

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Взаимодействие логопеда и учителя начальных классов
в работе по преодолению нарушений письменной речи
у младших школьников**

Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:
Меркушева Арина Алексеевна
Обучающийся ЛГП-2241 гр.

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Обухова Нина Владимировна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ....	8
1.1. Раскрытие основных понятий темы и физиологической основы письменной речи.....	8
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи	17
1.3. Особенности взаимодействия логопеда и учителя начальных классов в работе по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников	24
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ	30
2.1. Основные цели, задачи, принципы, методика констатирующего эксперимента и результаты обследования устной и письменной речи детей.....	30
2.2. Исследование уровня осведомлённости учителей начальных классов о видах нарушений письменной речи и вариантах их преодоления у детей младшего школьного возраста	40
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	47
3.1. Цели, задачи, принципы, этапы логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста.....	47
3.2. Организация взаимодействия и содержание коррекционной работы	

логопеда и учителя начальных классов по преодолению нарушений	
письменной речи у детей младшего школьного возраста.....	50
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	65
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	67

ВВЕДЕНИЕ

В соответствии с требованиями ФГОС НО, считается, что самое приоритетное направление развития младших школьников — это своевременное и полноценное овладение ими навыками чтения и письма, а также усвоение учениками школьной программы. Успешность обучения в начальной школе во многом зависит от наличия или отсутствия отклонений в речи. Речь считается основным фактором в психическом развитии личности, её социальной адаптации и интеграции в общество. Именно поэтому младший школьник должен не только принимать знания от учителя, но и оперировать всеми системами речи.

Проблема нарушения письменной речи считается актуальным вопросом логопедии. Это связано с тем, что письмо, в процессе обучения, превращается из цели начального обучения в средство дальнейшего получения знаний учащимися. Распространённой причиной школьной неуспеваемости являются нарушения письменной речи. Это выражается в несоблюдении учениками орфографических и графических навыков письма. Логопеду и педагогу начальных классов важно вовремя скорректировать процесс обучения таких учеников, иначе эти нарушения могут негативно повлиять на ребёнка, на весь процесс обучения, на его школьную адаптацию, а также на формирование его личности. Успешность логопедической работы зависит во многом от того умеет ли логопед должным образом взаимодействовать с другими участниками коррекционного процесса.

Несмотря на наличие достаточного количества научных работ, посвящённых проблеме взаимодействия логопеда с другими участниками коррекционно-педагогического процесса, анализ литературы свидетельствует о недостаточной разработанности технологий взаимодействия логопеда и учителя начальных классов.

Особенности взаимодействия изучаются многими исследователями. Взаимодействие логопеда с ребёнком, имеющим нарушения письменной речи,

описаны в работах Р. Е. Левиной, О. А. Токаревой, М. Е. Хватцева, И. Н. Садовниковой и др. Исследования о разработке форм совместной работы логопеда и педагога начальных классов по коррекции нарушений письменной речи были рассмотрены такими авторами, как Л. Н. Ефименковой, О. В. Елецкой и др.

Проблема исследования заключается в том, что педагог начальных классов сталкивается с нарушениями письменной речи у детей младшего школьного возраста, с другой стороны в образовательном учреждении работает логопед, но их взаимодействие никак не регламентируется. Это приводит к тому, что специалисты работают не согласованно, каждый решает свою проблему.

Объект исследования - нарушение письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования - организация и разработка содержания взаимодействия логопеда и педагога начальных классов в преодолении нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Цель исследования. Теоретически обосновать и практически исследовать особенности коррекционной работы по преодолении нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста, посредством организации процесса взаимодействия логопеда и учителя начальных классов.

Для достижения обозначенной цели были выделены следующие **задачи исследования:**

1. Изучить научно-методическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить состояние устной и письменной речи у детей младшего школьного возраста и проанализировать результаты.
3. Разработать систему организации и содержание взаимодействия логопеда и педагога начальных классов, направленную на преодоление нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста. Провести контрольные исследования и оценить её эффективность.

Ограничение исследования. Данное исследование фокусируется на взаимодействии между логопедом и учителем начальных классов в процессе преодоления дисграфии у младших школьников.

Гипотеза исследования. Взаимодействие логопеда и педагога начальных классов по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников будет более эффективно, если:

- разработать содержание и формы взаимодействия логопеда с учителем начальных классов с целью повышения осведомленности о видах нарушений письменной речи учеников и эффективной коррекции этих нарушений;
- использовать различные формы вовлечения педагога в логопедическую работу по коррекции письма у детей младшего школьного возраста.

Методологические основания исследования являются:

1. Представления о закономерностях речевого развития детей младшего школьного возраста: Р. Л. Рождественская, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.

2. Особенности коррекционно-педагогической работы по преодолению нарушений письменной речи у учащихся начальных классов: Т. П. Бессонова, С. О. Портнягина, Л. Н. Ефименкова, Т. Б. Филичева и др.

3. Особенности совместной коррекционной работы логопеда и педагога начальных классов: О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская и др.

Для достижения цели и реализации поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: теоретические (анализ, обобщение) и эмпирические (сравнение, эксперимент).

Теоретическая значимость исследования. Обоснована эффективность предложенной методики взаимодействия логопеда и учителя начальных классов, которая была направлена на преодоление нарушений письменной речи у младших школьников.

Практическая значимость исследования. Разработанные

рекомендации будут полезны как для логопеда, так и для педагога начальных классов. Их можно использовать как базовый материал для работы с младшими школьниками, имеющими нарушения письменной речи.

Положения, выносимые на защиту:

1. В начальной общеобразовательной школе встречается много учеников с нарушениями письменной речи.
2. Уровень готовности педагогов начальной школы в большинстве случаев оказывается недостаточным для коррекционно-логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников.
3. Повышение методической грамотности и готовности педагога к участию в коррекционно-логопедической работе обеспечит рост эффективности коррекционного воздействия, направленного на преодоление нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Экспериментальная база. Экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 3, г. Кировград, ул. Набережная, д. 7. В исследование участвовало 10 учеников младшей школы и 15 педагогов начальных классов.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из: введения, трёх глав, заключения, списка источников и литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

1.1. Раскрытие основных понятий темы и физиологической основы письменной речи

Речь является одной из сложных высших психических функций человека, она реализуется через сложную систему органов, в которой важное место занимает головной мозг. В начале XX существовала теория о том, что в головном мозге существуют изолированные речевые центры, но И. П. Павлов опроверг эту точку зрения и доказал, что локализация речевых функций в коре головного мозга сложна и изменчива, он назвал это «динамической локализацией». На сегодняшний день, исследователи пришли к мнению, что речь базируется на сложных функциональных системах, которые находятся в разных областях центральной нервной системы (далее – ЦНС) и связаны между собой посредством единства общего действия. Данная система языка даёт возможность людям делиться мыслями и воздействовать друг на друга. В языковую систему входят следующие элементы: фонетические, лексические и грамматические.

Язык – это система фонетических, лексических и грамматических средств общения. Они отбираются и связываются говорящим в соответствии с правилами грамматики для выражения своих мыслей. Произносятся путем артикуляции речевых органов [19, с. 5].

Речь – это особая и наиболее совершенная форма общения, присущая только человеку. В процессе речевого общения (коммуникаций) люди обмениваются мыслями и воздействуют друг на друга. Речевое общение осуществляется посредством языка [56, с. 10].

Вторым видом речи является письменная. Между устной и письменной

речью есть более глубокие отличия, помимо того факта, что последняя выражается графически, с помощью системы знаков.

Письменная речь – это одна из форм выражения языка, которая противопоставляется устной речи. Письменная речь является вторичной формой языка, она возникла позднее по времени возникновения форм существования языка. При этом для различных языковых действий первичной формой может быть, как устная, так и письменная речь. Устная речь позволила выделить человека из животного мира, однако письменность считается наиболее важным изобретением человечества. Письменный язык не только изменил методы накопления, передачи и обработки информации, но и повлиял на самого человека, особенно на его способность к абстрактному мышлению [46, с. 3].

Письменная речь более сложна в своём построении, чем устная речь. Она требует более продуманного построения фраз, более точного изложения мыслей, поскольку мы не можем придать письменной речи эмоциональную окраску, сопроводить ее необходимыми жестами. Письменная речь закреплена в виде письменного текста, при этом можно вернуться и повторно изучить текст.

Письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать ее на расстояние. Кроме того, это сложный двигательный навык, включающий в себя умение владеть правильными приемами и способами письма (правильная посадка, расположение бумаги), умение быстро и четко изображать рукописные знаки на бумаге, знание правил употребления рукописных знаков и умение применять эти правила для передачи (фиксирования) сообщения [46, с. 3].

Вторая сигнальная система включает в себя следующие формы речи: устную и письменную. Однако, важно иметь ввиду, что письменная речь может формироваться только в процессе целенаправленного обучения грамоте и дальнейшего обучения. В процессе рефлексорного повторения у ребёнка

образуется динамический стереотип слова, который сочетает в себе акустические, зрительные и кинестетические раздражители.

По мнению учёных П. К. Анохина, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, высшие психические функции не являются изолированными «центрами», а представляют из себя сложные функциональные системы, объединённые единым действием и расположенными на разных уровнях ЦНС. Функция речи может быть также реализована через систему органов и комплексную деятельность головного мозга.

А. Р. Лурия различает три функциональных блока мозговой деятельности:

Первый блок. Подкорковые образования, которые обеспечивают нормальный тонус коры и её бодрствование.

Второй блок. Кора задних отделов больших полушарий, где осуществляется приём, переработка и хранение сенсорной информации, поступающей извне. Данный блок считается главным аппаратом мозга, отвечающим за восприятие информации.

Третий блок. Кора передних отделов больших полушарий, где осуществляется деятельность по программированию, регуляции, контролю поведения человека, а также регулирование работы подкорковых образований и тонуса всей системы бодрствования [8, с. 72].

Существует нейрофизиологическая база, которая способствует развитию навыка письма. Она заключается в наличии у детей младшего школьного возраста, сформированного зрительного и слухового восприятия, моторной функции с полноценной слуховой, оптической и моторной координацией, что означает межсенсорное взаимодействие.

Психологическая база для освоения младшим школьником произвольного овладения навыком письма состоит из:

- высших психических функций, которые включают в себя память, внимание и мышление;
- мотивации, воли и произвольной саморегуляции;

- социально-личностных качеств;
- лингвистической готовности младшего школьника.

Процесс письма включает в себя ряд психофизиологических компонентов. А.Р. Лурия выделяет три этапа данного процесса.

Первый этап – это анализ звукового состава слова, которое планируется написать. Ученику необходимо выделить из звукового потока серию звучаний, начиная с тех, с которых начинается сложное слово.

Второй этап – это выделение фонем или их вариантов в зрительно-графическую схему, перевод каждой фонемы в соответствующую букву.

Третий этап – это преобразование оптических знаков-букв в необходимые графические начертания для написания.

В работах Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, А. В. Ястребовой и др., была показана тесная связь между нарушениями чтения и письма и отклонениями в развитии устной речи детей младшего школьного возраста. Из всех нарушений, связанных с письмом и чтением, дисграфия встречается чаще всего.

И. Н. Садовникова определяет *дисграфию* у младших школьников как трудности с овладением письменной речи. Симптомы дисграфии – это наличие стойких специфических ошибок. Эти ошибки не связаны ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными слуховыми и зрительными нарушениями ребёнка младшего школьного возраста, ни с нерегулярностью школьного обучения [46, с. 16].

Р. И. Лалаева описывает *дисграфию*, как частичное нарушение процесса письма, которое проявляется в стойких, повторяющихся ошибках. Они обусловлены несформированностью у ребёнка высших психических функций, участвующих в процессе письма [21, с. 15].

Ранее все орфографические ошибки, рассматривались как неспецифические и не требующие коррекции. Они считались проявлением школьной неуспеваемости ученика. В основном, над преодолением данного нарушения, работали учителя начальных классов.

Дизорфография – стойкое, специфическое нарушение усвоения орфографических знаний, умений и навыков, которое возникает в результате недостаточного развития речевых и неречевых психических функций [22, 44].

Различие понятий дисграфия и дизорфография является достаточно непростой задачей, это связано с тем, что они являются малоизученными, а также часто сочетаются между собой, тем самым усугубляя ситуацию. Кроме того, достаточно часто, после коррекции дисграфии, у ученика выявляются стойкие дизорфографические ошибки.

Современное русское правописание базируется на традиционном, фонетическом и морфологическом принципах. Эти принципы являются закономерностями, которые заложены в орфографическую систему русского языка.

Чтобы отличить дисграфические ошибки от орфографических нужно знать основные принципы письма:

- *Фонетический принцип* – в основе данного принципа правописания лежит звуковой анализ. Слово пишется так, как оно слышится, с сохранением всех звуков. Для этого необходимо иметь хорошо развитый фонематический слух, буквенный анализ, зрительный гнозис.

- *Морфологический принцип* – заключается в том, что каждая морфема должна быть написана единообразно вне зависимости от позиции. Согласно данному принципу слово надо писать, опираясь на определённые грамматические правила. Данный подход требует от ребёнка хорошо развитой памяти. Уровень развития этого принципа предполагает от младшего школьника умение определять морфологическую структуру слова, выделение морфем с одинаковым значением, но разным произношением. Уровень развития словарного запаса и грамматического строя речи напрямую влияет на развитие морфологического анализа.

- *Традиционный (исторический) принцип* – по данному принципу слова пишутся с учётом исторического развития письменности. Таким образом, слова пишутся по общепринятым правилам. В школьной практике

некоторые из подобных слов называют «словарными» словами.

В исследованиях Р. И. Лалаевой, А. Н. Корнева, О. Б. Иншакова и т. д. отмечается, что важным условием готовности обучающегося начальных классов к усвоению грамматики письма, является его овладение определённым опытом аналитико-синтетической деятельности в звуковой сфере и морфологических обобщениях.

При недостаточном развитии фонологического уровня языка и при нарушении фонетического принципа русского письма у младшего школьника могут возникнуть трудности при обучении письму. При нарушении письма у обучающихся начальных классов, чаще всего имеются отклонения в речедвигательной или речеслуховой анализаторной деятельности, по этой причине им тяжело даётся звуковой анализ слова. Нарушение фонематического слуха и восприятия на прямую связаны с специфическими ошибками в освоении письма.

В детстве ребёнком начинает овладевать устной речью через подражания, позже, в процессе целенаправленного обучения, на базе устной речи формируется письменная. С помощью установления новых связей между слышимым и произносимым, видимым и записываемым младший школьник овладевает письменной речью.

Обучающийся начальных классов должен проделывать ряд следующих операций в процессе письма:

1. Для того, чтобы ребёнок мог правильно услышать записываемое слово, у него должен полноценно работать *речеслуховой анализатор*.
2. Ученик должен правильно проговаривать букву, слог или слово. Для этого в работу должен включаться *речедвигательный анализатор*. Во время обучения в первом классе важно научить детей проговариванию во время письма. По этой причине обучающийся начальных классов не должен иметь нарушения звукопроизношения.
3. Для перевода фонемы в графему, в работу должна включаться *речезрительная функциональная система*. Она требует от младшего

школьника вспомнить и узнать определённую букву, которая соответствует данному звуку. Ошибки в написании похожих букв («п» – «н», «и» – «у», «п» – «т», «б» – «д») значат то, что у обучающегося есть оптико-пространственные нарушения и проблемы со зрительно-пространственной памятью.

4. *Моторика* используется для того, чтобы ребёнок мог записать нужную ему буквы, слог, слово. Данный процесс включает в себя кинестетические ощущения, связанные с восприятием пространства и кинетические ощущения, связанные с восприятием времени.

5. *Центральный языковой анализ и синтез* необходим для нормального протекания процесса письма. Ребёнку необходимо правильно определять порядок, положение и количество звуков (букв) в слове. Если же эти функции не сформированы в полной мере, то это приведёт к тому, что в письменных работах будут ошибки на пропуски, добавления, не дописывания, слитное написание слов и предлогов.

Предрасположенность к дисграфии формируется на ранних этапах развития. Это связано с тем, что неблагоприятные факторы влияют на отделы мозга ребёнка, которые отвечают за формирование предпосылок письменной речи. У младшего школьника могут появиться нарушения психических и познавательных процессов из-за воздействия этих факторов. Логопедические исследования дисграфии ограничиваются ошибками на письме, не рассматривая при этом её клинические особенности. Это может быть связано с тем, что нарушения чтения и письма рассматриваются как специфические виды речевых нарушений. Неречевые нарушения представляют собой факторы патогенетического механизма возникновения расстройств письменной речи [25, с. 15].

В своих исследованиях Р. Е. Левина определила фонетико-фонематическое недоразвитие речи, как форму речевой патологии.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (далее – ФФНР) – это нарушение произношения и восприятия фонем родного языка. Распространено среди детей дошкольного и младшего школьного возраста

[57, с. 216]. При ФФНР наблюдаются:

- сложности с восприятием акустической и артикуляционной разницы между оппозиционными фонемами;
- ошибки произношения отдельных звуков (свистящих, шипящих, сонорных);
- нарушение фонематического восприятия нарушенных звуков.

Обучающиеся начальных классов с ФФНР испытывают трудности при обучении письму и чтению по причине имеющихся у них нарушений формирования фонематического анализа и синтеза. От степени развития фонематического слуха и восприятия зависит формирования речи у младших школьников.

Фонематический слух – это тонкий, систематизированный слух, который позволяет различать и узнавать фонемы родного языка. Фонематический слух является частью физиологического слуха. Он направлен на то, чтобы соотносить и сопоставлять слышимые звуки с их эталонами, которые хранятся в памяти человека [26, с. 88].

С помощью фонематического слуха можно осуществлять следующие виды речевых операций:

- слышать и определять наличие нужного звука в слове;
- различать близкие по звучанию, но разные по значению слова;
- различать слова с одинаковыми фонемами, находящимися в разной последовательности.

Фонематическое восприятие – это специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова. Через фонематическое восприятие определяется процесс узнавания и различения, как отдельных фонем, так и фонематических рядов слов [26, с. 28]. Если фонематические процессы у младшего школьника не развиты в соответствии с возрастной нормой, то у него может появиться нарушение письма.

Дизартрия, алалия или задержка психического развития – это нарушения, выражающиеся в затруднениях овладением письменной речи,

которые могут привести к дисграфии у обучающихся начальных классов.

Дизартрия – это нарушение звукопроизношения, голосообразования и просодики, она обусловлено недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного. При дизартрии нарушен двигательный механизм речи за счет органического поражения ЦНС. Структура дефекта составляет нарушение всей произносительной стороны речи, общей и мелкой моторики [4, с. 24].

К наиболее частым проявлениям детской дизартрии относится псевдобульбарная форма. Она возникает в следствии органического поражения мозга во время родов, интоксикации или других факторов. При этом диагнозе у младшего школьника возникают проблемы с речевой, общей и мелкой моторикой.

Лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии является одной из наиболее распространённых форм. Она характеризуется отсутствием серьёзных нарушений моторики артикуляционного аппарата. При данной форме дизартрии у обучающихся начальных классов наблюдаются замедленные и не точные движения языка и губ. Подобные нарушения приводят к неправильному произношению звуков и к замедлению речи. Дети с дизартрией испытывают трудности в произношении шипящих, свистящих и сонорных, звонких, мягких звуков.

Задержка психического развития (далее – ЗПР) — это термин, используемый в психолого-педагогическом контексте для описания наиболее распространенного отклонения в психофизическом развитии детей. ЗПР характеризуется неравномерностью в развитии процессов познавательной деятельности, связанной с задержкой в формировании речи и мышления, а также с нарушениями в эмоционально-волевой сфере. Это проявляется в несформированности эмоционально-волевых функций и интеллектуальном дефиците. Задержки в развитии могут быть вызваны как неблагоприятными социальными условиями, так и наследственными факторами.

У учеников начальной школы с ЗПР часто наблюдаются трудности в

освоении навыков письма, что может привести к стойким нарушениям письменной речи. Причины этих трудностей разнообразны и обычно взаимосвязаны. Основная причина заключается в недостаточной подготовке к овладению сложными навыками письма. Это может быть вызвано разными причинами от физических до психологических или социально-личностных. Другая причина может быть связана с темпом и методом обучения, которые не учитывают особенности каждого ученика. Сталкиваясь с этими трудностями у обучающихся младших классов может не сформироваться долгосрочная мотивация к обучению, в том числе и к письменной речи.

Для обучающихся начальных классов, освоение письменной речи требует умения проводить аналитико-синтетическую деятельность, а также развитого абстрактного мышления и навыков символической деятельности. Обучающиеся начальных классов с ЗПР имеют навыки менее развиты по сравнению с их сверстниками с нормальным развитием. Кроме того, у них недостаточно сформированы способности к осуществлению произвольных действий и контролю над ними. В процессе обучения у младших школьников с ЗПР отмечают дефицит и слабость психических процессов, а именно восприятия, памяти, внимания и произвольной регуляции.

Опираясь на вышеперечисленное можно подвести итог, что процесс письма — это сложная деятельность, в неё включено множество психофизиологических аспектов: анализ звукового состава слова, выделение фонемы или её комплексов, которые затем преобразуются в зрительную графическую фонему. В неё также входит преобразование оптических символов и букв в соответствующие графические образы.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи

Главной проблемой, с которой сталкиваются педагоги начальных классов, при обучении русскому языку младших школьников, является

речевое развитие детей. Современная методика преподавания русского языка акцентирует своё внимание на развитие речи в речевой деятельности в разных формах: устной и письменной.

В своих исследования А. В. Ястребова указывает на то, что анализ учебной деятельности, являющейся ведущей в школьном возрасте, свидетельствует о том, что у младших школьников, у которых есть специфические расстройства письма, испытывают трудности в самостоятельной организации своей деятельности. Их наблюдательность снижена, концентрация внимания нарушена, они не могут контролировать свою деятельность, а задания выполняют ими в медленном темпе [67, с. 5].

Дисграфия до сих пор не изучена до конца. На данный момент не установлено однозначное понимание того, в каком возрасте и при какой степени выраженности нарушений можно обнаружить дисграфию у детей. В 1984 году были сформированы основные группы нарушений чтения и письма. С. Ф. Иваненко учитывала в своих исследованиях такие факторы, как стадия обучения грамоте, их специфику и степень выраженность нарушения в процессе обучения [16, с. 53].

1. *Трудности в овладении письмом.* Диагностика проводится в первом полугодии первого класса.

В эту группу входят школьники, которые имеют проблемы с пониманием букв и их написанием, что может привести к затруднениям при переводе звука в букву и наоборот, а также при переводе печатного символа в письменный.

2. *Нарушение формирования процесса письма.* Диагностируется во второе полугодие первого и в начале второго класса.

Младшие школьники путают письменные и печатные буквы по оптическим и моторным признакам. У них возникают проблемы с запоминанием и воспроизведением последовательности букв. По причине того, что ученики испытывают проблемы с слиянием букв в слоги, а также слогов в слова, их чтение является побуквенным. Они уже могут списывать

письменными буквами с печатного текста, но самостоятельное письмо ещё только формируется. Типичные ошибки для таких детей – это написание слов без гласных, слитное написание нескольких слов в одно или, наоборот, раздельное написание слова.

3. *Дисграфия.* Диагностируется во втором полугодии второго класса.

У младших школьников наблюдаются стойкие ошибки разных видов, которые не связаны с их знаниями орфографических правил и умением их применения. Существует много дисграфических ошибок, и разные исследователи описывают их по-разному.

4. *Дизорфография.* Диагностируется в третьем классе.

Младшие школьники этой группы не умеют применять орфографические правила на письме. Именно поэтому их работы характерны тем, что в них можно встретить множество орфографических ошибок.

Первые две группы представляют собой трудности в овладении навыками чтения и письма, что может быть связано с недостаточной практикой или неэффективными методами обучения. Эти проблемы можно рассматривать как нормальные этапы формирования грамотности у детей, которые могут быть преодолены с помощью подходящих образовательных методик и терпения со стороны педагогов и родителей.

Однако последние группы нарушений, дисграфия и дизорфография, представляют собой более серьёзные нарушения. Дисграфия характеризуется трудностями в написании букв, слов, предложений, текстов, что свидетельствует о нарушении навыков письма. Дизорфография, в свою очередь, означает нарушения правильности написания слов в тексте, когда дети допускают систематические ошибки, несмотря на знание правил орфографии. Эти нарушения могут существенно затруднить обучение и повседневную коммуникацию ребенка.

Ошибки в письме, допускаемые детьми младшего школьного возраста, соотносятся с определённым видом дисграфии. В своей работе Р.И. Лалаева выделяет следующие виды:

1. *Артикуляторно-акустическая дисграфия.* В письменной речи учеником допускаются те же замены и пропуски букв, что и в устной.

2. *Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания* (акустическая дисграфия). Проявляется у обучающихся начальных классов через замены букв, которые соответствуют фонетически близким звукам, через замену гласных звуков и ошибки обозначения мягкости-твёрдости согласных на письме.

3. *Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.* Характерные ошибки при этом виде дисграфии: пропуски согласные при стечении, пропуски, перестановки и добавления лишних букв, слогов, слитное написание слов, разрыв слов.

4. *Аграмматическая дисграфия.* Проявляется у обучающихся начальных классов в искажении ими морфологической структуры слов. Характерные ошибки для этого вида дисграфии: ошибки в написании приставок, суффиксов, падежных окончаний, нарушение предложных конструкций, ошибки в падежах местоимений и числа существительных, нарушение согласования в предложении, нарушение синтаксического оформления речи, пропуски членов предложения, нарушение последовательности слов в предложении, трудности при конструировании сложных предложений.

5. *Оптическая дисграфия.* Характерные ошибки при этом виде дисграфии: замены графически сходных букв, зеркальное написание, пропуски элементов, неправильное расположение букв в словах.

Среди причин, которые могут вызвать дисграфию у обучающихся начальных классов, можно выделить задержку в формировании важных для письма функциональных систем, которая может быть вызвана вредными воздействиями или генетической предрасположенностью. Огромную роль в нарушении устной речи играет органический фактор и трудности с формированием функциональной асимметрии полушарий у младших школьников. Причиной возникновения дисграфии у младших школьников

может быть нарушение в восприятии пространства, времени и способности к анализу пространственной и временной последовательности. Проявление дисграфии могут спровоцировать аффективные расстройства [25, 46].

На сегодняшний день известно множество научных гипотез о происхождении дисграфии, что подчеркивает важность данной проблемы. Изучение причин, по которым нарушается письменная речь у конкретного ученика, затруднена тем обстоятельством, что при поступлении ребенка в школу изначальные факторы заслоняются новыми проблемами, которые требуют более серьезного подхода. В своих исследованиях А. Н. Корнеев подробно описал причины, по которым у младших школьников возникает нарушения письменной речи. Он считал, что эти нарушения чаще всего возникают в результате сочетания неблагоприятных условий жизни ребёнка и патогенных факторов в раннем онтогенезе. Среди множества явлений, которые имеют отношение к причинам нарушений письменной речи, он выделил три основных группы [20, с. 103].

1. *Конституциональные предпосылки.* Включают в себя индивидуальные особенности формирования функциональной специализации полушарий головного мозга у каждого обучающегося, наличие у родителей ребёнка нарушений письменной речи и психические отклонения от нормы у ближайших родственников.

2. *Энцефалопатические нарушения.* Причиной этих нарушений могут стать вредные воздействия, которые происходили в периоды пренатального, перинатального и постнатального развития. В случае повреждения, которое произошло на начальных этапах онтогенеза, возможно, что оно приведет к аномалиям развития подкорковых структур. Они могут возникнуть в случае повреждения на начальных этапах онтогенеза. При воздействии неблагоприятных факторов, которые произошли с плодом в более поздние сроки, во время родов или в постнатальном развитии, больше всего затрагиваются корковые отделы мозга. Факторы, которые оказывают негативное влияние на организм ребенка, могут привести к различным

отклонениям в развитии мозга, а также возможно неравномерное развитие отдельных мозговых функций (минимальные мозговые дисфункции). При неравномерном развитии отдельных зон головного мозга, нарушается формирование функциональных систем психики, которые не способны обеспечить определённые функции.

Согласно данным разных исследователей таких, как Э. Г. Симерницкая, Л. С. Цветкова, Т. В. Ахутина, А. В. Семенович недостаточность нейродинамического компонента психической деятельности и связанная с этим функциональная несформированность лобных отделов мозга может проявиться в нарушении организации письменной деятельности, включая неустойчивость внимания, недостаточность саморегуляции и контроля. Функциональная несформированность правого полушария может проявляться в недостаточных представлениях о пространственных образах, в нарушениях в организации действий в пространстве и нарушениях порядка воспроизведения слухоречевых и зрительных эталонов. В результате функциональной несформированности левой височной области у младших школьников возникают трудности в звукоразличении. У них проявляются нарушения, связанные с формированием фонематического слуха, что ведёт к недостатку слухоречевой памяти в звене избирательности. В случае если у обучающегося наблюдается недостаточность в области фоновых компонентов психической деятельности, в том числе и письма, то это может быть из-за дефицитности подкорковых образований мозга, именно этот фактор влияет на графическое оформление записи.

В случае, если причиной дисграфии является энцефалопатия, у обучающегося в первую очередь проявляются асинхрония и парциальное недоразвитие психических функций. Влияние подобного дизонтогенеза негативно для формирования интеллектуальных способностей, таких как сукцессивные функции, зрительно-моторная координация и пространственная ориентация. В том числе, он оказывает негативное влияние на формирование таких функций как внимание, память, навыки речи и т. д.

3. Неблагоприятные социальные условия и средовые факторы. Которые могут оказать непосредственное влияние на патогенез нарушений письменной речи. Существует ряд факторов, которые выделяет А. Н. Корнев:

- несоответствие фактического возраста младшего школьника с временем начала обучения грамоте;
- несоответствие между объемом и уровнем требований к грамотности ученика и его возможностями;
- используемые методы и темп обучения неподходящие для индивидуальных особенностей обучающегося.

Данные виды нарушений чаще всего проявляются у младших школьников. Ещё одной проблемой письменной речи является дизорфография, которая заключается в устойчивой неспособности ребёнка применять на практике правила орфографии. Это нарушение характеризуется стойкими ошибками на письме, при этом у школьника интеллектуальные способности находятся в норме.

В своих научных трудах А. Н. Корнев приходит к выводу, что затруднения в овладении письменной речью возникают, в частности, из-за сочетания трёх групп факторов: биологической недостаточности мозговых систем, функциональной недостаточности, возникающая на этой основе и средовых условий, которые предъявляют повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям. Письменная речь зависит от того, как хорош у младшего школьника сформирована звукопроизносительная, фонематическая, лексическая и грамматическая сторона речи. Если какой-то из этих компонент не сформирован должным образом, то это может привести к появлению нарушений в письменной речи.

Опираясь на вышеизложенное можно прийти к выводу, что знание этапов и закономерностей развития речи у детей, обучающихся в начальных классах, с нормальным развитием, даёт возможность логопеду вовремя заметить отклонения в речи ребёнка и своевременно принять ряд профилактических мероприятий и сформировать коррекционную работу.

Ученики начальных классов с нарушениями письменной речи относятся к группе учащихся, которые в большей степени нуждаются в логопедической помощи, так как специфические ошибки письменной речи не могут быть исправлены обычными школьными методами. Необеспечение своевременной помощи может привести этих учеников к трудностям в учёбе и школьной дезадаптации. Успех обучения зависит от совместных усилий логопеда, педагога и ученика. В данной ситуации, главная задача педагога – научить и заинтересовать младшего школьника в обучении. Это сложная задача для учителя начальных классов, но её итог – это успешное обучение ребёнка.

1.3. Особенности взаимодействия логопеда и учителя начальных классов в работе по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников

В инструктивном письме Министерства образования РФ «Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения» [1]. В документе указано, что в общеобразовательном учреждении логопед отвечает за:

- коррекцию нарушений устной и письменной речи у обучающихся начальной школы;
- своевременное предупреждение и преодоление трудностей в освоении обучающимися общеобразовательных программ;
- разъяснение специальных знаний по логопедии среди педагогов, родителей (законных представителей) обучающихся.

Сотрудничество между логопедом и педагогом начальных классов имеет первостепенное значение при коррекции нарушений письма у учащихся начальной школы. Если логопедическая работа организована вовремя, то это позволяет устранить трудности в обучении младших школьников.

В своей работе «Организация логопедической работы в школе» О. В. Елецкая и Н. Ю. Горбачевская пишут о том, что в школе логопед может

столкнуться с недоверием со стороны педагогов. По их мнению, это связано с тем, что не все учителя понимают, для чего логопед занимается с детьми, у которых нет проблем с произношением звуков. Из-за подобного недопонимания могут возникнуть конфликты. Во избежание подобной ситуаций авторы предлагают проинформировать педагогов о видах речевых нарушений, которые встречаются у школьников, а также рассказать о содержании коррекционной работы с детьми. Учителя начальных классов будут более заинтересовано относиться к работе логопеда, когда лучше познакомятся с целями и задачами логопедической работы [14, с. 35].

Обучение письменной речи – это один из самых трудных этапов обучения для младших школьников. Во время обучения многие дети сталкиваются с трудностями, несмотря на то, что большинство выполняют требования, предъявленные программой, всё ещё остаются дети, у которых возникают затруднения с освоением чтения и письма. Некоторые младшие школьники страдают от таких нарушений речи, как дислексия и дисграфия. Если провести своевременную логопедическую работу, то это позволит устранить трудности в обучении и поможет детям овладеть школьной программой наравне с остальными учениками.

Педагоги младших классов не всегда достаточно осведомлены о особенностях преодоления нарушений письменной речи, по этой причине у логопеда могут возникнуть сложности в организации своей работы. Учителя не всегда верно определяют характер специфических речевых нарушений, они могут принять их за личную особенность ученика. Это приводит к тому, что учащийся не получает своевременной помощи, что может привести к школьной дезадаптации и хронической неуспеваемости.

Педагог начальной школы должен различать обычных отстающих детей от учеников, которые испытывают трудности в усвоении письменной речи. В том числе, педагог должен осознавать, что обычные способы и приёмы не принесут заметных результатов. С. О. Портнягина, Л. В. Соловьева и Н. С. Шевцова считают, что в данной ситуации учитель должен обратиться к

логопеду для помощи в организации коррекционной работы [42, с. 4].

В своих трудах Л. Н. Ефименкова писала о том, что во время коррекционной работы у логопеда и педагога начальных классов должны быть одинаковые требования к ребёнку. Логопед должен объяснить учителю о важности осторожного оценивания работ детей с нарушениями устной и письменной речи. Специалист должен помочь педагогу младших классов отличать обычную ошибку от логопедической. Для решения данной проблемы можно изготовить таблицу-памятку с видами ошибок [15, с. 37].

В своей работе Г. Г. Мисаренко рассматривает данную ситуацию со стороны педагога. Автор книги считает, что учитель не должен брать на себя обязанности логопеда. Он рекомендует в случае сомнений и затруднений обращаться за помощью к логопеду. Это связано с тем, что у педагога в образовательном процессе иные задачи. Например, во время работы с артикуляционным аппаратом ребёнка, задача педагога – сформировать устойчивую связь между индивидуальной артикуляцией ребёнка, звуком и графическим образом буквы. Если педагога не устраивает звукопроизношение, то коррекцией должен заниматься не он сам, а логопед [34, с. 17].

Логопед должен проводить информационно-просветительскую работу, посещать родительские собрания, а также принимать участие в методических объединениях школы. Он должен рассказать администрации, педагогам, специалистам о результатах диагностики учащихся, в том числе о важности учёта особенностей речевого развития детей младшего школьного возраста.

Е. П. Фуреева, Е. В. Шипилова, О.В. Филипова, пришли к единому мнению, что важное условие нормального речевого развития ребёнка является полноценная работа педагогического коллектива. Они также считают, что благодаря распланированной работе логопеда можно получить хороший результат коррекционно-педагогической работы с обучающимися начальных классов.

На основе изученных исследований разных авторов, можно предложить

следующие рекомендации по организации взаимодействия логопеда с учителями начальных классов по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников:

1. Информирование педагогов о ходе коррекционной работы.
2. Проведение консультаций. Обмен опытом с учителями.
3. Совместное определение целей и задач для каждого ученика и разработка индивидуальной программы помощи.
4. Подготовить для учителей таблицу-памятку с видами ошибок, которые допускают дети при тех или иных нарушениях речи.
5. Ознакомление педагогов с основными принципами коррекции нарушений чтения и письма.
6. Согласование методов и подходов, которые используют специалисты при коррекции нарушений.
7. Для определения ключевых моментов, требующих улучшения в взаимодействии специалистов начальных классов, проводится оценка эффективности совместной работы.

Эффективность работы логопеда и педагога начальных классов, по преодолению нарушений письменной речи у обучающихся начальных классов, возрастает при использовании совместных методик, приспособленных для данной категории детей. Подобный подход позволяет достичь более успешных результатов в коррекционной работе. Именно поэтому школьный логопед должен работать не только с учениками, но и с педагогическим коллективом. Важно, чтобы в процессе взаимодействия между логопедом и учителем начальных классов были установлены доверительные отношения. Это позволит создать благоприятную атмосферу для совместной работы и поможет повысить эффективность взаимодействия между специалистами.

ВЫВОД ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

На основании всего вышеизложенного можно прийти к выводу, что

нарушения письменной речи являются актуальной проблемой по сей день. Среди учёных, которые исследовали эту тему, можно выделить Р. Е. Левину, А. Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И. Н. Садовникова и др. Они выявили основные характеристики этих нарушений и разработали методы коррекции, помогающие младшим школьникам преодолеть эти дефекты. Важно отметить, что устная и письменная речь тесно связаны между собой, так как проблемы звукопроизношения могут негативно влиять на письмо. Для того, чтобы логопед мог правильно подобрать методы коррекционной работы, он должен ознакомиться с психолого-педагогической характеристикой учеников начальных классов с нарушениями письменной речи. Такие дети нуждаются в особом подходе и индивидуальном подборе методик. Этот вопрос очень важен, так как данное нарушение может негативно повлиять на обучение младших школьников. Логопед должен работать не только над коррекцией, но также и над предотвращением возникновения нарушения.

Важно понимать, что нарушения письменной речи имеют различную природу возникновения и могут проявляться в разных формах, от грамматических ошибок, до затруднений в звукопроизношении. Именно по этой причине логопед должен обладать широким кругозором и компетентностью в разных областях, чтобы правильно оценить проблему и выбрать наиболее эффективный метод её решения.

Ошибки, допускаемыми младшими школьниками на письме – это не случайные ошибки, возникающие из-за невнимательности или по причине незнания грамматических правил. В основе таких ошибок может лежать более серьёзное нарушение. Отсутствие своевременной коррекционной работы вызовет закрепление и усложнение специфических нарушений. В данном случае логопеду может понадобиться помощь педагога начальных классов, который постоянно находится в контакте с младшими школьниками. Именно поэтому, в интересах логопеда привлечь внимание учителя к проблеме. Если педагог сможет отличать специфические ошибки от обычных, то он сможет вовремя выявить ребёнка с речевым недостатком, благодаря чему ученику

будет оказана своевременная помощь в преодолении нарушений. Таким образом, для повышения успеваемости учащихся, подобный подход коррекции нарушений поможет в первую очередь учителям начальных классов и логопеду.

Наиболее эффективным способом преодоления нарушений письменной речи у обучающихся начальных классов является взаимодействие учителя начальных классов и логопеда. Проведение своевременной логопедической работы может помочь младшим школьникам с трудностями в обучении, а также предотвратить возможные проблемы с адаптацией к школе. Работа логопеда заключается в том, чтобы помочь педагогу научиться различать обычные ошибки, от логопедических.

Важным аспектом является также информационно-просветительская работа логопеда, нацеленная на осведомление администрации, педагогов и родителей о результатах диагностики учащихся, и учёта особенностей речевого развития обучающихся начальных классов. Именно поэтому одним из наиболее важных условий успешного развития письменной речи у младших школьников является полноценное взаимодействие с педагогическим коллективом.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Основные цели, задачи, принципы, методика констатирующего эксперимента и результаты обследования устной и письменной речи детей

После анализа литературы по теме исследования был подготовлен и проведён констатирующий эксперимент.

Цель констатирующего эксперимента заключается в том, чтобы диагностировать состояние письменной речи у детей младшего школьного возраста и доказать необходимость организации логопедической работы в данном направлении.

Для достижения поставленной цели были выделены следующие *задачи*:

- подготовка диагностической методики для проведения констатирующего эксперимента;
- организация условий для проведения констатирующего эксперимента (поиск базы научного исследования, отбор детей и педагогов в соответствии с заявленной темой).
- проведение констатирующего эксперимента;
- описание результатов и их анализ.

Фундаментом, определяющим деятельность логопеда, являются *принципы логопедической работы*. В работах Р. Е. Левиной были выделены следующие принципы:

1. *Принцип развития* – анализ причин появления дефекта речи с прослеживанием его эволюционной динамики. В момент описывания дефекта важно обращать внимания не только на нарушение, но и на причину его возникновения и отсроченное влияние на формирование речи.

2. *Принцип системного подхода* – включает в себя системное устройство и взаимодействие различных частей речи: звуковой стороны, лексико-

грамматической стороны и фонематических процессов. При нарушении речи у младших школьников, эти компоненты могут быть затронуты в разной степени. В первом случае, нарушение звукопроизношение, которое приведёт к фонетическим расстройствам и к неразборчивой речи. Во втором случае, оно сочетается с недостаточным овладением звуковым составом слова, в частности фонетико-фонематическими нарушениями. В том или ином случае неизбежно у ученика, обучающегося в начальных классах, будут проблемы с усвоением письма и чтения. В процессе развития речи становится более очевидной её взаимосвязь с различными компонентами.

3. Принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития. В соответствии с этим принципом все психические процессы ребёнка развиваются с помощью речи. Если же у него имеются нарушения речи, которые никак не корректируются, то это приведёт к замедлению интеллектуального развития.

В том числе важна связь речи и мышления, в результате которых образуются смысловые и лексико-грамматические аспекты речи. Мышление ребёнка развивается за счёт формирования связей слова и его значения. Это происходит за счёт развития словаря и грамматической структуры.

Более того, даже при нормальном нервно-психическом развитии, у ребёнка могут проявиться все описанные особенности, но они будут иметь вторичный характер и будут обусловлены самим речевым дефектом. В ряде случаев некоторые нарушения речи, возникающие по причине поражения ЦНС, приводят к отклонениям в интеллектуальной и эмоционально-волевой сферах.

Важное значение имеет проведение полного анализа нарушений речи, для понимания расстройств: их структуры, методики их диагностики, полученные данные будут использоваться для дальнейшей разработки методов их преодоления или предотвращения.

В первую очередь было проведено обследование письма среди учащихся третьих классов. На основе анализа работ учеников были отобраны 10 из них,

с которыми проводилось дальнейшее логопедическое обследование.

Для проведения логопедического обследования была выбрана речевая карта Н. М. Трубниковой, которая включает в себя следующие *разделы*:

1. обследование письма;
 - 1.1. обследование письма по слуху;
 - 1.2. обследование процесса списывания с печатного и рукописного текста;
 - 1.3. обследование самостоятельного письма слов и предложений.
2. общие сведения о ребёнке;
3. обследование мимической моторики;
4. обследование состояния органов артикуляционного аппарата;
 - 4.1. обследование анатомического состояния артикуляционного аппарата;
 - 4.2. обследование моторики органов артикуляционного аппарата;
 - 4.3. обследование динамической организации движений артикуляционного аппарата;
5. обследование фонетической стороны речи;
 - 5.1. обследование произношения звуков;
 - 5.2. обследование просодической стороны речи;
6. обследование фонематического слуха;

Альбом логопеда О. Б. Иншаковой был использован в качестве иллюстративного материала для обследования состояния звукопроизношения, и лексико-грамматической стороны речи.

Дополнительные материалы для обследования письма брались из работы И. Н. Садовниковой [46, с. 54].

Каждый компонент обследования оценивался по *пятибалльной системе оценивания*:

5 баллов – ставится если ученик сам безошибочно справился с заданием.

4 балла – ставится если ученик допустил одну ошибку.

3 балла – ставится если ученик допустил две ошибки.

2 балла – ставится если ученик допустил более двух ошибок.

1 балл – ставится в том случае, если ученик не справился с заданием.

Кроме количественной оценки также даётся качественная оценка характера выполнения заданий.

Констатирующий эксперимент проводился на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 3, г. Кировград, ул. Набережная, д. 7.

Констатирующий эксперимент проводился в следующих условиях:

- в констатирующем эксперименте участвовали 10 учеников младшего школьного возраста (от 9 до 10 лет).

Сроки проведения эксперимента: с 19.09.2023г - 28.10.2023г.

Этапы проведения констатирующего эксперимента:

1. *Подготовительный.* На данном этапе идёт подготовка речевого и иллюстрационного материала для проведения обследования младших школьников. Подготовка вопросов опроса для обследования учителей начальных классов.

2. *Основной.* На этом этапе проходит обследование учеников младших классов. Проводится опрос педагогов начальных классов.

3. *Заключительный.* Описание результатов и их качественный и количественный анализ.

В рамках логопедического обследования для каждого младшего школьника была составлена речевая карта. В ней были отражены все результаты обследования.

Результаты констатирующего эксперимента и их анализ.

По причине ограничения доступа к информации, период проведения логопедического обследования, не было возможности ознакомиться с медицинской и психолого-педагогической характеристикой детей младшего школьного возраста.

Проведя анализ письменных работ учеников начальных классов были выявлены ошибки, которые указывали на недоразвития у них

фонематического слуха, восприятия, нарушение понимания взаимодействия лексической семантики слова и его грамматических значений, а также оптико-пространственные нарушения.

Письмо под диктовку (Приложение 1). Для обследования использовался текст «Ночь в лесу». Анализ работ учеников показал, что у всех обследуемых детей имеются дисграфические ошибки. Были выявлены артикуляторно-акустические ошибки. У Димы, Евгения, Кристины, Лизы, Ольги и Даши были ошибки, связанные с написанием близких по месту образования и по акустическим признакам строчных и прописных букв. Столкнулись с трудностями при записи предложения после однократного прослушивания Даша, Ольга, Андрей, Слава, Дима, Костя, Лиза и Евгений. Испытывали сложности с записью слов разной слоговой структуры Андрей, Слава и Даша Кристина, Лиза и Ольга. У младших школьников были выявлены ошибки, связанные с недостаточным развитием фонематического восприятия. Это выражается в пропусках звуков, слов, слитном написании, в лексико-грамматических ошибках. Кроме дисграфических ошибок были выявлены орфографические, которые были связаны с ранее изученными правилами.

По результатам исследования можно сделать вывод, что наибольшее количество ошибок связано с недоразвитием у младших школьников фонематического слуха, далее следуют лексико-грамматические ошибки и связанные с недоразвитием фонематического восприятия. Реже всего встречаются оптические ошибки.

Списывание с печатного текста (Приложение 2). Проанализировав письменные ошибки детей младшего школьного возраста, можно выделить самые частые ошибки, а именно пропуски при списывании букв, ошибки в начертаниях букв, слогах и словах, ошибки в написании прописных и строчных букв. Было отмечено, что чаще всего ошибки указывали на недостаточное развитие фонематического слуха у младших школьников.

Самостоятельное письмо (Приложение 3). В ходе анализа самостоятельного письма у всех обучающихся были выявлены ошибки,

связаны с недостаточным развитием фонематического слуха допустили все, кроме Ольги. Недостаточным развитием фонематического восприятия было выявлено у Юры, Славы, Евгения, Кристины, Ольги, Даши. Лексико-грамматические ошибки были в письменных работах у Андрея, Славы, Димы, Кости, Лизы, Даши. Оптические ошибки у Ольги, Кости, Евгения, Димы, Славы, Андрея.

В ходе обследования выявлено, что у Юры, Андрея, Славы, Димы, Евгения, Кости, Кристины, Лизы, Ольги, Даши вызывали трудности выделения последовательности звуков в сложных словах. Четверо из них (Андрей, Слава, Костя, Даша) испытывали трудности при составлении слов, содержащих определенное количество слогов. У Андрея, Славы, Евгения, Кости, Кристины, Лизы возникли затруднения при выборе картинок, отличающихся лишь одним звуком. Троице школьникам (Славе, Евгению, Косте) было затруднительно определить количество звуков в сложных словах. Юра и Андрей испытывали затруднения в выделении ударного гласного звука в конце слова, а Костя, Кристина и Лиза затруднялись заменять или переставлять слоги, звуки для образования нового слова. Юра не смог определить последний согласный звук в слове, и Ольга не смогла объяснить смысл предложений.

Кроме того, исследование понимания речи показало, что, Костя путал пространственные наречия. В то же время у Юры, Андрея, Славы, Кости, Кристины недостаточно сформировано понимание инверсионных конструкций, при этом Юра, Андрей, Слава, Костя не могли выбрать наиболее подходящее слово в предложении. Понимание грамматических форм недостаточно развито у Андрея, Славы, Димы, Евгения, чаще всего были ошибки на изменение глаголов по роду в прошедшем времени, трудности с глаголами совершенного и несовершенного вида.

После анализа письменных работ младших школьников было выявлено закономерность, что ошибки при самостоятельном письме частично схожи с ошибками с другими письменными работами, а именно с работами на

списывание и под диктовку.

Обследования звукопроизношения (Приложение 4). Свистящие звуки нарушены у четырёх детей, Дима заменяет [ц]→[с], Кристина заменяет [с]→[з], у Ольги происходят замены [с] на [з], [ц] на [с], а у Даши замены [с] на [ш]. Шипящие звуки нарушены у двух детей. Костя заменяет [ш] на [с], Лиза заменяет [ш] на [с], [ж] на [з]. Горловой звук [Р] был выявлен у 5 младших школьников.

После анализа проведённого обследования фонетической стороны речи было выявлено, что у всех младших школьников отсутствуют нарушения в произношении гласных звуков. Однако наблюдаются проблемы в произношении согласных звуков.

При изучении динамической координации движений было выявлено, что Юра, Андрей, Слава, Дима, Евгений, Костя, Кристина и Лиза успешно справились с заданиями со второго раза. Для Даши, Ольги, Славы, Лизы и Андрея было сложно ориентироваться в пространстве по устным инструкциям, их пространственная ориентация оказалась недостаточной. У учеников начальной школы преобладают нарушения двигательной памяти, это выражалось в постоянной потребности повторения инструкции и в допускаемых ими ошибок в задании на последовательность движений. Их действия замедлены, и Славе, Лизе, Ольге и Кристине время на переключение между заданиями.

Некоторые дети, включая Костю, Юру и Кристину, имеют трудности с самоконтролем при выполнении заданий на определение темпа и ритма. Евгений и Дима не могут поддерживать заданный темп движений. Что касается ритмического чувства, то Слава, Лиза и Андрей испытывали сложности в воспроизведении ритмических рисунков, состоящих из более чем пяти элементов. Даша и Ольга добавляли лишние элементы и не соблюдали паузы.

При изучении динамической координации движений было выявлено, что Юра, Андрей, Слава, Дима, Костя и Кристина успешно справились с

заданиями со второго раза. Для Андрея, Славы, Димы, Евгения, Кости было сложно ориентироваться в пространстве по устным инструкциям, их пространственная ориентация оказалась недостаточной.

Обследование общей моторики

1. Юра набрал 4 балла. Верно выполнял все пробы. Двигался замедленно. По словесным указаниям теряется в пространстве.

2. Андрей набрал 3 балла. В пробах допускает ошибки. Возникли сложности с «запретным» движением. Часто требовалось повторение инструкции.

3. Слава набрал 2 балла. С опозданием реагирует на остановку по команде. Тремор. Не смог сделать задание на ритм. Действия по инструкции выполнял не сразу, требовалось повторение.

4. Дима набрал 3 балла. Ошибался в «запретном» движении. Статическая координация нарушена. Не сформировано понимание право-лево, путает их, из-за чего испытывает трудности в пространственной организации.

5. Евгений набрал 2 балла. Допускает ошибки в динамической координации. Возникали трудности с выполнением определённых движений, в удержании позы. Путает право-лево в пробах на темп. Объём движений недостаточный.

6. Костя набрал 2 балла. Ошибался в «запретном» движении. Ошибки в пространственной организации. Трудности в задачах на ритм. Возникли трудности при выполнении инструкций с закрытыми глазами.

7. Кристина набрала 4 балла. Верно выполняла все пробы. Двигался медленно в динамике. Присутствовали ошибки в пространственной организации по словесным указаниям.

8. Лиза набрала 3 балла. Ошибалась в «запретном» движении. Сложности в статической координации. Путает право-лево. В пространственной организации испытывает трудности. Возникали трудности во время исследования темпа.

9. Ольга набрала 3 балла. Медленно начинает. Тяжело удерживать позы.

Объём движений недостаточный.

10. Даша. 3 балла. Ошибалась в «запретном» движении. Ошибки в статической координации. Путает право-лево и испытывает трудности в пространственной организации и исследовании темпа.

Данные полученные при изучении анатомии речевого аппарата обучающихся начальных классов представлены ниже (рис. 1). Согласно полученным результатам обследования, у части учеников показатели в пределах нормы.

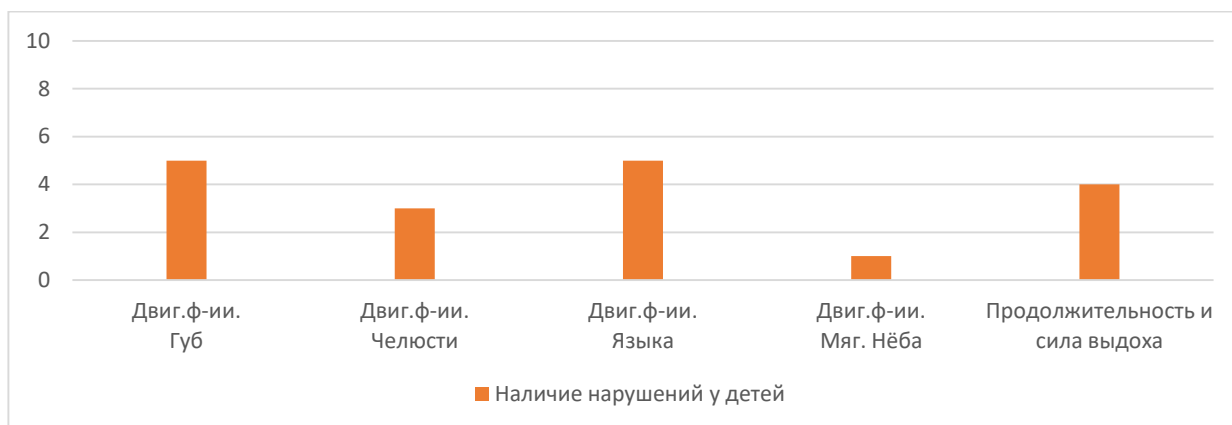


Рис 1. Результаты обследования двигательных функций артикуляционного аппарата

Во время обследования было установлено, что подвижность нижней челюсти была ограничена у Славы, Димы, Лизы. Диагностика движений нижней челюсти показала, что Славе и Лизе тяжело даются движения вперёд-назад. Андрей и Дима с трудом могли сделать «лопатку», в процессе выполнения упражнения у них также был отмечен тремор языка. Костя, Юра, Евгений не могли надолго зафиксировать язык в широком положении у верхней губы. Даша, Кристина, Ольга, Юра, Евгений не могли поднять губу вверх, что говорит о том, что у них нарушена функция губ.

В ходе диагностики было выявлено, что у младших школьников имеются нарушения в движении речевого аппарата. После изучения динамической организации движений речевого аппарата у Юры, Андрея, Славы, Димы, Евгения, Кости, Кристины и Лизы были выявлены трудности в

переключении между различными звуковыми рядами. В ходе обследования у Даши, Ольги, Славы, Лизы и Андрея была обнаружена моторная напряжённость. Характер движений Славы и Димы был вялого характера.

После обследования мимики учеников начальных классов было выявлено, что у Кости, Юры, Даши и Кристины ограничение подвижности лобных мышц. Напряжённость и недостаточное движение глазных яблок в разных плоскостях и направлениях наблюдалась у Евгения, Ольги, Лизы, Андрея и Димы было недостаточно развито движение глаз и наблюдалась напряжённость. Кристине и Ольге было сложно надуть сначала одну щеку, затем другую, также были трудности с втягиванием в себя щёк, подобные показатели указывают на недостаточное развитие у них мышц щёк.

При выполнении проб на мимические позы у Даши, Ольги, Славы, Лизы и Андрея возникали трудности. Мимические позы были слабовыраженными у Ольги, Славы и Димы. В ходе выполнения символических проб, Юре, Андрею, Славе, Диме, Евгению, Косте, Кристине и Лизе не удалось выполнить все задания в полном объеме. Юра и Костя на справились с «оскалом», у Кристины, Евгения, Славы и Лизы возникли трудности при выполнении «свиста», а Дима и Андрей не смогли выполнить «плевок».

Полученные данные свидетельствуют о значительных трудностях у детей в координации движений речевого аппарата и мимической мускулатуры, что указывает на необходимость проведения дополнительных коррекционных мероприятий для улучшения их моторных навыков и речевых способностей.

В результате анализа результатов, которые были получены в ходе констатирующего эксперимента, было установлено, что:

- у Ольги, Кости, Димы было выявлено ФФНР, псевдобульбарная дизартрия, смешанная форма дисграфии, которая включает в себя артикуляторно-акустическую и оптическую;
- у Андрея, Славы, Кристины было выявлено ФФНР, псевдобульбарная дизартрия, дисграфия на почве нарушений языкового

анализа и синтеза;

- у Юры, Евгения, Лизы, Даши была выявлена псевдобульбарная дизартрия и артикуляторно-акустическая дисграфия.

2.2. Исследование уровня осведомлённости учителей начальных классов о видах нарушений письменной речи и вариантах их преодоления у детей младшего школьного возраста

В общеобразовательной начальной школе именно учителям отведена важная роль по раннему выявлению детей с нарушениями письменной речи. В том числе они занимают значимую роль в поддержке таких детей. В первую очередь, для организации взаимодействия с педагогом начальных классов, логопед должен знать уровень осведомлённости учителей начальных классов о нарушениях письма.

Проведение опроса среди педагогов начальных классов не только поможет выявить уровень их познания, но и даст возможность логопеду разработать систему организации и содержания взаимодействия с учителями, с учётом полученных данных.

Исследование проводилось на базе муниципального образовательного учреждения средней общеобразовательной школы №3 г. Кировград. В опросе участвовало 15 педагогов. 11 из них имеют опыт работы в общеобразовательной школе более 15 лет, 4 учителя имеют опыт работы менее 15 лет.

В опросе собирается следующая информация о педагогах:

Общая информация, в которую входит:

- ФИО педагога;
- педагогический стаж;

Опросник включает в себя 20 вопросов, по 5 вопросов в каждом блоке (Приложение 5).

1 блок. Изучение осведомлённости учителей о нарушениях письма у

детей младшего школьного возраста.

2 блок. Изучение опыта учителей по анализу ошибок в письменных работах у детей младшего школьного возраста.

3 блок. Изучение личного педагогического опыта коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста.

4 блок. Ознакомление с мнением учителей о взаимодействии с логопедом по коррекции нарушений письменной речи.

Опрос направлен на получение информации об уровне осведомлённости педагогов начальных классов о нарушениях письма, об умении анализировать письменные работы учеников, о коррекционных методиках, используемых педагогами в своей работе, в том числе о точке зрения педагогов о взаимодействии с логопедом.

Опросник поможет логопеду понять, какие методики и подходы используются учителями начальных классов для помощи детям с нарушениями письменной речи, а также выявить эффективность применяемых методов. В том числе, увидеть возможные трудности, с которыми сталкиваются педагоги младших классов при работе с такими детьми.

Данный опрос является важным аспектом работы логопеда в школьном логопункте, он поможет лучше понять потребности педагогов начальных классов. Эта информация станет базой для дальнейших исследований и разработки системы организации и содержания взаимодействия, которая может значительно улучшить результаты в работе с учениками начальных классов, имеющих нарушения письма.

Вопросы были заданы педагогам в устной форме, полученные ответы сразу же фиксировались в специальном протоколе и подверглись обработке (Приложение 6).

После проведения опроса было выявлено, что все педагоги не знают, чем дисграфия отличается от дислексии. 73% предположили, что дисграфия – это нарушение письменной речи, а дислексия – нарушение устной речи. Все опрошенные учителя сошлись во мнении, что нарушения устной речи влияют

на письменную речь. 80% учителей начальных классов думают, что в группу риска по дисграфии можно определить детей уже с первого класса. Остальные же предполагают, что это можно сделать или в конце первого класса или в начале второго. 26% учителей считают, что стойкие повторяющиеся ошибки на письме возникают исключительно из-за невнимательности младших школьников.

Педагогами было выделены основные причины, которые, по их мнению, влияют на нарушения письменной речи у обучающихся начальных классов, а именно:

- нарушение устной речи (66%);
- дети мало читают (60%);
- скудный словарный запас (53%);
- невнимательность (47%);
- низкая учебная мотивация (40%);
- отсутствие поддержки со стороны семьи (40%);
- педагогическая запущенность (33%).

Можно увидеть, что педагоги начальных классов недостаточно осведомлены о нарушениях письма у обучающихся начальных классов. Учителя неправильно классифицируют нарушение письма. Рассматривают нарушение письма, как психологическую проблему, а не языковую.

После того, как учителя ознакомились с видами ошибок, которые допускают дети в письменных работах, они отметили, что встречали подобное в тетрадях своих учеников. 80% педагогов считают, что если ученик допускает те же ошибки на письме, что и в речи, то это связано с нарушением звукопроизношения. 53% учителей начальных классов ответили, что, если младший школьник заменяет буквы на письме по звонкости-глухости, твёрдости-мягкости, шипящие на свистящие, то это происходит по причине несформированности у него фонематических процессов. 40% считают, что если ребёнок пропускает буквы, слоги, слова, делает перестановки, вставляет лишнее, сливает два слова в одно, не соблюдает границы предложения, то это

связано с недостатками формирования звуко-слогового анализа и синтеза. 47% пришли ко мнению, что если в работах ученика зеркальное написание, смешение похожих по написанию букв, то это может быть по причине недоразвития у него зрительно-пространственных представлений. 53% предположили, что если младший школьник неправильно употребляет слова в предложениях, неправильно использует предлоги, имеет нарушения в согласовании и управлении, то это связано с общим недоразвитием речи у этих детей. Учителям тяжело самим правильно проанализировать и определить ошибку в письменных работах учеников. Они могут только лишь предполагать по какой причине ребёнок допускает одни и те же ошибки на письме.

Только в первом классе, все опрошенные педагоги проводят работу над коррекцией звукопроизношения на уроке, используя для этого артикуляционную гимнастику, чистоговорки, речевые разминки. Для развития фонематических процессов учителя используют: упражнения со словами паронимами, задания на показ карточки-буквы на определённый звук, определение звука в слове, задания на парные согласные, на определение звуков по звонкости-глухости, твёрдости-мягкости. У всех опрошенных учителей не получается использовать упражнения на звуковой анализ и синтез на каждом уроке. Только 33% учителей в своей работе используют упражнения на развитие оптико-пространственного восприятия, через выделение начала и конца предложения, выделение предлогов. Учителя отметили, что не проводят дополнительных работ с учениками, у которых в дошкольном возрасте имелись нарушения речи. Если эти дети испытывают трудности в освоении материала, то их отправляют на диагностику к логопеду.

После ознакомления с личным педагогическим опытом коррекции нарушений письменной речи можно сделать вывод, что работа, проводимая учителями ограничена, используемые ими приёмы и методы не разнообразны и в них не учитываются индивидуальные потребности каждого ученика.

40% педагогов обращаются за помощью к логопеду только в том случае,

если сами не могут скорректировать нарушение. Педагоги, которые имеют большой стаж работы 73%, используют в практике свои методы коррекции нарушений письменной речи и предпочитают не обращаться к логопеду. В том числе есть те, кто выявляют желание взаимодействовать с логопедом, но на данный момент 20% не обращались к нему за помощью. Свой ответ они аргументируют тем, что у них и у логопеда большая загруженность и им будет тяжело выделить время на полноценную совместную деятельность. 73% педагогов хотели бы чаще взаимодействовать с логопедом, и получать от него рекомендации. Это связано с тем, что поиск соответствующих материалов отнимает много времени, а также они не могут быть уверены в эффективности тех или иных методик. 66% педагогов считает, что если им будет помогать квалифицированный специалист, то это не только сэкономит их время, но и позволит им использовать в своей работе только проверенные упражнения. Педагоги, которые обращались за помощью к логопеду, отмечают, что предложенные материалы были полезны и с их помощью они смогли в короткие сроки скорректировать нарушения письменной речи у учеников начальных классов. При этом 53% учителей отметили, что если логопед предложит участвовать в разработке совместного плана действий по коррекции нарушений письма у ученика из их класса, то они будут готовы выделить свободное время и принять активное участие в разработке плана коррекционной работы. Ознакомление с мнением педагогов о взаимодействии с логопедом по коррекции нарушений письменной речи показало, что несмотря на желание сотрудничать, учителя не всегда имеют достаточное количество времени на участие в коррекционном процессе.

Анализ опроса педагогов начальных классов позволяет сделать следующие выводы:

1. Педагоги начальных классов недостаточно осведомлены о нарушениях письма у детей младшего школьного возраста.
2. Учителями неправильно анализируются и определяются ошибки в письменных работах у младших школьников.

3. Методики, используемые педагогами в коррекции нарушений письменной речи, недостаточно разнообразны и не адаптированы под индивидуальные потребности каждого ученика.

4. У учителей младших классов недостаточно свободного времени для организации взаимодействия с логопедом.

Результаты опроса подчёркивают необходимость организации взаимодействия педагогов и логопеда по коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста. Именно поэтому логопеду важно обратить внимание на помощь педагогам начальных классов. Проводить для них информационно-просветительскую работу для того, чтобы познакомить их с нарушениями письменной речи, уточнить методы их коррекции, и выдать дополнительные рекомендации. В том числе важным фактором является то, что в процессе взаимодействия были установлены доверительные отношения между педагогами и специалистом. Это способствует созданию положительной атмосферы, а также повысит эффективность их работы.

ВЫВОД ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В этой главе была проведена диагностика состояния письменной и устной речи у младших школьников, уточнение уровня осведомлённости учителей младших классов о видах нарушений письменной речи и вариантах их преодоления. В процессе диагностики было подтверждено необходимость введения логопедической работы в данном направлении.

В ходе обследования нами было выявлено, что все обследуемые ученики младшего школьного возраста имеют нарушения в общей, мелкой и артикуляционной моторике. Были обнаружены нарушения звукопроизношения, фонематических процессов, в полной мере не сформировано фонематическое восприятие, так же, как и анализ, синтез и представления.

После проведения анализа результатов констатирующего эксперимента можно сделать вывод, что у обследуемых младших школьников были

выявлены специфические дисграфические ошибки на письме. Ошибки, которые встречались в письменных работах чаще всего: замены, пропуски, перестановки, букв и слогов, ошибки в обозначении мягкости-твёрдости, а также написание нескольких слов в одно. Эти результаты подчеркивают необходимость проведения дополнительной логопедической работы с целью коррекции дисграфии у младших школьников.

Именно поэтому, для того, чтобы вовремя и эффективно скорректировать нарушения письменной речи у младших школьников должна проводиться совместная коррекционная работа, которая будет направлена на развитие артикуляционной моторики, звукопроизношения, фонематических процессов и письма.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

3.1. Цели, задачи, принципы, этапы логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста

Цель коррекционной работы заключается в том, чтобы организовать и разработать содержание взаимодействия логопеда и педагога начальных классов по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Для достижения поставленной цели были выделены следующие *задачи*:

- разработать систему и содержание взаимодействия логопеда и педагога начальных классов по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста;
- разработать индивидуальные коррекционные программы, учитывающие потребности каждого ученика;
- провести контрольное исследование;
- сформулировать вывод по результатам контрольного эксперимента.

Принципы логопедической работы – это общие исходные положения, которые определяют деятельность логопеда и детей в процессе коррекции нарушений письменной речи.

Во время проведения диагностики и коррекции логопед должен учитывать:

- комплексность диагностического обследования;
- определение целей коррекционной программы;
- контроль за изменениями в поведении ребенка в процессе

реализации программы.

Деятельностный принцип. Основан на теориях Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина и А. Н. Леонтьева, в нём подчёркивается важность активности в психическом развитии ребенка.

Комплексный принцип. Этот принцип учитывает возрастные и индивидуальные особенности младшего школьника. Он реализуется через личностное и психическое развитие и берёт в учёт уникальность каждого ученика. Комплексность логопедических методов подразумевает использование разнообразных техник, что является важным моментом во время составления коррекционных программ.

Для того, чтобы правильно определять, в процессе логопедической работы, задачи, этапы, возникающие трудности в зоне ближайшего развития младшего школьника, логопед должен опираться на принцип развития.

По онтогенетическому принципу логопед должен брать в расчёт порядок появления форм и функций речи ученика младшего школьного возраста, а также его деятельность в онтогенезе при подготовке методики коррекционного воздействия.

Для формирования у младшего школьника новых функциональных систем в обход подавляющего звена следует использовать принцип обходного пути. В этом случае компенсаторный механизм срабатывает в процессе перестройки деятельности функциональных систем в обход нарушенных у младшего школьника функций речи и неречевых функций.

Принцип переход от простого к сложному. Материал должен усложняться поэтапно, тем самым давая младшему школьнику испытать радость от преодоления трудностей и обеспечит его интерес к учебной деятельности.

Принцип индивидуального подхода. Обучение, при этом подходе, организуется на основе глубоких знаний индивидуальных особенностей ученика, а также на создании условий для активной познавательной деятельности всех детей в классе и каждого ребенка в отдельности.

Принцип учёта эмоциональной сложности материала. Этот принцип основа на подчёркивании важности благоприятного эмоционального окружения. Занятия должны создавать положительные эмоции у ученика младшего школьного возраста.

Основа коррекционной работы логопеда является учёт особенностей и индивидуальности всех младших школьников.

Этапы логопедической работы.

1. Подготовительный этап работы.

Работа логопеда:

- разрабатывает индивидуальный перспективный план с учётом выявленных у младших школьников особенностей;
- разрабатывает содержание взаимодействия логопеда и учителя младшей школы по коррекции нарушений письменной речи у учеников начальных классов;
- знакомит с видами ошибок, которые допускают дети с нарушениями письма;
- предоставляет картотеку заданий, которую педагоги могут использовать во время уроков.

Педагог:

- выбирает единую систему обозначения ошибок в рабочих тетрадях детей;
- изучают информацию и рекомендации от логопеда.

2. Основной этап.

Работа логопеда:

- информирует педагогов о задачах коррекционной работы;
- проводит консультации для педагогов начальных классов;
- проводит коррекционную работу с учениками начальных классов.

Работа педагога:

- закрепляет материал и продолжает развивать навыки, которые младший школьник приобретает на логопедических занятиях.

- развивает на уроках фонематический анализ и синтез у детей младшего школьного возраста;
- формирует на уроках фонематическое восприятие у младших школьников на уроках;
- в рамках уроков проводит поэтапно дифференциацию звука, сначала изолировано, позже в слогах, словах, предложении и в связной речи;
- развивает анализ структуры предложения;
- развивает навыки письма;
- работает над оптико-пространственными представлениями в рамках урока.

3. Заключительный этап.

Работа логопеда:

- проводит повторное диагностическое обследование группы детей;
- оценивают и анализируют результаты обследования.

Работа педагога:

- оценивают и анализируют результаты обследования;
- оценивают эффективность совместной работы.

В эксперименте приняли участие 10 детей младшего школьного возраста. Эксперимент проводился с 01.11.2023 по 31.04.2024. У младших школьников были занятия с логопедом два раза в неделю. Логопедом были выданы памятки и рекомендации, для педагогов начальных классов, по коррекции нарушений письменной речи. Велось постоянное консультирование учителей.

3.2. Организация взаимодействия и содержание коррекционной работы логопеда и учителя начальных классов по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста

Коррекционная работа логопеда по коррекции нарушений письменной речи начинается с составления перспективного плана коррекционной работы,

написанного с учётом заключения детей младшего школьного возраста.

Моторная сфера. Велась работа по развитию общей и артикуляционной моторики, а также проводилась работа над нормализацией мышечного тонуса.

Артикуляционная моторика. Для её развития проводилась артикуляционная гимнастика на статические и динамические упражнения. Были использованы упражнения для укрепления мышц языка. Для развития двигательной-кинестетической обратной связи сначала использовались упражнения перед зеркалом, когда младший школьник начинал справляться с этими упражнениями, то был сделан переход на словесные инструкции от логопеда.

Дыхательные гимнастики использовались при работе по нормализации ритма дыхания, осуществлялась работа по дифференциации дыхания, было взято упражнение на цепочки гласных звуков.

Коррекция произносительной стороны речи заключалась в том, чтобы автоматизировать и дифференцировать звонкие и глухие, шипящие и свистящие звуки.

Работа по развитию звукового анализа и синтеза проводилась с использованием ритмичных хлопков, для определения количества слогов в слове. Для учеников начальных классов были взяты слова различной слоговой структуры, для того, чтобы они выделяли в них ударный слог, а также проводили звукобуквенный анализ слова. Использовались упражнения на сопоставления слова и схемы слова, выделение последовательности звуков в слове, «сколько звуков в слове», «проанализируй слово», выделение и определение определённого звука в слове.

Развитие фонематических процессов у учеников начальных классов проводилось за счёт работы по различению на слух фонем близких по артикуляционным и акустическим признакам. Использовались упражнения по дифференциации слов, имеющих схожий звуковой состав слова («слова паронимы», «найди звук»).

Высшие психические функции. С целью улучшения памяти, внимания и

мышления использовались упражнения «разноцветная лесенка», «фигуры», «эстафета слов», «найди букву», «найди слова», «графический диктант».

Переключаемость. Для улучшения переключаемости младших школьников были использованы игры «запретное движение», «слушай команду». Велась работа по пространственной ориентировке, младшим школьникам давалась словесная инструкция или игра на определение лево-право.

Работа на развитие темпа и ритма движений у обучающихся начальных классов. Для формирования этих навыков использовались игры «слушай хлопки», «слушай и хлопай». В тоже время в процессе занятий использовалась пространственные предлоги и наречия для работы над пространственной ориентировкой и моторикой.

Велась работа, которая была ориентирована на подготовку психофизиологических процессов, обучающихся в младших классах, к освоению навыков письма. В ходе коррекции дисграфии в коррекционной работе было учтено следующее: коррекция звукопроизношения, развитие и формирование моторной сферы, артикуляционных укладов, фонематических процессов.

В ходе развития внимания и восприятия (слухового и зрительного), проводилась работа на дифференциацию смешиваемых букв в слогах, словах, предложениях, тексте. В том числе были уточнены звуки и символы, используемые для их обозначения на письме.

Чтобы исправить специфические ошибки на письме и помочь развить фонематические процессы у учеников начальных классов, в работу были взяты задания, на повторение обозначения звука-буквой, на определение мягкости и твёрдости на письме, «устный диктант слов» так же использовался для работы, направленной на дифференциацию букв с кинетическим сходством.

В работах Кристины и Кости были ошибки с обозначением мягкости согласных на письме. Для коррекции этого нарушения были использованы методики «подчеркни буквы, которые обозначают твёрдые и мягкие

согласные», «вставьте мягкий знак в слово», упражнения на звукобуквенный разбор слова.

Логопед делился с педагогом начальных классов информацией о содержании коррекционной работы с младшими школьниками с нарушениями письменной речи. С другой стороны, логопед в ответ получал обратную связь, в виде информации об успеваемости этих детей. На логопедических занятиях дети младшего школьного возраста улучшали свои навыки письменной речи, учились дифференцировать звуки, которые в дальнейшем закреплялись на уроках в классе. Учителя начальных классов помогали закреплять произношение определённых звуков, используя для этого чтение текстов и стихов. Эти действия были направлены на то, чтобы контролировать правильность речи младших школьников, что в свою очередь способствовало развитию у них навыков самоконтроля.

Учитель начальных классов помогал ученикам закреплять приобретённые на занятиях с логопедом навыки, а также учил их применять эти знания на уроках.

Целью такого взаимодействия являлась организация слаженной коррекционной работы. При коррекции нарушений письменной речи у младших школьников совместная работа специалистов являлась одной из самых эффективных. Так как специалисты стремились дать детям качественное образование. Именно поэтому педагоги начальных классов были заинтересованы в том, чтобы дать достаточно высокий уровень общего и речевого развития младшим школьникам. По этой причине учитель начальных классов тоже должен разбираться в специфических нарушениях письма, а также принимать активное участие в коррекционном процессе.

Оптимизация взаимодействия логопеда и учителя начальных классов должна быть спланирована очень тщательно. В ходе изучения литературы, по теме исследования, были выявлены и использованы определенные практические наработки для организации этого взаимодействия.

Были выделены следующие важные направления для взаимодействия

логопеда и учителя начальных классов:

- совместное участие в проведении комплексной диагностики учеников начальных классов, имеющих нарушения письменной речи;
- организация комплексной диагностики нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста;
- подготовка и проведение индивидуального подхода для обучающихся начальных классов с нарушениями письменной речи на уроках;
- обсуждения наблюдений во время коррекционного процесса.

В том числе были определены формы сотрудничества педагога начальных классов и логопеда:

- совместное участие в школьном ПМПК, педсоветах, совместных круглых столах, методобъединениях;
- организация логопедом консультаций для педагогов начальных классов;
- взаимодействие в целях предотвращения и исправления нарушений письменной речи.

Консультативное сопровождение являлось одной из эффективных форм взаимодействия, оно позволило учителю начальных классов принимать активное участие в решениях учебных проблем обучающихся, а также дало возможность самому выбирать возможные пути решения. Логопед должен не просто побудить педагога начальных классов к сотрудничеству, но и обеспечить равноправные отношения во время их взаимодействия. Взаимодействие может реализовываться через совместное планирование коррекционной работы по коррекции нарушений письменной речи обучающихся начальных классов.

Наиболее значимым аспектом, на который было обращено внимание педагогов начальных классов, являлась оценка письменных работ учеников начальных классов. Во время коррекционной работы на стадии исправления дефектов в письменной речи, не желательно выставлять отрицательные отметки в письменных работах. Как замену педагогам было предложено

выбрать мотивирующие фразы. Это делалось для того, чтобы поддержать ученика в процессе коррекционной работы и для того, чтобы он не потерял учебную мотивацию.

В работу логопеда также входило знакомство педагогов начальных классов с системой оценивания письменных работ детей с нарушениями письменной речи, с учётом их орфографических и дисграфических ошибок:

Отметка «5»: Выставляется, если отсутствуют орфографические ошибки. Допускается одно исправление и 1-2 дисграфические ошибки, связанные с нарушениями письменной речи у младшего школьника.

Отметка «4»: Присваивается, если учеником допущены 1-2 орфографические ошибки и не более 2-3 дисграфических ошибок.

Отметка «3»: Устанавливается, если допущено 3-5 орфографических ошибок и не более 4-5 специфических ошибок.

Отметка «2» или «Старайся»: Ставится в том случае, если учеником начальных классов было допущено 6 и более орфографических ошибок и более 4 дисграфических ошибок.

Дисграфические ошибки рассматривались в индивидуальном плане для каждого ученика младших классов.

Для того, чтобы педагогу начальных классов было удобнее оценивать письменные работы младших школьников, должна быть выбраны единые обозначение дисграфических ошибок в тетради. Если педагог видел, что младший школьник допускает одну и ту же ошибку на письме, то эта ошибка исправляется не только в работе, но и выносится за красные поля.

Чтобы коррекционная работа была успешной, важно чтобы логопед и учитель начальных классов действовали сообща. Приоритетной целью организации взаимодействия между специалистами, направленной на преодоление нарушений письменной речи, являлось создание эффективной системы поддержки и помощи ученикам с нарушениями письменной речи. Во время этого взаимодействия проводилось:

- *Раннее выявление нарушений.* На этом этапе были выявлены

ранние признаки нарушений письма у младших школьников.

- *Обмен информацией.* Логопед и педагог начальных классов обменивались информацией о учениках младшего школьного возраста, о их особенностях, их трудностях и прогрессе. Это делалось для того, чтобы вовремя скорректировать методику обучения под индивидуальные особенности каждого ученика.

- *Совместное планирование и проведение занятий.* Совместно был разработан план коррекционной работы, включая методику и специальные задания для занятий с младшими школьниками с нарушениями письма на уроке.

- *Обучение учителя младших классов методикам коррекции нарушений письменной речи.* Этот этап требовался для того, чтобы учитель начальных классов мог закреплять работу логопеда на уроках.

- *Мониторинг прогресса.* Логопед и учитель начальных классов регулярно отслеживали прогресс каждого ребенка, внося коррективы в программу обучения при необходимости.

На педсоветах и консультациях логопед ознакомил учителей начальных классов с речевыми и неречевыми симптомами, которые они могут встретить у младших школьников с дисграфией.

Сопутствующие речевые симптомы, такие как:

- ошибки на уровне букв (замены, пропуски, искажения);
- ошибки на уровне слова, которые выражаются в искажении звукобуквенной структуры слова. В таких случаях младший школьник допускает ошибки в виде пропусков, вставок, добавлений, персевераций букв и слогов;

- ошибки на уровне предложения, выражаются в слитном или раздельном написании. В том числе можно встретить аграмматизмы на письме.

К неречевым симптомам относятся:

- неврологические нарушения;

- нарушение познавательной деятельности;
- нарушение восприятия;
- нарушение памяти;
- нарушение внимания;
- нарушение моторики;
- нарушение зрительно-пространственных ориентировок;
- психические нарушения и т. д.

Для педагогов начальных классов была составлена памятка-буклет по видам дисграфий и ошибкам, которые допускают дети младшего школьного возраста с дисграфией (Приложение 11).

Больше всего дисграфических ошибок педагоги начальных классов могут наблюдать в диктантах. Эти ошибки также могут встречаться при списывании, если ученик читает слово и без опоры на образец сам его проговаривает. Именно поэтому были составлены рекомендации, на что педагогам стоит обратить особое внимание:

1. Ученик младшего школьного возраста левша или переученный правша.
2. Ученик начальных классов посещал или посещает логопедическую группу.
3. Младший школьник из билингвальной семьи.
4. Ребёнок младшего школьного возраста слишком рано пошел в школу. Важно помнить, что неоправданное раннее обучение грамоте, может спровоцировать возникновение дисграфии. Появление дисграфии связано с отсутствия психологической готовности к такому обучению.
5. Проблемы с вниманием и памятью у младшего школьника.
6. В результате смешивания букв по оптическому сходству дети путают следующие буквы: [б]-[д] («делка» вместо «белка», [т]-[п] («пигр» вместо «тигр»), [а]-[о] («орбуз» - вместо «арбуз»), [е]-[з] («зж» вместо «ёж»), [д]-[у] («уыня» вместо «дыня»).
7. Ошибки, которые возникают в результате нарушения

звукопроизношения, приводят к тому, что ученик пишет то, что слышит («лыба» вместо «рыба», «сла» вместо «шла»).

8. В случае если у ученика младших классов нарушено фонематическое восприятия, то у него происходит смешение гласных [о]-[у], [ё]-[ю], согласных [р]-[л], [й]-[ль], парных звонких и глухих согласных, свистящих и шипящих, звуки [ц], [ч], [щ]. Такие ученики могут написать «вдвоюм» вместо «вдвоём», «набохли» вместо «набухли» и т. д.

9. В письменных работах детей могут быть допущены ошибки в виде пропусков букв, слогов и не дописывания слов. Например, «кшка» вместо «кошка», «кова» вместо «корова», «грустны» вместо «грустный».

В том числе, учителями начальных классов были даны советы по преодолению нарушений письменной речи:

- лучше меньше, но качественнее, не стоит заставлять младшего школьника больше писать и читать;
- не читайте большие тексты, не пишите больших диктантов;
- на первых этапах должно быть больше работы над устной речью: упражнения на развитие фонематического восприятия, звуковой анализ и синтез слова.

В начальных классах программа обучения достаточно насыщена и многообразна, её усвоение может быть затруднительно для детей с нарушениями письменной речи, именно поэтому логопед должен помогать учителю начальных классов с подбором учебных заданий. Для этого была разработана и представлена картотека заданий.

Картотека заданий:

- Задания, направленные на коррекцию у младших школьников артикуляторно-акустической дисграфии (Приложение 8). Их можно использовать на уроках русского языка и литературы.
- Задания направлены на коррекцию оптической дисграфии (Приложение 9). Эти задания и упражнения можно использовать на уроках изобразительно искусства и математике. Они направлены на преодоление

нарушений зрительного восприятия, неточностей в представлении форм, величин, цвета, а также проблем оптического и оптико-пространственного анализа.

- Задания направлены на коррекцию у младших школьников дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза (Приложение 10). Представленные задания нацелены на расширение морфологического и лексико-грамматического строя речи. Благодаря этим заданиям словарный запас младших школьников будет обогащаться, а грамматический строй речи развиваться.

Подобная картотека заданий должна упростить подготовки уроков педагогами начальных классов. Она позволяет быстро подобрать материал, соответствующий уровню учеников, развивает их навыки и обеспечивает интересное взаимодействие в классе. Картотека заданий экономит время педагогов начальных классов и содействует лучшему усвоению и закреплению учебного материала детьми с нарушениями письменной речи.

На заключительном этапе подводятся итоги, анализируется проведённая коррекционная, образовательная работа, намечаются дальнейшие перспективы коррекционной деятельности.

Опираясь на выше сказанное можно сделать вывод, что логопеду важно заниматься просвещением педагогов начальных классов, для повышения их профессиональных компетенций в работе, по преодолению нарушений письменной речи у учеников начальных классов. Именно поэтому нужно проводить совместные консультации и круглые столы, на которых логопед подробнее расскажет учителям начальных классов о видах дисграфий, о видах ошибок, предоставить картотеку заданий, поделится брошюрами с советами и рекомендациями. Логопед должен рассказывать не только об особенностях нарушений письменной речи, но также информировать педагогов начальных классов об виде оценивания таких детей и о том, как важно правильно создавать для них ситуацию успеха.

Результат взаимодействия педагога начальных классов и логопеда – это

повышение успеваемости и качества знаний у младших школьников с нарушениями письменной речи.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Контрольный эксперимент проводился по тому же алгоритму, что и констатирующий.

Цель контрольного эксперимента заключается в том, чтобы выявить эффективность организации взаимодействия логопеда и педагога начальных классов в преодолении нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Задачи контрольного эксперимента:

1. Выявление изменений в выполнении письменных проб.
2. Анализ полученных результатов.

Анализ результатов письменных работ под диктовку показывает, что дети делают существенные успехи. В письменных работах наблюдаются более точные и плавные буквы, дети стараются записывать слова красиво. Количество дисграфических ошибок снизилось. Во время записи под диктовку значительно уменьшилось количество ошибок, связанных с фонематическим слухом и оптические ошибки.

Трудности с письмом под диктовку без повторения прослушиваемого текста и слов разной слоговой структуры уменьшились благодаря постепенному улучшению фонематического восприятия и понимания звуковой структуры слов. Ученики стали более точно воспроизводить услышанное и правильно разбирать слова на слоги. Теперь младшие школьники допускают меньше ошибок при стечении согласных, перестали пропускать звуки на конце слова.

Анализ работ при списывании показал, что по сравнению с констатирующим экспериментом, во время контрольного эксперимента, дети стали более внимательные и допускают в своих работах меньше ошибок. Дети

младшего школьного возраста стали допускать меньше ошибок, связанных с фонематическим слухом и восприятием. В том числе снизилось количество лексико-грамматических и оптических ошибок.

Обследование процессов письма под диктовку

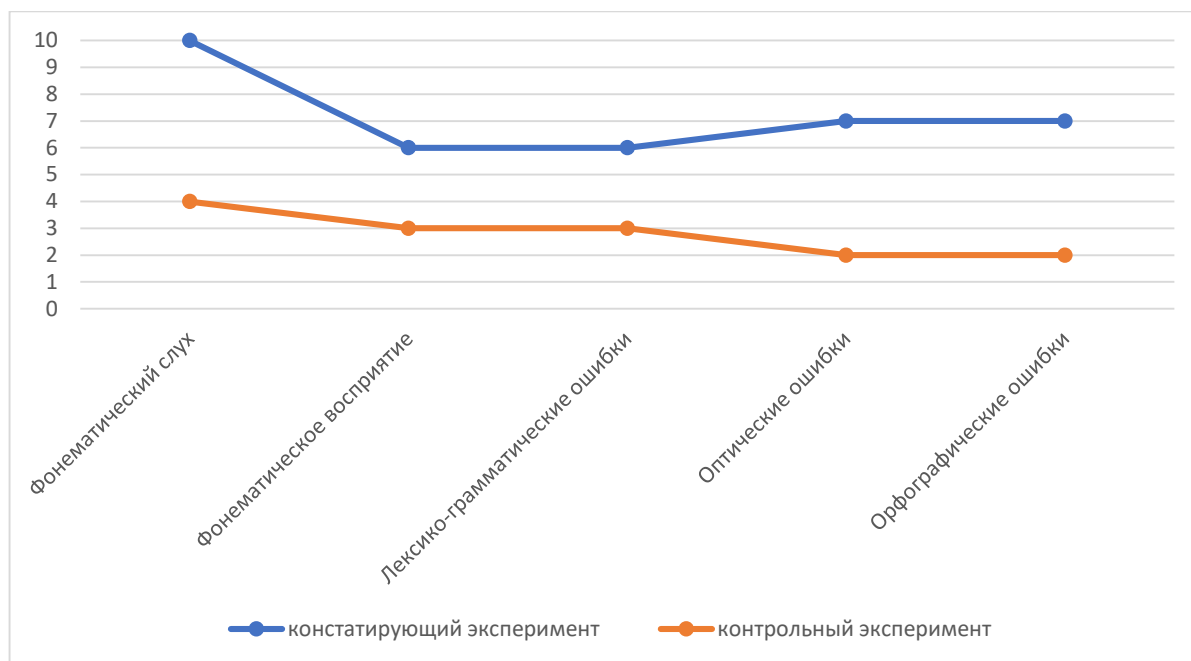


Рис. 1. Количество младших школьников допускающих ошибки при записи под диктовку

Обследование процессов списывания

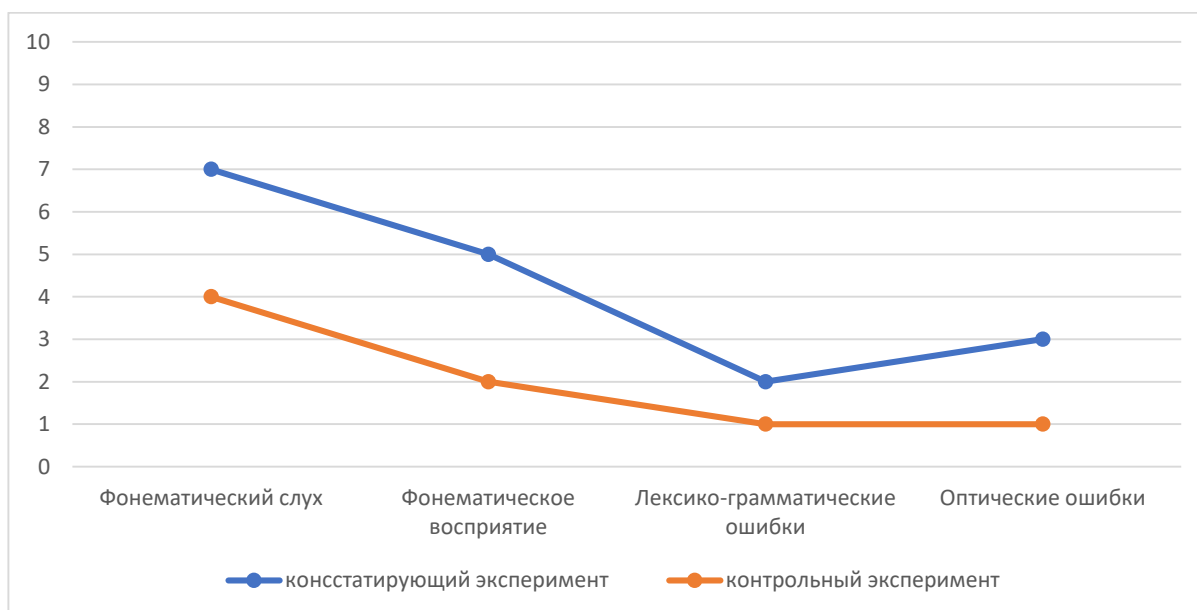


Рис. 2. Количество младших школьников допускающих ошибки при списывании

Обследование процессов самостоятельного письма

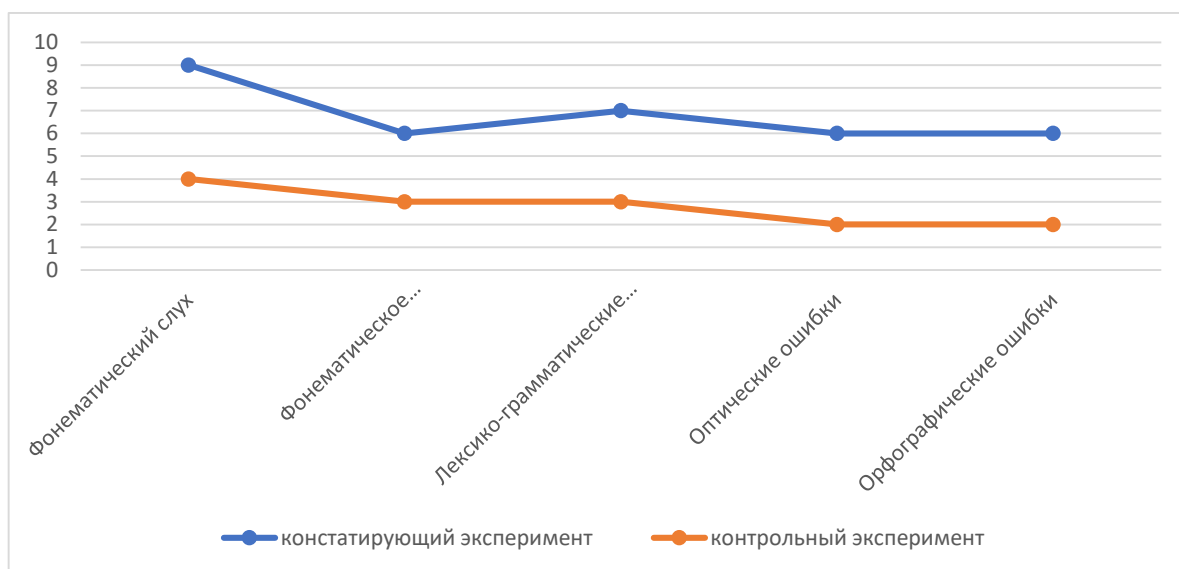


Рис. 3. Количество младших школьников допускающих ошибки в самостоятельном письме

При обследовании было выявлено, что количество младших школьников, допускающих ошибки при самостоятельном письме также стало меньше. Ошибки на письме, связанные с недоразвитием у младших школьников фонематического слуха, стало допускать на пять меньше детей. Что говорит о том, что коррекционная работа и закрепление на уроках начальных классов положительно сказались на развитии фонематического слуха у детей. Фонематическое восприятие улучшилось у половины младших школьников, теперь ошибки совершают трое детей, вместо шести. Всего двое детей младшего школьного возраста из семи допускают лексико-грамматические ошибки. Только у одного младшего школьника в работах присутствуют оптические ошибки. Орфографические ошибки также были снижены, теперь ученики младших классов допускают меньше ошибок в правилах на «жи-ши» и «ча-ща».

Отмечается улучшение звукопроизношения, у младших школьников были скорректированы звонкие и глухие звуки, а именно [З]-[С], [Б]-[П], [Д]-[Т], [Ж]-[Ш], [Г]-[К].

Развитие навыков в произношении согласных звуков. После

систематической коррекции и тренировок в будущем можно ожидать улучшения произношения согласных звуков у всех детей, у которых были выявлены проблемы в данной области.

Младшие школьники демонстрируют положительные результаты в понимании звуковой структуры слова и сложных слов. Теперь им стало легче составлять слова с определённым количеством слогов. Понимание речи также улучшилось. Теперь меньше учеников путается в пространственных наречиях, за счёт того, что у них были сформированы и закреплены пространственные представления. В том числе почти пропали ошибки, связанные с изменением родовых форм глаголов.

Улучшения были отмечены и в общей моторики младших школьников. Некоторые дети, которые ранее испытывали трудности в выполнении последовательных движений и балансировке, теперь более уверенно выполняют заданные упражнения. Дольше удерживают в памяти словесную инструкцию и реже просят её повторить. Переключаемость между заданиями стала немного быстрее. Проанализировав результаты диагностики общей моторики у младших школьников можно сделать вывод, что они начали лучше ориентироваться в пространстве и допускают меньше ошибок в «запретном движении». Теперь им легче ориентироваться по словесным инструкциям. Ученики начальных классов, которые испытывали проблемы с ритмическим чувством, стало проще выполнять задания на определение темпа и ритма. Теперь они допускают меньше ошибок и соблюдают паузы. Эти изменения свидетельствуют о значительном прогрессе в развитии моторики и координации движений у младших школьников, что является результатом систематической коррекционной работы и интеграции соответствующих упражнений в учебный процесс.

Было выявлено увеличение подвижности артикуляционного аппарата. Улучшение динамической организации движений речевого аппарата. После работы с логопедом и выполнения упражнений на развитие мимических поз были замечены улучшения в мимической мускулатуре.

Таким образом, во время контрольного эксперимента нами было выявлено, что взаимодействие логопеда и учителя начальных классов положительно повлияло на письменную речь детей.

ВЫВОД ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

В третьей главе была описана организация взаимодействия и содержание коррекционной работы логопеда и учителя начальных классов по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста. Были изложены результаты контрольного эксперимента и проанализированы его результаты.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что взаимодействие логопеда и учителя начальных классов даёт положительный результат. Благодаря активному участию педагогов в коррекционном процессе, материал, который давал логопед на своих занятиях, быстрее усваивался и закреплялся у младших школьников. Педагогам было легче организовывать коррекционную работу с помощью картотеки заданий, предложенной логопедом, а также был упрощён анализ письменных работ учеников с помощью памятки-брошюры.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведённой работы, были выполнены все поставленные задачи. Была изучена научно-методическая литература по проблеме взаимодействия логопеда и педагога начальных классов по коррекции нарушений письменной речи, в том числе было изучено и проанализировано состояние речи младших школьников, разработана система организации и содержание взаимодействия по коррекцию нарушений письма.

Стойкие ошибки, которые допускают младшие школьники на письме, не просто случайные ошибки по невнимательности или из-за недостаточного знания правил. Такие ошибки могут быть следствием более серьёзных нарушений письма. Если своевременно их не скорректировать, то они могут закрепиться и тем самым усложнить дальнейший процесс обучения. Для раннего выявления детей с подобными нарушениями логопеду важно работать в команде с учителем начальных классов, так как он постоянно находится в контакте с младшими школьниками.

Однако, перед началом такого сотрудничества, логопед должен ознакомиться с уровнем осведомлённости учителей начальных классов, их умением анализировать ошибки и педагогическим опытом по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста, и их мнением о взаимодействии с логопедом. Для этих целей нами был разработан опросник. С его помощью были выделены следующие проблемы взаимодействия:

1. Учителя недостаточно осведомлены о нарушениях письма у младших школьников.
2. Учителя неправильно анализируют и определяют ошибки в письменных работах школьников.
3. Используемые учителями методики однотипны и не адаптированы под индивидуальные потребности младших школьников.
4. У учителей большая загруженности и нет свободного времени для

организации взаимодействия с логопедом.

Для их решения, проводилась просветительская работа для учителей начальных классов. Были выданы брошюры с кратким описанием возможных видов дисграфий по Р. И. Лалаевой и примеры ошибок, которые допускают младшие школьники с нарушениями письма. Логопедом также была подготовлена картотека заданий, которая была полезна для педагогов при коррекции нарушений письма. Эта информация была получена в процессе постоянного взаимодействия, во время которого специалисты делились результатами, которых добиваются младшие школьники с нарушениями письменной речи.

После анализа контрольного эксперимента можно сделать вывод, что взаимодействие логопеда и учителя начальных классов оказало эффективное влияние в работе по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников. В этом сотрудничестве задача педагога состояла в том, чтобы закреплять материал и продолжать развивать навыки, которые младший школьник приобретает на логопедических занятиях. Результат взаимодействия педагога начальных классов и логопеда – это повышение успеваемости и качества знаний у младших школьников с нарушениями письменной речи.

Таким образом, цель работы достигнута, задачи решены в полном объёме, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. "Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения". Инструктивное письмо Министерства образования Российской Федерации от 14.12.2000. № 2 //Официальные документы в образовании 6/2001.
2. Абрамова Н. А. Преодоление нарушений языкового анализа и синтеза: логопедические занятия 1-3 классы. Воронеж, 2009. 79 с.
3. Анохин П.К. Избранные труды. Системные механизмы высшей нервной деятельности. М., 1979. 458 с.
4. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. Пособие для студентов вузов. М., 2006. 319 с.
5. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М., 2012. 224 с.
6. Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе : причины, диагностика, комплексная помощь. М., 2009. 464 с
7. Бессонова Т. П. Содержание и организация логопедической работы учителя-логопеда общеобразовательного учреждения. М., 2010. 56 с.
8. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. М., 2005. 384 с.
9. Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб., 2017. 432 с.
10. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960. 500 с.
11. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб., 2007. 470 с.
12. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования : метод. пособие. М., 2005. 96 с.
13. Елецкая О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи. СПб., 2006. 176 с.
14. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Организация логопедической работы в школе. М., 2005. 192 с.

15. Ефименкова Л. Н., Мисаренко Г. Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте : Пособие для логопеда. М., 1991. 239 с.
16. Иваненко С. Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников // Дефектология. 1984. № 1. С. 52-55.
17. Илюхина В. А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме // Начальная школа. 1999. № 8. С. 16-24.
18. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М., 2014. 46 с.
19. Исламова Э.А. Введение в языкознание: учебное пособие. 2016. 81 с.
20. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 2003. 330 с.
21. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб., 2001. 224 с.
22. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М., 1961. 311 с.
23. Левина Р. Е. Недостатки речи и письма у детей. М., 1956. 127 с.
24. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 2014. 214 с.
25. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учеб. Пособие. СПб., 2004. 208 с.
26. Логопедия : учеб. для студентов дефектологов фак. пед. вузов / под. ред. Л. С. Волковой. М., 2008. 703 с.
27. Лопатина Л. В. Логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста. СПб., 2005. 192 с.
28. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии: Учебное пособие для вузов. М., 2013. — 384 с.
29. Лурия А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М., 2002. 346 с.
30. Лурия А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихология и проблемы

обучения в общеобразовательной школе. М., 1997. 217 с.

31. Мазанова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза : конспекты занятий для логопедов. М., 2006. 184 с.

32. Мазанова Е. В. Коррекция акустической дисграфии : конспекты занятий для логопедов. М., 2006. 137 с.

33. Махиня О. А. Необходимость взаимодействия логопеда и учителя начальных классов в работе по преодолению нарушений письма / Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : Материалы XVIII Международной научно-практической конференции памяти профессора В.В. Коркунова. Екатеринбург, 2023. – С. 588-594.

34. Мисаренко Г. Г. Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями : учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. образования, обучающихся по специальностям 0312 - Преподавание в нач. кл., 0320 - Коррекц. педагогика в нач. образовании. М., 2004. 334 с.

35. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников: учеб.-метод. пособие для вузов / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. М., 2008. 128 с.

36. Никашина Н. А. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. М., 1965. - с. 46-66

37. Обухова Н. В. Семейное воспитание детей с нарушениями речи : учебно-методическое пособие. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2019. 127 с.

38. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е Левиной. М., 1968. 367 с.

39. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. СПб., 2006. 128 с.

40. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб., 2011. 140 с.

41. Парамонова Л. Г. Правописание шаг за шагом. СПб., 2004. 208 с.

42. Портнягина С. О., Соловьева Л. В., Шевцова Н. С. Сопровождение учителя начальных классов в работе с детьми, имеющими нарушения чтения и письма. Шарья, 2013. 23 с.
43. Правдина О. В. Логопедия: учеб. пособие для студентов пед. интов. М., 1973. 272 с.
44. Прищепова И. В., Лалаева. Р. И. Выявление дизорфографии у младших школьников. СПб., 1999. 36 с.
45. Рождественская Р. Л., Алейник, А.И., Формирование умения учиться в процессе организации самостоятельной деятельности младших школьников на уроках русского языка // Гуманитарно-педагогическое образование. 2017. – Т.3. – №1. С.78.
46. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., 1997. 269 с.
47. Семенович А. В. Комплексная нейропсихологическая коррекция и абилитация отклоняющегося развития. М., 2001. 98 с.
48. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте : учеб. пособие для вузов. М., 2002. 232 с.
49. Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. М., 1985. 188 с.
50. Спирова Л. Ф. Коррекция нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ // Дефектология. 2001. № 2. С. 19-23.
51. Спирова Л. Ф. Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи. М., 1957. 218 с.
52. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О. А. Токарева ; под ред. С. С. Ляпидевского. – М., 1969. 212 с.
53. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-методическое пособие . Урал, гос. пед, ун-т. – Екатеринбург, 1998. 51 с.
54. Ткаченко Т. А. Звуки и знаки. Смоленск, 2002. 25 с.
55. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.

56. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1989. 224 с.
57. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Нарушения речи у детей : Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. М., 1993. 232с.
58. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов : пособие для логопедов и психологов. М., 2002. 136 с.
59. Фуреева Е. П., Шипилова Е.В., Филиппова О.В. Нарушения речи у школьников : коррекционно-педагогическая работа при общем недоразвитии речи в массовой школе. Ростов н/Д., 2006. 208 с.
60. Хватцев М. Е. Логопедия: уч. для пед. Институтов. М., 1937. 320 с.
61. Цветкова Л. С. Нейропсихологические счета, письма и чтения : нарушение и восстановление. М., 1997. 256 с.
62. Чиркин Г. В. Основы логопедической работы с детьми. М., 2001. 280 с.
63. Чистович Л. А. Звуковой анализ речи. М., 1996. 207 с.
64. Чупров Л.Ф. Терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии : учебно-методическое пособие. М., 2012. 180 с.
65. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989. 555 с.
66. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. М., 1998. 110 с.
67. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи учащихся общеобразовательной школы. М., 1996. 211 с.