

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Взаимосвязь логопеда и учителя начальных классов в работе по
преодолению нарушений письма у обучающихся**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой логопедии и
клиники дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е.В Каракулова

дата

подпись

Исполнитель: Махиня Ольга
Александровна,
обучающийся ЛГП-2141 группы

подпись

Научный руководитель:
Костюк Анна Владимировна
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА	8
1.1. Особенности овладения письмом обучающихся начальных классов в норме и при дисграфии	8
1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся младших классов с нарушением письма	15
1.3. Характеристика взаимодействия логопеда и учителя начальных классов	17
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ	22
2.1. Организация, принципы и методика изучения взаимосвязи логопеда и учителя начальных классов в работе по преодолению нарушений письма у обучающихся.	22
2.2. Анализ результатов логопедического обследования младших школьников с нарушением письма	24
2.3. Анализ результатов изучения взаимосвязи учителя логопеда и учителя начальных классов	38
ГЛАВА 3. МОДЕЛЬ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	42
3.1. Теоретическое обоснование, принципы, организация в совместной работе логопеда и учителя начальных классов по преодолению нарушений письма.	42
3.2. Модель взаимосвязи логопеда и учителя начальных классов в работе по преодолению нарушений письма.	44
3.3. Контрольный эксперимент и анализ полученных результатов.	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	55
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛЕТЕРАТУРЫ	57

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность выбранной темы состоит в том, что, в настоящее время возникает необходимость коррекционно-педагогического сопровождения детей с нарушением письма. Это связано со значительным увеличением в последние годы числа отстающих учеников в общеобразовательных школах. Одна из наиболее частых причин школьной неуспеваемости у детей - специфическое расстройство письма (дисграфии). Все методики, направленные на преодоление дисграфии в условиях общеобразовательных школ, описывают, в основном, работу учителя-логопеда, однако, с распространением инклюзивного образования в школах появляется необходимость оказания таким детям комплексной помощи логопеда и учителя начальных классов. Кроме этого, известно, что комплексная помощь является эффективнее, чем просто работа логопеда. Поэтому в школе необходимо сформировать взаимосвязь логопеда и учителя начальных классов для помощи по преодолению нарушений письма у обучающихся.

Нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические пласты, отклонения в формировании личности ребенка.

Нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, эффективной школьной адаптации, из-за этого часто бывают отклонения в формировании личности ребёнка. Специфическое расстройство письма (дисграфия) также связана с трудностями в овладении правописанием, особенно при овладении сложными орфографическими правилами. Дисграфия - это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

По мнению Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спировой, А.В. Ястребовой, дисграфия является следствием нарушения устной речи: звукопроизношения, фонематического восприятия, анализа и синтеза, лексико-грамматического

строю. М.Е.Хватцев, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева отмечают у школьников со специфическими нарушениями письма помимо речевых дефектов, наличие оптических и оптико-пространственных нарушений.

Очевидно, что на сегодняшний день проблема коррекции дисграфии в общеобразовательных школах есть и для этого необходима комплексная помощь логопеда и учителя начальных классов. Можно сказать, что существует противоречие между тем, что на практике в общеобразовательной школе не организовано взаимодействие этих специалистов, а при должной взаимосвязи преодоление нарушений письма будет идти гораздо быстрее.

В связи с этим рассмотрим актуальную тему взаимосвязи логопеда и учителя начальных классов по преодолению нарушений письма у обучающихся.

Цель исследования – на основе теоретических и эмпирических данных разработать и реализовать модель взаимосвязи учителя-логопеда и учителя начальных классов в работе по преодолению нарушений письма у обучающихся.

Объект исследования – состояние устной речи и письма у младших школьников.

Предмет исследования – модель взаимосвязи учителя начальных классов и логопеда в работе по преодолению нарушений письма у обучающихся.

Практика логопедической работы в общеобразовательной школе показывает, что только логопедические занятия по коррекции нарушений письма не позволяют в короткие сроки скорректировать у обучающихся специфические ошибки письма, однако, предполагаем, что это возможно при формировании модели взаимосвязи логопеда и учителя начальных классов.

Гипотеза – предположительно работа по преодолению нарушений письма у обучающихся начальных классов будет эффективнее, если будет организована взаимосвязь логопеда и учителя начальных классов, которая

представлена в виде модели, включающей в себя:

- работу учителя-логопеда, которая состоит из преодоления нарушений устной речи и специфических нарушений письма;
- теоретический блок по организации взаимодействия учителя-логопеда и учителя начальных классов, в виде тематических консультаций, семинаров с педагогами.
- практико-ориентированный блок взаимосвязи учителя-логопеда и учителя начальных классов в виде выступления на тему: «Дисграфия и её особенности», а также анкеты для учителей начальных классов.

Для достижения поставленной цели в процессе исследования будут решаться следующие **задачи**:

1. Теоретически обосновать взаимосвязь учителя–логопеда и учителя начальных классов в работе по преодолению нарушений письма у учеников начальных классов.
2. Проведение и анализ результатов взаимосвязи логопеда и учителя начальных классов у младших школьников с нарушением письма на основе констатирующего эксперимента.
3. Определение эффективности реализации модели взаимосвязи логопеда и учителя начальных классов по преодолению нарушений письма у обучающихся.

Методологической основой исследования послужило следующее:

- исследования учёных, посвященные коррекции нарушений письма у обучающихся общеобразовательных школ (И.Н. Садовникова, А.Ф. Спирина, А.В. Ястребова) [40,41, 46, 56];
- теория речевой деятельности как сложного системного функционального единства (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.) [5-7, 12-13, 30-31, 32-33];
- принципы системного подхода к диагностике и коррекции речевых нарушений (Л.С.Выготский, Р.Е.Левина) [13, 31];
- теория ведущей роли обучения в развитии (Л.С. Выготский, Д.Б.

Эльконин) [13,48].

Методы исследования:

- Теоретический (анализ специальной литературы);
- Экспериментальный (педагогический эксперимент, количественная и качественная обработка результатов исследования).

Результаты исследования важны для теоретической науки, поскольку они дают дополнительную информацию о необходимости взаимодействия между преподавателями при коррекции нарушений письма у обучающихся. Описанная модель взаимодействия логопеда и учителя начальных классов при работе в данной сфере может быть использована для дальнейшего исправления недостатков в образовательной системе.

Практическое значение исследования заключается в создании новых выводов и рекомендаций, которые можно использовать в различных областях деятельности, таких как научная сфера и учебная деятельность по дисциплине "Логопедия". Исследовательские материалы могут быть применены при участии в научных конференциях, написании статей, затрагивающих проблемы связи между логопедом и учителем начальных классов, а также в работе логопеда в общеобразовательной школе.

Поиск эффективных методов и средств логопедической работы, способствующих более эффективной коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста, способствует преодолению у них имеющихся нарушений. Позволяет стимулировать последующую учебную деятельность и, как следствие, способствует социализации, что определяет практическую значимость исследования.

Структура выпускной квалификационной работы на тему «Взаимосвязь логопеда и учителя начальных классов по преодолению нарушений письма у обучающихся»:

- Введения, где аргументирована актуальность проблемы, определены цель, задачи исследовательской работы;
- Глава 1, где рассматривается теоретическое обоснование взаимосвязи

логопеда и учителя начальных классов;

- Глава 2, где рассматривается анализ результатов изучения по теме исследования;

- Глава 3, где представлено содержание взаимосвязи учителя-логопеда и учителя начальных классов;

- Заключение, где даётся теоретическое обобщение результатов и все сформированные выводы по результатам проведенных экспериментов;

- Список источников и литературы;

- Приложения.

Положения и выводы, содержащиеся в диссертационном исследовании, значимы для сферы профессиональной деятельности логопедов, дефектологов, учителей начальных классов, работающих в общеобразовательной школе.

На защиту выносятся следующие положения:

1. В ходе анализа результатов логопедического обследования младших школьников, были выявлены обучающиеся с дисграфией.
2. Выявлена потребность взаимосвязи логопеда и учителя начальных классов по преодолению нарушений письма у обучающихся.
3. Эффективные методы и средства логопедической работы, способствующих более эффективной коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА

1.1. Особенности овладения письмом обучающихся начальных классов в норме и при дисграфии

Изучение письма у детей младшего школьного возраста основано, прежде всего, на том факте, что жизненный успех ребенка во многом зависит от его академических успехов, которые закладываются уже в младшем школьном возрасте. Особенно в этом возрасте определяются качественно новые характеристики когнитивных процессов.

На начальном этапе обучения в 1-м классе навык письма является предметом специального познания и обязательного усвоения. При овладении этим навыком становится возможным дальнейшее обучение и развитие ребенка. Наиболее важным в начальных классах овладеть правильным, точным письмом без специфических и орфографических ошибок.

Письмо - своеобразное выражение словесной речи. [50].

Усвоение письма – процесс сложный, долгий и невозможный без понимания и увлеченности. Школьнику мало запомнить слова и их сочетания. Шаблон в развитии речи недопустим, механическое заучивание речевых штампов может принести только вред [31].

Соотношение звук-буква – характеристика современной письменной речи, в которой звуки выражаются определенными буквами. Такой способ записи не универсальный для всех языков, что свидетельствует о сложной динамике взаимоотношений письма и устной речи. При этом, использование шаблонов при развитии речи не является оптимальным, так как механическое запоминание фраз может негативно сказаться на понимании и произношении слов. Чтобы корректно развивать речевые навыки, необходимо учитывать основные принципы языка и осознанно изучать грамматику, лексику и произношение. Это позволит избежать ошибок и недопонимания в процессе общения, а также улучшит языковые навыки в целом. На связь письма с

речью указывают и Р. Е. Левина, и А. Р. Лурия [30, 31, 33].

А. Р. Лурия [33] определяет следующие операции письма.

Письмо начинается стимула, мотива, задачи. Человек понимает для чего он пишет, в начале он составляет мысленные план письменного высказывания, строит последовательность мыслей, строит определенную структуру предложения. В процессе письма необходимо сохранять порядок написания фразы, помнить, что он написал, и что необходимо ещё написать.

Анализ звуковой структуры является одним из сложных этапов в процессе письма. Правильное написание слов – это важный подход в передачи информации на письме. Определение звукового состава, порядка и места каждого звука - основная задача звукового анализа слова, который возможен благодаря деятельности речеслухового и речедвигательного анализаторов. Произношение слова важно для определения характера звуков и их порядка в слове, например, громкость или шёпот. Письмо - это способ передачи словесной речи через письменную форму, который требует от нас более детального анализа звукового состава записываемого слова. Этот процесс осуществляется при помощи проговаривания записываемого слова.

Следующим этапом является соотнесение фонемы, извлекаемой из слова, с определенным зрительным образом буквы. Это делается путем выделения определенной буквы среди всех других букв, особенно графически похожих на нее. Для этого необходим достаточный уровень визуального анализа и синтеза пространственных представлений, чтобы эффективно различать графически похожие буквы. Однако анализ и синтез письма для младших школьников может быть непростой задачей, так как для этого требуется хорошая координация работы зрительной и речедвигательной систем. Однако практика и тренировка позволяют улучшить навыки анализа и синтеза письменного языка и облегчить процесс его освоения.

Далее идет моторная организация процесса письма – при помощи моторных движений рук воспроизводится зрительный образ буквы. При

движении руки в процессе письма осуществляется кинестетический контроль. В норме процесс письма осуществляется при полном формировании речевой и неречевой систем: слухового восприятия, зрительного контроля, правильного звукопроизношения, языкового анализа и синтеза, формирования лексико-грамматической стороны речи, пространственных представлений.

В одной из работ Л.С. Цветковой [53] рассматриваются психологические предпосылки формирования письма, нарушения, которые приводят как к трудностям в формировании письма, так и к различным формам нарушения письма. Всего говорится о пяти таких предпосылках:

1. Сохранность (или сформированность) устной речи;
2. Формирование всех видов ощущений, знаний и восприятий и их взаимодействия, а также зрительно-пространственного и акустико-пространственного гнозиса, знания и ощущения схемы тела, левой и правой сторон;
3. Формирование двигательной сферы: действия с предметами, тонкие движения, различные виды действий рук, их подвижность, переключаемость, устойчивость.;
4. Формирование изучаемых абстрактных способов работы и перевод действий с конкретными объектами в действия с абстракциями;
5. Формирование поведения, а именно регуляция, саморегуляция, контроль действий, намерений, мотивов поведения.

Письмо как вид деятельности, по мнению Леонтьева А. Н. [32], включает в себя три основные операции:

- а) символическое обозначение звуков речи, то есть фонемы;
- б) моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов;
- в) графомоторные действия.

Обучение письменной речи - это создание новых связей между слышимым и произносимым словом, устным и видимым, поскольку процесс

письма осуществляется при скоординированной работе четырех анализаторов: зрительного, двигательного, слухового и речедвигательного.

Влияние ряда онтогенетических факторов на формирование письменной речи:

- Первый ряд вопросов основан на том факте, что в процессе письма используются готовые механизмы устной речи.

- Второй ряд - это процесс письма, который требует преобразования временной последовательности звуков в пространственную последовательность графических символов.

Кроме того, письмо состоит из серии специальных операций:

- анализ звукового состава слова, который необходимо записать;
- определите последовательность звуков в словах;
- уточнение звуков, то есть преобразование слышимых звуков в четкие фонемы. Проведение анализа и синтеза при артикуляции;
- перевод фонемы в графему, то есть визуальные схемы графических знаков с учетом пространственного расположения этих элементов;
- перевод визуальных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для написания (перевод графемы в кинему).

А. Н. Корнев [27-28] указывает условия, на которых основывается обучение письму и без которых овладение им кажется невозможным:

- 1) осознание фонематической структуры слов и овладение навыками фонематического анализа;
- 2) полное владение слуховой и речевой дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка;
- 3) владение синтаксической схемой речевого потока (высказываний) на предложения и слова;
- 4) освоение полного набора звукобуквенных ассоциаций, то есть правилами символизации фонем русского языка по законам графики;
- 5) овладение базовыми навыками каллиграфии, то есть полным

набором двигательных образов - кинем (строчные и прописные буквы) и правилами их соединения при неразрывном письме. Эти условия в основном относятся к начальному этапу овладения навыками правописания.

К числу особенностей нарушения письма в младших классах относят различные типы ошибок, которые имеют разную природу и причины. Примером таких ошибок является пропуск букв или слов. Замена букв на письме по акустическим и оптическим сходствам, а также отсутствие указания мягкости согласных на письме или наоборот.

При письме на начальном уровне внимание ребенка в основном сосредоточено на правильном написании буквенных элементов и на соблюдении правил сидения при письме, координации движений и правил обращения с ручкой и тетрадью.

Письменная речь формируется на базе устной речи и представляет собой высокий этап речевого развития. Её психофизиологические механизмы формируются на базе созданных связей второй сигнальной системы и развивают её.

Письмо ребенок изучает целенаправленно, в результате обучения. Во время школьного обучения ребенок должен освоить перевод услышанного и произнесённого слова в его зрительный образ (письмо) и наоборот, переводить зрительный образ в артикуляционный и слуховой (чтение).

При письме необходимо умение делить всю речь (предложения) на отдельные слова, слова на слоги и звуки, умение преобразовывать их в буквы, которые нужно писать в правильном порядке. Формирование изобразительных навыков эффективно, если задействованы все стороны психики ребенка, если он не боится предстоящей новой деятельности.

В начале обучения закладывается процесс письма, иногда у детей могут возникнуть нарушения письменной речи. Данной проблеме посвящено большое количество исследований и публикаций. Интерес ученых к нарушениям письма может быть обусловлен, прежде всего, их большой распространенностью среди учащихся не только речевых, но и массовых

школ.

Дисграфия — это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [29].

Р. И Лалаева [29] и Л.В. Бенедиктова [9] выделили следующие характеристики ошибок на письме при дисграфии:

- 1) Стойкие и специфичные дисграфические ошибки;
- 2) Несформированность высших психических функций, участвующих в процессе письма;
- 3) Дисграфические ошибки наблюдаются в сильной фонетической позиции, в отличие от орфографических ошибок;
- 4) Такие ошибки наблюдаются у детей школьного возраста.

Логопеды выделяют следующие типы ошибок в письменных работах детей с дисграфией:

- 1) искажения буквенно-слоговой структуры слова (пропуски и перестановки букв и слогов);
- 2) смешивание, замена, искажение букв на основе акустического и артикуляционного сходства соответствующих звуков или визуального сходства букв;
- 3) нарушения структуры предложения;
- 4) аграмматизмы на письме.

Классификация дисграфии, на основании Р.И.Лалаевой, Л.С.Волковой, В.А. Ковшикова, Л.Г. Парамоновой [10, 26, 29, 37]:

Артикуляторно-акустическая дисграфия. Основой данного вида, является нарушение звукопроизношения, ребенок как проговаривает, так и неправильно пишет. При данном виде дисграфии наблюдаются ошибки в виде замен и пропуск букв, которые соответствуют заменам и пропускам букв в устной речи. Ребенок обычно смешивает звонкие-глухие или парные согласные (кажа – вместо каша, сабор – вместо забор, тыня – вместо дыня);

лабиализованные гласные (бруки – вместо брюки, тюпый – вместо тёпый); сонорные (лысб – вместо рысь, пира – вместо пила); свистящие-шипящие согласные (сина – вместо шины, мысы – вместо мыши); аффрикаты (криса – вместо курица, чапля – вместо цапля).

Акустическая дисграфия – на почве нарушения фонемного распознавания. На письме ребенок допускает замены букв фонетически близким звукам, нарушения звукопроизношения у таких детей нет. На письме ребёнок заменяет гласные о-а, и-у, е-и (кросить, дамик, лито, гось), неправильно обозначает мягкость согласных (пёт, салут)

Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова считают, что замена букв на письме с фонематическим недоразвитием, связана с несформированностью представлений о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы [31, 46].

Дисграфия на почве языкового анализа и синтеза, при данной форме нарушаются разные формы языкового анализа и синтеза. На письме дети неправильно делят предложения на слова, искажают структуру слова, не могут сделать фонематический анализ и синтез, ещё дети могут искажать звукобуквенную структуру слова. На письме ребёнок может пропускать гласные (мшины – вместо машина), пропуск согласных при стечении (кала – вместо скала), перестановка букв, добавление, пропуски, перестановки слогов (сунал, мокало, лвить). Для правильного овладения письмом, ребёнку необходимо уметь делать фонематический анализ.

В работах Р.Е. Левиной, Д.И. Орловой, Г.В. Чиркиной, нарушение письма, представлено как следствие несформированности фонематического анализа и синтеза [31, 46, 54]

Аграмматическая дисграфия – основывается на недоразвитие грамматического строя речи. Данный вид дисграфии характерен, для детей с дизартрией, алалией, умственной отсталостью. Детям трудно устанавливать логические и языковые связи в предложении, тексте. При написании текста дети могут путать последовательность предложений, событий, смысловая часть отсутствует.

Могут быть аграмматизмы, которые проявляются в замене суффиксов, искажении морфологической структуры слова (наметить – вместо заметить, котёнки – вместо котята), изменение падежных окончаний (четыре огурцов), изменение падежных конструкций (к тобой – вместо к тебе), числа существительных (девочки стоит), нарушение согласования (умный папе). Детям трудно составлять сложные предложения, они пропускают слова, члены предложения, могут нарушать последовательность слов в предложении.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся младших классов с нарушением письма

Речь – это центральная и важная психическая функция, которая оказывает существенное влияние на развитие ребёнка. Речь – это основ овладения грамотным письмом. Неуспеваемость младших школьников может завесить от различных нарушений речи.

За формирование предпосылок функциональной системы процесса письма отвечает созревание центральной нервной системы, и у детей с нарушением речи этот процесс может протекать медленно или с нарушениями. Влияние неблагоприятных факторов на ребенка приводит к нарушению или задержке формирования элементарных психических процессов (моторики, письма, звукового анализа и синтеза) и высших психических функций (внимания, абстрактного мышления, поведения и т.д.). Несформированность психических функций проявляется с началом обучения, поскольку при обучении в школе необходимы сложные умственные действия.

При использовании устной фразы, ребёнок может не иметь дефектов, однако к процессу письма он может быть ещё не готов.

Е. А. Логинова отмечает, что у большинства детей с дисграфией отличаются от своих сверстников нервно-психическим состоянием здоровья. Дисграфия не всегда является моносимптомным состоянием, что

подтверждается клиническими, психологическими и нейропсихологическими исследованиями.

Низкая работоспособность, затруднение в произвольной концентрации внимания, незрелость ЭВС – всё это можно встретить у ребёнка с дисграфией. У таких детей неравномерное умственное развитие, недостаточное формирование внимания и памяти. При преобладании расстройств, связанных с недостатками речевого анализа и синтеза, отмечается снижение вербального интеллекта и дифференциации пространственных отношений на субъективном уровне.

Работы А.Н. Корнева, Л.С. Цветковой, И.Т. Власенко показывают, что в массовой школе у детей младшего школьного возраста, наблюдаются недостатки развития познавательной деятельности. Это связано с тем, что у детей имеется специфическое расстройство письма [28, 53].

А. В. Ястребова пишет, что обучающиеся младших классов общеобразовательной школы, имеющие специфические нарушения письма, не могут самостоятельно организовать свою трудовую деятельность. Дети обладают низкой наблюдательностью, неспособностью сосредоточиться на задании, а их темп выполнения заданий снижается, а также возникают трудности с самоконтролем собственной деятельности [56].

У детей с нарушением письма низкая умственная деятельность. Задания, требующие умственной организации, дети выполняют стереотипно, банально, шаблонно, как их научил учитель. У учащихся с дисграфией отмечается снижение функции обобщения. Это проявляется в затруднениях нахождения сходства между понятиями.

Характерны нарушения ручной моторики, которые проявляются преимущественно в нарушении точности, быстроты и координации движений. Практика показывает, что дети с нарушением мелкой моторики рук испытывают затруднения при овладении навыками письма. Задерживается развитие готовности руки к письму.

В структуре личности школьников с дисграфией выявлены

специфические черты личности, проявляющиеся в незрелости поведенческой саморегуляции, желании настоять на своем, склонности к непослушанию, неадекватной самооценке. У них недостаточно сформированы мыслительные операции обобщения, страдает процесс формирования сравнения понятий.

Детям с нарушением письма требуется логопедическая помощь, поскольку без этой помощи им будет сложно учиться и осваивать программу.

1.3. Характеристика взаимодействия логопеда и учителя начальных классов

В современной общеобразовательной школе обнаруживается увеличение числа школьников, страдающих от различных форм нарушений устной и письменной речи. Эти проблемы вносят серьезные трудности в процесс освоения общеобразовательных характеристик, что требует пристального внимания и планирования со стороны педагогического сообщества. В целом, данную проблему можно обозначить как складывающуюся проблему в процессе освоения учениками учебных программ на уровне начальной школы.

Обнаружение подобных проблем обычно происходит к концу первого или на начало второго класса, когда дети переходят от обучения грамотности, которое включает первоначальное становление технических навыков чтения и письма, к учебным предметам "Русский язык" и "Чтение", для которых требуются автоматизированные навыки и умение распределять внимание между технической и смысловой сторонами.

Следовательно, взаимодействие между педагогическими коллективами и высококвалифицированными специалистами, такими как логопеды и учителя начальных классов, является крайне важным в решении данных проблем. Решение этих проблем может быть осуществлено только путем взаимного интереса и взаимодействия всех участников образовательного процесса, включая учеников, учителей и родителей.

В школах часто возникают ситуации, когда учителя относятся с опаской к работе логопеда. Это обусловлено тем, что в большинстве случаев учителя не имеют представления о специфике работы логопеда в школе. Многие из них считают, что логопед занимается только исправлением звукопроизношения, не понимая, зачем логопед приглашает на занятия учеников, у которых нет нарушений в произношении речи.

Возможность эффективной коррекции речевых нарушений напрямую зависит от тесного взаимодействия между учителем начальных классов и логопедом [48]. Одним из ключевых условий успешной коррекционной работы является разработка общих требований к ученику со стороны учителя и логопеда. В этом контексте особое значение имеет понимание учителем необходимости внимательной и аккуратной оценки работы ученика с нарушениями в чтении и письме. Следует учитывать, что такие дети не всегда могут выполнить задания, соответствующие школьным нормам. При этом важно понимать, что оценка работы учеников с нарушениями возможна только с учетом специфики коррекционной работы логопеда.

В целях предотвращения недоразумений между учителем и логопедом, последний должен предоставить учителю информацию о том, как он оценивает работу учеников на своих занятиях. Только тесное взаимодействие между учителем и логопедом, основанное на общих требованиях к ученику и учете специфики коррекционной работы, позволит добиться максимальной эффективности при решении проблем с произношением ребенка.

В процессе логопедических занятий наиболее значимым параметром оценки эффективности работы ученика являются психолого-педагогические аспекты, такие как внимательность, активность, желание работать, а также количество самостоятельно обнаруженных и исправленных ошибок. Причина этому заключается в том, что создание подходящей психологической атмосферы во время урока существенно важнее, чем нормативная оценка.

Однако, для эффективного взаимодействия между логопедом и учеником, необходимо установление равноправных отношений. И как

логопед, так и учитель, обладают одинаковой компетенцией в вопросах, связанных с оказанием помощи ребенку и должны выступать в роли партнеров в процессе коррекционной работы.

Логопедам необходимо убедить учителей, что создание благоприятного психологического климата в классе, для учеников с языковыми и посменными трудностями гораздо важнее, чем нормативная оценка.

Практически все учителя начальных классов не учитывают специфических ошибок при оценке работы детей и включают их в нормативные оценки существующих письменных работ. Однако, несмотря на желание и усилия этих учеников, они не могут выполнять задания, особенно письменные, в соответствии с нормами, принятыми в школе. Задача логопеда, во-первых, научить учителя отличать дисграфические ошибки от орфографических ошибок, а во-вторых, чтобы учитель при оценке письменной работы не учитывал эти дисграфические ошибки. Эта задача может быть решена в консультативной форме.

Ведущие специалисты отмечают, что одной из форм сотрудничества учителя-логопеда и учителя начальных классов является консультативное сопровождение. При этой форме учитель начальной школы занимает активную позицию в решении учебных проблем ребёнка и может самостоятельно выбирать пути её решения. Взаимосвязь осуществляется путём организации совместных методических объединений, на которых решаются методические, организационные вопросы и передается друг другу опыт работы.

Одной из форм взаимодействия – это открытые занятия учителя-логопеда. На данных занятиях учитель узнаёт целый ряд приёмов, упражнений, игр, которые далее сможет привнести на свои занятия.

Учитель во время учебного процесса осуществляет контроль над правильным звукопроизношением, по рекомендации логопеда.

В течении учебного года на консультациях и в беседах логопед с учителем начальных классов информируют о направлениях и составе

коррекционно-педагогической работы по коррекции специфических нарушений письма.

Направления работы:

1. Развитие языкового анализа и синтеза;
2. Развитие фонематического слуха и восприятия. Фонематического анализа и синтеза;
3. Развитие мелкой моторки.

Логопед также может рекомендовать учителю начальных классов игры и упражнения, которые учитель будет применять на своих уроках.

Таким образом, логопед и учитель начальных классов должны прийти к единому мнению, для разработки единого подхода к обучению младших школьников, которые нуждаются в коррекционной помощи. Построенная модель взаимосвязи логопеда и учителя начальных классов сделает работу преодолению специфических нарушений письменной речи у учащихся начальных классов более эффективной, что в дальнейшем позволит детям максимально адекватно воспринимать учебный материал и адаптироваться к процессу обучения.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Подводя итог выше сказанному, важно отметить, что письмо базовый навык, который начинает формироваться в 1-м классе. Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. И учителю важно знать, что письменная речь формируется на базе устной речи и представляет собой более высокий этап речевого развития. Если у ребёнка имеется какие-либо речевые нарушения, то необходимо пристально следить за усвоением грамоты этого ребёнка. Так же важно организовать взаимодействие педагогического коллектива и специалистов, логопеда и учителя начальных классов для того, чтобы помочь обучающемуся преодолеть имеющиеся нарушения. Учителю необходимо понять специфику нарушения ребёнка и в соответствии с этим оценивать его работу. Важной формой сотрудничества является, когда учитель начальных

классов по рекомендации учителя-логопеда осуществляет контроль над правильной речью детей, их письменной речью и участвует в воспитании у них самоконтроля.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ

2.1. Организация, принципы и методика изучения взаимосвязи логопеда и учителя начальных классов в работе по преодолению нарушений письма у обучающихся.

Проблема нарушений устной и письменной речи у детей начальной школы - одна из самых актуальных, поскольку письмо и чтение на начальных этапах обучения являются целью, а в дальнейшем – средством получения учащимися знаний. В массовой школе каждый учитель работает отдельно от логопеда, иногда даже не представляя какие у него функции. Учитель начальных классов для младших школьников является образцом подражания, дети его слушаются и воспринимают всю информацию без доли сомнения. Учитель оказывает большое влияние на усвоение знаний ребёнком в начальной школе. Роль учителя для детей с нарушением письма или с ОВЗ, это помощник и проводник к знаниям. А задача учителя-логопеда в данной ситуации как можно скорее скорректировать имеющиеся нарушения у обучающегося. Поэтому при наличии общей заинтересованности и целенаправленной работы, этот тандем значительно быстрее приведет к результатам и повысит качество успеваемости ребенка.

В рамках выпускной квалификационной работы, проводилось обследование 10 детей в МБОУ СОШ №5 с УИОП. В исследования принимали дети с ОВЗ - с заключением задержка психического развития и тяжелое нарушение речи, а также системное недоразвитие речи. Исследование проводилось в первую половину дня, обследование проводилось индивидуально с каждым ребёнком. Каждая встреча занимала 30-35 минут. Во время обследования была создана благоприятная атмосфера, дети легко шли на контакт. Со всеми детьми логопедическая работа уже ведется полгода. Дети во время обследования вели себя спокойно не испытывали волнения.

При проведении логопедического обследования учитывались следующие принципы.

Исходя из принципа анализа речевой патологии при обследовании учитывался *принцип развития* [31]. Исходя из этого принципа во время занятий проходило не только обследование, но и развитие личности ребенка. Реализуя *принцип системного подхода*, необходимо основываться на понятие о речи как о сложной многофункциональной системе, структурные составляющие которой расположены в тесном взаимодействии. В связи с этим анализ речи, процесса ее становления и коррекции нарушений подразумевает воздействие на все составляющие, на все стороны речевой функциональной системы. Принципа системного анализа речевых нарушений. *Принципа системного анализа речевых нарушений* позволил своевременно выявить осложнения в формировании сторон речи. Определение возможных отклонений на письме позволило предупредить дальнейшие нарушения.

Исходя из *принципа учета возрастных и индивидуальных особенностей* все занятия проводились в игровой форме, проводилась постоянная смена деятельности, активно использовалось положительное подкрепление, предоставлялась возможность ребенку самому выбрать то, чем он хочет заниматься.

В соответствии с принципом *учета индивидуальных особенностей ребенка*, осуществлялся подбор дидактического материала. Так как была выборка детей с разным диагнозом ОВЗ, учитывались возможности каждого ребенка, для детей с ЗПР подбирался материал легче, чем для детей с ТНР.

Констатирующий эксперимент включал в себя следующие разделы:

Логопедическое обследование обучающихся с нарушениями письма

1. Изучение моторной сферы (общая, мелкая, артикуляционная);
2. Исследование устной речи (звукопроизношение, фонематический слух, фонематическое восприятие);
3. Исследование письма.

Выбор этих разделов определялся тем, что нарушение письма у детей следует рассматривать в тесной взаимосвязи с состоянием устной речи.

Для количественной оценки была разработана трехбалльная система оценивания:

- 3 балла – верное выполнение;
- 2 балла – 1-2 ошибки;
- 1 балл – 3 и более ошибок.

2.2. Анализ результатов логопедического обследования младших школьников с нарушением письма

Результаты обследования младших школьников подвергались количественному и качественному анализу.

Изучение состояния моторной сферы (общей, мелкой артикуляционной).

Содержание обследования общей моторики:

Исследование статической координации движений;

Исследование динамической координации движений;

Исследование чувства ритма.

Содержание проб было взято из методики обследования Н.М. Трубниковой [47].

К недостаткам (ошибкам) можно отнести: повышенный мышечный тонус, нарушение координации движений, насильственность движений, включение в движение замедленно, невозможность удержания позы, объем выполнения движений недостаточен.

Данные обследования представлены в таблицы 1.

Исходя из результатов обследования, можно сделать вывод что у 80% детей имеются нарушения в статической организации движений (во время выполнения упражнения дети не могли стоять с закрытыми глазами на правой, а затем на левой ноге с вытянутыми руками, они пошатывались из

стороны в сторону, открывали глаза).

При исследовании динамической организации движений у 50% детей имеются нарушения (дети не могли маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями, они сбивались, иногда выполняя 2 хлопка одновременно или забывали правильную очерёдность шаг-хлопок-шаг-хлопок).

Таблица 1

Результаты обследования общей моторики у младших школьников с нарушением письма

Ребёнок	Исследование статической координации движений;	Исследование динамической организации движений	Исследование чувства ритма	Средний балл по результатам исследования
Герман	1	1	1	1
Катя	1	2	1	1,3
Влад	1	1	1	1
Саша	1	1	1	1
Вика	1	3	2	2
Таисия	1	3	3	2,3
Эльза	1	1	3	1,6
Настя	3	3	3	3
Лиза	1	1	1	1
Егор	3	3	3	3

При исследовании чувства ритма так же 50% детей не справились с заданием (дети могли повторить только простой ритм, дальше придумывали свои варианты или сбивались).

По данным обследования видно, что нарушения в моторной сфере имеется у 40% детей – это Герман, Влад, Саша, Лиза. Они хуже всех справились с выполнением задний.

Нарушений в общей моторной сфере отсутствует у 20% детей – это Егор и Настя, они со всеми заданиями справились на наивысший балл.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у всех детей отмечались нарушения общей моторики.

Содержание обследования мелкой моторики:

Исследование статической координации движений:

- Выпрямить ладонь с соединенными пальцами на правой руке и удерживать в вертикальном положении под счет от 1 до 15;
- Аналогично выполнить на левой руке и на двух руках одновременно;
- Выпрямить ладонь, расширить пальцы и удерживать под счёт, поменять руку и сделать на обеих руках одновременно;

Исследование динамической координации движений.

- Положить ладонь на поверхность стола, развести пальцы соединить вместе (5-8 раз) на правой, левой, обеих руках;
- Сделать кольцо из пальцев - раскрыть ладонь (5-8 раз) в той же последовательности;
- Попеременно соединять все пальцы руки с большим пальцем (первым), начиная со второго пальца правой руки, затем левой, обеих рук одновременно.

У детей наблюдались следующие ошибки (скованность пальцев, неверное выполнение позы, трудности переключения, напряженность, замедленное включение в движение, нет удержания позы, трудности переключения, недостаточный объём движений).

Данные представлены в таблице №2.

Таблица 2

Результаты исследования мелкой моторики рук

Ребёнок	Исследование статической координации движений			Исследование динамической координации движений			Средний балл
Герман	2	1	1	1	2	2	1,5
Катя	2	2	1	1	2	3	1,8
Влад	1	2	2	1	2	1	1,5
Саша	1	1	2	1	1	1	1,2
Вика	2	3	2	2	3	2	2,3

Тася	2	2	2	2	3	2	2,2
Эльза	3	3	3	2	2	2	2,5
Настя	3	3	2	2	3	2	2,5
Лиза	1	1	2	1	1	1	1,2
Егор	3	2	3	3	2	3	2,7

По полученным данным видно, что из 10 детей 5 детей набрали высокий результат их средний балл 2,2-2,7. У остальных 5 детей средний балл 1,2-1,8.

50% детей справились очень хорошо, все упражнения выполняли правильно, иногда допуская 1-2 ошибки. У остальных 50% детей наблюдались затруднения в выполнении статических и динамических упражнений (у детей наблюдалось дрожание пальцев рук, скованность движений, невозможность удержать позу заданное время).

Наивысший балл по всем показателям у Егора, а самый низкий балл у Лизы. Данные обследования произвольной моторики пальцев рук дают возможность говорить о нарушениях со стороны ЦНС.

Содержание обследования моторики артикуляционного аппарата:

- Исследование двигательной функции губ (3 пробы).
- Исследование двигательной функции челюсти (3 пробы).
- Исследование двигательных функций языка (3 пробы).
- Исследование двигательной функции мягкого неба (3 пробы).

Содержание проб заимствовано у Трубниковой Н.М. и представлено в приложении 1.

Данные обследования артикуляционной моторики представлены в таблице №3.

Таблица 3

Результаты исследования моторики артикуляционного аппарата

Ребёнок	Исследование двигательной функции				Средний балл
	Губ	Челюсти	Языка	Мягкого неба	
Герман	3	3	2	2	2,5
Катя	2	2	1	2	1,8
Влад	2	3	2	2	2,3

Саша	2	2	1	1	1,5
Вика	3	3	2	2	2,5
Тася	3	3	2	2	2,5
Эльза	3	3	3	2	2,8
Настя	3	3	3	2	2,8
Лиза	2	2	2	1	1,8
Егор	3	3	3	2	2,8

Наиболее сложной для всей группы детей являлось исследование функции языка и мягкого нёба, так как показатели по данной категории самые низкие. А самым успешным являлось исследование двигательной функции челюсти, потому что все дети получили высший балл.

При исследовании двигательной функции губ у детей наблюдался недостаточный объем движений верхней и нижней губы. У некоторых детей отмечались затруднения при опускании нижней губы так, чтобы были видны нижние зубы. Один ребенок (Лиза) не смогла поднять верхнюю губу вверх, чтобы были видны зубы.

При исследовании двигательной функции языка у Кати и Саши язык отклонялся в сторону, начинался тремор. У Германа, Влада, Вики, Таси, Лизы наблюдались синкинезии при выполнении артикуляционных упражнений.

Изучение состояния устной речи (звукопроизношение, фонематический слух, фонематическое восприятие).

Для выявления нарушений звукопроизношения использовался альбом О.Б. Иншаковой. Были использованы предметные картинки в качестве оптического и акустического раздражителя, в названии которых включался исследуемый звук, стоящий в различных позициях (в начале, середине и конце слова). Исследование звукопроизношения также проходило во время наблюдения за ребёнком, как он общается на уроке и со сверстниками.

Результаты изучения состояния звукопроизношения у младших школьников

Ребёнок	Обследуемый звук					
	[Р]	[Р']	[Л]	[Л']	[С], [С']	[Ш]
Герман	+	+	-	-	-	-
Катя	+	+	+	+	-	-
Саша	+	+	-	-	+	+
Вика	-	-	-	-	-	+
Эльза	+	+	-	-	-	-
Лиза	+	+	-	-	-	-

В случае выявленных нарушений произношения звука в словах ребёнку предлагается изолированное произнесение звука по подражанию. На основе полученных данных, определялся характер нарушения произношения: искажение, отсутствие, замена, смешение звуков. Исследование состояния звукопроизношения представлено в таблице №4.

При исследовании звукопроизношения было выявлено, что у 6 из 10 детей имеются нарушения звукопроизношения.

У 40% детей мономорфное нарушение звукопроизношения, а у 20% полиморфное – это Катя и Саша.

У 50% детей обследуемых детей наблюдается нарушение произношения звуков [Р] и [Р'] – это Герман, Катя, Саша, Эльза, Лиза.

У 20% детей нарушено звукопроизношение [Ш] – это Вика и Саша. У Вики данный звук находится в процессе автоматизации.

У 10% обследуемых детей наблюдается нарушение произношения звуков [Л], [Л'] – это Катя. Данные звуки находятся в процессе автоматизации.

Наибольшее количество нарушений выявлено в группе звуков [Р], [Р'] – 50% (5 человек) – это связано с особенностями артикуляционного уклада данного звука – кончик языка не только поднят вверх, к альвеолам, но и вибрирует в проходящей воздушной струе. Для этого требуется умение

выделять кончик языка, выполнять тонкие дифференцированные движения.

Анализируя полученные данные, следует отметить, что: пять детей имеют нарушения звукопроизношения [Р] и [Р']; двое детей имеют нарушение произношения звука [Ш]; один ребёнок имеет нарушение произношения звуков [Л], [Л']; один ребёнок имеет нарушение произношения звуков [С], [С']. Диаграмма данных представлена на рис.1.

Посмотрев на рис.1, можно отметить, что на первом месте стоит нарушение звукопроизношения [Р], [Р'] – 56%, а на втором месте нарушение произношения [Ш] – 22%, на третьем нарушение [С], [С'] и [Л], [Л'] – 11%.

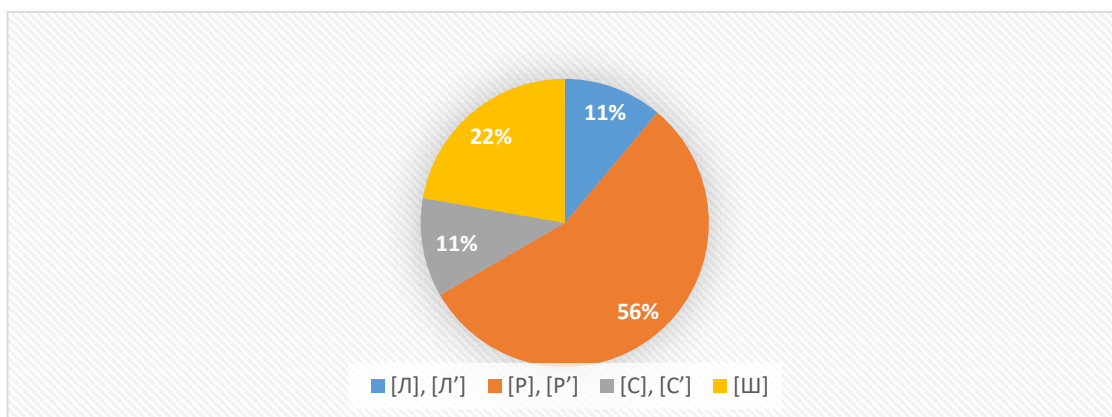


Рис. 1. Результаты нарушения звукопроизношения

Результаты обследования фонематического восприятия и фонематического слуха.

В ходе обследования фонематического восприятия использовались задания, предложенные в методических рекомендациях Н.М. Трубниковой (приложение 1).

Для данного обследования детям были предложены следующие пробы:

- определить количество звуков в словах;
- выделить последовательно каждый звук в слове;
- определить место звука в слове;
- сравнить слова по звуковому составу.

Данные обследования представлены в таблице 5.

Результаты обследования фонематического восприятия

Ребёнок	Опр. кол-ва звуков в словах	Опр. последовательности звуков в слове	Опр. места звука в слове	Сравнение слов по звуковому составу	Средний балл
Герман	1	1	2	2	1,5
Катя	1	1	2	2	1,5
Влад	2	3	2	2	2,25
Саша	1	1	1	1	1
Вика	2	1	2	3	2
Тася	2	1	2	3	2
Эльза	1	2	2	2	1,75
Настя	1	1	2	2	1,5
Лиза	1	1	1	1	1
Егор	2	3	3	3	2,75

Анализируя данные обследования видно, что большинство детей справились плохо, показатели по очень низкие.

С пробой на определение количества звуков в слове справились, допуская 1-2 ошибки 40% детей, а 60% детей допускали 3 и более ошибок, полностью справиться без ошибок никому не удалось.

С пробой на определение последовательности звуков в слове 20% детей справились полностью без ошибок, один ребёнок (Эльза) допустила одну ошибку при выполнении, а остальные 70% детей допустили 3 и более ошибок. Это показывает, что детям было трудно определять последовательность звуков в слове, у детей не сформировано фонематическое восприятие.

С пробой на определение места звука в слове без ошибок справился 1 ребёнок – Егор, 70% детей допустили по две ошибки, а 20% допустили больше 5 ошибок. Большинство детей справилось с данным заданием на среднем уровне, это говорит о не полной сформированности фонематического восприятия.

С пробой на сравнение слов по звуковому составу без ошибок справились 30 % детей, допустили две ошибки 50%, а 20% допустили более 4 ошибок.

Из таблицы видно, что 20% детей – это Влад и Егор хорошо справились с заданиями, это говорит о сформированности фонематического восприятия, у остальных детей имеются нарушения в данной сфере. Наименьший балл набрали – Саша и Лиза, это говорит о тотальной несформированности, из этого следует, что будет много ошибок на письме.

Ошибки детей были связаны с неспособностью выполнять словесные инструкции, приходилось многократно повторять задания. Были ошибки, связанные с пропуском звука при слиянии согласных, с заменой звуков в слове, так же были трудности при определении последнего глухого согласного в словах, из-за невозможности выполнить задание дети случайным образом определяли местоположение звука

Исследование фонематического слуха. Использовались следующие критерии:

1. Различение фонем, близких по способу и месту образования, по акустическим признакам;
2. Выделение исследуемого звука в слове.

Для изучения состояния фонематического слуха у младших школьников с нарушением письма было проведено экспериментальное исследование. Данные обследования состояния фонематического слуха представлены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты обследования фонематического слуха

Ребёнок	Узнавание фонем	Различение фонем, близких по акустич. и артикуляц. признакам			Ср.балл
		На материале звуков	На материале слогов	На материале слов-паронимов	
Герман	3	2	1	1	1,75
Катя	3	2	1	1	1,75
Влад	3	3	2	2	2,5

Саша	2	2	2	1	1,75
Вика	3	3	3	1	2,5
Тася	3	2	3	1	2,25
Эльза	3	2	2	1	2
Настя	3	1	1	1	1,5
Лиза	2	1	1	1	1,25
Егор	3	2	2	2	2,25

Детям было трудно повторять простые цепочки слогов, они не различали звук в слове и, следовательно, не могли его повторить. Дети не могли различить звуковые комплексы и слова, состоящие из одних и тех же звуков. Звуковые комплексы и слова подавались в разном порядке, но различались одним звуком. Чаще всего дети неправильно выбирали картинку в названии которой были звуки, различающиеся по звонкости-глухости. Все это указывает на слабость слуховой дифференцировки у детей.

При выполнении задания узнавание фонем у 20% (2 человек) детей были 2 ошибки в ответах. С данным заданием все дети справились хорошо.

При выполнении задания различение фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам, на материале звуков у 80% детей не получилось выполнить данное задание, были затруднения в различении звонкости-глухости, шипящих-свистящих и среди соноров. Только двум детям удалось полностью справиться с данным заданием.

При выполнении задания на материале слогов большая часть детей с трудом узнавали и различали слоги, близкие по звуковому составу. Дети путались, не могли повторить слоговой ряд, сложности испытали 40% детей, допускали 1-2 ошибки 40%, а безошибочно справились 20% — это Вика и Тася.

При выполнении задания на материале слов-паронимов полностью справиться с заданием никому не удалось, все дети ошибались в различении слов-паронимов, дети путались, возможно отвечали наугад.

Итак, по результатам обследования детей на различение фонем,

близких по способу и месту образования, по акустическим признакам и выделение исследуемого звука в слове у всех обследуемых детей наблюдаются значительные трудности.

Исследование письма. Для выявления нарушений письма использовались задания из методики Трубниковой Н.М (см. приложение 1).

Исследовались следующие разделы:

Письмо по слуху:

- записать буквы, слоги;
- диктант слов различной структуры;
- записать предложения после однократного прослушивания.

Более подробную балльную оценку каждой пробы см. таблица 7 приложение 2.

Обследование процесса списывания:

- Списывание рукописными буквами с печатного образца: слов, предложений, текста;
- Списывание печатными буквами с рукописного образца.

Обследование самостоятельного письма:

- записать слова (подписи к предметным картинкам);
- записать предложения (подписать сюжетные картинки);
- составить и записать рассказ (предложена серия сюжетных картинок).

При исследовании письма по слуху видно, что все дети (100%) допускали ошибки, связанные с недоразвитием фонематического слуха. Дети заменили буквы, обозначающие свистящие, шипящие и звонкие звуки, а также заменили буквы, обозначающие парные звонкие и глухие согласные звуки. Ошибки основаны на неразличении звуков на слух, поэтому можно сказать, что все испытуемые неправильно обозначили на письме буквы, обозначающих свистящие, шипящие и звонкие звуки. Эти ошибки являются подтверждением наличия артикуляционно-акустической формы дисграфии.

Результаты исследования представлены в таблице 7 (см. приложение 2).

Помимо данных ошибок, дети допускали:

- ошибки, связанные с недоразвитием фонематического восприятия, пропуск гласных и согласных букв, вставка гласного звука между стечением согласных;
- лексико-грамматические ошибки, слитное написание слов в предложении, пропуск слова в предложении;
- орфографические ошибки, заглавная буква в начале предложения, написание -жи, -ши.

На момент письма дети полагались на неправильное произношение, что влияло на качество и количество ошибок. Поскольку у некоторых детей нарушено звукопроизношение и фонематический слух, неправильное проговаривание при письме означает, что они допустили ошибки при написании.

Обследование процесса списывания. Результаты представлены в таблице 8 (см. приложение 3).

Анализ результатов выявил стойкие ошибки, проявляющиеся в заменах, пропусках букв, соответствующих пропускам и заменам звуков в устной речи.

Анализируя полученные данные по изучению процесса списывания, можно отметить, что большинство ошибок было связано с недоразвитием фонематического слуха, у детей встречается большое количество парных согласных. Орфографических ошибок не выявлено. Были и лексико-грамматические ошибки (не дописывание слов, слитное написание слов с предлогом).

В ходе обследования самостоятельного письма были выполнены следующие задания:

1. Записать слова (подписи к предметным картинкам).
2. Записать предложения (подписать сюжетные картинки).
3. Составить и записать рассказ (предложена серия сюжетных картинок).

Показатели самостоятельного письма такие же, как и при письме по слуху. Результаты (см. Приложение 2). Только у одного ребенка самостоятельное письмо недоступно – это Лиза.

В результате исследования письма были обнаружены аналогичные ошибки, допущенные при изучении письма по слуху и списыванию.

По результатам исследования процессов письма были выявлены следующие результаты:

- Герман – ОНР III, псевдобульбарная дизартрия, артикуляторно–акустическая дисграфия на письме допускает такие ошибки: Замена з-с, ш-ж, п-б; неправильное обозначение мягкости; слитное написание слов с предлогом; не дописывает слова до конца.
- Катя - ОНР III, псевдобульбарная дизартрия, артикуляторно–акустическая дисграфия на письме допускает такие ошибки: Замена з-с, д-т, л-р.; пропуск согласных в конце слова; вставка гласных букв между стечением согласных.
- Влад - ОНР IV, псевдобульбарная дизартрия, артикуляторно–акустическая дисграфия на письме допускает такие ошибки: замена п-б, д-т; иногда пропуски букв в конце слова.
- Саша – СНР, псевдобульбарная дизартрия, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза на письме допускает такие ошибки: Замена з-с, ш-ж, п-б, ш-ж, ч-щ, д-т; неправильное обозначение мягкости; пропуски звуков в конце слова; неправильное обозначение границ предложения; слитное написание слов в предложении; пропуски слов.
- Вика – ОНР III, псевдобульбарная дизартрия, артикуляторно–акустическая дисграфия на письме допускает такие ошибки: замена ш-ж, с-з.
- Тася – ФФНР, дислалия, артикуляторно–акустическая дисграфия на письме допускает такие ошибки: замена о-а, д-т, п-б; пропуски согласных при стечении.
- Эльза – ОНР III, псевдобульбарная дизартрия, артикуляторно–акустическая дисграфия на письме допускает такие ошибки: замена л-р, с-ш,

ш-ж.

- Настя - ОНР IV, псевдобульбарная дизартрия, артикуляторно– акустическая дисграфия на письме допускает такие ошибки: Замена ш-ж, з-с, д-т, к-г, л-р; неправильное обозначение мягкости; слитное написание слов с предлогом; не дописывает слова до конца; пропуски согласных при стечении.

- Лиза - СНР, псевдобульбарная дизартрия, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза на письме допускает такие ошибки: замена з-с, ш-ж, п-б, ш-ж, ч-щ, д-т, о-а; неправильное обозначение мягкости; пропуски звуков в конце слова; неправильное обозначение границ предложения; слитное написание слов в предложении; пропуски слов; вставки букв.

- Егор – ФФНР, дислалия, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза на письме допускает такие ошибки: пропуски согласных при стечении.

Примеры письменных работ детей можно посмотреть в приложение 6 (см. Приложение 6).

Так как в результате обследования младших школьников, видно, что у некоторых детей имеется дизартрия, нарушение звукопроизношения и фонематических процессов из этого следует, что у детей артикуляторно– акустическая дисграфия. Ошибочное написание во многом зависит от неправильного проговаривания в процессе письма, а также ошибкам на письме способствует недоразвитие фонематических процессов.

У троих детей дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, причина этому нарушение фонематического восприятия, это зависит от нарушения различных форм языкового анализа, а именно неумение делить предложения на слова, слова на слоги, а также неправильно обозначение границ предложения.

Результаты обследования процесса письма показывают, что большинство испытуемых имеют дисграфические ошибки на письме. Например, при замене согласных звуков наиболее распространенными

ошибками является смешивании букв, обозначающих звуки, схожие по артикуляции и звучанию. Опираясь на неправильное произношение звуков, дети отражают свое неправильное произношение на письме, что проявляется в заменах и недоразвитии фонематического слуха, недоразвитии фонематического восприятия, лексическо-грамматических ошибках, пропущенных буквах, которые соответствуют заменам, и нарушенным звукам в устной речи.

2.3. Анализ результатов изучения взаимосвязи учителя логопеда и учителя начальных классов

Один из исходных принципов построения коррекционного обучения, в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта, является принцип комплексности, учёт которого рекомендуется при разработке технологий коррекционно-педагогической работы с детьми, поэтому взаимодействие логопеда и учителя при коррекции нарушений письма у младших школьников является важным условием.

Работая в идеологии «команды», каждый ее специалист выполняет свои четко определенные цели и задачи в области своей предметной деятельности.

Учителю необходимо уделить пристальное внимание на детей с нарушением письма. В свою работу ему необходимо включить следующее:

- Развитие фонематического восприятия. Фонематического анализа и синтеза;
- развитие языкового анализа и синтеза;
- уточнить структуру предложения;
- развивать функции словоизменения и словообразования;
- работа с однокоренными словами;
- работа со словом и предлогами.

Учитель должен знать отличие специфических дисграфических ошибок от орфографических.

Логопед работает на основании перспективных планов на каждого ученика. Примеры перспективных планов представлены в приложении (см. приложение 4).

Специалисту необходимо завести журнал взаимодействия учителя-логопеда и учителя начальных классов, где будет прописано на что нужно обратить внимание у конкретного ребёнка, какие пути коррекции можно применить, какие упражнения и задания можно включить в свою работу. Еще логопед выделяет консультативные дни для учителей, когда они могут обратиться за помощью или по проблемным вопросам.

Учитель и логопед могут провести вместе фронтальное занятие для детей с нарушением письма, что бы педагог научился умело соединять цель урока по обучению грамоте с целью коррекционной логопедической работы.

Для понимания осведомленности учителей начальных классов о специфических нарушениях письма, была разработана анонимная анкета со следующими вопросами:

1. Знаете ли вы что такое дисграфия?
 2. Какие ошибки чаще всего допускают ваши обучающиеся:
 - A. Орфографические;
 - B. Пунктуационные;
 - C. Дисграфические.
 3. Допускают ли ошибки при употреблении мягкого знака: пропускает Ь или пишет в словах, где его не должно быть?
 4. Ребенок пишет слитно слова слова с предлогами?
 5. Ребенок путает на письме буквы, похожие по начертанию (например, т-ш, и-ц, д-в)?
 6. Путает гласные буквы первого и второго ряда (например, А-Я, О-Ё, У-Ю, Ы-И, Э-Е)?
 7. Ребенок пишет иногда буквы зеркально?
 8. У мышки в лапках кожка.
- У Пажи кразный жарф.

Лижа нозит голупой пант.

Какой это вид ошибок?

- A. Орфографические;
- B. Дисграфические;
- C. Невнимательность;
- D. Ребенок не знает правила.

9. Обозначает ли начало предложения заглавной буквой?

10. Может написать два или более слов слитно, «в одно слово» (например, у машидом)?

11. Пропускает или добавляет лишние буквы, слоги в словах?

12. Ребенок не может точно повторить услышанное (несколько слов, короткий текст, развернутое предложение).

13. Сколько учеников в вашем классе имеют подобные нарушения?

14. Как вы думаете в чем заключается работа логопеда в школе?

15. Как вы видите ваше взаимодействие с логопедом?

По результатам опроса было выявлено что 80% учителей не знают о специфических ошибках письма и списывают это на невнимательность или на незнание ребёнка. Эти же педагоги считают, что логопед работает только над звукопроизношением. Учителя начальных классов отметили, что, по их мнению, в каждом классе имеется 2-4 ученика с дисграфическими ошибками на письме.

Таким образом, учитель и логопед должны ясно представлять характер и особенности своей работы, чтобы, помогая друг другу, достигнуть единой цели – скорректировать нарушения письма у младших школьников, что бы обучающийся смог успешно освоить общеобразовательную программу в школе.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

При обследовании младших школьников у детей было выявлено нарушения моторной сферы (общей, мелкой, артикуляционной),

фонематических процессов и у некоторых детей имеются нарушения звукопроизношения.

Обследование письма выявило, что большинство испытуемых имеют дисграфические ошибки на письме, в виде пропусков букв и слов, замен, ошибки, связанные с нарушением лексико-грамматического строя речи.

На основе проведенного констатирующего эксперимента, у всех детей имеется нарушение письма – дисграфия. У 70% артикуляторно–акустическая дисграфия – это Герман, Катя, Вика, Настя, Тася, Влад, Эльза. У 30% дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза – это Саша, Лиза, Егор.

После получения и анализа результатов констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о том, что все дети, отобранные нами, испытывают трудности в обучении письму и требуют коррекционной работы для улучшения речевого развития.

На основании анкетирования, еще раз подтвердилось, что учитель и логопед нуждаются в совместном сотрудничестве.

Исходя из полученных результатов необходимо организовать взаимосвязь логопеда и учителя начальных классов для преодоления нарушений письма у младших школьников. Учитель должен знать отличие специфических дисграфических ошибок от орфографических. Учитель и логопед могут провести вместе фронтальное занятие для детей с нарушением письма, что бы педагог научился умело соединять цель урока по обучению грамоте с целью коррекционной логопедической работы. Логопеду необходимо завести журнал взаимодействия учителя-логопеда и учителя начальных классов. Учитель может обращаться в консультативные дни к логопеду с проблемными вопросами.

ГЛАВА 3. МОДЕЛЬ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ

3.1. Теоретическое обоснование, принципы, организация в совместной работе логопеда и учителя начальных классов по преодолению нарушений письма.

Проблема коррекции различных форм дисграфии была освещена многими авторами, Л. Г. Парамоновой, Е. В. Мазановой.

На основе этого была организована взаимосвязь логопеда и учителя начальных классов для преодоления нарушений письма у младших школьников.

Анализ работ, обучающихся показал, что дети допускают следующие ошибки: замены з-с, ш-ж, п-б, ш-ж, ч-щ, д-т; неправильное обозначение мягкости на письме; неправильное обозначение границ предложения; слитное написание слов с предлогом и т.д.

Вопросами коррекции письма у младших школьников занимались Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев, И. Н. Садовникова, Л. Н. Ефименкова. При обучении ребенка русскому языку перед педагогом стоит главная задача формировать у детей правильную, грамотную речь, так как недоразвитие фонематических процессов, повлекут за собой нарушение при письме. Поэтому необходимо организовать взаимосвязь логопеда и учителя начальных классов для более быстрого преодоления нарушения письма [29, 27, 40-41, 20].

Исправление нарушений правописания у младших школьников стало актуальной проблемой в современных условиях общеобразовательной школы и является одним из приоритетных направлений педагогической деятельности.

В связи с этим логопедическая работа по преодолению дисграфии у

младших школьников основана на следующих принципах:

- патогенетический принцип, в данном случае учитывается механизм нарушений и какова причина их возникновения;
- принцип комплексности, при коррекции дисграфии, необходимо корректировать все речевые нарушения, как устной, так и письменной речи в комплексе;
- принцип учета зоны «ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому): необходимо постепенно вводить новые задания, при этом на знакомом уже материале, также педагогу необходимо осуществлять помощь ребёнку с нарушениями;
- принцип системности: коррекционная работа по преодолению дисграфии должна осуществляться с использованием различных методов, которые выбираются общей целью, задачами логопедической работы и его местом в общей системе коррекционного процесса;
- принцип поэтапного формирования умственных действий: постепенно материал должен усложняться или должен меняться характер задания.

Данные принципы необходимо учитывать в своей работе как учителю-логопеду, так и учителю начальных классов для более быстрого преодоления нарушений письма.

На основе изучения обучающихся младших классов, состояния устной и письменной речи была создана модель взаимосвязи логопеда и учителя начальных классов в работе по преодолению нарушений письма. Основная цель модели - создать условия для эффективного преодоления нарушений письма у обучающихся младших классов общеобразовательной школы.

Задачами логопедической работа по преодолению дисграфии у младших школьников являются:

- развитие мелкой моторики;
- развитие правильного звукопроизношения;
- развитие фонематического слуха и восприятия;

- формирование звукового анализа слова;
- коррекция нарушений письма.

Формы взаимосвязи логопеда и учителя начальных классов:

- консультации, которые посвящаются анализу учебных проблем, разработке программ и выбору средств реализации программ комплексного индивидуального сопровождения каждого ученика, имеющего речевые нарушения;
- индивидуальные беседы и консультации, проводимые в рабочем порядке;
- тематические консультации;
- круглые столы и семинары для педагогов;
- совместный анализ письменных работ обучающихся.

Формирующий эксперимент будет проводиться на базе школы МБОУ СОШ №5 с УИОП с 3.10.2022 по 28.04.2023. В эксперименте будут принимать участие те же 10 детей, что и в констатирующем эксперименте. В штатном расписании школы имеется ставка логопеда. Логопед ведёт работу по утверждённой коррекционной программе и календарно–тематическому планированию. Для экспериментальной группы, был составлен план коррекционной работы и утверждено расписание логопедических занятий (после уроков, 1-2 в неделю).

3.2. Модель взаимосвязи логопеда и учителя начальных классов в работе по преодолению нарушений письма.

Цель формирующего эксперимента – создание условий эффективного преодоления нарушений письма у обучающихся младших классов общеобразовательной школы и апробация этой модели.

В ходе формирующего эксперимента проведено три блока занятий:

- непосредственно сама работа учителя-логопеда, которая состоит из преодоления нарушений устной речи и специфических нарушений письма;

- теоретический блок по организации взаимодействия учителя-логопеда и учителя начальных классов, в виде тематических консультаций, семинаров с педагогами.

- практико-ориентированный блок взаимосвязи учителя-логопеда и учителя начальных классов в виде выступления на тему: «Дисграфия и её особенности», а также анкеты для учителей начальных классов.

При реализации блока собственно логопедической работы. Было проведено 50 занятий, 40 индивидуальных и 10 фронтальных занятий.

По логопедическим заключениям, полученными в результате констатирующего эксперимента, были составлены перспективные планы коррекционной работы для каждого обучающегося (см. приложение 5). На основании этого выделены следующие направления работы: коррекция моторной сферы, звукопроизношения, фонематических процессов и письма.

На индивидуальных занятиях коррекция письма проводилась 1-2 раза в неделю, каждое занятие длилось 30 минут. Конспект одного из занятий представлен в приложении (см. приложение 5).

Содержание логопедической работы строилось на методике, предложенной Е. В. Мазановой. На всех занятиях проводилась коррекционная работа по следующим направлениям:

1. Развитие общей и мелкой моторики.
2. Преодоление нарушений звукопроизношения.
3. Развитие фонематического слуха и восприятия.
4. Совершенствование звукового анализа слова.
5. Дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв.

Логопедическая работа на каждом уроке начиналась с развития общей и мелкой моторики, для этого в структуру занятия включены физические минутки, сенсорные игры, игры с массажными мячами.

Для детей с нарушением звукопроизношения также проводились занятия по постановке, автоматизации, дифференциации звуков.

Цель этапа постановки звука – добиться правильного звучания

изолированного звука. На данном этапе была отработка движений и положения артикуляционного аппарата и создавалась артикуляционная база звука и отработка изолированного произношения [21].

Автоматизация звуков осуществлялась в слогах, словах и предложениях.

Работа по развитию фонематического слуха проводилась с использованием следующих приёмов:

- 1) Найди звук и хлопни (топни), подними руку, или запиши, на материале слогов, слов, предложений, стихотворений и другое.
- 2) Назови картинки, выбери только те, в которых есть заданный звук, обозначь этот звук буквой.
- 3) Подбери картинки к заданной букве, в которых есть данная буква, обозначь этот звук буквой.
- 4) Придумай слова с заданной буквой и запиши.
- 5) Повторение звукового ряда слогов.
- 6) Определи место звука в слове (в начале, в середине, в конце).
- 7) Придумывали слова с заданным звуком в начале, середине или конце.

При реализации практико-ориентированного блока. Было проведено 3 консультаций.

Учитель на своих занятиях включал в процесс урока упражнения для развития общей и мелкой моторики, упражнения по развитию фонематического слуха.

В рамках взаимосвязи, была проведена тематическая консультация с учителем начальных классов. Применение различных логопедических методов и приемов не только на занятиях с учителем-логопедом, но и на уроках, может значительно повысить эффективность работы с детьми с нарушениями речи и побуждает их к активному включению в полноценную учебную деятельность в условиях дидактического общения. Это, в свою очередь, помогает избежать серьезных трудностей в обучении и способствует

полному овладению детьми академическими знаниями.

В коррекционную работу должны быть включены задания, содержащие в себе следующие приемы:

– Работа с буквами. Работа с буквами. Дайте название букве, которая изображена на карточке в правильном положении. Обращать внимание детей, из каких элементов состоит буква и в каком положении они находятся, выложить букву любым удобным способом.

– Работа со слогом. Задача составить слова с определенным слогом в разных положениях - в начале, в середине, в конце слова; разделить слова на слоги, составить и выложить слоговую схему слова.

– Работа со словом. Проанализировать звукослоговую схему и подобрать подходящее слово. Придумать слова, которые будут отличаться друг от друга только одним звуком (том - тим, мошка - кошка), составить слово из нескольких слов (тепло и ход - теплоход).

С помощью заданного уменьшительно ласкательного суффикса образовать новое слово (дом - домик, замок - замочек), подобрать к слову антонимы (большой - маленький, толстый - худой) и синонимы (радость - веселье, худой - тощий).

– Работа со словосочетанием. Подобрать признак предмета (прилагательное) к слову (диван – мягкий диван), существительное к прилагательному (хитрая лиса). Подбор глаголов к определенному слову (Что можно сделать с картошкой? – посадить, выкопать, почистить, пожарить, приготовить).

– Работа с предложением. По предложенной схеме сделать предложение. Составить предложение из определённого количества слов или из конкретных слов (из трёх слов – Мама варит суп; из слов дом, строит, брат, папа, вместе – Папа и брат вместе строят дом).

– Работа с текстом. В определённой последовательности, составить рассказ из предложений; составить рассказ по сюжетным картинкам и записать его.

В ходе урока учитель напоминал о связи звука с буквой. Дополнительно были задания по выделению слов из состава предложения, звуков из состава слова.

Данные задания были полезны не только обучающимся с дисграфией, но и всему классу.

Логопед и учитель в своей работе могут использовать пособие Е.В. Мазановой и О.В. Чистяковой.

Первая консультация для того что бы выявить обучающихся нуждающихся в коррекционной работе и разработать программу сопровождения, вторая – в середине формирующего эксперимента для оценки успеваемости обучающегося и третья – в конце формирующего эксперимента для оценки результатов проделанной работы.

У учителя также есть возможность посетить индивидуальную консультацию для решения проблемных вопросов конкретных обучающихся.

При реализации теоретического блока было организовано выступление. На методическом объединение учителей начальных классов школы МБОУ СОШ №5 с УИОП было проведено выступление на тему: «Дисграфия и её особенности».

3.3. Контрольный эксперимент и анализ полученных результатов.

Цель данного этапа – это оценить эффективность модели взаимосвязи учителя-логопеда и учителя начальных классов в работе по преодолению нарушений письма у обучающихся.

На этапе контрольного эксперимента особое внимание уделялось исследованию письма у младших школьников, так как модель взаимосвязи логопеда и учителя начальных классов была направлена на преодоление специфических ошибок письма.

Обследование обучающихся проводилось по методике констатирующего эксперимента. Результаты выполнения заданий по

каждому разделу оценивались по следующей шкале:

3 балла — предложенные задания выполнил верно;

2 балла — допускает 2-3 ошибки;

1 балл — не справился с заданиями.

В ходе контрольного эксперимента было обследовано письмо. Данные сравнительного анализа показателей письма представлены в таблице № 8.

Анализируя данные обследования видно, что количество ошибок уменьшилось в несколько раз. Трое из детей – Влад, Вика и Егор вышли в норму, теперь на письме они не допускают ошибок.

В ходе контрольного эксперимента было обследовано списывание и письмо под диктовку, все обучающиеся показали хорошие результаты.

Сравнительный анализ показателей констатирующего и контрольного эксперимента можно увидеть на рис.2. На диаграмме видно, что показатели ребенка увеличились на 0,5-2 балла.

У Германа остались следующие ошибки: замена п-б, вставки гласных букв между стечением согласных, а средний балл увеличился на 1,5

У Кати остались следующие ошибки: вставки гласных букв между стечением согласных, пропуски согласных в конце слова, а средний балл увеличился на 1,5

У Саши остались следующие ошибки: замена ш-ж, п-б, ч-щ, а средний балл увеличился на 0,5.

У Насти остались следующие ошибки: замена ш-ж, з-с, д-т, к-г, слитное написание слов с предлогом, не дописывание слов, а средний балл увеличился на 0,5.

У Лизы остались следующие ошибки: замена з-с, ш-ж, п-б, ш-ж, ч-щ, д-т, о-а, Неправильное обозначение границ предложения, слитное написание слов в предложении, пропуски слов, а средний балл увеличился на 0,25.

Влад, Вика и Егор справились со всеми заданиями без ошибок, они показали высокий уровень обучения.

Таблица 8

Результаты контрольного эксперимента письма

Ребёнок	Ошибка	Средний балл	
		По результатам конст. эксперим.	По результатам конст. эксперим.
Герман	Замена п-б, вставки гласных букв между стесением согласных	1	2,5

Продолжение таблицы 8

Ребёнок	Ошибка	Средний балл	
		По результатам конст. эксперим.	По результатам конст. эксперим.
Катя	Вставки гласных букв между стечением согласных, пропуски согласных в корне слова.	1	2,5
Влад	-	2,5	3
Вика	-	2,5	3
Саша	Замена ш-ж, п-б, ч-щ.	1	1,5
Тася	Пропуски согласных при стечении.	2	2,5
Эльза	-	2	3
Настя	Замена ш-ж, з-с, д-т, к-г. Слитное написание слов с предлогом, не дописывание слов.	1	1,5
Лиза	Замена з-с, ш-ж, п-б, ч-щ, д-т, о-а. Неправильное обозначение границ предложения, слитное написание слов в предложении, пропуски слов.	1	1,25
Егор	-	2	3

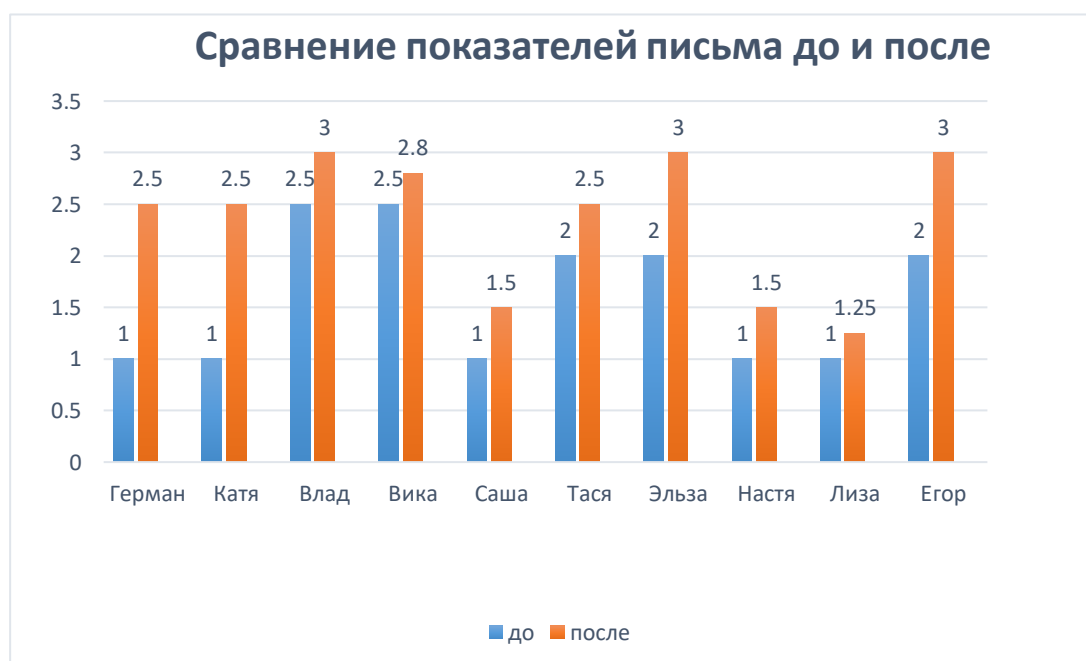


Рис.2. Результаты сравнительного анализа обследования письма у

младших школьников констатирующего и контрольного экспериментов

При анализе полученных результатов также можно отметить, что появились улучшения в процессе списывании. По мере уменьшения количества ошибок, связанных с нарушением фонематического слуха, уменьшились лексическо-грамматические и орфографические ошибки.

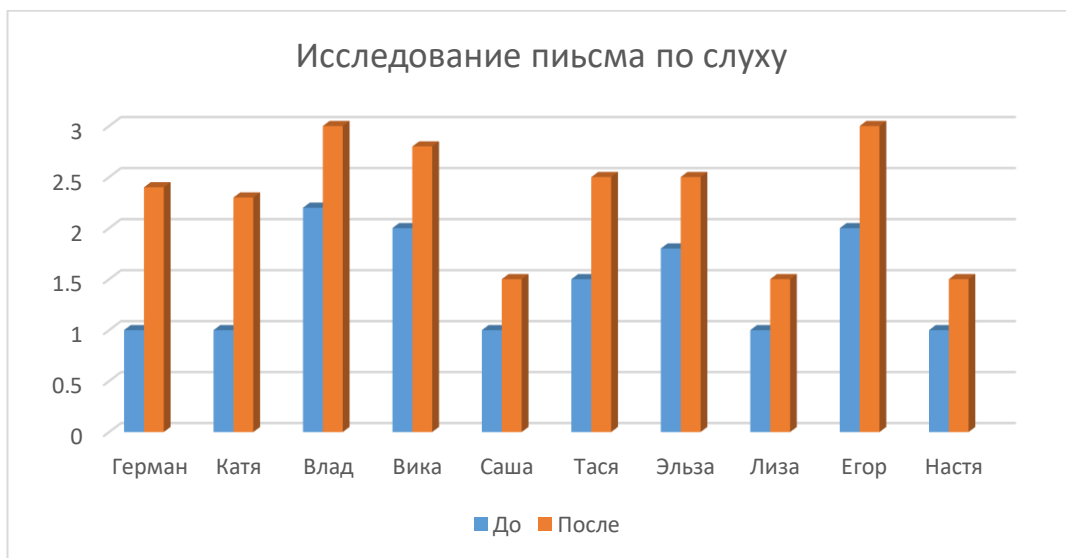


Рис.3. Исследование процесса письма по слуху

При исследовании процесса письма по слуху наблюдается снижение ошибок всех групп. Это наглядно видно по диаграмме, количество ошибок уменьшилось, а балльная оценка повысилась. Данные сравнительного анализа констатирующего и контрольного эксперимента можно видеть по рис.3

На основании полученных данных самостоятельного письма можно установить, что у троих детей исчезли ошибки, связанные с несформированностью фонематического слуха. Трое детей перестали допускать ошибки в пропуске гласных букв в словах, а также у четырех учеников не было ошибок, связанных с несформированным фонематическим восприятием. Количество лексико-грамматических и орфографических ошибок в самостоятельном письме уменьшилось. Данные сравнительного анализа констатирующего и контрольного эксперимента можно увидеть на рисунке 4.

Анализируя полученные данные о процессе списывания, можно отметить, что учащиеся сталкивались только с ошибками, связанными с

несформированностью фонематических процессов. Дети хорошо списывали печатный и рукописный образцы. Почти все обучающиеся показали высокие результаты. Данные сравнительного анализа констатирующего и контрольного эксперимента можно увидеть на рисунке 5.

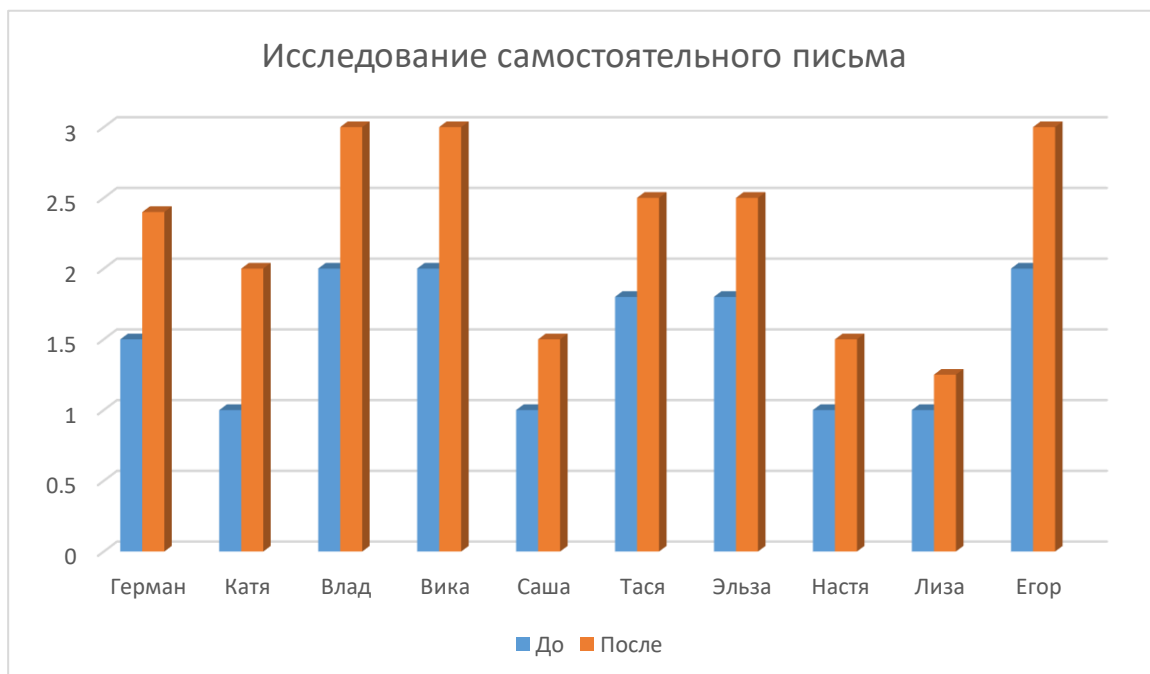


Рис.4. Исследование самостоятельного письма

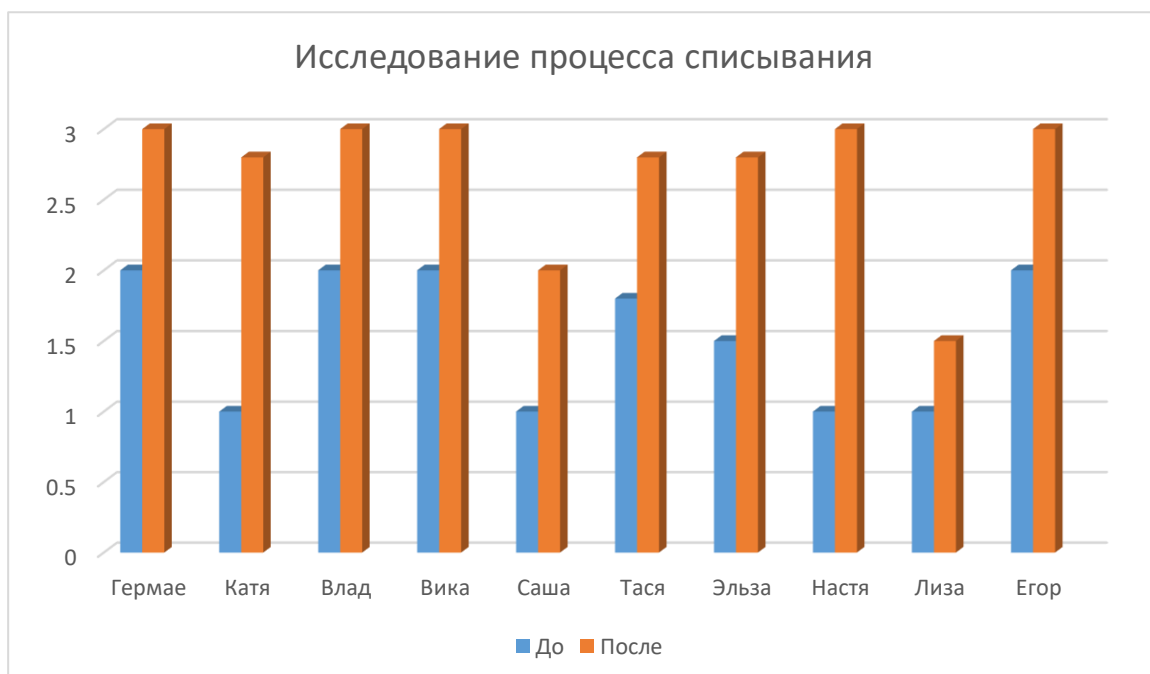


Рис.5. Исследование процесса списывания

Анализируя полученные данные обследования процесса письма при проведении контрольного эксперимента, можно отметить что, у большинства

испытываемых количество ошибок на письме по слуху, списывании и самостоятельного письма присутствуют, но существенно уменьшились. Это говорит о том, что данные нарушения являются стойкими, и коррекционной работы мало, необходимо более длительное время

Таким образом, количество дисграфических ошибок уменьшилось в работах обучающихся, из этого следует что модель взаимосвязи учителя начальных и логопеда была правильно разработана.

ВЫВОД ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Опираясь на изученную литературу по теме исследования, на дидактические и специальные логопедические принципы была разработана модель взаимосвязи логопеда и учителя начальных классов для преодоления нарушений письма у младших школьников.

По результатам качественного и количественного анализа контрольного эксперимента видно, что все дети повысили свои результаты и уменьшили количество ошибок на письме. Четверо обучающихся вышли в норму. У большинства испытуемых количество ошибок на письме по слуху, списывании и самостоятельного письма присутствуют, но существенно уменьшились.

Учитель на своих занятиях включал в процесс урока упражнения для развития общей и мелкой моторики, упражнения по развитию фонематического слуха. В ходе урока учитель напоминал о связи звука с буквой. Так же были задания по выделению слов из состава предложения, звуков из состава слова. Данные задания были полезны не только обучающимся с дисграфией, но и всему классу.

Логопед осуществляла собственно логопедическую работу по коррекции специфических нарушений письма у обучающихся, а также осуществляла взаимодействие с учителем начальных классов по теоретическим и практическим вопросам.

Результаты контрольного эксперимента показали, что дети повысили

свои навыки, можно сказать что данная модель взаимосвязи логопеда и учителя начальных классов была организована верно.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная работа посвящена теме: «взаимосвязи логопеда и учителя начальных классов в работе по преодолению нарушений письма у обучающихся».

Целью работы была - на основе теоретических и эмпирических данных составить модель взаимосвязи учителя-логопеда и учителя начальных классов в работе по преодолению нарушений письма у обучающихся.

Для достижения поставленной цели работы была изучена литература по теме исследования, проведены констатирующий и контрольный эксперименты, сделаны соответствующие выводы по проделанной работе.

Процесс письма закладывается на начальных этапах обучения, иногда в этот момент у детей наблюдается нарушение письменной речи. Проблеме нарушения письма у детей посвящено довольно большое количество публикаций и исследований. Интерес ученых к нарушениям письма может быть обусловлен, прежде всего, их большой распространенностью среди учащихся не только речевых, но и массовых школ.

Для формирования правильного процесса письма, необходимыми являются достаточный уровень развития устной речи, сформированность фонематического слуха и фонематического восприятия, моторной сферы, а также саморегуляция и контроль за действиями. Всем этим навыкам обучают в массовой школе как учитель начальных классов, так и непосредственно сам логопед.

В рамках выпускной квалификационной работы, проводилось обследование 10 детей в МБОУ СОШ №5 с УИОП. На основе проведенного констатирующего эксперимента, у всех детей имеется нарушение письма – дисграфия. После получения и анализа результатов констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о том, что все дети, отобранные нами, испытывают трудности в обучении письму и требуют коррекционной работы для улучшения речевого развития.

Из личной практики работы в массовой школе заметно, что учителя никак не взаимодействуют с логопедами, так как не знают и не понимают специфику их работы.

После внедрения в практику модели взаимосвязи учителя-логопеда и учителя начальных классов, проведенных консультаций, встреч на методическом объединении, учитель не только поменял своё отношение к обучающимся с нарушением письма, но и научился отличать специфические дисграфические ошибки от орфографических. А также привнёс в свою работу новые упражнения и игры.

На основании изучения теоретической литературы по теме исследования и результатах констатирующего эксперимента была разработана модель взаимосвязи учителя-логопеда и учителя начальных классов в работе по преодолению нарушений письма у обучающихся.

В результате контрольного эксперимента была определена эффективность реализации модели взаимосвязи. При проведении качественного и количественного анализа контрольного эксперимента видно, что все дети повысили свои результаты и уменьшили количество ошибок на письме.

Итак, данная модель оказалась действенной, и коррекция нарушений письма у младших школьников прошла эффективно, количество ошибок на письме уменьшилось. Данная модель была реализована в условиях одной общеобразовательной школы, далее следует передача информации другим логопедом из общеобразовательных школ. В связи с этим были предприняты первые шаги в апробации, и данная модель взаимосвязи учителя начальных классов и учителя-логопеда была отправлена на XVIII Международную научно-практическую конференцию «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» памяти профессора В.В. Коркунова в рамках плана мероприятий Года педагога и наставника в России.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛЕТЕРАТУРЫ

1. Азова О. И. Диагностика письменной речи у младших школьников. М., 2011. 64 с.
2. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. М., 1960. 461 с.
3. Андреева С. Л. Коррекционно-логопедическая работа с детьми дисорфографиками. М., 2003. 84 с.
4. Астахова Т. В. Коррекция нарушений письма у младших школьников с использованием графических средств. М., 2006. 26 с.
5. Ахутина Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. М., 2008. 128 с.
6. Ахутина Т. В. О зрительно-пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы ее коррекции. СПб., 1996. 187 с.
7. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая коррекция. М., 2007. 20 с.
8. Величенкова О. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М., 2015. 391 с.
9. Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб., 2003. 203 с.
10. Волкова Л. С. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений. М., 2006. 703 с.
11. Волоскова Н. Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов. М., 2001. 199 с.
12. Выготский Л. С. Психология. М., 2002. 420 с.
13. Выготский Л.С. Предистория письменной речи. М., 1935. 95 с.
14. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. М., 1998. 317 с.
15. Городилова В. И. Сборник упражнений по исправлению

недостатков письма и чтения: пособие для занятий с детьми мл. школ. Возраста. М., 2008. 384 с.

16. Денисова О. А. Детская логопсихология. М., 2015. 160 с.
17. Елецкая О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: формирование представлений о пространстве и времени : метод. пособие. СПб., 2006. 180 с.
18. Елецкая О.В. Организация логопедической работы в школе. М., 2006. 192 с.
19. Епифанцева Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога. Ростов-на-Дону, 2007. 486 с.
20. Ефименкова Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. М., 1972. 206 с.
21. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов. М., 2015. 289 с.
22. Иванов Е. С. Психические и речевые нарушения у детей. Ленинград. 1979. 99 с.
23. Карасева И. Л. Анализ специфических ошибок письма учащихся начальных классов. М., 2005. 32 с.
24. Карпенко Н. П. Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недостатками речи. М., 1980. 34 с.
25. Коваленко О. М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учебно-метод. пособие. М., 2005. 72 с.
26. Коноваленко В. В. Парные звонкие – глухие согласные б-п. Альбом графических, фонематических и лексико-грамматических упражнений для детей 6 – 9 лет. М., 2009. 32 с.
27. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей. СПб., 1995. 224 с.
28. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. СПб., 1997. 286 с.
29. Лалаева Р. И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у

младших школьников. Диагностика и коррекция. СПб., 2004. 224 с.

30. Левина Р. Е. Воспитание правильной речи у детей. М., 1958. 31 с.
31. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии: учеб. пособие. М., 2013. 368 с.
32. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 214 с.
33. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. М., 1950. 352 с.
34. Мазанова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов. М., 2006. 128 с.
35. Мисаренко Г. Г. Коррекционно-развивающие технологии в работе логопеда общеобразовательной школы. СПб. 2004. 10 с.
36. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика и коррекция. СПб., 2006. 128 с.
37. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб., 2001. 286 с.
38. Поваляева М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования. М., 2006. 158 с.
39. Русецкая М. Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин. СПб. 2007. 191 с.
40. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. М., 2005. 400 с.
41. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. М., 2005. 262 с.
42. Селиверстова Е. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда. М., 1997. 400 с.
43. Семаго Н. Я. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Диагностический Комплект. М., 1999. 68 с.

44. Семаго Н. Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы. М., 2000. 74 с.
45. Сиротюк М. В. Смешанная дисграфия – миф или реальность. СПб. 2006. 30 с.
46. Спирова Л. Ф. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ. М., 1988. 37 с.
47. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебнометод. Пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.
48. Филатова И. А. Коррекция нарушения речи дошкольников с дизартрией и недоразвитием пространственного гнозиса :дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.03. Екатеринбург, 1998. 217 с.
49. Филатова И. А. Развитие пространственного гнозиса у дошкольников с нарушениями речи. М., 2010. 48 с.
50. Филичева Т. Б. Основы логопедии : учеб.-метод. Пособие. М., 2005. 223 с.
51. Хватцев М. Е. Аграфия и дисграфия. М., 1997. 120 с.
52. Хватцев М. Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста : Пособие для студентов пед. ин-тов, методистов и воспитателей дет. садов. М., 1961. 207 с.
53. Цветкова Л. С. Нейропсихологии счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М., 1997. 256 с.
54. Чиркина Т. В. Основы логопедической работы с детьми. М., 2007. 240 с.
55. Яковлева Н. Н. Коррекция нарушений письменной речи : Учебнометодическое пособие. СПб. 2004. 172 с.
56. Ястребова А. В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательных школ. М., 1997. 214 с.
57. Яструбинская Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и

дислексии у детей младшего школьного возраста. 2004. 70 с.