

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

СОРОКИНА ИРИНА ВИКТОРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПРОЯВЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ ВТОРОГО КЛАССА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЫ**

направление подготовки 44.03.03. Специальное (дефектологическое)
образование
направленность (профиль) образовательной программы
Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. Заведующий кафедрой
коррекционной педагогики кандидат
педагогических наук,
доцент Беляева О.Л.

09 июня 2017

Научный руководитель
кандидат педагогических наук,
доцент Козырева О.А.

Козырева 09 июня 2017

Дата защиты
19 июня 2017

Обучающийся
Сорокина Ирина Викторовна

09 июня 2017

Оценка
хорошо

Красноярск 2017

Введение

Письменная речь — одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка. С другой стороны, письмо - это самостоятельная система коммуникации, которая, выполняя функцию фиксации устной речи, осуществляется на основе достаточно высокого уровня её развития.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) поставил задачу «сформированности позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека», а также «обеспечить равные возможности получения качественного начального образования» для всех детей, поступающих в школу» [2].

В последнее время значительно увеличивается количество детей, имеющих нарушения речи, при этом наблюдаются количественные и качественные изменения в их развитии. Нарушения речи все чаще сопряжены с проблемами неврологического, психологического и социального порядка, что значительно утяжеляет речевую симптоматику нарушений. Многие родители никак не могут понять, как можно не запомнить буквы, не записать простейшее слово и задают вопрос: «Дисграфия - психическое заболевание?». По данным исследования готовности первоклассников к обучению, проведённого Московским центром качества образования в 2012 году, к письму оказались не готовы 45,1 % детей, имели нарушения звукопроизношения 21,5%, испытывали трудности в общении 10,9%. В помощи логопеда нуждался каждый пятый первоклассник [9,5]. В связи с этим многие исследователи, учёные, логопеды стали разрабатывать различные методики по профилактике и преодолению разных форм нарушения письма.

Необходимо сказать, что и сегодня достаточно остро стоит проблема упорядочения терминологии, используемого при изучении и описании

нарушений письма у детей младшего школьного возраста, в связи с накоплением новых данных и произошедшими изменениями в содержании самих терминов, принятия единой классификации нарушений и т.д.

Расстройства письма оказывают отрицательное воздействие на весь процесс обучения, на школьную адаптацию, формирование личности и характер всего психического развития детей. Своевременное выявление нарушений письма, точное определение их дифференциальных признаков и механизмов, отличие дисграфии от иных, неспецифических ошибок чрезвычайно важно для разработки системы логопедической работы по коррекции этих нарушений и по предупреждению школьной дезадаптации в целом. Возникновения нарушений письма и их проявления изучаются очень давно, но и до настоящего времени это одна из актуальных проблем логопедии. Современные научные представления о механизмах, симптоматике, классификации дисграфии, о методах их профилактики, выявления и коррекции складывались постепенно.

История развития учения о нарушениях письма в России теснейшим образом связана с именами С.С. Мнухина, Р.А. Ткачева, Р.Е. Левиной, М.Е. Хватцева, А.Р. Лурия, О.А. Токаревой, В.К. Орфинской, Л.Ф. Спириной, Р.И. Лалаевой, Е.Ф. Соболевич, А.Н. Корнева, И.Н. Садовниковой и др. На протяжении истории развития учения о нарушениях письменной речи сложились комплексный медико-психолого-педагогический подход к изучению сущности этих сложных расстройств процессов письма.

Актуальность выявления дисграфии у младших школьников второго класса общеобразовательной школы заключается в проблеме нарушения письменности у младших школьников в наше время, наличием трудностей в овладении грамотностью и письмом, что может являться причиной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации, возникающих в связи с этим трудностей в поведении, а иногда даже и криминального поведения.

Объектом исследования является нарушение письма у младших школьников второго класса общеобразовательной школы.

Предмет исследования: проявление дисграфии у младших школьников второго класса общеобразовательной школы.

Целью исследования является выявление дисграфии и подбор методических рекомендаций у младших школьников второго класса общеобразовательной школы.

Вышеуказанная цель определила ряд задач исследования:

- изучить психологическую, психофизиологическую, психолингвистическую и специальную литературу по теме исследования;
- подобрать методы выявления дисграфии;
- изучить способы и пути преодоления дисграфии;
- разработать и осуществить экспериментальное исследование по выявлению нарушений процесса письма у младших школьников.

Гипотеза исследования: работа по выявлению дисграфии у младших школьников будет более эффективна при использовании рабочей программы «Коррекция письменной речи у обучающихся вторых классов».

В процессе работы были использованы следующие методы:

- теоретический (анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме);
- организационный (сравнительный, комплексный);
- эмпирический (наблюдение, анкетирование, беседа, констатирующий и формирующий эксперимент, биографические методы);
- интерпретационный (выявление детей с нарушениями устной и письменной речи; соотношение ошибок, выбор в соответствии с ними методов и приемов коррекции).

Методологической базой и теоретической основой данной работы являются работы по проблеме нарушений письменной речи А.Н.Корнева, Р.И.Лалаевой, И.Н.Садовниковой, Т.А.Фотековой, А.В.Ястребовой, Е.В.Мазановой.

Практическая значимость – материалы исследования могут быть использованы педагогами общеобразовательных школ, гимназий, а также

родителями, поскольку коррекционно-развивающая работа дала положительную динамику в устранении дисграфии у младших школьников.

База исследования: Учебное заведение Гимназия №1 «Универс». Сроки проведения: 2015-2016 учебный год.

Цели и задачи исследования определили его структуру. Представленная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

Глава 1 . Теоретические аспекты изучения процесса письма в норме и при его нарушении

1.1. Психофизиологические механизмы письма

Одной из форм существования языка является письменная речь. Это вторичная, более поздняя по времени форма существования языка. Для различных форм языковой деятельности первичной может быть как устная, так и письменная речь. В понятие «письменная речь» в качестве равноправных составляющих входит чтение и письмо. Современная наука рассматривает письмо как многоаспектное понятие, являющееся предметом изучения различных областей знаний: лингвистики, психологии, педагогики, нейропсихологии, логопедии и других, поэтому в литературных источниках даются различные, часто противоречивые определения, освещающие отдельные стороны процесса письма, возникает путаница в терминологии, что приводит к необходимости уточнить варианты интерпретации понятия «письмо».

Языкознание в рамках общей теории письма разрабатывает несколько проблем, главной из которых является соотношение и взаимозависимость устного и письменного языков или устной и письменной форм речи. Различия данных терминов принципиально. Существует два подхода к решению указанного вопроса:

- а) признание наличия двух форм одного и того же языка;
- б) признание наличия двух разных, хотя и связанных друг с другом языков - звукового и письменного (авторами признаётся относительная самостоятельность письма).

Представители первого направления (В.М. Солнцев, 1985; Л.В. Щерба, 1983; Л.Р. Зиндер, 1987), не отрицая возросшую роль письма в современном обществе и существенные различия между устной и письменной формами речи, утверждают, что письмо это - воплощение звучания. В качестве доказательства своей точки зрения они указывают происхождение письма в

онто- и филогенезе. Возникшее противоречие в решении вопроса о самостоятельности или несамостоятельности письменного языка попытался устранить российский лингвист Лев Рафаилович Зиндер (1987) путём разграничения нескольких понятий, объединённых общим термином «письмо». Сам термин «письмо», по мнению учёного, фактически объединяет три разных категории явлений: вид особой семиотической системы, способ перекодирования устного языка в письменный и особую форму коммуникации. Он считает, что письменный язык возник искусственно как продукт культуры для передачи речи на большие расстояния и фиксации во времени и не является обязательной составляющей любой речевой системы, поэтому его невозможно усвоить спонтанно в процессе подражания, но только при специальном обучении. Представители первого направления, говорят о том, что русское правописание базируется на нескольких основных принципах (разными авторами выделяется от четырех до восьми различных принципов). Среди них ведущими и наиболее общепринятыми можно считать: фонетический, или, точнее, фонематический традиционный и этимологический (морфологический).

-Фонетический принцип (основа графики): буквенное обозначение полностью соответствует тем фонемам, которые слышны в слове вне зависимости от того, в сильной или слабой позиции они находятся («пиши как слышишь»).

-Морфологический принцип заключается в том, что при написании сохраняется постоянство буквенного обозначения морфем (корней, приставок, суффиксов, окончаний) независимо от их произнесения. При этом фонемы слабых позиций, связанные отношением позиционного чередования фонемами сильных позиций, обозначаются буквами, адекватными фонемам сильных позиций. Именно на этом принципе основано большинство правил орфографии.

-Традиционный принцип сохраняет исторически старое написание слов, неадекватное современному произношению и морфологическому принципу, и

поэтому называется еще историческим. В школьной программе это так называемые «словарные слова».

Представители второго направления (Т.А. Амирова, 1985; А.А. Леонтьев, 1964; Т.М. Николаева, 1961) говорят о том, что нет чёткого соответствия между буквой и фонемой, которую она обозначает. Одна и та же буква может читаться двумя-тремя способами, а ряд акустических характеристик не имеет своего выражения на письме, и наоборот, одна фонема обозначается четырьмя аллографами (рукописными прописным и строчным и печатными прописным и строчным).

Это лингвистические аспекты письма. Кроме этого выделяется психомоторный феномен письма. Навык письма, хотя и связан с устной речью и ее закономерностями, имеет собственную психологическую, сенсомоторную базу, обеспечивающую практическую реализацию всех вышеперечисленных форм письма.

Впервые психологическое исследование письма предпринял русский психолог Л.С. Выготский. Изучая письменную речь в контексте проблемы развития высших психических функций, автор сделал вывод о её существенном отличии от устной и внутренней речи. Письменная речевая деятельность представляет собой специфическое психологическое образование, которое функционирует в условиях отсутствия собеседника и более полно реализует содержание сообщения, порождается иными мотивами и обладает высокой степенью осознанности и произвольности. По выражению Л.С. Выготского, «это речь с двойной абстракцией и относится к устной речи, как алгебра к арифметике»[5,267]. Такой подход стал решающим в исследовании данной проблемы.

Психомоторному аспекту письма большое внимание уделял советский психолог А.Р. Лурия (1950), существуют следующие операции письма: замысел, звуковой анализ слова, превращение звуковых вариантов в фонемы, перевод фонем в зрительно-графическую схему и воспроизведение с помощью

движений руки зрительного образа буквы, то есть превращение оптических знаков в нужные графические начертания.

В понимании советского психолога А. Н. Леонтьева, письмо, как вид деятельности, включает три основные операции:

- а) символическое обозначение звуков речи, то есть фонем;
- б) моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов;
- в) графо-моторные операции.

Каждая из них является как бы самостоятельным навыком (подсистемой) и имеет соответствующее психологическое обеспечение:

а) Навык символизации, то есть буквенного обозначения фонем, формируется на основе развивающихся у ребенка способностей к символизации более широкого плана: символической игры, изобразительной деятельности и др. Кроме того, необходимой его предпосылкой является достаточная зрелость фонематического восприятия и языкового сознания [Левина Р. Е., 1940].

б) Моделирование звуковой структуры слова с помощью букв. Реализация данного навыка на начальной стадии обучения грамоте происходит в два этапа: сначала выполняется фонологическое структурирование звуковой стороны слова, т. е. установление временной последовательности фонем, из которых оно состоит, а затем производится трансформация временной последовательности фонем в пространственную последовательность букв.

в) Графомоторные навыки являются конечным эффекторным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Тем самым они могут оказывать влияние не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом.

Детский психолог Д.Б. Эльконин считал, что с психологической точки зрения, устная и письменная формы речи противопоставляются наиболее четко. Акцент делается на своеобразии письма как особой формы коммуникации и становления мысли со своими не только внешними,

техническими, но и внутренними особенностями, касающимися содержания, логики, значения. Письменная речевая деятельность представляется наиболее сложной вследствие своей абстрагированности от ситуации, иной мотивации, большей произвольности по сравнению с устной.

Овладение письмом существенно меняет строение психических процессов у человека и требует от него нового типа операций, что обращает нас к психолингвистическим механизмам процесса письма. Изучение механизмов порождения письменной речи показало, что её структура (как и структура любой психической деятельности) представляет собой относительно замкнутую функциональную систему, ориентированную на достижение определённого результата - написание текста. Будучи социальным по своему происхождению и сложным, многоуровневым по строению процесс письма не может быть реализован в рамках одного идеомоторного акта, а требует выполнения целого ряда операций, организованных в уровневую иерархию.

Как основатель одного из направлений педагогической психологии, Д.Б. Эльконин особо подчёркивал тесную взаимозависимость мышления и письменной формы речи, утверждавший, что последняя более развёрнута и синтаксически структурирована, интенсивнее связана с внутренней речью, чем устная форма. Качественное своеобразие письменно-речевого оформления мысли заключается в большей ответственности по отношению к значению слова. В письменной речи чаще встречаемся с развёрнутой мотивировкой ответа на вопрос, а ассоциация в основном ориентирована на внутренний смысл слова-раздражителя, что стимулирует процессы внутреннего внимания, в то время как устная речь в целом ряде случаев осложнена ситуативными моментами. Своёобразие письма вытекает из его природы: необходимость ориентироваться на адресата, находящегося вне поля зрения, вынуждает воображать потенциального партнёра и предъявляет более высокие требования к точности формулирования фразы, к строгости отбора языковых средств во избежание недоразумений. Вторая особенность связана с

тем, что устная речь - звучащая, полная интонаций, жестов, акцентов и в этом выражена её психологическая мотивированность, то есть включённость в общую ситуацию диалога. Мотив, движущий письменным высказыванием, дан в гораздо более общей, абстрактной форме и остаётся неизменным на протяжении всего речевого процесса.

С позиции нейропсихологии письменная речевая деятельность обеспечивается работой не одного узко ограниченного участка коры головного мозга (центра Экснера), а функционированием различных её зон, объединённых условно-рефлекторными связями (А.Р. Лурия, 1950). Набор структурных компонентов, согласно учению советского физиолога П.К. Анохина (1975), избирателен, обладает широкой пластичностью и способностью к взаимозамене при относительной консервативности выполняемой ими задачи. Александр Николаевич Корнев, логопатолог и нейропсихолог, с 1983 года занимался изучением клинико-психологических и нейролингвистических механизмов недоразвития устной речи у детей. В книге «Нарушения чтения и письма у детей» (1997) говорит о том, что письменная речь «особый род языковой деятельности».

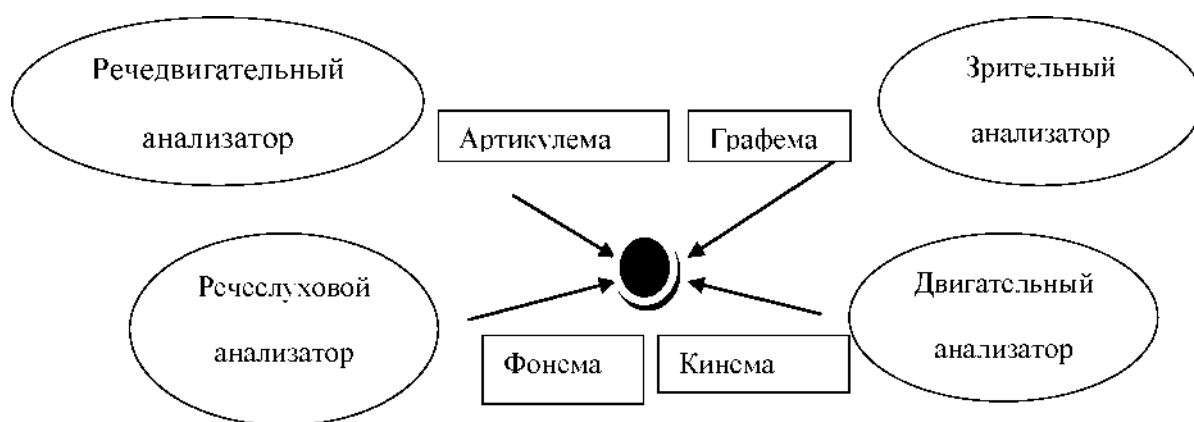
Навык письма, хотя и связан с устной речью и её закономерностями, имеет собственную психологическую и сенсомоторную базу. Все акты письма представляют собой навык и вид графомоторной деятельности. Модель письма как навыка, включает несколько блоков или подсистем: блок символизации, блок графического моделирования фонематической структуры и блок моторной реализации графической программы. В книге «Методика оценки автоматизированности навыка письма» А.Н. Корнев доказывает, что «в практике овладения навыком письма усвоение каллиграфии для многих детей представляет трудную задачу», а «неавтоматизированность конечного этапа всей комплексной программы письма препятствует успешной реализации всех его звеньев» [24]. Это провоцирует кроме моторных нарушений в письме и другие ошибки: дисграфические и орфографические.

Итак, большая произвольность и осознанность письма проявляется, с одной стороны, в изначально заданной лингвистической дискретности письменного текста как результата языкового анализа, автоматически проводимого носителем языка, а с другой стороны, в важности чёткой мыслительной деятельности пишущего, который должен определить общее направление своего изложения, произвести отбор необходимых мыслей и окончательно остановиться на их формулировании, запомнить логическую последовательность во избежание повторений и пропусков смысловых звеньев, уметь оформить связи между соседними мыслями, а также исправить, переделать и усовершенствовать написанное.

В учебном пособии Ирины Николаевны Садовниковой «Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников» (1997) отражаются «результаты многолетней научной и практической деятельности автора, разрабатывающего проблему нарушений чтения и письма применительно к контингенту учащихся общеобразовательной школы» [41,7]. В главе первой пособия, Ирина Николаевна говорит о том, что «письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять её во времени» [41,10]. Рассуждения учёного о том, что «алфавит ознаменовал переход к символам высших порядков и определил прогресс в развитии абстрактного мышления и сделать речь и мышление объектами познания», а также, что «письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, то есть её механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения» становятся центральными тезисами данной работы. В качестве методологической основы работы становится концепция Ирины Николаевны Садовниковой о предпосылках формирования и нарушениях письменной речи младших школьников. В своей работе Ирина Николаевна говорит о том, что в результате рефлексорного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических и кинестических раздражений. Овладение

письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, так как процесс письма обеспечивается согласованной работой четырёх анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного. Кратчайшая единица речи представлена ею следующим образом:

Рисунок 1. Кратчайшая единица речи (по Садовниковой И.Н.)



В работе даётся ссылка на определение А.Р. Лурия о том, что чтение - «особая форма импрессивной речи, а письмо- особая форма экспрессивной речи, которая включает ряд специальных операций» [19,11]:

-анализ звукового состава слова, подлежащего записи. Сначала определяется последовательность звуков в слове. Затем происходит превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в чёткие обобщённые речевые звуки-фонемы. Постепенно эти два процесса автоматизируются. Акустический анализ и синтез протекают при участии артикуляции;

-перевод фонем (слышимых звуков) в графемы, то есть зрительные схемы графических знаков с учётом пространственного расположения их элементов;

-«перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи, то есть графемы переводятся в кинемы.

Перешифровка осуществляется в третичных зонах коры головного мозга (теменно- височная-затылочная область). Морфологически третичные зоны окончательно формируются на десятом и одиннадцатом году жизни. Мотивационный уровень письма обеспечивается лобными долями коры головного мозга. Включение их в функциональную систему письма обеспечивает создание замысла, который удерживается посредством внутренней речи. Удержание в памяти информации обеспечивается целостной деятельностью мозга. В данном учебном пособии приводятся слова А.Р. Лурия о том, что удельный вес каждой из операции письма не остаётся постоянным на разных стадиях двигательного навыка. На первых этапах основное внимание пишущего направляется на звуковой анализ слова, а иногда и на поиски нужной графемы. В сложившемся навыке письма эти моменты отступают на задний план. При записи хорошо автоматизированных слов письмо превращается в плавные кинетические стереотипы» [19,12].

Формирование письменной речи рассматривается Ириной Николаевной через ряд онтогенетических факторов: становление механизмов устной речи и эволюцию пространственного различия у нормально развивающегося ребёнка, то есть письменная речь использует механизмы устной речи, а процесс письма на этапе осуществления записи требует преобразования временной последовательности звуков в пространственную последовательность графических знаков. В учебном пособии отмечается, что для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи.

Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического находят отражения в письме. В процессе письма активно включаются ещё глаз и рука. Подчёркивается особая значимость взаимодействия слухового, зрительного, речевого и двигательного

компонентов письма. Дается рекомендация о том, что письмо необходимо рассматривать ещё и как двигательный акт, в котором необходимо различать его двигательный состав и смысловую структуру. Говорится о том, что двигательный состав письма сложен и отличается своеобразием на каждой ступени овладения навыком, а ребёнок, приступающий к обучению грамоте, начинает с освоения смысловой стороны письма.

Начинающий школьник должен воспринимать буквы как смысловые схемы, ассоциированные и с их звуковыми образами, и с начертательными образами слов, а не просто как геометрический узор. В пособии указывается особая роль пространственных ориентаций в акте письма: держание ручки, движение по поверхности бумаги, ориентация по линейкам и т.д., а также особое внимание уделяется вопросу эволюции пространственного различия поскольку в актах чтения и письма происходит взаимная трансформация пространственной последовательности графических знаков и временной последовательности звуковых комплексов.

Временной и пространственный аспект восприятия и воспроизведения речи не могут быть разобщены. У человека даже есть специальные органы-анализаторы, отражающие определённые отношения во времени и пространстве. По конкретному способу отражения мозгом человека движущейся материи выделяют: зрительно-пространственное различие, слуховое пространственное различие, кожно-осозательное (тактильное) пространственное различие, кожно-мышечное (кинестическое) пространственное различие. Симметрия в строении и расположении анализаторов имеет огромное значение. Необходимо учитывать, что левое полушарие головного мозга имеет в своём подчинении правую половину тела, а правая - левую половину тела. Развитие человеком пространства формируется на основе им восприятия собственного тела.

Процесс формирования схемы тела у ребёнка связан с развитием дифференцирующей работы коры головного мозга. Доказано, что главным средством познания пространственных признаков и отношений между

предметами внешнего мира становится осязание руками вместе со зрением. Постепенно, с выделением ведущей руки, глаза, уха возникает асимметрия в работе анализаторных систем, устанавливается доминантная роль одного из полушарий, что является нормой в деятельности обоих полушарий головного мозга. С помощью специального обследования необходимо определить «доминантное полушарие» для изучения речевых функций человека.

Для изучения психических функций обследуется согласованность деятельности обоих полушарий головного мозга. К шести годам «дифференциации собственного тела» завершается. Одной из причин нарушения чтения и письма является нарушение функции ассиметрии в деятельности парных сенсомоторных органов.



Рисунок 2. Предпосылки формирования письменной речи младших школьников

Таким образом, письменная речь представляет собой функциональную систему, включающую в себя множество взаимосвязанных операций и имеющую сложную мозговую организацию. Выпадение любого её звена приводит к дезорганизации всей функции и требует коррекционных мероприятий.

Понятие «Дисграфия»: определение, классификация, симптоматика

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. Нарушения чтения и письма могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных

систем, важных для освоения письменной речи, вследствие вредностей, действовавших в различные периоды развития ребенка. В XIX веке было распространено мнение, что нарушения чтения и письма представляют собой одно из проявлений слабоумия. В 1877 году впервые такие нарушения как самостоятельную патологию речевой деятельности указал А. Куссма-уль. Такие противоречивые позиции остаются и в наши дни, так как не найдено универсальное объяснение, применимого ко всем случаям нарушений чтения и письма. Эти нарушения основываются на совокупности дисфункций: недостаточной сформированное речи, ручной умелости, «телесной схемы» и чувства ритма.

Специфические нарушения письма у детей, с точки зрения отечественных учёных, подразделяются на следующие формы:

Таблица 1. Формы нарушения письма у детей

Дисграфия	Нарушение фонематического принципа написания.
Дизорфография	Огойкое нарушение способности пишущего применять орфографические правила при написании заданий или своего речевого замысла.
Аграфия	Потеря способности писать при сохранности интеллекта и без расстройства координации движений верхних конечностей; возникает при поражении задних отделов верхней лобной извилины в левом полушарии у правшей.
Алексия	Полная неспособность читать и писать.

В оксфордском «Толковом словаре по психологии» алексия определяется как «неспособность владеть языком, характеризующаяся частичной или полной потерей способности распознавать печатные слова» [17]. Это нарушение часто очень специфично. У людей, страдающих вербальной алексией, не наблюдается нарушений зрительного восприятия, и они могут нормально воспринимать слова на слух.

В современной логопедической литературе дизорфография рассматривается как «стойкая и специфическая несформированность (нарушение) усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций» [17,43]. Изучение данной проблемы с точки зрения психолингвистического подхода позволяет говорить о качественном своеобразии формирования и протекания у детей с дизорфографией, как восприятия (в дальнейшем — и понимания) речи, так и процессов ее порождения. При поступлении в школу дети с дизорфографией испытывают значительные затруднения при ознакомлении с грамматическими понятиями. Например, они длительное время не могут запомнить и часто смешивают такие термины, как «звук», «слог», «слово» и некоторые другие. Трудности усвоения орфограмм проявляются, прежде всего, в длительном периоде запоминания их формулировок.

Такие формы нарушения письменной речи как алексия и аграфия необходимо лечить в специализированных медицинских центрах и клиниках. Позиция нейропсихологов заключается в том, что и дисграфия - заболевание, при котором частично нарушается письмо. Ученые и до сих пор не могут объяснить причины появления этого недуга.

Некоторые исследователи, как Б. В. Хапырен, М. И. Рудинеско отмечают наследственную предрасположенность к дисграфии, когда передается качественная незрелость отдельных мозговых структур, участвующих в организации письменной речи. Причинами дисграфии могут быть и социальные, а также биологические факторы. К примеру, когда в семье наблюдалась неправильная речь, когда с ребенком в детстве мало общались, когда родители говорят разными языками, и так далее. Причиной может быть и перенесенное тяжелое заболевание ребенком, если при родах женщина имела какую-либо патологию. Кроме того, дисграфия возникает при органических речевых расстройствах.

Существуют следующие определения дисграфии, в которых и наблюдается различные подходы к данному нарушению.

Например, в «Психологическом словаре» дисграфия - «это нарушение процесса письма, проявляющиеся в повторяющихся, стойких ошибках, которые обусловлены несформированной высшей психической деятельностью, участвующей в процессе письма. Данное нарушение является препятствием для овладения учениками грамоты и грамматики языка [24].

В учебнике «Логопедия» Волкова дисграфия - «это частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в нестойкости оптико-пространственного образа буквы, в смешаниях или пропусках букв, в искажениях звукослогового состава слова и структуры предложений. [9,234]

В «Логопедическом словаре» дисграфия определяется как «частичное нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки: искажения и замены букв, искажения звукослоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы на письме [36].

Во всех определениях общим является понимание того, что дисграфия - это нарушение процесса письма, но расхождения касаются симптоматики и механизмов этого процесса. Для помощи ребёнку в преодолении данного нарушения, безусловно, нужна комплексная помощь специалистов: невролога, психиатра, логопеда.

С точки зрения учителя-логопеда, дисграфия - это резкое затруднение в овладении графической формой речи, связанное чаще всего с общим недоразвитием речи у детей, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма школьников»[24].

В настоящее время в логопедии освещены вопросы симптоматики, механизмов дисграфии, структуры этого речевого расстройства, разработаны общие методологические подходы, направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии: И.Н.

Ефименкова, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, О.А. Токарева, С.Б. Яковлев, Е.В. Мазанова и другие.

У детей с дисграфией, бесспорно, отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-произносительной 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.

В отечественной психолого-педагогической литературе распространена концепция основоположника педагогического направления логопедии - Розы Евгеньевны Левиной, известного специалиста в области патологии речи у детей, трактующей нарушения письма как «проявления системного нарушения речи, как отражение недоразвития устной речи во всех ее звеньях» [23].

Ирина Николаевна Садовникова в известном учебном пособии «Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников» придерживается позиции о том, что «применительно к младшим школьникам вернее говорить не о расстройстве, а о трудностях овладения письменной речью. Их основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, возникновение которых у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения» [19,20]. Учёный считает, что дислексия и дисграфия обычно встречаются в сочетании, а этиологическое исследование нарушений письменной речи затруднено тем, что оно всегда ретроспективно, так как факторы вызвавшие расстройство к моменту поступления ребёнка в школу могут отойти на второй план. Основной причиной нарушения чтения и письма Ирина Николаевна считает несформированная в срок функциональная асимметрия в деятельности парных сенсомоторных органов (процесс латерализации). Другой, не менее

важной причиной дисграфии становятся расстройства в обширной области праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятие пространства и времени, а также важнейшим фактором дисграфии заключается в трудности нахождения исходной точки в пространстве и времени, анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности. С дисграфией сочетаются умственная недостаточность, снижение слуха или зрения и т.д. Дисграфия имеет определенно выраженную симптоматику, но точный диагноз может поставить только специалист.

В учебном пособии И.Н. Садовниковой описана типология и механизмы специфических ошибок письма - симптоматика дисграфии. Основными симптомами дисграфии называются специфические, не связанные с применением орфографических правил, ошибки. Они носят стойкий характер, их возникновение не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребёнка, нерегулярностью школьного обучения. Применяется принцип поуровневого анализа специфических ошибок:

ошибки на уровне буквы и слога;

ошибки на уровне слова;

ошибки на уровне предложения (словосочетания).

Ошибки на уровне буквы и слога - наиболее многочисленная и разнообразная по типам группа ошибок. К ним относятся:

Ошибки звукового анализа. Д. Эльконин определял звуковой анализ как действие по установлению последовательности и количества звуков в составе слова. К. Орфинская - узнавание звука среди других фонем и вычленение его из слова в начальной позиции, а также полный звуковой

состав слова. Несформированность действия звукового анализа проявляется в письме в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв или слогов.

Ошибки фонематического восприятия. В основе таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустикоартикуляционное сходство. В письме обнаруживается смешение букв, которое указывает на то,

что пишущий выделил в составе слова определённый звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву. Это может быть при нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда нет связи между значимым и зрительным образом буквы, а также при нечётком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство. При акустико-артикуляционному сходству смешивают фонемы: парные звонкие и глухие согласные (Д-Т, З-С, Б-П); лабиализованные гласные (О-У, Ё-Ю); сонорные (Р-Л); свистящие и шипящие (С-Ш, З-Ж); аффрикаты (Ч-Щ, Ч-Ц, Ц-Т, Ц-С).

В учебном пособии И.Н. Садовниковой говорится об ещё одном типе специфических ошибок- смешение букв по кинетическому сходству. Буквы рукописного шрифта представляют собой различные комбинации определённых элементов. В процессе письма включается двигательный анализатор, происходит качественная перестройка в ассоциативной цепи слухо-речедвигательных и зрительно-двигательных представлений. Наиболее часто ошибки происходят в парах оптически сходных письменных букв (о-а, б-д, и-у, т -п)

Таблица 2. Буквы рукописного шрифта, имеющих сходство

Оптическое	Кинетическое
с-е, о-с, у-д-з, л-и, м-ш, в-д.	о-а, б-д, и-у, п-т, х-ж, ч-ъ, и-ш, л-я и т.д.

И. Н. Садовникова говорит о том, что в записи взаимозаменяемых букв ребёнок либо неправильно передал количество однородных элементов, либо не сумел дифференцировать движения руки в соответствии с замыслом.

Контроль над ходом двигательных актов во время письма осуществляется благодаря зрительному восприятию и костно-мышечным ощущениям (кинестезиям), хотя конфигурация букв рукописного и печатного шрифта различна. Умение оценивать правильность начертания букв на основе кинестезий позволяет при письме вносить поправки в движения ещё до

совершения ошибок. При несформированности кинетической и динамической стороны двигательного акта у младших школьников кинестезии не могут иметь направляющего значения, тогда происходит смешение букв, начертание первого элемента которых требует тождественных движений (л-м, и-ш). С переходом на стадию связного письма наблюдается рост таких ошибок. Ирина Николаевна даёт совет, что с первых недель обучения в первом классе неправомерно использовать методику «безотрывочного» письма, а в букварном периоде необходимо внедрение целой системы графических упражнений.

В учебном пособии «Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников» И.Н. Садовниковой рассказывается о том, что искажение фонетического наполнения слов в письменной речи возникает по типу явлений прогрессивной и регрессивной ассимиляции носит название персервации (застревание) и антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный или гласный заменяет вытесненную букву в слове.

В ошибках на уровне слова возникают как нарушение индивидуализации слов: в речевом потоке ребёнок не может уловить и вычленить устойчивые речевые единицы и их элементы. Это ведёт к слитному написанию смежных слов или к раздельному написанию частей слова. Ирина Николаевна отмечает, что дети с дисграфией часто ошибочно используют приставку или суффикс, различные формы глагола. Ею также отмечается, что на начальном этапе обучения детьми с трудом усваивается разделение речевых единиц, что отражается в отсутствии обозначения границ предложения. Это ошибки на уровне предложения. Объясняется они тем, что в начале обучения внимание ребёнка не может продуктивно распределяться между многими задачами письма: техническими, логическими, орфографическими. Имеет значение Несформированность умения воспринимать интонационное оформление фраз, относить его с основными правилами пунктуации. Ошибки на уровне словосочетания и предложения выражается в аграмматизмах: в нарушениях связи слов. Недостаточный уровень языковых обобщений не

позволяет изменять слова по числам, родам, падежам, времени и т.д. Ссылка в пособии даётся на теорию Н. Хомского, по которой сужение объёма оперативной памяти человека приводит к ошибкам согласования и управления в операции составления сообщений из слов.

И.Н. Садовникова выделяет также ошибки, характеризующие эволюционную, или ложную, дисграфию, которая является проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму [31]. Ошибки, выступающие как признаки незрелого письма, могут быть объяснены трудностью распределения внимания между техническими, орфографическими и мыслительными операциями письма. К таким ошибкам автор относит: отсутствие обозначения границ предложений; слитное написание слов; нетвердое знание букв (особенно прописных); нехарактерные смешения; зеркальную обращенность букв; ошибки в буквенном обозначении йотированных гласных, в обозначении мягкости согласных в письме. Как правило, при ложной дисграфии (незрелом письме) эти ошибки единичны и не имеют стойкого характера.

Симптоматика дисграфий разработана недостаточно и представлена преимущественно педагогическими ее вариантами. Терминология, используемая авторами, весьма разнообразна, хотя содержание понятий во многом совпадает. В современной логопедии есть несколько разных классификаций дисграфии. Например, дисграфии по Хватцеву М.Е. подразделяются на следующие виды:

Дисграфия на почве акустической агнозии и нарушений фонематического слуха.

Дисграфия, связанная с расстройствами устной речи.

Дисграфия из-за нарушений произносительного ритма.

Дисграфия оптическая.

Дисграфия при афазии (моторной, сенсорной).

Токарева О.А. выделяет следующие виды дисграфии:

Акустическая.

Оптическая.

Моторная.

Классификация дисграфии по Корневу А. Н. (клинико-психологический подход):

Первая группа - дисфонологические дисграфии.

Среди дисфонологических дисграфий есть два вида:

Паралалическая.

Фонематическая.

Вторая группа - метаязыковые дисграфии. Их тоже два вида:

Дисграфия из-за расстройств языкового анализа и синтеза.

Диспраксическая дисграфия (другое название - моторная).

Современная классификация дисграфии, разработанная кафедрой логопедии РГПУ Герцена (СПб), в том числе по Лалаевой, выделяет пять видов:

Дисграфия артикуляторно-акустическая.

Дисграфия из-за нарушений фонемного распознавания.

Дисграфия аграмматическая.

Дисграфия оптическая.

Дисграфия, связанная с нарушениями языкового анализа и синтеза.

Анализ данных классификаций позволяет выделить основные формы и их симптоматику.

Таблица 3. Формы дисграфии и их симптоматика

Форма дисграфии	Описание
Артикуляторно-акустическая дисграфия	Ребенок, имеющий нарушение звукопроизношения, опираясь на свое неправильное произношение, фиксирует его на письме. Иными словами, пишет так, как произносит. Значит, до тех пор, пока не будет исправлено звукопроизношение, заниматься коррекцией письма с опорой на проговаривание нельзя.

Акустическая (слуховая)	Эта форма дисграфии проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. На письме чаще всего смешиваются звонкие- глухие, свистящие-шипящие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (Ч-Щ, Ц-С).
Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза	Эта наиболее встречающаяся форма дисграфии у детей. Для неё наиболее характерны следующие ошибки: пропуски букв и слогов; недописывание слов; лишних букв в слове; слитное написание предлогов и раздельное написание приставок; контоминация - в одном слове слоги разных слов.
Дисграфия аграмматическая	Связана с недоразвитием грамматического строя речи. Ребёнок пишет вопреки правилам грамматики. Обычно проявляется с 3-го класса, когда школьник приступает к изучению грамматических правил. Обнаруживается, что он никак не может овладеть правилами изменения слов по родам, числам и падежам.
Дисграфия оптическая	В основе оптической дисграфии лежит недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза. Все буквы русского языка состоят из одних и тех же элементов (палочки, овалы) и «специфических» элементов. Одинаковые элементы по-разному комбинируясь в пространстве, образуют различные буквенные знаки: и, ш, ц, щ.

Одна из форм дисграфии - оптическая, в основе которой лежит недостаточная сформированность зрительного гнозиса, зрительного мнезиса, зрительного анализа и синтеза, зрительно-пространственных представлений.

Формирование зрительного гнозиса начинается с узнавания реальных предметов и реалистических изображений. Предметный зрительный гнозис наиболее важный для ориентации в окружающей действительности. Благодаря ему человек различает предметы. Цветовой гнозис также развивается постепенно. Вначале осваиваются яркие цвета спектра (красный, синий, зеленый), затем — менее яркие — белый, черный, коричневый, оранжевый. В выборе цвета детьми также движет психологический фактор.

Аналогичным образом следует относиться и к самим изображениям предметов. К 6-7-летнему возрасту усваиваются не только цвета спектра, но и их оттенки. Лицевой гнозис — особый вид зрительного гнозиса. Он формируется относительно изолированно от остальных видов зрительно-гнозической деятельности. Излишне говорить, что память на лица необходима для общения с окружающими людьми в течение всей жизни. Симультанный гнозис — это способность видеть сложные изображения целиком, укладывать детали в единое целое, выделяя существенные и второстепенные признаки. Таким способом воспринимается, в частности, сюжетная картина.

Итак, нарушение письма (дисграфия) как полнофакторное расстройство письменной речи рассматривается как комплексный синдром, включающий целый ряд нарушений. Разнообразие научных толкований природы нарушений чтения и письма говорит о сложности данной проблемы.

1.2. Профилактика дисграфии в психолого-педагогической литературе.

Решить проблему нарушения письменной речи у современных школьников, для которого трудности в овладении данным процессом чаще всего обусловлены психологическими проблемами, под силу могут лишь опытные специалисты. Нужна адекватная коррекционная помощь, совместимая с образовательными программами, так как большая часть детей с данными проблемами обучаются в массовых школах. Нелёгкому испытанию подвергаются сотни детей. Нерешённость проблем с успеваемостью, как следствие дисграфии, постоянные конфликты дома и школе вызывают у ребёнка постоянную тревогу и страх, заниженную самооценку. В учебнике «Логопедия» Л.С. Волковой логопедия определяется как наука «о нарушениях развития речи, их преодолении и предупреждении», а актуальной проблемой логопедии называется «ранняя профилактика, выявление и устранение речевых нарушений средствами коррекционного обучения и воспитания» [24, 16].

В современных программно-методических материалах нашли своё отражения требования о необходимости обновления содержания логопедической помощи детям с нарушениями речи. В течение последнего десятилетия логопедия весь теоретический и практический материал направляет главным образом на изучение и преодоление речевых нарушений детей. Современная школьная логопедия обладает достаточно эффективной системой преодоления и предупреждения различных форм нарушения письменной речи обучающихся, однако отмечается тот факт, что традиционная логопедическая работа «является недостаточно специфической для того, чтобы устранить дисграфические и орфографические ошибки в письме» [5,4].

Особый интерес для формирования успешного навыка письма у детей первого года школьного обучения представляет дидактическое пособие с комплексом устных и письменных заданий Ишимовой Ольги Андреевны и Алмазовой Анны Алексеевны «Развитие речи. Письмо» (2014). В учебно-методический комплекс «Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов» входит программно-методические материалы, соответствующие ФГОС НОО к учебно-методическому обеспечению программы коррекционной работы, как раздела основной образовательной программы начального общего образования, и тетрадь-помощница, в которой содержится тридцать три занятия, в каждое из которых включено три вида заданий. Задания направлены на развитие зрительного и слухового восприятия, зрительно-слуховой и зрительно-двигательной памяти, моторного планирования, регуляции и самоконтроля, а также способствуют формированию речеслуховых, зрительно-пространственных, зрительно-двигательных представлений, графомоторного навыка, укреплению звуко-буквенных связей. В пособии Ольги Викторовны Чистяковой «20 занятий по русскому языку для предупреждения дисграфии» предложены занятия по трём разделам. В первый раздел включены занятия, направленные на развитие памяти, внимания, пространственного восприятия, наблюдательности. Во

втором разделе представлены задания на развитие звукового восприятия, различение звуков и букв, работа над словом и предложением. Третий раздел содержит задания и игры, направленные на расширение словарного запаса, развитие связной речи ребёнка, а также упражнения, помогающие решить проблему пропуска букв. В пособии даны также рекомендации по проведению занятий.

Для студентов дефектологических факультетов, логопедов массовых и коррекционных школ предлагаются различные пособия по преодолению оптической формы дисграфии у детей младшего школьного возраста. Например, первый альбом Елены Витальевны Мазановой «Учусь не путать буквы» (2014), рекомендованный Учёным Советом Педагогического общества России и Министерством образования и науки Самарской области, содержит упражнения по профилактике и коррекции оптической дисграфии. В данном пособии используется слово «профилактика». В «Словаре синонимов» слово «профилактика» ставится в один ряд со словами «предотвращение, предупреждение, предохранение», в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова слово «профилактика» определяется как «совокупность предупредительных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление нормального состояния» [626]. Дальнейшее использование данных синонимов можно оправдать использованием авторского названия пособия Елены Витальевны Мазановой «Учусь не путать буквы. Альбом 1. Упражнения по профилактике и коррекции оптической дисграфии» [21, 34]. Пособие Е.В. Мазановой представляет собой систематизированный автором практический материал для проведения коррекционной работы по преодолению оптической дисграфии целенаправленно и планомерно. Специально подобранные упражнения направлены на развитие у первоклассника:

зрительного восприятия (восприятие цвета, формы, размера и величины предметов);

-буквенного гнозиса (восприятие цвета, формы, размера и величины букв; дифференциацию расположения элементов букв);

- операций зрительного анализа и синтеза;
- объёма зрительной памяти (зрительный мнезис: запоминания формы, цвета, последовательности, количества букв и предметов);
- пространственного восприятия и представлений (ориентировку в схеме собственного тела и ориентировку в окружающем пространстве);
- речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения;
- зрительно-моторных координаций;
- умение различать смешиваемые по оптическим признакам изолированные буквы.

Елена Витальевна Мазанова утверждает, что «использование в работе материалов пособия позволит учителю-логопеду в течение года провести эффективную коррекционную работу и поможет отследить динамику письменной речи ребёнка» [21, 45].

Итак, понятие «профилактика» дисграфии используется в названии данной работы, как и в учебнике «Логопедия» Л.С. Волковой, а также методических пособиях учителей-практиков (Е.В. Мазанова, О.А. Ишимова) как совокупность предупредительных мероприятий, направленных на укрепление и сохранение нормального состояния. Результаты диагностики первоклассников по методике Т.А. Фотековой «Гестовая методика диагностики устной речи младших школьников» и экспресс-диагностике состояния письменной речи первоклассников Л.Р. Лизуновой показали предрасположенность к оптической дисграфии, поэтому был изучен и представлен опыт И.Н. Садовниковой. В её учебном пособии «Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников» используется термин «преодоление» в значении «пересилить, справиться».

Термин «преодоление» расшифровывается в психологической литературе как «индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями. В широком смысле слова «преодоление» включает все виды взаимодействия субъекта с задачами внешнего или

внутреннего характера - попытки овладеть или смягчить, привыкнуть или уклониться от требований проблемной ситуации [22]. Именно этот термин используется при характеристике коррекционно-педагогической работы в специализированной литературе.

Например, второй раздел «Преодоление нарушений письменной речи» учебного пособия Ирины Николаевны Садовниковой (1997) раскрывает систему коррекционного обучения по преодолению нарушений письменной речи по четырём направлениям: развитие и уточнение пространственно-временных представлений, коррекционная работа на фонетическом уровне, коррекционная работа на лексическом уровне, коррекционная работа на синтаксическом уровне. Раздел начинается с рассмотрения отдельных видов письма применяемых в коррекционной работе: -Списывание (рукописного текста, с печатного текста, осложнённое заданиями логического и грамматического характера).

-Слуховой диктант со зрительным самоконтролем. Даются методические рекомендации по его проведению: после написания такого диктанта логопед, обходя учеников, фиксирует количество ошибок каждого ученика. На несколько минут открывается текст диктанта для исправления ошибок самим учеником. Количество ошибок фиксируется в виде дроби: $5/3$, то есть из пяти допущенных ошибок исправлено три. Для детей с дисграфией нужны особо подобранные тексты для такого вида работы.

Графический диктант. Это нетрадиционная щадящая форма письма под слуховую диктовку. Это диктанты, в которых ставится задача определять только изучаемые звуки. Слова, не содержащие указанных звуков, обозначаются прочерком. Слова, содержащие один указанный звук, обозначаются соответствующей буквой. Например, «в сосновом лесу смолистый запах»: - сс с сс з.

Для развития и уточнения пространственно-временных представлений в пособии представлены упражнения для проверки и уточнения представлений детей о схеме тела, определения направлений в пространстве. Для тренировки

руки и взора предлагается использовать упражнения для определения последовательности предметов или их изображений, а также графических знаков. Следующим по сложности заданием должно быть вычленение одного из звеньев в цепи однородных предметов, изображений, графических знаков. Такие упражнения нужны для позиционного анализа звуков в составе слова. Своеобразным продолжением развития пространственных дифференцировок должно стать изучение темы «Предлоги». Для выяснения круга временных представлений обучающихся предлагается уточнение и активизация соответствующего словарного запаса и усвоение времён глаголов.

И.Н. Садовникова даёт рекомендации в отношении методики работы по развитию у детей пространственных представлений:

1-ый этап:

-развитие зрительного восприятия и гнозиса;

развитие зрительной памяти;

-развитие пространственного восприятия и пространственных представлений.

2-ой этап:

-совершенствование зрительного анализа и синтеза и дифференциация графически сходных букв;

уточнение речевых обозначений пространственных соотношений (уточнение понимания и употребления наречий и предлогов).

В пособии также даются практические рекомендации для работы по дифференциации букв, имеющих кинетическое сходство. Прежде всего, это упражнения в конструировании и реконструировании букв алфавита. Переходя к рукописному шрифту дети должны упражняться в записи чередующихся элементов букв, смешиваемых по кинетическому сходству: по образцу, по исходной инструкции, под команду с постепенным убыстрением темпа. Необходимо научить детей выделять опорные, сигнальные признаки, отличающие смешиваемые буквы. В пособии также даются методические

рекомендации по проведению такой работы, тексты диктантов, примеры упражнений и анализ ученических работ.

Необходимо отметить тот факт, что в «Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012. Ст.66, ч.1 для содействия «положительной мотивации детей с нарушением речи (в том числе в овладении письмом) в образовательных организациях, реализующих основную образовательную программу начального общего образования, должны быть организованы:

ранняя своевременная педагогическая и психологическая диагностика с целью выявления особых образовательных потребностей;

-оказание целевой коррекционно-педагогической и психологической помощи для устранения потенциальных препятствий к обучению;

регулярная оценка динамики развития и образовательных достижений детей в процессе оказания специализированной помощи [35].

Таким образом, профилактика нарушений письма должна проводиться с дошкольного возраста, особенно у детей с речевыми нарушениями. Формирование навыка письма у учащихся первого класса начинается с знакомством с буквами и происходит во время обучения грамоте. Однако, период времени, отводимый для формирования навыка письма, является недостаточным для большинства второклассников, которым необходимы дополнительные занятия и специальная коррекционная помощь в предупреждении возможных трудностей.

Выводы по 1 главе

Письменная речь представляет собой функциональную систему, включающую в себя множество взаимосвязанных операций и имеющую сложную мозговую организацию. Выпадение любого её звена приводит к нарушению всех функций и требует коррекционных мероприятий. Можно сказать, что нарушение письма (дисграфия), как полнофакторное расстройство письменной речи, рассматривается как комплексный синдром, включающий

целый ряд нарушений. Разнообразие научных толкований природы нарушений чтения и письма говорит о сложности данной проблемы.

Учения о нарушениях письма существуют уже более 100 лет. Однако и до настоящего времени вопросы диагностики и коррекции этих нарушений являются актуальными и сложными, а проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи у детей в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. Традиционная логопедическая работа с детьми, имеющими нарушения письменной речи на этапе их обучения в начальной школе, является недостаточно эффективной для устранения дисграфических ошибок в письме.

Наличие дисграфии у детей приводит к печальным последствиям, серьезность которых зависит от степени выраженности дефекта:

невозможность освоения программы по русскому языку, чтению и литературе;

существенные затруднения в освоении предметов, требующих письменных ответов учащихся;

большая часть дисграфий тесно связана с проблемами в усвоении математики (выражается в виде перестановки цифр в числе, непонимании различий между «больше на.» и «больше в.», неусвоении классов числа)

трудности в обучении приводят к информационной блокаде и, как следствие, к вторичному интеллектуальному отставанию;

психологические проблемы (повышенная тревожность, нервная истощаемость, заниженная самооценка);

асоциальное поведение - 80% правонарушителей подросткового возраста имеют дисграфию.

Дети страдающие дисграфией, нуждаются в специальной коррекционной помощи, так как специфические ошибки письма не могут быть преодолены обычными педагогическими методами. В период обучения по основной общеобразовательной программе основного общего образования письменная речь выступает в качестве одного из существенных способов

межличностного общения, приобретения и закрепления универсальных учебных действий в различных предметных областях общеобразовательной программы. Новые условия функционирования письменной речи провоцируют все рецидивы нарушения письма, переведённых в иное качественное состояние, но не устранённого как явление.

В процессе изучения и анализа литературы по профилактике нарушений письменной речи выяснилось, что и сегодня достаточно остро стоит проблема упорядочения терминологии, принятия единой классификации нарушений письменной речи. Педагоги-практики отмечают, что профилактика нарушений письма должна проводиться с дошкольного возраста, особенно у детей с речевыми нарушениями. Формирование навыка письма у учащихся первого класса начинается с знакомством с буквами и происходит во время обучения грамоте. Однако, период времени, отводимый для формирования навыка письма, является недостаточным для большинства первоклассников, которым необходимы дополнительные занятия и специальная коррекционная помощь в предупреждении возможных трудностей.

Одной из главных проблем построения логопедической работы с такими детьми является отсутствие специализированной валидной диагностики по выявлению оптической формы дисграфии у младших школьников с критериальной шкалой. В основном, для студентов дефектологических факультетов, логопедов массовых и коррекционных школ предлагаются методические пособия по преодолению оптической формы дисграфии у детей младшего школьного возраста учителей-практиков. Например, первый альбом Елены Витальевны Мазановой «Учусь не путать буквы» (2014) содержит упражнения по профилактике и коррекции оптической дисграфии.

Важным фактором реализации ФГОС НОО является создание предметно-развивающей среды, содержание которой определено в «Требованиях к оснащению образовательного процесса». Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в начальной школе - одно из главных требований, предъявляемых к современному образованию.

Компьютерные технологии обучения - это процесс подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления, которого является компьютер.

Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ

2.1. Организация и методика исследования нарушений письма младших школьников

Для диагностики, уточнения структуры речевого дефекта, оценки степени выраженности нарушений разных компонентов речи, комплектования групп на основе общности структуры нарушения речи, отслеживания динамики речевого развития и оценки эффективности коррекционного воздействия применяются различные методики.

«Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников» Т.А. Фотековой является стандартизированной, направлена на выявление актуального уровня речевого развития ребёнка. Методика включает 156 речевых проб нарастающей трудности. Для оценки выполнения заданий применена балльная система. Для каждой группы проб разработаны свои критерии оценки.

Для получения индивидуального речевого профиля оценивается успешность выполнения каждой серии проб в процентном выражении. Оцениваемые компоненты речевой системы:

Фонематическое восприятие.

Артикуляционная моторика.

Звукопроизношение.

Полный вариант методики дает возможность тщательного и глубокого исследования основных компонентов устной речи, однако такое обследование трудоемко, занимает много времени и не всегда необходимо. В связи с этим возможно использование сокращенного варианта экспресс - диагностики детей младшего школьного возраста. Данная методика применяется на начальном этапе обучения в школе.

«Нейропсихологическая диагностика, обследования письма и чтения младших школьников» Ахутиной Т.В., Иншаковой О.Б. предназначена для выявления у младших школьников нарушений письма. Обследование

проводится при выполнении слухового диктанта. Дополнительно используются следующие виды работы: списывание с печатного и рукописного текстов. Отбор материала проведён на основе лингвистического анализа текстов. Методика является стандартизированной. Для оценки успешности выполнения заданий применяется балльная система. Общая сумма баллов, начисленных за ошибки, позволяет оценить степень выраженности нарушения и охарактеризовать у обучающегося уровень контроля за процессом письма, который определяется вычитанием числа ошибок, найденных и верно исправленных самим ребёнком, из общего числа допущенных ошибок.

Все обнаруженные ошибки делятся на дисграфические, дизорфографические, аграмматические и метаязыковые. Для констатации дисграфии в письменных работах подробно анализируются только ошибки первой группы.

К дисграфическим ошибкам Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова относят ошибки, связанные с нарушением реализации фонетического принципа письма, который предполагает написание слова в полном соответствии с его произношением. Данные ошибки распределены с учётом причины возникновения:

- замена и смешение букв;
- оптические ошибки;
- моторные ошибки;
- зрительно-моторные ошибки;
- зрительно-пространственные ошибки;
- ошибки звукового анализа и синтеза.

Авторы методики рекомендуют одни и те же контрольные задания выполнять дважды. Обучающиеся должны выполнить их в конце учебного года первого класса (в мае) и в начале учебного года второго класса (в сентябре). Сравнение двух одинаковых работ, выполненных в разное время, позволяет выявить у одних детей утомляемость в конце года, у других - распад

сформированных стереотипов письма в начале следующего года обучения. По мнению авторов методики, полученные сведения позволяют проектировать направления коррекционной работы. Обследование может проводиться фронтально, в небольших группах, индивидуально. Рекомендуемое время выполнения: время обследования- 30 минут, время проверки выполненных заданий- 5 минут на ребёнка, время анализа допущенных ошибок- 5 минут. В качестве оборудования нужны текст письменного задания (диктант, списывание) для учащихся 1-4 классов, тексты на выполнение заданий на списывание.

Данная методика направлена на построение коррекционноразвивающей работы, способствующей предупреждению трудностей формирования первоначального навыка письма. К сожалению, авторы данной методики не представили широкому кругу педагогической общественности критерии оценки результатов данной диагностики, а в полном объёме представили устные и письменные задания в виде индивидуального учебно-дидактического пособия (тетрадь-помощница), используемого на занятиях.

В связи с отсутствием критериальной оценки выполнения заданий по «Нейропсихологической диагностики, обследования письма и чтения младших школьников» Ахутиной Т.В., Иншаковой И.Б., а также с целью апробации экспресс - диагностики состояния речи у учащихся 2 классов, разработанной кандидатом педагогических наук, доцентом кафедры «Логопедии» ПГГПУ Лизуновой Л.Р. была проведена диагностическая работа среди обучающихся второго класса школы № города Красноярск. Обучающимся необходимо самим заполнить бланк и выполнить задания:

Слов в предложении - 4. Первый звук в слове -

Слогов в слове - 5. Последний звук в слове -

Звуков в слове - 6. Третий звук в слове -

Диктант букв

Диктант слов

Диктант предложений

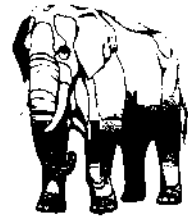
Спиши буквы А, е, Ю, а, о П, ш, Щ, с, З

Спиши слоги: ба, пы, гу, кы, во, фо, зы, су, ша, жа

Спиши слова: стол, суп, мышка, колесо

Спиши предложение: Мама варила компот.

Запиши названия картинок

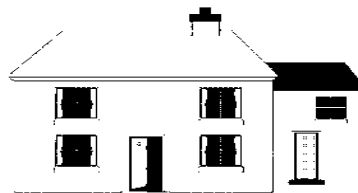
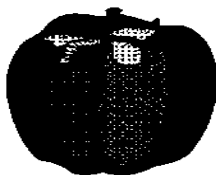
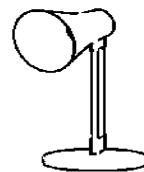
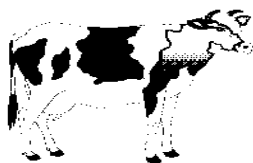


Составь предложение по картинке, запиши его.



Прочитай слова: мак, нож, мяч, юг, юла, цирк, крик, сток, флаг, плащ, блеск, класс, йод пила, диван, забор, индюк, ванна, дерево, собака, сапоги, курица, голубика.

Назови картинки



Задания для экспресс - диагностики состояния письменной и устной речи у учащихся 2 классов

1. Языковой анализ и синтез

Сколько слов в предложении: Около дома росла береза.

Сколько слогов в слове: парта

Сколько звуков в слове: рак

Запиши первый звук в слове: шапка

Запиши последний звук в слове: танк

Запиши третий звук в слове: школа

2. Письмо

Диктант (письмо по слуху).

Запиши буквы: С, З, Ж, Щ, Р, Л, П, В, Б, Ф, О, Е

Запиши слова: Саша, свекла, роца

Запиши предложение: Маша читала книгу.

3. Списывание.

Письменно перепиши буквы: А, е, Ю, а, о П, ш, Щ, с, З

Письменно перепиши слоги: ба, пы, гу, кы, во, фо, зы, су, ша, жа

Письменно перепиши слова: стол, суп, мышка, колесо

Письменно перепиши предложение: Мама варила компот.

4. Самостоятельное письмо.

Напиши названия картинок (бегемот, жираф, лиса, слон)

Составь предложение по картинке и запиши его (Дети катаются с горки).

5. Чтение

6. Звукопроизношение

свистящие	Шипящие	Р	Л	Переднеязычные, заднеязычные, гласные
Собака	Шапка	Рыба	Лампа	Тыква
Капуста	Жук	Корова	Осел	Утка
Заяц	Щетка			Книги
Огурец	Очки			Дом

Схема анализа результатов представлена в таблице. Результаты фиксируются в баллах по следующим параметрам: состояние навыков языкового анализа, состояние письма, состояние чтения, состояние звукопроизношения. Автор определяет четыре уровня успешности обучения (письмо и чтение).

Таблица 4. Анализ результатов речевых нарушений второклассников.

№	Состояние функции	Мах балл	Баллы
I.	Состояние навыков языкового анализа (1-6):	90	
	- аналитико-синтетическая деятельность (1-3)	45	
	- фонематический слух (4-6)	45	
	все 3 задания выполнены правильно- 45 ошибка в одном задании - 30 ошибки в двух заданиях - 25 ошибки во всех заданиях серии - 0		
II.	Состояние письма (7-15):	45	
	- письмо по слуху (7-9)	15	
	- списывание (10-13)	15	
	- самостоятельное письмо (14-15)	15	
	не более 1 ошибки в написании или незнание одной буквы - 15 незнание 2-3 букв или их неточное написание- 10 не более 4 ошибок дисграфического характера (зеркальность, смешение букв по фонетическому или артикуляционному сходству, пропуск букв) или до 5 иных ошибок- 5 более 4 дисграфических ошибок или более 5 других, отсутствие навыков письма - 0		
III.	Состояние чтения (16):	45	
	- способ чтения:	15	
	чтение целыми словами - 15 послоговое чтение - 10 побуквенное чтение - 5 отсутствие навыка чтения - 0		
	- скорость чтения:	15	
	высокая - от 30 слов в минуту и более - 15 средняя - от 15 до 29 слов в минуту - 10 низкая - от 8 до 14 слов в минуту - 5 отсутствие чтения - 0		

	- правильность чтения:	15	
	- допущено не более 3 ошибок с самокоррекцией - 15		
	не более 6 ошибок на уровне слова или слога 10 до 10 ошибок на уровне слова, слога или буквы - 5 множественные ошибки на уровне слога и буквы, отсутствие чтения - 0		
VI	Состояние звукопроизношения:	30	
	- фонетические группы звуков:		
	- свистящие С, З, Ц	6	
	- шипящие Ш, Ж, Щ, Ч	6	
	- сонорный Р	6	
	- сонорный Л	6	
	- переднеязычные, заднеязычные, гласные	6	
	нормативное произношение всех звуков группы - 6 все звуки произносятся правильно, но в спонтанной речи один звук или несколько звуков группы недостаточно автоматизированы -4 один звук группы искажается или заменяется -2 - искажаются или заменяются несколько звуков группы или все звуки - 0		
ИТОГО	Уровень успешности обучения (письмо и чтение):	Баллы	
	IV уровень - речевое развитие соответствует возрастным нормам	170-210	
	III уровень - парциальные нарушения речи, умеренная группа риска нарушений письменной речи	169-135	
	II уровень - ОНР, выраженная группа риска нарушений письменной речи	134-105	
	I уровень - ОНР, тяжелая группа риска нарушений письменной речи	0-104	

Таким образом, данная диагностика позволяет выявить состояние функций речи второклассников, наметить дальнейшие пути профилактики и коррекции различных речевых нарушений.

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Констатирующий этап исследования проводился по «Экспресс-диагностике состояния речи младших школьников» Лизуновой Л.Р. В диагностике принимали участие 20 обучающихся вторых классов города гимназии №1 города Красноярска.

Цель исследования:

выявление нарушений письма второклассников.

Задачи:

-определить уровень состояния письма детей по методике Л.Р. Лизуновой;

выделить детей с предрасположенностью к дисграфии;

проанализировать тип ошибок в выполнении каждого задания детей «группы риска»;

Метод исследования: изучение продукта деятельности (письменной работы) второклассников.

В констатирующем эксперименте принимало участие 20 второклассников. Из них: в 2 «А» из 10 человек класса в «группу риска» были определены 5 обучающихся, что составило 50 % от общего числа диагностируемых; в 2 «Б» из 10 человек в группу риска попали 7 обучающихся, что составило 70 % от общего числа диагностируемых.

Таблица 5. Результаты участия в экспресс- диагностики состояния речи второклассников.

Класс	Общее кол-во человек	Кол-во человек «группы риска»	% соотношение
2 «А»	10	5	50
2 «Б»	10	7	70
Всего	20	12	60

Рисунок 1. Соотношение детей «группы риска» к числу диагностируемых

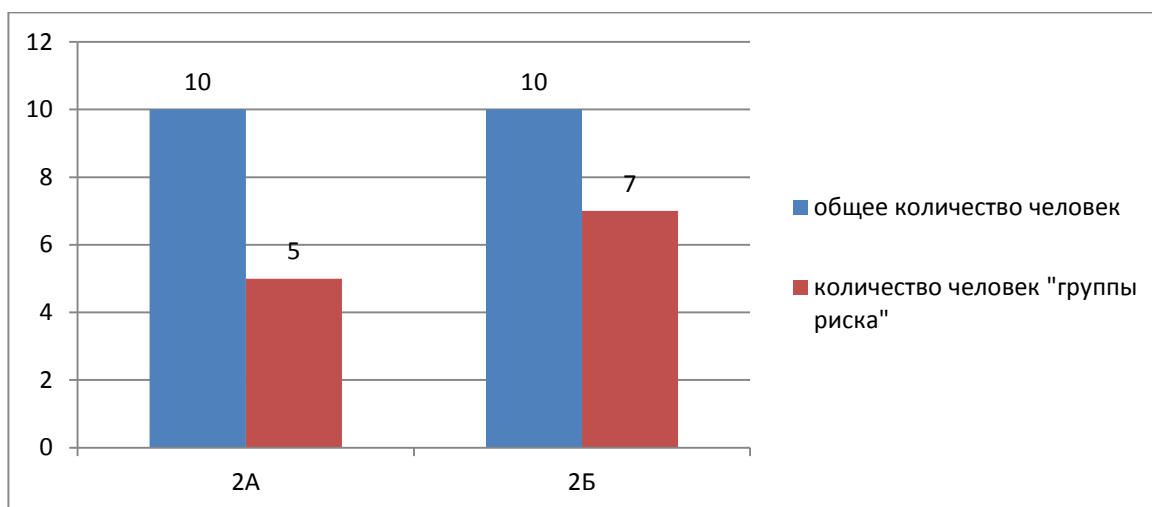


Таблица 6. Анализ результатов обследования состояние речи обучающихся

2 «А» класса.

№	ФИО	Баллы по результатам экспресс-диагностики	Уровень успешности и обучения	Тип ошибок
1	Б. Н.	180	IV уровень - речевое развитие соответствует возрастным нормам	При выполнении упражнения №14, делает ошибки в написании кинетически сходных букв
2	В. А.	184		И-У, вставляет дополнительные буквы.
3	Д. Г.	188		При составлении предложений по картинке, в упражнении №15, зеркальное написание предлога С.
4	С. К.	195		В упражнениях №7, 8,15 допускает ошибки в написании кинетически сходных букв Ш-Щ
5	Я.А.	196		При списывании слов, в упражнении №12 добавляет лишний элемент к букве Ш.
				При выполнении упражнения №15 делает ошибки в написании кинетически сходных букв Щ-Ш.

Таблица 7. Анализ результатов обследования состояние речи обучающихся 2 «Б» класса.

№	ФИО	Баллы по результатам экспресс	Уровень успешности и обучения	Тип ошибок
1	И.В.	185		При составлении предложений по картинке, в упражнении №15, заменяет А-О, Д-Т
			IV уровень - речевое развитие соответствует возрастным нормам	В упражнениях №7, 8, 11,15 допускает ошибки оптического характера: зеркальное написание буквы «С».
2	П.Е.	189		При составлении предложений по картинке, в упражнении №15, заменяет А-О, Д-Т
3	Б. А.	183		При списывании слов, в упражнении №13 добавляет лишний элемент к букве Ш, вставляет лишнюю букву в слово. В упражнении №15 допускает орфографические ошибки в написании слов.
			IV уровень - речевое развитие соответствует возрастным нормам	При диктанте упражнении №8, делает ошибки в написании кинетически сходных букв Щ-Ш.
4	Д.В..	170		При составлении предложений по картинке, в упражнении №15, пропуск буквы.
5	К.А.	195		В упражнениях №7, 8,15 допускает ошибки в написании кинетически сходных букв Ш-Щ
6	К.Т.	175		Пропуски букв в написании фамилии и в упражнении №14; при составлении предложений по картинке, в упражнении №15, допускает орфографические ошибки в написании слов.
7	Л.К.	203		При слуховом диктанте в упражнении №7, зеркальное написание буквы; при составлении предложений по картинке, в упражнении №15, допускает орфографические ошибки в написании слов.

Вывод: из 12 обучающихся «группы риска» все 100% имеют «IV уровень - речевое развитие соответствует возрастным нормам», но при слуховом диктанте в упражнении №7, лишь у одного обучающегося встречается ошибки

в написании кинетически сходных букв Ш-Щ, 2 ученика допускают ошибки оптического характера: зеркальное написание букв. В упражнении №8, также один обучающийся допускает ошибки оптического характера: зеркальное написание буквы «С», 2 обучающихся делают ошибки в написании кинетически сходных букв Щ-Ш. При списывании слов, в упражнении №12, два ученика допустили одну и ту же ошибку: добавление лишнего элемента к букве Ш. При записи названия картинок в упражнении №14, два обучающихся допустили ошибки: пропуск буквы в слове и неправильное написание кинетически сходных букв И-У. Большая часть детей (9 человек) «группы риска» допустили ошибки в выполнении упражнения №15: неправильное написание кинетически сходных букв О-А.

Рисунок 3. % соотношение детей «группы риска» к дисграфии



Наличие таких ошибок говорит о проявлениях дисграфии у данной группы второклассников.

После проведения экспресс-диагностики состояния речи у учащихся вторых классов (Автор: Лизунова Л.Р, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Логопедии» ПГГПУ) была выделена «группа риска» в составе 12 человек.

Данные результаты констатирующего эксперимента позволяют выявить степень выполнения заданий всеми диагностируемыми. Так максимальное число баллов, а значит, самую высокую степень сложности представляют для данной группы второклассников задания № 3, 5, 10. Учителю-логопеду требует обратить внимание на выполнение заданий подобного типа.

Для преодоления нарушений было применено интерактивное пособие «Зазеркалье» с логопедической тетрадью по развитию и коррекции пространственно-временных представлений у детей младшего школьного возраста (программа ActivInspire) (авторы Е.В. Каменская, Д.В. Ужегова).

Таким образом, ранняя диагностика нарушений письменной речи в частности в форме дисграфии позволяют учителю-логопеду выявить проблемы на раннем этапе школьного обучения и наметить план коррекционной работы.

2.3 Методические рекомендации. Работа по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста

Для детей с дисграфией была разработана программа «Коррекция

нарушения письменной речи у обучающихся вторых классов». Программа курса разработана с опорой на методические системы работы Л.Н.Ефименковой, И.Н.Садовниковой, А.В.Ястребовой, Р.И.Лалаевой, П.М.Козыревой, Е.В.Мазановой, И. Волковой. Программа была рецензирована и.о. зав.кафедрой педагогики и психологии ТОИПКРО Гузиковой Н.А. и реализована в МБОУ Парабельская гимназия (Приложение 1).

Цель данной программы: преодоление нарушений письменной речи – дисграфии у детей, повышение успеваемости по русскому языку.

Задачи:

1. Своевременное определение наличия дисграфии у учащихся и причин, лежащих в основе нарушений письма.

2. Создать базу для понимания и правильного применения, грамматических правил, закрепить учебный материал, связанный с коррекционным процессом.

3. Дать понятия слово – предложение, звук – буква; осуществить работу по уточнению и развитию пространственно-временных представлений, работу над словом, его составом и способом образования.

4. Провести дифференциацию фонем, имеющих кинетическое и артикуляторно – акустическое сходство, дифференциацию гласных 1 – 2 ряда, парных звонких и глухих согласных устно и на письме.

5. Провести работу по уточнению и развитию лексико – грамматического оформления речи.

6. Воспитывать чувство языка, способствовать успешному усвоению учащимися материала по русскому языку в целом.

Для реализации поставленной цели была проведена следующая работа:
занятия, направленные на закрепление знаний о звуках и буквах;
звукобуквенный анализ слогов и слов;
работа над слоговым составом слова;
способы обозначения мягкости согласных на письме;

развитие зрительного анализа и синтеза, зрительно-моторных координаций;
развитие процессов словообразования;
развитие навыков связного высказывания.

Методические рекомендации:

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

При артикуляторно - акустической и фонематической дисграфии задачами логопедической работы являются:
постановка звуков и уточнение их артикуляции,
развитие фонематического слуха,
развитие звукового состава слова.

Основными методами и приемами являются:

- а) различение гласных и согласных;
- б) выделение любых звуков из слова;
- в) объединение звуков в слоги;
- г) объединение слогов в слова;
- д) определение последовательности звуков в слове.

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

Заключение

Темой исследования было изучение дисграфии и методов ее выявления у младших школьников второго класса общеобразовательной школы. В процессе исследования была проанализирована литература по проблеме дисграфии у младших школьников; охарактеризовано понятие дисграфия в целом и рассмотрена более подробно логопедическая работа с детьми с дисграфией; проведён один эксперимент (констатирующий) и сделаны соответствующие выводы.

Письменная речь представляет собой функциональную систему, включающую в себя множество взаимосвязанных операций и имеющую сложную мозговую организацию. Выпадение любого её звена приводит к нарушению всех функций и требует коррекционных мероприятий. Можно сказать, что нарушение письма (дисграфия), как полнофакторное расстройство письменной речи, рассматривается как комплексный синдром, включающий целый ряд нарушений. Разнообразие научных толкований природы нарушений чтения и письма говорит о сложности данной проблемы.

Учения о нарушениях письма существуют уже более 100 лет. Однако и до настоящего времени вопросы диагностики и коррекции этих нарушений являются актуальными и сложными, а проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи у детей в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. Традиционная логопедическая работа с детьми, имеющими нарушения письменной речи на этапе их обучения в начальной школе, является недостаточно эффективной для устранения дисграфических ошибок в письме.

Наличие дисграфии у детей приводит к ряду последствий, серьезность которых зависит от степени выраженности дефекта:

невозможность освоения программы по русскому языку, чтению и литературе;

существенные затруднения в освоении предметов, требующих письменных ответов учащихся;

большая часть дисграфий тесно связана с проблемами в усвоении математики (выражается в виде перестановки цифр в числе, непонимании различий между «больше на.» и «больше в.», неувоении классов числа)

трудности в обучении приводят к информационной блокаде и, как следствие, к вторичному интеллектуальному отставанию;

психологические проблемы (повышенная тревожность, нервная истощаемость, заниженная самооценка);

асоциальное поведение - 80% правонарушителей подросткового возраста имеют дисграфию.

Дети страдающие дисграфией, нуждаются в специальной коррекционной помощи, так как специфические ошибки письма не могут быть преодолены обычными педагогическими методами. В период обучения по основной общеобразовательной программе основного общего образования письменная речь выступает в качестве одного из существенных способов межличностного общения, приобретения и закрепления универсальных учебных действий в различных предметных областях общеобразовательной программы. Новые условия функционирования письменной речи провоцируют все рецидивы нарушения письма, переведённых в иное качественное состояние, но не устранённого как явление.

В процессе изучения и анализа литературы по профилактике нарушений письменной речи выяснилось, что и сегодня достаточно остро стоит проблема упорядочения терминологии, принятия единой классификации нарушений письменной речи. Педагоги-практики отмечают, что профилактика нарушений письма должна проводиться с дошкольного возраста, особенно у детей с речевыми нарушениями. Формирование навыка письма у учащихся первого класса начинается с знакомством с буквами и происходит во время обучения грамоте. Однако, период времени, отводимый для формирования навыка письма, является недостаточным для большинства первоклассников,

которым необходимы дополнительные занятия и специальная коррекционная помощь в предупреждении возможных трудностей.

Неоспоримым является факт актуальности данной темы и необходимости дальнейших разработок в направлении профилактической и коррекционной работы, что подтверждается количественными результатами обработки проведенного исследования.

По результатам проведенной работы можно сделать вывод о том, что основная задача школьного логопеда состоит в том, чтобы своевременно выявить и преодолеть расстройства письменной речи, не допуская их перехода на последующие этапы обучения, что осложняет учебно-познавательную деятельность учащихся. Огромную роль в профилактике нарушений письменной речи играет совместная работа учителя-логопеда и учителей начальных классов. Гораздо важнее обнаружить признаки возможного возникновения затруднений при овладении письмом еще до начала обучения грамоте (то есть в дошкольном возрасте), чтобы успеть своевременно предупредить эти трудности, так как процесс коррекции дисграфии требует гораздо больших усилий при ее устранении. Без логопедической помощи, при обычном обучении, почти половина проявлений дефектов самостоятельно, спонтанно не исчезает.

Можно сказать, что в целом, цель данной работы достигнута, задачи реализованы. Гипотеза, выраженная в том, что работа по профилактике дисграфии будет более эффективна при использовании рабочей программы «Коррекция письменной речи у обучающихся вторых классов»

В заключении хочется отметить, что только совместная работа логопеда, родителей и учителя дают положительные результаты.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г., № 1155.
2. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму // Современные подходы к диагностике коррекции речевых расстройств / Отв. Ред. М.Г. Храковская.- СПб.: Изд-во
3. Ахутина Т.В. Роль Л.С. Выготского в развитии нейропсихологии // Методология и история психологии, 2007- №4.- с. 57-68.
4. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика// Письмо и чтение: трудности обучения и коррекцииб Учеб. пособие.- М.: Воронеж, 2001.
5. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций.- М.: Академия, 2003.- 186 с.
6. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход.- С-Пб: Питер, 2008.- 236 с.
7. Воронина Т.П. Дисграфия, или Почему ребёнок плохо пишет?/ Т.П. Воронина, Т.В. Попова.- Изд. 2-е.- Ростов н/Д: Феникс, 2015.- 95с.: ил.- (Наша началочка).
8. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. Собр.соч. в 6-ти томах. Т.5. Основы дефектологии.- М.: Педагогика, 1983.- с.257-321.
9. Емельянова Е.Н. Соболева А.Е. Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом. - СПб.: Питер, 2009.- 96 с.: ил.- (Серия «Детскому психологу»).
10. Иншакова О.Б. Изменение способа анализа ошибок письма при дисграфии у младших школьников // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. Под ред. Г.В. Чиркиной, Е.В. Оганесяна и М.Н.

Русецкой.- М.: Изд-во Московского социально-гуманитарного института, 2004.- с.99-105.

11. Иншакова О.Б. Отражение зрительно-пространственных трудностей в письме первоклассников/ О.Б. Иншакова, А.Н. Кричевец, Т.В. Ахутина// Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения.- М.: Изд-во МСГИ, 2006.- С.44-49.

12. Ишимова О.А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо. Программно-методические материалы: пособие для учителя/ О.А. Ишимова, С.Н. Шаховская, А.А. Алмазова.- М.: Просвещение,

13. Ишимова О.А., Алмазова А.А. Развитие речи. Письмо. Различаю гласные звуки. Правильно пишу. Тетрадь-помощница. Пособие для учащихся начальных классов.- М.: Просвещение, 2014.- с. 127.

14. Ишимова О.А., Алмазова А.А. Развитие речи. Письмо. Различаю звонкие и глухие согласные звуки. Правильно пишу. Тетрадь-помощница. Пособие для учащихся начальных классов.- М.: Просвещение, 2014.- с. 129.

15. Ишимова О.А., Алмазова А.А. Развитие речи. Письмо. Различаю твёрдые и мягкие согласные звуки. Правильно пишу. Тетрадь-помощница. Пособие для учащихся начальных классов.- М.: Просвещение, 2014.- с. 126.

16. Ишимова О.А., Алмазова А.А. Развитие речи. Письмо. Тетрадь-помощница. Пособие для учащихся начальных классов.- М.: Просвещение, 2014.- с. 128.

17. Ишимова О.А., Юсов И.Е. Развитие речи. Письмо. Понимаю и различаю текст, предложение, слово. Тетрадь-помощница. Пособие для учащихся начальных классов.- М.: Просвещение, 2016.- с. 129.

18. Кононерова Д. А. Проявления дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 13. – С. 21–25.

19. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей.- СПб., 2003.

20. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников/ Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова.- М.: Изд-во Союз СПб, 2001.- 219 с.
21. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников - СПб, 2003.
22. Лалаева Р.И., Парамонова Л.Г., Шаховская С.Н. Логопедия в таблицах и схемах: учебное пособие. - М.: Парадигма, 2009 [Электронный ресурс] // «Университетская библиотека онлайн».
23. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи/ Р.Е. Левина.- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.- 311 с.
24. Логинова Е.А., Елецкая О.В. Нарушения письменной речи у младших школьников/ Е.А. Логинова, О.В. Елецкая.- М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2015.192 с.- (Высшее образование. Бакалавриат).
25. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой.- 5-е изд. Перераб. и доп.-М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009.- 703 с.: ил.
26. логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей:
27. Лурия А.Р. Высшие корковые функции. Изд.2-е. - М.: Изд-во МГУ, 1969.
28. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии.- М.: Изд-во МГУ, 1973.
29. Лурия А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования/ А.Р. Лурия.- М.6 Издательский центр «Академия», 2002. - 347 с.
30. Мазанова Е.В. Учусь не путать буквы. Альбом 1. Упражнения по профилактике и коррекции оптической дисграфии/ Е.В. Мазанова.- М.: Издательство ГНОМ, 2014.- 32с.
31. Методы обследования речи детей/ под общ.ред.Г.В. Чиркиной.- М.: Аркти, 2005.- 239 с.
32. Мисаренко Г.Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков / Г. Мисаренко // Логопед.- 2004.-№2. - с.4-14.

33. Нейропсихологическая диагностика, обследования письма и чтения младших школьников /под общ.ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой.- М.: Сфера, 2013. - 128с.
34. Нейропсихологическая диагностика, обследования письма и чтения младших школьников. Приложения. Протоколы обследования / под общ.ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой - М.: Сфера, 2012. - 48с.
35. обращения: 21.02.2006).
36. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция.- СПб., 2006.- с.215-246.
37. Парамонова Л.Г. Правописание шаг за шагом / Л.Г. Парамонова.- СПб., 1998.- 198 с.
38. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей.- СПб., 2001. - 256 с.
39. Полонская Н.Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста.- М.: Изд. Центр «Академия», 2007.- 158 с.
40. пособие.- М.: Парадигма, 2012 [Электронный ресурс] // «Университетская
41. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е.Н. Российская.- М.: Айрис-пресс, 2015.- 240 с.
42. С.-Пб. Ун-та, 2001, с.195-213.
43. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: для
44. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников/ И.Н. Садовникова.- М.: ВЛАДОС, 1995.- 256 с.
45. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие-М.: «Гуманит. изд. центр ВЛАДОС», 2015-256 с.
46. Семаго И.Н. Формирование пространственных представлений у детей. Дошкольный и младший школьный возраст метод. Пособие и

комплект демонстрационных материалов / Н.Я. Семаго.- М.: Айрис-дидактика, 2007.112 с.

47. Семенович А.В. Эти невероятные левши / А.В. Семенович.- М.: Генезис, 2009.- 224 с.

48. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. Методическое пособие.- М.: Айрис-пресс, 2007.- 96 с.

49. Чистякова О.В. 20 занятий по русскому языку для предупреждения дисграфии. 1 класс.-СПб.: Издательский Дом «Литера», 2015.-80 с.:ил.- (Серия «Азбука письма»).

50. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д.Б. Эльконин.- М.: ИНТОР, 1998.- 112 с.

51. Энциклопедия. Русский язык.- М.: Дрофа: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2016.- 703 с.

52. Юрьева Е.Н. Преодоление оптической дисграфии. Профилактические игры для детей 5-8 лет.- М.: Гном, 2013.- 24 с.

53. Яцель О.С. Коррекция оптической дисграфии у младших школьников. Альбом упражнений для индивидуальной работы.- М.: Гном, 2013.-32 с.

54. Яцель О.С. Коррекция оптической дисграфии у младших школьников. Конспекты логопедических занятий.- М.: Гном, 2014.-72 с.

Приложение 1

Программа «Коррекция нарушения письма у обучающихся вторых классов»

Тема	Цели и задачи	Наименование форм работ
Развитие пространственных представлений	Определение схемы собственного тела; правого и левого направлений в пространстве; пространственных взаимоотношений предметов и объектов.	Корректурная правка. Определение схем тела своего и соседа Игры: Запомни - повтори, Разложи предметы, Прогулка в парк, Где меня найти? В каком кармане деньги? Семья на прогулке. Звери в зоопарке – зрительный диктант. Упражнение последовательность числового ряда. Пол, нос, потолок. Клеточный диктант.
Ориентация во времени	Уточнить понятия детей об основных единицах времени, о периодах человеческого возраста; наблюдение и определение временной последовательности действий и событий, расширение и активизация лексического запаса.	Трен. Упр: Заполни таблицу «Режим дня школьника». Назови 5 дней подряд без дат и дней недели. Ленивый и прилежный – вставь пропущенные слова в тексте: сегодня, завтра, вчера - Ночь и День. Когда это бывает. Игры: Разложи месяцы по сезонам. Подбери предмет, характерный для времени года.
Возраст и роли в семье	Познакомить детей с родственными связями в семье.	Трен. упр: Сопоставь понятия: дед – отец - сын-брат, бабушка – мать - дочь-сестра. Кто кому кем приходится? Составь рассказ о своей семье - схему, кем ты приходишься каждому члену семьи?
Дифференциация понятий звук-буква	Учить дифференцировать понятия «звук»-«буква».	Упражнения: найди и зачеркни заданную букву среди ряда других букв, напиши 1-2-3 звука, буквы. Напиши буквы, не дающие звука; буквы, состоящие из двух звуков; слово, начинающееся с буквы у,и,а. Подбери соответствующую схему к слову.
Гласные звуки и буквы	Уточнить и закрепить правильное произношение звуков, развитие фонематического слуха и восприятия, звукового анализа и синтеза.	Трен. упр: Придумать и записать слова с заданным звуком в заданном местоположении Запиши только те слова , в которых заданный звук находится на заданном месте. Назови окружающие предметы с заданным

		звук на конце. Графическая запись слов с выделением гласных – согласных букв в слогах. Корректирующая правка.
Гласные 2 ряда	Уточнение и закрепление знаний о гласных 2 ряда. Дифференциация понятий звук – буква.	Упр.: выделить голосом начальную гласную, показать букву, записать ее в тетрадь. Назвать картинки, выделить голосом гласные второго ряда, записать соответствующие буквы. Артикуляционные упражнения, развитие мелкой моторики, развитие пространственных представлений. Выделить буквы, наложенные друг на друга.
Дифференциация гласных 1 и 2 ряда	Обобщить знания детей об артикуляции и образовании гласных 1 и 2 ряда. Учить детей слышать и выделять гласные 1 и 2 ряда. Учить различать гласные 1 и 2 ряда устно и на письме. Развивать зрительную и слуховую память, внимание	Конструирование букв, письмо под диктовку. Работа со слоговыми таблицами. Упр.: исправь ошибки в словах, подставь нужную букву, разложи картинки под соответствующими буквами, составь слова по схеме.
Согласные звуки и буквы	Знакомство с признаками согласных звуков. Развитие фонематического восприятия и слуха. Тренировка в звуковом анализе и синтезе.	Упр.: если услышишь согласный – хлопни; отгадай, какие звуки принадлежат какому времени года. Работа с речемыслительным тренажером. Составление предложений по картинке. Игра: собери предложение. Работа со звуковыми схемами слов. Гимнастика.
Звукобуквенный состав слова	Закрепить знания о звуках и буквах, упражнять в звукобуквенном анализе слогов и слов, продолжить упражнение в делении слов на слоги, упражнять в определении позиции звука в слове; развивать фонематическое восприятие и слух; развивать артикуляционный аппарат и пальчиковую моторику, логическое мышление и память.	Упр.: выделение первого звука в слове, определение количества и места звуков в слове, соотношение между буквами и звуками в слове, буква-смыслоразличитель.
Работа с двусложными словами	Практическое усвоение слогового состава слова и, как отдельно взятой части, - слог. Учиться слышать, понимать последовательность и количество слогов	Работа с гласными и их слогообразующей ролью. Запись предложений, используя слоговое проговаривание. Задания на нахождение

	в слове, приобретение навыков правильного деления слов на слоги с учетом стечения согласных в словах.	допущенных ошибок на уровне слова, словосочетания, предложения.
Работа трехсложными словами	с Практическое усвоение слогового состава слова и, как отдельно взятую часть, - слог. Учиться слышать, понимать последовательность и количество слогов в слове, приобретение навыков правильного деления слов на слоги с учетом стечения согласных в словах.	Работа с гласными и их слогообразующей ролью. Запись предложений, используя слоговое проговаривание. Задания на нахождение допущенных ошибок на уровне слова, словосочетания, предложения.
Работа четырехсложными словами	с Практическое усвоение слогового состава слова и, как отдельно взятую часть, - слог. Учиться слышать, понимать последовательность и количество слогов в слове, приобретение навыков правильного деления слов на слоги с учетом стечения согласных в словах.	Работа с гласными и их слогообразующей ролью. Запись предложений, используя слоговое проговаривание. Задания на нахождение допущенных ошибок на уровне слова, словосочетания, предложения.
Закрепление материала	Практическое усвоение слогового состава слова и, как отдельно взятую часть, - слог. Учиться слышать, понимать последовательность и количество слогов в слове, приобретение навыков правильного деления слов на слоги с учетом стечения согласных в словах.	Работа с гласными и их слогообразующей ролью. Запись предложений, используя слоговое проговаривание. Задания на нахождение допущенных ошибок на уровне слова, словосочетания, предложения.
Обозначение мягкости согласных гласными буквами 2 ряда	Учиться слышать и различать твердое и мягкое звучание согласного, усвоить способ обозначения мягкости согласных на письме с помощью гласных 2 ряда. Практическое усвоение понятий твердые и мягкие согласные.	Выписать гласные после мягких согласных; сравнить пару слов (по смыслу, по звучанию первого согласного, по написанию гласной); списать слова, подчеркивая гласные; рассмотри картинки, скажи, в каких словах первый согласный звучит твердо, а в каких – мягко; назвать пропущенные слоги; найти ошибки в словах, словосочетаниях.
Обозначение мягкости согласных буквой мягкий знак	Учиться слышать и различать твердое и мягкое звучание согласного, усвоить способ обозначения мягкости согласных на письме с помощью мягкого знака. Учиться писать букву Ь в конце слова. Практическое усвоение понятий твердые и мягкие согласные.	Упр.: догадайся, из каких слов убежал мягкий знак; прочитай и сравни пары слов; списать слова, подчеркнуть мягкие согласные зеленой ручкой, объяснить, как обозначена мягкость согласных в словах; изменить слова по образцу; прочитай предложения,

		выбирая из скобок подходящие по смыслу слова.
Буква мягкий знак в середине слова	Учиться слышать и различать твердое и мягкое звучание согласного, усвоить способ обозначения мягкости согласных на письме с помощью мягкого знака. Учиться писать букву Ь в середине слова. Практическое усвоение понятий твердые и мягкие согласные.	Упр.: спрячь мягкий знак в середину слова, добавив слог; назови картинки, изменяя слова по образцу; какая буква пропущена в словах; сравни пары слов; спиши слова, проговаривая каждый слог; найди ошибки в словах.
Разделительный Ь	Научиться слышать и различать звуковые сочетания без разделительного мягкого знака и включающие в себя разделительный мягкий знак.	Упр.: прочитай пары слогов, какие из слогов легче произносить; прочитай слоги, вставляя мягкий знак между согласной и гласной; измени слова по образцу; спиши слова, вставляя где надо мягкий знак; ответь на вопросы, используя данные в скобках слова; измени словосочетания по образцу, напиши их парами.
Дифференциация б - п	Совершенствование зрительного внимания и памяти, формирование языкового чутья, ассоциативных связей, орфографической зоркости, развитие мышления. Учить различать парные согласные «б-п» устно и на письме.	Упр.: назови сходство и различие в произнесении этих звуков; прочитай слоги и сочетания букв; начерти слоговые схемы слов; прочитай слова, вставляя пропущенные слоги; составь слова, напиши их парами; назови пропущенные буквы; разгадай кроссворд; измени слова по образцу; подбери проверочные слова к данным словам; закончи предложения, используя данные картинки.
Дифференциация з - с	Совершенствование зрительного внимания и памяти, формирование языкового чутья, ассоциативных связей, орфографической зоркости, развитие мышления. Учить различать парные согласные «з-с» устно и на письме.	Упр.: назови сходство и различие в произнесении этих звуков; прочитай слоги и сочетания букв; начерти слоговые схемы слов; прочитай слова, вставляя пропущенные слоги; составь слова, напиши их парами; назови пропущенные буквы; разгадай кроссворд; измени слова по образцу; подбери проверочные слова к данным словам; закончи предложения, используя данные картинки.
Дифференциация в -	Совершенствование зрительного	Упр.: назови сходство и различие в

ф	внимания и памяти, формирование языкового чутья, ассоциативных связей, орфографической зоркости, развитие мышления. Учить различать парные согласные «в-ф» устно и на письме.	произнесении этих звуков; прочитай слоги и сочетания букв; начерти слоговые схемы слов; прочитай слова, вставляя пропущенные слоги; составь слова, напиши их парами; назови пропущенные буквы; разгадай кроссворд; измени слова по образцу; подбери проверочные слова к данным словам; закончи предложения, используя данные картинки.
Дифференциация г – к	Совершенствование зрительного внимания и памяти, формирование языкового чутья, ассоциативных связей, орфографической зоркости, развитие мышления. Учить различать парные согласные «г-к» устно и на письме.	Упр.: назови сходство и различие в произнесении этих звуков; прочитай слоги и сочетания букв; начерти слоговые схемы слов; прочитай слова, вставляя пропущенные слоги; составь слова, напиши их парами; назови пропущенные буквы; разгадай кроссворд; измени слова по образцу; подбери проверочные слова к данным словам; закончи предложения, используя данные картинки.
Дифференциация д – т	Совершенствование зрительного внимания и памяти, формирование языкового чутья, ассоциативных связей, орфографической зоркости, развитие мышления. Учить различать парные согласные «д-т» устно и на письме.	Упр.: назови сходство и различие в произнесении этих звуков; прочитай слоги и сочетания букв; начерти слоговые схемы слов; прочитай слова, вставляя пропущенные слоги; составь слова, напиши их парами; назови пропущенные буквы; разгадай кроссворд; измени слова по образцу; подбери проверочные слова к данным словам; закончи предложения, используя данные картинки.
Дифференциация ж - ш	Совершенствование зрительного внимания и памяти, формирование языкового чутья, ассоциативных связей, орфографической зоркости, развитие мышления. Учить различать парные согласные «ж-ш» устно и на письме.	Упр.: назови сходство и различие в произнесении этих звуков; прочитай слоги и сочетания букв; начерти слоговые схемы слов; прочитай слова, вставляя пропущенные слоги; составь слова, напиши их парами; назови пропущенные буквы; разгадай кроссворд; измени слова по образцу; подбери проверочные слова к данным

		словам; закончи предложения, используя данные картинки.
Закрепление материала	Закрепить знания детей о парных согласных, умение различать их устно и на письме.	Прочитай текст, выпиши выделенные слова по слогам; из слов каждой строчки составь и напиши предложение; прочитай текст, используя данные картинки; найди ошибки в тексте.
Зрительная дифференциация на материале букв а – о	Уточнение и расширение объема зрительной памяти. Формировать и развивать зрительное восприятие и представления. Развивать зрительный анализ и синтез. Развивать зрительно-моторные координации. Формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения. Учить дифференцировать смешиваемые по оптическим признакам буквы «а-о». учить соотносить звуки а-о с буквами для обозначения на письме.	Упр.: найти в таблице сходные по начертанию буквы; сравнение букв, сходных по начертанию; сравнение элементов и целых букв «а-о»; ощупывать, вырезать, лепить из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе буквы «а-о»; дифференциация букв «а-о» в словах; «Занимательные модели»; работа со словами-паронимами; отгадай кроссворд; записать ударный слог каждого слова, выделить в этих слогах буквы а-о; прочитать слоги, составить из них слова; прочитать слова с опорой на схематическое изображение букв.
Зрительная дифференциация на материале букв и – у	Уточнение и расширение объема зрительной памяти. Формировать и развивать зрительное восприятие и представления. Развивать зрительный анализ и синтез. Развивать зрительно-моторные координации. Формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения. Учить дифференцировать смешиваемые по оптическим признакам буквы «и-у». Учить соотносить звуки и-у с буквами для обозначения на письме.	Упр.: рассмотреть элементы, составить буквы; сравнение букв по начертанию; послушайте звуки, слоги, слова и поднимите соответствующую букву и или у; разложить картинки в соответствии с развитием сюжета; отгадать загадки, назвать букву занятия, которую нужно написать в слове; разгадать кроссворд; составление слов из букв; вставить пропущенные буквы и прочитать слова; отгадать ребусы, записать слова-отгадки; прочитать слоги, зашифрованные с помощью символов;
Зрительная дифференциация на материале букв б – д	Уточнение и расширение объема зрительной памяти. Формировать и развивать зрительное восприятие и представления. Развивать зрительный анализ и синтез. Развивать зрительно-	Упр.: собрать из данных элементов буквы занятия; работа со стилизованными изображениями букв; чтение слоговой таблицы; дописать буквы по образцу; отгадать, элементы

	<p>моторные координации. Формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения. Учить дифференцировать смешиваемые по оптическим признакам буквы «б-д». Учить соотносить звуки б-д с буквами б-д для обозначения на письме.</p>	<p>каких букв пропущены в слогах; отгадать слова и записать их, обвести «хвостики» у букв занятия; отгадать кроссворд; прочитайте слова, вставьте пропущенные буквы б или д; вставьте буквы б-д в слова, укажите значение слов; прочитайте предложения и закончите их с помощью картинок.</p>
<p>Зрительная дифференциация на материале букв п – т</p>	<p>Уточнение и расширение объема зрительной памяти. Формировать и развивать зрительное восприятие и представления. Развивать зрительный анализ и синтез. Развивать зрительно-моторные координации. Формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения. Учить дифференцировать смешиваемые по оптическим признакам буквы «п-т». Учить соотносить звуки п-т с буквами п-т для обозначения на письме.</p>	<p>Упр.; построить буквы п-т из элементов под диктовку; написать буквы п-т различным шрифтом; сравнить буквы п-т элементами; соотношение графемы с артикулемой; игра «Волшебный ластик»; собрать имена детей из букв; игра «Расколдуй слова»; распределить слова в три столбика (п, т, п-т); вставьте буквы, прочитайте и объясните значение всех слов; подобрать пары слов, отличающиеся друг от друга только одной буквой; составить словосочетания из слов, данных на карточках;</p>
<p>Зрительная дифференциация на материале букв в – д</p>	<p>Уточнение и расширение объема зрительной памяти. Формировать и развивать зрительное восприятие и представления. Развивать зрительный анализ и синтез. Развивать зрительно-моторные координации. Формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения. Учить дифференцировать смешиваемые по оптическим признакам буквы «в-д». Учить соотносить звуки в-д с буквами в-д для обозначения на письме.</p>	<p>Игры: Окошко в домике. Отгадывание загадок «Дятел», «Воробей», выделение первого звука, соотношение с буквой, письмо «в – д» в воздухе, выделение элементов, входящих в состав буквы, выделение сходств – различий; придумай слова с буквой «в – д» в начале, середине, конце слова. Складывание букв «в – д» из проволочных элементов, выкладывание из ниток на бархатной бумаге, лепка из пластилина, письмо в лотке с манной крупой. Вставь пропущенные буквы «в – д» в слова. Корректирующая правка: в – зачеркиваем, д – подчеркиваем. Отгадывание ребусов, выделение в словах-отгадках «в – д»</p>
<p>Ударение</p>	<p>Практическое владение постановкой ударения в односложных, двусложных и</p>	<p>Послушайте и повторите, как сделала я; послушайте слова, назовите слог,</p>

	<p>трехсложных словах, отработка точной артикуляции гласных, деление слов на слоги, практическая работа со схемами слов, подготовка речевой базы к усвоению грамматических понятий (ударный звук, ударный слог, безударные гласные в корне слова), доказательство значимости ударения в повседневной жизни, работа над звукобуквенным анализом и синтезом слов, развитие фонематического слуха, объема памяти и внимания.</p>	<p>который звучит громче; поставить ударение в словах, назвать ударный гласный; игра «Спасение волшебной страны слов»; поставить ударение в словах, начертить слоговую схему; найти подходящую схему для слов; составить слова из слогов.</p>
<p>Развитие процессов словообразования</p>	<p>Познакомить детей с частями слова, со способами словообразования.</p>	<p>Упр.: Найти родственные слова и сложное слово, составленное из двух корней (устно). Найди в тексте и выпиши в тетрадь сложные слова, выдели корни. Назвать противоположные действия; с помощью приставки вырази начало и конец действия, запиши в 2 столбика; спиши словосочетания, подобрав к слову - действию соответствующую приставку (в -, из -, под -, за -, у -, пере -, на -, рас -, с -). Вставь пропущенное слово, подходящее по смыслу; выпиши в 2 столбика слова с приставками по -, под -; образуй с помощью суффиксов от данных слов слова со значением очень маленький или очень большой (кулак – кулачок – кулачище, нос – носик – носище, т.д). Составь словосочетания из слов: оглянулся, огляделся (кругом, назад); раскинул, раскидал (игрушки, руки) т.д.</p>
<p>Развитие навыков связного высказывания</p>	<p>Развитие навыков связного высказывания; формирование умения отвечать на вопросы; развитие контроля за ходом своей деятельности; развитие слухового внимания, памяти, мышления.</p>	<p>Последовательный пересказ с опорой на план; творческий рассказ по обозначенному началу.</p>

Приложение 2

Логопедическое занятие с учащимися 2 класса

Тема: Обозначение мягкости согласных гласными буквами 2 ряда.

Цели, задачи: Учиться слышать и различать твердое и мягкое звучание согласного, усвоить способ обозначения мягкости согласных на письме с помощью гласных 2 ряда. Практическое усвоение понятий твердые и мягкие согласные.

Оборудование: Звуковые карточки, пособие «Домик гласных звуков», куклы Тим и Том, перфокарты, музыкальное сопровождение «Музыка с мамой».

Ход занятия:

1. Оргмомент

- Здравствуйте, ребята! Сегодня к нам на занятие снова пришли Звуковички. У них очень хорошее, солнечное настроение. Давайте и мы с вами улыбнемся нашим гостям и друг другу!

2. Повторение пройденного материала

- Давайте вспомним, на какие две большие группы делятся все звуки русского языка? (гласные и согласные).

- Посмотрите на костюмчики Звуковичков, кто может объяснить, почему у одних Звуковичков костюмчики синие, у других – зеленые, а у третьих – красные? (Подвести детей к обобщению, что красным цветом обозначены гласные звуки, синим – твердые согласные, зеленым – мягкие согласные).

- Посмотрите, Звуковички принесли вам карточки, давай прочитаем, что на них написано? (Дети читают: П-ПЬ, М-МЬ и т.д. Анализ артикуляции звуков: с помощью чего мы произносим звуки П-ПЬ? Когда губы напрягаются сильнее?).

- Звуковички дружат с двумя добрыми волшебниками – Томом и Тимом. Вслушайтесь в их имена: Том – Тим. Одинаковые или разные первые звуки в этих именах? Назовите первый звук в имени Том (Т), а первый звук в имени

Тим (ТЬ)? Верно, первые звуки разные. Давайте вместе скажем: Т, ТЬ.(Отчетливо произносят пару звуков).

Игра с мячом «Подбери пару и не ошибись».

- Звуковички, Том и Тим очень любят играть с мячом. Поиграем с ними?

Я бросаю мяч и называю слог с твердым согласным, а вы возвращаете мяч обратно мне и называете мягкую пару:

ПА-ПЯ, ЛО-ЛЁ, ТЫ-ТИ, ВУ-ВЮ, ДЭ-ДЕ, БУ-БЮ.

А теперь наоборот, я называю слог с мягким согласным, а вы – с твердым:

МИ-МЫ, КЮ-КУ, ЗЁ-ЗО, СЯ-СА, ФЭ-ФЕ.

- Молодцы! Ни разу не ошиблись!

- Ребята, волшебники Тим и Том, хоть и братья, совсем не похожи друг на друга. Тим такой же мягкий как первый звук его имени, и любит всё, что начинается на мягкий согласный звук. Например, ест ТЬ – тефтели, но никогда не пьёт Т – томатный сок, не любит М – молоко, но с удовольствием ест МЬ – мёд, рисует только КЬ – кисточкой и никогда не берёт в руки К – карандаш.

Брат Тима, Том, наоборот очень твердый и всегда выбирает то, что начинается с твёрдых согласных: любит Т – томатный сок, и не ест ТЬ – тянучки, носит П – пальто и никогда не надевает ПЬ – пиджак, не берет в руки МЬ – мяч, любит пускать М – мыльные пузыри. Как называются согласные звуки, которые любит Том? (твёрдые согласные). Как называются согласные звуки, которые любит Тим? (мягкие согласные).

- Давайте поиграем с согласными звуками. Покажите фишками, как звучит звук М (П, Т, С): твердо или мягко?

Звуки: МЬ, С, П, ТЬ, СЬ, Т, М, ПЬ;

Слоги: ТА, ТО, МИ, СЕ, ПО, СУ, МЮ, ПЯ;

Слова: ЛЮК, ПОЛ, МЕЛ, СОК, ПИР, ЛАК.

1. Физминутка

- Хорошо потрудились, давайте немножко отдохнем! (Выполнение движений «Червячки» - «Музыка с мамой»).

Знакомство с новой темой

На доске написаны слова: ПИЛА, МЫЛО, ДАР, МЯСО, КИСТЬ, ЛЕПИТ, ВЕСНА, ЛЁД, ПЮРЕ.

Задание: Уберите слова, где первый согласный звучит твердо. Поясните, какие буквы смягчают первый звук в оставшихся словах. (На доску выписываются буквы: Я, Ё, Ю, Е, И и Ъ).

- Посмотрите внимательно на домик гласных и скажите, где находятся эти гласные: в первом или во втором ряду?

- Сделайте вывод, какая работа у гласных 2-го ряда? (смягчать согласные). Действительно, работа у гласных 2-го ряда очень важная. Если мы неправильно напишем одну букву, изменится значение слова. (Сравниваются написание и значение слов мал-мял, лук-люк, мыл-мил, нос-нёс, вол-вёл). И это необходимо нам знать, чтобы сохранять русский язык, уважительно относиться к его законам.

Массаж

Звуковички, Тим и Том подготовили для вас письменные задания. Но, прежде чем мы их начнем выполнять, нам надо размять наши пальчики. (Массаж Су-Джок).

1. Тренировочные упражнения для закрепления

А) Выпишите только те слоги, в которых согласный звук звучит мягко.

Слоги для анализа: мо, мё, лу, лю, пе, пэ, си, сы, да, дя.

Дополните эти слоги до слов (устно).

Б) Работа с перфокартами (вставить буквы А-Я, О-Ё, У-Ю, Е-Э, И-Ы в слова.): л-па, м-ч, л-сь, л-д, м-л, п-ла, с-р, м-ска.

В) Работа с предложениями:

Вставить пропущенные буквы а-я: Мы вчер- игр-ли в пр-тки. Сын гл-дит, как мама гл-дит. Над- и Д-ша ед-т к-шу. Юр- был р-д, что попал в первый р-д. У Пети уг-та, у Вити кот-та.

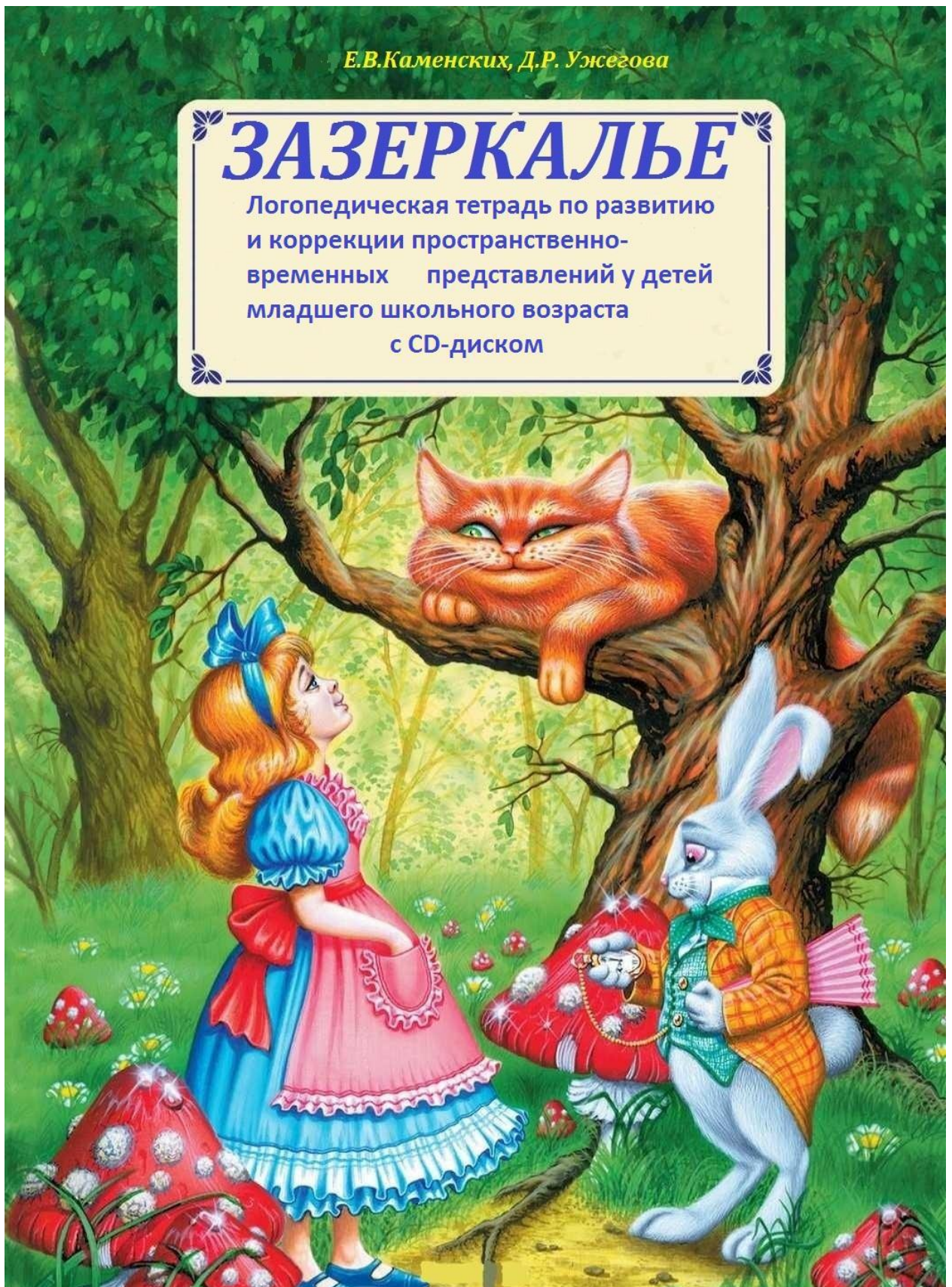
7. Итог занятия. Рефлексия.

Вот и подошло к концу наше занятие. Давайте вспомним, какие гласные

на письме обозначают мягкость согласных звуков?

Звуковички, Тим и Том благодарят вас за занятие и просят нарисовать в тетрадках свое настроение. До свидания!

Приложение 3



Приложение 4

Слуховой диктант

ОСЕНЬ

Листья с деревьев в лесу осыпаются,
Дождик уныло по крышам стучит.
Светлое лето с землею прощается,
Хмурая осень в окошко глядит.

ВЕСНА

На улице шумят ручейки. Прилетели грачи и кричат в роще. На яблоне набухли почки. А на березе и орешнике уже висят сережки. Дети целый день пускают кораблики.

Это наша дача. За рекой чудесная дубовая роща. Туда мы часто ходим гулять. В роще много груздей и рыжиков. Есть и ягоды. Один раз Лариса набрала целый кувшин малины.

НА ОХОТУ

Утром я с ружьем и с собакой отправился в рощу. Стояла чудесная тишина. За сто шагов я слышал, как белка прыгала по сухим сучкам. Воздух свежий, пахучий приятно щипал глаза и щеки.

Приложение 5

1. Языковой анализ и синтез

Сколько слов в предложении: Около дома росла береза.

Сколько слогов в слове: парта

Сколько звуков в слове: рак

Запиши первый звук в слове: шапка

Запиши последний звук в слове: танк

Запиши третий звук в слове: школа

2. Письмо

Диктант (письмо по слуху).

Запиши буквы: С, З, Ж, Щ, Р, Л, П, В, Б, Ф, О, Е

Запиши слова: Саша, свекла, роца

Запиши предложение: Маша читала книгу.

3. Списывание.

Письменно перепиши буквы: А, е, Ю, а, о П, ш, Щ, с, З

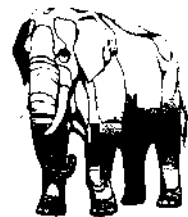
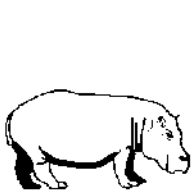
Письменно перепиши слоги: ба, пы, гу, кы, во, фо, зы, су, ша, жа

Письменно перепиши слова: стол, суп, мышка, колесо

Письменно перепиши предложение: Мама варила компот.

4. Самостоятельное письмо.

Напиши названия картинок (бегемот, жираф, лиса, слон)



Составь предложение по картинке и запиши его (Дети катаются с горки).



5. Чтение

6. Звукопроизношение

свистящие	Шипящие	Р	Л	Переднеязычные, заднеязычные, гласные
Собака	Шапка	Рыба	Лампа	Тыква
Капуста	Жук	Корова	Осел	Утка
Заяц	Щетка			Книги
Огурец	Очки			Дом

