученика с дисграфией безусловную важность приобретает понимание специалистами не только причин трудностей в обучении, но и знание комплекса предпосылок формирования вышеуказанного учебного навыка, особенностей овладения письменной речью в целом.

Некоторые дети младшего школьного возраста, в силу психологических особенностей, характеризуются недостаточной сформированностью предпосылок к овладению письмом, что является, в конечном итоге, пусковым механизмом возникновения дисграфии.

Исследователи, анализируя понятия «письменная речь», «письмо» подчёркивают правомерность выделения такого явления как «навык письма». То есть подчёркивая его психомоторный, а не языковой феномен [31]. Навык письма, хотя и связан с устной речью и её закономерностями, имеет собственную психологическую, сенсомоторную базу.

Впервые понятия «письмо» (как технику фиксирования устной речи при помощи графических знаков) и «письменная речь» (как процесс речепорождения, создания текста) разграничил Л.С. Выготский в работе «Мышление и речь» [18].

Письмо включает три основных операции:

- а) символическое обозначение звуков речи, т.е. фонем
- б) моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов
- в) графомоторные операции [18, 31].

Эти операции составляют функциональную структуру психологических механизмов письма. В их основе лежат предпосылки, достаточная зрелость которых будет определять успех овладения письмом.

Так, навык символизации формируется на основе развивающихся у ребёнка способностей к символизации более широкого плана (символической игры, изобразительной деятельности и др.). Также необходимой его предпосылкой будет достаточная зрелость фонематического восприятия и языкового сознания [36]. Незрелость подобных способностей даже при достаточном умственном развитии затрудняет овладение графемами.

Второй компонент письма – моделирование звуковой структуры слова с помощью букв реализуется в два этапа: фонологическое структурирование звуковой стороны слова, т.е. установление временной последовательности фонем (фонематический анализ) и трансформация её в пространственную последовательность букв. Практически параллельное протекание этих этапов, их сложная координация требует от ребенка оптимальной концентрации и распределения внимания во время их прохождения. Здесь имеет большое значение такая предпосылка письма как сформированность сукцессивных функций.

Графо-моторные навыки письма как заключительное звено в функциональной структуре навыка могут оказывать влияние не только на

каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом. Трудности начертания буквы так могут поглощать внимание ученика, что все предшествующие операции дезорганизуются. Межанализаторная интеграция, а именно зрительно-моторная координация начинает занимать ведущее положение в регуляции графо-моторных движений. Удовлетворительное состояние данной предпосылки является одним из показателей так называемой «школьной зрелости» [31].

То есть сформированность функциональных предпосылок письма является многоуровневой системой (включает речевые и когнитивные функции) и обеспечивает интеграцию трех вышеперечисленных операций навыка.

Начало изучению психологической структуры письма положили труды А.Р. Лурия. Его работы дали возможность получить представления о письме как о целостной, самоорганизующейся функциональной системе. Письмо – это сложный навык, включающий выполнение тонких координированных движений руки. Техника письма требует согласованной работы мелких мышц кисти и всей руки, а также хорошего развития зрительно-моторных координаций, зрительного восприятия и произвольного внимания [44].

Нужно разграничить письмо и письменную речь также и с точки зрения школьной методики их реализации. Целью начального обучения является формирование навыка письма. [10, 67].

Д.Б. Эльконин в своих рассуждениях о первоначальном обучении младших школьников, указывал, что между техникой письма под диктовку и техникой письменного сочинения есть существенная разница. Ни письмо под диктовку, ни списывание как виды письменных работ не предполагают создания замысла, формулирования мысли, самостоятельного выбора лексических или синтаксических средств ее выражения. Сначала ребенок овладевает техникой письма, а затем учится выражать свои мысли

письменно (в формате изложения, сочинения, других творческих работ). Формирование письменной речи является специальной учебной задачей [85].

Е.А. Логинова выделяет два взаимосвязанных уровня предпосылок формирования навыка письма у детей [39, 40].

К первому уровню относится функциональная состоятельность анализаторных систем мозга, их готовность к взаимодействию в сложном процессе восприятия, соотнесения и перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую (например, перевод звука речи в зрительный образ – букву и перевод буквы в ее двигательную формулу – кинему). Сформированность у ребенка зрительного и слухового восприятия, моторных функций, наличие межсенсорного взаимодействия их, являются нейрофизиологической основой овладения письмом.

Ко второму уровню предпосылок относится психологическая готовность ребенка к обучению и произвольному овладению сложным навыком письма. В данном контексте под психологической готовностью подразумевается сформированность психических функций и процессов, которая зависит от физиологического и социального развития ребенка. Поскольку письмо – это вид психической деятельности, его усвоение и реализация требуют участия таких необходимых для деятельности компонентов, как память, внимание, мышление (и обеспечивающие его умственные действия анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования и др.). Кроме того, ведущими элементами организации любого вида деятельности являются мотивация, волевое усилие и произвольная саморегуляция.

В понятие психологической готовности к обучению письму входит и лингвистическая готовность ребенка (определённая сформированность устной речи) к овладению новым и наиболее сложным видом речевой деятельности. Для того чтобы осознанно выполнять языковые операции (в частности, отбор языковых единиц – предложений, слов, их анализ и символизацию с помощью букв), у ребенка должна быть хорошо развита

устная речь. Его словарный запас, способность к актуализации слов и продуцированию предложений, грамматическое оформление речи должны соответствовать возрастным нормам младшего школьного возраста.

Цветкова Л.С. пишет о письме как сложном психическом процессе, появление которого исторически и генетически происходит много позже других высших психических функций [80]. Опираясь на труды предшественников, исследователь сформулировала ряд предпосылок формирования письма.

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

Вторая предпосылка – формирование (или сохранность) разных видов восприятия, ощущений, знаний и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений, а именно: зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса и ощущений, знания и ощущения схемы тела, право и лево.

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

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

Пятой предпосылкой является сформированность общего поведения – регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения. И, конечно, общее развитие ребёнка, его соматическое состояние играет большую роль во время обучения такому сложному процессу, как письмо.

По знаменитому определению Л.С. Выготского, письменная речь – это «алгебра речи», наиболее трудная и сложная форма намеренной и сознательной речевой деятельности [18]. У первоклассника все основные

психические функции, лежащие в основе обучения письменной речи в целом, не закончили и даже ещё не начали настоящего процесса своего развития. С этим связаны особенности овладения письмом детьми младшего школьного возраста.

В формировании письменной речи как средства общения важным этапом является период овладения техническим актом письма. Этот период может занимать полтора-два года, так как является сложнейшим биологическим процессом [10].

Рассмотрим особенности овладения письмом детьми младшего школьного возраста с точки зрения психофизиологии. Особое значение в понимании психофизиологических особенностей овладения письмом имели исследования Н.А. Бернштейна. Учёный показал уровневое строение системы регуляции произвольных движений. А произвольность рождения письменной речи – ключевая её особенность.

Согласно исследованиям Н.А. Бернштейна можно выделить следующие этапы формирования навыка письма [11].

Первый период формирования навыка – это знакомство с движением, зрительным образом буквы. Педагог объясняет школьнику внутреннюю структуру движения (написания поэлементного состава буквы), а также показывает, как правильно сидеть, держать пишущий инструмент, т. е. уровни А и В. Соблюдая эту технологическую последовательность обучения навыку письма, у ребёнка также последовательно рождается осознанное выполнение движения. Первый период формирования двигательного навыка – это и есть первый аналитический этап формирования письма.

Во втором периоде важно исключить направленное внимание и контроль к каждому элементу действия, иначе невозможно перейти на более высокий уровень регуляции. Это тот период, когда задачи нижележащих уровней должны уйти из-под контроля сознания. Это синтетический этап формирования навыка письма.

В третьем периоде происходит окончательная шлифовка навыка, происходит оформление «кинетической мелодии» [44]. Основными показателями сформированности навыка служат: помехоустойчивость – почерк не должен ухудшаться в разных условиях его выполнения (разными ручками, при выполнении дополнительных грамматических заданий); легкость и однотипность выполнения движений – одна и та же буква пишется по одной траектории; автоматизация письма (временная структура движения стабильна, время выполнения, и паузы между отдельными элементами сокращаются и становятся менее вариативными и более автоматизированными).

Таким образом, высшие психические функции и физиологические процессы у ребенка несовершенны к моменту поступления в первый класс, но они достаточны, чтобы начать обучение, в ходе которого все структурные звенья письма продолжают свое развитие.

Л.С. Выготский отмечал, что грамматика и письмо позволяют ребенку подняться на высшую ступень в развитии речи [18]. Все эти особенности письма дают основание предполагать, что оно будет нарушаться чаще и грубее, поскольку это более поздняя и сложная функция. Понимая предпосылки и особенности овладения письмом детьми младшего школьного возраста, учитель-логопед будет лучше понимать, как строить подготовительную и профилактическую работу в период подготовки к обучению грамоте, а также определять механизмы уже возникших школьных трудностей и осуществлять эффективную коррекционную работу.

## 1.2 Понятие «дисграфия» в научно-методической литературе

Исследования термина «дисграфия» широко представлены в литературе в рамках нейропсихологии, психолингвистики и логопедии.

Ниже приведём традиционные и широко используемые определения в отечественной науке.

Дисграфия – специфические затруднения (у детей) в овладении навыками письменной речи, которые чаще всего сопутствуют недоразвитию устной речи при дислалиях, дизартриях, алалиях, нарушениях слуха, но могут возникнуть и проявляться самостоятельно [74, 76].

Дисграфия — это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [33].

Дисграфия — это частичное расстройство письма. Применительно к младшим школьникам вернее говорить не о расстройстве, а о трудностях овладения письменной речью, основным симптомом которых является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения [65].

Исходя из сложившейся научной практики используемым критерием является позитивный критерий – наличие специфических ошибок на письме. Но остаётся дискуссионным вопрос, какие ошибки правомерно считать специфическими. Большая часть исследователей-практиков опирается на перечисление специфических ошибок и описание возможных механизмов их возникновения. При этом состав ошибок, приводимый в различающихся по научному направлению работах, существенно вариативен.

В связи с этим сформулировано положение о правомерности называть специфическим только само расстройство и его механизмы, а не ошибки письма [31]. Аналогичные ошибки встречаются и у здоровых детей на начальных этапах обучения, но затем быстро сходят на нет [3]. При дисграфии они приобретают стойкий характер. На основании



существующих исследований, было предложено следующее определение. Дисграфией следует называть стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т. е. руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [31].

По клинико-психологическому определению А.Л. Сиротюк, дисграфия – частичное нарушение навыков письма вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга [69]. Дисграфия при этом научном подходе часто рассматривается не как самостоятельное расстройство, а как один из симптомов, входящих в комплекс других (преимущественно неврологических) нарушений [10].

До настоящего времени нет единого понимания, в каком возрасте или на каком этапе школьного обучения, а также при какой степени проявления нарушения можно диагностировать у ребенка наличие дисграфии. Поэтому разделение понятий затруднения (трудности) в овладении письмом и дисграфия, понимаемая как стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение технической стороной письма считается завершенным, на наш взгляд, более корректно как с точки зрения понимания сути дисграфии, так и в плане организации педагогических мероприятий по предупреждению или преодолению данного нарушения.

Однако в американской и европейской научной традиции в большей степени применимы обобщающие термины - «дислексия» и «дизорфография», включающие в себя не только нарушение письма.

Согласно существующей логопедической практике и опираясь на семантику термина, заключение о наличии у школьника дисграфии делается на основании нескольких критериев.

Первым критерием является выявление в письменных работах ученика ошибок, связанных преимущественно с несоблюдением фонетического принципа письма, при котором буквенное обозначение

полностью соответствует фонемам, которые слышны в слове. Это выражается в том, что звуковой состав слова отражается не полностью или искажается. Такие ошибки принято называть специфическими. Этот диагностический признак очень важен, так как позволяет отграничить дисграфические ошибки от ошибок «роста», «физиологических», закономерно встречающихся у детей при овладении письмом [3]. Многими исследователями накоплено большое количество данных о симптоматике специфических нарушений письма, однако единого подхода к типологии ошибок не сложилось. Виды (группы) дисграфических ошибок классифицируются по-разному [31, 33, 65].

Обобщим и проиллюстрируем их:

- замены и смешения букв, обозначающих звуки близкие по звучанию;
- нарушение звукослоговой структуры слова (пропуски букв, слогов, перестановки букв, слогов, добавление букв, слогов, морфемный аграмматизм (разрыв слова и контаминации));
- аграмматизмы на письме (нарушение связи слов по принципу согласования и управления);
- смешение букв, сходных по начертанию оптического и кинетического плана;
- отграничение языковых единиц [27, 65].

Вторым критерием диагностики дисграфии следует считать частотность специфических ошибок. Поскольку овладение фонетическим принципом письма является одной из задач начального школьного обучения, вполне естественно, что очень многие ученики допускают при написании искажения звукового состава слова. Однако обычно таких ошибок немного. При дисграфии ошибки более многочисленны, повторяются и сохраняются длительное время.

Если длительное время в письменных работах школьника обнаруживается от 4-6 специфических ошибок, то у него квалифицируется

нарушение письма различной степени тяжести [7, 8, 31]. При этом количество дисграфических ошибок при различных видах письма (списывание, диктант, изложение, сочинение) неодинаково, что связано с различиями в психологическом содержании выполнения каждого вида работы.

Третий важный критерий симптоматики связан с несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Дисграфия обусловлена недоразвитием зрительного анализа и синтеза пространственных представлений, слухопроизносительной дифференциации звуков речи, компонентов языкового анализа (фонетико-фонематический, слоговой анализ и синтез, лексико-грамматический строй речи, деление предложений на слова) расстройства, сукцессивных и симультанных процессов, эмоционально-волевой сферы.

Также критерием диагностики специфических нарушений письма является стойкость ошибок: они должны обнаруживаться практически во всех письменных работах в течение длительного времени.

Кроме того, важно отметить, что заключение о дисграфии может быть сделано только при условии регулярного школьного обучения в течение длительного времени. Говорить о нарушении письма у первоклассника и тем более у ребёнка дошкольного возраста преждевременно. Это эволюционная (или ложная) дисграфия [65]. По мнению учёного, она является проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму. Ошибки нестойкого характера выступают как признаки незрелого письма и могут быть объяснены трудностью распределения внимания между его техническими, орфографическими и мыслительными операциями. В этих случаях логопед может выявить предрасположенность к нарушениям письма и провести профилактические занятия.

Обращает также внимание, что в научно-методической литературе рассматривается вопрос о вторичной дисграфии. [67, 81]. Так называемая

вторичная дисграфия соотносится с плохой речеслуховой памятью, мешающей запомнить диктуемый текст и правильно его воспроизвести. Такая дисграфия возникает у младших школьников и в тех случаях, когда они сталкиваются с непосильным видом учебной деятельности. Так, например, Т.Г. Визель, предлагает их обозначить как «цейтнотные» и считает причиной их возникновения скоростное письмо, принятое в современной школе. Данные случаи неправильного письма не рассматриваются как дисграфии.

К дисграфическим проявлениям не относят также нарушения письма, обусловленные расстройством элементарных функций (анализаторных), ошибки, имеющие вариативный характер и обусловленные педагогической запущенностью, нарушением внимания и контроля, дезорганизующих письмо как сложную речевую деятельность.

Характеристика термина «дисграфия» и дискуссионные вопросы в этом контексте тесно связаны с проблемой классификации данного речевого нарушения.

Классификация дисграфии в науке осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма. Назовём некоторые из них.

Исторической можно назвать классификацию О.А. Токаревой: акустическая, оптическая, моторная [76].

М.Е. Хватцев, характеризовал тот или иной вид дисграфии с точки зрения психофизиологических механизмов нарушения и соответствующих им расстройств речевой функции и языковых операций процесса письма. Классификация М.Е. Хватцева в настоящее время не используется в практической деятельности логопедов, однако теоретические представления о дисграфии как речевом расстройстве, разработанные им, лежат в основе современных логопедических классификаций нарушений письма у детей. Учёный выделил пять видов дисграфии: при моторной и

сенсорной афазии, на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха, на почве расстройства устной речи (графическое косноязычие), на почве нарушения произносительного ритма, оптическую дисграфию [79].

Одна из активно применяемых в педагогической практике классификация опирается на нейропсихологический подход. Идеи её принадлежат Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой, Л.С. Цветковой [8, 80].

Первый вариант недостатков письма характеризуется по типу регуляторной дисграфии, обусловленной несформированностью произвольной регуляции действий (функций планирования и контроля). У детей данной категории отмечаются проблемы с удержанием произвольного внимания, ориентировкой и включением в задание, а также импульсивность решений и инертность. К регуляторной дисграфии относят такие ошибки письма, как персеверации элементов букв, букв, слогов и слов; антиципации, пропуски букв и слогов (кинем), нарушение обозначения границ предложений, слов, отсутствие точек и заглавных букв, морфемный аграмматизм.

Второй вариант нарушения письма – акустико-кинестетическая дисграфия. В данном случае допускаются ошибки слухового выбора – смешения и замены букв, близких по звучанию, произношению, написанию.

Третий вариант трудностей, нейропсихологи определяют как зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу (определяется умение соотносить движения с вертикальными и горизонтальными осями, воспринимать целостность образа). Распространенные ошибки – зеркальность в написании, фонетическое письмо, слитное написание слов, нарушение порядка букв.

Наибольшее распространение в нашей стране получила классификация, предложенная Р.И. Лалаевой в команде сотрудников кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена [33].

В классификации дисграфий Р.И. Лалаева описывает следующие виды нарушений письма.

Артикуляторно-акустическая дисграфия. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Выражено данное нарушение в заменах, смешениях, пропусках букв, отзеркаленные в устной речи.

Акустическая дисграфия проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам.

Дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза. Предполагает нарушение звуко-буквенного анализа и синтеза, нарушение слогового анализа и синтеза, а также на уровне предложений и выражено на письме как пропуски, перестановки, добавления букв, слогов, слов (слитное написание). Т.е. искажается структура слова и предложения.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, мнезиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Основные проявления этого вида дисграфии: зеркальные замены (вертикальные и горизонтальные), литеральные (на уровне буквы) и вербальные (на уровне слова) реверсии, кинестетические ошибки – наличие лишних элементов или, наоборот, недописывание элементов буквы.

Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием лексико-грамматического строя речи, несформированностью морфологических и синтаксических обобщений. Для неё характерны ошибки на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов. Это нарушение смысловых и грамматических связей, искажение морфологической структуры слов, нарушение их согласования, искажение предложно-падежных конструкций, пропуски членов предложения.

Таким образом, до сегодняшнего дня в педагогических, нейрофизиологических, нейропсихологических научных позициях не существует единства терминологии, используемой для обозначения письма. Однако это многозначность в определениях, с другой стороны, даёт

междисциплинарную основу для дальнейшего анализа дискуссионных вопросов в такой научной проблеме как «дисграфия».

### 1.3 Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями письма

В основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования лежит системно-деятельностный подход, одним из векторов которого является признание способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся [77].

Современная образовательная система предъявляет всё больше требований к качеству обучения школьников. ФГОС НОО поставил задачу обеспечить равные возможности получения качественного образования для всех ребят (включая детей с ограниченными возможностями здоровья), поступающих в школу. В указанном документе подчёркивается необходимость учёта индивидуальных, возрастных, психофизических особенностей детей в обучении и решении вопросов психолого-педагогического сопровождения. Важное место в образовательном процессе занимают мероприятия, направленные на сохранение психического здоровья учащихся, индивидуализацию образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Поэтому в настоящее время в системе образования Российской Федерации создана особая культура поддержки и помощи личности ребёнка в образовательном процессе – психолого-педагогическое сопровождение.

В современных условиях термин «психолого-педагогическое сопровождение» используется применительно к проблемам организации обучения и воспитания в контексте модернизации образования. Большую

роль начинают играть представления о психолого-педагогическом сопровождении как системе профессиональной деятельности психолога, направленной на организацию социально-психологических условий успешного обучения и психологического развития ребёнка в различных ситуациях школьного взаимодействия в процессе ориентации на зону ближайшего развития.

Так как развитие личности ребёнка, его способностей, интересов – процесс непрерывный, то чтобы прогнозировать, направлять, вести ребёнка к успеху, его нужно знать и понимать. В этом контексте психолого-педагогическое сопровождение является особым видом помощи ребёнку, технологией в образовательном процессе на определённом этапе его развития в решении или предупреждении возникающих проблем [1].

Психолого-педагогическое сопровождение детей с речевыми нарушениями относится к числу наиболее сложных видов оказания психолого-педагогической помощи детям. Данные психолого-педагогической диагностики детей с дисграфией позволяют психологу и логопеду определить наиболее адекватную систему организации детей в процессе обучения, найти для каждого наиболее подходящие индивидуальные методы и приемы коррекции.

Однако, несмотря на достаточно большое количество публикаций по проблеме психолого-психологического сопровождения, недостаточно изучена специфика сопровождающей работы применительно к различным категориям сопровождаемых в разных типах образовательных учреждений. Поэтому проблему психолого-психологического сопровождения развития младшего школьника мы относим к числу тем, требующих дальнейшего изучения. Исследования, проведенные в последнее время по данной тематике, позволяют сделать вывод об актуальности вопроса сопровождения развития детей школьного возраста в условиях общеобразовательных учреждений [1, 14].



Специалисты сближают понятие «сопровождение» с понятием поддержки и отмечают, что технологии сопровождения позволяют проводить анализ социальной ситуации развития ребёнка, его ближайшего окружения, диагностировать уровни его психического развития, использовать активные групповые методы работы, методы активного социально-психологического обучения, а также индивидуальную работу с обучающимися, родителями, педагогами. Система сопровождения выросла из практики и ориентирована на практику [84].

Учёный трактует сопровождение как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития (развивающийся человек, психолого-педагогическая система) оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Сопровождение является комплексным методом, технологией, в основе которой лежит единство взаимодействия психолога, педагога, медика и обучающихся, результатом которого является помощь в разрешении проблем личностного развития [1].

Все исследователи рассматривают сопровождение в рамках гуманистического и личностно-ориентированного подходов. Поэтому, на наш взгляд, разработанность проблемы сопровождения связана с реализацией права ребёнка на полноценное развитие и, как следствие, с изменяющимися перспективными образовательными процессами. Рассмотрим работы, близкие по содержанию к задачам нашего исследования.

По мнению В.И. Долговой, Н.В. Крыжановской, Н.А. Непомнящей технология сопровождения в образовании — это область научно-практической деятельности целого ряда специалистов [21]. Их совместная деятельность с родителями является закономерным следствием требований ФГОС об учёте индивидуальных характеристик каждого обучающегося (возрастных, психологических, физиологических). Воплощая на практике идеи гуманистического и личностно-ориентированного образования, технология сопровождения становится необходимой составляющей

образовательной системы, позволяющей создавать условия для полноценного развития детей. Цель психолого-педагогического сопровождения личности ребёнка связана с государственным заказом на результаты образовательного процесса в школе в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов и потребностями субъектов образовательного процесса. Она уточняется на основе психодиагностических данных, получаемых циклично.

В соответствии с особенностями развития ребёнка, структурой образовательной системы и требованиями ФГОС можно определить содержание психолого-педагогического сопровождения. Так, для начальной школы важным будет: диагностика готовности к обучению в школе, выявление и сопровождение детей с особыми образовательными способностями, создание психолого-педагогических условий для обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями, обеспечение адаптации к школе, формирование познавательной и учебной мотивации, развитие творческих способностей, развитие самостоятельности и самоорганизации у учащихся, оказание психолого-педагогической помощи родителям.

Не менее значимыми неотъемлемыми направлениями психолого-педагогического сопровождения ребёнка на всех уровнях образования являются: психологическое просвещение участников образовательного процесса, дифференциация и индивидуализация обучения, сохранение и укрепление психического здоровья, выявление одарённых детей и их поддержка [20].

Кроме того, выявлены уровни психолого-педагогического сопровождения: индивидуальное, групповое, на уровне класса, на уровне школы; и формы сопровождения: диагностика, консультирование, профилактика, просвещение, коррекционно-развивающая работа [21].

В психолого-педагогической науке и практике названы следующие основные задачи психолого-педагогического сопровождения:

- мониторинг динамики психологического развития и психолого-педагогического статуса обучающегося;
- разработка индивидуальной образовательной траектории на основе формирования устойчивой учебной мотивации ребёнка в соответствии с требованиями ФГОС;
- формирование у обучающихся способности к самопознанию, саморазвитию, самоопределению;
- создание психолого-педагогических условий для развития детей, имеющих особые образовательные потребности;
- оказание психолого-педагогической помощи родителям обучающегося;
- оказание психолого-педагогической поддержки педагогам [19, 73].

Функции психолого-педагогического сопровождения можно систематизировать по трём группам:

- информационная функция состоит в информировании субъектов образовательного процесса о формах и методах сопровождения;
- направляющая функция обеспечивает согласование деятельности всех заинтересованных в сопровождении субъектов образовательного процесса для координации их действий;
- развивающая функция маркирует направления всем принимающим участие в сопровождении службам. Она обеспечивается деятельностью педагогов (в рамках нашего исследования учитель начальных классов), педагога-психолога, дефектолога, логопеда, использующие в своей практике развивающие технологии обучения и воспитания [69, 18].

Психолого-педагогическое сопровождение личности ребёнка в образовательном пространстве базируется на следующих принципах:

- соблюдение интересов ученика. Специалисту системы сопровождения необходимо решать каждую проблемную ситуацию с пользой для ребёнка. Успешность такой помощи коррелируется от усилий педагогов разной компетенции и их взаимодействия с родителями. Этот

принцип предполагает в своём содержании и использование научных методов исследования, коррекции и развития, что является почвой для оптимальных результатов.

– непрерывное сопровождение ребёнка на всех уровнях образования, в особенности дети с особыми образовательными потребностями.

– системное проектирование сопровождения будет осуществляться по ряду направлений: разработка и реализация программ развития образовательных систем, создание профилактических и коррекционно-развивающих программ. Указанный принцип раскрывается через единство диагностики, коррекции и развития [21].

Один из компонентов психолого-педагогического сопровождения - консультативная и просветительская работа в образовательном учреждении - полно раскрыт в работах М.Р. Битяновой [12]. Данный функционал состоит из: получение информации о развитии ребенка (выявление возрастных и индивидуальных особенностей); формулирование направление взаимодействия с ребенком или группой детей; проектирование системы психолого-педагогического сопровождения образовательного поля в целом: специалисты производят экспертную оценку сущности и содержания образовательной программы учреждения, оцениваются инновационные методики и возможность их использования в образовательном процессе.

Таким образом мы можем заключить, что психолого-педагогическое сопровождение имеет неограниченное разнообразие видов и форм, которые различаются по направленности, предмету и объекту: сопровождение родительства; сопровождение ребенка (одаренного, гиперактивного, с трудностями в обучении, в критической ситуации); сопровождение педагогов в учебно-образовательной деятельности; сопровождение детско-родительских отношений и т.д.

Функциональный круг специалиста психолого-педагогического сопровождения включает:

- анализ соотношения возможностей и требований учебно-образовательной среды учреждения к индивидуальному уровню развития ребенка;
- формулирование признаков эффективности обучения и благополучного развития школьника;
- формирование благополучной внешней социальной среды как условие успешного развития и обучения ребенка;
- определение и координация деятельности психолога, обеспечивающей максимальный положительный эффект развития ребенка в конкретной образовательной среде.

При реализации системы психолого-педагогического сопровождения необходимо учитывать мотивацию администрации и включённость родителей. Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что в системе школьного образования возможно осуществление не только индивидуального сопровождения развития личности ребенка с нарушением письма, но и системное сопровождение образовательного процесса.

Роль специалистов в оказании квалифицированной поддержки развития школьника велика и представляет собой следующий алгоритм:

- постановка проблем. Начинается с поступления запроса, осознания сути проблемы, разработка плана сбора информации о ребёнке и проведение диагностического скрининга;
- анализ полученной информации. Оценка и обсуждение со всеми заинтересованными лицами возможных путей и способов решения проблемы, обсуждение позитивных и негативных сторон разных решений, отбор и применение методических средств;
- разработка плана комплексной помощи. Определение ключевой последовательности действий, распределение функций и обязанностей сторон, сроков реализации, совместная выработка рекомендаций для ребёнка, педагога, родителей, специалистов. Консультирование всех участников сопровождения о путях и способах решения проблем ребёнка;

– реализация план по решению проблемы. Выполнение рекомендаций каждым участником сопровождения;

– анализ промежуточных и конечных результатов, определяющий возможность корректировать ход работы. Осмысление и оценка результатов деятельности по сопровождению, которая предполагает ответы на вопросы: что удалось, не удалось, почему, что делать дальше [49].

Психолого-педагогическое сопровождение развития школьников предполагает удовлетворение базовых потребностей, обеспечивающие здоровье; создание в образовательной организации психологической и социальной безопасности; соблюдение первичных интересов: наличие предметно-развивающей среды и благоприятной для продуктивных видов деятельности социального пространства; возможность оказания превентивной и своевременной помощи в решении индивидуальных трудностей, связанных с усвоением учебной программы, правил поведения, в межличностной коммуникации с взрослыми и сверстниками; построение мотивации готовности быть субъектом собственной деятельности [13, 14].

В целом, анализ научной литературы показывает, что проблема сопровождения в образовании рассматривается и как стратегия развития личности, и как тактика реализации ее индивидуального потенциала. Важнейшей задачей психолого-педагогического сопровождения будет создание условий для максимально успешного обучения данного, конкретного школьника. Специальные педагогические условия позволят осуществить развивающую, коррекционно-формирующую работу с детьми, испытывающие различные психолого-педагогические трудности и обладающие выраженными особенностями в познавательной деятельности [13].

По нашему мнению, специалистам необходимо четко различать объекты сопровождения, его предмет и средства. На основании этого определяется содержание деятельности педагога-психолога и учителя-логопеда в образовательном учреждении, формы и методы работы, а также оценивается эффективность условий реализации программы

сопровождения естественного развития ребенка. Кроме того, это позволяет определить частные случаи сопроводительной деятельности, различные тактики развития индивидуально-личностного потенциала. Важно разграничить функциональные обязанности каждого участника. Однако, функции сопровождающих определяются предметом сопровождения. Иными словами, в процессе психолого-педагогического сопровождения педагоги, психологи, родители и другие взрослые, окружающие ребёнка, находят наилучшее сочетание приспособления школьной среды к нему и его к школьной среде [11].

Одним из компонентов психолого-педагогического сопровождения является наличие психолого-педагогических условий [12]. Работа по коррекции письма детей младшего школьного возраста будет эффективной при создании таких определенных условий.

В педагогической науке условие в наиболее общей форме определяется как наличие обстоятельств или обстановку, способствующих достижению поставленных целей, или, напротив, тормозящие ее достижение. Термин «педагогическое условие» трактуется различно. Это внешнее обстоятельство, фактор, оказывающий существенное влияние на протекание педагогического процесса, сознательно сконструированного педагогом с целью повлиять на его протекание [15]. По мнению исследователя Е.А. Ганина, педагогические условия предполагают как педагогический, так и психологический аспект [15]. И.А. Федякова понятие «педагогические условия» тесно связывает с понятием «педагогический процесс», так как условия проявляются именно в педагогическом процессе и создаются с целью его оптимизации [78]. В.И. Андреев считает, что педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приёмов), а также организационных форм обучения [4].

На основании вышеизложенного можно предположить, что педагогические условия представляют собой: качественную характеристику

факторов, процессов, явлений образовательной среды, отражающую основные требования к организации деятельности; совокупность объективных возможностей, обстоятельств педагогического процесса, создаваемых и реализуемых целевым образом в образовательной среде и обеспечивающих решение поставленной педагогической задачи; комплекс мер (информационные, технологические, методические, личностные, психологические). Первое и второе условие представляют собой так называемую «дидактическую клетку», третье условие – условия эффективности функционирования её [15].

Для решения поставленных задач мы определяем педагогические условия психолого-педагогического сопровождения, направленные на устранение трудностей речевого развития, на гармонизацию индивидуально-личностного развития младшего школьника в образовательном пространстве.

#### 1.4. Характеристика коррекционного процесса по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста

Своевременное выявление причин неуспеваемости ребёнка на начальных этапах обучения у младших школьников, междисциплинарного характера диагностика нарушений письма и соответствующая коррекционная работа уменьшают вероятность перерастания временных неудач в хроническую неуспеваемость. Подход в коррекционной работе должен носить последовательный, системный характер, с учетом полифакторного (многозначного) происхождения многих специфических ошибок, которые составляют один из главных симптомов, дающих право специалисту подозревать наличие дисграфии.

Необходимо помнить, что в таких сложных противоречивых условиях недостаточно изучить ошибки в письменных работах школьников. Следует провести сравнительный анализ всех специфических ошибок, допущенных



в разных видах работы, и состояния различных психических функций, обеспечивающих процесс письма. Только тогда можно определить тип дисграфии, её патогенез и с учётом этого составить индивидуальную коррекционную программу.

В нашей стране, начиная с 40-х годов прошлого века, Р.Е. Левиной были заложены фундаментальные основы изучения речевого дизонтогенеза с позиций системного последовательного овладения ребенком различными компонентами речезыковой системы и навыками их применения в речевой деятельности.

На теоретической базе в рамках психолого-педагогического подхода Р.Е. Левиной и ее учеников (Г.А. Каше, Л.Ф. Спириной, Г.В. Чиркиной) нарушения чтения и письма рассматриваются как отсроченные проявления устноречевого дефицита, в котором ведущая роль принадлежит несформированности фонетико-фонематических процессов [36, 74, 81]. Благодаря этим исследованиям в стране была организована система логопедической помощи школьникам: открыты школы для детей с тяжелыми нарушениями речи и логопедические пункты при общеобразовательных школах.

Современные тенденции, определяющие новые подходы к решению проблем письма (и чтения), заставляют обратиться к смежным наукам. В исследованиях, посвященных расстройствам письма, довольно полно раскрыта речевая симптоматика указанных нарушений, а также их связь с дисфункциями неречевого характера. Однако до недавнего времени не было достаточно чёткого разграничения доминирующих отклонений и их соотношений с другими компонентами, лежащими в основе письменной речи. Только с появлением такого направления как детская нейропсихология нормы, или нейропсихология индивидуальных различий, появилась возможность взглянуть на данные нарушения с другой стороны (Т.В. Ахутина, А.Р. Лурия, Н.М. Цветкова) [7, 44, 80].

Принципиальное отличие нейропсихологического подхода состоит в том, что он позволяет исследовать непосредственно структурные компоненты сложной функциональной системы. Дисграфия у школьников может быть результатом нарушения любого из компонентов, функциональной системы письма: операций по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации; серийной организации движений, программирования и контроля деятельности; избирательной активации.

Однако первичное нарушение любого из этих компонентов закономерно сказывается на ряде других функций, в состав которых данный компонент входит. Следовательно, дисграфия не является изолированным нарушением, а сочетается с расстройствами устной речи и других вербальных и невербальных психических функций. [8, 80].

Несомненно, в условиях интенсификации процессов обучения грамоте, усложнения программ и повышения требований к результатам обучения, усложнением структуры дефекта у многих учащихся современной школе необходима такая система психолого-педагогического сопровождения детей с дисграфией, которая обеспечивала бы гибкую адаптацию содержания коррекционной работы к индивидуальным образовательным потребностям учеников. Использование комплексных коррекционных стратегий, максимально учитывающих данные, полученные в смежных научных отраслях, — является, необходимым условием создания такой системы.

В коррекционной работе, несмотря на разнообразие составляемых по результатам диагностики индивидуальных программ, целесообразно соблюдать общие её принципы: комплексности и системности, учета патогенеза, учета психологической структуры процесса письма, максимальной опоры на полимодальные афферентации, поэтапного формирования умственных действий и дидактические принципы обучения.

Принцип комплексного подхода предполагает одновременную работу над развитием устной речи 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. В связи с этим при устранении дисграфии логопедическое воздействие осуществляется на все элементы языковой системы, а также на улучшение работы высших психических функций.

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 они связаны с недоразвитием зрительного гнозиса, при фонематической дисграфии с 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 письма.

Необходимо развивать у школьников базовые мыслительные операции и важнейшие интеллектуальные умения, составляющие ядро учебной, а также любой познавательной деятельности человека (сравнение, анализ, синтез, абстракцию, обобщение).

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. При недоразвитии дифференциации фонем осуществляется опора на зрительное восприятие артикуляции, кинестетическое различие 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) [67].

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.

Основными задачами преодоления дисграфии являются: преодоление специфических ошибок на письме и формирование произвольного контроля в процессе выполнения письменной работы.

При коррекции оптической дисграфии предлагаются упражнения на развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса), на уточнение и расширение объема зрительной памяти; на формирование пространственного восприятия и представлений; на развитие зрительного анализа и синтеза; на дифференциацию смешиваемых букв [33, 45, 62].

При артикуляторно-акустической, фонематической дисграфии основными задачами логопедической работы являются постановка звуков и уточнение их артикуляции, развитие фонематического слуха, развитие звукового состава слова [23, 33, 46].

При коррекции аграмматической дисграфии задачей логопедической работы является преодоление аграмматизмов устной речи. На подгрупповых занятиях учитель-логопед формирует навыки словообразования и словоизменения. Основное внимание обращается на умение употреблять в речи категории рода, числа, падежа, правильное использование предлогов [33, 51, 76].

При коррекции дисграфии языкового анализа и синтеза логопед учит различать понятия «предложение», «слово», «слог», «звук», моделировать различные типы словосочетаний и предложений по аналогиям, подбирать к заданным схемам подходящие предложения, определять количество слов в предложении [33, 51, 62].

Итак, коррекционный процесс по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста нацелен скомпенсировать или устранить различного характера трудности в овладении письмом, которые не могут быть преодолены учеником самостоятельно. Существенным достижением в исследованиях вопросов коррекции дисграфии является то, что проблема изучается на основе многоаспектного подхода с использованием опыта клинической диагностики, психолингвистики, психологии обучения, тестовых исследований, физиологии. Эти научные тенденции позволяют разрабатывать более информативные стратегии профилактического и коррекционного воздействия.

## Выводы по 1 главе

Многочисленные научные исследования по проблеме дисграфии характеризуют нарушения письма (становление и автоматизация навыка) как один из главных вопросов, вызывающий педагогическое беспокойство в современном образовательном процессе.

Поиски эффективного решения преодоления трудностей овладения навыком письма связаны с пониманием предпосылок и особенностей научения письму. Незрелость функциональной структуры психологических механизмов письма и сенсомоторной базы, недоразвитие устной речи в дошкольном детстве, неудовлетворительный возраст уровня неречевых функций определяют характер возникающих школьных трудностей по письму. Физиологическая и психологическая неготовность ребёнка к обучению также являются составной частью механизма развития дисграфии.

Изучение понятия дисграфии имеет междисциплинарный характер. В научной практике закрепилось понимание дисграфии как частичное нарушение письма, имеющее стойкие и повторяющиеся специфические ошибки. Их возникновение связано с несформированностью участвующих в письме высших психических функций, при этом не коррелируются со снижением интеллектуального развития, сенсорными нарушениями или регулярностью школьных занятий. Симптоматика специфических ошибок имеет свою классификацию и типологизацию, встречающие своеобразие у разных специалистов.

Своевременная интерпретация и выявление причин трудностей обучения письму у младшего школьника позволит дифференцировать специфические ошибки и выбрать коррекционный маршрут, построенный на принципах системности и комплексности, учёта психологической структуры процесса письма, патогенеза, максимальной опоры на

полиmodalные афферентации, поэтапного формирования умственных действий и дидактические принципы обучения.

Для осуществления продуктивного психолого-педагогического сопровождения младших школьников с дисграфией специалистам (учителю-логопеду, учителю начальных классов, педагогу-психологу) следует принять во внимание необходимость создания условий для максимально успешного обучения и преодоления трудностей каждого конкретного ученика.

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

2.1 Организация, методики и анализ результатов изучения сформированности навыка письма детей младшего школьного возраста

Научной площадкой экспериментального этапа исследовательской работы стало Муниципальное автономное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 25 г. Челябинска». Нами был организован констатирующий эксперимент, в котором участвовало шесть детей второго класса (таблица 1).

Таблица – 1 Список детей, участвующих в экспериментальном исследовании

№ п/п	Экспериментальная группа, имя ребёнка	Логопедическое заключение
1	2	3
1	Кирилл Ч.	ОНР III уровня, НЧП (нарушение чтения и письма)
2	Илья Б.	ОНР III уровня, НЧП (нарушение чтения и письма)
3	Артём Я.	ОНР III уровня, НЧП (нарушение чтения и письма)
4	Катя Г.	ОНР III уровня, НЧП (нарушение чтения и письма)
5	Варя Ф.	ОНР III уровня, НЧП (нарушение чтения и письма)
6	Есения Б.	ОНР III уровня, НЧП (нарушение чтения и письма)

Нами собраны и изучены основные сведения о раннем общем и речевом развитии детей. Согласно коллегиальным заключениям ТПМПК, школьной ППК, данным Анкет родителей и Речевых карт все дети интеллектуально сохранены; имели заключение ОНР III уровня, нарушение чтения и письма.

Диагностика проводилась посредством анализа письменных работ учеников второго классов, выполненные на уроках русского языка.



Современная наука располагает рядом диагностических методик для определения особенностей формирования и состояния письменной речи, в частности сформированности навыка письма.

Направления обследования коррелируются с выбранным научным подходом к проблеме дисграфии. Главными задачами каждого из них будет отграничение специфических ошибок от обычных грамматических либо эволюционных и определения вида дисграфии, что в свою очередь необходимо для выбора соответствующих путей коррекционного воздействия.

По результатам анализа научных источников и практического опыта школьных логопедов в качестве диагностического инструментария были выбраны методика Т.В. Ахутиной в научном соавторстве с О.Б. Иншаковой и методика И.Н. Садовниковой.

Методика И.Н. Садовниковой является выражением психолого-педагогического подхода в изучении нарушений письма и чтения у младших школьников. Исследователь предлагает к рассмотрению типологию специфических ошибок письма и их механизмы; подчёркивает необходимость применения на практике в качестве рабочего инструмента системы выявления и учёта дисграфических проявлений.

Основные задачи вышеуказанной диагностики: дополнить симптоматику дисграфии в каждом отдельном случае и составить целостное представление о состоянии письма у учащегося, организовать проведение мониторинга эффективности логопедической работы на различных этапах.

Диагностика И.Н. Садовниковой включает не только традиционное обследование речевого развития (состояние устной речи (звукопроизношение, фонематическое развитие, особенности лексико - грамматического строя) и состояние письменной речи (чтения и письма)), но и ряд гностико-праксических функций (состояние латералиты и пространственной ориентировки, ориентировки во времени, состояние двигательных функций руки, слухо-моторных координаций, речевого

внимания, особенности учебной деятельности). Автор предлагает использовать речевой материал для обследования письма с учетом этапа овладения ребенком грамотой и требований школьной программы.

В работе мы использовали также методику обработки данных обследования письма учащихся начальных классов, разработанную коллективом авторов под научным руководством Т.В. Ахутиной. Методика определения нормативов овладения фонематическим письмом и степеней выраженности дисграфии является частью нейропсихологического подхода к проблеме трудностей обучения, в частности комплексного диагностического обследования письма и чтения младших школьников (Приложение 1).

На этапе констатирующего эксперимента мы выделили в рамках методик Т.В. Ахутиной и И.Н. Садовниковой следующие параметры исследования:

1. Выявление нарушения письма и определение типа дисграфии
2. Степень овладения грамотой (степень выраженности дисграфии).

Критериями исследования будут служить количественный учет специфических ошибок - степень частотности; качественные показатели – типологизация (характер) дисграфических ошибок с целью классифицировать вид дисграфии, правильность выполнения тестовых заданий. Диагностические задания были выбраны в соответствии с этапом школьного обучения и принятой учебной программой. МАОУ СОШ № 25 в образовательной деятельности реализует учебно-методическую программу «Школа России».

Для проверки овладения грамотой и выявления нарушений письма, мы опирались на тексты учебно-методического комплекса по русскому языку «Школа России», материалы Садовниковой И.Н. (Приложение 2).

Диктант «В лесу»

Катя и Юра идут в лес. Рядом бежит пёс Тузик. Весело поют птицы. Скачут по веткам белочки. Спрятались под ёлкой серые ёжики. (22 слова).

### Списывание (с печатного текста) «Осень пришла»

Всё меньше стало теплых дней. В садах и парках цветут последние цветы. Красив сейчас наряд леса! Краснеют осинки. Берёзы стоят в золотом уборе. Вот на землю упал лист клёна. Птицы тронулись в дальний путь. (34 слова).

Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы отражены в таблицах и диаграммах. Чтобы объективно интерпретировать характер допущенных письменных ошибок, мы изучили необходимый в количественном отношении объём ученических работ.

Анализ результатов, согласно обозначенным критериям, помог нам определить уровень сформированности навыка письма у каждого ученика на каждом этапе диагностики (диктант, списывание с печатного текста). Опишем результаты диагностического обследования в рисунках и таблицах, проведём качественный и количественный анализ полученных данных.

Сначала представим результаты обследования письма у школьников второго класса с дисграфией, написавших слуховой диктант (таблица 2).

Таблица 2 – Типология и степень выраженности специфических ошибок учеников второго класса по диагностической работе «Слуховой диктант»

Имя ученика	Ошибки языкового анализа	Лексико-грамматические ошибки	Графические ошибки	Всего	Степень выраженности и дисграфии
1	2	3	4	5	6
Кирилл Ч.	7	3	1	11	тяжёлая
Илья Б.	5	1	2	8	средняя
Артём Я.	5	2	0	7	средняя
Екатерина Г.	4	1	1	6	лёгкая
Варвара Ф.	6	0	1	7	средняя
Есения Б.	4	3	3	10	тяжёлая
Общее количество ошибок всех учеников	31	10	8	49	

Представим качественную характеристику письма по диагностической работе «Слуховой диктант» посредством диаграмм (рисунок 1,2,3).

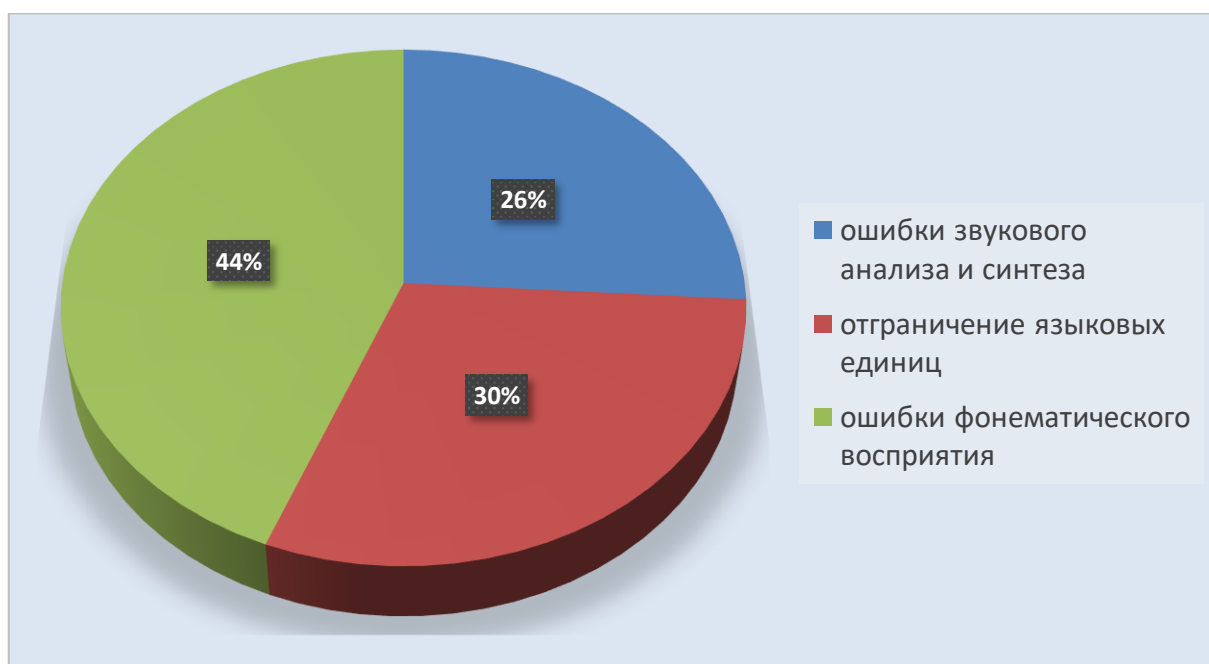


Рисунок 1 – Качественная характеристика письма учеников второго класса – ошибки языкового анализа (%)

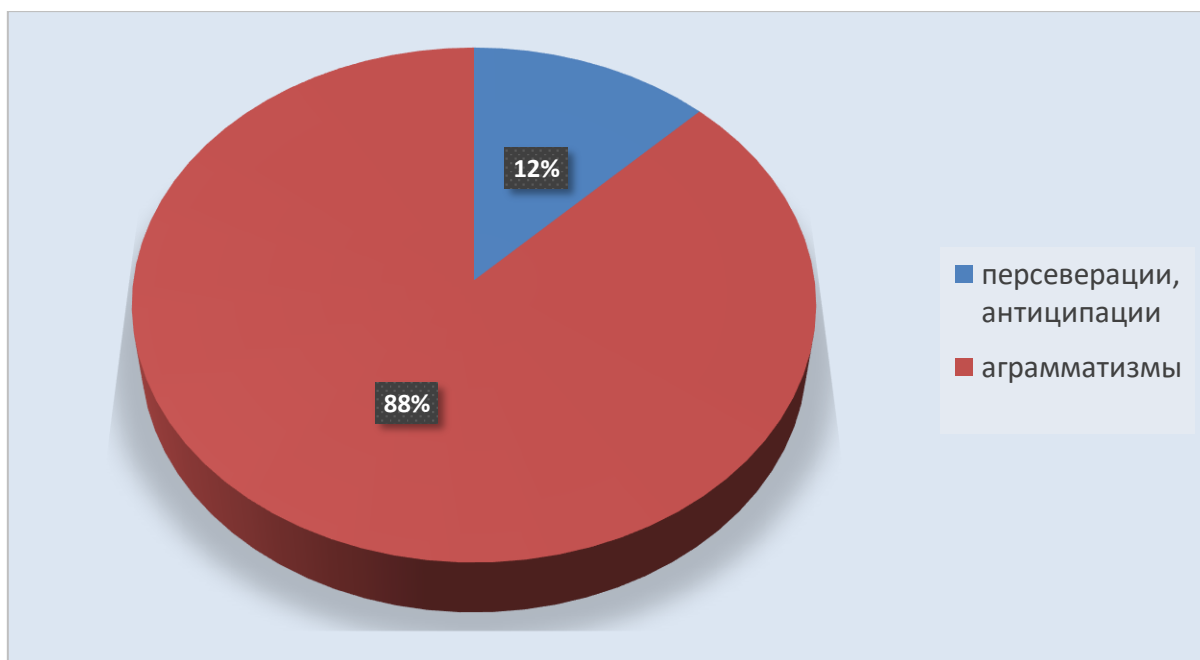


Рисунок 2 – Качественная характеристика письма учеников второго класса – ошибки лексико-грамматического характера (%)

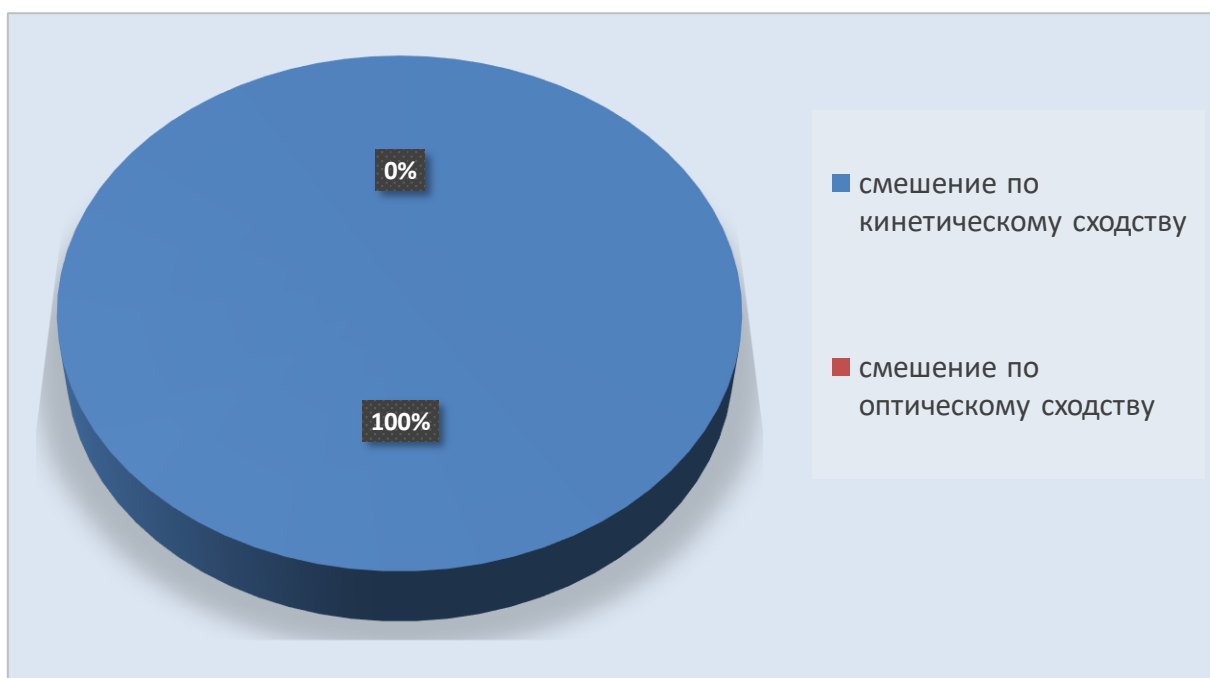


Рисунок 3 – Качественная характеристика письма учеников второго класса – графические ошибки (%)

Далее представим результаты обследования письма у школьников второго класса с дисграфией, выполнивших работу «Списывание с печатного текста» (таблица 3).

Таблица 3 – Типология специфических ошибок и степень выраженности дисграфии учеников второго класса по диагностической работе «Списывание с печатного текста»

Имя ученика	Ошибки языкового анализа	Лексико-грамматические ошибки	Графические ошибки	Всего	Степень выраженности дисграфии
1	2	3	4	5	6
Кирилл Ч.	3	0	2	5	тяжёлая
Илья Б.	1	0	2	3	средняя
Артём Я.	0	0	1	1	лёгкая
Екатерина Г.	0	0	2	2	лёгкая
Варвара Ф.	0	2	1	3	средняя
Есения Б.	1	3	2	6	тяжёлая
Общее количество ошибок всех учеников	5	5	10	20	

Представим качественную характеристику письма по диагностическому заданию «Списывание с печатного текста» посредством диаграмм (рисунок 4, 5, 6).

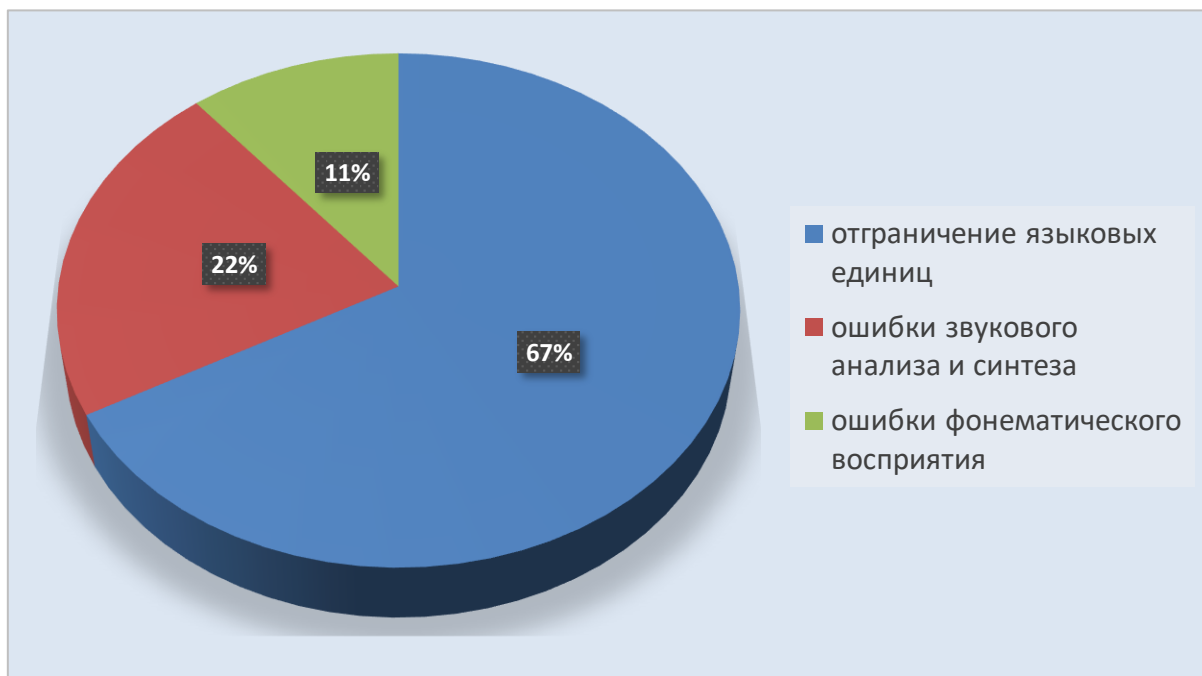


Рисунок 4 – Качественная характеристика письма учеников второго класса – ошибки языкового анализа (%)

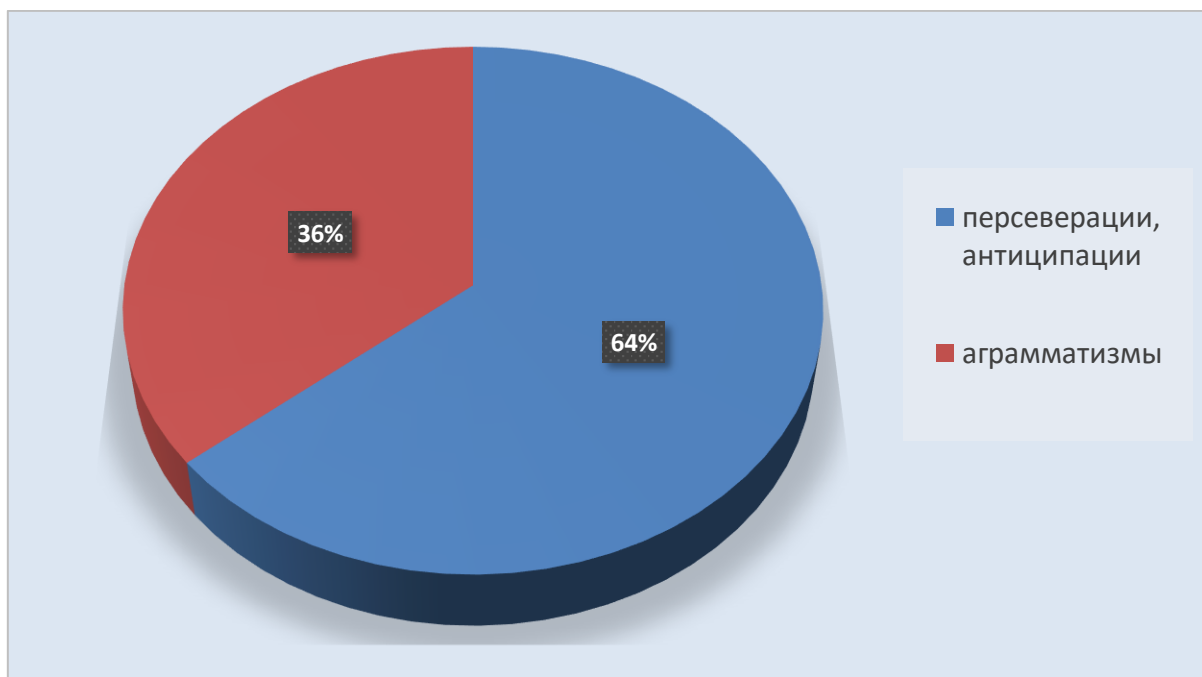


Рисунок 5 – Качественная характеристика письма учеников второго класса – ошибки лексико-грамматического характера (%)

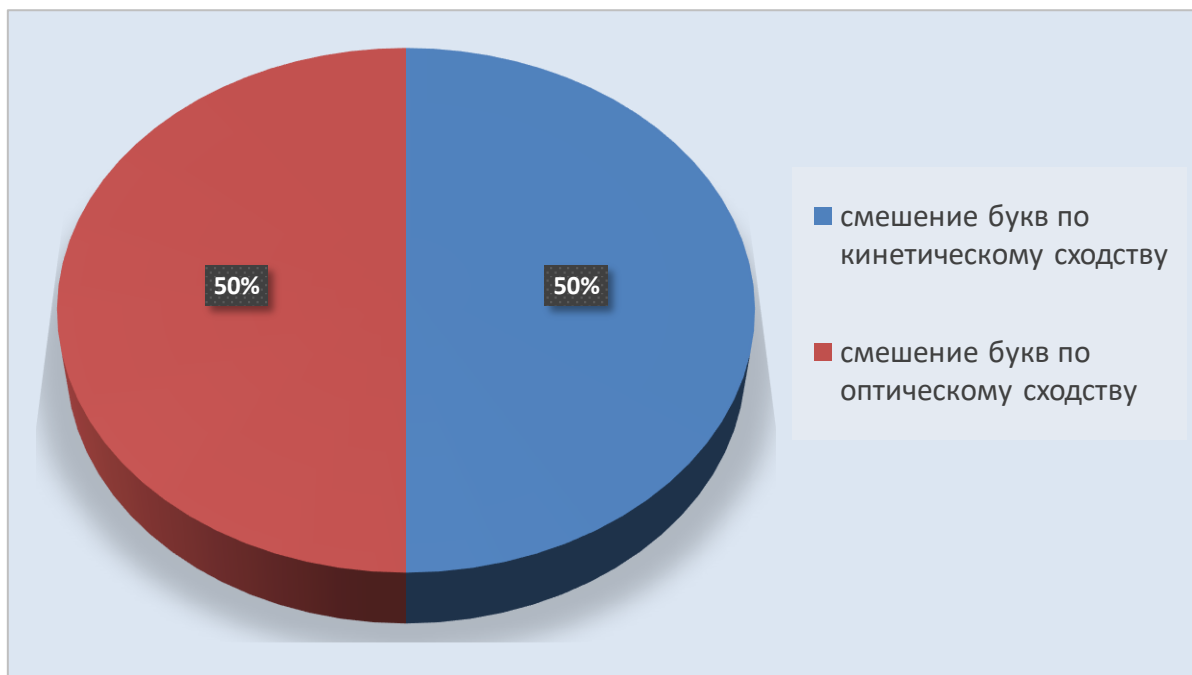


Рисунок 6 – Качественная характеристика письма учеников второго класса – графические ошибки (%)

Выше представленные итоги свидетельствуют о том, что различные виды письма обладают своим коэффициентом трудности. Фиксирование специфических ошибок происходило для каждого вида письменной работы. Это позволяло уточнить, какой вариант перешифровки информации (из слуховой модальности в двигательную или из зрительной в двигательную модальность) оказывается для учеников менее успешен. Так, списывание, как простейший вид письма, наиболее доступно ученикам с дисграфией. Однако списывание печатного текста, отработка навыка соотношения и кинетического преобразования печатной буквы в письменную вызывало тем не менее трудности у большинства ребят. При написании слухового диктанта все ученики экспериментальной группы столкнулись с трудностями.

Диагностика зафиксировала, что специфические ошибки в работах ребят неоднородны, их можно классифицировать по смешанному типу дисграфии. Из общего количества учеников по диагностическому заданию «Слуховой диктант» (как наиболее сенсibilизированный тест) у двоих – тяжёлая степень выраженности дисграфии, у трёх – средняя степень, у

одного – лёгкая степень. В процессе выполнения письменных работ было выявлено, что количество ошибок в диктанте варьировалось от 6 до 11, а при списывании от 1 до 6.

Для определения последующей траектории коррекционного процесса результаты систематизации диагностических ошибок по совокупности заданий представлены в диаграмме (рисунок 7).

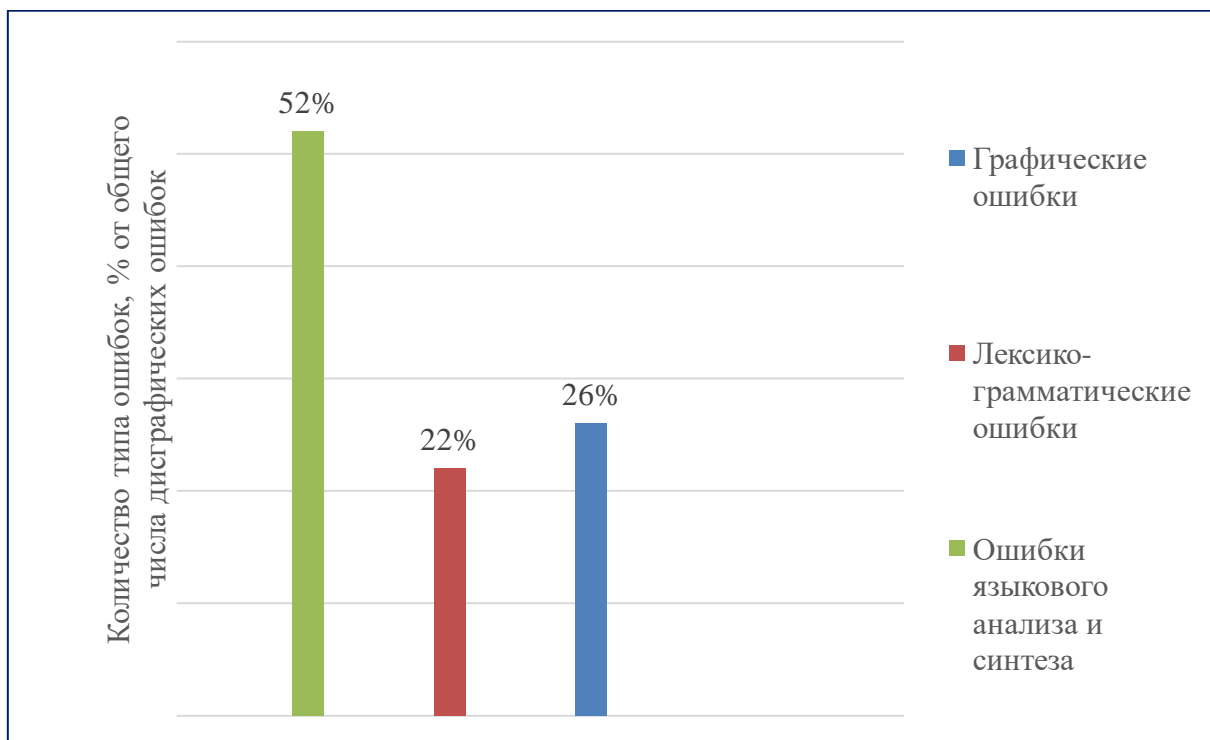


Рисунок 7 – Характеристика письма учеников второго класса – соотношение групп ошибок в заданиях «Слуховой диктант», «Списывание с печатного текста» (%)

Итак, применяя выбранную диагностику, мы обозначили группы и типы специфических ошибок, выявленных в тетрадях учащихся. Общее количество ошибок по двум видам диагностических работ составило 69. Большая часть из них – 52%, относится к языковому анализу: отграничение языковых единиц (нарушение индивидуализации слов, контаминации, упрощение структуры слов, отсутствие обозначения границ предложений), ошибки звукового анализа и синтеза (пропуски, вставки, перестановки гласных и согласных звуков), ошибки фонематического восприятия (трудности дифференциации); 22% - к ошибкам лексико-грамматическим:



смешения (замены) букв (парные звонкие – глухие, сонорные, свистящие – шипящие, аффрикаты, лабиализованные гласные), 26% - к графическим: смешение букв по кинетическому (и-у, т-п, о-а, а-д, Т-П и др.) и оптическому (с-е, о-с, у-д-з, л-и, м-ш, в-д) сходству.

Итоги нашего исследования на констатирующем этапе позволили определить необходимость разработки и организации педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дисграфией в процессе коррекции нарушений письменной речи в условиях общеобразовательной школы.

## 2.2 Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дисграфией в процессе коррекции нарушений письма в условиях общеобразовательной школы

Коррекционные усилия по преодолению нарушений письма детей младшего школьного возраста будут оправданы при создании определённых педагогических условий: средств, мер и обстоятельств образовательного процесса, позволяющих обеспечить поступательное движение в достижении положительных результатов по устранению дисграфии.

Определяя комплекс педагогических условий преодоления специфических ошибок, мы учитывали индивидуальные особенности, возможности и потребности детей. Мы опирались также на методологические принципы и задачи процесса логопедического воздействия по устранению нарушений письма.

Аналитическое изучение источников по проблеме исследования позволило выделить нам следующие педагогические условия психолого-педагогического сопровождения младших школьников с дисграфией:

– применение индивидуального и дифференцированного подхода к ученикам в ходе коррекционной работы, учёт особенностей развития данной категории детей;

– формирование положительной установки ребёнка на участие в коррекционных занятиях, привлечение его к совместной с логопедом деятельности в форме сотрудничества;

– создание положительной мотивации, способствующей овладению навыком письма; воспитание положительных мотивов к обучению в школе, к овладению учащимися навыком письма, грамотным письмом, совершенствование предпосылок учебного навыка и воспитание познавательной деятельности.

– применение игровых устных и письменных заданий;

– применение традиционных и современных технологий, специальных методов и приёмов;

– применение принципа комплексности на каждом занятии;

– сотрудничество специалистов и участников психолого-педагогического сопровождения: учителя начальных классов, учителя-логопеда, психолога и родителей.

Сформулированные и апробированные нами педагогические условия психолого-педагогического сопровождения младших школьников с дисграфией будут положительно влиять на ход коррекционного процесса, значительно повысив его эффективность.

Представим вышеуказанные нами педагогические условия с точки зрения их обоснованности текущему педагогическому процессу.

Коррекционная работа по преодолению дисграфии реализовывалась нами постепенно и поэтапно, начиная с формирования положительного эмоционального фона в общении-сотрудничестве педагога и ученика, с формирования мотива на успех на логопедических занятиях. Положительная установка на коррекционные занятия формировалась путём установления взаимоотношений между логопедом и ребёнком на

принципах доброжелательности, взаимопомощи и сотрудничества, отсутствия принуждения.

С целью формирования мотивации мы поддерживали интерес к новой ситуации путём создания на занятиях эмоционально положительной атмосферы, снижения тревожности и устранения страха ребёнка допустить ошибки, подвергнуться нареканиям и насмешкам. Ребёнку предоставлялась возможность выбора какой-либо из предложенных логопедом видов деятельности, оказывалась предупреждающая ошибки помощь. Эмоционально располагающим к началу, в процессе или завершению работы были беседы педагога с учеником о его интересах, времяпрепровождении, окружающих людях; о том, что доставляет радость или огорчает его в учебной деятельности; о письме и его роли в жизни; диалоги, направленные на выявление степени осознания ребёнком собственных затруднений в письме, о его желании преодолеть трудности.

На этом этапе использовались различные доступные детям виды репродуктивного и самостоятельного письма с элементами творчества и игры. Например, упражнение «Загадка», целью которого является формирование интереса к учебной деятельности в целом и навыков ведения диалога. Ученикам предлагается загадать учебную принадлежность, которая используется при письме (ручка, карандаш, тетрадь и т. д.) и описать её, не забывая обращаться к друг другу по имени. В упражнении «Письмо» у детей развиваются навыки самостоятельного правописания. Ученикам предлагается написать письмо другу. Упражнение в записывании ответа на вопрос учителя дети обучаются формулировать собственные мысли. Учитель рассказывает: «Когда ученики приходят в школу, они учатся читать и писать. А как вы думаете, что пишут школьники?» Учащиеся записывают ответ на вопрос, а затем организуется беседа о роли письма.

Активное эмоциональное включение ребёнка в практику сотрудничества с педагогом будет способствовать работоспособности

учащегося и, как следствие, поддерживать эффективность коррекционной работы.

Обеспечение продуктивных эмоциональных границ занятия важная задача логопеда на протяжении всего хода коррекционных мероприятий. На каждом уроке ученик должен понимать, что полезного и нового он узнает сегодня, где сможет применить усвоенное, какие преимущества ему даст овладение данным умением. В конце урока необходимо создать мотивацию завершения. Ребенок должен уметь оценить, какие поставленные задачи выполнены, какие - нет, уметь определить причину этого, сформулировать для себя выводы и ориентиры на дальнейшие занятия.

Использование индивидуального подхода в работе с учениками по коррекции дисграфии предполагает соответствие форм, содержания, характера обучения особенностям познавательной деятельности и личности ребёнка. Он также предполагает при организации коррекционного воздействия учет характера и степени выраженности недоразвития у ребенка устной речи, трудностей овладения и дефектов реализации письма и письменной речи в целом; учет возраста ребенка, этапа школьного обучения; личностных особенностей (интеллектуального развития, самокритичности, уровня притязаний, интересов), состояния соматического и нервнопсихического здоровья и др.

Дифференцированный подход предполагает работу с группами детей, имеющих однородные нарушения письма, которые обусловлены сходными или одинаковыми причинами. Организация и содержание коррекционной работы должны учитывать типологические особенности детей какой-либо группы. Например, это может быть группа школьников, объединенная на основе наличия у них какого-либо вида дисграфии, или группа школьников, характеризующаяся нарушением усвоения каких-либо одинаковых для всех деятельностных компонентов процесса письма. Это также выражается в понимании педагогами всех элементов процесса воспитания, обучения и

коррекции письма при сохранении специфики деятельности каждого участника коррекционно-образовательного процесса. Такой подход реализуется педагогами через составление адаптированных образовательных программ, введения гибкого темпа и объёма учебного материала, дифференцирование заданий, разработку и реализацию индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения учащихся.

Коррекционная работа проводится в естественной для учащихся начальных классов деятельности: познавательной, игровой. Ведущий мотив деятельности младших школьников – формируемый учебный интерес: интерес к новой ситуации, к разнообразию в обыденном школьном дне, возможности с помощью логопеда успешно выполнить то, что не получается в классе, общению с доброжелательным взрослым и т. п. Интерес детей к письменной деятельности и желание успешно ее выполнить поддерживается с помощью игр и занимательных приемов на занятиях. Это позволит не только предупредить появление у ребенка ощущения скуки, но и будет способствовать возбуждению интеллектуальных эмоций: удивления, новизны, сомнения, достижения.

Игровая форма занятия знакома и привлекательна для ребенка, но по своей направленности в коррекционной работе будет носить учебный характер. Соревновательные элементы, применяемые в коррекционных занятиях, ведущим мотивом деятельности ребенка предполагают достижение победы, стремление показать себя с наилучшей стороны. Отработка когнитивных и моторных навыков переводится на произвольный уровень, что придаёт уверенность ученику в преодолении трудностей письма, или даже ощущение легкости усвоения. Кроме того, внимание детей часто сосредоточено на возможных ошибках своих одноклассников, понижающие его шансы на выигрыш, что в свою очередь формирует самоконтроль – важнейшее условие преодоления школьных трудностей, в частности, грамотного письма.

Применение современных технологий в коррекционной работе имеют значимые преимущества в задачах повышения эффективности подачи материала, организации групповой работы, активизации учащихся; интерактивности обучения, формирования у детей мотивации и интереса к занятиям [2]. Так, например, используемая нами интерактивная доска на занятиях несёт в себе преимущества для логопеда и с удовольствием используется детьми при выполнении заданий. Она даёт возможность сохранения изображений на доске, включая любые записи, сделанные во время занятия, что позволяет проанализировать ошибки, сделанные учеником, которые впоследствии он сможет исправить; отличается мобильностью в использовании её дидактических возможностей и экономит время урока; допустима смена видов деятельности, если ученики устали.

Нельзя категорически заявить, что результаты всех учеников улучшаются с использованием на уроке интерактивной доски, но ученики становятся более заинтересованными и мотивированными на уроке, они быстрее запоминают материал. Таким образом, проблема коррекции дисграфии с помощью такого мультимедийного средства, как интерактивная доска становится актуальной на современном этапе.

Проведение коррекционной работы с учащимися требует соблюдения комплексного подхода. Недостаточность со стороны центральной нервной системы, часто обуславливающая недоразвитие у детей устной речи и трудности при овладении письменной, приводит не только к наличию, так называемой, речевой симптоматики, но и неречевой (клинической: неврологической и психопатологической). Следовательно, в коррекционно-развивающей работе нельзя ограничиться только воздействием на речь. Комплексный подход предполагает участие в коррекции разных специалистов. В комплексное воздействие входит: медикаментозное и другие виды лечения (перед началом коррекционной работы родителям было рекомендовано получить консультацию врача невролога с целью получения рекомендаций медикаментозного и профилактического

характера); занятия с психологом - работа по развитию у детей неречевых психических функций (зрительного и слухового восприятия, зрительно-пространственных представлений, внимания, памяти, мышления); общеобразовательные мероприятия, осуществляемые психологом, родителем и учителем начальных классов (развитие личности, коммуникативности, сглаживание негативных черт характера).

Учитель-логопед в своей деятельности поддерживает взаимосвязь в работе с учителями начальных классов. Учитель в течение учебного года предоставляет информацию об успеваемости ребят, их успехах и проблемах. А логопед на регулярной основе информирует учителя класса о специфике и содержании логопедической работы с детьми, даёт рекомендации учителям по применению тех или иных приёмов коррекции дисграфии во время уроков и в группе продлённого дня. Кроме того, учитель-логопед должен владеть знаниями о содержании и методах обучения русскому языку и чтению, непременно учитывать уровень программных требований по данным дисциплинам.

Взаимодействие с учителем начальных классов содержательно было представлено в информационной поддержке: были подготовлены выступления на методических совещаниях на темы «Специфическое нарушение процесса письма (памятка для учителя)», «Как хорошо уметь писать?» и др.

Также сформирован и рекомендован комплекс упражнений для проведения физкультминуток на уроках, динамических пауз, ориентированные на развитие психологической базы письма: зрительное и слуховое внимание и память, зрительно-моторной координации, временно-пространственные представления, межполушарное взаимодействие. Серия упражнений из УМК Т. В. Коробченко, Ю. Е. Розовой, сочетают коррекцию речевых нарушений с двигательной активностью; воссоздание образа буквы телодвижением способствует наиболее эффективному запоминанию написания этой буквы и предотвращения её письменного оптического

нарушения. [58] Серия упражнений «Стань буквой!» состоит из 33 двигательных поз, образно представляющих буквы алфавита. Каждое упражнение сопровождается стихотворением, в котором описывается порядок его выполнения. Учащиеся на слух и зрительно воспринимают название букв и позу, используя мышечное чувство и мышечное давление, изображают букву. Или, наоборот, анализируя ту или иную позу, называют букву. После усвоения детьми телодвижений, изображающих отдельные буквы, можно использовать комплексы упражнений для составления слогов и слов. Абстрактное представление буквы ребёнок совмещает с проприоцептивными ощущениями, благодаря чему укрепляются условные связи головного мозга, вследствие этого звук и буква воспроизводятся легко. Движения рук (ног) в упражнениях выполняются как левой, так и правой рукой (ногой), что способствует усвоению зрительно-пространственных ориентировок. Использование учителем этих упражнений будет также совершенствовать память, внимание, произвольный контроль.

Целесообразны упражнения-игры на развитие языкового анализа и синтеза, преодоления аграмматизмов, развития навыков орфографической зоркости и самопроверки. Приведём примеры [15, 67, 68].

Упражнение «Шаги». Учитель начальных классов произносит предложения. Дети шагают столько раз, сколько слов в предложении.

Упражнение «Раскрасим предложения». На листе бумаги представлен текст без пробелов, все слова написаны слитно. Ученики должны с помощью цветных карандашей выделить слова в предложении.

Упражнение «Придумай предложение». Один ученик кидает другому мяч и произносит слово. Другой ученик ловит мяч и называет еще одно слово, чтобы получилось предложение или словосочетание. Упражнение можно усложнять, составляя предложения из нескольких слов по числу учеников, принимающих в игре участие.



Упражнение «Зоркий Глаз помогает Чуткому Уху!». Учитель диктует слова, а ученики записывают только орфограммы, которые встречаются в них. Например: машина – *ии*, часы – *ча*, Глеб – *Г* и т. д. Затем учащиеся обмениваются тетрадями и проверяют работу друг друга, исправляя ошибки карандашом.

Для составления коррекционных занятий с учётом особенностей нарушений письма каждого ученика, а также в целях повышения эффективности взаимодействия был составлен Вопросник и Анкета для учителя начальных классов (Приложение 3, 4).

Необходимым условием результативного психолого-педагогического сопровождения ученика с дисграфией является взаимодействие учителя-логопеда и педагога-психолога. Организация их сотрудничества позволяет решить важнейшие коррекционные воспитательно-образовательные задачи. Взаимодействие этих специалистов определяется следующими принципами: системность (развитие ребёнка должно быть комплексным, поэтому нельзя развивать только одну функцию); взаимодополняемость (развитие одной познавательной функции определяет и дополняет развитие других функций); учёт возрастных и индивидуальных особенностей ученика; дифференцированный подход к учебным нагрузкам; единые требования к процессу самих занятий.

Задачи учителя-логопеда и педагога-психолога тесно взаимосвязаны и решаются в рамках целостного подхода к формированию психической деятельности ребёнка. Занятия направлены не только на развитие и тренировку-автоматизацию отдельных процессов, а на общее развитие. Тесная взаимосвязь учителя-логопеда и педагога-психолога возможна при условии совместного планирования работы, при правильном и четком распределении задач каждого участника коррекционно-образовательного процесса, при осуществлении преемственности в работе и соблюдении единства требований, предъявляемых детям. Цель совместной работы: тесное взаимодействие учителя-логопеда и педагога-психолога в

процессе коррекционно-развивающей образовательной деятельности, стимулирующей речевое, познавательное и личностное развитие ребёнка. Задачи совместной работы: обозначить основные направления взаимодействия коррекционно-развивающей деятельности специалистов; разработать систему работы и формы взаимодействия учителя-логопеда и педагога-психолога в условиях образовательной среды, обуславливающие повышение уровня профессиональной компетентности педагогов и овладение интегрированными способами развития личности ребенка и коррекции нарушений письма.

Важнейшей задачей психолога, работающего с младшими школьниками, является создание среды психологической поддержки детям с нарушением письма. Приоритетным направлением будет являться обеспечение психологического равновесия у ребёнка в преодолении школьных трудностей, снятие тревожности у детей при негативном настроении на учебный процесс, повышение психологической культуры родителей и педагогов в проблематике учебного процесса и развитие личности учащегося в начальной школе. Развитие памяти, внимания, мышления, пространственной ориентировки (в том числе освоение телесного пространства, пространственные схемы и диктанты, конструирование и копирование, латеральные представления) – ключевые части методической программы школьного психолога. Совершенствование навыка письма, отработка каллиграфических элементов требует развитие и дальнейшее совершенствование мелкой моторики, зрительно-моторной координации – также успешно реализуется на занятиях педагога-психолога. Формирование качеств, поведения и действий ребёнка при протекании учебной деятельности, развитие произвольности и навыков самоконтроля, волевых качеств, учебной мотивации – вопросы, которые не остаются без внимания специалиста и находят многообразные формы их исполнения.

Основные этапы сотрудничества представлены в Плане взаимодействия специалистов по вопросу коррекции нарушений письма у младших школьников (Приложение 5).

Таким образом, деятельность педагога-психолога в рамках сопровождения предполагает: осуществление совместно с логопедом и учителем начальных классов анализа школьной среды с точки зрения предоставляемых возможностей для преодоления трудностей в овладении письмом и предъявляемых требований к его психологическим возможностям и уровню развития; обозначение психологических критериев успешности коррекционной работы; приведение создаваемых условий эффективного преодоления дисграфии в некоторую систему регулярной работы, дающей максимальный итог. Взаимодействие со смежным специалистом, педагогом-психологом, обеспечивает большие возможности для составления эффективного коррекционного маршрута с учётом всех индивидуальных особенностей ребёнка и как следствие формирует снижение или преодоление дисграфических проявлений на письме.

Глубокое значение в рамках психолого-педагогического сопровождения имеет работа с родителями учащихся, имеющих дисграфию. Это сотрудничество строится на взаимоуважении и доверии и включает такие направления как информирование, обучение, контроль. Такое взаимодействие будет способствовать обеспечению положительной динамики логопедических занятий.

Организация работы с родителями – это практика правильного речевого воспитания ребёнка, поскольку она обеспечивает преемственность, последовательность и логичность педагогического воздействия. Взаимодействие с родителями является наиболее непростой составляющей психолого-педагогического сопровождения. Мы ставили следующие задачи:

– установить доверительные отношения между специалистами и родителями: помочь осознать и принять наличие трудностей в овладении

письмом у их ребёнка, сформировать убеждение в возможности преодолеть эти трудности через регулярные занятия;

– повысить интерес родителей к коррекционной работе: научить их видеть и оценивать результаты проведённых занятий, транслировать необходимость семейной поддержки в решении школьных трудностей;

– вовлечь родителей в коррекционно-развивающий процесс: закрепление и поддержание семьёй результатов, достигнутых во время цикла занятий.

Работа с родителями непрерывна в течение всего учебного года и представлена в Плане взаимодействия на текущий год (Приложение 6).

Сотрудничество с родителями в рамках психолого-педагогического взаимодействия представлено в разных вариантах – родительское собрание как одна из ключевых и продуктивных форм взаимодействия; индивидуальные консультации и беседы, максимально учитывающие особенности трудностей конкретного ребёнка; открытые занятия как практические иллюстрации теоретических рекомендаций логопеда; совместные мероприятия, призванные сформировать активную родительскую позицию в преодолении их ребёнком дисграфии; создание информационных площадок в формате школьных стендов и страницы логопеда на школьном сайте для повышения педагогической компетентности родителей.

Таким образом, включение родителей во взаимодействие с логопедом активизировало их участие в коррекционной работе; с помощью педагогов у них были сформулированы цели и задачи взаимодействия и сопровождения ребёнка, появилась удовлетворенность работой, повысилась компетентность в вопросах языка, письменной речи, сформированности навыков письма.

Повторная диагностика после осуществления мероприятий коррекционной работы подтверждает справедливость положения о таком важном педагогическом условии психолого-педагогического

сопровождения в достижении эффективности работы с дисграфией как взаимодействие с родителями ученика. Руководствуясь накопленным теоретическим и практическим опытом ведущих исследователей по преодолению нарушений письма, а также результатами констатирующего этапа эксперимента, нами были определены требования к логопедической работе по преодолению смешанной формы дисграфии и был разработан дидактический комплекс коррекционно-развивающих упражнений. Содержание заданий строится на основе диагностики и фиксирования степени сформированности письма, а также варианта дисграфии школьников; основаны на методических материалах Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, И.С. Лопухиной, Е.В. Мазанновой, Л.Г. Парамонновой, А.В. Поляковой, Е.Ф. Садовниковой, О.Н. Яворской и др. (Приложение 7).

Логопедические занятия с детьми проводились в индивидуальном и подгрупповом (фронтальном) формате. Логопедическая работа включала задания следующих направлений:

1. Упражнения, направленные на преодоление ошибок языкового анализа: при несформированности фонематического восприятия, анализа и синтеза; при несформированности фонематического слуха; при несформированности зрительного и слухового внимания и памяти.

2. Упражнения, направленные на преодоление ошибок лексико-грамматического характера: работа над качественной стороной лексического словаря.

3. Упражнения, направленные на работу с графическими ошибками: совершенствование оптико-пространственного анализа, а также дифференциация оптических и кинетических признаков букв; развитие зрительно-моторной координации; формирование динамической организации двигательного акта.

Задания и упражнения подбирались с учётом возрастных особенностей детей и образовательной программой школы текущего учебного года.

Таким образом, в ходе экспериментального исследования сформулированы педагогические условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с дисграфией в условиях общеобразовательной школы. При соблюдении выше названных условий коррекционный процесс нарушений письма у младших школьников с дисграфией будет протекать наиболее эффективно.

### 2.3 Анализ результатов экспериментальной работы

Экспериментальная работа проводилась с сентября 2021 года по май 2022 года с детьми младшего школьного возраста с дисграфией на базе муниципального бюджетного учреждения средней общеобразовательной школы № 25 г. города Челябинска. Коррекционная работа по преодолению дисграфии у школьников проводилась на фронтальных и индивидуальных занятиях еженедельно два раза с использованием сформированного нами методического комплекса упражнений и заданий.

Коррекционная работа по преодолению нарушений письма младших школьников проводилась посредством апробации комплекса специально отобранных упражнений на уроках русского языка, специально-организованных занятиях и во внеурочной деятельности, а также вовремя взаимодействия учеников с дисграфией с другими специалистами школы и родителями.

В конце апреле 2022 года проведена нами повторная диагностика сформированности письма у младших школьников с использованием примененных на констатирующем этапе методик.

Цель контрольного этапа эксперимента состояла в оценке эффективности создаваемых педагогических условий по коррекции трудностей письма учащихся второго класса. Ученикам даны были те контрольные задания, что и при диагностике на констатирующем этапе. Полученные результаты представлены в таблицах 4, 5.

Таблица 4 – Типология и степень выраженности специфических ошибок учеников второго класса по диагностической работе «Слуховой диктант» по результатам эксперимента

Имя ученика	Ошибки языкового анализа	Лексико-грамматические ошибки	Графические ошибки	Всего	Степень выраженности и дисграфии
1	2	3	4	5	6
Кирилл Ч.	5	3	1	9	средняя
Илья Б.	3	1	2	6	лёгкая
Артём Я.	4	3	0	7	средняя
Екатерина Г.	4	0	0	4	лёгкая
Варвара Ф.	5	0	0	5	легкая
Есения Б.	4	3	1	8	средняя
Общее количество ошибок всех учеников	25	10	4	39	

Таблица 5 – Типология специфических ошибок и степень выраженности дисграфии учеников второго класса по диагностической работе «Списывание с печатного текста» по результатам экспериментов

Имя ученика	Ошибки языкового анализа	Лексико-грамматические ошибки	Графические ошибки	Всего	Степень выраженности дисграфии
1	2	3	4	5	6
Кирилл Ч.	2	0	1	3	средняя
Илья Б.	1	0	1	2	легкая
Артём Я.	0	1	0	1	лёгкая
Екатерина Г.	1	0	0	1	лёгкая
Варвара Ф.	0	2	0	2	лёгкая
Есения Б.	1	2	0	3	средняя
Общее количество ошибок всех учеников	5	5	2	12	

Итоговая диагностика показала, что общее количество допущенных специфических ошибок уменьшилось на 26 %, изменение степени выраженности дисграфии в сторону улучшения качества письма свидетельствует об эффективности проведённой коррекционной работы.

Из общего количества учеников по двум письменным заданиям тяжёлая степень выраженности дисграфии ни у одного ученика не выявлена. В процессе контрольного эксперимента было определено, что количество ошибок в диктанте варьировалось от 4 до 9, а при списывании от 1 до 5.

Сравнительные результаты диагностических мероприятий представлены в диаграмме (рисунок 8).

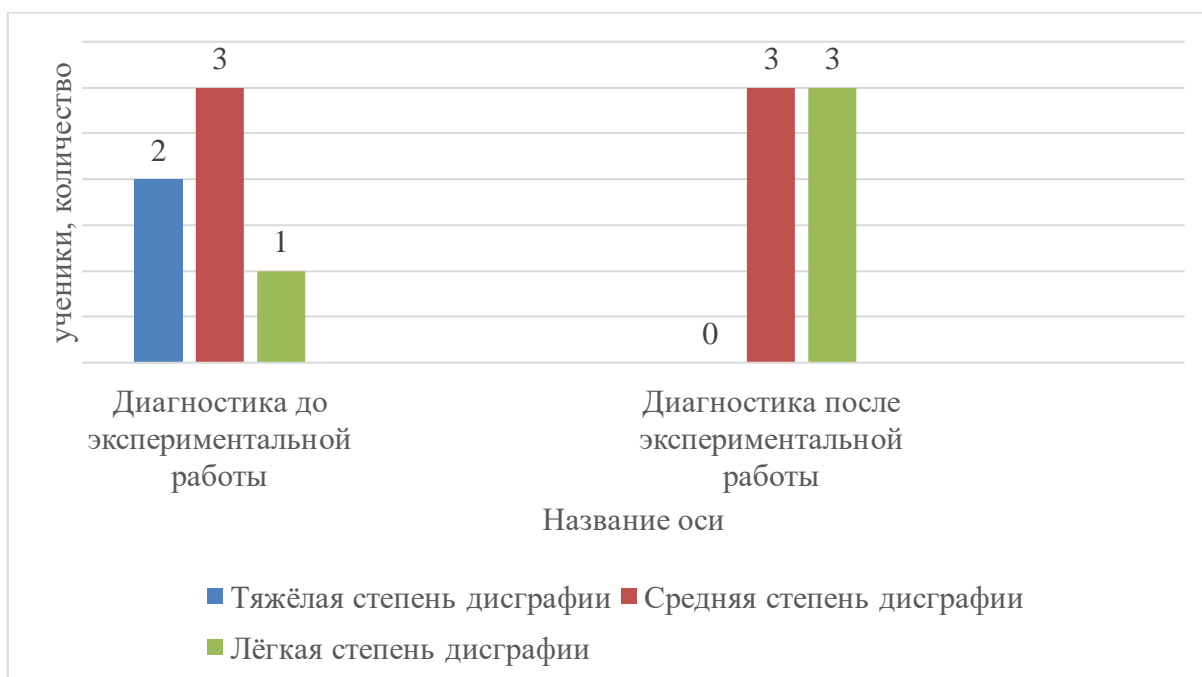


Рисунок 8 – Сравнительные результаты диагностики состояния письма учеников второго класса

Качественный анализ контрольного эксперимента показал, что учащиеся всё ещё допускают специфические ошибки в письменных работах. Но все ученики показали положительную динамику. Количество ошибок у учащихся по сравнению с констатирующим экспериментом уменьшилось. Отметим и тот факт, что учащиеся научились сами находить свои ошибки и исправлять их.



Подводя итоги можем утверждать, что цель исследования нами достигнута, задачи работы выполнены. Состояние письменных работ у учеников экспериментальной группы после коррекционно-развивающей работы значительно улучшилось, а значит, и отобранные специальные упражнения по устранению дисграфии были эффективны.

Исходя из результатов контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что уровень владения навыком письма, хотя и не достиг нормативных показателей, повысил качественную результативность выполнения письменных работ.

#### Выводы по 2 главе

Нами проведена экспериментальная работа с детьми младшего школьного возраста с дисграфией на базе муниципального бюджетного учреждения средняя общеобразовательная школа №25 г. Челябинска (МБОУ "СОШ №25"). В эксперименте принимали участие шесть детей второго класса.

Диагностика состояния письма учеников включала проведение таких письменных работ как слуховой диктант и списывание с печатного текста. В ходе констатирующего этапа нами изучена типология специфических ошибок, определён тип дисграфии и степень её выраженности. Полученные данные помогли спрогнозировать предположительный конечный результат перспективной экспериментальной работы, явились базовыми для выявления динамики успешности коррекционного курса. Качественный анализ первичной диагностики говорит о преобладании ошибок языкового анализа и синтеза, меньше всего допущено графических ошибок.

Для определения коррекционного маршрута по преодолению нарушений письма у учащихся, мы определили педагогические условия, формируя которые мы смогли эффективно и успешно решить задачи психолого-педагогического сопровождения младших школьников с

дисграфией. Итоговая диагностика письменных работ учеников продемонстрировала положительную динамику в коррекционных занятиях. На конец учебного года в экспериментальной группе нашего исследования не выявлен ни один ученик с тяжёлой степенью дисграфии, суммарное количество специфических ошибок у каждого ребёнка уменьшилось.

Мы сделали вывод, что психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с дисграфией осуществляется наиболее эффективно при построении ряда педагогических условий, связанных с организацией специальной работы, использованием коррекционно-педагогических технологий, отбором оптимальных приёмов и методов организации учебного процесса.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В нашей исследовательской работе представлен анализ научной литературы по проблеме нарушения письма у младших школьников и по вопросам преодоления трудностей приобретения и обучения навыку письма; обозначен круг актуальных тем, связанных с психолого-педагогическим сопровождением таких учеников; уточнены основные термины исследования; изучены и подобраны методики диагностического процесса; представлен аналитический обзор результатов исследования.

Дисграфия, нарушение письма, составляет значительный процент среди других нарушений речи, встречающихся у учащихся массовых школ. Это нарушение является серьёзным препятствием в овладении учениками грамотой на начальных этапах обучения и в усвоении грамматики родного языка в среднем звене и старших классов школы.

Проведённое исследование письма учеников младшей школы выявило детей со смешанной формой дисграфии различной степени выраженности с преобладанием ошибок языкового анализа.

Путь преодоления дисграфии на современном этапе характеризуется своей многозадачностью, командной работой специалистов разных наук, индивидуальным и комплексным подходом к выбору коррекционных технологий.

В нашем исследовании мы доказали, что процесс психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушениями письменной речи может быть эффективным при его правильной организации, а именно созданием перечня педагогических условий: применение индивидуального и дифференцированного подхода к ученикам в ходе коррекционной работы, учёт особенностей развития данной категории детей; формирование положительной установки ребёнка на участие в коррекционных занятиях и привлечение его к совместной с логопедом деятельности в форме сотрудничества; создание положительной

мотивации, способствующей овладению навыком письма; воспитание положительных мотивов к обучению в школе; совершенствование предпосылок учебного навыка и воспитание познавательной деятельности; систематическое применение разнообразных игровых заданий устной и письменной формы;

применение традиционных и современных технологий, специальных методов и приёмов; применение принципа комплексности на каждом занятии; сотрудничество специалистов и участников психолого-педагогического сопровождения: учителя начальных классов, учителя-логопеда, психолога и родителей.

Проанализировав результаты коррекционной работы, можно сказать, что предложенные ученикам задания и упражнения активизировали деятельность детей, у них возникла заинтересованность в результате, они стали более внимательны. Наблюдается ещё один положительный момент. Чувствуя заинтересованность и поддержку от команды специалистов психолого-педагогического сопровождения, принятие и понимание ситуации в семье, ученики не боялись ошибаться, а значит, они стали более уверенными в себе, в своих силах, у них повысилась самооценка, они стали более успешными.

Таким образом, разработанные и экспериментально апробированные педагогические условия психолого-педагогического сопровождения младших школьников с дисграфией подтвердили свою эффективность в преодолении трудностей письма.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников [Текст] : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина. — Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
2. Алексеева, Л. А. Мультимедийные технологии как средство коррекции нарушений письма у младших школьников [Электронный ресурс] / Людмила Алексеева // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. - № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/>.
3. Ананьев, Б. Г. Избранные труды по психологии [Текст] / Борис Андреев. - Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского Ун-та, 2000. – 608 с.
4. Андреев, В. И. Педагогика [Текст] : учебный курс для творческого саморазвития / Валентин Андреев. — Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
5. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей [Текст] / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – Москва : Издательство «ОСЬ-89», 2009. – 272 с.
6. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. – Москва : В. Секачев, 2017. – 132с.
7. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Приложения: протоколы обследования [Текст] / Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. – Москва : В. Секачев, 2021. – 48с.
8. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения: Нейропсихологический подход [Текст] / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб. : Питер, 2008. – 320 с.

9. Безруких, М. М. Трудности обучения письму и чтению в начальной школе [Текст] : учебно-методическое пособие / Марьяна Безруких. – Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. – 84 с.
10. Безруких, М. М. Возрастная физиология : (физиология развития ребёнка) [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 416 с.
11. Бернштейн, Н. А. Биомеханика и физиология движений : Избранные психологические труды [Текст] : Под ред. В.П. Зинченко. – 2-е изд. / Николай Бернштейн. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 688 с.
12. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / Марина Битянова. – Москва : Совершенство, 1998. – 298 с.
13. Битянова, М. Р. Работа психолога в начальной школе [Текст] / М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева, Н.Л. Васильева. – Москва : Совершенство, 1998. – 352 с.
14. Битянова, М. Р. Профессия – школьник. Программа формирования индивидуального стиля познавательной деятельности у младших школьников [Текст] : учебно-методическое пособие для школьных психологов и педагогов / М. Р. Битянова, Т.В. Азарова, Т.В. Земских. – Москва : Генезис, 2007. – 119 с.
15. Борытко, Н. М. Педагогика [Текст] : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.Б. Бабаков. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 496 с.
16. Бурова, С. А. Как помочь ребёнку с дисграфией? Консультация для родителей [Текст] / Светлана Бурова // Логопед. – 2019. – №7. – С. 68-72.
17. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : учеб. для студ. дефектол. фак-тов пед. высш. учеб. заведений / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 378 с.

18. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования [Текст] / Лев Выготский. – Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 365 с.
19. Гневэк, О. В. О содержательном наполнении понятия «психолого-педагогическое сопровождение развития ребёнка» [Текст] / О.В. Гневэк. // Сборник конференции НЦ Социосфера. 2016. № 49. С. 50-54.
20. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики [Текст] : учеб. пособие для студентов высших педагогич. учебных заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007. – 272 с.
21. Долгова, В. И. Актуальные проблемы и вопросы психолого-педагогического сопровождения личности человека [Электронный ресурс] / В.И. Долгова, Н.В. Крыжановская, Н.А. Непомнящая. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 44. – С. 1-8. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/46370.htm>.
22. Емельянова, Е. Н. Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом [Текст] / Е.Н. Емельянова, А.Е. Соболева. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 96 с.
23. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов [Текст] / Людмила Ефименкова. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2006. – 335 с.
24. Ефименкова, Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия. Выпуск 1. [Текст] / Людмила Ефименкова. – Москва : Книголюб, 2003. – 144 с.
25. Жинкин, Н. И. Механизмы речи [Текст] / Николай Жинкин. – Москва : Издательство Академии педагогических наук, 1958. – 371 с.
26. Ивановская, О. Г. Дисграфия и дизорфография: Изучение, методика, сказки [Текст] : учебно-методическое пособие / О.Г. Ивановская, Л.Я. Гадасина, Т.В. Николаева, С.Ф. Савченко. – Санкт-Петербург : КАРО, 2019. – 544 с.

27. Ивановская, О.Г. 50 занятий с логопедом. Преодоление нарушений обозначения мягкости согласных на письме / Ольга Ивановская. – Санкт-Петербург : КАРО, 2020. – 96 с.

28. Ишимова, О. С. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо. Программно-методические материалы [Текст] : пособие для учителя / О.А. Ишимова, С.Н. Шаховская, А.А. Алмазова. – Москва : Просвещение, 2014. – 126 с.

29. Ковалева, А. А. Использование игр с буквами в логопедической коррекции нарушений письменной речи у младших школьников в условиях общеобразовательных организаций [Текст] : методические рекомендации / Алёна Ковалева. – Челябинск: Издательство Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 26 с.

30. Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей [Текст] / Александр Корнев – Санкт-Петербург : Речь, 2013. – 220 с.

31. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] : учебно-методическое пособие / Александр Корнев. – Санкт-Петербург : Издательский Дом «МиМ», 1997. – 286 с.

32. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты [Текст] / Александр Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 380 с.

33. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] : учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : Издательство «СОЮЗ», 2001. – 224 с.

34. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и письма у младших школьников [Текст] / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2004. – 224 с.

35. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] : монография / Роза Левина. – Москва : Просвещение, 2007 – 216 с.



36. Левина, Р. Е. Нарушение речи и письма у детей [Текст] : Избранные труды / Редакторы - составители Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – Москва : АРКТИ, 2005. – 224 с.
37. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста [Текст] / Людмила Лопатина. – Санкт-Петербург : “ДЕТСТВО-ПРЕСС”, 2004. – 192 с.
38. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] : Учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой. – Санкт-Петербург : “ДЕТСТВО-ПРЕСС”, 2004. – 208 с.
39. Логинова, Е. А. Основные принципы и задачи логопедического воздействия по устранению нарушений письма у школьников [Электронный ресурс] / Екатерина Логинова // Специальное образование. – 2014. – № X. – С. 132-136. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/>.
40. Логинова, Е. А. Состояние неречевых психических функций у младших школьников с дисграфией [Электронный ресурс] / Е.А. Логинова, П.К. Федотова // Специальное образование. – 2015. – С. 204-208. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/>.
41. Логопедические занятия со школьниками (1-5 класс) [Текст] : Книга для логопедов, психологов, социальных педагогов / Е.В. Меттус, А.В. Литвина, О.С. Турта, Е.Д. Бурина. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 112 с.
42. Лопухина, И. С. Звуки, буквы и слова письма [Текст] / Ирина Лопухина. – Санкт-Петербург : КОРОНА принт, 2004. – 144 с.
43. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / Александр Лурия. – Москва : Изд-во АН СССР, 1950. – 250 с.
44. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга [Текст] / Александр Лурия. – Москва : Академический проект, 2000. – 505 с.
45. Лурия, А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования [Текст] : Учебное пособие для студентов психологических

факультетов высших учебных заведений / Александр Лурия. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 352 с.

46. Мазанова, Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза [Текст] : конспекты занятий для логопедов / Елена Мазанова. – Москва : Издательство ГНОМ и Д, 2006. – 346 с.

47. Мазанова, Е. В. Коррекция оптической дисграфии [Текст] : конспекты занятий с младшими школьниками / Елена Мазанова. – Москва : Издательство ГНОМ и Д, 2006. – 88 с.

48. Мазанова, Е. В. Учусь не путать звуки. Альбом 1. Упражнения по коррекции акустической дисграфии у младших школьников [Текст] : / Елена Мазанова. – Москва : Издательство ГНОМ и Д, 2020. – 32 с.

49. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития [Текст] : учебник для студ. высш. учеб. заведений / Валерия Мухина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 640 с.

50. Назаренко, В. В. Тренинг мотивации к занятиям для младших школьников с нарушением письма [Текст] / Валентина Назаренко. // Логопед – 2017. – № 7. – С. 88-95.

51. Особенности профилактической работы с дошкольниками по предупреждению различных видов дисграфии [Текст] : учебно-методическое пособие / под общ. ред. В.С. Васильевой. – Челябинск : Изд-во Цицеро, 2017. – 113 с.

52. Парамонова, Л. Г. Дисграфия [Текст] : диагностика, профилактика, коррекция / Людмила Парамонова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.

53. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. [Текст] / Людмила Парамонова. – Санкт-Петербург : Издательство «Союз», 2001. – 240 с.

54. Парамонова, Л. Г. Правила в стихах [Текст] / Людмила Парамонова. – Санкт-Петербург : Издательство «Союз», 2001. – 142 с.

55. Парамонова, Л. Г. Слитное и раздельное написание слов [Текст] / Людмила Парамонова. – Санкт-Петербург : КАРО, ДЕЛЬТА, БИНОМ, 2004. – 176
56. Поваляева, М. А. Справочник логопеда [Текст] / Мария Поваляева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002 – 305 с.
57. Превращения слов [Текст] : книга для учащихся начальных классов / Сост. А.В. Полякова. – Москва : «Просвещение», 1991. – 182 с.
58. Практическая психология образования [Текст] : учебное пособие / под редакцией И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2007. – 592 с.
59. Прищепова, И. В. Диагностика и коррекция дисграфии у учащихся с тяжёлыми нарушениями речи: Психолого-педагогический подход [Текст] : методическое пособие / И.В. Прищепова, П.А. Прищепова. – Санкт-Петербург : Издательский Дом «Литера», 2020. – 128 с.
60. Резникова, Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с нарушениями письменной речи в общеобразовательной школе [Текст] / Елена Резникова // Вестник ЮУрГГПУ – 2019. – № 4. – С. 169-178.
61. Розова, Ю. Е. Стань буквой! Динамические паузы при обучении грамоте дошкольников и младших школьников [Текст] : учебно-методическое пособие / Ю.Е. Розова, Т.В. Коробченко. – Москва : Редкая птица, 2017. – 68 с.
62. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей [Текст] / Е.Н. Российская. – Москва, 2014. – 240 с.
63. Саблева, А. С. Логоскрининг младших школьников в образовательном процессе [Текст] / Анна Саблева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2018. – №4 (78). – С. 52-58.
64. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей [Текст] / Ирина Садовникова. – Москва : Парадигма, 2012. – 279 с.

65. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / Ирина Садовникова. – Москва : «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 1997. – 256 с.
66. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма [Текст] : пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / Ирина Садовникова. – Москва : АРКТИ, 2005. – 400 с.
67. Свободина, Н. Г. Коррекция нарушений письма: просто о сложном вопросе дисграфии у детей [Текст] : методическое пособие / Наталья Свободина. – Москва : ТЦ «Сфера», 2019. – 160 с.
68. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения [Текст] / Алла Сиротюк. – Москва : ТЦ «Сфера», 2003. – 288 с.
69. Сиротюк, А. Л. Психологическая основа формирования учебных навыков школьников [Текст] / А.Л. Сиротюк, А.С. Сиротюк. – Москва : АРКТИ, 2019. – 72 с.
70. Скребец, Т. В. Разработка программы психолого-педагогического сопровождения детей с трудностями в овладении письменной речью в условиях начальной школы [Текст] / Татьяна Скребец // Коррекционная педагогика. – 2017. – № 2 (72). – С. 73 - 75
71. Соболева, А. Е. Русский язык с улыбкой: для учителей, логопедов и психологов [Текст] / А.Е. Соболева, Н.Н. Кондратьева. – Москва : ТЦ Сфера: Секачев, 2007. - 64 с.
72. Соболева, А. Е. Пишем без ошибок: нейропсихологический тренажёр для начальной школы [Текст] / Александра Соболева. – Москва : Эксмо, 2020. – 80 с.
73. Соколова, Д. В. К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении школьного образования [Текст] / Д.В. Соколова, Н.Н. Сеничева // Научный альманах. – 2015. – №10-4 (12). С. 437-440.

74. Спирова, Л. Ф. Характеристика нарушений письма и чтения [Текст] / Л.Ф. Спирова, И.К. Колповская // Логопедия: методическое наследие / Под ред. Л. С. Волковой. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 4. – С. 187–207.

75. Спирова, Л. Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма [Текст] / Любовь Спирова // Хрестоматия по логопедии / Под редакцией Л. С. Волковой и В. С. Селивёрстова. Т.2. – Москва : гум. издательский центр «ВЛАДОС», 1997. – С. 409–422.

76. Токарева, О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) [Текст] / Ольга Токарева // Логопедия: методическое наследие / Под ред. Л. С. Волковой. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 4. – С. 208–223.

77. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>.

78. Федякова, И. А. Психолого-педагогические условия формирования субъектных свойств личности младшего школьника [Электронный ресурс] / Ирина Федякова. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru>.

79. Хватцев, М. Е. Аграфия и дисграфия. Аграмматизм [Текст] // Хрестоматия по логопедии / Под редакцией Л. С. Волковой и В. С. Селивёрстова. Т.2. – Москва : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1997. – С. 348–375.

80. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] : учеб. пособие / Л. С. Цветкова. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 360 с.

81. Чиркина, Г. В. Основа логопедической работы с детьми [Текст] / Галина Чиркина. — Москва : Просвещение, 2011. – 168 с.

82. Чистякова, О. В. Исправляем дисграфию. 500 упражнений для учащихся начальной школы [Текст] / Олеся Чистякова. – Москва : «Литера», 2019. – 345 с.

83. Шеховцова, Т. С. Требования к логопедической работе по преодолению различных видов дисграфии в условиях школьного логопункта [Электронный ресурс] / Тамара Шеховцова // Специальное образование. – 2014. – № X. – С. 221-224. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/>.

84. Шипицына, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение ребёнка [Текст] / Людмила Шипицына. – Москва : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2003. – 528 с.

85. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] : учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Даниил Эльконин. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 384 с.

86. Яворская, О. Н. Занимательные задания логопеда для школьников (2-3 классы) школы [Текст] / Ольга Яворская. – Санкт-Петербург : КАРО, 2020. – 176 с.

87. Ястребова, А. В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательной школы [Текст] / Анна Ястребова. – Москва, 2007. – 158 с.

88. ПРОЧтение: дислексия в XXI веке. [Текст] : Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии (10 сентября 2020 г., Москва) / под общ. ред. А.В. Лагутиной и О.А. Величенковой. – Москва: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2020. – 312 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### НОРМАТИВЫ ОВЛАДЕНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИМ ПИСЬМОМ УЧАЩИМИСЯ ВТОРЫХ КЛАССОВ

Второй класс	Норма (кол-во ошибок)	Степень выраженности дисграфии (кол-во ошибок)		
		Лёгкая	Средняя	Тяжёлая
Диктант	0-3	4-6	9	10 и более
Списывание с печатного текста	0-1	2	3	4 и более

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### ТЕКСТЫ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ ПИСЬМА, ВТОРОЙ КЛАСС

#### Диктант «В лесу»

Катя и Юра идут в лес. Рядом бежит пёс Тузик. Весело поют птицы. Скачут по веткам белочки. Спрятались под ёлкой серые ёжики.

(22 слова).

#### Списывание (с печатного текста) «Осень пришла»

Всё меньше стало теплых дней. В садах и парках цветут последние цветы. Красив сейчас наряд леса! Краснеют осинки. Берёзы стоят в золотом уборе. Вот на землю упал лист клёна. Птицы тронулись в дальний путь.

(34 слова).



## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### АНКЕТА ДЛЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Для повышения эффективности взаимодействия учителя и логопеда просим вас ответить на следующие вопросы:

1. Чем, по-вашему, работа логопеда в школе отличается от работы учителя? \_\_\_\_\_

2. Какими приёмами, направленными на воспитание письменного навыка и становления письменной речи, вы владеете? Могли бы вы поделиться своим опытом с коллегами? \_\_\_\_\_

3. Имеете ли вы возможность на уроке осуществлять поддержку детей с проблемами дисграфии? \_\_\_\_\_

4. Какие возникающие в процессе обучения трудности у детей вы хотели бы обсудить с логопедом? \_\_\_\_\_

Спасибо за сотрудничество!

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

### ВОПРОСНИК ДЛЯ УЧИТЕЛЯ. ВЫЯВЛЕНИЕ ПОТРЕБНОСТИ РЕБЁНКА В УЧЕБНОМ ВРЕМЕНИ

1. Успевают ли ребёнок усвоить материал за то же время, что и основная масса учащихся данного класса? \_\_\_\_\_
2. Если ученик не успевает, насколько больше, чем остальным, ему требуется времени? \_\_\_\_\_
3. На что именно ему требуется больше времени:
  - а) понять новое, усвоить принцип \_\_\_\_\_
  - б) отработать на практике (формирование навыка)? \_\_\_\_\_
  - в) автоматизировать навык? \_\_\_\_\_

### ВОПРОСНИК ДЛЯ УЧИТЕЛЯ. ВЫЯВЛЕНИЕ ПОТРЕБНОСТИ РЕБЁНКА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ВНИМАНИИ

1. Требуется ли ученику от учителя дополнительного внимания к себе на уроке (что-то переспрашивает, просит подойти, посмотреть и т.д.)? \_\_\_\_\_
2. Что конкретно он обычно переспрашивает, просит посмотреть:
  - а) инструкцию перед выполнением задания? \_\_\_\_\_
  - б) в процессе выполнения задания? \_\_\_\_\_
  - в) результат? \_\_\_\_\_
3. Что будет, если вы уделите ребёнку дополнительное внимание, о котором он просит? \_\_\_\_\_
  - а) как он будет реагировать?
  - б) каков будет его результат работы? \_\_\_\_\_
4. Можете ли вы в результате наблюдений за ребёнком установить причину потребности в дополнительном внимании? \_\_\_\_\_

ВОПРОСНИК ДЛЯ УЧИТЕЛЯ. ОПРЕДЕЛЕНИЕ У РЕБЁНКА  
МОТИВАЦИИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1. Охотно ли ребёнок обычно занимается по предмету? \_\_\_\_\_
2. Какого рода задания больше всего не любит выполнять ученик?
3. Связано ли нежелание ученика выполнять задания с трудностью их выполнения? \_\_\_\_\_
4. Подумайте, каким способом вы могли бы повысить интерес ребёнка к выполнению таких заданий. \_\_\_\_\_
5. Удалось ли добиться желаемых результатов, применив эти способы? Ответьте на этот вопрос, применив новые способы работы с учеником. \_\_\_\_\_

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

### ПЛАН ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ - ЛОГОПЕДА С ПЕДАГОГОМ-ПСИХОЛОГОМ ПО ПРОБЛЕМЕ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА 2021 – 2022 УЧЕБНЫЙ ГОД

Этапы взаимодействия	Содержание взаимодействия	Результаты работы
Организационный (сентябрь)	<p>Психолого – педагогическая и логопедическая диагностика детей с нарушениями письма, выявление компенсаторных возможностей.</p> <p>Заполнение индивидуальных карт развития ребенка.</p> <p>Информирование о результатах диагностики и заключении родителей и учителей начальных классов</p> <p>Участие в психолого - педагогическом консилиуме школы.</p> <p>Прогнозирование коррекционной работы с детьми.</p>	<p>Разработка индивидуальных коррекционных программ помощи ребенку с нарушениями письма.</p>
Основной (октябрь - апрель)	<p>Решение задач, заложенных в индивидуальных и групповых коррекционных программах, составление картотеки заданий, игр, упражнений.</p> <p>Проведение интегрированных занятий.</p> <p>Осуществление логопедического и психологического мониторинга.</p> <p>Психолого-педагогическое просвещение родителей.</p>	<p>Устранение у детей отклонений в речевом и психологическом развитии.</p> <p>Повышение компетентности у родителей и педагогов по вопросам речевого и психологического развития детей.</p>
Заключительный (май)	<p>Оценка результативности коррекционной работы с учащимися</p> <p>Отчет по проделанной работе года и формирование перспективного плана на будущий учебный год.</p>	<p>Подведение итогов взаимодействия учителя-логопеда и педагога-психолога в рамках психолого-педагогического сопровождения учащихся с дисграфией</p>

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

### ПЛАН ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ДИСГРАФИЕЙ НА 2021 – 2022 УЧЕБНЫЙ ГОД

Форма взаимодействия	Тема	Цель
Сентябрь		
Анкетирование родителей.	Особенности речевого развития в дошкольный период, жалобы в текущей учебной деятельности	Выявить проблемы, возникающие у родителей при выполнении домашних письменных заданий, возможность ретроспективно оценить готовность ребёнка к школьной деятельности
Оформление стенда, информационное наполнение логопедической страницы на сайте школы	Информирование о задачах на новый учебный год и задачах по развитию письменных навыков и письменной речи у детей	Привлечь внимание родителей к вопросам совершенствования развития письменного навыка, активного включения в совместное с ребёнком преодоление трудностей обучения
Октябрь		
Родительское собрание, беседа-консультация	Что такое дисграфия? (причины и пути коррекции)	Познакомить родителей с проблемой нарушений письменной речи, обозначить значимость роли родителя в решении этой проблемы
Оформление стенда, информационное наполнение логопедической страницы на сайте школы	Что такое письменная речь и что необходимо для успешного овладения ею	Повышение компетентности родителей в вопросах культуры языка
Ноябрь		
Открытые уроки, консультации	Психомоторная коррекция – развитие ловкости	Практически познакомить с вариантами домашних совместных упражнений для отработки моторной координации
Оформление стенда, наполнение логопедической страницы на сайте школы	Учусь не путать звуки – игры со звуками и буквами	Содействовать активности и заинтересованности родителей в преодолении дисграфии посредством

		логопедических упражнений-игр.
Декабрь		
Родительское собрание, беседа-консультация	Взаимодействие всех участников процесса в коррекционной деятельности. Динамика письма.	Подведение промежуточных итогов коррекционной работы
Январь		
Семинар-практикум	Взаимодействие семьи и логопеда	Познакомить родителей с особенностью работы по закреплению у детей полученных навыков и знаний, обратить внимание на возможные трудности в процессе коррекции
Февраль		
Открытые занятия	День открытых дверей	Познакомить родителей с образовательным пространством – логопедический кабинет, кабинет психолога. Показать элементы работы коррекционного занятия
Оформление стенда, наполнение логопедической страницы на сайте школы	Как помочь неуспевающему школьнику.	Представление родителям ряд советов-рекомендаций логопеда, нацеливание родителей на длительную и систематическую работу
Март		
Оформление стенда, наполнение логопедической страницы на сайте школы	Рекомендация научно-популярных источников по проблеме дисграфии и дислексии	Предоставить родителям список информационных источников (литература, аудио-, видеоматериалы) для самостоятельного изучения и повышения родительско-педагогической компетентности
Апрель		
Детско-родительский проект по созданию сборника сказок и рассказов.	Сказка за сказкой	Подчеркнуть значимость чтения (родителями детям) в развитии письменной речи, а также

		использование сказки как психолого-педагогической технологии для повышения учебной мотивации.
Оформление стенда, наполнение логопедической страницы на сайте школы	Игротека в кругу семьи	Познакомить родителей как можно интересно и полезно провести время с ребёнком, решая одновременно проблему учебных трудностей
Май		
Родительское собрание, беседа-консультация	Подведение итогов учебного года и коррекционной работы. Домашнее задание на лето.	Информирование родителей о результатах совместной работы, даны рекомендации по закреплению приобретенных учебных навыков в летний период

## ПРИЛОЖЕНИЕ 7

### КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

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

Данный комплекс упражнений предназначен для детей, имеющих специфические ошибки на письме. Материал подобран для обучающихся вторых классов. Данный материал можно использовать выборочно, учитывая речевые нарушения конкретной группы учеников или отдельно взятого ученика.

1. Развитие фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза необходимо начать с неречевых звуков и бытовых шумов.

Упражнение 1. "Чудо-звуки". Прослушивание аудио записи звуков природы: хруст снега, морской прибой, потрескивание поленьев, журчание ручья, смех, кошачье мурлыканье, стук дождя по крыше, пение птиц. Проанализировать и обсудить (сходство, различие, где можно услышать эти звуки и т.д.).

Упражнение 2. "Угадай чей звук". Ребенок прислушивается к звукам вокруг. Проанализировать и обсудить (сходство, различие, где можно услышать эти звуки и т.д.).

Упражнение 3. "Громко-тихо". Из данных ниже звуков, слогов, слов произнести громко, потом – тихо, протяжно, потом отрывисто, высоким голосом – низким. Звуки: гласными первого ряда А - О - У - Ы - Э; второго ряда Я - Е - Ю - И – Е. Слоги: ма-мо-му-мы-мэ, па-по-пу-пы-пэ, мя-мё-мю-ми-ме, пя-пё-пю-пи-пе. Слова: коза - коса, бочка-почка, икра-игра, сова-софа, тоска-доска, чавкает-тявкает. Вариант игры: вспоминаем сказочных



персонажей (например, Пьеро, Буратино, Карабас Барабас) договариваемся, кто из них как говорит, а потом разыгрываем небольшие диалоги. Узнаем героев по голосу, меняемся ролями.

Упражнение 4. Найди правильное слово. Логопед читает слова. Ученики должны внимательно прослушать их и назвать правильное слово: мегемот, бегебот, бегемот, дигимот; конгета, конфета, фонгета, конкета; медведи, медмеди, недмеди, ведмеди; митамин, витамин, витанин, нитанин; мапка, тапка, шапка, капка; балыши, малыши, кавыши, табыши; майба, тайба, кайба, шайба; малин, пилин, филин, килин; мяя, фея, пея, тея; монарь, коварь, фонарь, топарь; ягоды, ягиды, яводы, якоты.

## 2. Развитие навыков слогового анализа и синтеза.

Упражнение 1. "Подумай, не торопись":

– придумать слова так, чтобы последний слог одного слова стал первым слогом следующего, например: рыба — баран — ранка — калоши.

– вспомнить название птицы, в котором был бы последний звук слова сыр, например: воробей, грач

– подобрать слово, чтобы первый звук был бы к, а последний – а, например: корова.

– назвать предмет в классе с заданным звуком. Например: что заканчивается на "А" - парта; что начитается на "С" - стол, в середине слова звук "Т"- стул и т. д.

Упражнение 2. Игры с мячом.

– игра «Мячик мы ладошкой «стук», повторяем дружно звук». Когда услышите звук [А, У и т.д.], стукните мячом об пол. Поймав мяч, повторите этот звук.

– игра «Сто вопросов - сто ответов с буквы И (А, В и т.д.). Логопед бросает мяч ученику и задает ему вопрос. Возвращая мяч, ученик должен ответить на вопрос так, чтобы все слова ответа начинались с заданного звука, например со звука [И].

## 3. Развитие навыков языкового анализа и синтеза.

Упражнение 1. Придумай предложения из 3-4-5 слов. Запиши их. Составь схемы для этих предложений. Если в твоём предложении встретился предлог, найди его место в схеме и подпиши.

Упражнение 2. Определить границы предложения. Где нужно поставить точку. Первое слово написать с заглавной буквы.

– снег шел всю ночь дул сильный ветер началась метель

– просыпается земля кончились морозы вышел трактор на поля сеют хлеб народы

– наступила зима дети бегут в парк там весело малыши катаются с горки все рады зиме

– у нас сейчас зима земля покрылась снегом речка оделась льдом ребята катаются на коньках.

Упражнение 3. Задание: прислушаться, сосчитать предложения, определив их границы на слух.

Логопед читает небольшие тексты из 4 – 7 предложений с выразительными паузами между ними. Сначала дети ведут подсчет предложений с помощью логопеда. Затем самостоятельно подсчитывают предложения про себя, спрятав руки под парту и загибая пальцы. Контрольные вопросы: Что вы сейчас делали? (Считали предложения). К чему прислушивались? (К паузам. К остановкам). Где я делала паузы? (В конце предложений). Следовательно, чтобы определить границы предложений на слух, надо научиться не просто слушать, а внимательно прислушиваться.

Упражнение 4. Составь из слов предложения: гуляет, дворе, с, Петя, во, собакой; дымок, идёт, трубы, из; орехи, в, белка, прячет, дупло; поливает, лейки, Коля, из, цветы/

Упражнение 5. Найди границы предложений. Поставь точку и заглавную букву.

– Зима в лесу. Повалил снег хлопьями стало в лесу светло явились с севера зимние гости это птицы с красной шапочкой, снегири они летят к

красной рябине и клюют плоды у белочки запасы еды в своём дупле спит медведь в берлоге в новой шубке заяц новый красивый наряд у лисицы-плутовки в своей норке ёж накрылся листьями зарылись в мох лягушки только голодный и злой волк бродит на лесной опушке.

– Летний дождик. Стоял жаркий день вдруг налетел ветерок набежала тёмная туча она неспрятала солнце полил дождик солнце осветило окрестность капли дождя тяжело ударяли по цветам и траве они повисли на травинках и листочках в каждой капельке-дождевке играл солнечный луч перестал дождь посмотрите на небо кто-то выстроил разноцветный мост от заречных лугов до деревни идёт лёгкий парок от земли воздух наполняет запахи полевых цветов.

4. Упражнения, направленные на преодоление ошибок лексико-грамматического характера.

Упражнение 1. Логопед называет три слова, грамматически не связанных между собой, например: мальчик, рисовать, кошка. Затем выясняет у детей, понятен ли им смысл сказанного. После этого логопед объясняет, что было непонятно по тому, что между словами «нет согласия», так как эти слова не составили предложение, и предлагает детям «подружить» слова. Логопед произносит предложение: «Мальчик рисует кошку». Ученикам задаются вопросы: о ком вы узнали (о мальчике), что вы узнали о мальчике (он рисует). Логопед говорит: «Слова стали жить в согласии, поэтому и получилось предложение».

Упражнение 2. Составьте предложение из двух названных слов так, чтобы первое обозначало предмет, а второе – действие предмета. Каждое предложение изобразите графически. Примерный лексический материал: птица, лететь; звезда, падать; рыба, плыть; теплоход, гудеть; дождь, идти; дверь, скрипеть; ветер, дуть; листья, опадать; орлы, парить; кузнечик, стрекотать и т.д.

Упражнение 3. Послушайте рассказ «Ёжик». Найдите и исправьте ошибки. «Тимоша и Гриша были в лесу. Тимоша ловил жуки. Гриша нашёл

ёжик. Гриша принёс ёжик домой. В доме были мышь. Гриша пустил ужик в дом. Ёжик ловили мыши.

Упражнение 4. Логопед читает начало предложений. Дети, подобрав подходящие по смыслу слова, заканчивают предложения, находят в них главные слова и задают к ним вопросы. Материал для примера - Мама шьёт... Ёжик тащит... Мама зовёт... Птица поёт... Воробей клюёт... Муравей тащит... Машинист ведёт... Ласточка вьёт... Курица несёт... Портниха шьёт...

#### 5. Развитие оптико-пространственных представлений.

Упражнение 1. "Спрятанная буква". Дифференциация оптически сходных букв У-Ч-Ц; Б-Д, Т-П. Предлагается рисунок с буквами, написанными разным шрифтом, стилем и по-разному повернутые, зашумленные. Ученик находит, называет, обводит, раскрашивает.

Упражнение 2. "Веселый алфавит". Буквы, которые путает ученик, пишем, сопровождая их иллюстрациями: написать букву б и нарисовать белку, написать букву д и нарисовать дятла.

Пример: располагаем на листе «белку» выше, чем «дятла» (у буквы б — хвостик вверх, а у буквы д — хвостик вниз). Обсуждаем, показываем руками буквы по отношению к своему телу. Буква Ц - рисунок скамейки; буква У - утенок бежит; буква Ч - чайник; буква П - машет "привет".

Упражнение 3. "Графический диктант": снежинка, медуза, петух. Логопед даёт чёткую инструкцию движения пишущего инструмента.

6. После формирования пространственных представлений усложняем задания на формирование зрительного гнозиса и формирование кинестетических процессов.

Упражнение 1. "Арабское письмо". Письмо слов с правой стороны строчки, при этом слова пишутся наоборот, то есть при нормальном чтении (слева направо) они должны читаться в их естественном виде. Например, предложение: В океане живет необычная рыба — рыба-ёж. Написанное «по-арабски», должно выглядеть так: жё-абыр — абыр яанчыбоен тёвиж

енаеко В. Предложенные варианты: Сосед всегда опаздывает на свой автобус. Перебраться через реку можно только построив плот. Быстрее и лучше всех с заданиями царя справилась Царевна-лягушка. Летом братья были в деревне у бабушки и дедушки. Черепахи живут в песке, червяки — в земле, а чучело — на огороде. Стали цыплята гусеницу тянуть.

Упражнение 2. "Рисуем на спине". Логопед рисует пальцем на спине ученика букву. Ученик говорит, что нарисовано и повторяет рисунок в воздухе, на спине второго ученика.

Упражнение 3. "Сотри букву". Ученик мелом пишет на доске букву и стирает ее пальцем по контуру несколько раз подряд.

Упражнение 4. "Волшебный диктант". Из всех букв будут писаться только проблемные буквы, а все остальные — черточка. Например, слово шуба будет выглядеть так: ш - - -. Предложенные варианты: банда, бард, байдарка, беда, благодарность; щадить, цедить, щеглёнок, цыплёнок; топор, тополь, парта, пилот, петух; пудра, судно, удалой, удалить.