

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

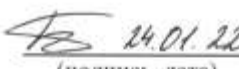
Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

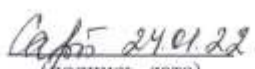
Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

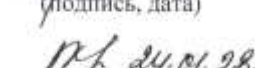
Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

Заочная форма обучения

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
КООРДИНИРОВАНИЕ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ ПО
УСТРАНЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ
МЛАДШИХ КЛАССОВ**

Студент  24.01.22 Белотелова Анна Дмитриевна
(подпись, дата)

Научный руководитель  24.01.22 к.п.н. Сафонова О.В.
(подпись, дата)

Нормоконтролер  24.01.22 Е.А. Карпушкина
(подпись, дата)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 11.01.22 № 5)

Заведующий кафедрой  Л.Н. Корчагина
(подпись)

Работа защищена с отметкой 5 (отм.) (протокол заседания ГЭК от 24.02.22 № 2)

Секретарь ГЭК  Н.А. Мали
(подпись)

Пенза, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы проблемы организации эффективного обучения младших школьников русскому языку и коррекции нарушений письменной речи	
1.1. Педагогические условия организации эффективного обучения младших школьников русскому языку и общие задачи учителя.....	7
1.2. Понятие о письменной речи и закономерности её формирования у младших школьников.....	17
1.3. Нарушение письменной речи у младших школьников.....	22
Глава II. Изучение нарушения письменной речи у учащихся младших классов	
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	30
2.2. Анализ результатов эксперимента.....	32
Глава III. Работа по коррекции нарушений письменной речи учащихся младших классов с учетом преемственности учебных и коррекционных задач	
3.1. Цель, задачи и принципы организации работы.....	35
3.2. Система упражнений, используемых на уроках русского языка и логопедических занятиях, направленная на коррекцию нарушений письменной речи.....	37
3.3. Анализ эффективности экспериментальной работы.....	47
Заключение.....	49
Список литературы.....	51
Приложение.....	55

ВВЕДЕНИЕ

Овладение языком, точной, правильной устной и письменной речью – необходимое условие формирования успешной личности. Такая задача стоит сейчас и перед родителями, и перед учителем, и перед логопедом. Решить ее можно только в тесном сотрудничестве.

Известно, что одна из основных задач учителя начальных классов – научить ребенка читать и писать, т.е. письменной речи. Общеизвестно также, что обучение письменной речи – один из самых трудных для ребенка этапов обучения в школе. Он же одновременно является и важнейшим этапом, на котором закладывается сама возможность дальнейшего обучения. Однако с трудностями обучения грамоте младшие школьники справляются по-разному. Их затруднения не дают возможности утверждать, что они овладели грамотой в должном объеме. И если в целом большинство детей выполняют требования, предъявляемые программой по технике чтения и навыкам письма, то всегда есть дети и их количество, к сожалению, в последнее время неуклонно растет.

Иногда у таких детей наблюдается стойкое нарушение чтения (дислексия), иногда ошибки при письме (дисграфия), но чаще всего выявляются многочисленные и, на первый взгляд, нелепые ошибки и в чтении, и при письме, которые угнетают ребенка, беспокоят учителя и родителей. Ошибки в чтении и при письме могут быть единственной проблемой ребенка, а могут сопровождаться плохо развитой устной речью – бедным словарем, нарушением грамматического строя, несформированностью логико-грамматических отношений. В этом случае невозможность дать развернутый грамотный ответ ведет к неуспеваемости ребенка по так называемым устным предметам. Плохая техника чтения не дает вникнуть в содержание прочитанного, что влечет за собой неправильное решение математических задач.

Учитель постоянно может сталкиваться с нарушением письма и чтения. Некоторые учителя считают эти ошибки нелепыми, вызванными личностными качествами учеников, неумением слушать объяснение учителя, невнимательностью при письме и чтении, небрежным отношением к работе и т.п. На самом деле в основе подобных ошибок лежат более серьезные причины: несформированность фонетико-фонетической и лексико-грамматической сторон речи.

Независимо от того, проявляется проблема тотально или затрагивает отдельные стороны устной или письменной речи ученика, она, безусловно, требует скорейшего разрешения.

Во-первых, отличить ребенка, имеющего объективные трудности в овладении письменной речью, от детей, плохо успевающих по другим предметам. Во-вторых, преподаватель должен понимать, что общие способы и методы обучения, пусть и повторение многократно, не приносят заметных результатов у детей с проблемами речевого развития. Многократные переписывания плохо выполненных заданий, ежедневные тренировочные диктанты на дополнительных занятиях лишь умножают неудачи ребенка, вызывая в нем неуверенность в себе и неприязнь к обучению в целом. Ребенок нуждается в квалифицированной помощи логопеда, в специальных коррекционных заданиях, подобранных с учетом конкретных нарушений речевых и неречевых центров, обеспечивающих речевую деятельность. Взаимосвязь коррекционного и обучающего процессов способствует успешному усвоению учащимися материала по русскому языку в целом.

Особенно важна роль логопеда в реализации поставленной задачи, если у ребенка имеются нарушения устной и письменной речи. К сожалению, нарушение одной структурной составляющей речевой системы влечет за собой вторичные и третичные нарушения. Среди них, как правило, общее недоразвитие речи, нарушения процессов чтения и письма, нарушения памяти, концентрации внимания, словесно-логического мышления и т.д.

Учителю начальных классов необходимо учитывать влияние недостатков речи ребенка на успешное овладение грамотой. При этом даже опытные педагоги не могут обойтись без помощи логопеда.

Совместная работа логопеда и учителя требует постоянного контакта, координации, взаимных консультаций, корректировки методов и приемов работы с детьми-логопатами. Ведь у учителя-логопеда и учителя начальных классов общие задачи. Именно в этом и заключается **актуальность** нашего исследования.

Цель работы – изучение нарушения письменной речи учащихся младших классов и разработка системы упражнений для совместной работы логопеда и учителя, направленной на устранение данных нарушений.

В качестве **объекта** исследования выступает письменная речь младших школьников.

Предметом исследования является система упражнений, используемая в совместной работе логопеда и учителя, направленная на коррекцию нарушений письменной речи.

Реализация поставленной цели достигалась путём решения следующих **задач**:

- изучить теоретическую литературу по проблеме исследования;
- подобрать материал для обследования письма и чтения и в ходе констатирующего эксперимента выявить нарушения письменной речи учащихся;
- разработать систему упражнений и включить данные упражнения в учебный процесс на уроках русского языка;
- в ходе контрольного эксперимента проверить эффективность предложенной системы упражнений и сделать выводы по результатам исследования.

Методы исследования:

- анализ литературных данных – изучение психологической, педагогической и лингвистической литературы по проблеме исследования;
- констатирующий, обучающий и контрольный эксперимент;
- количественный и качественный анализ полученных данных.

Гипотезу исследования составило предположение о том, что упражнения, учитывающие преемственность коррекционных и учебных задач в работе логопеда и учителя, способствуют устранению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

1.1. Педагогические условия организации эффективного обучения младших школьников русскому языку и общие задачи учителя

Необходимость глубокого изучения родного языка в школе определяется его основными функциями: язык служит человеку, во-первых, средством оформления и выражения мысли, во-вторых, коммуникативным средством, обслуживая членов общества в их общении между собой, и, наконец, средством выражения чувств, настроений (эмоциональная сфера) [6].

Умения и навыки в области родного языка (речь, чтение, письмо) являются необходимым условием и средством учебного труда учащихся. Иными словами дети, овладевая умением учиться, должны в первую очередь изучать свой родной язык – ключ к познанию, к образованности, к подлинному развитию ума. Без языка невозможно полноценное участие человека в жизни современного общества, участие в современном производстве, в развитии культуры, искусства [15].

Язык служит также важным средством воспитания: только хорошее знание родного языка позволяет приобщить школьника к нашей высокоидейной и высокохудожественной литературе, привлечь его к участию в различных формах драматического искусства, привить ему потребность читать газеты и журналы, полноценно общаться со взрослыми.

Вся система занятий русским языком должна обеспечивать воспитание у школьников интереса и любви к русскому языку как языку великого русского народа, «языкотворца». Один из богатейших выразительными средствами и наиболее развитых языков, русский язык уже стал языком межнационального общения и вышел на мировую и международную арену,

став языком высокогуманной культуры и искусства.

Школьный предмет «Русский язык» не может быть слепком с научного курса русского языка, так как перед школой стоит задача вооружения каждого школьника в первую очередь практическими умениями и навыками по родному языку. В то же время построение предмета «Русский язык» должно обеспечить учащихся подлинными образцами высокохудожественного языка, воспитать у них высокую культуру речи, научить их правильно, точно и выразительно передавать собственные мысли, знания, чувства. Наконец, школа должна дать своим воспитанникам определенную систему научно-теоретических знаний по родному языку, обеспечивающую формирование материалистического мировоззрения, развитие абстрактного мышления учащихся и дающую теоретическую базу для усвоения орфографических, грамматических, орфоэпических умений и навыков учащихся [32].

Содержание и виды занятий по русскому языку в начальных классах состоят:

- в развитии устной и письменной речи учащихся – в связи с чтением, письмом, с изучением грамматического материала, с наблюдениями, с общественной деятельностью учащихся;
- в обучении детей, пришедших в 1 класс, грамоте, т.е. элементарному чтению и письму, и в дальнейшем совершенствовании этих умений, в превращении их в навыки;
- в изучении литературной нормы – орфографически и пунктуационно грамотного письма, орфоэпически правильного произношения и в овладении выразительностью речи и элементами стилистики;
- в изучении теоретического материала по грамматике, фонетике, лексике, в формировании систем научных понятий по языку;
- в приобщении школьников к образцам художественной, научно-популярной и иной литературы через уроки чтения и грамматики, в овладении ими умением воспринимать литературное произведение.

Все эти задачи в начальных классах решаются в комплексе, в одном предмете «русский язык» [27].

Содержание обучения русскому языку в начальной школе обусловлено, прежде всего, задачами, которые направлены на умственное развитие школьников, нравственное, трудовое, эстетическое воспитание.

Обучение русскому языку своим конечным результатом имеет формирование у учащихся умений грамматически правильно, стилистически точно, содержательно, интонационно выразительно высказывать свои мысли в устной форме и орфографически верно передавать их на письме. Эта задача, специфическая для русского языка как учебного предмета, решается во взаимодействии с общеобразовательными задачами, направленными на формирование ученика как личности [31].

Содержание курса русского языка в начальной школе составляют знания; о звуковом строе русского языка и способах обозначения звуков в письменной речи (знания фонетические и графические); о способах словоизменения и соединения слов в предложения (знания грамматические; морфологические и синтаксические); о морфемном составе слов и способах образования слов (знания словообразовательные); о лексико-семантических группах слов (знания лексикологические); о принципах русского правописания и постановке знаков препинания (знания орфографические и пунктуационные). Указанные знания выступают в разных видах, главные из которых: а) грамматические, фонетические и словообразовательные понятия, б) графические, орфографические и пунктуационные правила [32].

Наряду со знаниями в содержание курса русского языка входят умения и навыки. Среди умений выделяются комплексы специальных для данной дисциплины умений: фонетических, графических, морфологических и др.

Для изучения в начальных классах отобраны знания, которые являются базовыми для сознательного владения языком и формирования графических и орфографических навыков. Из области фонетики и графики младшие школьники усваивают знания, позволяющие правильно представить звуковой

состав слова, своеобразие гласных и согласных звуков, смысловозначительную роль звука в слове, роль ударного слога, а также создают для учащихся возможность сознательно соотносить звуковую и графическую форму слова, писать слова, опираясь на слоговой принцип обозначения мягкости и твердости согласных и т.п. Из области морфологии также отобраны знания, имеющие большое практическое значение для осознанного владения словом, правильного употребления его форм. Младшие школьники изучают, начиная с I класса, на разных уровнях три части речи: имя существительное, имя прилагательное, глагол, в III классе знакомятся с местоимениями и наречиями. С учетом значимости для сознательного владения языком синтаксических знаний включены в программу знания о предложении как единице речи, о связи слов в предложении, о главных и второстепенных членах. Знания о морфемном составе слова представлены в объеме, необходимом для того, чтобы младшие школьники могли осознать существенные признаки каждой морфемы, их роль и взаимодействие в слове, а также пользоваться знаниями о корне в целях правильного написания слов с безударными гласными, глухими, звонкими и непроизносимыми согласными. В программу для начальных классов не включен раздел «Лексика», но это не означает, что в I-III классах на уроках русского языка не проводится лексическая работа. Элементарные сведения о лексико-семантических группах слов (синонимах, антонимах), а также о лексическом значении слов, их употреблении в прямом и в переносном значениях учащиеся получают в процессе изучения частей речи и состава слова. У учащихся формируется лексическая зоркость, внимание к лексической сочетаемости слов в предложении [32].

Перечисленные выше знания усваиваются на разных уровнях.

Структура начального курса русского языка такова, что на каждом году обучения во взаимосвязи идет работа над всеми сторонами языка, т. е. изучаются (в элементарной форме) фонетика, лексика, грамматика и словообразование (начиная со II класса). Такое построение курса

обусловлено необходимостью изучать язык как целостное явление, все стороны которого взаимодействуют между собой. Данный подход позволяет весь процесс обучения языку направить на решение глобальной задачи – развитие речи учащихся в широком понимании этого термина.

Раздел программы «Грамматика, правописание, развитие речи» в каждом классе представлен четырьмя подразделами: «Звуки и буквы», «Слово», «Предложение», «Связная речь». Изучение основных тем носит «сквозной» характер и охватывает все три класса. Тем не менее в каждом классе выделяются ведущие темы. В I классе значительное место занимает изучение тем по фонетике, и графике, поскольку учащиеся овладевают процессом чтения и письма; в центре II класса – изучение морфемного состава слова и предложений. На основе словообразовательных знаний у учащихся формируются орфографические навыки (в частности, правописание проверяемых гласных и согласных в корнях слов, правописание приставок), развивается осознанное отношение к лексическому значению слова, его употреблению в речи. В III классе на первом плане – изучение частей речи (углубление морфологических знаний, формирование навыков правописания падежных окончаний имен существительных и имен прилагательных, личных окончаний глаголов) [35].

Работа над развитием связной речи планомерно проводится в течение всех трех лет и взаимодействует с изучением грамматического и орфографического материала.

В целом лингвистической основой курса русского языка являются положения, характерные для структурно-семантического направления в языкознании. Изучаемые на уроках русского языка явления рассматриваются со стороны их значения (семантики), строения (структуры), назначения (функции).

Обучение языку в школе – это управляемый процесс, и у учителя есть огромные возможности значительно ускорить речевое развитие учащихся за счет специальной организации учебной деятельности. Поскольку речь – это

деятельность, то и учить речи нужно как деятельности. Одно из существенных отличий учебной речевой деятельности от речевой деятельности в естественных условиях состоит в том, что цели, мотивы, содержание учебной речи не вытекают непосредственно из желаний, мотивов и деятельности индивида в широком смысле слова, а задаются искусственно. Поэтому правильно задать тему, заинтересовать ею, вызвать желание принять участие в ее обсуждении, активизировать работу школьников – одна из главных проблем совершенствования системы развития речи [31].

Сформулируем общие задачи учителя в развитии речи учащихся:

- обеспечить для них хорошую речевую (языковую) среду (восприятие речи взрослых, чтение книг и т.д.);
- создавать на уроке ситуации общения, речевые ситуации, определяющие мотивацию собственной речи детей, развивать их интересы, потребности и возможности самостоятельной речи;
- обеспечить правильное усвоение учениками достаточного лексического запаса, грамматических форм, синтаксических конструкций, логических связей, активизировать употребление слов, образование форм, построение конструкций;
- вести постоянную специальную работу по развитию речи на различных уровнях: произносительном, словарном, морфологическом, синтаксическом, на уровне связной речи;
- создать в классе атмосферу борьбы за высокую культуру речи, за выполнение требований к хорошей, правильной речи;
- развивать не только речь-говорение, но и аудирование.

Важно учитывать различия устной и письменной речи. Письменная – принципиально новый вид речи, которым ребенок овладевает в процессе обучения. Овладение письменной речью с ее свойствами (развернутость и связность, структурная сложность) формирует умение преднамеренного изложения своей мысли, т.е. способствует произвольному и осознанному осуществлению устной речи. Письменная речь принципиально усложняет

структуру общения, так как открывает возможность обращаться к отсутствующему собеседнику. Развитие речи требует долгой, кропотливой систематической работы младших школьников и учителя. Развитие эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности определяют и новообразования его личности: произвольность действий и поступков, самоконтроль, рефлексию (самооценку своих действий на основе соотнесения с замыслом). Завершая характеристику психологии младшего школьника, считаем необходимым напомнить, что главным новообразованием этого возраста является овладение учебной деятельностью. В современных условиях мы бы отметили и важность формирования основ широкого использования компьютерных средств, развития экологической и экономической его культуры. Об актуальности этих проблем свидетельствует то, что они обсуждаются на международном уровне и реализуются в практической работе с детьми [34].

Г.А. Цукерман [35] выделяет четыре группы младших школьников, по-разному включенных в учебную деятельность: группа прорыва, резерв группы прорыва, трудолюбивые и не проявившие себя.

Группа прорыва – активные субъекты учебной деятельности, это дети, наиболее ярко раскрывающиеся на тех уроках (вне зависимости от предмета изучения и личности преподавателя), где ставится новая учебная задача, лидирующие в поиске решения. Они азартно обмениваются мнениями, предлагают и проверяют всевозможные догадки и находятся в состоянии счастливого возбуждения, пока не найдут решения. По исходным показателям интеллектуального развития дети данной группы с самого начала значимо превосходят остальных одноклассников. Низкое интеллектуальное развитие (существенно ниже среднего в классе) может оказаться серьезным препятствием для быстрого попадания в группу прорыва, высокое интеллектуальное развитие (существенно выше среднего в классе) является фактором, не столько обеспечивающим, сколько облегчающим попадание в группу прорыва.

Полученные данные показывают, что группа прорыва растет на протяжении первого года обучения (с 40 до 70% учащихся) и остается относительно стабильной во II классе.

Группа, названная резервом группы прорыва, во многом напоминает первую категорию, но отличается от нее одним важным признаком. Эти дети обнаруживают все признаки вовлеченности и увлеченности решением учебных задач лишь в одном из учебных предметов.

Группа трудолюбивых учеников проявляет наивысшую активность и усердие не на этапе постановки учебной задачи и поиска способа действия, а на этапе отработки, упражнения в уже найденном методе.

Группа не проявивших себя чрезвычайно разнородна, она неустойчива и противоречива.

То есть на самых начальных этапах организации учебной деятельности учить себя с помощью учителя, стать субъектами коллективно распределенной учебной деятельности легче всего тем детям, которым, в силу особенностей их развития, нужна минимальная помощь взрослых.

Определенные трудности при усвоении учебного материала создают возрастные особенности мыслительной деятельности младших школьников: конкретность мышления (она затрудняет понимание школьником переносного значения слов и словосочетаний, пословиц, аллегорий), синкретичность мышления (отсутствие необходимого и достаточного анализа всех данных, что приводит к неправильным умозаключениям и ошибочным решениям задач), недостаточная обобщенность мышления (обуславливает затруднения при образовании понятий, которые основываются на выделении существенных признаков в учебном материале), однолинейность мышления (т.е. прикованность к какой-либо одной стороне рассматриваемого предмета или ситуации, неумение видеть и удерживать в сознании одновременно разные стороны, различные признаки одного и того же предмета, неумение оперировать одновременно всеми нужными для решения задачи данными, обуславливает решение задачи только одним

способом), инертность мыслительной деятельности (приводит к образованию шаблонов мышления, к стереотипности действий, несмотря на изменение условий; может затруднять переход от прямого способа действий к обратному).

Задача формирования учебной деятельности очень важна, но она не является единственной задачей начального обучения русскому языку. Задача формирования учебной деятельности в процессе обучения языку не только включает в себя задачу формирования навыков письма и чтения (орфографических навыков), но и создает для ее решения значительно благоприятные условия.

Анализ и содержательное обобщение свойств слова, определяющих принцип построения орфографического действия, позволяет решить образовательные задачи русскому языку, который выступает перед учениками как целостная система: задача формирования учебной деятельности определяет содержание обучения навыкам письма. Обучение письму должно быть направлено на формирование развернутого, осознанного во всех звеньях орфографического действия (умение ставить перед собой в процессе письма орфографические задачи, находить способы их решения, осуществлять контроль и оценку письма, формирование прочных навыков грамотного письма в ходе формирования орфографического действия ученики овладевают обобщенным способом выделения орфограмм).

Создаются предпосылки для осуществления орфографической ориентировки в печатном тексте. Развивается орфографическая зоркость - восприимчивость к орфографическим нормам языка. А с другой стороны - создаются предпосылки для эффективного овладения этими нормами за счет произвольного запоминания.

При организации обучения на основе фонематического принципа письма природная грамотность может формироваться направленно.

Как специальная задача обучения русскому языку в начальных классах

в развивающем обучении должно рассматриваться формирование орфографической ориентировки в тексте и развитие орфографической зоркости.

Таким образом, традиционная задача формирования навыков чтения и письма, включенная в формирование учебной деятельности, предполагает решение трех конкретных задач.

У учеников в процессе начального обучения русскому языку должно быть сформировано орфографическое действие, опирающееся на понимание фонематического принципа письма должно быть обеспечено формирование орфографических навыков, охватывающих широкий круг орфограмм разных типов необходимо сформировать навыки осмысленного чтения.

На начальном этапе обучения грамоте, в период овладения звуковым (фонемным) анализом слова ребенок открывает для себя понятие языкового знака (лингвистическое понятие). Затем обнаруживает его лексическое и грамматические значения. Затем от нерасчлененного представления о слове как «имени вещи» приходят к полноценному лингвистическому понятию слова как сложной системы значений, их носителей (морфем) и фонетических единиц как средства отождествления и различения морфем.

Логика развертывания учебных действий со словом приводит к представлению о языке как целостной системе. Формирование такого представления должно рассматриваться как самостоятельная задача начального обучения языку.

Она вытекает из задачи формирования учебной деятельности, но полностью решена быть не может. При системном подходе к изучению языка возникает проблема отбора минимума сведений, усвоение которых необходимо для достижения намеченной цели.

Развитие речи всегда рассматривалось как одна из важнейших задач школьного обучения русскому языку.

Решая проблемы речевого развития школьников, необходимо учитывать, что речь функционирует и развивается в неразрывном единстве с

трудовой (предметно-продуктивными), исследовательской, художественной, игровой и другими видами деятельности. Они то и определяют мотивы и содержание общения. Расширяется кругозор учащихся, развивается их способность эмоционально воспринимать, анализировать, обобщать, оценивать окружающий мир.

1.2. Понятие о письменной речи и закономерности её формирования у младших школьников

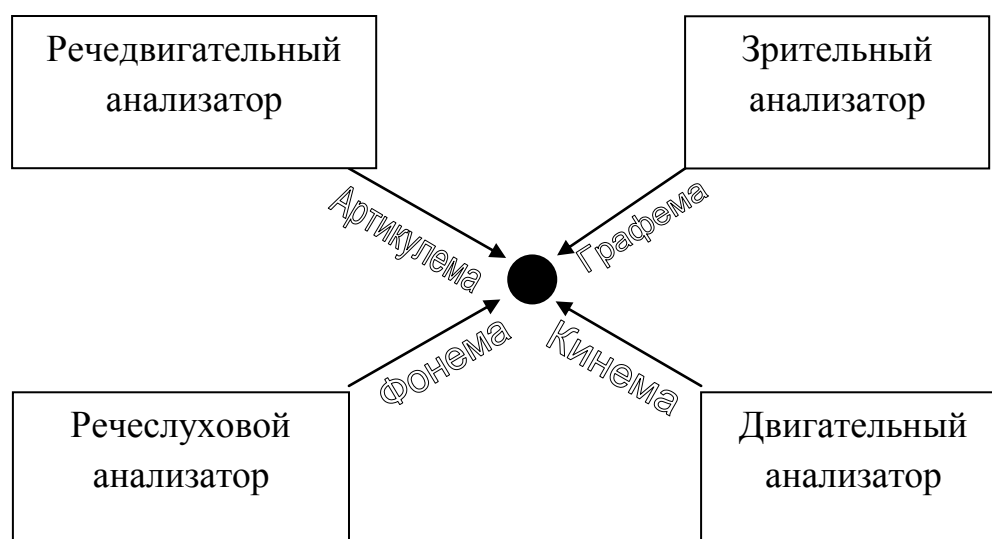
Письменная речь – одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка. Для различных форм языковой деятельности первичной может быть как устная, так и письменная речь (например, фольклор и художественная литература). Если устная речь выделила человека из животного мира, то письменность следует считать величайшим из всех изобретений, созданных человечеством. Письменная речь не только совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, но она изменила самого человека, в особенности его способность к абстрактному мышлению [21].

В понятие «письменная речь» в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо. «Письмо – знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать её на расстояние». Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков.

Русское письмо относится к алфавитным системам письма. Алфавит ознаменовал переход к символам высших порядков и определил прогресс в развитии абстрактного мышления, позволив сделать речь и мышление объектами познания.

И устная, и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. её механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения. В результате рефлексного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических и кинестетических раздражений. Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, т.к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырёх анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного [21].

Кратчайшая единица речи, в соответствии с этим, может быть условно представлена следующим образом:



А.Р. Лурия [21] определял чтение как особую форму импрессивной речи, а письмо – как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что письмо (в любой его форме) начинается с определённого замысла, сохранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций (забегания вперёд, повторов и т.п.).

Как мы уже видели, психологическое содержание процесса письма достаточно хорошо известно психологии, но еще нельзя сказать, что столь же

хорошо известны та роль, которую играет каждый из указанных психологических компонентов письма, и те способы, с помощью которых учащемуся удастся с наибольшим успехом выполнить все условия, обеспечивающие правильное письмо. Оба эти вопроса очень существенны.

Следовательно, и те психофизиологические механизмы, с помощью которых обеспечивается реализация отдельных сторон процесса письма, нуждаются еще в тщательном исследовании.

Сенсомоторной основой психического развития ребенка являются те координации, которые возникают между глазом и рукой, между слухом и голосом. Формирование речевой функции в онтогенезе происходит по определенным закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы (фонетической стороны, лексического запаса и грамматического строя) [18].

Изучению вопроса о функциональном взаимодействии речедвигательного и речеслухового анализаторов в процессе формирования устной речи посвящены труды А.Н. Гвоздева, Н.Х. Швачкина, Н.И. Красногорского, В.И. Бельтюкова и др. исследователей.

Функция слухового анализатора формируется у ребенка значительно раньше, чем функция речедвигательного анализатора: прежде чем звуки появятся в речи, они должны быть дифференцированы на слух [4].

В первые месяцы жизни ребенка звук сопровождает произвольную артикуляцию, возникая вслед за движениями органов артикуляционного аппарата. В дальнейшем соотношение между звуком и артикуляцией в корне меняется: артикуляция становится произвольной, соответствуя звуковому выражению [19].

Образцом произношения для ребенка является речь окружающих. Но на определенном этапе речевого развития ребенку недоступна артикуляция какого-то звука. Ребенок вынужден временно заменить его одним из артикуляторно близких и доступных звуков. Такой заменитель нередко бывает акустически далек от слышимого образца. Это акустическое

несоответствие становится стимулом к поиску более совершенного артикуляционного уклада, который соответствовал бы слышимому звуку. В этом процессе обнаруживается ведущая роль слухового восприятия, но при этом ход приближения к искомому звуку подчинен возможностям развития речедвигательного анализатора (В.И. Бельтюков). К моменту, когда фонетическая сторона речи сформирована, слуховой анализатор получает функциональную самостоятельность. Звуки речи как бы уравниваются по степени сложности их различения и воспроизведения [20].

Звуки речи не существуют обособленно, а лишь в составе слов, слова же – в словосочетаниях, фразах, в потоке речи.

Взаимодействие фонетической и лексико-грамматической сторон речи раскрывается в теории механизмов речи Н.И. Жинкина [20], в соответствии с которой механизм речи включает два основных звена:

1) образование слов из звуков и 2) составление сообщений из слов. *Слово* есть место связи двух звеньев механизма речи. На корковом уровне произвольного управления речью образуется фонд тех элементов, из которых формируются слова («решётка фонем»). Во второй ступени отбора элементов образуется так называемая «решётка морфем». По теории Н.И. Жинкина, слова становятся полными только в операции составления сообщений.

Весь смысл работы речедвигательного анализатора заключается в том, что он может продуцировать каждый раз новые комбинации полных слов, а не хранить их в памяти в такой комбинации. Как только определена тема сообщения, сужается круг лексики. Правила отбора конкретных слов определяются целью данного конкретного сообщения. Все речевые обозначения и их перестройки могут совершаться только материальными слоговыми средствами, т.к. слог – основная произносительная единица языка. Именно поэтому, как считает Н.И. Жинкин, то главное, с чего начинается речевой процесс и чем он заканчивается, есть код речедвижений (отбор требуемых речедвижений), и в этом его великая роль на пути от звука к мысли [20].

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят отражение в письме и чтении.

В процесс письма активно включаются еще глаз и рука, и тогда вопрос о взаимодействии слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов письма приобретает особую важность. Как отмечает П.Л. Горфункель, некоторые исследователи склонялись к предположению о необязательности зрительного участия в письме, считая, что письмо грамотного человека опирается на способность слухового и речедвигательного представлений непосредственно включать двигательные представления, минуя зрительное звено. Но тем большую роль должно играть зрение в самом акте формирующегося письма, когда еще не сформированы сами двигательные представления, а не только их связи со слуховыми и речедвигательными представлениями [20].

Интересно также замечание исследователя о том, что каждый ребенок, независимо от применяемого к нему метода обучения, неизбежно проходит через несколько фаз. На первом этапе обучения школьник пишет крупно, и это связано не только с грубостью его пространственных координации. Причина в том, что, чем крупнее письмо, тем меньше относительная разница между движениями кончика пера и движениями самой руки, т.е. тем проще и доступнее перешифровка, и это подтверждено циклографическими наблюдениями. Только по мере освоения этой перешифровки ребенок выучивается переносить на кончик пера сначала зрительные, а потом и проприоцептивные коррекции, приобретая умение автоматически обеспечить кончику пера любую требуемую траекторию. Благодаря этому, постепенно уменьшается величина выписываемых букв, (алогичное явление имеет место при действиях с любым орудием: иглой, ножом и т.п.). Одновременно с этим процессом совершается и освоение письма по линейке. Движение предплечья, ведущего перо вдоль строки, постепенно переводится из

компетенции зрительного контроля в область проприоцептивного. Тогда ровная расстановка и направленность строк удаются уже на неразграфленной бумаге. Наконец, труднее всего остального, осуществляется овладение собственно скорописью. При этом осваивается правильное распределение нажимов, т.е. управление усилиями по третьей координате, перпендикулярной к плоскости бумаги. Настоящая скоропись вырабатывается только путем долгой практики, всегда уже по выходе из отрочества.

Итак, начальный период обучения грамоте должен иметь целью формирование сложного единства, включающего представления об акустическом, артикуляторном, оптическом и кинетическом образе слова.

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

1.3. Нарушение письменной речи у младших школьников

Нарушения письменной речи в логопедии обозначаются терминами дисграфия и дислексия.

Дисграфия – частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

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

Несформированность письма у детей (или трудности его формирования в начальной школе) носит также системный характер, но имеет свою специфику. У детей механизмы нарушения чаще всего комплексные и могут лежать они в сфере не только элементарных психических процессов (моторики, графо-моторных координации, нарушение звукового анализа и

синтеза и т.д.), но и в сфере высших психических функций – в нарушении общего поведения, внимания, несформированности личности и абстрактных форм мышления [20].

Расстройства чтения и письма имеют одинаковую этиологию и сходные механизмы. В анамнезе детей с дислексией и дисграфией отмечается наличие ряда патологических факторов, воздействующих в пренатальный, катальный и постнатальный период. Определенное место в этиологии дислексии и дисграфии отводится наследственным факторам, которые создают неблагоприятный фон, предрасполагающий к возникновению нарушений чтения и письма.

Причины дислексии (и дисграфии) могут быть органические и функциональные, биологические и социальные. Нарушения чтения и письма могут быть связаны с длительными соматическими заболеваниями детей в ранний период их развития, а также с неблагоприятными внешними факторами (неправильная речь окружающих, билингвизм, недостаточное внимание к развитию речи ребенка, недостаточность речевых контактов, неблагоприятная семейная обстановка). Основными симптомами дисграфии являются специфические (не связанные с применением орфографических правил) ошибки, которые носят стойкий характер, возникновение которых не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка или с нерегулярностью его школьного обучения. Эти ошибки можно сгруппировать следующим образом [39]:

- искажения и замены букв;
- искажение звукослоговой структуры слова;
- нарушение слитности написания отдельных слов в предложении;
- аграмматизмы на письме.

Корнев А.Н., Исаев Д.Н. определяют дисграфию как состояние, при котором у детей, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития, нарушается формирование навыков графической символизации речи в соответствии с фонематическим принципом написания

и грамматическими правилами согласования слов в предложении. Систематика дисграфии разработана недостаточно и представлена преимущественно педагогическими ее вариантами [16].

Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой (неврологическими нарушениями, нарушением познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания, психическими нарушениями).

Дисграфия как и дислексия у детей с нормальным интеллектом может вызывать различные отклонения в формировании личности, определенные психические наслоения.

При целенаправленном коррекционно-логопедическом воздействии постепенно симптоматика дисграфии сглаживается.

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

Выделенные О.А. Токаревой и М.Е. Хватцевым виды дисграфии не удовлетворяют сегодняшнее представление о нарушениях письма. Современной и наиболее обоснованной является классификация, в основе которой лежит несформированность определенных операций процессов письма, разработанная в ЛГПИ им. А.И. Герцена. Согласно ей, у детей выделяют следующие виды дисграфии: артикуляторно-акустическая дисграфия, акустическая дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, оптическая дисграфия [20].

Каждый вид дисграфии включает разнообразные ошибки, подразделяющиеся на специфические и неспецифические в зависимости от того, какими категориями учащихся они допускаются и каковы их причины. Специфическими являются ошибки, обусловленные первичной недостаточностью слуховой системы. Неспецифическими являются ошибки, причины которых вызваны нарушениями, входящими в структуру первичного дефекта при различных аномалиях развития.

Дислексия – это частичное, стойкое расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных повторяющихся ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением (Р.И. Лалаева).

Вопрос об этиологии дислексии до настоящего времени остаётся дискуссионным. Некоторые авторы (М. Лами, К. Лонай, М. Суле, Б. Хальгрен) отмечают наследственную предрасположенность при нарушениях чтения.

По исследованию А.Н. Корнева [16], нейроинфекции, травмы головы встречаются при дислексии в 52% случаев.

Этиология дислексии связывается также с воздействием биологических и социальных факторов. Нарушения чтения могут вызываться причинами органического и функционального характера. Дислексии бывают обусловлены органическими повреждениями зон головного мозга, принимающих участие в процессе чтения (например, при афазии, дизартрии, алалии).

Функциональные причины могут быть связаны с воздействием внутренних (например, длительные соматические заболевания) и внешних (неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию ребёнка со стороны взрослых, дефицит речевых контактов) факторов, которые задерживают формирование психических функций, участвующих в процессе чтения.

Р.И. Лалаева [18] считает, что в качестве патогенетических факторов, которые приводят к возникновению дислексии, рассматриваются нарушения устной речи, двуязычие, левшество, нарушение пространственной ориентации, нарушения поведения и др.

Наиболее обоснованным является выделение в качестве этиопатогенетических факторов: недоразвитие устной речи, зрительных функций, нарушение пространственных представлений, которое может быть

связано либо с левшеством, особенно с переученным, либо с эволюционной незрелостью мозговых структур.

По мнению М.Н. Русецкой [37], наибольший интерес с практической точки зрения представляет когнитивный аспект изучения дислексии, связывающий причину нарушений чтения с несформированностью высших психических функций.

Поскольку чтение формируется, прежде всего, на базе устно-речевых и зрительных операций, наибольший интерес представляет изучение именно этих психических функций. В логопедии сформировались две основные концепции, объясняющие возникновение нарушения чтения у детей: концепция фонологического дефицита и концепция зрительного дефицита. [27]

Имея дело с таким сложным процессом, каким является чтение, вряд ли возможно все многообразие факторов свести к какой-либо одной модели нарушения.

Симптоматика, проявления дислексий определяются по-разному в зависимости от понимания сущности этих нарушений.

Однако представляется более правильным определять симптоматику дислексии лишь как проявление непосредственно нарушений чтения, не включая тех расстройств (несформированности пространственной ориентировки, нарушения моторики и др.), которые хоть часто и сопровождают дислексию, но представляют собой факторы патогенетического характера, то есть механизм этого нарушения.

Дислексия проявляется в замедленности чтения. Чтение ребёнка с дислексией характеризуется большим количеством разнообразных ошибок. При усвоении букв наблюдаются трудности их овладения, разнообразные смешения как графически сходных, так и букв, обозначающих звуки, сходные акустически. Иногда при дислексии наблюдается зеркальное чтение, то есть чтение справа налево.

Дислексия может проявляться и в перестановках звуков, в перескакивании с одной строки на другую, в неспособности осуществлять звуковой синтез при чтении слов. В процессе чтения слов школьник, который хорошо умеет читать, легко объединяет слоги в слова. Ребёнок с дислексией с трудом синтезирует слова, даже если он прочитал правильно все слоги слова. Он часто не схватывает значения читаемого слова.

В литературе отмечаются и попытки систематизировать проявления нарушений чтения. Так, например, Р.Е. Левина (1940 г.) выделяет следующие основные виды проявлений дислексии: недостаточное усвоение букв, недостаточное слияние букв в слоги, неправильное прочитывание слов, фразы.

В основе классификации дислексии лежат различные критерии: проявления, степень выраженности нарушений чтения (Б. Беккер), нарушения деятельности анализаторов, участвующих в акте чтения (О.А. Токарева), нарушение тех или иных технических функций (М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина и др.) и учёт операций процесса чтения [18].

С учётом нарушенных операций процесса чтения Р.И. Лалаева выделяет следующие виды дислексии: фонематическую, семантическую, аграмматическую, мнестическую, оптическую, тактильную [18].

По мнению, А.Н. Корнева [16], существуют и неспецифические нарушения чтения, не относящиеся к дислексии. Их причины многообразны: нарушение слуха, тяжёлые нарушения зрения, задержка психического развития, а также случаи выраженного общего недоразвития речи, которые всегда в той или иной степени тормозят процесс овладения чтением. Однако часть таких детей запаздывает в освоении этого навыка в той же мере, в какой они отстают в развитии устной речи. Но это отставание постепенно сокращается под влиянием обучения. У других же наблюдаются стойкие, труднопреодолимые нарушения чтения. Они составляют примерно половину детей с ОНР.

Как отмечают А.В. Ястребова и Т.П. Бессонова [43-44], чтение у учащихся с общим недоразвитием речи неверное, побуквенное, угадывающее, с частой заменой одного слова другим.

Нарушения чтения распространяются как на способы овладения чтением, так и на темп чтения, а иногда – и на понимание прочитанного. Дети с недостатками речи делают много самых разнообразных ошибок.

Отмечаются замены одних букв другими. В основном буквы заменяются тогда, когда соответствующие им звуки совсем не произносятся или произносятся неправильно. Иногда заменяются буквы, которые обозначают и правильно произносимые звуки. В этом случае ошибки могут иметь неустойчивый характер: при одних обстоятельствах буквы заменяются, при других - читаются правильно. Наряду с буквами заменяются целые слоги.

Характерны «застревания» на какой-то букве, слоге, слове, неоднократное повторение их в процессе чтения, перебор и т.д., недостаточное узнавание слова при вторичном его чтении, что приводит к угадывающему чтению, к замене слова другим [43].

Как известно, на первых порах обучения чтению решающую роль играет узнавание буквы и связанного с ней звука, а в дальнейшем навык чтения превращается в зрительное узнавание звукового образа слогов, целых слов, а иногда и фраз, сложившихся уже в процессе устного общения. Ребёнок соотносит буквы с этими образами и благодаря этому понимает читаемое. Если у ребёнка нет чётких представлений о звуковом составе слова, о том, из каких звуковых элементов состоит слог или слово, у него с трудом формируются обобщенные звуко-слоговые образы. Вследствие этого он не может объединить звуки в слоги по аналогии с уже усвоенными, более лёгкими слогами и узнать их.

У детей с общим недоразвитием речи затруднения и ошибки при чтении объединяются не только недостатками произношения и различения оппозиционных звуков, недостаточным овладением звуковым составом

слова, неполноценностью звукового анализа и синтеза, но и недостаточным развитием лексико-грамматических средств языка [44].

Довольно часто встречаются ошибки, связанные с недостаточным различением форм слова, его основы и окончания, суффикса и приставки, отсюда – замена слов, имеющих схожий по звуковому составу (или общий) корень, но отличающихся по другим морфологическим элементам (вместо набрали читают набрали, опустил – пустил, собрались – добрались). Наибольшее количество ошибок на неправильное чтение окончания (днём – дней, деревьев – деревья). Основная причина – отсутствие у детей чёткого морфемного образа слова. В процессе зрительного восприятия у них возникает догадка, в основе которой лежат некоторые признаки буквенного сходства слов, хотя по структуре, форме, грамматическому значению эти слова резко отличаются друг от друга.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается и недостаточно полное понимание прочитанного, поскольку для понимания содержания необходимы, прежде всего, определённый запас слов, знание их значений, а также понимание связей между словами и между предложениями. У детей с общим недоразвитием речи эти предпосылки для формирования правильного понимания прочитанного не сформированы.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи нарушения чтения обусловлены недоразвитием как звуковой стороны речи, так и смысловой.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

На констатирующем этапе эксперимента нами было проведено исследование, целью которого являлось изучение особенностей письменной речи учащихся 3 класса общеобразовательной школы.

В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

1. Подобрать материал для выявления состояния процесса письма и чтения у детей младшего школьного возраста.
2. Провести исследование процесса письма и чтения у детей младшего школьного возраста.
3. Провести количественный и качественный анализ результатов исследования состояния процесса письма и чтения у детей младшего школьного возраста.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 57 им. В.Х. Хохрякова г. Пензы. В исследовании принимали участие 10 учащихся третьего класса общеобразовательной школы. Возраст детей – 9-10 лет.

Работа с участниками эксперимента проводилась в начале учебного года (сентябрь 2021 г.).

Для изучения состояния навыка чтения был подобран текст, предложенный Горецким В.Г. и Тикуновой Л.И. [8], из методического пособия для четырехлетней начальной школы, рекомендованного Министерством образования РФ.

Третий класс

Беспризорная кошка

(Отрывок)

Я жил на берегу моря и ловил рыбу. У меня была лодка, сетка и разные удочки. Перед домом стояла будка, и на цепи огромный пёс.

Мохнатый, весь в чёрных пятнах – Рябка. Он стерёг дом. Кормил я его рыбой. Я работал с мальчиком, и кругом на три версты никого не было. Рябка так привык, что мы с ним разговаривали, и очень простое он понимал. Спросишь его: «Рябка, где Володя?» Рябка хвостом завиляет и повернёт морду, куда Володька ушёл.

Б. Житков

Для изучения состояния навыка письма были отобраны тексты из разных пособий. За основу отбора текстов были взяты основные требования к знаниям и умениям учащихся к концу 2 класса (для 3 класса), т.к. констатирующий эксперимент проводился в начале учебного года.

Испытуемым предлагался диктант, списывание, изложение.

Третий класс

Диктант

Осень

Наступила осень. Птицы летят на юг. Часто идёт дождь. Густой туман затянул город. Дует резкий холодный ветер. Он несёт по дорожкам сада груды жёлтых листьев. Сизый дымок выёлся из труб. Голуби забились под карниз дома. Скоро зима.

Списывание

Гуси летят

Пришла пора прощанья. Перелётные птицы потянулись в тёплые края. Вожак затрубил сбор. Гуси собрались в кучу и затихли. Вожак медленно расправил крылья и поднялся в воздух. Табун полетел за вожаком. За ним двинулись старые гуси. Молодёжь находилась в конце стаи.

Изложение

Белка

В лесу на высокой сосне устроила белка гнездо. Все круглое и закрытое. Лишь с одной стороны лазейка оставлена, чтобы внутрь можно было забраться.

Белка – зверек ловкий. Она бегаёт вверх и вниз по деревьям. Помогает держать равновесие длинный хвост белки. Её передние лапки короче, чем задние. Так удобнее перелетать с ветки на ветку. Весь день с сучка на сучок, с дерева на дерево прыгает. Где ягодку сорвет, где еловую шишку. Зубы у белок острые и крепкие. Им под силу даже лесной орех!

Наступает осень. Белка на зиму запасы примется готовить. Грибы повесит сушиться. Она и орехи в дупло спрячет. Холодно и голодно зимой будет в лесу! Вот и пригодятся белке припасы.

2.2. Анализ результатов эксперимента

Количественный и качественный анализ результатов приведён в таблицах 1, 2, 3, 4 (см. Приложение 1).

Для выявления особенностей процесса чтения испытуемым предлагалось прочесть отрывок из рассказа (Б. Житков «Беспризорная кошка»).

В ходе исследования были получены следующие данные (см. Приложение. Таблица 1): у 20% детей способ чтения плавный слоговой; у 20% детей – плавный слоговой с целостным прочтением отдельных слов; у 60% детей чтение целыми словами и группами слов.

У учащихся 3 класса наблюдались следующие виды ошибок: у 20% детей ошибки в окончаниях (ловил рыбу – ловил рыба; мохнатый – мохнатые; я жил на берегу моря – я жила на берегу моря); у 20% детей пропуски букв (огромный – громный; кругом – круом); у 50% детей ошибки в постановке ударения (сЕтка – сеткА; берегУ – берЕгу); у 30% детей смешение букв, обозначающих акустико-артикуляционно сходные согласные звуки (по признаку глухости – звонкости: Рябка – Рянка); у 20% детей смешение букв, обозначающих акустико-артикуляционно сходные гласные звуки (понимал – пунимал); у 20% – пропуски слогов (с ним разговаривали –

с ним разговали); у 30% детей – смешения букв, обозначающих твёрдые и мягкие согласные звуки (сетка – *сет'ка*); у 40% – аграмматизмы (с мальчиком – с мальчикам); понимание прочитанного: 80% детей понимают смысл прочитанного; 10% детей понимает текст частично; 10% детей не понимает смысла прочитанного (непонимание причинно-следственных отношений).

В таблицах 2, 3, 4 (см. Приложение 1) показаны данные, которые отражают виды дисграфических ошибок.

Диктант. У 30% детей наблюдаются замены согласных (по признаку твёрдости – мягкости: холодный – хол'одный); у 20% детей – замены гласных (дует – доет); у 20% детей – пропуски согласных (скоро зима – соро зима); у 30% детей – нарушение согласования слов (груды жёлтых листьев – груды жёлтоголистьев); у 20% детей – замена слов по звуковому сходству (дымок вьётся из труб – дымок бьётся из труб); у 20% детей – безошибочное написание.

Списывание. У 40% детей наблюдаются замены согласных (по признаку твёрдости – мягкости: старые гуси – ст'арые гуси); у 30% детей – замены гласных (потянулись – путянулись); у 30% детей – добавления (слов: прощанья – прощанинья); у 30% детей – замена слов по звуковому сходству (расправил – расставил); 30% детей – пропуски слов (гуси собрались в кучу и затихли – гуси собрались и затихли); у 20% детей – слитное написание слов (в тёплые края – в тёплыекрая); у 20% детей – замена букв по пространственному расположению (воздух – доздух); 30% детей – ошибки на правила правописания (знаки препинания, правописание жи/ши; ча/ща; чу/щу; правописание чк/чн); у 20% детей – безошибочное списывание.

Изложение. У 40% детей наблюдаются замены согласных (по признаку глухости – звонкости: лазейка – ласейка); у 30% детей – замены гласных (сосне – сусне); у 20% детей – пропуски согласных (гнездо – гнедо); у 20% детей – добавления (слов: перелетать – перелилетать); у 20% детей –

нарушения управления (наступает осень – *наступаю*т осень); у 10% детей – добавление слова (она бежит вверх и вниз – *она бежит вверх и тоже вниз*); у 20% детей – слитное написание слов (с ветки на ветку – *с ветки наветку*); у 30% детей – словообразование (передние лапки – *репедни лапки*); у 60% детей – ошибки на правила правописания (знаки препинания, правописание безударной гласной в корне слова).

При анализе ошибок была использована классификация, разработанная Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. Герцена (Санкт-Петербург) [20].

У пятерых детей (50%) встречаются чистые виды дисграфии. Это дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза и оптическая дисграфия (10%).

У двух детей (20%) мы не обнаружили дисграфических проявлений.

У шести детей (60%) были выявлены смешанные виды дисграфии. Из них – у двух человек (20%) – оптическая дисграфия и дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза; у трёх человек (30%) – дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания и дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза; у одного ребенка (10%) – оптическая дисграфия, дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания и дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Таким образом, мы выяснили, что у 70% детей класса встречаются проявления дисграфии. Чистые формы дисграфии встречаются у 50% детей, у 30% детей – смешанные формы дисграфии. У 20% детей нет дисграфических проявлений.

ГЛАВА III. РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С УЧЕТОМ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ УЧЕБНЫХ И КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАДАЧ

3.1. Цель, задачи и принципы организации работы

Предлагаемая нами коррекционно-логопедическая работа ставит своей **целью** коррекцию нарушений письменной речи у младших школьников.

С учетом цели и данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, нами были определены **задачи** формирующего эксперимента.

1. Подобрать упражнения, соответствующие тематическому планированию уроков русского языка в 3 классе, направленные на коррекцию письма и чтения;
2. Провести формирующий эксперимент с учетом дифференцированного подхода, учитывающего общие и специфические особенности процессов письма и чтения у исследованной категории детей;
3. Провести контрольный эксперимент с целью изучения эффективности предложенных упражнений.

Проведенное изучение процессов чтения и письма у учащихся 3-х классов общеобразовательной школы показало, что у детей имеются нарушения письменной речи и необходима коррекционная работа по устранению данных нарушений. Но такая работа будет успешнее, если в процесс коррекции включить учителя класса и обеспечить преемственность учебных и коррекционных задач.

Совместная работа логопеда и учителя требует постоянного контакта, координации, взаимных консультаций, корректировки методов и приемов работы с детьми-логопатами. Ведь у учителя-логопеда и учителя начальных классов общие задачи:

- обеспечивать успешное овладение учеником программ по родному языку и чтению;
- развивать внимание, память, мышление ребенка;

- развивать общую и мелкую моторику, пространственное восприятие и т.д.;
- воспитывать ребенка в процессе обучения.

Успех работы учителя-логопеда так же во многом зависит от тесного контакта с учителями начальных классов. Обязательно должны быть выработаны единые подходы, требования, приемы работы с каждым из детей, имеющих нарушения речи и посещающих занятия у логопеда.

При этом мы учитывали основные **принципы** коррекционной работы.

Принцип комплексности. Дислексия и дисграфия не являются нарушениями, изолированными друг от друга. Они имеют единые механизмы и тесно связаны с нарушениями устной речи. Поэтому коррекционное воздействие охватывает весь комплекс речевых нарушений (устной речи, чтения, письма).

Патогенетический принцип предполагает учет механизмов нарушения чтения и письма. Во многих случаях сходные симптомы нарушений чтения и письма обусловлены различными причинами.

Принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений чтения и письма различается не только по своим механизмам, но и по симптоматике. Характер ошибок в процессе чтения и письма зависит также от этапа овладения этими навыками.

Принцип поэтапного формирования умственных действий. В психологических исследованиях А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.В. Эльконина отмечается, что становление умственных действий – сложный и длительный процесс который начинается с развернутых внешних операций, а затем сокращается, свертывается, автоматизируется, постепенно переводится в умственный план, т.е. интериоризуется.

Принцип постепенного умножения знаний и речевого материала проводится с учетом психологических особенностей детей. Новые, более сложные задания, первоначально даются на простом речевом материале. И только тогда, когда будет сформировано, автоматизировано то или иное

умственное действие, можно переходить к его выполнению на более сложном речевом материале.

Принцип системности. Методика устранения каждого вида дислексии и дисграфии представляет собой систему методов, направленных на преодоление основного дефекта, на создание навыков, обеспечивающих овладение чтением и письмом.

Мы разработали систему упражнений, направленную на коррекцию нарушений письменной речи, выявленных у учеников данного класса. При разработке мы опирались на календарно-тематическое планирование уроков русского языка (Приложение 2). В тексте мы представили только ту часть плана, которая касалась нашей работы в определенное время.

Подобранные упражнения мы включали в логопедическую работу, которая проводилась в течение 2 четверти (ноябрь 2021 – декабрь 2021 г.).

Упражнения были направлены на коррекцию:

- дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза;
- акустической дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания и фонематической дислексии;
- оптической дисграфии и дислексии.

В коррекционной работе принимали участие все дети, имеющие нарушения письменной речи. Предполагался индивидуально-дифференцированный подход.

3.2. Система упражнений, используемых на уроках русского языка и логопедических занятиях, направленная на коррекцию нарушений письменной речи

Приводим примеры упражнений, проводимые нами по теме **«Правописание слов со звонкими и глухими согласными в корне»**

1. Рассмотреть и назвать предметные картинки (попарно):

а) чашка — ложка



б) ветка — лодка



В каждой паре слов выделить третий звук:

а) в обоих словах слышится (произносится) *ш*;

б) в обоих словах слышится (произносится) *т*. Сравнить написание рассмотренных слов.

Выяснить в беседе, что оглушение звонких согласных *ж* и *д* в словах *ложка*, *лодка* объясняется соседством глухого согласного *к*. Если устранить это соседство, звуки звучат звонко, без искажения: *ложечка*, *лодочка*. Прояснению согласных способствует соседний гласный (*е*, *о*).

2. Рассмотреть примеры оглушения звонких согласных в словах (когда за звонким следует глухой согласный):

Произношение:

Написание:

Глаза — гласки

глазк

Борода — боротка

боротк

Ноготь — нокти

нокти

Юбочка — юпка

юпк

Книжечка — книшка

книшк

Рукава — рукафчик

рукафчик

3. В середине слов *чашка*, *ветка* встретились два глухих согласных: *шк*, *тк*. Чтобы убедиться в том, что здесь нет противоречия между произношением и правописанием, обратимся за помощью к тем же гласным: *чашечка*, *веточка*.

4. Проверить сомнительные согласные в словах:

...-Лавка ...-полоска

...-Шубка ...-селедка

...-Матрешка ...-обложка

...-Тетрадка ...-сказка

...-Плитка ...-крышка

5. Прочитать; подобрать проверочные слова; записать, вставляя пропущенные согласные:

Стоит избу-ка на курьих но-ках. В ка-ке дождевая вода. Собака спит в бу-ке. На этой гря-ке растёт морко-ка. На опу-ке зеленеют берё-ки. На выру-ке поспела сла-кая малина. Бегут по доро-ке доски да но-ки. (Лыжи.)

6. Вставить после проверки пропущенные согласные:

Ры-ка мелка, да уха сла-ка. Садись ря-ком да поговори ла-ком. На мы-ку и ко-ка зверь. По у-кой доро-ке гусиным ша-ком гусиное войско шагает гу-ьком. Явился в жёлтой шу-ке прощайте, две скорлу-ки! (*Цыплёнок.*) Падают с ве-ки золотые моне-ки. (*Листья.*) Похлопочет над цве-ком и поделится ме-ком. (*Пчела.*)

7. Подобрать слова, соответствующие данным схемам. Устно проверить согласный в

середине слов:

- - шка (чашка, кошка, вышка, мышка, кашка, сушка, пышка)

- - - шка (клюшка, плошка, брошка, плюшка, крошка, крышка)

- - - - шка (рубашка, катушка, подушка, лягушка, окрошка, засушка)

- - - - - шка (братишка, покрывало, верхушка, картошка, старушка)

- - жка (ножка, ложка)

- - - жка (пряжка, стёжка, кружка)

- - - - жка (стрижка, фуражка, стружка, сережка, варежка, обложка)

- - - - - жка (сыроежка, застёжка, подножка)

- - дка (лодка, кадка, будка, дедка)

- - - дка (грядка, грудка, сводка, прядка)

- - - - дка (загадка, соседка, отгадка, посадка, беседка)

- - - - -дка (разведка, проводка)
- -тка (нитка, сетка, ветка, ватка, детка)
- - - тка (клетка, плитка, глотка, плётка)
- - - - тка (пилотка, палатка, попытка)
- - - - -тка (таблетка, конфетка, кровать)
- - - ска (краска, сноска, описка)
- - - - ска (коляска, записка, полоска, вывеска)
- - - - -ска (прописка, колбаска, подвеска, подписка)
- -зка (вязка)
- - -зка (указка, смазка, слёзка, сказка, связка)
- - - -зка (берёзка, завязка, вырезка, замазка)
- - - - -зка (погрузка, подрезка)

8. Наблюдение за оглушением звонких согласных в конце слов проводится аналогично изложенному ранее рассмотрению случаев оглушения в середине слов.

Проверить сомнительный согласный в конце слова:

а) устно – с перекидыванием мяча либо с подниманием соответствующей согласной буквы;

б) письменно (выборочно).

Образец: лёд – ледок (д).

п – б – суп, краб, зуб, сугроб, прорубь, залп, ястреб, сруб;

д – т – сад, завод, крот, мёд, народ, невод, лёд, труд, пилот;

ш – ж – малыш, шалаш, рожь, ландыш, нож, ёрш, ёж;

с – з – мороз, арбуз, рассказ, груз, нос, глаз, воз, трус;

ф – в – клюв, шкаф, обувь, шарф, морковь, посев, жираф, бровь;

к – г – стук, уют, овраг, флаг, берег, шаг, друг, фартук.

9. Прочитать пары слов, сравнить по смыслу, звучанию, написанию. Подобрать проверочные слова, составить предложения (словосочетания).

Образец: цветущий луг (луга), горький лук (луковица).

Пруд – прут, плод – плот, молод – молот, лёд – лёт, рот – род, сток – стог, серб – серп, гриб – грипп.

10. Прочитать загадки, пословицы, вставляя пропущенные согласные. Подобрать проверочные слова:

Кто любит тру-, того люди чтут. Бро-ь да гла-ря-ком живут. На языке мё-, а под языком лё-. Спасибо, моро-, что снегу нанё-. Без ру-, без но-, а рисовать умеет. Пей, ешь, а правду ре-ь. Какокорень, такой пло-.

11. Выписать после проверки сомнительных согласных данные ниже слова в две колонки по наличию звонкого или глухого согласного:

а) кни-ка, кры-ка, ча-ка, ко-ка, бума-ка, сапо-ки, кату-ка, сырое-ка, пря-ка, теле-ка, покры-ка, серё-ка, доро-ка, опу-ка, кру-ка, стру-ка;

б) була-ка, кно-ка, коро-ка, попра-ка, су-ки, мо-ки, клу-ки, про-ка, лоша-ка, ве-ка, коля-ка, ре-кий, ни-кий, ре-кий, сле-ки, шка-чик, рука-чик, бли-ко, гла-кий;

в) но-, гла-, страу-, голо-, докла-, сапо-, кру-, вол-, вра-, стол-, мое-, тор-, малы-, бага-, похо-, камы-, гара-, солда-, шар-, уло-, прили-, рука-, рыболо-.

Тема «Правописание слов с проверяемыми безударными гласными в корне слова»

1. Логопед произносит слово *следы*, просит указать ударный гласный и другой – из первого слога. То же со словами *ковёр*, *вязал*. Затем делается вывод: в безударном положении гласные звучат нечётко. Чтобы при письме такого слова правильно выбрать гласную букву, нужно подобрать родственное слово, в котором на сомнительный гласный падает ударение, т.е. проясняет его: след – следы, коврик – ковёр, вязка – вязал и т.д.

В безударной позиции обычно сходно звучат гласные: *а и о, е и и, е и я, и и я*.

2. Тренировка в подборе проверочных слов – игры с перекидыванием мяча (ученики указывают ударную гласную).

один – много

стена – стены

сосна – сосны

гроза страна

плечо, ядро, коза, вода.

вчера – сегодня

платил – платит

плясал носил

просил – просит

сказал, вязал, чертил, ташил.

много – один

дела – дело

грибы ...

ряды – ряд

поля, снега

сегодня – вчера

везет – вез

пасёт – пас

цветёт – цвёл

метёт, плетёт...,

3. Отобрать из данных ниже слов лишь те, которые являются проверочными к выделенным словам в начале строки:

садовый – посадить, посадка, сады, садик, садовник;

лесистый – лесник, лес, залесье, перелесок, лесорубы;

лиса – лисица, лисята, лисий, лисичка, лисонька;

снежок – снегирь, снежный, снеговик, снег, подснежник;

синеет – синька, синица, синеватый, синий, посинел.

Образец: садовый – посадка, садик.

Объяснить, почему не все родственные слова являются проверочными.

4. Прослушать стихотворение. Повторить правило проверки безударных гласных.

Исправить ошибки:

Буква А и буква О обижаются
давно:

— Нас, ни в чем не
виноватых,

часто путают ребята.

Больше всех Петруша Лямин
издевается над нами.

Изуродует словечко –
пишет через А «калечко».

Букве А стоять здесь
стыдно...

Вдруг у Лямина Петра
выползут из-под пера
то какие-то «драва»,

то какая-то «трова»...

Ведь завянет травка даже,
коль при ней такое скажут!..

Буква А и буква О обижаются
давно:

— Скачем мы без всяких
правил,

как Петруша нас заставил, —
будто мы ему враги...

Хоть из азбуки беги!

Письменные упражнения в правописании безударных гласных

5. Прочитать текст упражнения. Выписать парами однокоренные слова, отметив ударную гласную в корне значком «ударение» над буквой, а безударную гласную – точкой снизу. Объяснить, почему одно слово является проверочным для второго. Списать после такого анализа слов текст полностью, вставляя пропущенные безударные гласные.

Образец: час – часы.

а) Целый час я решал задачу. Наши ч-сы идут верно. Ветер надул парус. Корабль подн-л п-руса. У б-льной поднялся жар. Дедушка сегодня болен. С-довник осмотрел посадки. В-реньё варят в т-зах. Налей воды в таз.

б) В поле мы видели норы сусликов. Н-ра лисы больше. Слон очень силён. Сл-ны живут ст-дами. Пастух гонит стадо в с-ло. Сельские жители вст-ют рано. Встану я на заре. Сова — н-чная птица. Всю ночь шумел ливень. Дежурные пол-вают цветы.

6. Вставить безударную гласную в корне, подобрав проверочное слово.

Образец: бой – боец.

м.ряк с.лач н.члег ст.рик

х.трец б.лье тр.пье в.реньё

д.брота м.рщина с.лонка т.шина

7. Найти (подчеркнуть) четвертое лишнее слово в каждом столбце, имеющее иную, чем остальные слова, безударную гласную в корне:

пл.тил гл.тал пос.дил ск.зал

пр.шу к.зёл лош.дь к.вёр

пл.сал зав.зал вып.зал тр.сёт

прин.сти пост.лить заст. гнуть подт.нуть

8. Отметить в словах ударную гласную, проверить обе безударные.

Образец: сторона – стороны – сторонка.

Полоса голова голоса

Молоток волосок колоски

голодал говорят молодой

дорогой деревянный терпеливый

9. Составить и записать предложения со следующими словосочетаниями:

запевает в хоре

отворил дверь

слезал с крыши

сыро в лесу

сад увядал

запивает молоком

отварил картофель

слизал варенье

метил в лису

охотник увидал

10. Выборочный диктант. По слуху выписать из слов безударные гласные, объяснить их написание (вписать их в геометрические фигуры, начерченные в тетради; порядковый номер гласной в слове, указанный в скобках, диктуется логопедом в процессе работы).

Широка (4) страна (4) моя (2) родная (2).

Ребятишки (4) пасли (2) телят (2) на поляне (2).

Козёл (2) трясёт (3) седой (2) бородой (4).

Садись (2) рядом (2) да поговори (6) ладком (2).

Бери (2), завяжи (4) да неси (2), не тряс (3).

Своя (3) земля (2) и в горсти (2) мила (2).

Не спеши (3) отвечать (4), торопись (4) понять (2).

Красив (3) цветок (3), да остёр (1) шипок (2).

Весна (2) красна (3) цветами (3), а осень (3) — плодами (3).

11. Предупредительные и проверочные диктанты.

В селе за рекою потух огонёк. Озеро блестит на солнце. В еловом лесу темно. Пчела летит к цветам. На траве блестит роса. С реки потянул ветерок.

В лесу свистит синица. Небо прояснилось. Эти грибы ядовиты. У ореха вкусное ядро. Весной вода заливают луга.

Дети шалили, качали стол. У часов сломалась стрелка. Старик ловил сетями рыбу. Отряд прошёл через площадь. Охотник зарядил ружьё. Тряпье идет на бумагу. Повар варит мясной суп. Для езды верхом нужно седло. Проведи по линейке прямую линию. Завяжи сестре бант.

Полезно фиксировать, отмечать и поощрять малейшие удачи ребенка в учебной деятельности, самые, казалось бы, незначительные сдвиги к лучшему. Особое внимание следует уделить тому, чтобы не дать закрепиться новым неудачам. Для этого, тренируя волю ребенка, нужно заставлять его доводить начатое дело до конца (например, решить трудную орфографическую задачу сразу, не откладывая ее на «потом» при первых же ошибках). Особое внимание стоит обратить на характер и форму порицания и поощрения ученика. Порицание ни в коем случае не должно касаться способностей ученика.

Оно должно быть предельно конкретным и направленным на устранение ясно осознаваемых самим учеником недостатков (например, нарушений дисциплины, небрежности в работе и т.д.). Немаловажно, каков тон речи в момент порицания. Раздражение, злость в голосе вызывают только негативную реакцию ученика. Нужно стараться говорить с ним спокойно, доброжелательно и заинтересованно.

Следует обращать внимание и на такие моменты, связанные с получаемой неуспевающим оценкой, как ее подробное обоснование, а также выделение тех критериев, по которым идет оценивание с тем, чтобы они были понятны самим учащимся.

Постепенно воспитывая у школьника уверенность в себе, в своих возможностях и изменяя тем самым его отношение к своей неуспеваемости, следует затем переходить к постановке перед ним конкретной и четкой цели по преодолению отставания в учебе.

3.3. Анализ эффективности экспериментальной работы

Экспериментальное исследование после обучающего этапа проводилось в январе 2022 года.

Цель – проверить эффективность использования разработанной нами системы упражнений по коррекции навыков письменной речи учащихся 3-го класса общеобразовательной школы.

Чтобы оценить результативность и эффективность проделанной работы с детьми, нами были использованы те же задания, что и на констатирующем этапе эксперимента, но были предложены другие тексты.

В ходе обследования были получены следующие данные (Приложение 3. Таблица 5). 90% детей стали читать целыми словами и группами слов. И только 1 ребенок (10%) остался на слоговом способе чтения с целостным прочтением отдельных слов. Хочется отметить, что этот ребенок читал по слогам только слова малознакомые и сложные по звуко-слоговому составу.

У детей отмечались ошибки – у 1 человека остались ошибки в окончаниях, у 1 – ошибки в постановке ударения, у 1 – пропуски слогов, и смешения букв, обозначающих твердые и мягкие согласные звуки. У 20% наблюдались аграмматизмы. Все дети смогли пересказать текст полностью и хорошо поняли прочитанное.

В таблицах 6, 7, 8 (см. Приложение 3) приведены данные обследования процесса письма детей.

Диктант. У 10% детей наблюдаются замены согласных (по признаку твёрдости – мягкости); у 10% детей – пропуски согласных; у 10% детей – нарушение согласования слов; у 40% детей – безошибочное написание.

Списывание. У 10% детей наблюдаются замены согласных (по признаку твёрдости – мягкости); у 10% детей – замена слов по звуковому сходству; 10% детей – пропуски слов; 30% детей – ошибки на правила

правописания (знаки препинания, правописание чк/чн); у 30% детей – безошибочное списывание.

Изложение. У 20% детей наблюдаются замены согласных (по признаку глухости – звонкости); у 10% детей – пропуски согласных; у 10% детей – добавления; у 10% детей – нарушения управления; у 10% детей – слитное написание слов; у 20% детей – словообразование; у 20% детей – ошибки на правила правописания (знаки препинания).

Динамика успешности детей в коррекции нарушений письменной речи наглядно представлена нами на рисунке 1.

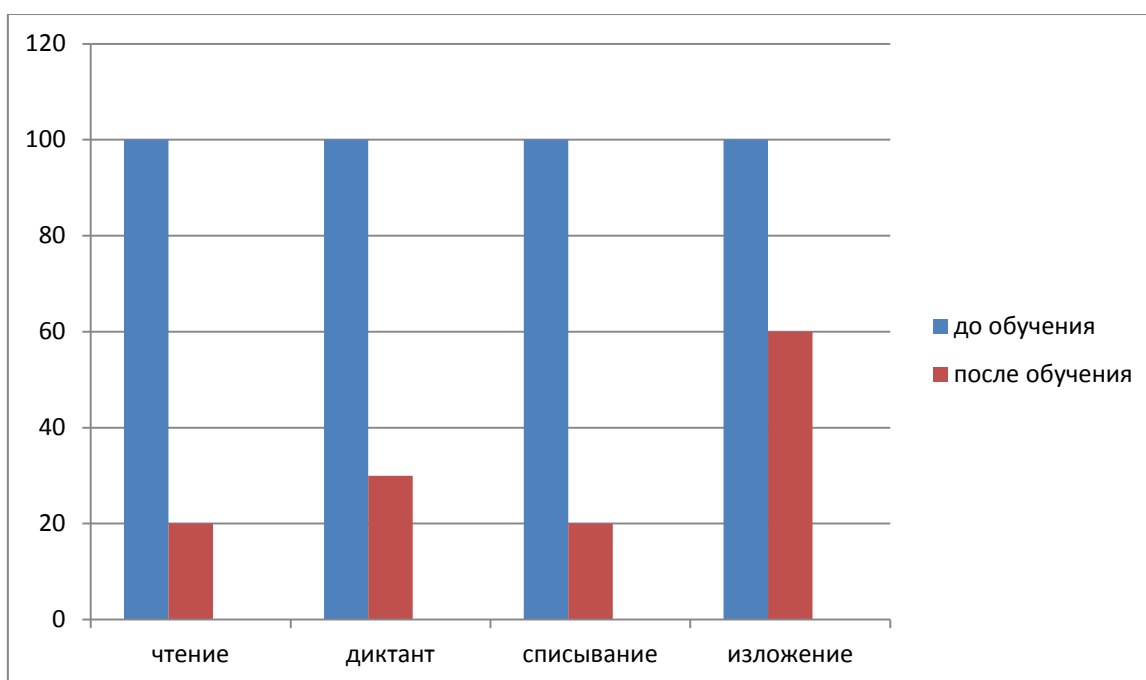


**Рис. 1. Количество ошибок в сравнительном изучении
(до и после проведенной работы)**

Таким образом, результаты контрольного эксперимента показали, что у почти у всех учащихся сформированы навыки письма под диктовку, списывание и написание изложения. Только у 20% детей наблюдаются ошибки. Но в сравнении с началом экспериментальной работы произошли значительные сдвиги в овладении письменной речью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нарушения письменной речи у детей изучаются давно, но и поныне это одна из самых актуальных проблем логопедии, ведь нарушения письма и чтения являются одной из самыми распространенными формами речевой патологии у младших школьников. Нарушения письменной речи оказывает влияние на весь процесс обучения и речевое развитие детей так и в формировании ряда функций неречевого характера (процесса латерализации, пространственных и временных ориентировок, двигательных функций руки, слухо-моторных координации). Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничения дисграфии от ошибок письма иного характера чрезвычайно важно для построения логопедической работы с детьми.

Анализ литературы показал, что систематическая специально организованная работа по развитию письменной речи младших школьников, может формировать у учащихся все коммуникативно-речевые умения.

Основная задача школьного логопеда состоит в том, чтобы своевременно выявить и преодолеть расстройства письменной речи, не допуская их перехода на последующие этапы обучения, что осложняет учебно-познавательную деятельность учащихся. Огромную роль в профилактике нарушений письменной речи играет совместная работа учителя-логопеда и учителя класса.

В ходе констатирующего эксперимента было проведено обследование письменной речи детей младшего школьного возраста, которое показало, что у детей данного класса наблюдаются дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, оптическая дисграфия и дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания.

Нами были разработаны упражнения для коррекции навыков письма и чтения. Данные упражнения проводились нами на логопедических занятиях,

соответствовали учебным задачам уроков русского языка и были использованы также учителем в ходе проведения уроков. При подборе содержания коррекционного процесса основное внимание уделялось коррекции ведущих нарушений в структуре дисграфии.

В конце нашей работы мы провели контрольный эксперимент с целью выявления эффективности предложенной системы упражнений. Количественные и качественные данные подтвердили выдвинутую в начале работы гипотезу о том, что упражнения, учитывающие преемственность коррекционных и учебных задач в работе логопеда и учителя, способствуют устранению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бадалян, Л.О. Невропатология. / Л.О. Бадалян. – М.: Академия, 2007. – 345 с.
2. Барылкина, Л.П. Эти трудные согласные: Как помочь ребёнку с нарушениями процесса письма и чтения. / Л.П. Барылкина. – М.: Знание, 2005. – 68 с.
3. Брехунова, Г.Н. Послушные буквы: программа профилактики дисграфии и дислексии у детей 5-7 лет с нарушениями речи. // Логопед. – 2007. – № 4.
4. Визель, Т.Г. Нарушение чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Электронный ресурс]. – https://vk.com/wall229582957_3438
5. Горецкий, В.Г. Тематические и итоговые контрольные работы по чтению в начальной школе: Методическое пособие. / В.Г. Горецкий, Л.И. Тикунова. – М.: Дрофа, 2000. – 67 с.
6. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения. / Т.Г. Егоров. – СПб.: КАРО, 2006. – 183 с.
7. Елецкая, О.В. Формирование орфографического навыка письма у учащихся с дизорфографией. // Логопед. – 2007. – № 5 – С. 16-37.
8. Елецкая, О.В. Коррекция дизорфографии у учащихся 5-6 классов: Методические рекомендации и упражнения. / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 91 с.
9. Елецкая, О.В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени: Методическое пособие. / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. – СПб.: Речь, 2006. – 120 с.
10. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. / Л.Н. Ефименкова – М.: ВЛАДОС, 2006. – 265 с.
11. Забродина, Л.В. Тексты и упражнения для коррекции лексико-грамматических нарушений речи у детей дошкольного и младшего

- школьного возраста: Учебно-методическое пособие. / Л.В. Забродина.– М.: Астрель, 2006. – 89 с.
12. Зегебарт, Г.М. Учение без мучения. Коррекция дисграфии. Учебно-методическое пособие для психологов, учителей и родителей. / Г.М. Зегебард. – М.: Генезис, 2007. – 158 с.
13. Игнатьева, Т.В. Контрольные тексты для проверки техники чтения. 1-4 кл. / Т.В. Игнатьева. – Тула: Родничок; М.: Астрель, 2001. – 61 с.
14. Кобзарева, Л.Г. Система упражнений по коррекции письма и чтения детей с ОНР: Практическое пособие для логопедов. / Л.Г. Кобзарева. – Воронеж: Учитель, 2003. – 210 с.
15. Коваленко, О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: Учебно-методическое пособие. / О.М. Коваленко. – М.: Астрель, 2006. – 310 с.
16. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Электронный ресурс]. – <http://pedlib.ru/Books/1/0306/index.shtml>
17. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие. / Под ред. Н.Н. Яковлевой. – СПб.: КАРО, 2007. – 190 с.
18. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 205 с.
19. Логопедия: Методическое наследие. / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. / – М.: ВЛАДОС, 2003. – Кн. IV: Нарушение письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – 235 с.
20. Логопедия. / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 465 с.
21. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма [Электронный ресурс]. – <https://docs.yandex.ru/docs>
22. Мазанова, Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов. / Е.В. Мазанова. – М.: Гном и Д, 2006. – 75 с.

23. Мазанова, Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда. / Е.В. Мазанова. – М.: Гном и Д, 2006. – 73 с.
24. Мазанова, Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками. / Е.В. Мазанова. – М.: Гном и Д, 2006. – 69 с.
25. Мисаренко, Г.Г. Коррекционно-развивающие технологии в работе логопеда общеобразовательной школы. // Логопед. – 2004. – № 1 – С. 4-10.
26. Мисаренко, Г.Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков. // Логопед. – 2004. – № 2 – С. 4-14.
27. Мисаренко, Г.Г. Типологические трудности овладения письменной речью. // Логопед. – 2005. – № 3 – С. 4-11.
28. Нарушения письменной речи у младших школьников. / Авт.-сост. Поварова И.А., Гончарова В.А. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 289 с.
29. Основы логопедической работы с детьми. / Под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2005. – 260 с.
30. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Союз, 2004. – 98 с.
31. Парамонова, Л.Г. Ситуацию надо менять! [Электронный ресурс]. – <http://www.dyslexia.ru>
32. Письмо Минобразования России от 19.11.1998 г. № 1561/14-15 «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе» [Электронный ресурс]. – <https://legalacts.ru/doc/metodicheskoe-pismo-minobrnauki-rossii-ot-19111998-n-156114-15-kontrol>
33. Поваляева, М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: Учебное пособие. / М.А. Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 202 с.
34. Прищепова, И.В. Дизорфография младших школьников: учебно-методическое пособие. / И.В. Прищепова. – СПб.: КАРО, 2006. – 323 с.
35. Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы. Часть 1/ сост. Т.В. Игнатьева, Л.А. Вохмянина. – М.: Просвещение, 2002. – 406 с.

36. Российская, Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. / Е.Н. Российская. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 140 с.
37. Русецкая, М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин. / Л.Г. Парамонова. – СПб.: КАРО, 2007.
38. Русский язык: коррекционно-развивающие задания и упражнения. 1-2 классы. / Авт.-сост. Е.П. Плешакова. – Волгоград: Учитель, 2006. – 301 с.
39. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. / И.Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 343 с.
40. Татаринова, И.А. Работа над деформированными текстами на логопедических занятиях с младшими школьниками. // Логопед. – 2008. – № 2 – с. 78-86.
41. Узорова, О.В. Практическое пособие для обучения детей чтению. / О.В. Узорова, Е.А. Нефедова. – Киров: ГИППВ, 1997. – 109 с.
42. Яворская, О.Н. Игры, задания, конспекты занятий для развития письменной речи у школьников (7-10 лет): Практическое пособие для учащихся начальной школы, учителей, логопедов и родителей. / О.Н. Яворская. – СПб.: КАРО, 2007. – 106 с.
43. Ястребова, А.В. Учителю о детях с недостатками речи. / А.В. Ястребова. – М.: АРКТИ, 1996. – 90 с.
44. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. / А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984. – 232 с.

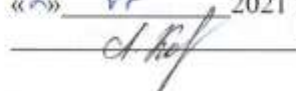
ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое»
образование
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой
Корчагина Л.Н.

«2» 07 2021 г. 214


Задание

По выпускной квалификационной работе А.Д. Белотеловой

1. Тема работы Координирование работы логопеда и учителя по
устранению нарушений письменной речи учащихся младших классов

Утверждена приказом по Университету «16» 07 2021 г. № 626/0

2. Срок сдачи студентом законченной работы 25 01 2022 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель работы – изучение нарушения письменной речи учащихся младших классов и разработка системы упражнений для совместной работы логопеда и учителя, направленной на устранение данных нарушений.

Объект исследования: письменная речь младших школьников.

Предмет исследования: система упражнений, используемая в совместной работе логопеда и учителя, направленная на коррекцию нарушений письменной речи.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. изучить теоретическую литературу по проблеме исследования;
2. подобрать материал для обследования письма и чтения и в ходе констатирующего эксперимента выявить нарушения письменной речи учащихся;
3. разработать систему упражнений и включить данные упражнения в учебный процесс на уроках русского языка;

4. в ходе контрольного эксперимента проверить эффективность предложенной системы упражнений и сделать выводы по результатам исследования.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме нарушения письменной речи учащихся.	Июль-август 2021	
2.	Провести анализ количественных и качественных характеристик нарушения письменной речи учащихся в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2021	
3.	Апробировать составленную систему упражнений, для совместной работы логопеда и учителя, направленную на коррекцию нарушений письменной речи.	Сентябрь 2021-декабрь 2021	
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Декабрь 2021	

6. Дата выдачи задания «1» 07 2021 г.

Руководитель Сафонова
(подпись)

Задание принял к исполнению К
(подпись)

Отзыв

на выпускную квалификационную работу А.Д. Белотеловой «Координирование работы логопеда и учителя по устранению нарушений письменной речи учащихся младших классов»

Представленная выпускная квалификационная работа посвящена проблеме нарушений письменной речи у школьников. Основная задача школьного логопеда состоит в том, чтобы своевременно выявить и преодолеть расстройства письменной речи, не допуская их перехода на последующие этапы обучения, что осложняет учебно-познавательную деятельность учащихся. Огромную роль в профилактике нарушений письменной речи играет совместная работа учителя-логопеда и учителя класса.

Работа А.Д. Белотеловой основана на хорошем теоретическом обосновании.

Исследовав особенности письма и чтения учащихся младших классов, студентка пришла к выводу о том, что у большинства детей встречаются однородные ошибки при письме, что дало основание для разработки специальной системы коррекции выявленных нарушений.

Студенткой разработана система упражнений, направленная на коррекцию нарушений письменной речи младших школьников, которые проводились на логопедических занятиях, соответствовали учебным задачам уроков русского языка и были использованы также учителем в ходе проведения уроков. При подборе содержания коррекционного процесса основное внимание уделялось коррекции ведущих нарушений в структуре дисграфии, что представляет практическую значимость в возможности их использования.

Анализ результатов итогового эксперимента продемонстрировал положительную динамику и значительные сдвиги в устранении специфических ошибок чтения и письма, что подтвердило эффективность проведенной коррекционной работы.

Анна Дмитриевна проявила заинтересованность, ответственность и творчество в проведении исследования.

Выпускная квалификационная работа А.Д. Белотеловой является самостоятельным, целостным законченным исследованием одной из актуальных проблем логопедии. Работа выполнена в соответствии с требованиями ГАК и может быть допущена к защите.

Руководитель работы:
К.п.н., доцент кафедры
ДиДО

О. В. Сафонова

СПРАВКА

Пензенский государственный университет

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

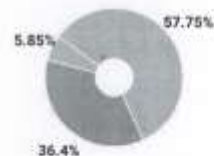
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Белотелова Анна Дмитриевна
Самоцитирование
рассчитано для: Белотелова Анна Дмитриевна
Название работы: Белотелова А.Д. Координирование работы логопеда и учителя по устранению нарушений
письменной речи учащихся младших классов
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

ЗАИМСТВОВАНИЯ	36.4%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	57.75%
ЦИТИРОВАНИЯ	5.85%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 21.01.2022



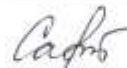
Модули поиска: ИПС Адилет; Библиография; Сводная коллекция ЭБС; Сводная коллекция РГБ; Переводные
заимствования (RuEn); Переводные заимствования по eLIBRARY.RU (EnRu); Переводные
заимствования издательства Wiley (RuEn); eLIBRARY.RU; СПС ГАРАНТ; Диссертации НББ; Патенты
СССР, РФ, СНГ; Модуль поиска "ПГУ"; СМИ России и СНГ; Переводные заимствования

Работу проверил: Сафонова Ольга Владимировна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

21.01.2022



Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Таблица 1

Особенности овладения чтением учащимися 3 класса

Параметры	Кол-во (10 чел.)	%
Способ чтения:		
побуквенное	-	0
отрывистое слоговое	-	0
плавное слоговое	2	20
плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов	2	20
чтение целыми словами и группами слов	6	60
Правильность чтения:		
I. Правильное (безошибочное)	2	20
II. Виды ошибок:		
ошибки в окончаниях	2	20
замены слов на основе смыслового сходства	-	0
замены слов на основе оптического сходства	-	0
ошибки в постановке ударения	5	50
пропуски букв	2	20
смешение оптически сходных букв	-	0
смешение букв, обозначающих акустико-артикуляционно сходные согласные звуки	3	30
смешение букв, обозначающих акустико-артикуляционно сходные гласные звуки	2	20
пропуски слогов	2	20

ошибки интонационного обозначения границ предложения	-	0
пропуски слов	-	0
добавление звуков	-	0
смещения букв, обозначающих твердые и мягкие согласные звуки	3	30
аграмматизмы	4	40
нарушение норм орфоэпии при чтении	-	0
пропуски и повторы строк	-	0
перестановки слов	-	0
повторы частей или целых слов	-	0
Понимание прочитанного:		
понимает полностью	8	80
понимает частично	1	10
не понимает	1	10

Таблица 2

Особенности овладения письмом учащимися 3 класса**Диктант**

Типы ошибок	Виды ошибок	Кол-во (10чел.)	%
Ошибки звукового состава слова	замены согласных	3	30
	замены гласных	2	20
	пропуски гласных	-	0
	пропуски согласных	2	20
	пропуски слогов и частей слова	-	0
	перестановки	-	0
	добавления	-	0
	раздельное написание частей слова	-	0
Лексико- грамматические ошибки	нарушение согласования слов	3	30
	нарушение управления	-	0
	замена слов по звуковому сходству	2	20
	замена по семантическому сходству	-	0
	пропуски слов	-	0
	слитное написание слов	-	0
Графические ошибки	замена букв по количеству элементов	-	0
	замена букв по пространственному расположению	-	0
	зеркальное письмо букв	-	0
	общее искажение букв	-	0
Ошибки на правила правописания	правописание жи/ши, ча/ща, чу/щу	-	0
	большая буква в начале предложения, в именах и кличках животных	-	0
	знаки препинания	3	30
	правописание мягких согласных	-	0
	правописание безударной гласной в корне слова	2	20
	правописание парной согласной	3	30
	правописание окончаний прилагательных	-	0
	удвоенная согласная	-	0
	правописание приставок	-	0
	правописание суффиксов	-	0
	разделительный мягкий знак	-	0
	ошибки на правила правописания, не пройденные в классе	-	0
	Безошибочное написание	2	20

Таблица 3

Особенности овладения письмом учащимися 3 класса**Списывание**

Типы ошибок	Виды ошибок	Кол-во (10чел.)	%
Ошибки звукового состава слова	замены согласных	4	40
	замены гласных	3	30
	пропуски гласных	-	0
	пропуски согласных	-	0
	пропуски слогов и частей слова	-	0
	перестановки	2	20
	добавления	3	30
	раздельное написание частей слова	-	0
Лексико- грамматические ошибки	нарушение согласования	-	0
	нарушение управления	-	0
	замена слов по звуковому сходству	3	30
	замена по семантическому сходству	-	0
	пропуски слов	3	30
	лишнее слово	-	0
	слитное написание слов	2	20
Графические ошибки	замена букв по количеству элементов	-	0
	замена букв по пространственному расположению	2	20
	зеркальное письмо букв	-	0
	общее искажение букв	-	0
Ошибки на правила правописания	правописание жи/ши, ча/ща, чу/щу	1	10
	большая буква в начале предложения, в именах и кличках животных	-	0
	знаки препинания	3	30
	правописание мягких согласных	-	
	правописание безударной гласной в корне слова	-	0
	правописание парной согласной	-	0
	правописание чк/чн	2	20
	ошибки на правила правописания, не пройденные в классе	-	0
Безошибочное списывание		2	20

Таблица 4

Особенности овладения письмом учащимися 3 класса*Изложение*

Типы ошибок	Виды ошибок	Кол-во (10 чел.)	%
Ошибки звукового состава слова	замены согласных	4	40
	замены гласных	3	30
	пропуски гласных	-	0
	пропуски согласных	2	20
	пропуски слогов и частей слова	-	0
	перестановки	-	0
	добавления	2	20
	раздельное написание частей слова	-	0
Лексико- грамматические ошибки	нарушение согласования	-	0
	нарушение управления	2	20
	замена слов по звуковому сходству	-	0
	замена по семантическому сходству	-	0
	пропуски слов	-	0
	добавление слова	1	10
	слитное написание слов	2	20
	словообразование	3	30
Графические ошибки	замена букв по количеству элементов	-	0
	замена букв по пространственному расположению	-	0
	зеркальное письмо букв	-	0
	общее искажение букв	-	0
Ошибки на правила правописания	правописание жи/ши, ча/ща, чу/щу	-	0
	большая буква в начале предложения, в именах и кличках животных	-	0
	знаки препинания	4	40
	правописание мягких согласных	-	0
	правописание безударной гласной в корне слова	1	10
	правописание парной согласной	-	0
	правописание приставок	-	0
	правописание окончаний прилагательных	-	0
	непроизносимая согласная		0
	ошибки на правила правописания, не пройденные в классе	1	10

Приложение 2

Календарно – тематическое планирование по русскому языку

3 класс

Планирование составлено на основе государственной программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1-4), в двух частях, часть 1. Министерство образования РФ, 2002 г. Издательство «Просвещение», 2000г. Авторы: Т.Г.Рамзаева

<u>№ п.п</u>	<u>№ в четверти</u>	<u>Дата урока</u>	<u>Тема урока</u>	<u>Кол-во часов</u>	<u>Страница учебника</u>
			<u>2 четверть</u>	<u>36 ч</u>	
46	1	10.11	Упражнение в образовании слов с помощью суффиксов и приставок.		79-80
47	2	12.11	Совершенствование знаний о суффиксе и приставке.		81-82
			Правописание слов со звонкими и глухими согласными в корне.	10 ч	
48	3	13.11	Правописание звонких и глухих согласных в корне.		82-84
49	4	14.11	Правило проверки слов с парными согласными в корне слова.		85-86
50	5	15.11	Способы проверки слов с парными согласными в корне.		87
51	6	17.11	Упражнение в написании слов с парными согласными в корне.		88
52	7	19.11	Упражнение в написании слов с парными согласными на конце и в середине слова . Словарный диктант № 3. 17.11		89
53	8	20.11	Обучающее изложение.		90, №206
54	9	21.11	Работа над ошибками. Написание слов с парными звонкими и глухими согласными в корне.		91-92
55	10	22.11	Упражнение в правописании слов с парными согласными в корне.		93-95
56	11	24.11	Обобщение по теме «Правописание парных согласных в корне слова».		96-98
57	12	26.11	Контрольный диктант № 3.		
			Правописание слов с проверяемыми безударными гласными в корне слова.	18 ч.	
58	13	27.11	Работа над ошибками. Безударные гласные в корне слова.		99-100
59	14	28.11	Правила проверки слов с безударными гласными в корне.		101-102
60	15	29.11	Закрепление знания правила проверки слов с		103-104

			безударными гласными.		
61	16	1.12	Правописание слов с проверяемыми и непроверяемыми безударными гласными.		105-106
62	17	3.12	Обобщение знаний учащихся об особенностях проверочных слов. Словарный диктант № 5. 2.12		107-108
63	18	4.12	Упражнение в проверке безударных гласных.		109-110
64	19	5.12	Обучающее изложение повествовательного текста.		110, №259
65	20	6.12	Работа над ошибками. Закрепление знаний о проверке безударных гласных в корне слова.		111-112
66	21	8.12	Слова с безударной гласной «е» в корне слова.		112-113
67	22	10.12	Контрольный диктант № 4. 14.12		
68	23	11.12	Работа над ошибками. Слова с безударной гласной «е» в корне слова, которая проверяется буквой ё.		114
69	24	12.12	Слова с двумя безударными гласными в корне.		115
70	25	13.12	Проверка слов с двумя безударными гласными.		116-117
71	26	15.12	Закрепление знаний о правописании слов с двумя безударными гласными.		118-119
72	27	17.12	Слова, сходные по звучанию.		120-121
73	28	18.12	Правописание слов с безударными гласными.		122-123
74	29	19.12	Контрольный диктант № 5. 22.12		
75	30	20.12	Работа над ошибками. Распознавание слов, различающихся одной гласной в корне.		124
			Правописание слов с непроизносимыми согласными в корне.	10 ч.	
76	31	22.12	Правило проверки написания слов с непроизносимыми согласными.		125-126
77	32	24.12	Правописание слов с непроизносимой согласной в корне.		127-128
78	33	25.12	Упражнение в написании слов с непроизносимой согласной в корне. Словарный диктант № 6.		129-130
79	34	26.12	Правописание слов типа <i>чудесный, опасный</i> .		131
80	35	27.12	Сочинение по картинке «Зимние забавы детей».		
81	36	29.12	Работа над ошибками. Повторение изученного.		132

Приложение 3

Таблица 5

Результаты обследования процесса чтения после обучающего эксперимента

Параметры	Кол-во (10 чел.)	%
Способ чтения		
побуквенное	-	0
отрывистое слоговое	-	0
плавное слоговое	-	0
плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов	1	10
чтение целыми словами и группами слов	9	90
Правильность чтения:		
I. Правильное (безошибочное)	6	60
II. Виды ошибок):		
ошибки в окончаниях	1	10
замены слов на основе смыслового сходства	-	0
замены слов на основе оптического сходства	-	0
ошибки в постановке ударения	1	10
пропуски букв	-	0
смешение оптически сходных букв	-	0
смешение букв, обозначающих акустико-артикуляционно сходные согласные звуки	-	0
смешение букв, обозначающих акустико-артикуляционно сходные гласные звуки	-	0
пропуски слогов	1	10
ошибки интонационного обозначения границ предложения	-	0
пропуски слов	-	0
добавление звуков	-	0
смещения букв, обозначающих твердые и мягкие согласные звуки	1	10
аграмматизмы	2	20
нарушение норм орфоэпии при чтении	-	0
пропуски и повторы строк	-	0
перестановки слов	-	0
повторы частей или целых слов	-	0
Понимание прочитанного:		
понимает полностью	10	100
понимает частично	-	0
не понимает	-	0

Таблица 6

Результаты обследования процесса письма в диктанте

Типы ошибок	Виды ошибок	Кол-во (10чел.)	%
Ошибки звукового состава слова	замены согласных	1	10
	замены гласных	-	0
	пропуски гласных	-	0
	пропуски согласных	1	10
	пропуски слогов и частей слова	-	0
	перестановки	-	0
	добавления	-	0
	раздельное написание частей слова	-	0
Лексико- грамматические ошибки	нарушение согласования слов	1	10
	нарушение управления	-	0
	замена слов по звуковому сходству	-	0
	замена по семантическому сходству	-	0
	пропуски слов	-	0
	слитное написание слов	-	0
Графические ошибки	замена букв по количеству элементов	-	0
	замена букв по пространственному расположению	-	0
	зеркальное письмо букв	-	0
	общее искажение букв	-	0
Ошибки на правила правописания	правописание жи/ши, ча/ща, чу/щу	-	0
	большая буква в начале предложения, в именах и кличках животных	-	0
	знаки препинания	2	20
	правописание мягких согласных	-	0
	правописание безударной гласной в корне слова	1	10
	правописание парной согласной	1	10
	правописание окончаний прилагательных	-	0
	удвоенная согласная	-	0
	правописание приставок	-	0
	правописание суффиксов	-	0
	разделительный мягкий знак	-	0
	ошибки на правила правописания, не пройденные в классе	-	0
Безошибочное написание		4	40

Таблица 7

**Результаты обследования процесса письма в списывании с печатного
текста**

Типы ошибок	Виды ошибок	Кол-во (10чел.)	%
Ошибки звукового состава слова	замены согласных	1	10
	замены гласных	-	0
	пропуски гласных	-	0
	пропуски согласных	-	0
	пропуски слогов и частей слова	-	0
	перестановки	1	10
	добавления	1	10
	раздельное написание частей слова	-	0
Лексико- грамматические ошибки	нарушение согласования	-	0
	нарушение управления	-	0
	замена слов по звуковому сходству	1	10
	замена по семантическому сходству	-	0
	пропуски слов	1	10
	лишнее слово	-	0
	слитное написание слов	-	0
Графические ошибки	замена букв по количеству элементов	-	0
	замена букв по пространственному расположению	-	0
	зеркальное письмо букв	-	0
	общее искажение букв	-	0
Ошибки на правила правописания	правописание жи/ши, ча/ща, чу/щу	-	0
	большая буква в начале предложения, в именах и кличках животных	-	0
	знаки препинания	2	20
	правописание мягких согласных	-	
	правописание безударной гласной в корне слова	-	0
	правописание парной согласной	-	0
	правописание чк/чн	1	10
	ошибки на правила правописания, не пройденные в классе	-	0
Безошибочное списывание		3	30

Таблица 8

Результаты обследования процесса письма в изложении

Типы ошибок	Виды ошибок	Кол-во (10 чел.)	%
Ошибки звукового состава слова	замены согласных	2	20
	замены гласных	-	0
	пропуски гласных	-	0
	пропуски согласных	1	10
	пропуски слогов и частей слова	-	0
	перестановки	-	0
	добавления	1	10
	раздельное написание частей слова	-	0
Лексико- грамматические ошибки	нарушение согласования	-	0
	нарушение управления	1	10
	замена слов по звуковому сходству	-	0
	замена по семантическому сходству	-	0
	пропуски слов	-	0
	добавление слова	-	0
	слитное написание слов	1	10
	словообразование	2	20
Графические ошибки	замена букв по количеству элементов	-	0
	замена букв по пространственному расположению	-	0
	зеркальное письмо букв	-	0
	общее искажение букв	-	0
Ошибки на правила правописания	правописание жи/ши, ча/ща, чу/щу	-	0
	большая буква в начале предложения, в именах и кличках животных	-	0
	знаки препинания	2	20
	правописание мягких согласных	-	0
	правописание безударной гласной в корне слова	-	0
	правописание парной согласной	-	0
	правописание приставок	-	0
	правописание окончаний прилагательных	-	0
	непроизносимая согласная	-	0
	ошибки на правила правописания, не пройденные в классе	1	10