

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Кафедра логопедии

Выпускная квалификационная работа

КРУЖОК « ЮНЫЙ ГРАМОТЕЙ» КАК ФОРМА РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДИСГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 1 КЛАССОВ

Работу выполнила:
студентка 543 группы
направления подготовки
44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование,
профиль «Логопедия»
Муштакова Юлия Игоревна

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»
зав. кафедрой О.Н. Тверская

Руководитель:
Криницына О. П., к.ф.н.,
доцент кафедры логопедии _____
(подпись)

« ____ » _____ 2017 г.

ПЕРМЬ
2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава I. Обзор психолого-педагогической литературы по проблеме дисграфии.....	7
1.1. Теоретические аспекты изучения письменной речи	7
1.2. Понятие дисграфия в психолого-педагогической литературе	15
1.3. Методы и приёмы профилактики дисграфии	20
Глава II. Исследование предрасположенности к дисграфии у обучающихся 1 классов общеобразовательной школы	28
2.1. Цель, задачи и методика экспериментального исследования.....	28
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента по выявлению предрасположенности к дисграфии	34
Глава III. Профилактика дисграфии в условиях кружковой деятельности	43
3.1. Требования государственного образовательного стандарта к внеурочной деятельности	43
3.2. Педагогический кружок «Юный грамотей», как форма работы	47
3.3. Контрольный эксперимент обследования состояния письма	62
3.4. Результат констатирующего эксперимента	74
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	79
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	82
ПРИЛОЖЕНИЕ	Ошибка! Закладка не определена.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность выбранной темы определяется тем, что в последние годы в общеобразовательной школе значительно увеличилось количество неуспевающих обучающихся. Одной из наиболее частых причин неуспеваемости у детей является специфическое нарушение письма (дисграфия). Формирование полноценной учебной деятельности возможно лишь при достаточно высоком уровне развития письменной речи. Нарушения письма усложняют усвоение учебной программ, оказывают отрицательное влияние на эффективность обучения и являются частой причиной снижения учебной мотивации. Основная задача педагога состоит в том, чтобы своевременно выявить и преодолеть нарушения письма у детей младшего школьного возраста, для этого необходимо вовлечение младших школьников во внеурочную деятельность. Организуя дополнительные занятия начальной школе позволит снизить у детей не только нарушения письма дисграфического характера, но и способствовали расширению, обогащению и активизации словарного запаса, формированию внимания, памяти и наглядно-образного мышления.

Проблема исследования: наличие специфических ошибок при письме у обучающихся общеобразовательных школ является одним из показателей школьной неуспеваемости, так как существующие методы коррекции не решают проблемы в полном объёме, то необходимо вовлечение обучающихся во внеурочную деятельность, что обусловило выбор темы работы и цели исследования. В связи обозначенной проблемой определена **тема исследования:** «Педагогический кружок «Юный грамотей» как форма работы по профилактики дисграфии». Нарушения письма у обучающихся общеобразовательной школы являются актуальной на сегодняшний день проблемой, доказательством которой служит огромное количество исследований научной литературе и в рамках педагогики, логопедии и дефектологии.

Степень разработанности темы. Изучение о специфических ошибках при письме длится более ста лет. История развития учения теснейшим образом связана с именами Агаркова Н.Г., Аманатова М.М., Архипова Е.Ф., Ахутина Т.В., Бекшиева З.И., Брюховских Л.А., Елецкая О.В., Ефименкова Л.Н., Никашина Н.А. и другие. Интерес к проблемам раннего выявления, предупреждения и коррекции нарушений письма у обучающихся обусловлен, прежде всего тем, что письмо как деятельность играет важную роль в жизни человека: оно стимулирует его психическое развитие, обеспечивает общеобразовательную подготовку, влияет на формирование личности.

Различные специфические ошибки при письме сопровождаются у детей различными по степени выраженности сочетаниями нервно - психической деятельности, что выявляет неравномерность психического развития. Также считают, что специфические ошибки на письме возникают в результате трёх групп взаимосвязанных явлений: биологической недостаточности мозговых систем, входящих в систему письменной речи, возникающей на этой основе функциональной недостаточности и средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям. Но в тоже время стоит отметить, что в целом, многие теоретические вопросы в формировании навыка письма и трудностей обучения письму остаются малоизученными, например, особо касающиеся преодоления специфических нарушений при письме. Несмотря на постоянное внимание учёных, исследователей, педагогов и психологов к этой проблеме, она остаётся актуальной в связи с многообразием причин, ее порождающих, что и определяет актуальность выбранной темы.

Цель исследования: теоретическое обоснование, выявление и описание методической работы по организации педагогического кружка «Юный грамотей» как форма работы по профилактики дисграфии.

В соответствии с поставленной целью выдвинули следующие **задачи исследования:**

- провести обзор психолого-педагогической литературы по проблеме дисграфии;
- описать организацию экспериментального исследования предрасположенности к дисграфии у обучающихся (1 классов);
- рассмотреть требования государственного образовательного стандарта к внеурочной деятельности
- обозначить содержание внеурочной деятельности: педагогический кружок «Юный грамотей»(ФГОС);
- представить результаты повторного обследования состояния письма обучающихся начального звена;
- предложить методические рекомендации по профилактике дисграфии у обучающихся начального звена общеобразовательной школы.

Объект: дисграфические ошибки у обучающихся первого класса общеобразовательной школы.

Предмет: особенности и условия организации внеурочной деятельности: педагогический кружок «Юный грамотей».

Гипотеза исследования: организация внеурочной деятельности, такой как педагогический кружок «Юный грамотей» позволит снизить количество дисграфических ошибок у обучающихся начальных классов общеобразовательной школы.

Теоретико-методологической основой исследования явились следующие положения: современные представления о письме, как сложной функциональной системе, имеющей многозвеньевое строение (А.Р. Лурия, Л.С. Выготский); исследования, раскрывающие психолого-педагогические особенности детей, имеющих специфические нарушения письма (Азова О.И., Ахутина Т.В., Волкова Л.С., Голомазова Л.А.); научно-методические основы коррекционной работы по устранению дисграфии (Артемьева Н.Ю., Барылкина Л.П., Глухов В.П., Ковшиков, В.А., Ефименкова Л.Н., Жукатинская Е.Н., Коноваленко С.В., Парамонова Л.Г., Рамзаева Т.Г., Львов

М.Р.); система диагностики нарушений письма (Лалаева Р.И., Мамаева А.В., Назарова И.В., Шайдуллина, Г.Ф.).

Методы исследования:

- теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: проведение констатирующего, формирующего и контрольно-оценочного этапов педагогического эксперимента, качественная и количественная обработка информации.

Теоретическая значимость исследования заключается в анализе и систематизации психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования. Результаты исследования позволяют систематизировать и подтвердить научные представления о специфических ошибках письма обучающихся начальных классов общеобразовательной школы.

Практическая значимость заключается в том, что в ходе исследования будут выявлены специфические ошибки при письме у обучающихся начальных классов общеобразовательной школы, знание и характер которых позволит в дальнейшем педагогу соответствующим образом спланировать свою работу по профилактике дисграфии. Предложенная разработка в рамках проведения педагогического кружка «Юный грамотей», варьирующая задания от уровня успешности обучающихся, а также уровня выполнения задания и дифференцированного вида помощи поможет учителю начальных классов в работе по преодолению специфических нарушений при письме младших школьников.

Базой исследования явились обучающиеся второго класса МБОУ «СШ № 16» г. Перми. Экспериментом было охвачено 22 обучающихся первого класса.

Структура и объём работы: работа состоит из содержания, введения, трех глав, заключения, списка литературы (состоящего из 60 источников) и 3 приложений. Работа содержит 5 таблиц и проиллюстрирована 26 рисунками.

Глава I. Обзор психолого-педагогической литературы по проблеме дисграфии

1.1. Теоретические аспекты изучения письменной речи

Письмо – это сложная форма речевой деятельности, многоуровневый процесс. Оно тесно связано со степенью развития устной речи. Письмо базируется на способности распознавать звуки речи, выделять их в потоке речи и соединять, правильно произносить. Проблема письма давно привлекает внимание исследователей из различных областей знания: физиологии, лингвистики, психологии, логопедии, дефектологии, педагогики.

Л.С. Выготский изучал письмо в связи с проблемой развития высших психических функций и предпринял психологическое исследование письменной речи. Были сделаны выводы об отличии письменной речи от внутренней и устной речи. Речевая письменная деятельность – психологическое специфическое образование, оно функционирует при отсутствии собеседника и полнее реализует содержание сообщения, обладает высокой степенью произвольности и осознанностью, порождается другими мотивами. По мнению Л.С. Выготского, «это речь с двойной абстракцией и относится к устной речи, как алгебра к арифметике» [13, с.267]. Письменная речь- «алгебра речи, наиболее сложная и трудная форма сознательной и намеренной речевой деятельности» [там же]. В исследовании проблемы письменной речи стал решающим этот подход.

Многозначность интерпретации термина «письмо» связана с тем, что письмо – сложная форма речевой деятельности. Многоуровневую структуру имеет сам процесс письма. Л.С.Цветкова выделяла следующие уровни письма [51, с. 143]:

– сенсомоторный (или психофизиологический) уровень: осуществляет совместную работу анализаторных систем, лежащих в основе письменной речи, и обеспечивает технику письма. Зрительным,

кинестетическим, слуховым, пространственным анализом, оперативной памятью обеспечивается функционирование сенсорного центра письма;

- психологический уровень: определяет письмо как деятельность замысла, мотива, регуляции (отвлекаемость, переключение, спонтанность и т.д.), планирования содержания сообщения, контроля за выполнением; и в этом участвуют все психические процессы;

- лингвистический уровень: показывает, как производится перевод внутреннего смысла в лингвистические единицы: тексты, фразы, слова, какими средствами осуществляется процесс письма.

Известно, что психофизиологической основой речевых процессов и речи является совместная работа речедвигательного и слухового анализаторов.

Поэтому требуется участие и кинестетических механизмов при полноценном анализе звукобучающего слова. Анализ слова, кроме того, предполагает операцию установления в слове последовательного порядка звуков. Выделенные звуки нужно удержать в кратковременной памяти [50, с. 16]. Только после этого может быть перешифрован в букву уточненный и выделенный из слова звук. В этом действии принимает участие процесс восприятия пространственных отношений и пространства, зрительного восприятия.

Таким образом, как отмечает Л.С.Цветкова [51], обеспечивает нормальный процесс письма функциональная система, в которую входят разные анализаторные системы (оптическая, акустическая, моторная и др.), а также участки коры левого полушария. Каждая из них отвечает за нормальное протекание одного звена в структуре письма, а в общем нормальные условия для сложного целостного процесса письма создают они все вместе. Психофизиологической основой процесса письма и является совместная работа этих систем анализаторов.

Психологическая сторона процесса письма представлена в работах отечественных ученых Л.С.Выготского, В.Я.Ляудис, А.Н.Леонтьева, Цветковой Л.С, И.П.Негурэ и др. Л.С.Выготский писал о роли письма в

психической деятельности ребенка: «письмо вызывает к жизни развитие тех функций, которые у ребенка еще не созрели» [13, с. 267]. В этой связи Л.С. Выготский утверждал, что осознание и произвольное владение устной речью, способность произвольного оперирования собственными умениями формируются при обучении письменной речи, и это - важное условие формирования в свою очередь письменной речи. Без этих условий письменная речь невозможна вообще [13, с. 267].

Все исследователи сходятся в одном - психологическая структура письма очень сложна. Звуковой анализ слова - первый и основной компонент процесса письма, который предполагает умение выделять из звукобучающего слова отдельные звуки и их превращать в устойчивые фонемы. Операция соотнесения с буквой каждого выделенного из слова звука является вторым компонентом процесса письма. Перешифровка зрительного представления буквы в графические начертания, адекватные ей, осуществляемые серией последовательных движений, - третье звено. Задачами, этапом овладения навыком, характером письма определяется структура процесса. Письмо осуществляется только на основе высокого уровня развития устной речи, т.к. тесно связано с ней.

Р.И. Лалаева отмечает [27], что в процессе формирования и функционирования речевой деятельности, и письменной в том числе (чтения и письма), выделяются две группы механизмов, тесно взаимодействующих друг с другом: специфические и общефункциональные речевые механизмы (А.Р. Лурия, Е.Ф. Соботович и др.). При рассмотрении общефункциональных механизмов речевой деятельности актуальным является когнитивный подход. В соответствии с когнитивным подходом языковая способность - органическая и неотъемлемая составляющая речевого развития, тесно связанная с другими когнитивными процессами — восприятием, вниманием, мышлением, памятью и др.

Мыслительные операции (сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения), внимание, оперативная и долговременная память,

рассматриваются как общефункциональные механизмы языковой способности и речевой деятельности ребенка.

Психологические предпосылки формирования этого вида речевой деятельности к настоящему времени были также исследованы и сформулированы в психологии. Их нарушение (или несформированность) ведет к различным трудностям формирования письма или его нарушениям. Л. С. Цветкова указывает на следующие предпосылки [51, с.139]:

1. Сформированность (или сохранность) устной речи, произвольность владения ею, т. е. анализ и синтез устной речи.
2. Формирование (или сохранность) пространственных представлений и восприятия:
 - зрительно-пространственного,
 - сомато – пространственного (пространственные ощущения своего тела),
 - формирование в пространстве понятий «левого» и «правого».
3. Сформированность (или сохранность) двигательной сферы практических видов (динамического, конструктивного, пространственного, позы); сформированность слухо-моторной и оптико-моторной координации.
4. Формирование у детей абстрактных способов деятельности, а это возможно при переходе от предметных, конкретных способов действия к абстрактным.
5. Сформированность (или сохранность) общего поведения, контроля и саморегуляции собственной деятельности, эмоционально-волевой сферы, учебных и познавательных мотивов.

Практически все исследователи отмечают, что значительную роль в развитии других высших психических функций играет письменная речь. Ребёнок научается в школе, благодаря именно письменной речи, произвольному оперированию собственными умениями, осознанию своих

действий, и дело в том, что письмо переводит действия ребенка из бессознательных в произвольные, сознательные и намеренные.

Определяя психологическое содержание процесса письма, А.Р.Лурия [32] выделил необходимое условие для успешного протекания акта письма – отделение от всего и запоминание подлежащей записи фразы. Необходимо не только эту фразу удерживать в памяти, но и в дальнейшем превращать с помощью внутренней речи в развернутую структуру, при этом её части должны свой порядок сохранять. И это сохранение схемы слова или фразы, которую собираемся писать, «...обязательно должно все посторонние тенденции тормозить - как забегание вперед, так и повторение уже написанного звука или слова, персеверацию». Таким образом, произвольная регуляция (планирование, реализация и контроль за актом письма) является одним из важных функциональных компонентов письма [23].

Итак, решающее значение в формировании письменной речи имеют следующие показатели развития ребенка: интеллектуального, моторного, речевого, а также интегративные умения: сенсомоторные, зрительно-моторные, графо - моторные, слухо-моторные [11, 28].

Помимо речи в психологическое содержание письма входят и разной модальности процессы восприятия – акустической, зрительной, пространственной, а также двигательные процессы – кинетической и кинестетической природы, представления буквенных знаков - т.е. зрительные образы, оперативная память и др. Основой, на которой формируется письмо, и является взаимодействие ряда психических функций.

Процесс письма включает в себя действительно большое количество операций. На это указывает А.Р.Лурия [34], он определяет операциями процесса письма, следующие:

- Побуждение, задача, мотив. Для чего человек пишет: сохранить на время информацию, зафиксировать, побудить к действию, передать ее другому лицу и т.п.

– Операция планирования. Составляется (мысленно) план письменного высказывания, общая последовательность мыслей, смысловая программа, с выделением главной мысли.

– Структурирование грамматическое предложения. Соотнесение начальной мысли с определенной структурой предложения. Пишущий в процессе письма должен сориентироваться на том, что он уже написал, и что написать предстоит, сохранить нужный порядок фразы.

– Анализ предложения. Предложение, разбивается на составляющие его слова (т.к. на письме обозначаются границы предложения с помощью знаков препинания и заглавной буквы, и границы слов пробелами).

– Анализ звуковой структуры слова. Это одна из сложнейших в процессе письма операций. Потому что для правильного написания слова надо определить звуковую структуру слова, место каждого звука и последовательность. Для этого совместной деятельностью речедвигательного и речеслухового анализаторов осуществляется звуковой анализ слова. При этом проговаривание (громкое, внутреннее или шепотное) играет большую роль при определении характера и последовательности звуков в слове.

– Выделенная из слов фонема соотносится с зрительным образом буквы, она должна быть обязательно отдифференцирована от всех других, особенно, сходных графически. Для этого нужен соответствующий уровень зрительного анализа и синтеза, сформированности пространственных представлений.

– Моторная, конечная операция процесса письма. С помощью движения руки воспроизводится зрительный образ буквы. Осуществление кинестетического контроля одновременно с движением. Подкрепление кинестетического контроля зрительным контролем и чтением написанного.

А.Р. Лурия указывал, что «акт письма не является результатом деятельности одного какого-либо «центра», а в его осуществлении

принимает участие система целая взаимосвязанных, и высоко дифференцированных зон коры мозга» [33,34].

Ученый выделил компоненты структурно-функциональной организации мозга, участвующие в процессе письма ребенка, осваивающего новый для себя вид деятельности. В соответствии с тремя блоками мозга функциональный состав письма (по А.Р. Лурия) выглядит следующим образом:

I блок – отвечает за регуляцию бодрствования, тонуса, поддержание тонуса коры в активном состоянии при письме.

II блок – отвечает за прием, хранение, переработку информации. Что касается переработки слухо-речевой информации, то это – фонемное распознавание, слухо-речевая память, опознание лексем.

– Кинестетическая информация перерабатывается через кинестетический анализ графических движений, дифференциацию артикулем.

– Зрительная информация перерабатывается через актуализацию зрительных образов слов и букв.

– Полимодальная информация перерабатывается через зрительно-моторную координацию, ориентацию в пространстве элементов буквы, буквы, строки, актуализацию зрительно-пространственных образов слов.

III блок – отвечает за программирование, регуляцию, контроль.

– Серийная (эфферентная) организация движений – кинетическое (моторное) программирование движений графических.

– Регуляция психической деятельности - планирование, контроль и реализация акта письма.

Итак, трудности письма могут быть вызваны каждым из перечисленных компонентов по отдельности или в сочетании. Кроме того, на письме все слабые звенья устной речи могут проявляться.

Как показали отдельные исследования последних лет, у младших школьников существует тесная связь трудностей формирования навыка

письма не только с недоразвитием речи, но и с несформированностью невербальных форм психических процессов — оптико-моторной, слухо-моторной координации, процесса внимания, зрительно-пространственных представлений, общей моторики, саморегуляции, контроля за действиями, целенаправленности деятельности, мотивов поведения.

Так, Щукин А.В, Елецкая, О.В.[53, с. 10] указывает, что в последнее время всё больше внимания в изучении механизмов письма обращается не только на недоразвитие устной речи, но и также на недостаточную сформированность определенных психических функций. Эта мысль выражена Е.В. Мазановой[35], она подчеркивает, что данный подход позволяет изучить и мозговую организацию письменной речи, что дает возможность расширить представления о механизмах её формирования для преодоления нарушений письма.

Э.Г.Добрынина [18], основываясь на данных предшествующих исследователей, обобщает, что процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности речевых и неречевых функций, которые она представила следующим образом: слуховая дифференциация фонем, правильное звукопроизношение, языковой анализ и синтез, лексико-грамматическая сторона речи, зрительный анализ и синтез, временные и пространственные представления, мелкая моторика, чувство ритма.

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

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что мнения о том, что представляет процесс письма в норме, дополняют друг друга. Процесс письма многоуровневый. Исследователи описывают его с разных сторон: как работу анализаторных систем, функционирование разных блоков мозга. Все авторы сходятся в том, что психологическая структура письма достаточно сложна.

В целом можно сделать вывод, что для формирования процесса письма важны речевые и неречевые предпосылки, психофизиологической основой которых является достаточная сформированность и полноценное функционирование различных участков мозга.

1.2. Понятие дисграфия в психолого-педагогической литературе

Дисграфия является нарушением правописания, которому сопутствует замена букв, пропусков, перестановок буквенных значений, слияний слов, что обусловлено ухудшениями речевого аппарата в общем.

Среди множества определений термина «дисграфия» все авторы сходятся в том, что дисграфия является частичным нарушением процесса письма, проявляющимся в стойких специфических ошибках (не связанных с применением правил орфографии), причина которых - несформированность высших психических функций, задействованных в процессе письма. Подобные нарушения не являются следствием незнания ребёнком грамматических правил или его невнимательности на уроке. Кроме того, они не исчезают сами по себе, с взрослением, а наоборот закрепляются и приумножаются без соответствующей своевременной коррекции.

Дисграфия может возникнуть из-за следующего ряда факторов:

- наследственность — очень часто школьники с дисграфией унаследуют от родственников недостаточную зрелость мозга в конкретных областях, проявляющуюся в торможении некоторых функций;
- функциональный фактор — показывается в задержке психоречевого формирования и дислексии;
- поражение или недостаточное развитие мозга — может развиваться еще в утробе матери или сразу же после родов;
- социально-психологические факторы — провоцируют появление дисграфии в виде нечеткой речи окружающих, разговора на двух языках в

семье, дефицита контакта речи, невнимательного отношения взрослых к ребенку. [2, с.22]

Р.И.Лалаева [27,34], определяет особенности дисграфических ошибок по современной логопедической теории следующим образом:

1.Ошибки при дисграфии стойкие и специфические. 2.Дисграфические ошибки многочисленны,повторяющиеся и сохраняются долго. 3.ошибки вызваны недостаточной сформированностью лексико-грамматического строя речи, недостаточным развитием оптико-пространственных функций, неспособностью детей дифференцировать фонемы, производить фонематический и слоговой анализ и синтез.

Дисграфия может сопровождаться также неречевой симптоматикой, такой как неврологические нарушения, недоразвитие психических функций, нарушения познавательной деятельности. На это указывают Т.В.Ахутина, А.Н.Корнев, Р.И.Лалаева, И.Н. Садовникова, А.Л. Сиротюк [4,30,33,57,59].

Указывая на причины и механизмы дисграфии, исследователи утверждают, что недоразвитие анализаторов и межанализаторных связей имеет следствием недостаток анализа и синтеза перцептивной информации, нарушение перекодирования, например, звуков в буквы. Действительно, для освоения письма ребенку нужно усвоить графические образы букв, а также соотнести их с акустическими и артикуляторными (речедвигательными) характеристиками.

Ребенку необходимы навыки звукового и кинестетического и звукового анализа, должны быть развиты процессы зрительно-пространственного восприятия, на основе полноценного развития анализаторов.

Так, недостаточность межанализаторных связей способствует трудностям в освоении процесса письма. Таким образом, в соответствии с тем, какой анализатор оказывается нарушен, исследователи выделяют виды дисграфии: акустическую, моторную и оптическую. [3,с.19].

На данном этапе, в отечественной логопедии общепринятой является классификация, разработанная сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им.

А. И.Герцена (70-80 г.г. 20 в). В создание этой классификации внесли свой вклад следующие ученые: Г.А. Волкова, Л.С. Волкова, В.А. Ковшиков, Р. И. Лалаева, Л.Г.Парамонова и др. Критерием классификации была взята несформированность операций процесса письма. С этой позиции дисграфия рассматривается как нарушение языковых способностей, которое нуждается в коррекции специальными педагогическими методами. Причины дисграфии видятся – в недостаточности высших психических функций (зрительно-пространственных и речевых), которые должны обеспечивать процесс письма, а механизм данного нарушения – в неполноценности операций письма, в основном лингвистических.

Понимание дисграфии как речевого нарушения вызвано и тем, что письмо – вид речевой деятельности, и тем, что, по данным логопедических исследований, у обучающихся младшего школьного возраста, не имеющих проблем в психическом и сенсомоторном развитии, наиболее часто дисграфия, связанная с недостаточным развитием компонентов речевой системы.

Нарушения функционирования речевой системы и неполноценность речевого развития нашло свое отражение в выделенных по данной классификации видах дисграфии (Р.И.Лалаева) [27, с. 8].

- Дисграфия артикуляторно-акустическая (возникает при нарушенном звукопроизношении и фонематическом восприятии).
- Дисграфия на почве нарушений дифференциации фонем (возникает при нарушенном фонематическом восприятии).
- Дисграфия на основе нарушения языкового анализа и синтеза.
- Дисграфия грамматическая (механизм нарушения заключается в морфологических и синтаксических обобщениях).
- Оптическая дисграфия (возникает при нарушенном зрительном восприятии, а также при несовершенстве зрительной и речевой памяти).

Настоящее время существующие варианты классификации ошибок при письме отражают взгляды исследователей на вероятные механизмы их

возникновения. На основе этого авторы строят свои классификации дисграфий.

Р.Е.Левина разделяет детей с расстройствами письма в соответствии с механизмами имеющихся у них нарушений на группы: дети с недоразвитием речи при нарушениях слухового восприятия, дети с недоразвитием речи при нарушениях речевого анализа (ринолалия, дизартрия), дети с недоразвитием речи при нарушениях зрительного восприятия, дети с нарушением психической активности [29, с. 65].

С точки зрения медико-психологического (клинико-психологического) подхода дисграфия рассматривается чаще не как отдельное расстройство, а как один из симптомов в комплексе других нарушений, в основном энцефалопатических или неврологических (А.Н. Корнев, С.С. Мнухин). В этой связи многие ученые указывают на то, что наиболее часто нарушения письменной речи проявляются при нарушениях психического развития.

Так, например, Е.А.Логинова [31] рассматривает полифакторную модель возникновения дисграфии. По его мнению, трудности в обучении письму возникают как результат трех групп явлений: 1. биологической недостаточности мозговых систем, входящих в систему письменной речи, 2. Функциональной недостаточности, возникающей на этой основе и 3. средовых условий, предъявляющих требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям. Кроме асинхронии развития в патогенезе расстройств письменной речи принимают участие ещё два вида дизонтогенеза: задержанное развитие и парциальное психическое недоразвитие. А.Н. Корнев считает, что в случае семейных, генетически обусловленных расстройств, дизонтогенез ближе к задержанному типу развития. Нейропсихологические и клинические исследования позволили Е.А.Логиновой [31] определить неравномерное психическое развитие у детей с нарушениями письменной речи, выявить, что разные виды дисграфии сопровождаются у детей различными по выраженности расстройствами нервно-психической деятельности.

Для овладения письмом, как отмечает Т.В. Ахутина, важна сформированность функций трех блоков мозга. Автор выделяет наиболее распространенные с точки зрения нейропсихологического подхода к проблеме варианты дисграфии [6,с.21]:

- Дисграфия регуляторная - вызванная несформированностью произвольной регуляции действий (3 блок мозга- функции регулирования, программирования и контроля).

- Фонематическая или акустико-артикуляционная дисграфия – результат задержки развития функции переработки слуховой и кинестетической информации (отставание в развитии 2 блока мозга- блока приема, хранения, переработки информации).

- Дисграфия зрительно-пространственная по правополушарному типу (2 блок мозга), т.е. функции приема, переработки и хранения информации в данном случае - зрительно-пространственной). От работы правого полушария зависят зрительно-моторная координация, возможность соотнесения движения с координатами вертикальной и горизонтальной, возможность запоминания объединения в одно целое и взаиморасположения частей, т.е. восприятие целостного образа[3, с. 47]. Т.В. Ахутина эти особенности связывает с одним механизмом – с трудностями оперирования пространственной информацией и попытками компенсировать их.

- Дисграфия зрительно-пространственная по правополушарному типу (2 блок мозга).

- Дисграфия, вызванная трудностями поддержания активного тонуса коры, рабочего состояния (как результат нарушений работы 1 блока мозга).

Как отмечает Т.В. Ахутина [6], ошибки, подобные по внешним проявлениям, могут иметь разные механизмы, разную природу. Например, слитное написание слов может быть связано и с трудностями формирования целостного образа написанного слова, и (из-за проблем с программированием и контролем) с недостаточностью анализа языкового

материала. Необходимо учитывать для определения механизма не только отдельные ошибки, а весь симптомокомплекс особенностей письма. Что же касается вывода о механизме дисграфии, то его можно сделать при сопоставлении особенностей письменной речи с состоянием других высших психических функций.

Таким образом, настоящее время представлено несколько подходов к классификации нарушений письма. Одни исследователи связывают дисграфию с нарушением деятельности анализаторов. В понимании большинства исследователей нарушений процесса письма, а именно в рамках традиционной классификации, дисграфия связывается с недостаточным развитием компонентов речевой системы. С точки зрения клинико-психологического подхода представлена полифакторная модель дисграфии, где нарушение письма рассматривается как один из симптомов в комплексе других нарушений, в основном энцефалопатических или неврологических. Нейропсихологи объясняют дисграфию несформированностью функций трех блоков мозга.

Таким образом, на основе анализа литературы по проблеме исследования можно сделать вывод о том, что возникновение дисграфии обусловлено как речевыми, так и неречевыми механизмами, несформированностью как компонентов речевой системы, так и неречевых предпосылок процесса письма (зрительное и слуховое восприятие, зрительная и слухоречевая память, внимание, произвольность поведения, самоконтроль).

1.3. Методы и приёмы профилактики дисграфии

В процессе логопедической работы по коррекции определенного вида дисграфических ошибок основной задачей логопедической работы является коррекция нарушенного механизма, формирование тех психических

функций, которые обеспечивают нормальное функционирование операций процесса письма.

Чтобы исправить данную проблему существует некоторое количество результативных методов корректирования дисграфии у детей младшего возраста:

- Схема слова. Предполагает, что малышу дают определенную картинку, на которой изображается предмет или схема слова. Школьнику нужно произнести, какой это предмет, а после этого озвучить слово по буквам.

- Распознавание звуков и букв. Такой способ включает несколько вариантов: записывание большого объема букв; подчеркивание слов с конкретными звуками и их запись; поиск конкретной буквы в слове, предложении, и ее исключение; осуществление выбора подходящей картинки, в которой существует конкретный звук. [3, с. 45]

- Анализ звуков и букв. Школьнику дают определенную картинку. Он говорит, что на ней изображено, и записывает это слово, при этом ставив ударение в нем. После этого ребенок называет по порядку все звуки и отмечает их конкретным цветом.

- Метод структурирования. В слове ребенку нужно определить, сколько гласных и согласных. Сделать это необходимо последовательно. После этого ребенок должен составить схему слова, где гласные он обозначит кружочком, а согласные квадратиком.

Исправление ошибок. Школьнику даются слова с ошибками. Ему нужно исправить эти ошибки и заново переписать слова.

Р.И. Лалаева предлагает коррекционную логопедическую работу по направлениям:

1. Развитие фонематического восприятия при устранении артикуляторно - акустической дисграфии и дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания.

2. Развитие языкового анализа и синтеза при дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

3. Развитие слогового анализа и синтеза.

4. Развитие фонематического анализа и синтеза.

5. Устранение аграмматической дисграфии.

6. Устранение оптической дисграфии [10].

В каждом направлении предлагаются задания с опорой на различные анализаторы (речеслуховой, речедвигательный, зрительный и другие), которые строятся по плану от частного к общему, от простого к сложному. Р.И. Лалаева [27] в предложенной коррекционной работе отмечает большое значение опор на внешние схемы, идеограммы, флажки, дополняя их значками и стрелками, имитируя предметы и отношения между ними. Так, например, строится работа по выделению гласного звука из слога и слова в развитии слогового анализа и синтеза, где обучающиеся определяют гласный звук и место его в слове (начало, середина, конец), постепенно переходя на двух – и трёхсложные слова (рисунок 10).

о , _о_ , _о_ .

Рисунок 1 – Схемы слов с расположением гласного звука начале, середине и конце слова

Е.В. Мазанова разработала комплект пособий, предназначенных для работы с детьми при аграмматической [35], акустической [36], оптической [35] и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза [36]. По коррекции каждого вида дисграфии автор ставит определённые задачи обучения детей. Вся коррекционная работа проводится в три этапа: подготовительный (уточнение и подготовка к коррекции), основной (развитие западающего элемента, работа с ним) и заключительный (закрепление полученных знаний; перенос полученных умений и знаний на другие виды деятельности).

К каждому пособию логопед подобрала альбом для обучающегося «Учусь работать со словом», «Учусь не путать звуки», «Учусь не путать буквы» [35], «Учусь работать с текстом» [36]. Предлагаемая методика обучения строится с учетом речевого онтогенеза, индивидуальных и возрастных особенностей детей, системности и последовательности в подаче лингвистического материала, комплексности при преодолении выявленных нарушений письменной речи. В предложенной коррекционной работе Е.В. Мазанова большое внимание уделяет моделированию букв, слов, предложений, правил[35]. Так, например, при коррекции акустической дисграфии, обучающимся предлагается работа со схемой гласной буквы Ю, где они объясняют обозначение буквой одного или два звука (рисунок 2)



Рисунок 2 – Схема обозначения буквы Ю одного и двух звуков

Или, например, при коррекции оптической дисграфии обучающимся предлагается найти, прочитать и записать пословицу с указанием рабочих букв урока (рисунок 3).

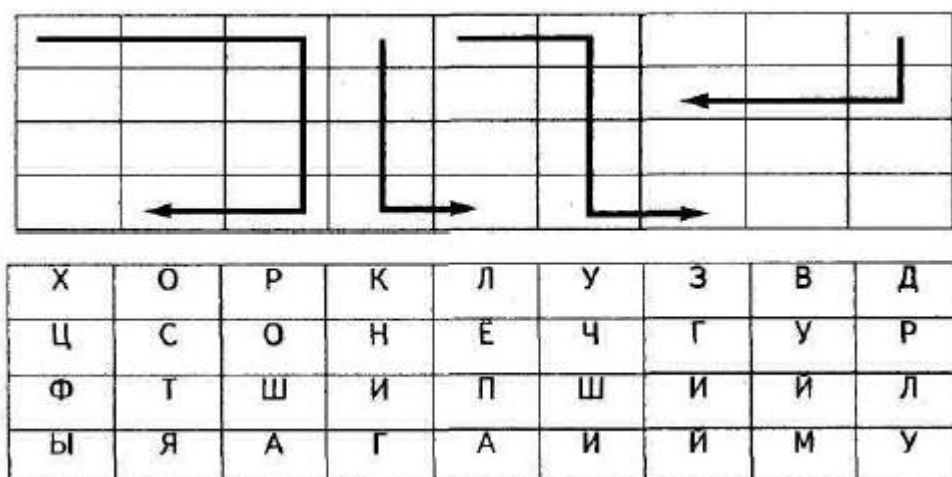


Рисунок 3 – Таблица зашифровки пословицы «Хорошая книга лучший друг»

Л.Н. Ефименкова [22, с. 23] при коррекции дисграфии выделяет следующие разделы:

1. Работа над словом:

- 1) Состав слова. Образование слов;
- 2) Фонетическая и смысловоразличительная роль ударения;
- 3) Формообразовательная роль ударения.

2. Дифференциация гласных.

3. Дифференциация согласных.

В предложенной разработке автор делает акцент на том, что у обучающихся - дисграфиков много ошибок на безударные гласные и поэтому даёт расширенный методический материал, направленный на выработку у учеников умения находить в слове безударные гласные и подбирать к ним проверочные слова. Также Л.Н. Ефименкова после работы над каждым разделом предлагает заканчивать его диктантом с заданием или изложением с другими видами заданий. Так, например, после работы над дифференциацией гласных обучающимся предлагается зрительный диктант. Логопед пишет на доске предложение, обучающиеся запоминают его, запись стирается и обучающиеся записывают его по памяти. Такого рода задание можно начинать с запоминания словосочетания, переходя на предложения, затем и текст.

Т.В. Пятница [44] разработала направления по коррекции дисграфии у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Автор предлагает проводить работу по направлениям: различение гласных и согласных, звонких и глухих, твёрдых и мягких групп звуков, звуковой анализ и кодирование слогов и слов, развитие тонкой моторики, моторной памяти и увеличение скорости письма, развитие зрительного и слухового внимания и памяти, развитие способности к концентрации и произвольному переключению внимания. Так, например, направлении различения групп звуков при дифференциации твёрдых и мягких согласных звуков автор предлагает интересный приём. Когда обучающийся слышит мягкий звук, он его повторяет, выбрасывая при этом руки со сжатыми кулаками вперёд, кулаки при этом разжимаются. Если обучающийся слышит твёрдый звук, то произносит его с резким опусканием рук со сжатыми кулаками вниз вдоль тела, кулаки при этом резко разжимаются. Задание постепенно усложняется, если сначала ученик произносил по одному звуку, то затем произносит слоговой ряд с различными гласными звуками. Или, например, для развития зрительного внимания и зрительной памяти обучающему предлагается доступный текст, который нужно переписать с заменой указанной буквы на условный знак. Усложнение задания в замене трёх букв, восстановлении текста через два часа.

А.В. Щукин и О.В. Елецкая [53, С. 10 - 17] разработали психокоррекционную работу по устранению дисграфии, основанную на системном, комплексном подходе, направленную на развитие зрительно - моторной и слухомоторной координации, коррекции форм психомоторного поведения и интеллектуально - личностного развития детей и выделяют направления работы:

- Способствование статической и динамической координации движений кисти и пальцев рук, ритмической организации движений, овладению навыками переключаемости и ориентировки в пространстве.

- Использование графических работ для развития тонкой моторики рук и речи, наглядно - образной памяти, мышления.
- Применение заданий и упражнений на наглядно - действенном, наглядно - образном и словесно - логическом уровне мышления.
- Психотехнические приёмы для повышения умственной работоспособности, развития памяти, внимания, скорости реакции.
- Сюжетно - ролевые игры, направленные на коррекцию самооценки, саморегуляции, произвольности поведения.
- Акцентировать внимание на коррекцию дифференциации пространственных отношений на предметном уровне, либо на развитие зрительно - моторной координации, либо на коррекцию самооценки.

Так, например, при работе по дифференциации звонких – глухих согласных на развитие внимания авторы предлагают внимательный диктант. Логопед диктует слова, обучающиеся вместо заданной буквы ставят особые знаки, если шифровка начале слова - кружок, в середине – треугольник, конце – прямоугольник. Задание постепенно усложняется, если убрать подсказку шифра с доски, быстро сосчитать количество слов, где заданная буква начале, середине или конце слова, заменять буквы и со звонкой и с глухой буквой.

Система коррекционной работы, предложенная Е.В. Мазановой, основывается на комплексном логопедическом обследовании детей с учетом особенности деятельности младших школьников. Е.В. Мазанова считает важным принимать во внимание ранние сроки начала коррекционной работы, а также комплексность мероприятий, которые направлены на преодоление специфических ошибок. Автор считает необходимым привлекать родителей к выполнению домашних заданий детей-дисграфов. Существуют также определенные упражнения, которые родители проводят в домашних условиях со своими детьми, в перерывах между занятиями:

– контурная правка предполагает для этого наличие объемного текста, и которого школьнику нужно вычеркнуть конкретную букву. Последующий этап задания – подчеркивание одной буквы и вычеркивание другой. Упражнение может помочь развить внимание и запомнить зрительный образ букв;

– пропущенные буквы – данный метод очень похож на контурную правку. В большом тексте ребенку нужно вставить пропущенные буквы. Упражнение развивает уверенность навыке письма и внимание;

– лабиринт – этот метод способен тренировать большую моторику руки. Дети должны проводить безотрывно длинную линию. Стоит вовремя менять руку. [4, с.17]

Также нужно постоянно объяснять школьнику, как расставляются в тексте знаки препинания и вслух проговаривать текст, в соответствии с правилами письма. Занятия с логопедом желательно должны осуществляться в форме игры. Можно также применять магнитные буквы для того, чтобы создать слова, проводить написание диктанта для лучшего восприятия звуков. Благодаря различным методикам, ребенок будет учиться правильному произношению букв, звуков и целых слов. Родители должны внимательно подбирать ручки и карандаши своим детям. Лучше всего отдавать предпочтение ручкам с не совсем ровной поверхностью. При письме такой ручкой может осуществляться массаж кончиков пальцев, и головному мозгу будет посылаться определенные сигналы. Карандаши должны быть с неровной поверхностью, к примеру, в форме многоугольника. [5, с. 56]

Необходимо вовремя распознать у детей признаки дисграфии. В возрасте 3-4 лет проверять слуховую дифференциацию звуков очень важно. Зачастую родители начинают обучать ребенка иностранному языку с ранних лет. При неправильном подходе к обучению детей английскому или иному языку может развиваться и дисграфия и дислексия. Стоит помнить, что каждый родственник обязан правильно проговаривать слова. При повторении

взрослых за ребенком «исковерканных» слов, школьник может принять их как правильные и продолжать так говорить, что приведет к еще большим проблемам при формировании речи.

Таким образом, устранение специфических ошибок письма осуществляется приёмами, направленными на развитие речи и мышления, процессов восприятия, памяти, воображения и других психических процессов. Большое внимание в коррекции дисграфических ошибок уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Работа выстраивается с разных позиций, осуществляя разные методы и приёмы. В ходе специально организованной и систематической логопедической работы обучающиеся учатся анализировать, сопоставлять и обобщать различные языковые явления, что в свою очередь, снижает риск возникновения специфических ошибок на письме. Важно помнить, что только комплексный, последовательный и дифференцированный подход позволит грамотно построить коррекционную работу и достичь наилучшего результата.

Глава II. Исследование предрасположенности к дисграфии у обучающихся 1 классов общеобразовательной школы

2.1. Цель, задачи и методика экспериментального исследования

Теоретический анализ научной и методической литературы по исследуемой проблеме показал необходимость и целесообразность ее наиболее глубокого и всестороннего изучения. На основе обзора научно-методической литературы нами были выделены принципы диагностики, разработанные в трудах Л. С. Выготского, Глаголева Е.А., Емельянова И.А., Егорова Е.Е., Иншакова, О. Б., Лалаева Р.И., Лурия А.Р., Мамаева А.В., Поваляева М.А., Хорошилова Е.И.:

– принцип комплексного изучения развития психики ребенка предполагал вскрытие глубоких внутренних причин и механизмов

возникновения того или иного отклонения, всестороннее обследование особенностей развития познавательной деятельности, в том числе речевых и неречевых предпосылок, способствующих формированию письма.

– принцип системного подхода опирается на представления о системном строении психики и предполагает анализ результатов психической деятельности ребенка на каждом из ее этапов.

– принцип выявления и учет потенциальных возможностей-значимой для этого принципа, является концепция Л.С. Выготского о соотношении обучения и развития, в соответствии с которой выделяются зона актуального развития и зона ближайшего развития. Вследствие этого необходимо применять методики, позволяющие определить не только ЗАР, но и ЗБР.

– принцип качественно-количественного подхода - необходимо учитывать не только конечный результат деятельности, но и анализировать процесс ее выполнения: отношение к ситуации обследования и заданиям, способы ориентации в условиях заданий и способы выполнения заданий, продуктивное использование помощи взрослого и т.д. При этом качественные и количественные показатели выступают во взаимосвязи.

– принцип единства диагностики и коррекционной помощи отражает необходимость использования полученных данных.

На основе выделенных принципов было организовано и проведено исследование.

Цель исследования: выявление предрасположенности к дисграфии у детей с нормальным развитием речи общеобразовательной школы.

Задачи исследования:

- 1) изучение литературы по проблеме исследования;
- 2) подбор методики исследования по выявлению предрасположенности к дисграфии у обучающихся общеобразовательной школы;
- 3) выявление предрасположенности к дисграфии у детей с нормальным речевым развитием;

4) разработка методических рекомендаций по выявлению предрасположенности к дисграфии у детей с нормальным речевым развитием.

Сроки проведения констатирующего эксперимента: апрель – октябрь 2017 г. База констатирующего эксперимента. Экспериментальная работа проводилась на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школы № 6 г. Перми (второй класс).

Структура констатирующего эксперимента. Эксперимент проводился в несколько этапов.

1. На первом этапе - подготовительном, проводилось изучение и анализ медико-психолого-педагогической документации на каждого первоклассника в апреле 2017 года, сбор анамнестических данных методами беседы с педагогами, изучением анамнестических частей, акты развития ребенка.
2. Целью второго этапа является изучение устно-речевых и неречевых предпосылок нарушений письма у первоклассников в мае 2017 годв:
 - Речевые предпосылки: (состояние звуко-слоговой структуры слова (Р.Е. Левина); исследование фонематического восприятия и фонематических представлений (Е.Ф. Архипова, Л.И. Венедиктова, Р.И. Лалаева); исследование языкового анализа и синтеза (Л.Г. Парамонова, Т.А. Фотекова);
 - Неречевые предпосылки: (исследование зрительно - пространственных функций (Т.В. Ахутина); исследование внимания - тест «школьной зрелости» (А.Керна, Я.Ирасека); исследование мышления (О.Н. Усанова).
3. На третьем этапе осуществлялся анализ фактической части констатирующего эксперимента и формулировались выводы.

Длительность каждого этапа эксперимента не превышала 30 минут. При проведении письменных упражнений предлагались физминутки в виде пальчиковой гимнастики и упражнения для развития общей моторики.

Все дети, принимающие участие в экспериментальном исследовании в целом по физиологическим данным здоровы.

На констатирующем этапе была проведена диагностика речевых и неречевых предпосылок нарушений письма у первоклассников.

Для реализации этой цели были разработаны критерии оценки и осуществлен подбор методик исследования речевых и неречевых предпосылок, способствующих формированию письма (таблица 1).

Таблица 1 – Критерии оценки и методики исследования речевых и неречевых предпосылок, способствующих формированию письма

Критерии	Методики
Речевые предпосылки, способствующие развитию письма	1. Списывания текста с доски. 2. Списывание печатного текста индивидуально. 3. Слуховой диктант.

Для исследования предпосылок нарушений письма были использованы следующие методики:

1. Списывания текста с доски (Глаголева Е.А., Емельянова И.А.).

Название: «Утро».

Материал: текст.

Процедура: списать, расставить знаки препинания, обозначить начало нового предложения.

Текст на доске:

утром взошло солнце цветы повернули к нему свои головки как блестит роса на траве скоро росинки пропадут с листочков куда они денутся

Текст для проверки.

Утром взошло солнце. Цветы повернули к нему свои головки. Как блестит роса на траве! Скоро росинки пропадут с листочков. Куда они денутся? [3]

2. Списывание печатного текста индивидуально (Лалаева Р.И.).

Название: Букет.

Материал: текст.

Процедура: текст положить перед ребенком в печатном виде, он должен списать.

Текст:

Алеша с сестрой купили букет мимоз. Они весело вбежали в дом. Чудный запах лился от цветов. Вот пушистый букет на столе. Малышка Аннушка сунула нос в букет. С щеки упала пыльца. Как хороши были мимозы! Это цветы для мамы [34].

3. Слуховой диктант (Хорошилова Е.И.).

Название: Осень.

Материал: текст.

Процедура: Учитель читает текст с интонацией, дети пишут текст, расставляют знаки препинания, обозначают начало нового предложения.

Текст:

Пришла осень. Часто идут дожди. Стало холодно. Дуют сильные ветры. Белка делает запасы грибов. Птицы улетают на юг. Удачного вам полета! [34]

Количественная обработка результатов исследования включала подсчет количества ошибок в каждом виде письменных работ [40, с. 8]. Подсчет орфографических и специфических ошибок производился отдельно. Специфические ошибки соотносились с формами дисграфии, для симптоматики которых они характерны.

Шкала, характеризующая степень выраженности дисграфии:

- 0-3 специфические ошибки – отсутствие предпосылок к дисграфии;
- 4-7 специфических ошибки – легкая степень выраженности дисграфии;
- 8-11 специфических ошибок – средняя степень выраженности дисграфии;
- 12 и более специфических ошибок – выраженная степень дисграфии.

Для оценки достоверности изменений количественных показателей, полученных при первичном и повторном исследовании письменной речи школьников, нами использовался непараметрический критерий Вилкоксона.

Экспериментальное исследование, проходившее по 3 отобранным нами методикам, позволило оценить в своей совокупности речевые и неречевые нарушения письма у детей школы. Для оценки результатов выполнения заданий была разработана унифицированная шкала оценок, в основе которой лежит 5-ти - балльная система:

- Ребенок правильно выполняет задания - 5 баллов.
- Ребенок правильно выполняет задания с подсказками учителя- 4 балла.
- Ребенок затрудняется в выполнении задания, при выполнении задания допускается 1-5 ошибки — 3 балла.
- Ребенок затрудняется в выполнении задания, при выполнении допускает 10- 16 ошибок - 2 балла
- Ребенок допускает ошибки в более половины заданий - 1 балл.
- Ребенок не может самостоятельно выполнить задания, допускает очень много ошибок - 0 баллов.

Итоговая оценка результатов предполагает, как количественное, так и качественное их обобщение.

Качественная оценка результатов, по - нашему мнению, предполагает выделения пяти основных уровней речевых и неречевых предпосылок нарушений письма:

1. Высокий уровень - сформированности речевых предпосылок нарушений письма - ребенок выполняет задания в соответствии с инструкциями, отсутствуют ошибки при выполнении.

2. Уровень выше среднего - ребенок выполняет задание, но с небольшими недочетами и ошибками, неправильное воспроизведение от одного до трех слов.

3. Средний уровень - ребенок не до конца понимает инструкцию, требуется повторение задания, выполнение задания требует помощи в виде наводящих вопросов педагога, при ответе допускаются ошибки, неточности, неправильное повторение, недостаточная активность при рассматривании картинки, выделении от 7 до 10 нелепых ситуаций

4. Уровень ниже среднего - ребенок сложно понимает инструкцию, приходится постоянно возвращать его к цели задания, повторять, выполнение задания требует педагога.

5. Низкий уровень - сформированности речевых предпосылок нарушений письма - ребенок не может выполнить задания в соответствии с предъявленной инструкцией, выполнение заданий носит хаотичный характер, допускает множество ошибок, неправильное повторение, непонимание нелепости изображенных фрагментов.

В качестве общего критерия выступало понимание детьми инструкции, целостность ее выполнения, выполнения заданий согласно инструкции. Все задания проводились в естественных условиях.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента по выявлению предрасположенности к дисграфии

Представим анализ результатов констатирующего эксперимента, состояния письма у первоклассников общеобразовательной школы. Результаты констатирующего эксперимента представлены в таблицах Приложения 1.

Исследование списывания с печатного текста показало, что младшие школьники 1-ого класса допускают в этом виде письменной работы значительное количество специфических и орфографических ошибок. Как видно из таблицы 1 (Приложение 1), в работах детей зафиксировано 54 специфические ошибки (рис. 4). Качественный анализ указанных ошибок

показал, что среди них наиболее представленными были ошибки на почве недоразвития языкового анализа и синтеза (28).



Рисунок 4 – Структура специфических ошибок при списывании с печатного текста у первоклассников

Так, в письменных работах младших школьников отмечалось отсутствие или неверное обозначение обозначения границ предложения (... вбежали в дом. Чудный... - «вбежали в дом Чудный», ...пыльца. Как... - «пылец Как», ...букет на столе. Малышка... - «букет. на столе. Малышка»); слитное написание слов (с щеки - «сщеки», запах от - «запахот», вот пушистый - «вотпушистый», хороши были - «хорошибыли»); пропуски букв (пыльца - «пылец», купили - «купи», были - «бли»); раздельное написание слова (вбежали - «в бежали»), персеверации (вбежали - «вбукели, от цветов - «от цветовв», Аннушка сунула - «Аннушка сунушка»).

Примерно в 2 раза реже в списывании с печатного текста отмечались оптические ошибки (11). Они были представлены пропусками элемента буквы (на - «но», пушистый - «пушистый», с щеки - «с цеки», мимоз - «милоз»); зеркальным написанием букв (Чудный - «Уудный»); смешениями оптически сходных букв (пушистый - «тушистый», мамы - «мами», букет -

«бикет», пыльца - «пыльяа»); написанием лишнего элемента буквы (мимоз - «мишоз»).

Ошибки, обусловленные нарушениями фонемного распознавания, и аграмматизмы, были представлены примерно одинаково (8 и 7, соответственно). В письменных работах обучающихся зафиксированы нарушения обозначения мягкости согласных с помощью мягкого знака (пыльца - «пыльца», денутся - «денутся»); смешения букв, обозначающих звонкие и глухие звуки (букет - «пукет», вбежали - «впежали»); смешения букв, обозначающих свистящие и шипящие звуки (вбежали - «вбезали»).

Аграмматизмы на письме проявлялись в виде пропусков слов и частей предложения (...мимоз. Они весело вбежали... - «мимоз вбежали», Чудный запах лился от цветов. - «Чудны запах от цветов.», ...нос в букет... - «нос букет», ...букет на столе. - «букет.»); нарушений согласования слов (Как хороши были... - «Как хорошо были», ...с сестрой купили... - «с сестра купили»).

Количество орфографических ошибок при списывании с печатного текста оказалось меньшим, по сравнению с специфическими, и составило 9 ошибок (Аннушка - «Анушка», «анушка», запах - «запох», с щеки - «с щёки»).

Исследование списывания текста с доски показало, что младшие школьники допускают в этом виде письменной работы значительное количество специфических и орфографических ошибок. Как видно из таблицы 2 (Приложение 1), в работах детей зафиксировано 85 специфических ошибок. Качественный анализ указанных ошибок показал, что среди них наиболее представленными были ошибки на почве недоразвития языкового анализа и синтеза (61). В работах детей отмечалось слитное написание слов (блестит роса - «блеститроса», на траве - «натрове», к нему свои - «к немусвои»), перестановка и добавление букв (росинки - «росники», возшло - «возошло», повернули - «повернулись»), раздельное написание слова (на траве - «на т раве»), персеверации (...пропадут с листочков - «пропадут с

травеков», на траве - «на травве», Цветы повернули к нему свои головки. - «Цветы повернулись к нему свои цветы.»), пропуск буквы (солнце - «сонце», блестит - «бестит», роса - «раа», росинки - «росини») и отсутствие обозначения границ предложения или неверное обозначение (...с листочков. Куда... - «с листочков! Куда», Как блестит роса на траве! Скоро... - «Коп блестит роса. На траве! скоро», ...к нему свои головки. Как... - «к нему свои. головки Головки как», ...пропадут с листочков. Куда... - «пропадут! с листочков куда»).

Примерно в 4 раза реже отмечались аграмматизмы разных типов (16), которые были представлены в виде пропуска членов предложения, нарушения последовательности членов предложения (...росинки пропадут с листочков. - «росинки пропадут.»), Утром взошло солнце. - «Взошло утром солнце.»), ...головки. Как блестит роса на траве! Скоро... - «головки. росинки»), неправильном написании частей слов (приставок, суффиксов, падежных окончаний) (пропадут - «прападут», с листочков - «с листков», «листочкав», роса - «росо»).

Так же отмечались оптические ошибки (7) и ошибки, обусловленные недостаточным развитием фонемного распознавания (1). Эти ошибки представлены в виде пропуска элемента буквы (куда - «кудо», как - «кок», «коп») и замен и смешения оптически сходных букв (пропадут - «пропаддт», «пропадит»), а также написании лишнего элемента буквы (утром - «утрош»), нарушении обозначения мягкости согласных с помощью ь (мягкий знак) или гласных второго ряда я, е, ё, и, ю (денутся - «денутся», блестит - «блесьтит»).



Рисунок 5 – Структура специфических ошибок при списывании с доски у первоклассников

При написании диктанта младшие школьники допускают в этом виде письменной работы следующие специфические и орфографические ошибки. Как видно из таблицы 3 (Приложение 1), в работах детей зафиксировано 90 специфических ошибок (рис. 6).

Количество орфографических ошибок составило 13 ошибок (травя - «трова», роса - «раса», блесит - «блистит», пропадут - «проподут»).



Рисунок 6 – Структура специфических ошибок при слуховом диктанте.

Качественный анализ указанных ошибок показал, что среди них наиболее распространенными были ошибки на почве недоразвития языкового анализа и синтеза (59). Эти ошибки представлены в виде отсутствия обозначения границ предложения или неверное обозначение (...вам полета! - «вам полета.», Удачного вам полета! - «Чдачнава полета. вам»), персевераций (удачного - «уудачного»), пропуска буквы или слога (пришла - «пршла», холодно - «хород», улетают - «улитют», птицы - «птцы»), слитного написания слов (часто идут - «частаидут», стало холодно - «сталохолодно»).

Реже отмечались аграмматизмы разных типов (18) в виде неправильного написания частей слов (приставок, суффиксов, падежных окончаний) (полета - «полет», удачного - «чдачнава», «удачнава») и нарушения последовательности членов предложения (Удачного вам полета! - «Чдачнава полета. вам»).

Недостаточное развитие фонемного распознавания и оптические были представлены в соотношении 7 и 6, соответственно. Эти ошибки проявлялись нарушении обозначения мягкости согласных с помощью ь или гласных второго ряда и, е, ё, ю, и (сильные - «слные», «силиные», «силные»), заменах и смешениях букв, обозначающих лабиализованные гласные звуки (полета - «полота»), заменах и смешениях букв, обозначающих сонорные звуки (холодно - «хород»), написании лишнего элемента (улетают - «улитают», ветры - «витры»), пропуска элемента буквы (сильные - «сіные») и зеркальной обращенности букв (Удачного - «Чдачнава»).

Количество орфографических ошибок оказалось меньшим, по сравнению с специфическими, и составило 13 ошибок (стало - «стала», часто - «часта», полета - «палета»).

Анализ индивидуальных данных позволили разделить детей на подгруппы по степени выраженности дисграфии. В качестве критерия выбран показатель суммарного количества ошибок специфического характера в письменных работах детей (см. таблицу 2).

Отсутствие дисграфии было выявлено у 1 младшего школьника, допустившего в письменных работах 3 специфические ошибки (табл. 2). Проявившиеся на письме в виде пропуска слов и целого предложения.

Таблица 2 – Суммарное количество специфических ошибок в письменных работах младших школьников

Имя ребенка	Кол-во ошибок	Имя ребенка	Кол-во ошибок
А.	12	А.	8
А.	8	А.	14
М.	14	С.	3
И.	8	Л.	14
К.	7	П.	20
Е.	16	В.	9
И.	10	М.	14
А.	14	И.	16
А.	15	К.	7
А.	11	Р.	9

Легкая степень выраженности дисграфии отмечена у 2 учеников, в работах которых выявлено по 7 специфических ошибок, в виде пропуска предложений, неправильного обозначения границ предложения, нарушения обозначения мягкости согласных с помощью мягкого знака, слитного написания слов, пропуска элемента буквы, нарушения согласования слов в предложении, зеркального написания букв.

У 7 младших школьников наблюдается средняя степень выраженности дисграфии. В работах, этих обучающихся выявлено от 8 до 11 специфических ошибок, таких как нарушение обозначения мягкости согласных с помощью гласных второго ряда, замена и смешение букв, обозначающих звонкие и глухие звуки, аффрикаты и их компоненты, нарушение обозначения границ предложения и неверное обозначение, слитное написание слов, пропуск слов, пропуск букв в слове, нарушение согласования слов в предложении, трудности конструирования сложных предложений.

У половины обследованных детей (10 человек) выявлена выраженная степень дисграфии. В письменных работах детей этой подгруппы

зафиксировано от 12 до 20 специфических ошибок. Наиболее представленными были такие ошибки, как замена и смешение букв, обозначающих свистящие и шипящие звуки, сонорные, аффрикаты и их компоненты, пропуск элемента буквы, неправильное написание частей слов, нарушение обозначения границ предложения, пропуск членов предложения, пропуск букв, перестановка букв, нарушение обозначения мягкости согласных с помощью гласных второго ряда е, ё, и, ю, я, персеверации, слитное написание слов, добавление букв.



Рисунок 7 – Степень выраженности дисграфии у младших школьников

Сопоставление степени успешности выполнения детьми письменных заданий показало, что наименьшее количество ошибок обучающиеся первого класса допустили при списывании с печатного текста. Списывание с рукописного текста и написание диктанта оказалось одинаково сложным для обучающихся. Во всех видах письменных работ наиболее представленными оказались ошибки, обусловленные несформированностью языкового анализа и синтеза (28 - при списывании с печатного текста, 61 – при списывании с

рукописного текста и 59 – при написании диктанта). Ошибки остальных типов встречались существенно реже.

Таким образом, исследование письменной речи обучающихся первых классов констатирующего этапа показало, что у всех обследованных детей выявляются трудности овладения письмом различной степени выраженности, что находило отражение в специфических ошибках письма. При этом у половины первоклассников (10 человек) выявлена выраженная степень предрасположенности к дисграфии, у 7 школьников отмечена средняя степень выраженности предрасположенности к дисграфии, у 2 – легкая и только у одного первоклассника предрасположенность к дисграфии отсутствовала.

Сопоставление степени успешности выполнения детьми письменных заданий показало, что наименьшее количество ошибок первоклассники допустили при списывании с печатного текста. Списывание с рукописного текста и написание диктанта оказалось одинаково сложным для обучающихся констатирующего класса. Во всех видах письменных работ наиболее представленными оказались ошибки, обусловленные несформированностью языкового анализа и синтеза. Ошибки остальных типов встречались существенно реже.

Глава III. Профилактика дисграфии в условиях кружковой деятельности

3.1. Требования государственного образовательного стандарта к внеурочной деятельности

План внеурочной деятельности является частью образовательной программы муниципального автономного общеобразовательного учреждения.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, основного общего образования, в дальнейшем НОО, ООО.

Основное назначение внеурочной деятельности в условиях ФГОС НОО определяет цель: создание условий для позитивного общения обучающихся в школе и за ее пределами, для проявления инициативы и самостоятельности, ответственности, искренности и открытости в реальных жизненных ситуациях, интереса к внеклассной деятельности на всех возрастных этапах.

Также к целям внеурочной деятельности можно отнести:

- создание условий для достижения учащимися необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей, создание условий для многогранного развития и социализации каждого учащегося в свободное от учёбы время;
- создание воспитывающей среды, обеспечивающей активизацию социальных, интеллектуальных интересов, учащихся в свободное время, развитие здоровой, творчески растущей личности, с сформированной гражданской ответственностью и правовым самосознанием, подготовленной к жизнедеятельности в новых условиях, способной на социально значимую практическую деятельность, реализацию добровольческих инициатив.

Продолжительность занятия внеурочной деятельности во II-IV классах составляет 40 минут. В первом классе с целью реализации «ступенчатого» метода постепенного наращивания учебной нагрузки, в соответствии с п. 10.10. СанПиН 2.4.2.2821-10, обеспечивается организация адаптационного периода (письмо МО РФ от 20 апреля 2001 г. № 408/13-13), продолжительность занятия для обучающихся 1 класса составляет 35 минут.

В соответствии с ФГОС НОО внеурочная деятельность вынесена за пределы учебного плана и организуется по пяти направлениям (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное).

План внеурочной деятельности должен быть построен с учётом особенностей организации, осуществляющей образовательную деятельность, и организуется в различных формах: художественные, хоровые, танцевальные студии, школьные спортивные секции, конференции, олимпиады, экскурсии, соревнования, научные исследования и другие формы на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательных отношений.

Реализация данного плана предоставляет возможность получения Стандарта образования всеми обучающимися, позволяет достигнуть целей программы развития образовательной организации, удовлетворить социальный заказ родителей, познавательные интересы обучающихся.

Внеурочная деятельность направлена на разностороннее развитие обучающихся. Разностороннее развитие обучающихся возможно только в том случае, если весь набор воспитательных технологий и методик работы с детьми создает условия для самореализации ребенка. Самореализации обучающихся способствуют развитие у них познавательной мотивации и познавательного интереса, творческих способностей, умение находить необходимую информацию и других универсальных учебных действий.

С целью профилактики утомления, нарушения зрения и осанки обучающихся, на занятиях проводятся физкультминутки, гимнастика для глаз при обучении письму, чтению и математике.

Внеурочная деятельность может реализовываться по следующим направлениям:

- духовно-нравственное
- общеинтеллектуальное
- общекультурное (художественно-эстетическое)
- социальное
- спортивно-оздоровительное

Духовно-нравственное направление реализуется в соответствии с программой духовно-нравственного воспитания учащихся начальной школы и направлено на воспитание в каждом ученике гражданина и патриота, на раскрытие способностей и талантов учащихся, подготовку их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире.

Общеинтеллектуальное направление означает организацию познавательной деятельности обучающихся, направленную на самостоятельное открытие нового знания или алгоритм их приобретения (творческая самостоятельная деятельность учеников). Цель - формирование целостного отношения к знаниям, процессу познания.

Общекультурное (художественно-эстетическое) предполагает развитие эмоционально-образного и художественно-творческого мышления во внеурочной деятельности, что позволяет учащимся ощущать свою принадлежность к национальной культуре, повышает чувство личной самодостаточности. Цель - формирование ценностного отношения к прекрасному, представлений об эстетических идеалах и ценностях.

Социальное направление (социально-преобразующее творчество) - создание условий для перевода обучающегося в позицию активного члена гражданского общества, способного самоопределиться на основе ценностей,

вырабатывать собственное понимание и цели, разрабатывать проекты преобразования общества, реализовывать данные проекты.

Спортивно-оздоровительная деятельность строится с опорой на Программу формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся.

- по видам: игровая, познавательная, досугово - развлекательная деятельность (досуговое общение), проблемно-ценностное общение, художественное творчество, социальное творчество (социальная преобразующая добровольческая деятельность); техническое творчество, трудовая (производственная) деятельность, спортивно-оздоровительная деятельность; туристско-краеведческая деятельность и др.;

- в формах: экскурсии, кружки, секции, олимпиады, викторины, «круглые столы», конференции, диспуты, школьные научные общества, конкурсы, проектная деятельность, соревнования, поисковые и научные исследования, клубные мероприятия, общественно-полезные практики в том числе волонтерская деятельность) - на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательных отношений через организацию деятельности обучающегося во взаимодействии со сверстниками, педагогами, родителями.

Модель внеурочной деятельности разрабатывалась в соответствии с принципами:

- принцип учёта потребностей, обучающихся и запросов их родителей.
- принцип преемственности.
- принцип разнообразия направлений внеурочной деятельности, предполагающей реализацию пяти направлений.
- принцип учета социокультурных особенностей школы.

Образовательная организация предоставляет обучающимся возможность выбора широкого спектра занятий, направленных на развитие школьника.

Занятия проводятся в форме экскурсий, кружков, конференций, квестов, олимпиад, соревнований, проектной деятельности и т. д.

Таким образом, целью внеурочной деятельности в рамках реализации ФГОС является содействие в обеспечении достижения ожидаемых результатов, обучающихся в соответствии с основной образовательной программой начального, основного, среднего общего образования. Внеурочная деятельность направлена на реализацию индивидуальных потребностей, обучающихся путем предоставления выбора широкого спектра занятий, направленных на развитие детей.

Внеурочная деятельность может быть использована на введение учебных курсов, расширяющих содержание учебных предметов, обеспечивающих различные интересы обучающихся.

3.2. Педагогический кружок» Юный грамотей», как формаработы

Основными задачами преодоления дисграфии являются: преодоление дисграфических ошибок на письме и формирование произвольного контроля в процессе выполнения письменной работы. В качестве направления работы по профилактики дисграфии предлагается организация педагогического кружка «Юный грамотей» (дети посещали внеклассные занятия один раз в неделю).

Цель педагогического кружка «Юный грамотей»: устранить нарушения письменной речи у младших школьников; создать базу для успешного усвоения общеобразовательных программ.

Задачи:

- ликвидировать проявления речевой патологии;
- содействовать усвоению программы по русскому языку;
- сформировать полноценные коммуникативные и лингвистические компетенции обучающихся начальной школы;

- сформировать общеучебные умения и навыки во внеурочной деятельности.

- , целью внеурочной деятельности в рамках реализации ФГОС является содействие в обеспечении достижения ожидаемых результатов, обучающихся в соответствии с основной образовательной программой начального, основного, среднего общего образования. Внеурочная деятельность направлена на реализацию индивидуальных потребностей, обучающихся путем предоставления выбора широкого спектра занятий, направленных на развитие детей.

ведущие из которых [10]:

- Этиопатогенетический принцип. В данном принципе учитывается этиология и механизмы ошибок письма. Например, на основе нарушений дифференциации фонем, в первую очередь, необходима работа над недостатками фонематического восприятия.

- Принцип учёта структуры речевого нарушения. В данном принципе учитываются первичные и вторичные нарушения речевой системы. Такого рода задания воздействуют на все виды речевой деятельности: слушание, говорение, чтение, письмо.

- Например, при дисграфических ошибках на основе нарушений языкового анализа и синтеза не сформированы морфологические и синтаксические обобщения, представления о морфологических элементах слова и о структуре предложения, ошибках на основе артикуляционно-акустического характера нарушение звукопроизношения обуславливает стойкие ошибки на письме.

- Принцип поэтапности. Рекомендации по профилактике специфических ошибок письма предполагают несколько этапов. Например, при дисграфических ошибках оптического характера, на основе нарушения фонемного распознавания, языкового анализа и синтеза или грамматического

стройка речи работа проводится в несколько этапов: подготовительный, основной, заключительный.

– Общедидактические принципы. Подобранные мною рекомендуемые задания носят доступный характер для обучающихся первых классов: упражнения усложняются, предполагается использование наглядных материалов.

На основе анализа проведённого нами констатирующего эксперимента нами была обозначена группа из 7 обучающихся с заключением: смешанная форма дисграфии, работа направлена на преодоление специфических ошибок нарушений письма на занятиях педагогического кружка «Юный грамотей» по 4 направлениям:

1. Оптического характера.
2. На основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации) фонем.
3. На почве нарушения языкового анализа и синтеза.
4. На основе лексико - грамматического строя речи.

Экспериментальное исследование письма обучающихся вторых классов показало, что наиболее распространенными в письменных работах, обучающихся были ошибки, относящиеся к симптоматике дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза. Менее распространенными оказались аграмматизмы и ошибки, обусловленные нарушением зрительно-пространственных функций. Наиболее редко встречающимися были ошибки, связанные с несформированностью фонемного распознавания.

Основываясь на полученных данных, мы выделили соответствующие разделы работы по профилактике дисграфии у обучающихся младших классов. В основу методических рекомендаций легли работы таких авторов как Мазанова Е.В. [35], Э.Г.Добрынина [18], Парамонова Л.Г. [42]. Основные направления работы педагогического кружка «Юный грамотей» представлены на рис. 8:

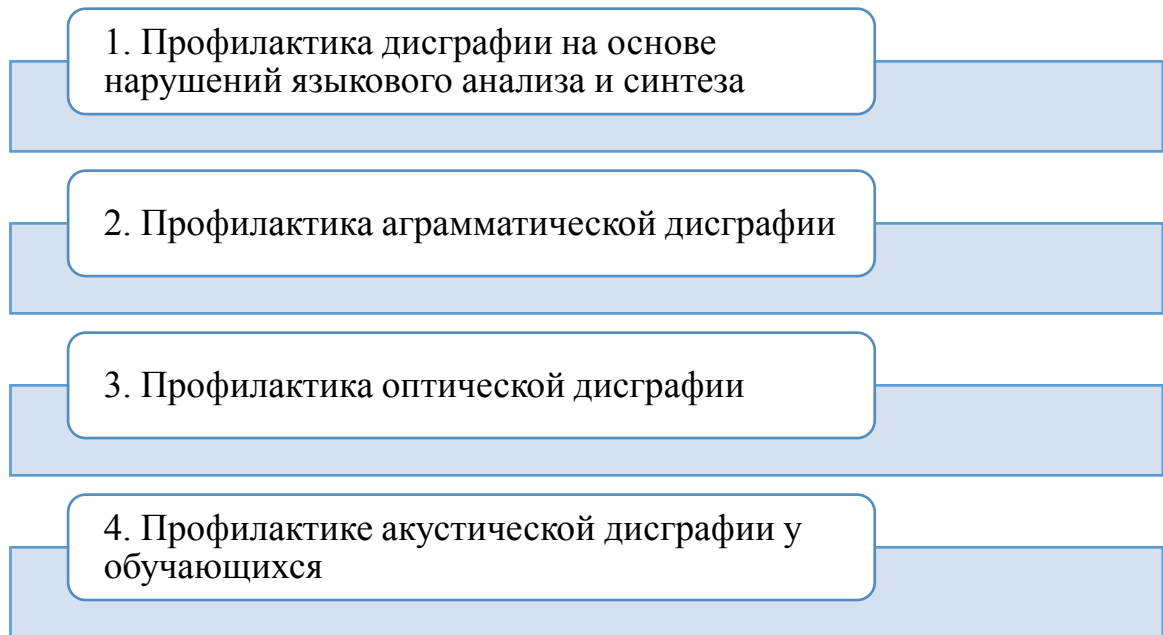


Рисунок 8 – Направления методической работы педагогического кружка
«Юный грамотей» для обучающихся младших классов

1 блок. Профилактика дисграфии на основе нарушений языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 классов общеобразовательной школы.

I. Развитие языкового анализа и синтеза.

1. Составление предложений по опорным картинкам с определённым количеством слов.

2. Придумывание предложений по сюжетной картинке и определение в них количества слов.

3. Так же детей учат составлять графические схемы предложений, отыскивать в схеме определённое слово, читать предложения по схеме.

Например:

Птицы улетаю́т на ю́г.



4. Упражнения в составлении распространённых предложений (по вопросам: где? как? когда? и др. (на сюжетных картинках)). Например, Дворник подметает листья. Осенью дворник подметает листья. Осенью возле

дома дворник подметает листья. Осенью возле дома дворник быстро подметает листья...

5. Определение места слова в предложении (какое по счёту указанное слово). Работа проводится с опорой на числовой ряд.

II. Развитие слогового анализа и синтеза.

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

2. Уметь выделять гласные звуки в слове, усвоить основное правило слогового деления: в слове столько слогов, сколько гласных звуков.

3. Уметь выделять гласный звук из слога и слова. Определить гласный звук и место его в слове (начало, середина, конец слова).

4. Назвать гласные в слове.

5. Выделить гласные звуки, найти соответствующие буквы.

6. Повторить слово по слогам. Сосчитать количество слогов.

7. Определить количество слогов названных словах. Поднять соответствующую цифру.

8. Записать слова в два столбика (разложить картинки на 2 группы) в зависимости от количества слогов.

9. Выделить первый слог из названий картинок, записать его.

10. Определить пропущенный слог в слове с помощью картинки: __буз, ут__, лод__, ка__, ка__даш.

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

12. Игра «Встречу слово на дороге – разобью его на слоги»

2 блок. Профилактика аграмматической дисграфии у младших школьников на занятиях педагогического кружка «Юный грамотей»

1. Вставка пропущенных аффиксов. Например, Дрова рубят топор... Сахар кладут в сахар... Поезд ...ехал к станции.

2. Закончить предложения, изменяя слово вода.

Девочка загорает у

Мальчик выходит из

Кораблик плавает у

Рыбак стоит около

Чайка летит над

3.Преобразование единственного числа во множественное.

Один предмет – много предметов.

Стол - столы. Волк - ... Луч - ...

Слон - ... Луг - Снег - ...

4.Подобрать предлог к каждому предложению.

Собака живет ... (будка). Лиса забежала ... нору.

Таня катается ... (горка). Лиса вбежала ... норы

Машина стоит ... (дом). Лиса подбежала ... норе

Мяч лежит ... (стол). Лягушка запрыгнула ... кочку.

Ваза стоит ... (стол). Лягушка спрыгнула ... кочки.

Миша вынул тетрадь ... (портфель). Лягушка перепрыгнула ... кочку.

Собака сидит ... (будка). Лягушка подпрыгнула ... кочке.

5.Соединить линиями слова, подходящие по смыслу.

Новый	шапка	Стоял	береза
Новое	шарф	Стояло	лыжи
Новое	шарф	Стояло	лыжи
Новые	платье	Стояли	кресло
Новая	туфли	Стояла	стол

5.Заменить словосочетания из существительных словосочетаниями из прилагательных и существительных.

Мяч из резины – резиновый мяч.

Кораблик из бумаги – бумажный кораблик.

Запах ели - ...

Шарф из шерсти - ...

Вкус меда - ...

Двор школы - ...

6. К названию предмета подобрать слово, отвечающее на вопрос, какой? какая? или какие?

Дом - (деревянный), аквариум - ... (стеклянный), шуба — (меховая), платье — (шелковое).

7. От слов, стоящих в скобках, образовать слова-признаки.

Лента (длина) - длинная лента

Погода (весна) - ...

Утро (рано) - ...

Ночь (осень) - ...

Книга (интерес) - ...

Дорога (даль) - ...

Во втором блоке было проведено занятие «Путешествие по тундре» по теме «Животные Севера. Предлоги пространственного значения», технологическая карта к логопедическому занятию представлена в Приложении 2.

3 блок. Профилактика оптической дисграфии у младших школьников на занятиях педагогического кружка «Юный грамотей»

1. «Что изменилось?»

1.1. Рассмотреть, во что одета кукла, отвернуться (в это время поменять какую-либо одну деталь), рассказать, что изменилось.

1.2. Показать картинку с изображением 5-6 знакомых предметов, затем убрать её и показать другую, несколько отличную от первой, определить все замеченные отличия;

1.3. Разложить перед ребенком 5-10 картинок с изображением знакомых предметов, предложить назвать их, затем попросить закрыть глаза, в это время изменить их месторасположение или заменить одну из них. Определить, что изменилось.

2. «Кто больше увидит?»

Ребенку предлагается рассмотреть картину и перечислить, что он видит на ней.

3. «Найди пару» или «Парные картинки» (отобрать предметы, одинаковые по форме, в другом варианте — по цвету).

4. «Найди два одинаковых предмета» (изображено 9 предметов, из них два одинаковых, остальные отличаются деталями).

5. «Найди отличие» (рассмотреть картинки с изображением на них одинаковых домиков, которые отличаются друг от друга лишь отдельными деталями: разное расположение труб, количество окон).

6. Выкладывание фигурок, геометрических фигур из спичек, косточек (по образцу, по словесной инструкции, т. е. зрительные и слуховые диктанты).

7. Классификация геометрических фигур независимо от цвета, величины.

8. Классификация геометрических фигур по цвету, величине.

1. Формирование пространственного восприятия и представлений:

1. Показать, какой рукой надо держать ложку, есть, писать, рисовать. Как называется эта рука? Поднять правую (левую) руку по заданию.

2. Поднять карандаш правой рукой, книгу — левой; показать правую (левую) ногу, (уши, глаза); показать левой рукой правый глаз и т. д.

3. Показать правые (левые) части тела у человека, сидящего напротив.

4. Положить книгу справа от себя, слева. Приложить ладони к контуру, назвать.

5. Для определения направления в пространстве: вытянуть в сторону правую руку, перечислить все предметы, находящиеся с этой стороны; повернуть голову направо, наклонить к левому плечу и т. д.

6. Стоя в колонне, назвать стоящего впереди, сзади...

7. С опорой на картинки рассказать, что где находится.

8. На полотне разместить картинки по заданию справа и слева от елки.

9. Сидя за столом, определить его левый (правый) край; поднять руки тем, кто сидит за правой половиной, левой.

10. Определить место соседа по отношению к себе: справа от меня...

11. Обыгрывание заданий: определи, где находится карандаш по отношению к книге, тетради (справа, слева, на, между, под).

12. Схема тела, стоящего напротив: лицом к детям — поднять правую руку — дети повторяют. Затем, стоя попарно друг к другу, определить сначала у себя, затем у товарища левую руку, правое плечо...

13. По картинкам определить, какой рукой действует человек.

14. Определить правый (левый) рукав у блузки, лежащей лицом и спиной; правый карман у брюк; след от босой ноги.

15. Определить правый (левый) берег реки.

16. Выложить по памяти (образец с изображением предметов убрать).

17. Последовательность цифрового ряда (до 10): назови соседей заданного числа слева, справа; в каком направлении возрастают.

18. Рисование узоров и фигур по клеточкам (по образцу, под диктовку).

2. Развитие у детей зрительного восприятия и узнавания предметов.

1. Назвать деревья, овощи, мебель, изображенные на картинках.

2. Назвать предметы по их контурам

3. Назвать недорисованные контуры

4. Назвать перечеркнутые изображения

5. Выделить предметные, контурные изображения, наложенные друг на друга

6. Что напутал художник?

7. Распределить предметы по величине, учитывая реальные размеры: мышь, слон, белка, лиса, кот и др.

8. Подбор картинок к определенному цветовому фону: «Собери открытку из трех частей». Использовать открытки, отличающиеся фоном.

9. Подбор одинаковых полосок по цвету: «Найди аналогичную».

10. Подбор парных карточек с тремя геометрическими фигурами.

11. Составление разрезных картинок (из 2, 3, 4, 5, 6 частей), где на каждой разрезанной части нарисована какая-либо геометрическая фигура и дано поле с нарисованными контурами фигур. Если разложить фигуры на свои места, получится целая открытка

12. Знакомство с контурами предмета, затем знакомство с буквами

13. Конструирование из спичек, палочек

3. Развитие буквенного гнозиса:

1. Найти заданную букву среди других (после длительного и кратковременного представления)

2. Сравнить одни и те же буквы, но написанные разным шрифтом (печатными и рукописными)

3. Назвать (написать) буквы, перечеркнутые дополнительными линиями (буквы хорошо знакомые):

4. Определить букву в неправильном положении:

5. Обвести контурные изображения букв.

6. Выделить буквы, наложенные друг на друга:

7. На фоне контурных изображений предметов найти «спрятавшиеся буквы»:

8. Конструирование печатных букв из разных элементов: палочек, шнура, пластилина. «Собери букву».

9. Собрать разрезную картинку с изображением буквы.

4. Развитие зрительного анализа и синтеза.

1. Найти букву в ряду сходных: ШЩ ЦЩ ОЮ СО ЪЫ ВЗ ВВ.

2. Определять различия сходных фигур, букв: З-В; Р-В, Ф

3. Показать правильную букву среди неправильных:

Г Г В В Р Р Е Э П П К К С С Ю Ю

5. Уточнение и расширение объёма зрительной памяти (зрительного мнестиса):

а) развитие запоминания формы предметов;
 б) развитие запоминания цвета;
 в) развитие запоминания последовательности и количества букв и предметов (вначале проводим работу по развитию зрительной памяти, рассматривая предметы, потом - геометрические фигуры и лишь затем - буквы).

1. Запомни 4-6 картинок и затем найди их среди других 8-10.

2. «Что изменилось?» 5-6 предметов (игрушек, картинок), одну затем незаметно убрать и предложить назвать, чего не стало.

3. Рассмотреть куклу, отвернуться, затем угадать, какая деталь одежды исчезла (что изменилось?).

4. «Разноцветные зонтики». Какие фигуры забыл нарисовать художник?

5. Запомнив буквы (цифры или фигуры) от 3 до 5, затем выбрать их среди других.

6. «Что изменилось?» 4-5 картинок — запомнить их последовательность, отвернуться, затем определить, что изменилось, и восстановить ряд.

6. Формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения.

1. Положить кружок, справа от него — крестик, слева — поставить точ

2. Нахождение спрятавшихся букв: Б Т Г Р Ф.

3. Назови буквы, имеющие одну ось симметрии; две оси симметрии (горизонтальную и вертикальную). Буквы Х Ж О имеют две оси симметрии; то же со словами ТОПОТ, НОЖ.

4. Уточнить зрительные образцы букв, которые соотносятся с каким-либо сходным по форме предметом: О — обруч, Ж — жук, З — змея...
 Использование загадок, ребусов.

Ж — эта буква широка и похожа на жука. О — если только захочу, по дороге покачу.

7. Развитие зрительно-моторных координации.

1. Тактильное ощупывание, узнавание рельефных букв (для изготовления букв используются наждачная бумага, семена, картон).

8. Автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв.

-Сравнение двух смешиваемых букв сопровождается словесным описанием имеющихся различий. Например, у буквы *и* только два крючка, а у *ш* — три; у *р* — палочка длинная, а у *п* — короткая (*р* – п, *и* - ш).

9. Дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв.

Дифференциация гласных букв: (на примере по различию *о* – *а*)

- а) изолированно;
- б) в слогах и в словах;
- в) в словосочетаниях;
- г) в предложениях и тексте.

1. Вычленить начальные гласные *О*, *А* в ударной позиции из слов: осень, астры.

2. Сравнить артикуляцию этих гласных

- а) с голосом: б) беззвучно.

Обратить внимание детей на то, что губы как бы «пишут» сами буквы *О*.

3. Соотнесение звуков с буквами рукописного шрифта: *а*, *о*

4. С опорой на схемы гласных *А* и *О* прочитайте следующие слова:

Образец:

5. Различение гласных *О* — *А* в словах — устно (поднимая буквы *а*, *о*, Только в ударной позиции!):

лось, палец, мох, мать, парки, сурок, варит, крошки, ночи, зима, чашки, норы, марка, море

10. Дифференциация гласных и согласных букв

- а) изолированно;
- б) в слогах и словах;
- в) в словосочетаниях;

г) в предложениях и тексте.

1. Расшифруйте слова и объясните их значение.

З П 2 К

З УТК 2

З АР 2 К

З П 2 ОН

З 2 3 КА

З 2 ЛО

2 ДЁ 3 Ъ

ЛЕТ 2 3 Ъ

БЕЖ 2 3 Ъ

М 2 3 КА

АФ 2 3 А

МАЛЫ 3 2

2. Назовите, что вы видите на картинках? Какие буквы, сходные по начертанию, повторяются в словах?

11. Дифференциация согласных (на примере по различию букв б и д):

- а) изолированно;
- б) в слогах и в словах;
- в) в словосочетании;
- г) в предложениях и тексте.

Примерная последовательность работы по различению букв Б — Д с опорой на картинки (б д) (так же по аналогии различение букв: у, д, з)

— показ предметной картинки;

— выделение начального звука [Б], уточнение его артикуляции (вторая картинка — Д — по аналогии);

— сопоставление звуков по артикуляции: чем отличаются, что сходного; соотнесение звуков с соответствующими буквами;

- сравнение Б — с белкой, Д — с дятлом;

- выбрать среди карточек слова только с Д, только с Б

- расставить картинки в два ряда: Б-Д;

- поднимать карточки на слова (дом, был) — глобальное чтение;

- от заданных слов (нес, пил, шел) образовать новые с помощью приставок до-, за-, от-

В третьем блоке было проведено занятие по коррекции дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания и элементов оптической дисграфии, которое представлено в Приложении 3.

4 блок. Профилактика акустической дисграфии у младших школьников на

занятиях педагогического кружка «Юный грамотей»

1. Игра «Бусы».

Цель: определение количества и последовательности слогов (звуков) в слове.

Оборудование: предметные картинки, бусины разной величины, шнуры.

Ход игры: ребёнок смотрит на картинку, чётко называет её. Затем нанизывает бусины поочерёдно на шнурок, называя при этом последовательно каждый слог в этом слове. Подсчитывает количество бусинок (слогов).

Усложнённый вариант: 1 бусина обозначает не 1 слог, а 1 звук.

2. Игра «Ураган».

Цель: восстановление порядка слогов (звуков) в слове.

Оборудование: магнитная доска, буквы на магнитах.

Ход игры: Детям объясняют, что на доске были слова, но внезапный ураган перепутал в них все слоги (буквы). Задача ребёнка: восстановить («починить») слово.

3. Игра «Светофор».

Цель: дифференциация твёрдых и мягких согласных звуков.

Оборудование: круглые карточки (по подобию светофора) синего (для твёрдых) и зелёного (для мягких).

Ход игры: Ребёнок выступает в роли живого волшебного светофора, он показывает, каждой картинке нужную дорогу, ориентируясь на 1 звук в её названии. Например, «собака» - синяя карточка, дорога направо, «лев» - зелёная карточка, дорога направо.

4. Игра «Весёлый поезд».

Цель: Дифференциация твёрдых и мягких звуков.

Оборудование: изображения зелёного и синего паровозов, предметные картинки на заданные звуки.

Ход игры: Логопед предлагает ребёнку поиграть в проводников и «рассадить» картинки в нужные поезда: слова с твёрдым звуком - в синий, с мягким - в зелёный.

Усложнённый вариант игры: Картинки нужно распределить с учётом позиции звука в слове: начале, середине или конце.

5. Игра «Вратарь».

Цель: определение наличия или отсутствия того или иного звука в слове.

Оборудование: Мяч.

Ход игры: логопед называет слово, а ребёнок-вратарь ловит мяч, если услышит в этом слове заданный звук, либо отбивает мяч, если такого звука в слове нет.

6. Игра «Покорми животных».

Цель: дифференциация смешиваемых звуков (на примере звуков Р-Л).

Оборудование: фигурки или картинки животных, предметные картинки продуктов питания, овощей и фруктов.

Ход игры: Логопед предлагает детям покормить животных: корову угостить продуктами, названии которых есть звук Р (морковь, кукурузы, виноград и т.д.), а лошадь - продуктами, названии которых есть звук Л (лук, молоко, солому и т.д.). Варианты игры: С - Ш: Собака (косточка, мясо, капуста) и кошка (каша, шпинат, груша) и т.д.

7. Игра «Новоселье».

Цель: обучение слоговому анализу слова.

Оборудование: изображение дома с шестью прорезными окнами, подписанными красными кружками; предметные картинки.

Ход игры: логопед сообщает, что был построен новый дом, и предлагает детям помочь картинкам заселиться в квартиры. При этом необходимо учитывать количество слогов (гласных) в словах.

3.3. Контрольный эксперимент обследования состояния письма

После проведения формирующего этапа был проведен контрольно-оценочный этап в октябре 2017 года. С детьми, которые посещали занятия педагогического кружка «Юный грамотей» были проведены повторно диагностические методики, аналогичные констатирующему этапу.

Результаты контрольного эксперимента представлены в таблицах 1-3 (Приложения 4).

Исследование списывания с печатного текста показало, что обучающиеся контрольного этапа допускают в этом виде письменной работы значительное количество специфических и орфографических ошибок. Как видно из таблицы 5, в работах детей зафиксировано 24 специфические ошибки. Качественный анализ указанных ошибок показал, что среди них наиболее представленными были ошибки на почве недоразвития языкового анализа и синтеза (13). Ошибки на письме проявлялись в виде слитного написания слов (в дом - «вдом»), персевераций (в букет - «в букетет», лился - «лисися»), раздельного написания слова (вбежали - «в бежали»), пропуска буквы или слога (упала - «упал», чудный - «чудеый», Алеша - «Аеша», лился - «лиаая»), добавления букв или слогов (чудный - «чудесный»), отсутствия обозначения границ предложения или неверное обозначение (... купили букет мимоз. - «купила букет. Мимоз.», ...для мамы. - «для мамы»).

Реже отмечались аграмматизмы разных типов (5) и оптические ошибки (4).

Ошибки проявлялись в неправильном написании частей слов (приставок, суффиксов, падежных окончаний) (...с сестрой купили букет.. - «с сестрай купила букет», пушистый букет - «пушистай букет»), нарушении предложно - падежных конструкций (Алеша с сестрой - «Алеша с сестрай») и согласования слов (Как хороши были мимозы! - «Как хорошо были мимозы!»), а так же в заменах и смешениях оптически сходных букв (купили

- «кутили»), пропусках элемента буквы (малышка - «малышка», мимозы - «милозы») и написании лишнего элемента буквы (с щеки - «с щеки»).

Ошибки, обусловленные недостаточным развитием фонемного распознавания (2) были представлены нарушением обозначения мягкости согласных с помощью ь или гласных второго ряда я, е, ё, ю, и (с щеки - «с щыки», малышка - «малишка»).

Количество орфографических ошибок оказалось меньшим, по сравнению с специфическими, и составило 4 ошибки (Чудный - «чу-дный» (перенос слова), мимозы - «мимазы», Аннушка - «Анушка»).

Исследование списывания с доски показало, что обучающиеся контрольного этапа допускают в этом виде письменной работы значительное количество специфических и орфографических ошибок. Как видно из таблицы 6, в работах детей зафиксировано 63 специфические ошибки.

Качественный анализ указанных ошибок показал, что среди них наиболее представленными были ошибки на почве недоразвития языкового анализа и синтеза (38). Эти ошибки представлены в отсутствии обозначения границ предложения или неверное обозначение (...на траве! Скоро... - «на трове скоро», ...денутся? - «денутся.», Как блестит роса на траве! Скоро... - «Как блестит! росо на траве! скоро»), слитном написании слов (пропадут с листочков - «проподутслисточков», «пропадетслисточков», к нему свои - «к немусвои», «кнему», «книму»), пропусках буквы или слога (взошло - «зашло», «зошло», блестит - «блести»), добавлении букв (пропадут - «пробподут», свои - «своеи», блестит - «белестит», солнце - «солндце») и перестановке букв (росинки - «росники»).

Примерно в 2 раза реже отмечались аграмматизмы разных типов (13) и проявлялись на письме в виде нарушения согласования слов (...роса на траве! - «росо на траве!», ...росинки пропадут - «росинки пропадёт», «росинке прападут», ...свои головки. - «свои головке»), пропуска членов предложения (...свои головки. - «свои.», ...к нему свои головки. - «к нему головки.», Как блестит роса на траве! - «Как блестит трава!»), нарушения употребления

предложно - падежных конструкций (... пропадут с листочков. - «пропадут с листочками», «пропадут с листочкам», «с листочкав», «пропадут с листочка»), неправильном написании приставок (пропадут - «прападут»).

Реже отмечались оптические ошибки и ошибки, обусловленные недостаточным развитием фонемного распознавания (9 и 3 соответственно). Эти ошибки представлены в виде замен и смешения оптически сходных букв (повернули - «повернили», утром - «упром»), пропуска элемента буквы (цветы - «цветь», куда - «кудо»), написания лишнего элемента буквы (утром - «утрош», взошло - «взошло», росинки - «росинки»), нарушения обозначения мягкости согласных с помощью ь или гласных второго ряда я, е, ё, ю, и (блестит - «блесьтит»), замен и смешения букв, обозначающих аффрикаты и их компоненты (денутся - «денуца»), замен и смешения букв, обозначающих сонорные звуки (головки - «горовки»).

Количество орфографических ошибок оказалось меньшим, по сравнению с специфическими, и составило 37 ошибок: головки - «галовки», к нему - «книму». При написании диктанта, обучающиеся контрольного этапа допускают в этом виде письменной работы значительное количество специфических и орфографических ошибок. Как видно из таблицы 7, в работах детей зафиксировано 43 специфические ошибки.

Качественный анализ указанных ошибок показал, что среди них наиболее представленными были ошибки на почве недоразвития языкового анализа и синтеза (32). На письме отмечаются пропуски букв (часто - «чсто», птицы - «птецы», полёта - «плёта»), отсутствие обозначения границ предложения или неверное обозначение (...ветры. Белка... - «ветры. белка», ...грибов. Птицы... - «грибов. птецы», Удачного вам полета! - «Удачного полета вам.», Пришла осень. - «Пришла Осень», ...полета! - «полета.»), слитное написание слов (Дуют сильные ветры. - «Дуют сильныеветры.», Белка делает... - «Белкаделает»).

Реже отмечались аграмматизмы (5) в виде нарушения последовательности членов предложения (Удачного вам полета! - «Удачного полета вам.»).

Ошибки, обусловленные недостаточным развитием фонемного распознавания и оптические представлены одинаково (3 и 3 соответственно). Так, они проявлялись в виде замен и смешения букв, обозначающих звонкие и глухие звуки (запасы - «сапасы»), нарушения обозначения мягкости согласных с помощью ь или гласных второго ряда я, е, ё, и, ю (часто - «чясто», птицы - «птици»), написания лишнего элемента (вам - «ваш»).

Количество орфографических ошибок оказалось меньшим, по сравнению с специфическими, и составило 29 ошибок: дожди - «дажди», делает - «делоет», улетают - «улитают».

Сопоставление степени успешности выполнения детьми письменных заданий показало, что наименьшее количество ошибок второклассники допустили при списывании с печатного текста. Списывание с рукописного текста и написание диктанта оказалось одинаково сложным для обучающихся второго класса. Во всех видах письменных работ наиболее представленными оказались ошибки, обусловленные несформированностью языкового анализа и синтеза (13 - при списывании с печатного текста, 38 – при списывании с рукописного текста и 32 – при написании диктанта). Ошибки остальных типов встречались существенно реже.

Анализ индивидуальных данных позволили разделить детей на подгруппы по степени выраженности предрасположенности к дисграфии. В качестве критерия выбран показатель суммарного количества ошибок специфического характера в письменных работах детей (см. таблицу 3).

Таблица 3 – Суммарное количество специфических ошибок в письменных работах обучающихся 2-ого класса контрольного этапа

Имя ребенка	Кол-во ошибок	Имя ребенка	Кол-во ошибок
А.	6	А.	0
А.	4	А.	12
М.	5	С.	7

И.	8	Л.	14
К.	7	П.	5
Е.	5	В.	3
И.	8	М.	5
А.	8	И.	4
А.	7	К.	6
А.	11	Р.	5

Отсутствие предрасположенности к дисграфии было выявлено у 2 обучающихся контрольного этапа, допустивших в письменных работах от 0 до 3 специфических ошибок, в виде пропуска буквы, пропуска слов в предложении, добавления букв (см. гист. 2).

Легкая степень выраженности предрасположенности к дисграфии отмечена у 12 учеников, в работах которых выявлено от 4 до 7 специфических ошибок, проявляющихся на письме в пропуске букв в слове, искажении графического образа букв, пропуске элемента буквы, неверном обозначении границ предложения, написании лишнего элемента буквы.

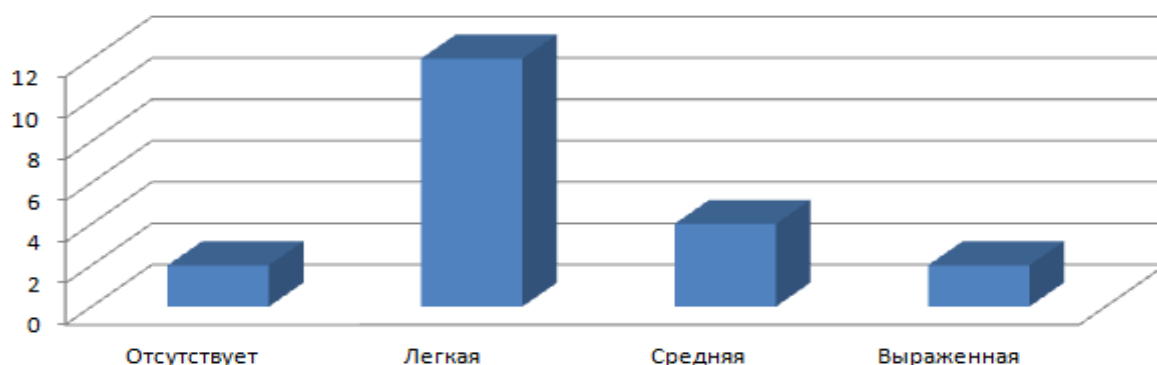


Рисунок 9 – Степень выраженности предрасположенности к дисграфии у обучающихся на контрольном этапе

У 4 второклассников наблюдается средняя степень выраженности предрасположенности к дисграфии. В работах этих обучающихся выявлено от 8 до 11 специфических ошибок, таких как нарушение обозначения мягкости согласных с помощью мягкого знака, замены и смешения букв, обозначающих аффрикаты и их компоненты, звонкие и глухие звуки, нарушение обозначения границ предложения, добавление букв, графическое

искажение образа буквы, нарушение согласования слов в предложении, написание лишнего элемента буквы, персеверация, пропуск букв.

У 2 обследованных детей выявлена выраженная степень предрасположенности к дисграфии. В письменных работах детей этой подгруппы зафиксировано от 12 до 14 специфических ошибок, в виде пропуска элемента буквы, нарушения употребления предложно-падежных конструкций, замен и смешения оптически сходных букв, нарушения обозначения границ предложения, нарушения согласования слов в предложении, слитного написания слов, добавления букв, неправильного написания частей слов, искажения графического образа буквы, написания лишнего элемента букв.

Сопоставление данных, полученных при исследовании особенностей списывания с печатного текста у обучающихся общеобразовательной школы на констатирующем и контрольном этапах позволило выявить существенную положительную динамику в становлении навыка письма (см. табл. 4).

Таблица 4 – Состояние списывания печатного текста у обучающихся констатирующего и контрольного этапов начальной школы

	Специфические ошибки						Орфографические ошибки
	1	2	3	4	5	Итого*	
1 этап	0	8	28	7	11	54	9
2 этап	0	2	13	5	4	24	4

Примечание: 1 – ошибки, обусловленные нарушениями звукопроизношения; 2 – ошибки, обусловленные нарушениями фонемного распознавания, 3 – ошибки, обусловленные нарушениями языкового анализа и синтеза; 4 - аграмматизмы; 5 – ошибки, обусловленные нарушениями зрительного восприятия и пространственных представлений. Различия достоверны при $p \leq 0,05$ по критерию Вилкоксона.

Как видно из таблицы 4, количество специфических ошибок на контрольном этапе сократилось более чем в два раза (54 на констатирующем этапе и 24 на контрольном этапе, различия достоверны при $p \leq 0,05$ по критерию Вилкоксона). В работах обучающихся и на констатирующем, и на контрольном этапе преобладают ошибки, обусловленные несформированностью языкового анализа и синтеза. Однако, их количество в

письменных работах второклассников сократилось с 28 до 13. Столь же существенные изменения отмечаются для ошибок, обусловленных нарушениями фонемного распознавания (8 на констатирующем этапе и 2 на контрольном этапе), и для ошибок, обусловленных несформированностью зрительного восприятия и пространственных представлений (11 на констатирующем этапе и 4 на контрольном этапе). Количество аграмматизмов в письменных работах обучающихся контрольного этапа уменьшилось незначительно.

Сопоставление данных, полученных при исследовании особенностей списывания текста с доски у обучающихся общеобразовательной школы на констатирующем и контрольном этапах позволило выявить существенную положительную динамику в становлении навыка письма (см. табл. 5).

Таблица 5 – Состояние списывания текста с доски у обучающихся

	Специфические ошибки						Орфографические ошибки*
	1	2	3	4	5	Итого	
1 этап	0	1	61	16	7	85	13
2 этап	0	3	38	13	9	63	37

констатирующего и контрольного этапов начальной школы

Примечание: 1 – ошибки, обусловленные нарушениями звукопроизношения; 2 – ошибки, обусловленные нарушениями фонемного распознавания, 3 – ошибки, обусловленные нарушениями языкового анализа и синтеза; 4 – аграмматизмы; 5 – ошибки, обусловленные нарушениями зрительного восприятия и пространственных представлений.

** – различия достоверны при $p \leq 0,05$ по критерию Вилкоксона.*

Как видно из таблицы 5, количество специфических ошибок на контрольном этапе сократилось (85 на констатирующем этапе и 63 на контрольном этапе). В работах обучающихся и на констатирующем, и на контрольном этапе преобладают ошибки, обусловленные несформированностью языкового анализа и синтеза. Однако, их количество в письменных работах второклассников сократилось примерно в два раза с 61 до 38 (различия достоверны при $p \leq 0,05$ по критерию Вилкоксона). Не существенные изменения отмечаются для ошибок, обусловленных

несформированностью зрительного восприятия и пространственных представлений (7 на констатирующем этапе и 9 на контрольном этапе), а также для ошибок, обусловленных нарушениями фонемного распознавания (1 на констатирующем этапе и 3 на контрольном этапе). Количество аграмматизмов в письменных работах обучающихся контрольного этапа уменьшилось незначительно. Количество орфографических ошибок в письменных работах, обучающихся выросло на контрольном этапе с 13 до 37 (различия достоверны при $p \leq 0,05$ по критерию Вилкоксона).

Сопоставление данных, полученных при исследовании особенностей написания диктанта у первоклассников на констатирующем и втором году обучения позволило выявить существенную положительную динамику в становлении навыка письма (см. табл. 6). Как видно из таблицы 11, количество специфических ошибок на контрольном этапе у детей уже во втором классе сократилось более чем в два раза (90 на констатирующем этапе и 43 на контрольном этапе, различия достоверны при $p \leq 0,05$ по критерию Вилкоксона).

Таблица 6 – Состояние письма под диктовку у обучающихся констатирующего и контрольного этапов начальной школы.

	Специфические ошибки						Орфографические ошибки*
	1	2	3*	4*	5	Итого*	
1 этап	0	7	59	18	6	90	13
2 этап	0	3	32	5	3	43	29

Примечание: 1 – ошибки, обусловленные нарушениями звукопроизношения; 2 – ошибки, обусловленные нарушениями фонемного распознавания; 3 – ошибки, обусловленные нарушениями языкового анализа и синтеза; 4 – аграмматизмы; 5 – ошибки, обусловленные нарушениями зрительного восприятия и пространственных представлений.

** – различия достоверны при $p \leq 0,05$ по критерию Вилкоксона*

В работах обучающихся и на констатирующем, и на контрольном этапе преобладают ошибки, обусловленные несформированностью языкового анализа и синтеза. Однако, их количество в письменных работах второклассников сократилось с 59 до 32 (различия достоверны при $p \leq 0,05$ по критерию Вилкоксона). Столь же существенные изменения отмечаются и для

ошибок, обусловленных нарушениями фонемного распознавания (7 на констатирующем этапе и 3 на контрольном этапе), и для ошибок, обусловленных несформированностью зрительного восприятия и пространственных представлений (6 на констатирующем этапе и 3 на контрольном этапе). Значительно уменьшилось количество аграмматизмов в письменных работах обучающихся (18 на констатирующем этапе и 5 на контрольном этапе, различия достоверны при $p \leq 0,05$ по критерию Вилкоксона). Противоположная тенденция характерна для орфографических ошибок – их количество на контрольном этапе возросло с 13 до 29 (различия достоверны при $p \leq 0,05$ по критерию Вилкоксона).

Анализ распределения детей по подгруппам по степени выраженности предрасположенности к дисграфии также демонстрирует существенные изменения в состоянии письменной речи обучающихся (см. табл.7, рис. 10).

Таблица 7 – Количественное распределение ошибок различных типов у обучающихся констатирующего и контрольного этапов общеобразовательной школы

Тип ошибки	1 класс			2 класс		
	1	2	3	1	2	3
Ошибки, обусловленные несформированностью языкового анализа и синтеза						
Нарушение обозначения границ предложения	11	37	6	2	22	6
Слитное написание слов	7	7	2	1	5	2
Раздельное написание частей слова	1	1	0	2	0	0
Пропуски букв	5	7	3	2	4	4
Вставки букв	0	2	0	0	4	0
Перестановки букв	0	1	0	0	1	0
Пропуски слогов	0	0	2	2	0	0
Добавление слогов	0	0	0	2	0	0
Персеверации	4	4	1	2	0	0
Ошибки, на фоне нарушения фонемного распознавания						
Нарушение обозначения мягкости согласных с помощью ь или гласных второго ряда я, е, ё, ю, и	3	2	3	2	1	2
Замены и смешения букв, обозначающих звонкие и глухие звуки	4	0	0	0	0	1
Замены и смешения букв, обозначающих свистящие и шипящие звуки	1	0	0	0	0	0
Замены и смешения букв, обозначающих сонорные звуки	0	0	1	0	1	0
Замены и смешения букв, обозначающих лабиализованные гласные звуки	0	0	2	0	0	0

Замены и смешения букв, обозначающих аффрикаты и их компоненты	0	0	0	0	1	0
Морфологические и синтаксические аграмматизмы						
Пропуски членов предложения	4	5	0	0	3	0
Нарушение согласования слов	3	0	0	2	4	0
Неправильное написание частей слов (приставок, суффиксов, падежных окончаний)	0	10	3	2	1	0
Нарушение последовательности членов предложения	0	0	1	0	0	1
Нарушение употребления предложно-падежных конструкций	0	0	0	1	5	0
Ошибки, обусловленные недостаточностью зрительного гнозиса, мнезиса, оптико – пространственных представлений						
Пропуск элемента буквы	5	4	1	2	2	0
Зеркальная обращенность букв	1	0	1	0	0	0
Замены и смешения оптически сходных букв	4	2	0	1	3	0
Написание лишнего элемента буквы	1	1	2	1	3	1

Примечание: 1 – списывание с печатного текста, 2- списывание с рукописного текста, 3 - диктант

На контрольном этапе возрастает количество детей, у которых зафиксировано отсутствие предрасположенности к дисграфии. Такие показатели были характерны для 1 обучающегося 1 класса и 2 обучающихся второго класса, допустивших в письменных работах от 0 до 3 специфических ошибок, проявившихся на письме в виде пропуска буквы, пропуска слов и целого предложения.

Таблица 8 – Суммарное количество ошибок в письменных работах обучающихся констатирующего и контрольного этапов

Имя ребенка	Кол-во ошибок		Имя ребенка	Кол-во ошибок	
	1 кл	2 кл		1 кл	2 кл
А.	12	6	А.	8	0
А.	8	4	А.	14	12
М.	14	5	С.	3	7
И.	8	8	Л.	14	14
К.	7	7	П.	20	5
Е.	16	5	В.	9	3
И.	10	8	М.	14	5
А.	14	8	И.	16	4
А.	15	7	К.	7	6
А.	11	11	Р.	9	5

Количество детей с легкой степенью выраженности предрасположенности к дисграфии также существенно возрастает ко 2 классу. Если на констатирующем году обучения данная степень отмечалась

лишь у 2 учеников 1 класса, то во 2 классе она выявлена у 12 учеников, в работах которых выявлено от 4 до 7 специфических ошибок. Ошибки проявлялись в виде пропуска предложений, неправильного обозначения границ предложения, нарушения обозначения мягкости согласных с помощью мягкого знака, слитного написания слов, пропуска элемента буквы, нарушения согласования слов в предложении, зеркального написания букв.

Средняя степень выраженности предрасположенности к дисграфии была зафиксирована у 7 учеников констатирующего этапа и только у 4 второклассников контрольного. В работах, этих обучающихся выявлено от 8 до 11 специфических ошибок, таких как нарушение обозначения мягкости согласных с помощью гласных второго ряда и, е, ё, я, ю, замена и смешение букв, обозначающих звонкие и глухие звуки, аффрикаты и их компоненты, нарушение обозначения границ предложения и неверное обозначение, слитное написание слов, пропуск слов, пропуск букв в слове, нарушение согласования слов в предложении, трудности конструирования сложных предложений.

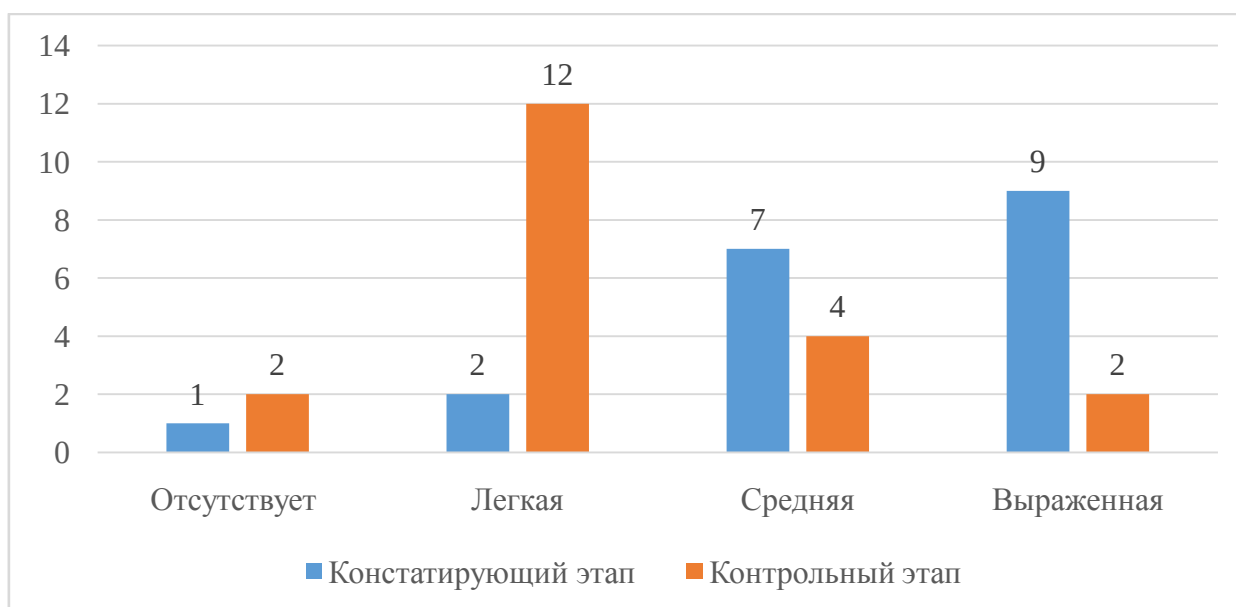


Рисунок 10 – Степень выраженности предрасположенности к дисграфии у обучающихся констатирующего и контрольного этапов

Количество детей с выраженной степенью предрасположенности к дисграфии снизилось с 10 человек (на констатирующем этапе) до 2 детей (во

2 классе). В письменных работах детей этой подгруппы зафиксировано от 12 до 20 специфических ошибок. Наиболее представленными были такие ошибки, как замена и смешение букв, обозначающих свистящие и шипящие звуки, сонорные, аффрикаты и их компоненты, пропуск элемента буквы, неправильное написание частей слов, нарушение обозначения границ предложения, пропуск членов предложения, пропуск букв, перестановка букв, нарушение обозначения мягкости согласных с помощью гласных второго ряда е, ё, и, ю, я, персеверации, слитное написание слов, добавление букв, искажение графического образа буквы, написание лишнего элемента букв.

Таким образом, анализ групповых и индивидуальных данных демонстрирует снижение количества специфических ошибок в письменных работах обучающихся. Однако, анализ индивидуальных изменений количества специфических ошибок при письме позволяет говорить о наличии разных типов динамики этого показателя у обучающихся (см. табл. 9).

Таблица 9

Динамика степени выраженности предрасположенности к дисграфии у обучающихся констатирующего и контрольного этапов

Имя ребенка	Степень предрасположенности к дисграфии	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
Подгруппа детей с положительной динамикой		
А.	выраженная	легкая
А.	средняя	легкая
М.	выраженная	легкая
Е.	выраженная	легкая
А.	выраженная	средняя
А.	выраженная	легкая
А.	средняя	отсутствует
П.	выраженная	легкая
В.	средняя	отсутствует
М.	выраженная	легкая
И.	выраженная	легкая
Р.	средняя	легкая
Подгруппа детей со стабильными показателями		
И.	средняя	средняя
К.	легкая	легкая

И.	средняя	средняя
А.	средняя	средняя
А.	выраженная	выраженная
Л.	выраженная	выраженная
К.	легкая	легкая
Подгруппа детей с отрицательной динамикой		
С.	отсутствует	легкая

Как видно из таблицы, у 12 обучающихся на контрольном этапе в школе количество ошибок существенно снизилось, вплоть до полного их исчезновения (в 1 случае). У 7 учеников количество специфических ошибок в письменных работах осталось неизменным. У 1 обучающегося на контрольном этапе количество ошибок возрастает. При этом не выявляется зависимость между степенью выраженности предрасположенности к дисграфии на констатирующем году обучения и динамикой количества ошибок ко второму году обучения детей. У детей, имевших на констатирующем этапе выраженную и среднюю степень предрасположенности к дисграфии, ко второму классу отмечается как положительная динамика в виде уменьшения количества специфических ошибок, так и отсутствие изменения суммарного количества ошибок. При легкой степени предрасположенности к дисграфии, выявленной на констатирующем этапе, отмечен только один тип динамики – отсутствие изменения количества специфических ошибок. И у 1 ребенка, не имевшего предрасположенности к дисграфии на момент первого обследования, на контрольном этапе выявляется легкая степень нарушений письма.

3.4. Результат констатирующего эксперимента

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента мною составлены дифференцированные методические рекомендации по преодолению дисграфии у младших школьников.

Логопедическая работа должна быть построена с учетом ряда принципов: как специальных принципов логопедического воздействия, так и общедидактических. Полученные нами данные открывают новый подход к разработке специальных условий, в том числе индивидуальных, необходимых для такого рода обучающихся начальной школе.

На основании полученных данных сделаны следующие выводы:

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

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

3. Комплексный подход к анализу дисграфии у детей начальной школы позволяет обнаружить закономерную взаимосвязь специфических ошибок письма, особенностей устной речи и других психических функций.

С учетом данных исследования были разработаны методические рекомендации по организации педагогического кружка, такие внеурочные занятия помогут своевременно выявить и преодолеть расстройства письменной речи.

Также необходимо учитывать в логопедической работе ряд общедидактических принципов: доступность, наглядность, индивидуальный подход и др.

В рамках первого направления работы над сформированностью навыков языкового анализа и синтеза предполагается реализация следующих задач:

- работа на уровне слова (над персеверациями, антиципациями, пропусками),
- работа на уровне предложения (над слитным написанием слов, раздельным написанием частей слов),
- работа на уровне определения границ предложения.

В рамках второго направления работы – комплексного подхода, объединяющего работу над обоими навыками (дифференциации фонем и языкового анализа и синтеза), предполагается реализация следующих задач:

- работа над дифференциацией по твердости- мягкости,
- работа над дифференциацией аффрикат и их компонентов,
- работа над дифференциацией гласных (Е-И в сильной позиции),
- работа над дифференциацией звонких и глухих согласных,
- работа на уровне слова (над персеверациями, антиципациями, пропусками),
- работа на уровне предложения (над слитным написанием слов, раздельным написанием частей слов),
- работа на уровне определения границ предложения.

Так как у значительного процента испытуемых ошибки на дифференциацию фонем и языковой анализ, и синтез обусловлены недостаточностью компонентов познавательной деятельности (мотивационно - энергетического и регулятивного компонента), то логопедическая работа по выше обозначенным направлениям должна строиться с учетом этой закономерности.

1. Приемы, направленные на компенсацию недостаточности регулятивного компонента, а именно, для развития программирования, регуляции и контроля действий.

- организация рабочего места, -план урока на доске,
- стимуляция начала деятельности (сигнал, прикосновение, обращение),
- максимальная развернутость задания на начальном этапе, пошаговое его выполнение совместно с учителем, с проговариванием каждого шага,
- ребенок может проговаривать, как он думает делать, до начала выполнения, -поэтапность предъявления сложного материала,

- повтор или разбор инструкции при необходимости,
- проверочное действие,
- обеспечение промежуточного результата, дополнительный контроль,
- наглядность, материализация,
- возможность проговаривать свои действия при выполнении задания шепотом (думать вслух).

2. Упражнения, направленные на развитие навыков языкового анализа и синтеза с учетом регулятивного компонента и доминирующей симптоматики- пропуски, персеверации, антиципации.

3. Упражнения, направленные на развитие навыков дифференциации фонем с учетом регулятивного компонента и доминирующей симптоматики- замены, смещения букв.

4. Приемы, направленные на компенсацию недостаточности мотивационно - энергетического компонента, а именно, приемы, противодействующие утомлению.

- Повышение мотивации: настройка на задание, материал должен быть значим для обучающегося, предугадывать появление ошибок, не давать совершить ошибку, обеспечение прочного запоминания за счет повторения (полиmodalность), осознание успешности обучения, подкрепления, вознаграждения, правило одной трудности, адекватный выбор заданий в зоне ближайшего развития ученика, сюжетность, элементы игры, смена партнера- пары сменного состава, микрогрупповая работа, дихотомия-смена ролей, роль учителя- эмоциональность, заинтересованность, владение голосом, стимуляция через роль «помощника» учителя, похвала.

- Обеспечение активного восстановления. ритуал начала урока - для активизации деятельности, чередование напряженной работы и восстановления, чередование произвольной и непроизвольной активности, смена видов деятельности (не менее 3 видов за урок), смена темпа

выполнения заданий, обеспечение ритмичности, цикличности занятий: настройка - реализация задачи – поощрения, физминутки, пальчиковая гимнастика, упражнения на внимание (2-3 разминки за урок), дополнительные поручения, позволяющие переключиться, отдохнуть, сократить объем задания.

Как показала повторная диагностика на контрольном этапе, реализация данных мероприятий позволила добиться следующего – результаты проверки работ детей свидетельствуют о значительном снижении количества специфических ошибок, обусловленных нарушенным фонематическим восприятием. Дети из экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента достигли среднего результата, качественный анализ результатов диагностики позволил установить, что после проведения коррекции акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста допускали ошибки при написании значительно реже, чем на констатирующем этапе. Занятия, помогли нам значительно повысить уровень развития навыков орфографически правильного написания.

Предложенные нами приемы будут способствовать:

- коррекции недостаточности регулятивного компонента, а именно, развитию программирования, регуляции и контроля действий.
- развитию навыков языкового анализа и синтеза с учетом регулятивного компонента.
- развитию навыков дифференциации фонем с учетом регулятивного компонента.
- учету недостаточности мотивационно - энергетического компонента через стратегию противодействия утомлению.

Таким образом, задачи, поставленные нами начале работы, были решены, цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена. Проведенное исследование позволило наметить дальнейшее направление работы по коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как показало проведенное исследование, письмо — особая форма экспрессивной речи, начинающаяся с побуждения, мотива и задачи и включающая в себя ряд операций: анализ звуковой структуры слова, соотнесение выделенной из слова фонемы с определённым зрительным образом буквы, воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Процесс письма взрослого человека осуществляется автоматизированно и протекает под двойным контролем: кинестетическим и зрительными, чем отличается от характера письма ребенка. В норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико - грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Общепотребительная классификация специфических нарушений при письме Р.И. Лалаевой, основанная на несформированности определённых операций процесса письма, а также классификация, предложенная И.Н. Садовниковой, основанная на принципе поуровневого анализа ошибок на письме будут очень ценны для нашей работы. В ходе специально организованной и систематической логопедической работы можно преодолеть возникающие специфические ошибки на письме. Исходя из разных позиций логопедической коррекционной помощи, для нашей работы более ценными будут работы Р.И. Лалаевой, Е.В. Мазановой, Л.Н. Ефименковой, И.Н. Садовниковой, основанные на коррекции одновременно всех компонентов речевой системы - звуковой стороной речи, словаря и лексико - грамматического строя. В результате изучения особенностей нарушений письма можно констатировать, что дисграфия представляет собой специфическое расстройство письменной речи, проявляющееся в многочисленных типичных ошибках стойкого характера и обусловленное

несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе овладения навыками письма, письменной речи, не допуская их перехода на последующие этапы обучения А.Р.Лурия.Нарушения письменной речи отрицательно сказываются на учебной деятельности детей, их социальной адаптации к школе, межличностных отношениях. Все это обуславливает необходимость раннего выявления нарушений письма у обучающихся.В последние годы одной из актуальных задач логопедии становится профилактика нарушений речи у детей.

Целью нашего исследования было выявление предрасположенности к дисграфии у детей с нормальным развитием речи общеобразовательной школы, младшие классы. В исследовании принимали участие 20 обучающихся первых классов общеобразовательной школы.С целью выявления особенностей проявления и механизмов дисграфических ошибок на добавления, перестановки, пропуски и замены букв, обозначающих близкие по звучанию и артикуляции звуки, у обучающихся начальной школы был организован констатирующий эксперимент, который включал в себя три этапа. На 1 этапе (Первичное обследование процесса письма, апрель-май 2017 года) были вычленены и классифицированы дисграфические ошибки. В результате констатирующего эксперимента был сделан вывод, что большинство испытуемых допускают ошибки на языковой анализ и синтез. Этот факт интерпретирован как проявление регуляторной дисграфии.

На втором этапе (сентябрь-октябрь 2017 года) был организован педагогический кружок «Юный грамотей», в задачи которого входило: ликвидировать проявления речевой патологии; содействовать усвоению программы по русскому языку; сформировать полноценные коммуникативные и лингвистические компетенции обучающихся начальной школы;сформировать общеучебные умения и навыки во внеурочной деятельности. Методические рекомендации по организации педагогического кружка, построены с учетом речевого онтогенеза, индивидуальных и возрастных особенностей, системности, последовательности и доступности в

подаче материала. Представленные методические рекомендации могут быть использованы для работы с детьми младшего школьного возраста учителем – логопедом на индивидуальных или групповых занятиях педагогического кружка, или учителем начальных классов для проведения индивидуально-групповой занятости, обучающихся с учётом уровня успешности обучающегося.

После проведения формирующего этапа был проведен третий – контрольно-оценочный (октябрь-ноябрь 2017 года). С детьми, которые посещали занятия педагогического кружка «Юный грамотей» были проведены повторно диагностические методики, аналогичные констатирующему этапу.

Сопоставление степени успешности выполнения детьми письменных заданий показало, что наименьшее количество ошибок первоклассники и второклассники допустили при списывании с печатного текста. Списывание с рукописного текста и написание диктанта оказалось одинаково сложным для обучающихся первого класса. Во всех видах письменных работ наиболее представленными оказались ошибки, обусловленные несформированностью языкового анализа и синтеза. Ошибки остальных типов встречались существенно реже.

Оценка индивидуальных данных позволила выявить три типа изменений показателя количества ошибок у обследованных обучающихся. У 12 детей (со средней и выраженной степенью предрасположенности к дисграфии на констатирующем этапе) количество специфических ошибок существенно сократилось. У 7 детей (с легкой, средней и выраженной степенью предрасположенности к дисграфии на констатирующем этапе) количество специфических ошибок не изменилось. У одного обучающегося (предрасположенность к дисграфии на констатирующем этапе не выявлена) на контрольном этапе обнаружено 7 специфических ошибок.

Таким образом, цели и задачи нашего исследования реализованы, гипотеза доказана. В качестве дальнейшей перспективы исследования предполагается апробация предложенных методических рекомендаций .

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаркова Н.Г. Совокупность букв русского языка как система [Электронный ресурс] / Н.Г. Агаркова // Вестник ТГУ. – 2010 – № 3. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovokupnost-bukv-russkogo-yazyka-kak-sistema>(дата обращения: 05.09.2017).
2. Азова О.И. Особенности овладения орфографией младшими школьниками с общим недоразвитием речи / О.И. Азова. Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. — М.: Издательство МСГИ, 2010.- С. 14-20.
3. Аманатова М.М. Обзор нарушений чтения и письма у обучающихся общеобразовательных школ. Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. - М.: Сфера, 2010. – 156 с.
4. Артемьева Н.Ю. Профилактика и коррекция смешанной дисграфии у младших школьников [Электронный ресурс] / Н.Ю. Голомазова // СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. Материалы XI Международной научной конференции. – 2015. – Том. 2. – Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_24000220_21388375.pdf(дата обращения: 05.09.2017).
5. Архипова Е.Ф. Преодоление некоторых видонарушений письма у обучающихся начальных классов / Е.Ф. Архипова // Начальная школа [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_13002592_44492623.pdf (дата обращения: 01.09.2017).

6. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: Индивидуально ориентированный подход / Т.В. Ахутина // Школа здоровья. 2010. - №2. - С. 21 – 28.
7. Ахутина Т.В. Пылаева Н.М., Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – СПб.: Питер, 2011. – С 34.
8. Барылкина Л.П. Эти трудные согласные: Как помочь ребенку с нарушениями процесса письма и чтения / Л.П. Барылкина, И.П. Матраева, Л.А.Обухова; — М.: 5 за знания, 2011. — 128с.
9. Бекшиева З.И. Коррекция письменной речи у школьников / З.И. Бекшиева. Ростов-н/Д: Феникс, 2014. 318 с.
10. Белова, А. П. Природа индивидуальных различий рабочей памяти/А. П. Белова, С. Б. Малых//Теоретическая и экспериментальная психология. -2013. -Т. 6, № 3.
11. Брюховских Л.А. Формирование предложных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – 184 с.
12. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений. — 5 –е изд., перераб. и доп. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2012. — 703 с.
13. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования/ Л.С. Выготский. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 2010. – 519с.
14. Глаголева Е.А. Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму / Е.А. Глаголева // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2013. - №4. – С.23
15. Глухов В.П., Ковшиков, В.А. Основы психолингвистики: пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ, 2012. – 351 с.
16. Голомазова Л.А. Нарушения письма, или как отличить дисграфию с дизорфографией от нежелания грамотно писать [Электронный ресурс] / Л.А. Голомазова // Актуальные проблемы преподавания начальной школе. Кирюшкинские чтения. – 2016. – Режим доступа:

http://elibrary.ru/download/elibrary_25896878_54550607.pdf(дата обращения: 02.09.2017).

17. Грушевская М.С. Дисграфия у младших школьников/ М.С. Грушевская. М.: Наука, 2012. 18 с.

18. Добрынина Э.Г. Коррекция нарушений письменной речи младших школьников: учебно-методическое пособие/ Э.Г. Добрынина. – Кемерово, 2015.- 48с.

19. Елецкая О.В. Формирование учебной деятельности у школьников с дизорфографией + CD-диск. Изд-во Национальный книжный центр, 2015.

20. Емельянова И.А., Егорова Е.Е. Логопедическая работа по предупреждению дисграфии у обучающихся первых классов общеобразовательной школы //Paradigmatapoznani. 2016. С.75-79.

21. Ефименкова Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия. - М.: Национальный книжный центр, 2011. – 267 с.

22. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи обучающихся начальных классов. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320 с.

23. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи обучающихся начальных классов. -М.: Национальный книжный центр, 2015. -320с.

24. Жукатинская Е.Н. Обучение начальной школе: Дисграфия у детей младшего школьного возраста и методы её устранения [Электронный ресурс] / Е.Н. Жукатинская // Еразийский Союз Учёных (ЕСУ). – 2015. – выпуск 11 (20). – Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_25444033_87968270.pdf(дата обращения: 04.09.2017).

25. Иншакова, О. Б. Методика обследования письма младших школьников/Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников/под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. -М.: В. Секачев, 2012. – 229 с.

26. Коноваленко С.В. Профилактика дисграфии у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: Эксмо, 2011. – 128 с.

27. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. СПб.: СОЮЗ, 2013. 224 с
28. Левина Р.Е. Влияние недоразвития речи на усвоение письма / Р.Е. Левина // Специальная школа. – 2010. - №1. - С. 62 - 66
29. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина // НИИД АПН РСФСР. – 2011. - № 4. – С. 64 - 67
30. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: «Наука», 2010. – 597 с.
31. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. - СПб. «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2010. - 208 с.
32. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – СПб.: Питер, 2011. – 621 с.
33. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2011. — 352 с.
34. Лурия А.Р. Психологическое содержание процесса письма. Хрестоматия по логопедии. - М.: «Академия», 2010. - С. 326 – 333
35. Мазанова Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии, Конспекты занятий для логопеда. – М.: ГНОМ и Д, 2016. – 128 с.
36. Мазанова Е.В. Коррекция акустической дисграфии, Конспекты занятий для логопеда. – М.: ГНОМ и Д, 2017. – 184 с.
37. Мамаева А.В. Обследование речи младших школьников: метод. Рекомендации / [А.В. Мамаева, И.Н. Рейм, Е.В. Насонова и др.]; под ред. А.В. Мамаевой; Краснояр. Гос. Пед. ун-т им В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – 118 с.
38. Назарова И.В., Шайдуллина, Г.Ф. Предупреждение нарушений письма / И.В. Назарова, Г.Ф. Шайдуллина // Начальная школа [Электронный ресурс].

– 2014. – Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_22654109_87806222.pdf(дата обращения: 05.09.2017).

39. Никашина Н.А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников/ Н.А. Никашина // Недостатки речи у обучающихся начальных классов массовых школ. – М.: Просвещение, 2010. – С.12-13.

40. Обследование речи младших школьников: методические рекомендации/ под ред. А.В. Мамаевой.- КГПУ им. В.П. Астафьева.- Красноярск, 2015.-118с.

41. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. 100000 слов, терминов и выражений. - М.: Мир и Образование, 2016. — 736 с.

42. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфий у детей. - СПб.: Союз, 2012. - 240с.

43. Поваляева М.А. Справочник логопеда – Ростов н/Д: «Феникс», 2010. - 448 с.

44. Пятница Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах. - Издание 8-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2016. – 173 с.

45. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку начальных классов. - М.: Просвещение, 2010. — 431 с.

46. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М.: Владос, 2010. – 256 с.

47. Сергеева Е.Е. Профилактика дисграфии и дислексии у детей с ОНР - это обучение и воспитание в коррекционной группе / Е.Е. Сергеева // Логопедия сегодня. - 2013. - № 2. - С. 52-64

48. Сырвачева, Л.А. Уфимцева Л.П., Диагностическая и коррекционно-развивающая работа с детьми младшего школьного возраста группы риска по отклонениям развития. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2014. – 278 с.

49. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. - М.: Айрис-пресс, 2011. - 172с.

50. Хорошилова Е.И., Характеристика специфических ошибок письма младших школьников / Е.И. Хорошилова // Начальная школа. – 2011. - №7. – С. 16 - 19
51. Цветкова, Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. М.: «Когито – центр», 2010. - С. 126 - 134
52. Щерба Л.В. Теория русского письма/ Л.В. Щерба // Логопедия и Наука. - 1983.- 135с.
53. Щукин А.В, Елецкая, О.В. Интеллектуально-личностное развитие детей с различными видами дисграфии А.В. Щукин // Логопед. - Москва: Сфера. – 2013. - № 6.- С.10-17
54. Щукин А.В., Елецкая, О.В. Особенности интеллекта у младших школьников с дисграфией [Электронный ресурс] / А.В. Щукин, О.В. Елецкая // Современные научные исследования и инновации. - 2012. - № 2. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2012/02/7130>(дата обращения: 04.09.2017).
55. Федотова, А. Е. Управление социально-педагогической деятельностью в рамках работы стажировочной площадки по направлению: «Распространение современных организационно-правовых моделей, обеспечивающих успешную социализацию детей» / А. Е. Федотова // Культурогенезные функции дошкольного и специального образования: развитие инновационных моделей: сб. науч. ст. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 184–189..
56. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. — 2010. - №5. - С. 38 — 53.
57. Ястребова А.В., Спирова, Л.Ф., Бессонова, Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. / Изд. 2-е. - М.: АРКТИ, 2010. - 131 с.
58. Яструбинская, Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Яструбинская Е. А. // Логопедия, 2014.-№ 2.- С.60 – 70.

