

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Выпускная квалификационная работа

По направлению 44.04.03 специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

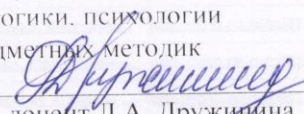
Выполнила:

студентка группы ЗФ-306/173-2-3
Ярушина Анна Михайловна

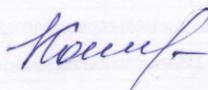
Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Сошникова Наталья Григорьевна

Квалификационная работа
допущена к защите,
протокол № 10 от «28» 06 2017г.
Зав. кафедрой специальной
педагогике, психологии
и предметных методик


к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

*оценка - 88, 74%
ноль*


Челябинск

2017

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы проблемы исследования.....	6
1.1. Понятие «письмо» и его формирование в процессе обучения.....	6
1.2. Нарушения письма у детей младшего школьного возраста.....	13
1.3. Роль уроков русского языка в преодолении нарушений письма у детей младшего школьного возраста.....	23
Выводы по главе I.....	27
Глава II. Экспериментальная работа по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста.....	28
2.1. Методики изучения сформированности письма у детей младшего школьного возраста	28
2.2. Обследование состояния письма у детей экспериментальной группы.....	34
2.3. Содержание логопедической работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста на уроках русского языка	44
2.4. Анализ результатов экспериментальной работы.....	51
Выводы по главе II.....	55
Заключение	56
Список литературы.....	58
Приложения.....	61

Введение

Проблема изучения и коррекции специфических нарушений речи у детей в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. С началом обучения в школе у некоторых детей вдруг обнаруживаются затруднения с чтением и письмом. С каждым годом в начальной школе увеличивается количество детей с различными видами дисграфии. Стойкими нарушениями письменной речи страдают около 30% учащихся в общеобразовательной школе.

Учитель начальных классов достаточно часто встречается с тем, что дети не различают фонем родного языка. При письме такой школьник пропускает буквы в словах, пишет их в неправильном порядке, в зеркальном отражении. Он чаще других детей совершает нелепые или, как мы говорим, нелогичные ошибки. При чтении он пропускает слова и целые строки, зачастую прочитывает одну и ту же фразу несколько раз, медленней своих сверстников понимает прочитанное. Он списывает с доски, не запоминая слова, и сверяет с оригиналом каждое слово, между тем, опять же делая пропуски. У него путаница с написанием буквы "б" и "д". У ребёнка проблемы с ориентацией, он постоянно путает правую и левую стороны [37].

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

Среди отечественных авторов, посвятивших свои работы вопросам изучения нарушения чтения у детей, следует отметить Р.А. Ткачеву, С.С. Мухину, М.Е. Хватцева, Р.Е. Левину, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаеву и др. Учения о нарушениях письма существует уже более 100 лет. Однако и до настоящего времени вопросы диагностики и коррекции этих нарушений являются актуальными и сложными.

Л.Г. Парамоновой были проведены исследования письменной речи учеников начальных классов общеобразовательной школы. При анализе результатов внимание обращалось только на присутствие специфических ошибок, говорящих о наличии нарушений письма (дисграфии). Это свидетельствует не только о невероятно большой распространенности дисграфии среди учащихся общеобразовательных школ, но также и о трудностях ее преодоления.

Основной задачей учителя начальных классов является коррекция дефектов письменной речи и формирование предпосылок к полноценному усвоению общеобразовательных программ по родному языку.

Нарушения письма оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие ребенка. Современное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничения дисграфических ошибок от ошибок иного характера, что чрезвычайно важно для построения системы логопедической работы с детьми.

Актуальность нашей работы заключается в том, что количество детей с нарушениями письменной речи с каждым годом увеличивается, в связи с этим многие исследователи, учёные, логопеды стали разрабатывать различные методики по устранению разных форм дисграфии.

Таким образом, актуальность проблемы исследования определила тему нашего исследования: «Логопедическая работа по преодолению нарушений письма у младших школьников на уроках русского языка».

Цель исследования: теоретически изучить и практически оценить эффективность логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников на уроках русского языка.

Объект исследования: нарушения письма у младших школьников.

Предмет исследования: специфика логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников на уроках русского языка.

Гипотеза исследования: логопедическая работа по преодолению нарушений письма у учащихся начальных классов будет наиболее эффективна при использовании индивидуально подобранных специальных упражнений на уроках русского языка.

Из цели, гипотезы и учитывая специфику предмета исследования, определены следующие **задачи:**

1. Изучить психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности письма у детей экспериментальной и контрольной групп.
3. Разработать содержание логопедической работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста на уроках русского языка и оценить её эффективность.

База исследования: МБОУ «СОШ №14» посёлка Красногорского, Еманжелинского района Челябинской области.

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

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

Теоретическая значимость заключается в том, что в работе проанализированы теоретические источники по проблеме исследования, обобщен и систематизирован материал по проблеме коррекции нарушения письма у учащихся начальных классов. Рассмотрены общие подходы и

методики устранения дисграфии. Практическая значимость заключается в том, что в работе подобраны методики для коррекции различных форм дисграфии, которые в дальнейшем могут применяться в работе учителями начальных классов.

Работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы и приложения.

Глава I. Теоретические основы проблемы исследования

1.1. Понятие «письмо» и его формирование в процессе обучения.

Обучение письменной речи - один из самых трудных этапов обучения в школе.

В психолого-педагогической литературе понятие «письмо» рассматривается как сложнейший навык, который длительно формируется, проходя ряд одинаковых этапов. Письмо - это сложная форма речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный анализаторы. Письмо тесно связано с устной речью, степенью ее развития. Оно основывается на умении различать звуки речи, вычленять их в потоке речи и соединять, правильно произносить.

В специальной литературе понятие «письмо» рассматривается как сложная форма речевой деятельности, многоуровневый процесс, в котором принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития.

Чтобы написать слово, ребенку необходимо:

- определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука;
- соотнести выделенный звук с определенным образом буквы; □ воспроизвести с помощью движений руки букву.

Письмо является важнейшим этапом, на котором закладывается сама возможность дальнейшего обучения. К сожалению, количество детей, которые допускают множество специфических ошибок при письме, в последнее время неуклонно растет. Иногда эти ошибки невозможно объяснить никакими правилами. Обычно взрослые считают такие ошибки нелепыми и объясняют их неумением слушать учителя, невнимательностью [32]. Да, эти дети зачастую рассеяны, нестарательны. Но основная причина плохой успеваемости в недоразвитии тех мозговых механизмов, которые обеспечивают сложный процесс письма.

Многие зарубежные исследователи сходятся во мнении, что нарушения письма и чтения основываются на совокупности дисфункций: недостаточной сформированности речи, речной умелости, телесной схемы и чувства ритма. Как важный фактор исследователи отмечают у детей с нарушениями письма и чтения трудность анализа и воспроизведения точной пространственной и временной последовательности.

Если у ребенка имеются нарушения хотя бы в одной из этих функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, звуковом анализе и синтезе, лексико-грамматической стороне речи, зрительном анализе и синтезе, пространственных представлениях, то может возникнуть нарушение процесса овладения письмом - дисграфия.

Проблемами формирования графического навыка и обучению каллиграфии занимались многие ученые-методисты и педагоги: Н.Г Агаркова, В.А Илюхина, Е.Н Потапова, М.М Безруких, Н.А. Федосеева и другие.

Графический навык - это автоматизированный способ дифференцировки и перекодирование звуков (фонем) речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе с тем осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов). Акаллиграфия - лишь искусство красивого письма, то есть умение писать правильным (четким) и устойчивым почерком. Термин «каллиграфический» сочетается со словами «почерк», «письмо» [22]. Графический навык - это сложное речерукодвигательное действие, которое проявляет себя, с одной стороны, как речевое (интеллектуальное), а с другой, как двигательное [22]. Поэтому в процессе обучения первоначальному письму и формирования графического навыка необходимо создать такие методики целесообразные условия, в которых будут учтены эти закономерности. Следует вспомнить, что навык - это «действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля».

В период обучения грамоте письмо как сложное речерукодвигательное действие представляет собой предмет специального изучения и усвоения. А по мере выработки автоматизированности это действие утрачивает значение самого предмета усвоения и начинает выполнять лишь техническую (исполнительскую) функцию письма и письменной речи в целом. Процесс воспроизведения букв и их комплексов на бумаге совершается учащимися быстро, качественно и легко, без особого умственного и физического напряжения. Это позволяет им сосредоточить свое внимание на других аспектах письма: формирование орфографического и синтаксического действий, умений правильно и точно выражать свои мысли письменного и другие [34].

В формировании навыка выделяются три основных этапа:

- I этап - аналитический - вычленение и овладение отдельными элементами действия, уяснения содержания;

- II этап - условно назван синтетическим - соединением отдельных элементов в целостное действие;
- III этап - автоматизация - фактическое образование собственно навыка как действия, характеризующегося высокой степенью усвоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля.

Характерными чертами автоматизации являются быстрота, плавность, легкость выполнения, но быстрота не навязанная, а являющаяся естественным результатом совершенствования движений, и плавность (связность), возникающая как естественный результат формирования навыка.

Когда говорят о формировании навыка, чаще всего считают, что основное - это упражнение и тренировка, тренировка и упражнение. Действительно, без упражнений и повторений сформировать навык нельзя, но упражнение целесообразно и эффективно лишь на третьем этапе формирования навыка, а первые два этапа - это осознанная действительность (а не механические упражнения).

Первый этап формирования навыка имеет чрезвычайно сложную структуру и специфику, отличающую его от последующих этапов обучения и сформированного навыка. Объективная закономерность начального этапа - сосредоточенное внимание к графике (то есть постоянный контроль, сличение, корригирование по ходу действия) и определяет временную структуру движений при письме на этом этапе. А особенность временной организации письма состоит в том, что выполнение двигательного действия как бы разбивается на отдельные циклы: время движения и паузу перед движением, необходимую для осознания последующего движения. Это подтвердил эксперимент, проведенный психологами и физиологами, и специальная запись движений у первоклассников разного возраста. Они смогли вычислить время паузы на разных этапах формирования навыка. Как показали расчеты, время движения на начальном этапе практически равно времени паузы, то есть на

осознание действия, определение стратегии последующего действия необходимо такое же время, как и на выполнение самого движения.

Вот почему так медленно и так напряженно пишут дети, вот почему их нельзя торопить (им ведь нужно осознанно определить «что и как»), вот почему так важно сформировать осознанный «образ действия» - зрительнодвигательный образ буквы [34]. Зрительно-двигательный образ буквы - это представление о целостном, относительно законченном движении руки при воспроизведении буквы на бумаге, которое осуществляется на основе зрительного представления о ее форме, знания последовательности начертания ее двигательных элементов. Двигательные элементы представляют собой относительно законченные отрезки движения руки, в которых, с одной стороны, учитывается форма соответствующих зрительных элементов, а с другой - закономерности плавного и безотрывного воспроизведения их на бумаге. Зрительные элементы - относительно законченности рисунка, на которые она закономерно расчленяется в процессе ее зрительного восприятия и которые легко, соотносятся с определенными формами: овал, полуовал, прямая линия, линия с закруглением с двух сторон, линия с петлей, линия с четвертным овалом и плавная линия.

Учитель мало объясняет, что и как делается, а ученик с трудом понимает, что такое строка и ограничивающие ее линии, как необходимо расположить букву на строке, где ее верх и низ, каково соотношение ее частей (деталей или элементов буквы). Самому ребенку, в силу его возрастных психофизиологических особенностей, даже при нормальном ходе развития понять, а тем более вербализировать (описать словами) всю последовательность своих действий (то есть сформулировать самому алгоритм (программу) движения) не только очень трудно, но для большинства - практически невозможно [32], [34].

Известный советский психолог Эльконин Д.Б. пишет: «В советской психологии на основе экспериментальных исследований уже давно установлены определенные генетические связи между действием и операциями, показавшие, что ни одна сознательно контролируемая операция не может стать таковой, не пройдя процесса формирования как особого сознательного действия. Например, ребенок списывает из прописи слова или пишет диктант, или работает над сочинением. Во всех случаях ребенок пишет. Но в первом осознанная цель действия, его предмет - графическая конфигурация букв (а основные операции - зрительное восприятие, сличение, техническое осуществление движений). Во втором случае цель - правильное написание слов, а правильная конфигурация букв - только операция, а в третьем случае цель - изложения своих мыслей, а орфография и каллиграфия выступают только как операции. Но, не освоив операции, нельзя осуществить (качественно) и действия, и деятельность» [38]. Необходимо подчеркнуть, что «школьники первоначально, естественно, не умеют самостоятельно формулировать учебные задачи и выполнять действия по их решению», именно поэтому основная задача учителя на первых этапах формирования навыка - не только определять конечную цель, но дать путь решения (осуществления) этого действия.

Формирование «чисто технического навыка» на всех этапах обучения можно выделить только условно, так как одновременно идет формирование других довольно сложных задач - построение системы знаков, соотнесенных с системой звуков, усвоение способов обозначения фонем буквами (так как количество фонем и букв в русском языке не совпадает) и в конечном итоге - представление буквенной записи как модели слова, отражающей связь между его значением и формой. То есть ребенок на первых этапах формирования навыка как бы проходит тот путь, который прошло человечество в историческом развитии письма. Чисто технически важно на этом этапе

научить (и учить этому нужно специально) видеть строку, ее середину, чувствовать расстояние мысленно, выделять для каждой буквы ее «клеточку» и располагать в ней букву[69].

Еще один вывод нужно сделать, основываясь на особенностях первого этапа формирования навыка письма, - нельзя формировать темп, скорость письма. При анализе механограмм движений психологами было установлено: у шестилетних детей в течение всего первого года обучения при требовании «пиши быстрее» скорость самого движения не увеличивается, а лишь сокращается время микропаузы, то есть то время, которое необходимо для осознания движения, закрепления его и собственно формирование навыка письма. Первый этап обучения (фактически, букварный период) может значительно удлиняться, затягиваться, если методика обучения не соответствует закономерностям формирования навыка и возрастным особенностям ребенка.

Длительность и особенности второго и третьего этапов обучения во многом определяются тем, насколько успешно шло формирование навыка на первом этапе. Считается, что формирование навыка завершается к 10-11 годам, то есть тогда, когда становится стабильным почерк, когда увеличение скорости или какие-то дополнительные внешние «помехи» - грамматические задания, необходимость сосредоточить свое внимание на содержание текста, или необходимость выразить свою мысль письменно, - не будет искажать почерк, не приведут к его изменению, нарушению[37].

По мере формирования навыка письма меняется и психофизиологическая структура этого процесса. Выделение отдельных звуков, перевод фонем в графемы, программирование предстоящего движения, осознание его структуры и последовательности уже не занимает столько времени, сколько было необходимо на первом этапе. К концу первого года скорость письма

увеличивается от 4-6 до 10-12 знаков в минуту у шестилеток и от 6-8 до 12-16 знаков у семилеток.

Таким образом, формирование навыка письма в начальной школе - длительный и сложный процесс. Он является сложным и по структуре самого акта письма, и по структуре формирования навыка, и по психофизиологическим механизмам, лежащим в его основе. Первый этап формирования навыка определяет успешность формирования всего навыка; на втором, а тем более на третьем этапах, когда ребенок будет легко «схватывать» не только слово, а фразу, когда научится формулировать и записывать свою мысль, все, кроме этой мысли, должно уйти из-под контроля сознания. Это будет уже письменная речь, имеющая свои специфические особенности и свою психофизиологическую структуру, свои механизмы и свои трудности. Но овладеть письменной речью ребенок сможет «только при условии, если в первые школьные годы ребенок усвоил и выработал ряд приемов, вплотную подведших его к процессу письма, подготовивших и невероятно облегчивших для него овладение идеей и техникой записи» - писал известный советский психолог Л.С. Выготский[66]. Однако это вовсе не значит, что развитие письменной речи ребенка должно начинаться после того, как он освоит технику письма; эти процессы должны идти параллельно.

1.2. Нарушения письма у детей младшего школьного возраста

Нарушения письма создают существенные препятствия в овладении грамотой и приводят к трудностям обучения.

Традиционно в логопедической практике нарушения письменной речи рассматриваются как следствие патологии устной (Р.Е. Левина, А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, О.А. Токарева и др.). Исследования последних лет указывают на тесную взаимосвязь трудностей письма у младших школьников с несформированностью невербальных форм психических процессов (Т.В.

Ахутина, А.Н. Корнев, и др.). Так, одним из составляющих компонентов в формировании навыка письма является оптикопространственное восприятие[47].

По мнению многих специалистов, нет ни одного вида деятельности детей, на которое не влияла бы пространственная ориентировка. Это сложная деятельность, в которой участвует как правое, так и левое полушарие. Базисные, рано формирующиеся функции связаны по преимуществу с работой правого полушария. От него зависят зрительно-моторные координации, возможность соотнести движение с вертикальной и горизонтальной координатами, объединить части и запомнить их расположение. Левое полушарие решает более сложные задачи, связанные с тонким анализом и речевым опосредованием. Оно анализирует детали, части и не так успешно в их объединении[37].

Дисграфия — это частичное специфическое нарушение процесса письма. Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма [22]. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Процесс письма взрослого человека является автоматизированным и отличается от характера письма ребенка, овладевающего этим навыком. Так, у взрослого письмо является целенаправленной деятельностью, основной целью которого является передача смысла или его фиксация. Процесс письма взрослого человека характеризуется целостностью, связностью, является синтетическим процессом. Графический образ слова воспроизводится не по отдельным

элементам (буквам), а как единое целое. Слово воспроизводится единым моторным актом. Процесс письма осуществляется автоматизированно и протекает под двойным контролем: кинестетическим и зрительным[37].

Одной из сложнейших операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. О роли проговаривания в процессе письма свидетельствуют многие исследования. Так, Л.К. Назарова провела следующий эксперимент с детьми I класса. В первой серии им предлагается для письма доступный текст. Во второй серии аналогичный по трудности текст давался при исключении проговаривания: дети в процессе письма закусывали кончик языка или открывали рот. В этом случае они делали ошибок во много раз больше, чем при обычном письме.

Следующая операция — соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Анализ и сравнение буквы не является для первоклассника простой задачей.

Затем следует моторная операция процесса письма — воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного. Процесс письма в норме осуществляется на

основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексикограмматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений[47].

Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

Дисграфия обусловлена недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме.

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

Причины нарушений чтения и письма являются сходными.

У детей с дисграфией отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухопроизносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, сукцессивных и симультивных процессов, эмоционально-волевой сферы.

Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

О.А. Токарева выделяет 3 вида дисграфии: акустическую, оптическую, моторную.

При акустической дисграфии отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Частыми являются смешения и пропуски, замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также отражение неправильного звукопроизношения на письме.

Оптическая дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. В различные моменты буквы воспринимаются поразному. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме. Наиболее часто наблюдаются смешения следующих рукописных букв:

В тяжелых случаях оптической дисграфии письмо слов невозможно. Ребенок пишет только отдельные буквы. В ряде случаев, особенно у левшей, имеет место зеркальное письмо, когда слова, буквы, элементы букв пишутся справа налево.

Моторная дисграфия. Для нее характерны трудности движения руки во время письма, нарушение связи моторных образов звуков и слов со зрительными образами.

Современное психологическое и психолингвистическое изучение процесса письма свидетельствует о том, что оно является сложной формой речевой деятельности, включающей большое количество операций различного уровня: семантических, языковых, сенсомоторных. В связи с этим выделение видов дисграфии на основе нарушений анализаторного уровня в настоящее время является недостаточно обоснованным [37].

Выделенные М.Е. Хватцевым виды дисграфии также не удовлетворяют сегодняшнее представление о нарушениях письма. Рассмотрим их.

1. Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха. При этом виде списывание сохранно.

Физиологическим механизмом дефекта является нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом, наблюдается пропуски, перестановки, замены букв, а также слияние двух слов в одно, пропуски слов и т. д.

В основе этого вида лежит недифференцированность слухового восприятия звукового состава слова, недостаточность фонематического анализа.

Автор объединяет фактически две формы нарушений письма: связанное с нарушением дифференциации звуков и с нарушением фонематического анализа и синтеза.

2. Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»). По мнению М.Е. Хватцева, она возникает на почве неправильного звукопроизношения. Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски звуков на письме. М.Е. Хватцев выделяет и специальную форму вследствие «пережитого» косноязычия (когда нарушение звукопроизношения исчезло до начала обучения грамоте или после начала овладения письмом). Чем более тяжелым является нарушение произношения, тем грубее и разнообразнее ошибки письма. Выделение этого вида дисграфии признается обоснованным и в настоящее время.

3. Дисграфия на почве нарушения произносительного ритма. М.Е. Хватцев считает, что в результате расстройства произносительного ритма на письме появляются пропуски гласных, слогов, окончаний. Ошибки могут быть обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажениями звуко-слоговой структуры слова.

4. Оптическая дисграфия. Вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге. Нарушается формирование зрительного образа буквы, слова. При литеральной дисграфии у ребенка нарушается зрительный образ буквы, наблюдаются искажения и замены изолированных букв. При вербальной дисграфии написание изолированных букв является сохранным, однако с трудом формируется зрительный образ слова, ребенок пишет слова с грубыми ошибками.

При оптической дисграфии ребенок не различает сходные графически рукописные буквы: п — к, п — и, с — о, и — ш, л — м.

5. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии проявляется в заменах, искажениях структуры слова, предложения и обусловливается распадом устной речи вследствие органического поражения головного мозга.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена). Выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторноакустическая, на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии[56].

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия во многом сходна с выделенной М.Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи.

Ребенок пишет так, как произносит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме.

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринолалии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет

сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций).

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). По традиционной терминологии — это акустическая дисграфия.

Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч — т, ч — щ, ц — т, ц — с). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («письмо», «лубит», «лижа»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, о — у (тума — «точа»), е — и (лес — «лис»).

В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки (л — к, б — в, п — к). При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, является нормальным.

О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого

особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова[56].

Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (диктант — «дикат», школа— «кола»); пропуски гласных (собака — «сбака», дома — «дма»); перестановки букв (тропа — «прота», окно — «коно»); добавление букв (таскали — «тасакали»); пропуски, добавления, перестановка слогов (комната — «кота», стакан — «ката»).

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

Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами (идет дождь — «идедошь», в доме — «вдоме»); отдельное написание слова (белая береза растет у окна — «белабезаратет ока»); отдельное написание приставки и корня слова (наступила — «на ступила»).

Нарушения письма вследствие несформированности фонематического анализа и синтеза широко представлены в работах Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Д.И. Орловой, Г.В. Чиркиной.

4. Аграмматическая дисграфия (охарактеризована в работах Р.Е. Левиной, И.К. Колповской, Р.И. Лалаевой, С.Б. Яковлева). Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса — лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых.

В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями.

Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями.

На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (захлестнула — «нахлестнула», козлята — «козленки»); изменении падежных окончаний («много деревьев»); нарушении предложных конструкций (над столом — «на столом»); изменении падежа местоимений (около него — «около ним»); числа существительных («дети бежит»); нарушении согласования («бела дом»); отмечается также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропуска членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

5. Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве

При литературной дисграфии наблюдается нарушение узнавания и воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако при написании слова наблюдаются искажения, замены букв оптического характера. К оптической дисграфии относится и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга[56].

1.3. Роль уроков русского языка в преодолении нарушений письма у детей младшего школьного возраста

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

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

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

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

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

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

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

Для коррекции нарушений письма существует целый ряд способов и приемов, которые можно применять как самостоятельно, так и в ходе урока русского языка. При коррекции дисграфии большое место занимают письменные упражнения, закрепляющие дифференциацию звуков. Большое внимание уделяется работе по уточнению и дифференциации оптических образов смешиваемых звуков. Важное место при коррекции нарушений письма имеет словарная работа. Уточнение и обогащение словаря проводится, прежде всего, в процессе работы над прочитанными словами, предложениями, текстами.

За последние годы опубликован ряд пособий по формированию у детей младшего школьного возраста предпосылок к полноценной учебной деятельности в различных видах образовательных учреждений (как общеобразовательных, так и специальных). В них изложены приемы и методы развития активной речемыслительной деятельности, культуры устной речи и

преодоление письма у детей младшего школьного возраста как у детей с нормальным речевым развитием, так и с отклонениями.

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

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

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

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

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

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

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

Коррекция нарушений письма включает следующие этапы:

1. Исправление дефектных звуков.
2. Работа учителя начальных классов с ребенком по специальным методикам:
 - формирование фонематического восприятия и внимания к словам при воспроизведении на письме оппозиционных фонем;
 - формирование звукобуквенного анализа; ○ синтез слова;
 - развитие способностей анализа и синтеза слов;
 - развитие способностей конструирования фраз и связных высказываний, темп письма; ○ расширение словарного запаса.

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

Занимаясь с ребенком, необходимо помнить несколько основных правил:

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

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

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

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

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

Выводы по главе I

Проанализировав психолого-педагогическую и специальную литературу, мы сделали вывод о том, что дисграфия есть одно из проявлений системного нарушения, затрачивающего, в одних случаях, речевое развитие ребёнка, в других формирование ряда важных неречевых процессов и функций в ходе общего развития, либо включающего сочетание тех и других факторов.

Формирование письменной речи происходит в течение всего процесса обучения. Развитие психических процессов происходит равнонаправленно и длительно. Поэтому вариативность, разноуровневость и возможность

многократного использования материала позволяет выявлять и исправлять особо часто встречающиеся ошибки.

Дифференцированные упражнения носят комплексный характер. Поэтому при составлении заданий необходимо учитывать, чтобы в каждом задании решались две группы взаимосвязанных задач: центральные (на исправление конкретных ошибок) и вспомогательные (общее развитие письменной и устной связной речи).

Работая на уроке с различными видами упражнений, педагог должен обращать внимание на заинтересованность и увлеченность детей, что сказывается в дальнейшем на их общем развитии и успеваемости.

Глава II. Экспериментальная работа по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста

2.1. Методики изучения сформированности письма у детей младшего школьного возраста

Предупреждение и преодоление неуспеваемости учащихся, обусловленной имеющимися у них отклонениями в развитии речи, является главной задачей учителей-логопедов общеобразовательной школы.

Наличие у детей даже слабо выраженных отклонений в фонетическом и лексико-грамматическом развитии является серьезным препятствием в усвоении программы общеобразовательной школы. Необходимую в таких случаях коррекционную помощь учащиеся с дефектами речи получают на логопедических пунктах.

В период комплектования первых классов проводится комплексное обследование будущих школьников, в которое должен входить блок, определяющий степень готовности слухового, зрительного и моторного анализатора, участвующих в акте письма, и состояние устной речи. Цель обследования – определение возможных механизмов расстройства письма, выявление структуры дисграфического дефекта, характера и степени выраженности нарушений составляющих его компонентов. В процессе обследования обязательно следует учитывать имеющиеся у ребенка возможности. Анализ результатов обследования позволяет логопеду определить индивидуальную педагогическую стратегию в коррекционной работе[66].

В такое комплексное обследование входит:

- выявление предпосылок неуспешности ребенка в овладении письмом и письменной речью;
- прогнозирование трудностей, которые могут возникать у учителя в процессе обучения данного ребенка родному языку;
- разработка на основе полученных сведений общей для всего класса программы коррекционно-развивающей деятельности и индивидуальных развивающих мероприятий по предупреждению и коррекции неуспешности.

Чем раньше проведено обследование школьника, тем выше вероятность того, что работа будет иметь профилактический характер, корректирующий

затруднения в овладении письмом и предупреждающий возникновение его стойкого нарушения.

В настоящее время в отечественной и зарубежной литературе представлен ряд различных методик для диагностики и коррекции трудностей в усвоении родного языка. Отдельную проблему составляют исследования письменной речи. В литературе описаны разные способы оценки уровня сформированности письменной речи. Рассмотрим некоторые из них.

Методика Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной разработана для диагностики речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов, которые все шире применяются в работе с детьми с системной речевой патологией, в первую очередь - с общим недоразвитием речи. Методика имеет тестовый характер и позволяет получить речевой профиль ученика, понять психологические механизмы обнаруженных трудностей.

Раздел методики, направленный на проверку письменной речи, состоит из трех серий, которые представлены в вариантах, несколько отличающихся для первоклассников и учащихся 2-3 классов. 1-я серия исследует предпосылки письменной речи, 2-я направлена на оценку письма, а 3-я проверяет навыки чтения[70].

И.Н. Садовникова представила свой способ проверки навыков письма. Основные задачи такой проверки: выяснение степени овладения грамотой с учетом этапа и требований школьной программы на момент обследования; выявление нарушений письма (характер специфических ошибок, степень выраженности). Автор предлагает апробированный речевой материал для обследования письма, который включает звуки всех фонетических групп; предусматривает позиционную близость звуков, имеющих акустикоартикуляционное сходство, а также букв, смешиваемых по кинетическому сходству; включает слова различной сложности слоگو-

ритмической структуры. Тактику обследования автор предлагает строить гибко – от достигнутого учеником уровня[66].

Еще один исследователь нарушений письменной речи у детей, А.Н. Корнев, основной задачей разработанного им способа обследования письменной речи ставит уточнение характера трудностей и степени отставания в навыках письма и чтения. Диагностика письма включает оценку операций символизации (т. е. буквенного обозначения звуков на основе правил графики) и операций графического моделирования слова (на основе правил как графики, так и орфографии). Выделены следующие разделы:

I. Диагностика усвоения ребенком графем и звуко-буквенных связей.

II. Оценка навыков графического моделирования слова – направлена на определение доминирующих ошибок.

III. Анализ каллиграфических характеристик письма, автоматизации каллиграфических навыков, графомоторной зрелости[41].

Л.Ф. Спирина и Е.Н. Российская предлагают обследование письменной речи начинать с изучения процесса анализа и синтеза звукового состава слова. При анализе же собственно письма ребенка авторы указывают на необходимость определить в первую очередь наличие или отсутствие специфических ошибок на замену согласных. В общих методических рекомендациях к обследованию письма у детей говорится о необходимости специального обследования письма посредством различных проб, включающих слуховой диктант, самостоятельное письмо и списывание с печатного текста. Авторы приводят подробное описание различных примеров таких проб и условий их проведения[56].

Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова предлагают свой план дифференциальной диагностики расстройств чтения и письма у школьников. Задача такого обследования – определение симптоматики, механизмов и вида

дислексии и дисграфии, а также степени их выраженности. Приведенный в схеме для обследования речевой материал рассчитан на обследование учащихся 2 класса массовой школы. Исследование процесса письма должно определить в каждом виде письменных работ количество и характер ошибок. Задания, включенные в данный раздел, имеют каждое свой примерный речевой материал. Детям предлагается: списывание с печатного и рукописного текста; письмо под диктовку (слуховой диктант); написание изложения; письмо предложений или текстов с дефектно произносимыми учеником звуками; письмо предложений или текстов с не дифференцируемыми учеником по слуху звуками[46].

Итак, были подобраны диагностические методики для исследования уровня сформированности письменной речи у детей младшего школьного возраста разного авторства. На наш взгляд, наиболее содержательная методика исследования письма у младших школьников представлена у Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой, так как в их пособии хорошо описан речевой материал к каждому из видов заданий. Однако методика данных авторов имеет особенности: во-первых, описанный авторами языковой материал подходит только для учащихся вторых классов, а во-вторых, не указан точный способ выявления и учета ошибок в работах детей[46].

Хорошо описаны способы выявления различных затруднений, возникающих у ребенка в процессе письма, в общих методических рекомендациях к обследованию письма у детей, авторами которых являются Л.Ф. Спинова и Е.Н. Российская. Примеры речевого материала для проб на выяснение затруднений, возникающих в процессе письма у детей, у разработчиков рекомендаций имеются, но кроме того у них даны подробные указания, касающиеся организации обследования письма детей. Очень хорошо на каждом этапе обследования прописан анализ и учет возникающих ошибок на письме. К каждой из проб сформулированы задачи. У авторов помимо всего

прочего описан анализ результатов обследования и выбора путей коррекционного воздействия[56].

В методике Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной хорошо описаны диагностические задания и инструкции к ним отдельно для детей 1, 2 и 3 классов, разработана хорошая процедура обработки и интерпретации данных, которая позволяет проанализировать особенности выполнения заданий методики на логопедическом и нейропсихологическом уровнях. Используется система балльной оценки (четырёхуровневый характер оценки) с учетом характера, степени тяжести и количества допускаемых ошибок. Также помимо основной оценки авторы предлагают еще систему дополнительных оценок, часть из которых осуществляется через начисление штрафов. Методика несколько сжатая и не может охватить все аспекты детского письма, где могут быть допущены ошибки. К тому же, оценка результатов обобщенная, нет конкретного анализа и учета ошибок ребенка[70].

У И.Н. Садовниковой имеется хороший речевой материал, представленный в нескольких вариантах для каждого класса начальной школы, и подобраны задания для проверки навыков письма. Для исследования мы выбрали именно методику И.Н. Садовниковой, так как она является автором классификации специфических ошибок письменной речи, а также у нее хорошо разработана система выявления и учета специфических ошибок для последующего определения вида дисграфии у детей. У И.Н. Садовниковой имеется и образец таблицы учета ошибок[66].

А.Н. Корнев в каждом из разделов оценки навыков письма приводит серию упражнений, соответствующих задаче конкретного раздела. У автора представлена собственная группировка типов ошибок. На наш взгляд, является очень важным то, что автор советует обращать особое внимание на сопоставление характера и распределения ошибок при выполнении работ ребенком. Также интересен приведенный в работе Корнева тест на выявление

дисграфических нарушений – списывание и исправление деформированного текста и тест Кортиса для диагностики нарушений моторного компонента письма[41].

2.2. Обследование состояния письма у детей экспериментальной группы

Констатирующий эксперимент был проведен с целью исследования нарушений процесса письма у младших школьников (учащихся 2 классов). Исследование проводилось в сентябре 2016 года, на базе МБОУ «СОШ №14» п. Красногорского Челябинской области. Исследование состояло из двух этапов.

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

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

В исследовании приняли участие – 24 учащихся в возрасте 8-10 лет. Для исследования письма нами была выбрана методика И.Н. Садовниковой[66].

Начальное обследование письма у учащихся 2 класса общеобразовательной школы проводилось в сентябре 2016 года. Класс мы поделили на две группы. В экспериментальную группу попали учащиеся с явными нарушениями письма. В контрольную группу попали все остальные учащиеся. В Таблице № 1 мы приводим список учащихся экспериментальной и контрольной групп.

Список учащихся экспериментальной и контрольной групп

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

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

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

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

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

1. Списать слова, написанные рукописным шрифтом: лещ, жук, снег, бант, мышка, песок, коньки, зебра, дятел, муха, вагон, майка, осень, вечер, жёлудь, вагон, индюк, бабочка.
2. Списать слова, написанные печатным шрифтом: плащ, крот, аист, флажок, насекомое, берёзка, лесенка, ученик, трещина, веселье.
3. Записать под диктовку строчные буквы: *б, г, е, ж, ц, ы, х, м, ю, в, э, ш, й, т, и.*

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

Например: *б, е, ж, ы, х* и т. д.

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

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

5. Записать под диктовку слоги: ор, ми, ся, уп, оде, сту, окн, злы, апт, где, хвы, урн, коч, оста, жади, щац.
6. Записать под диктовку слова: шар, стул, грач, пишу, сила, книга, правда, клубок, трава, упал, берёза, ступенечка, пружина, больной, убежать.
7. Записать предложение после однократного прослушивания: У ёлки пушистый зайчик.
8. Списать печатный текст.

Кошка и птичка.

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

В зависимости от возраста подбирается соответствующий текст.

9. Списать рукописный текст.

Щенок.

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

Для учащихся других классов используются более сложные и объемные тексты.

10. Написать диктант.

Кот.

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

Для диктанта можно использовать другие тексты, предусмотренные школьной программой.

Перед обследованием учитель объяснил учащимся все задания, ответил на все интересующие вопросы, а также учащихся ознакомили с критериями оценивания работ. Задания выполнялись на отдельном листочке и проходили в разные дни. Это было сделано специально, для того, чтобы не перегрузить учащихся работой и избежать случайных ошибок.

Обработку полученных данных мы проводили по следующим критериям:

Критерии оценки слухового диктанта и списывания:

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

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

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

В среднем на выполнение одного задания учащиеся тратили 15-20 минут.

Полученные данные мы занесли в таблицу №2.

Таблица № 2.

Анализ полученных данных

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

При анализе письменных работ среди учащихся 2 классов «Средней общей образовательной школы № 14» справились с работами без ошибок только 40% учащихся, работы с ошибками были у 60% учащихся, из них 40% детей выполнили работу на низком уровне.

При исследовании состояния письма учащихся 2 классов выявлено следующее:

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

Качественный анализ показал, что как при письме под диктовку, так и при списывании дисграфические ошибки у младших школьников встречались во

всех видах письма. Письмо под диктовку является более сложным видом письма, чем другие, поэтому специфических ошибок в диктантах дети допускают значительно больше, а именно в 3 раза.

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

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

Примеры: Наступила зима. Летучие мыши забрались в дупло. –

Наступила зима летучие мыши забрались в дупло Лягушки

зарылись в мох. Медведь спит в берлоге. – лягушки

зарылись в мох. медведь спит в берлоге.

2) Неуместное написание заглавной буквы или точки в середине предложения. Неуместное написание детьми заглавной буквы или точки в середине предложения встречалось гораздо реже, чем отсутствие прописной буквы в начале и точки в конце предложения.

Примеры: Еж прикрылся сухими листьями – Еж

прикрылся. Сухими листьями.

3) Раздельное написание частей слова.

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

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

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

Примеры:

а) пропуски букв, обозначающих гласные звуки: шапка – «шпка» , лужа –

«лжа», крыльцо - «крльцо», береза – «брза»;

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

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

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

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

б) Ошибки обозначения на письме твердости или мягкости согласных звуков.

В эту группу включены ошибки, связанные с неправильным употреблением, так называемых, гласных первого и второго ряда и мягкого знака, как показателя мягкости согласных. Значительно чаще ученики допускали ошибки при обозначении мягкости согласных, т.е. не писали мягкий знак или заменяли гласную второго ряда парной ей гласной первого ряда. Что касается замен гласных при обозначении мягкости предшествующих согласных, то чаще других школьники писали «а» вместо «я», «у» вместо «ю», «о» вместо «ё», «и» - «ы». Крайне редко встречались замены «е» на «э».

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

7) Смешения букв по акустическому сходству.

Примеры:

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

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

б) смешения букв, обозначающих гласные звуки в сильной позиции. Были выявлены смешения букв о-а, е-я, о-у, ё-ю, обозначающих звуки [о] - [а], [э] - [а], [о] - [у]: наступила – «настопила», мох – «мах», медведь – «медвядь»;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10) Персеверации (застревание) при написании слова дети могли повторить букву несколько раз подряд или написать ее в слове позже - и антиципации (предвосхищение)- они обнаруживались как в начале, так и в середине. Примеры персевераций в письме: снег тает – «снегтаег», прикрылся – «прикрыкся»;

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

11) орфографические ошибки.

Примеры орфографических ошибок, допущенных учащимися в работах: зима – «зема», летучие – «литучие», мышь – «мыш», листьями – «листями», большая – «бальшая», детишки – «дитишки».

Проводя анализ работ учащихся, мы выявили следующие ошибки:

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

- Слитное написание предлогов со словом («влесу») или раздельное написание приставки со словом («за шёл»);
- Пропуски букв, слогов, слов;
- Изменение падежных окончаний, нарушение согласования слов в предложении.
- Также у учеников с дисграфией много орфографических ошибок: правописание проверяемой безударной гласной в корне; правописание «ЖИ – ШИ», «ЧА – «ЩА»; правописание имен собственных и др.

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

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

Реже в письменных работах встречались следующие ошибки:

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

Анализ письменных работ показал, что с учащимся необходимо проводить логопедическую работу, направленную на преодоление нарушений письма с помощью правильно подобранного комплекса упражнений. Дети, имеющие такие ошибки, вполне могут овладеть навыками письма, если будут активно и систематически заниматься. Некоторым будет достаточно

непродолжительной системе занятий, а кому-то месяцы уроков, во время которых ученик сможет натренировать буквенное зрение и речевой слух.

2.3. Содержание логопедической работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста на уроках русского языка

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

Изучение психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме нарушений письма у детей младшего школьного возраста показало, что логопедическая работа должна быть направлена не только на преодоление речевых дефектов, но и на формирование психологических процессов: внимания, памяти, мышления и т.д.

Коррекция нарушений письма должна опираться на принципы:

- Этиопатогенетический, при этом необходимо учитывать совокупность этиологических факторов, обуславливающих возникновение нарушений устной речи и письменной речи; содержание логопедического воздействия зависит от механизма речевого нарушения;
- Принципы системного подхода предполагает необходимость учета в ведущего нарушения, соотношения первичных и вторичных симптомов;
- Принцип дифференцированного подхода осуществляется на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка;

- Онтогенетический принцип предполагает учет закономерностей и последовательности формирования различных форм и функций речи;
- Принцип деятельностного подхода показывает необходимость собственной деятельности по усвоению материала:
 - опора на ведущую форму деятельности (в школьном возрасте – учебная);
 - опора на сохранные формы деятельности;
 - Принцип опоры на сохранное звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие (принцип обходного пути);
 - Принцип развития речи и других психических процессов, предусматривающий воздействие на нарушенную речь с опорой на другие психические процессы, предполагающий формирование языковых обобщений на основе чувственного познания;
 - Принцип контроля, определяющий необходимость постоянного потока обратной сигнализации, который обеспечивает слияние выполняемого действия и исходным намерением и своевременную коррекцию допускаемых ошибок;
 - Принцип поэтапного формирования речевой деятельности и коррекции нарушений речи – учитывает факторы построения методики коррекционной работы: постепенное усложнение форм и функций речи, видов речевой деятельности (усвоению каждого речевого навыка должно предшествовать создание функционального базиса для него); постепенное усложнение характера задач и речевого материала.
 - Принцип доступности.

Таким образом, в основу программы логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников положен комплексный подход, учитывающий особенности формирования навыков письма у младших школьников.

С целью коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста учителем начальных классов были включены в план урока логопедические упражнения, направленные на преодоление нарушений письма. Логопедическая работа в классе продолжалась в течение одного учебного года.

Занятия с экспериментальной группой проводилось с учетом психолого-педагогического исследования и специально подобранных методов и приемов логопедической работы, направленной на устранение специфических ошибок письма.

Для коррекции письменной речи (дисграфии) нами были предложены следующие игры и упражнения, каждое из которых можно использовать как отдельное задание на уроках русского языка (начало урока), так и для домашних занятий с родителями или на индивидуальных занятиях с учителем:

1. «Корректирующая правка». Ежедневно в течение 5 мин (не больше) ребенок в любом тексте (кроме газетного) зачеркивает заданные буквы. Начинать надо с одной гласной, затем перейти к согласным. Варианты могут быть самые разные. Например: букву А зачеркнуть, а букву О обвести. Можно давать парные согласные, а также те, в произношении которых или в их различии у ребенка имеются проблемы. Например: р – л, с – ш и т.д.

2. «Диктант». Каждый день пишите короткие диктанты карандашом. Ошибки пометьте на полях (а не в самом тексте!) зеленой или черной ручкой (не красной!) Затем дайте тетрадь на исправление ребенку. Он имеет возможность самостоятельно найти ошибку и не зачеркивать, а стереть ее, написать правильно.

3. «Пропущенные буквы» («Пропущенные слоги»). Ребенку дается текст с пропущенными буквами или слогами. Выполняя это упражнение, предлагается пользоваться текстом-подсказкой, где все пропущенные буквы или слоги на своих местах.

4. «Змейка», «Улитка», «Яблочная карусель» - дидактические игры со специальными картинками, где нужно отделять предлоги от слова, слова в предложении, предложения в тексте друг от друга. Эти игры помогают развить у ребенка навыки языкового анализа и синтеза, оптикопространственные представления, внимание, навыки чтения и письма.

5. «Реши пример» Игра помогает уточнить и дополнить у детей знания о составе слова («дом» + «ик» = «домик»);

6. Упражнение "Пишем вслух".

Чрезвычайно важный и ничем не заменимый прием: всё, что пишется, проговаривается пишущим вслух в момент написания и так, как оно пишется, с подчеркиванием, выделением слабых долей.

То есть, "Ещ-Ё О-дин ч-рЕз-вы-ча-Й-нОваж-ны-Й прИ-Ём" (ведь на самом деле мы произносим что-то вроде "ИЩО АДИН ЧРИЗВЫЧАИНА ВАЖНЫЙ ПРЕЙОМ"). Пример проще: "НА стОлестОЯлкуВшин С мОлОком" (на столе стоял куфшин с малаком).

Под "слабыми долями" здесь подразумеваются звуки, которым при произнесении в беглой речи, говорящий уделяет наименьшее внимание. Для гласных звуков это любое безударное положение, для согласных, например, позиция в конце слова, типа "зу*п", или перед глухим согласным, типа "ло*шка". Важно отчетливо проговаривать также конец слова, поскольку для дисграфика дописать слово до конца трудно, и часто по этой причине вырабатывается привычка "ставить палочки", т.е. дописывать в конце слова неопределенное количество палочек-загогулин, которые при беглом просмотре можно принять за буквы. Но количество этих закорюк и их качество буквам конца слова не соответствуют. Важно определить, выработал ли ребенок такую привычку. Однако независимо от того, есть она или нет, необходимо приучить ребенка к последовательности и постепенности проговаривания, проговариваем каждое записываемое слово.

7. Упражнение "Вглядишься и разберешься" (пунктуация для дисграфиков и не только).

Материал для работы - сборники диктантов (с уже поставленными запятыми, необходимо заранее проверить, чтобы не было опечаток).

Задание: внимательно вчитываясь, "фотографируя" текст, объяснить постановку каждого знака препинания вслух. Лучше (для среднего и старшего возраста), если объяснение будет звучать так: "Запятая между прилагательным "ясным" и союзом "и", во-первых, закрывает деепричастный оборот "...", а во-вторых, разделяет две части сложносочиненного предложения (грамматические основы: первая "...", вторая "..."), соединенные союзом "и".

8. Упражнение «Лабиринты».

Лабиринты хорошо развивают крупную моторику движения руки и предплечья младшего школьника, внимание, безотрывную линию, аккуратность. Необходимо следить за тем, чтобы ребенок изменял только положение руки, а не листа бумаги.

9. Упражнение «Звуковой анализ в «технике сканирования» (задание выполняется без предварительного чтения слова):

- посмотрите на слово;
- посмотрите на среднюю букву в этом слове (например, д в слове «лодка»);
- посмотрев на среднюю букву, увидите еще и букву справа (к) и слева (о);
- продолжайте упражнение, добавляя по букве справа и слева, пока не получите все слово целиком; □ назовите слово.

После того как выполнена работа с 5 - 10 словами, можно провести слуховой диктант этих слов.

Словарный материал для звукового анализа (2-й класс).

Активный, аромат, автомобиль, агроном, аккуратно, аппетит, борозда, бульдозер, впереди, биография, везде, викторина, виток, волшебник, галерея, гражданин, газета, гореть, горизонт, двадцать, деликатный, двенадцать, диалог, доверие, директор, до свидания, ездить, желать, железо, живопись, засеять, здесь, земледелие, заповедник, издалека, инженер, инициатива, изложение, изображение, календарь, конституция, коньки, кровать, каллиграфия, карикатура, катушка, легко, лисица, локомотив, медленно, металл, мороз, мякоть, неинтересный, неискренний, некрасивый, неопрятный, неуклюжий, недоверчивый, нечестный, невежливый, назад, налево, направо, очевидец.

При возможности проведения занятий дома, каждый родитель должен помнить установленные правила:

- Перед каждым занятием необходимо проверять правильно ли ребенок сидит, правильно ли держит ручку.
- Если объем домашнего задания велик необходимо разбить его на несколько частей, например, выполнять в несколько приемов.
- Не стоит давать ребенку много раз переписывать домашнее задание, это может повлиять на его самооценку. Ребенок может усомниться в своих силах, стать неуверенным и еще больше увеличить количество ошибок.
- На время проведения коррекционной работы необходимо отказаться от проверок техники чтения. Не рекомендуется писать большие диктанты, ребенок с дисграфией допустит большое количество ошибок, которые только зафиксируются в его памяти.

Необходимо окружить ребенка заботой, создать ситуацию благополучия и спокойствия, уверенности в успехе – это будет способствовать устойчивым положительным результатам.

Каждому родителю и педагогу необходимо помнить, что для преодоления дисграфии у ребенка необходимо тесное сотрудничество всех

сторон (родителей, учителя, логопеда) и только тогда дополнительные занятия по устранению дисграфических ошибок дадут положительные результаты.

Нарушения письма составляют значительный процент среди других нарушений речи, встречающихся у учащихся массовых школ. Это нарушение является серьезным препятствием в овладении учениками грамотой на начальных этапах обучения, а на более поздних – в усвоении грамматики родного языка.

Процесс письма осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность какой-либо из этих функций может привести к нарушению процесса овладения письмом, т.е. к дисграфии.

Несформированность навыков языкового анализа и синтеза проявляется на письме в виде специфических ошибок на уровне буквы, слога, слова, словосочетания, предложения и текста. Эти ошибки носят стойкий характер и могут повлечь за собой снижение качества письма. Для предупреждения и коррекции данного вида специфических ошибок необходима планомерная и последовательная логопедическая работа.

Содержание и направления коррекционно-логопедической работы при дисграфии определяются структурой дефекта, а также преобладающей формой дисграфии. Однако в письменных работах младших школьников с нарушением письма наибольший процент составляют ошибки, связанные с несформированностью навыков языкового анализа и синтеза: пропуски, перестановки, вставки букв; пропуски, повторы, перестановки слогов; слитное и раздельное написание слов; несоблюдение границ предложений. Развитие навыков языкового анализа и синтеза является обязательной частью

логопедической работы с детьми, страдающими различными нарушениями письма.

Таким образом, при подборе содержания логопедической работы основное внимание уделялось коррекции ведущих нарушений в структуре дисграфии. Индивидуальная работа по коррекции нарушений письма сочеталась с фронтальной работой и учитывала все особенности нарушения речи детей младшего школьного возраста.

2.4. Анализ результатов экспериментальной работы

На заключительном этапе логопедической работы с учащимися младших классов по преодолению нарушений письма, была проведена повторная диагностика, в которой использовались те же задания, что и при первичном обследовании. Работу учащихся 2 класса мы оценивали по следующим критериям:

- высокий уровень (3 балла) – работа выполнена без ошибок;
- средний уровень (2 балла) – в работе учениками допущены 1-2 ошибки;
- низкий уровень (1 балл) – ученики допустили в работе 3 и более 3 ошибок.

В среднем на выполнение одного задания учащиеся тратили 15-20 минут.

В таблице №3 мы представили результаты анализа ошибок учащихся младших классов экспериментальной и контрольной групп после проведенной логопедической работы.

Таблица №3

Характеристика и частота ошибок в письменных работах детей

Типы ошибок	Виды ошибок	Число детей, допускающих данные ошибки
-------------	-------------	--

		Эксперим. группа	Контр. группа
Ошибки звукового состава	Замены согласных	3	4
	Замены гласных	2	3
	Пропуски гласных	3	3
	Пропуски согласных	4	3
	Пропуски слогов и частей	1	3
	слова	1	2
	Перестановки	-	1
	Добавления	3	4
	Раздельное написание частей слова		
	Лексикограмматические ошибки	Замена букв по количеству элементов	2
Замена букв по пространственному расположению		3	2
Зеркальное письмо		1	1
букв Общее искажение букв		3	1
Графические ошибки	Замена букв по количеству элементов	3	2
	Замена букв по пространственному расположению	2	3
	Зеркальное письмо	-	-
	букв Общее искажение букв	2	3
Ошибки на правила правописания	Правописание жи, ши, ча, ща, чу, щу	3	2
	Большая буква в начале предложения, в именах и кличках животных	3	2
	Правописание мягких согласных	3	5
	Правописание безударной гласной в корне слова	3	5

	(двухсложные слова)		
--	---------------------	--	--

Из полученных результатов видно, что состояние письма у учеников обеих групп после проведённой логопедической работы значительно улучшилось, в контрольной группе количество ошибок, допускаемых детьми при письме, в среднем на 20-25% больше, чем у детей экспериментальной группы. Значительно расширился и обогатился словарный запас за счет употребления антонимов, синонимов, прилагательных и глаголов. В контрольной группе нами наблюдалась динамика, но не такая значительная, как в экспериментальной группе.

Полученные данные в ходе повторной диагностики мы занесли в сводную Таблицу №4 и представили в процентном соотношении.

Таблица № 4

Анализ полученных данных

Распределение количества учащихся	Число учащихся	%
Количество учащихся в классе	24	100
Количество учащихся, выполнявших работу	24	100
Количество учащихся, выполнивших работу без ошибок (Высокий уровень – 3 балла)	14	58
Количество учащихся, допустивших 1-2 ошибки (Средний уровень – 2 балла)	5	21
Количество учащихся, допустивших 3-4 ошибки (Низкий уровень – 1 балл)	5	21 и более

При анализе письменных работ среди учащихся 2 классов «Средней общей образовательной школы № 14» справились с работами без ошибок - 58% учащихся, работы с ошибками были у 42% учащихся, из них 21% детей выполнили работу на низком уровне.

При исследовании состояния письма учащихся 2 классов выявлено следующее:

- с работами без ошибок – высокий уровень (3 балла) – справились лишь 58% учащихся;
- в работах допустили 1-2 ошибки – средний уровень (2 балла) – 21% учащихся;
- выполнили работы на низком уровне (1 балл) – 21% учащихся.

В результате проведения эксперимента мы наблюдали положительную динамику в устранении нарушений письма у младших школьников экспериментальной группы, а именно:

- произошло существенное снижение ошибок в письме, а дети стали правильно ориентироваться в пространстве;
 - значительно расширился словарный запас;
 - произошло существенное развитие грамматического строя речи.
- Наш эксперимент заключался в устранении у детей нарушений письма при помощи логопедической работы на уроках русского языка.

Анализ результатов экспериментальной работы показал эффективность проведенной логопедической работы.

Выводы по главе II

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

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

На втором этапе экспериментального исследования мы выявили у детей основные типы ошибок и разделили все результаты исследования в количественном и процентном соотношении по 3 уровням: высокий, средний и низкий. Данные, полученные в результате исследования, убедили нас в необходимости разработать и апробировать на данном классе комплекс

заданий и упражнений, направленных на преодоление нарушений письма. Разработанные нами задания и упражнения систематически были использованы учителем начальных классов на уроках русского языка в качестве дополнительного материала к основной общеобразовательной программе по предмету.

Для определения эффективности проведенной работы был проведен третий этап экспериментального исследования, который показал позитивную динамику в устранении нарушений письма у младших школьников экспериментальной группы, а именно:

- произошло существенное снижение ошибок в письме, а дети стали правильно ориентироваться в пространстве;
- значительно расширился словарный запас;
- произошло существенное развитие грамматического строя речи.

Анализ результатов экспериментальной работы показал эффективность проведенной логопедической работы.

Заключение

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

исследования была достигнута поставленная цель исследования: изучить симптоматику дисграфических ошибок учащихся младшего школьного возраста и определить пути и методы логопедической работы по устранению дисграфии на уроках русского языка.

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

- изучить психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования;
- выявить особенности письма у детей экспериментальной и контрольной групп;
- разработать содержание логопедической работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста на уроках русского языка и оценить её эффективность.

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

Данные, полученные нами в ходе экспериментального исследования, легли в основу заданий и упражнений, которые мы разработали для занятий в классе на уроках русского языка. Повторное экспериментальное исследование подтвердило целесообразность и эффективность использования предложенных нами упражнений и заданий. Показания повторного исследования показали приблизительно одинаковые данные у контрольной и экспериментальной групп. Дети стали совершать меньшее количество ошибок, стали увереннее в написании работ, увеличился словарный запас за счет использования антонимов, синонимов, прилагательных и глаголов. У

всех исследованных детей наблюдалось снижение ошибок письма по всем показателям, но у детей экспериментальной группы динамика оказалась выше. Целенаправленная работа способствовала развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, социальной адаптации учеников.

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

Материалы данного исследования могут быть использованы учителями-логопедами на индивидуальных и групповых занятиях по коррекции письма у младших школьников, а также учителями начальных классов на уроках русского языка, как дополнительные упражнения, при работе с учащимися.

Список литературы

1. Агаркова, Н.Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников[Текст] /Н. Г. Агаркова. М., – 1999.
2. Агаркова Н.Г. Русская графика. Книга для учителя[Текст] /Н.Г. Агаркова. – М., 1997.
3. Азова, О.А. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: Диссертация канд. пед. Наук [Текст] / О.А. Азова – Москва, 2006.

4. Алексеева А.В., Сиделева Г.Н. Преподавание в начальных классах: психолого-педагогическая практика [Текст] /А.В. Алексеева, Г.Н. Сиделева - М., 2003.
5. Аманатова М.М. Обзор нарушений чтения и письма у учащихся общеобразовательных школ / Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материалы II международной конференции Российской ассоциации дислексии [Текст] /М.М. Аманатова. - М., 2006г.
6. Анохин, П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности [Текст]/ П.К. Анохин. – Москва, 1979.
7. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. – М.: Педагогика, 1978.
8. Ахутина, Т.В. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма [Текст]/ Т.В.Ахутина // Вестник МГУ. – Москва, 2008 – № 3.
9. Безруких М.М., «Как научить ребенка писать красиво» [Текст] /М.М. Безруких. - М., 1995.
- 10.Безруких М.М., Хохлова Т.Е. Как писать буквы [Текст] /М.М. Безруких. - М., 1995.
- 11.Безруких, М.М. Становление навыка письма (психофизиологические аспекты) [Текст]/ М.М. Безруких / Начальная школа, плюс, минус. – Москва, 1998. – №8.
- 12.Безруких М.М. Этапы формирования навыка письма[Текст]/М.М. Безруких. - М.: Просвещение, 2003.
- 13.Боголюбов, Н.Н. Методика чистописания[Текст] /Н.Н. Боголюбова –

- Л., 1963.
- 14.Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии[Текст] / Д.Н. Богоявленский.–М., 1966.
 - 15.Вартапетова, Г.М. Коррекция нарушений письма у учащихся начальных классов с учетом латеральной организации сенсомоторных функций [Текст]/ Г.М. Вартапетова: Дис.... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002.
 - 16.Величенкова, О. А. Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы [Текст] / О.А. Величенкова: Дис.... канд. пед. наук. – М., 2002.
 - 17.Венцов, А.В. Проблемы восприятия речи [Текст]/ А.В. Венцов, В.Б. Касевич. – Москва. 2003.
 - 18.Ветвицкий, В.Г. Современное русское письмо[Текст] / В.Г. Ветвицкий,. – Москва,1974.
 - 19.Визель, Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.-метод.пособие [Текст] / Т.Г. Визель. – Москва, 2007.
 - 20.Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников[Текст] / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – Москва, 1962.
 - 21.Волоскова, Н.Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов[Текст] / Н.Н. Волоскова: Дис.... канд. пед. наук. – Москва, 1996.
 - 22.Выготский, Л.С. Мышление и речь: Избранные психологические исследования[Текст] //Л.С. Выготский – М., 1959.
 23. Выготский, Л.С. Собрание сочинений Т.3 [Текст] / Под ред. А. М. Матюшкина, М., 1983.

24. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М., - 2000.
25. Грушевская, М.С. Дисграфия у младших школьников: Автореф. дис.... канд. пед. Наук [Текст] / М.С. Грушевская. – Москва, 1982.
26. Гурьянов, Е.В. Психология обучения письму [Текст] /Е.В. Гурьянов – М., 1959.
27. Гурьянов, Е.В. Развитие навыка письма у школьников [Текст] /Е.В. Гурьянов. – М., 1940.
28. Гурьянов, Е.В., Щарбак М.К. Психология и методика обучения письму в букварный период[Текст] //Е.В. Гурьянов, М.К. Щарбак. – М, 1950.
29. Давыдов, В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте / Возрастная педагогическая психология [Текст]/ Под ред. Петровского А.В. – М., 1973.
30. Дьяконов, И.М. О письменности: Предисловие к книге [Текст] /Дирингер Д. Алфавит. – М., 1963.
31. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе [Текст] / О.В. Елецкая. - М., 2007.
32. Ефименкова, Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей [Текст] / Л.Н. Ефименкова. – Москва, 1972.
33. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопедов [Текст] / Л.Н. Ефименкова. – Москва, 1997.
34. Жедек, П.С.,Тимченко, М.И. Списывание в обучении правописанию [Текст]/ Начальная школа М., – 1989.-№8
35. Жинкин, Н.И. Механизмы речи[Текст]/ Н.И. Жинкин. – М., 1958.
- 36.Илюхина, В.А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме [Текст]/Начальная школа. – 1999. — №8.

- 37.Илюхина, В.А. Письмо с «секретом» [Текст] / Начальная школа. – 1999. – №9.
- 38.Карасёва, Н.Л. Анализ специфических ошибок письма у учащихся начальных классов [Текст] / Н.Л. Карасёва // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – Москва, 2004.
- 39.Козлова, В.П. Списывание в период обучения грамоте [Текст] / Начальная школа. – 1978. – №10.
- 40.Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей [Текст]/ А.Н. Корнев. - М., 1995.
- 41.Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебнометодическое пособие [Текст]/ А.Н. Корнев. – Санкт-Петербург, 1997.
- 42.Костин, Н.А. Методика русского языка в начальных классах [Текст]/ Н.А. Костин. – М., 1969.
- 43.Краткий психологический словарь [Текст]/Под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М., 1985
- 44.Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие [Текст] / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Санкт-Петербург, 2003
- 45.Лалаева, Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей [Текст]/ Р.И. Лалаева / Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – Москва, 2004.
- 46.Лалаева, Р.И., Венедиктова, Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст]/ Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростовна Дону, 2004.
- 47.Лалаева, Р.И. Нарушение письменной речи [Текст]/ Р.И. Лалаева // Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. – Москва, 2004.

- 48.Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. [Текст]/ Р.И. Лалаева–Санкт-Петербург, 2002.
- 49.Лалаева, Р.И. Общефункциональные и специфические механизмы нарушений письма у детей [Текст] / Р.И. Лалаева // Ребенок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения. Материалы III международной конференции Российской ассоциации дислексии / Под ред. Г.В. Чиркиной, М.Н. Русецкой. – Москва, 2007.
- 50.Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей: Избранные труды. [Текст]/Р.Е. Левина.– М., - 2005.
- 51.Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р.Е. Левина. – Москва, 1961.
- 52.Левина, Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей [Текст] / Р.Е. Левина. – Москва, 1964
- 53.Логинова, Е.А. Актуальные вопросы логопедии в изучении дисграфии, организации её диагностики и коррекции [Текст] / Е.А. Логинова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – Москва, 2004.
- 54.Логинова, Е.А. Нарушения письма: Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / Е.А. Логинова. – Санкт-Петербург, 2004.
- 55.Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. Вузов [Текст]/ Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской — М., 1998.
- 56.Логопед.ру [Электронный ресурс] www.logoped.ru
- 57.Лукашенко М. Л. , Свободина Н. Г. Дисграфия. Исправление ошибок при письме [Текст]/ М.Л. Лукашенко, Н.Г. Свободина. – М., 2004. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Учебное пособие для студентов пед. Институтов [Текст]/М.Р. Львов. – М.:

- Просвещение, 1988.
- 58.Люблинская А.А. Роль речи в развитии восприятия детей [Текст]/А.А. Люблинская. - М., 1974г.
- 59.Назарова, Л.К. Предупреждение ошибок в письме первоклассников [Текст]/Л.К. Назарова. – М., 1954.
- 60.Немцова Н.Л. Зеркальные ошибки письма [Текст] / Н.Л. Немцова: Диссертация канд. пед. наук. – Москва, 1999.
- 61.Потапова, Е.Н. Обучение письму младших школьников // Начальная школа. – 1987. – №6.
- 62.Рамзаева Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст] / Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов, К.Н. Светловская. – М.: Просвещение, 1987.
- 63.Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: Учебное пособие для студентов /[Текст]// Под ред. Соловейчик М.С. – М., 1993.
- 64.Саглин, В.А. Обучение письму в начальной школе[Текст]// В.А. Саглин – Л., 1980.
- 65.Садовникова И.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма в системе начального обучения учащихся [Текст] / И.Н. Садовникова: Автореферат диссертации канд. пед. наук. – Москва, 1979.
- 66.Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст]/И.Н. Садовникова– М., 1997
- 67.Спирова Л.Ф. Графические ошибки при нарушениях письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Л.Ф. Спирова // Проблемы психического развития аномального ребёнка. – Москва, 1966.
- 68.Сальникова, Т.П. Методика обучения грамоте[Текст]/Т.П.Сальникова. – М., - 1996.

- 69.Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младшего школьника [Текст]/Н.Ф. Талызина. – М., 1988.
- 70.Фотекова, Т.А., Ахутина,Т.В.. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов [Текст]/ Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина— М., - 2002.
- 71.Хрестоматия по логопедии [Текст] / Под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. — М., 1997.
- 72.Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л.С. Цветкова. – Москва, 2000.
- 73.Эльконин Д.Б. Избранные произведения [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М., 2000.-
- 74.Ястребова А.В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи [Текст]/ А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова. – М., 1997.

Приложение 1.

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

1. Отхлопать или отстучать слово по слогам и назвать их количество.

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

Игра “Отгадайте, кого я называю?”

Цель: развитие умения подбирать слова с заданным количеством слогов.

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

Например: учитель хлопает 3 раза, учащиеся считают, затем встают (Се-рёжа, А-ри-на).

Игра “Перевёртыши”.

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

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

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

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

Игра “Цепочка”.

Цель: развитие умения подбирать слова по одному данному слогу.

Один из учеников записывает на доске слово по слогам, следующий подбирает слово, которое начинается с последующего слога данного слова (ок-но, но-ра, ра-ма).

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

Цель: развитие навыков слогоделения, внимания, быстроты мышления.

Учитель бросает мяч детям, называет одно-, двух- и трёхсложные слова. Ребёнок, поймавший мяч, определяет количество слогов, называет их и передает мяч обратно. Можно предложить детям произнести слово по слогам, одновременно отбивая слово мячом.