

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)
образования**

**ФОРМИРОВАНИЕ САМОКОНТРОЛЯ ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ДИСГРАФИЕЙ И ДИСЛЕКСИЕЙ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.04.03 Специальное
(дефектологическое) образование, магистерская программа Комплексное
сопровождение образования лиц с нарушениями речи
очной формы обучения, группы 02021507
Андреевой Полины Евгеньевны

Научный руководитель:
доцент, к.п.н., доцент
Е.Н. Российская

Рецензент
начальник отдела
психолого-педагогического
сопровождения и
здоровьесбережения
Муниципального казенного
учреждения «Научно-методический
информационный центр» г. Белгорода
Возняк И.В.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ САМОКОНТРОЛЯ ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ И ДИСЛЕКСИЕЙ.....	11
1.1. Феномен письменной речи.....	11
1.2. Особенности проявлений нарушений письма, чтения и письменноречевой деятельности у обучающихся, осваивающих уровень начального общего образования.....	18
1.3. Разработка проблемы самоконтроля деятельности в современной литературе в контексте его формирования у обучающихся с нарушениями письменной речи.....	25
ГЛАВА II. ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИСГРАФИЕЙ И ДИСЛЕКСИЕЙ.....	37
2.1. Результаты изучения самоконтроля письменноречевой деятельности обучающихся с дисграфией и дислексией.....	37
2.2. Методика формирования самоконтроля письменноречевой деятельности обучающихся с дисграфией и дислексией.....	54
2.3. Оценка эффективности методики формирования навыков самоконтроля письменноречевой деятельности обучающихся с нарушением чтения и письма.....	68
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	77
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	80
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	87

ВВЕДЕНИЕ

Основным направлением логопедической работы на уровне начального общего образования выступает изучение нарушений формирования письменно-речевой деятельности у детей с дисграфией и дислексией, а также разработка коррекционно-развивающих технологий, позволяющих преодолеть данные нарушения.

Значимость задачи совершенствования письменно-речевой деятельности во многом связана с тем, что в литературных источниках отмечается тенденция увеличения количества обучающихся, имеющих нарушения письменной речи и испытывающих трудности в ее формировании (М.М. Безруких, О.Б. Иншакова, Ю.В. Микадзе, А.В. Семенович).

Специфические нарушения письма и чтения являются предметом изучения специалистов, относящихся к различным областям научных знаний (Т.В. Ахутина, М.М. Безруких, А.Н. Корнев, Е.Н. Российская, Е.В. Мазанова и др.). Симптомы дисграфии и дислексии имеют стойкий и повторяющийся характер, что оказывает отрицательное влияние на формирования навыков письменно-речевой деятельности и обуславливают трудности в овладении содержанием образования по русскому языку и литературному чтению, овладении компетенциями с ними связанными.

Низкое качество письменной речи, оказывает отрицательное влияние на успеваемость детей по другим предметам и может служить причиной дезадаптации в современном обществе, диктующем общение в условиях информационного пространства.

Благодаря изучению письменной речи учеными различных областей научного знания, было выяснено, что письменная речь – сложная по структуре и функциональной организации система, включающая в себя целый ряд структурных компонентов (операции по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации;

серийная организация движений, программирование и контроль деятельности, избирательная активность) (Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.).

Правомерно использование термина «письменно-речевая деятельность», предполагающего сложное функциональное единство, взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов чтения и письма

Помимо этого, формирование письма и чтения как навыков обеспечивается готовностью фонологических процессов, зрелостью зрительных и зрительно-пространственных функций, достаточным уровнем развития моторных и регуляторных функций (Т.В. Ахутина, А.Р. Лурия, Зимняя, М.Н. Русецкая, Е.Н. Российская, И.Н. Садовникова и т.д.).

Основываясь на этом, ряд авторов (Т.П. Бессонова; Р.Е. Левина; Э.А. Драникова; А.В. Ястребова), одной из причин академической неуспеваемости обучающихся с несформированными навыками письма и чтения, указывают на неумение детей контролировать свои действия. Отмечается, что низкий самоконтроль в письменно-речевой деятельности приводит к тому, что дети не замечают ошибок в процессе выполнения задания, в связи с чем, чаще всего не испытывают потребности в проверке полученного результата.

Несформированность самоконтроля также отрицательно влияет на сроки и эффективность логопедической работы по устранению нарушений письменной речи. Необходимо отметить, что нарушение навыков письма (дисграфия) чаще всего неразрывно связано с нарушением навыком чтения (дислексия).

Анализ методических разработок, направленных на коррекцию дисграфии и дислексии показал, что, в основном, логопедическая работа направлена на коррекцию речевых ошибок, контроль за результатом производится логопедом.

Проведенный анализ теоретических представлений о сущности самоконтроля, его роли в процессе формирования письменно-речевой

деятельности, а также сложившейся практики по коррекции дисграфии и дислексии позволили выявить следующие противоречия:

- между научно-педагогической теорией исследования процессов самоконтроля и практикой логопедической работы, осуществляющей недостаточное их использование в процессе устранения нарушений чтения и письма у обучающихся на уровне начального общего образования;

- между необходимостью создания образовательной среды, учитывающей индивидуальные особенности развития контроля у детей, и отсутствием адекватной ей дифференцированной формы построения коррекционно-образовательного процесса.

Указанные противоречия выявили **проблему** научно-теоретического осмысления процессов дифференциации формирования самоконтроля у обучающихся младшего школьного возраста с дисграфией и дислексией.

Цель исследования - осуществить научное обоснование и разработку методики дифференцированного подхода к развитию самоконтроля в письменно-речевой деятельности у обучающихся с дисграфией и дислексией.

В соответствии с целью исследования решались следующие **задачи**:

1) проанализировать научно-теоретические основы формирования письменно-речевой деятельности в нейрофизиологическом, психологическом, психофизиологическом, и лингвистическом аспектах, роли самоконтроля в данном процессе с целью определения концептуальной базы исследования;

2) определить критерии дифференциальной диагностики особенностей формирования самоконтроля в письменно-речевой деятельности (зрительный, слуховой или смешанный);

3) выявить индивидуальные особенности самоконтроля у обучающихся с различными проявлениями письменной речи, по состоянию

сформированности предваряющего, текущего и констатирующего контроля, а также особенностей зрительного и слухового контроля.

4) разработать методику дифференцированной коррекционно-логопедической работы по формированию самоконтроля в письменноречевой деятельности у обучающихся с дисграфией и дислексией.

Объект исследования: самоконтроль у обучающихся младшего школьного возраста с дисграфией и дислексией.

Предмет исследования: дифференцированный подход к формированию самоконтроля у обучающихся с нарушениями письменной речи (уровень начального общего образования).

Гипотеза исследования: основана на предположении о том, что развитие самоконтроля при коррекции нарушения письма по типу дисграфия и дислексия, базирующееся на дифференцированном подходе к коррекционной работе, может быть более эффективным, если:

- в процессе коррекционной работы, формирование самоконтроля будет осуществляться в рамках дифференцированного подхода;

- в организации дифференцированного подхода исходить из индивидуальных особенностей развития у обучающихся, осваивающих уровень начального общего образования, анализаторных систем и на этой основе, разработать методику логопедической работы по формированию самоконтроля в письменноречевой деятельности.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

- 1) теоретические – анализ психолого–педагогической, психофизиологической, психолингвистической, логопедической, нейропсихологической литературы отечественных и зарубежных исследователей по теме исследования самоконтроля у детей с дислексией и дисграфией, статистический анализ экспериментальных данных;

2) эмпирические – констатирующий, формирующий и итоговый эксперимент, статистическая обработка данных, полученных в процессе проведения экспериментального исследования.

Теоретико–методологическую основу исследования составили:

– положения о многоуровневой организации речевой деятельности, об общих и специфических закономерностях развития при нормальном и нарушенном онтогенезе (Т.В. Ахутина, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.);

– положения о многоуровневой организации письменной речи (Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова, Н.И. Иншакова, И.Н. Садовникова, Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, Л.С. Выготский, А.В. Ястребова, А.Р. Лурия, О.Е. Грибова, М.М. Безруких, Л.В. Цветкова);

– исследования, посвященные рассмотрению симптоматики и механизмов дисграфии и дислексии (А.Р. Лурия, Т.Г. Егоров, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Д.Ф. Спирина, А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, Е.В. Мазанова, Е.Н. Российская, М.Н. Русецкая, Т.В. Ахутина, В.И. Городилова);

– теория поэтапного формирования умственных действий (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Кабыльницкая,);

– изучение механизмов самоконтроля (М.М. Безруких, Е.А. Гущинская, И.А. Зимняя, Г.А. Собиева, И.Н. Садовникова, И.А. Сотова, Е.Н. Российская, Д.Б. Эльконин);

– положения о ведущей роли обучения в процессе развития, о роли специального (коррекционного) обучения детей с проблемами в развитии, о структуре и уровнях речевого расстройства, о значимости системно-структурного подхода при исследовании и коррекции нарушений речи (Л.С. Выготский, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова).

Научная новизна исследования: в работе проведено всестороннее исследование видов контроля с дополнительным изучением возможностей зрительного и слухового контроля.

Обнаружена неоднородность формирования навыков самоконтроля как внутри возрастной группы, так и у отдельных обучающихся эксперимента.

Показана взаимосвязь контроля и участия в процессах письма и чтения анализаторных систем (зрительный и слуховой контроль).

К новым результатам относится выявление нескольких групп обучающихся с дисграфией и дислексией, которые имеют различный уровень эффективности зрительного и слухового контроля.

Теоретическая значимость исследования: определяется экспериментально обоснованным дифференцированным подходом к формированию навыков самоконтроля в письменно-речевой деятельности. Полученные данные позволяют уточнить и расширить представление об особенностях формирования самоконтроля в письменной речи у младших школьников с дисграфией и дислексией.

Практическая значимость исследования: Внедрение в логопедическую практику представленной в работе методики, повышает эффективность формирования самоконтроля у обучающихся с дисграфией и дислексией.

База исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №7 г. Белгорода» (МБОУ «СОШ №7 г. Белгорода»), Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей №10 г. Белгорода» (МБОУ «Лицей №10» г. Белгорода).

Этапы проведения исследования.

Первый этап исследования (2015–2016 гг.) – поисково-аналитический. Этап изучения и анализа психолого-педагогической и методической литературы, диссертационных работ по теме исследования.

Этот этап связан с формулировкой и осмыслением исследовательской проблемы, определением объекта, предмета, постановкой цели и задач, выдвижением гипотезы, конкретизацией методологии и методов исследования.

Второй этап исследования (2016 - 2017 гг.) – опытно-экспериментальный.

На этом этапе был проведен констатирующий эксперимент и разработана методика коррекционно-логопедической работы с учетом дифференцированного подхода к развитию навыком самоконтроля в письменно – речевой деятельности, осуществлялись отработка понятийного аппарата, рабочей гипотезы и методики организации исследования, выявление основных направлений работы по включению дифференцированного подхода в практику логопедической работы.

На защиту выносятся следующие положения:

В существующих методиках, направленных на коррекцию дисграфии и дислексии, работа по формированию самоконтроля имеет низкий уровень, эффективности, поскольку затрагивает лишь итоговый вид данного процесса – самопроверку. Это в свою очередь не дает обучающимся в должной мере развивать осознанность собственных действий, заинтересованность в улучшении качества письма. Поверхностный подход к формированию самоконтроля в письменной речи у младших школьников с дисграфией и дислексией обусловлен отсутствием дифференцированной, целенаправленной и систематической коррекционно-педагогической работы.

Апробация результатов исследования: материалы исследования были представлены на II Международной научно-практической конференции «Современные проблемы коррекционного образования, логопедии, педагогики и психологической помощи» (г. Луганск, март 2016 г.); на международной научно-практической конференции «Развитие науки и технологий: проблемы и перспективы развития (г. Санкт-

Петербург, июнь 2017 г.)»; II Всероссийский педагогический форум молодых ученых «Современная информационно-образовательная среда: проблемы и перспективы развития (г. Москва, июнь 2017 г.)»; на конкурсе научно-исследовательских проектов магистрантов «Специальное образование XXI века» (г. Белгород, апрель 2017 г.)

Структура магистерской диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ САМОКОНТРОЛЯ ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ И ДИСЛЕКСИЕЙ

1.1. Феномен письменной речи

Письменная речь – одна из форм существования языка, ее формирование основывается на базе устной речи и представляет собой более высокий этап речевого развития и состоит из двух структурных элементов: чтения и письма.

Изучением функциональной базы письменной речи, структуры процессов чтения и письма в норме, а также проявления их расстройств, с педагогической позиции рассматривали: Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова, Н.И. Иншакова, М.Н. Русецкая, А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, Т.П. Бессонова, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова, и многие другие.

Так Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова, рассматривая письменную речь (чтение и письмо) как модель устной речи, отмечали, что в письменном слове буквы следуют в той же последовательности, что и звуки в устной речи. При этом временная последовательность звуков устной речи кодируется пространственной последовательностью букв. В процессе чтения, читающий расшифровывает письменную модель и трансформирует ее в слово устной речи (28).

Н.И. Садовникова, анализируя письменную речь, пришла к выводу о том, что данный феномен представляет собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения (45).

Отсюда Н.И. Садовникова делает вывод о том, что овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между

словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, т.к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: рече-двигательного, речеслухового, зрительного и двигательного. Как показывает рисунок. 1.1, кратчайшая единица речи, может быть представлена условно следующим образом (45).



Рис. 1.1. Взаимодействие рече-двигательного, речеслухового, зрительного и двигательного анализаторов

Д.Б. Эльконин, рассуждая о природе устной и письменной речи, привел ряд отличий, позволяющих разграничить данные формы речевой деятельности, которые представлены в таблице 1.1 (64).

Таблица 1.1.

Отличительные черты устной и письменной речи

Критерии сравнения устной и письменной речи	Письменная речь	Устная речь
Наличие воспринимающей речь стороны	Письменная речь совершается в отсутствие собеседника.	Наличие собеседника, является обязательным условием.
Применение вербальных средств общения	Не нуждается в вербальных средствах общения.	Устная речь – звучащая, она полна интонаций и акцентов.
Органы воспроизведения речевой деятельности	Слух и речевой аппарат.	Рука и зрение.
Произвольный компонент в речевой деятельности	Устная речь формируется произвольно.	Письменная речь обладает высокой произвольностью.

Помимо выше перечисленных дифференциальных признаков, можно добавить, что письменная речь появляется только в результате специального обучения, которое начинается с сознательного овладения всеми средствами выражения мысли в письменной форме (6).

Письменная речь, разделяющаяся на чтение и письмо, является базовым школьным навыком, без эффективного владения которым обучение затруднено или просто невозможно. На базе чтения и письма строится все дальнейшее обучение. При недостаточной или плохой сформированности данных форм письменной речи, невозможно обучение русскому языку и математике, литературе и другим предметам. Письмо и чтение – сложнейшие интегративные когнитивные навыки, объединяющие в единую структуру деятельности все высшие психические познавательные функции – внимание, восприятие, память, мышление (5).

С позиции психофизиологического подхода, М.М. Безруких разделила все психофизические процессы, включенные в реализацию письма и чтения как навыков, на общие и дифференциальные, что наглядно продемонстрировано таблице 1.2 (6).

Таблица 1.2.

**Общие и дифференциальные психофизиологические процессы
письма и чтения**

Процессы	Чтение	Письмо
Общие психофизические процессы	<ul style="list-style-type: none"> - развитие устной речи; - произвольная регуляция и организация деятельности - зрительная память и зрительный контроль; - зрительно-пространственное восприятие; - избирательное внимание; - дифференцированное восприятие. 	
Дифференциальные психофизические процессы	<ul style="list-style-type: none"> - координация и регуляция артикуляционных движений; - перевод графемы в фонему; Последовательное «слияние» звуков (фонем); - семантический анализ. 	<ul style="list-style-type: none"> - зрительно-моторные координации; - координация мелкой моторики; - фиксация позы; - звуко - буквенный анализ; Нервно-мышечная интеграция.

А.Р. Лурия впервые описал функциональную систему рецептивного вида письменной речи, учитывающую психофизиологическую, психологическую неразрывность навыка чтения (35).

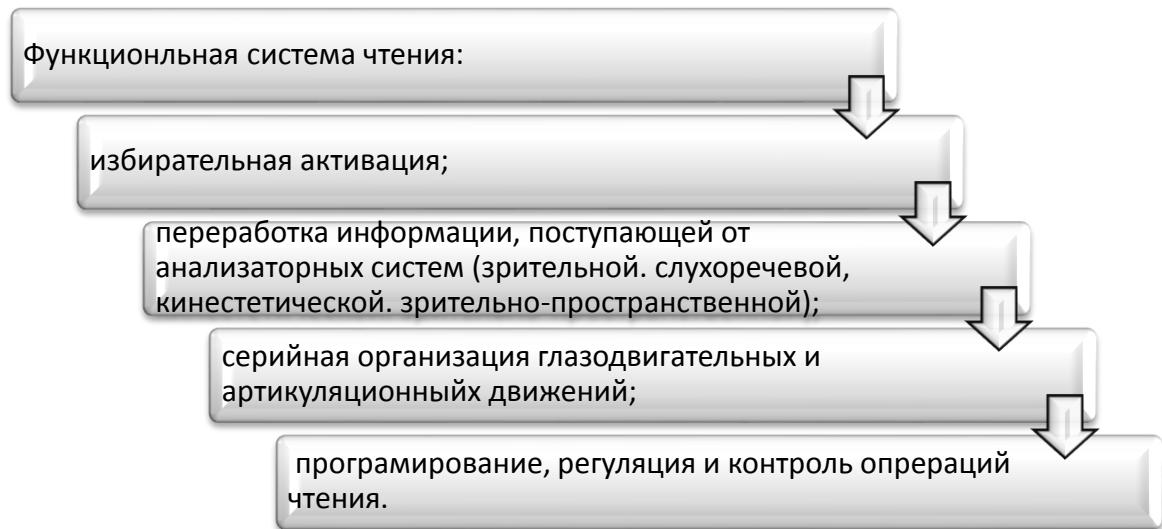


Рис. 1.2. Функциональная система чтения

Поскольку в нашем исследовании мы изучаем письменную речь в контексте формирования самоконтроля, то особое значение имеет предпоследний пункт данной схемы, а именно «серийная организация движений, программирование, регуляция и контроль чтения».

Очевидно, что в процессе чтения вслух возникают артикуляционные программы, затем отдельные артикулемы объединяются в «последовательные кинетические мелодии, придавая прочтению вслух плавный, целостный характер. Движения глаз, лежащие в основе зрительного компонента чтения, то есть прослеживание текста, также представляют собой серийно организованные, последовательно сменяющие друг друга двигательные акты (34).

Выводы А.Р. Лурия подтверждаются исследованиями Л.С. Цветковой и Н.А. Ципиной, которые подробно раскрывают процесс обработки обладающих более сложным строением слов, и дают следующую последовательность работы.

Если написанное слово более сложно по своему строению, или уже выделенный комплекс букв еще не дает основания для однозначного прочтения слова, то читающий возвращается к прочитанному слову, сверяет первоначально возникшую гипотезу с реальным написанием и только тогда декодирует значение слова (55, 56).

Не менее важную роль самоконтроль играет в процессе письма. Так, А.Н. Корнев, анализируя трудности письма, указывает на высокую степень произвольности акта письма и наличие у него сложноорганизованной сенсомоторной базы (24).

На рисунке 1.3, представлена последовательность письменноречевой деятельности, разработанная А.Р. Лурия, в которой выделен ряд специальных операций (34).

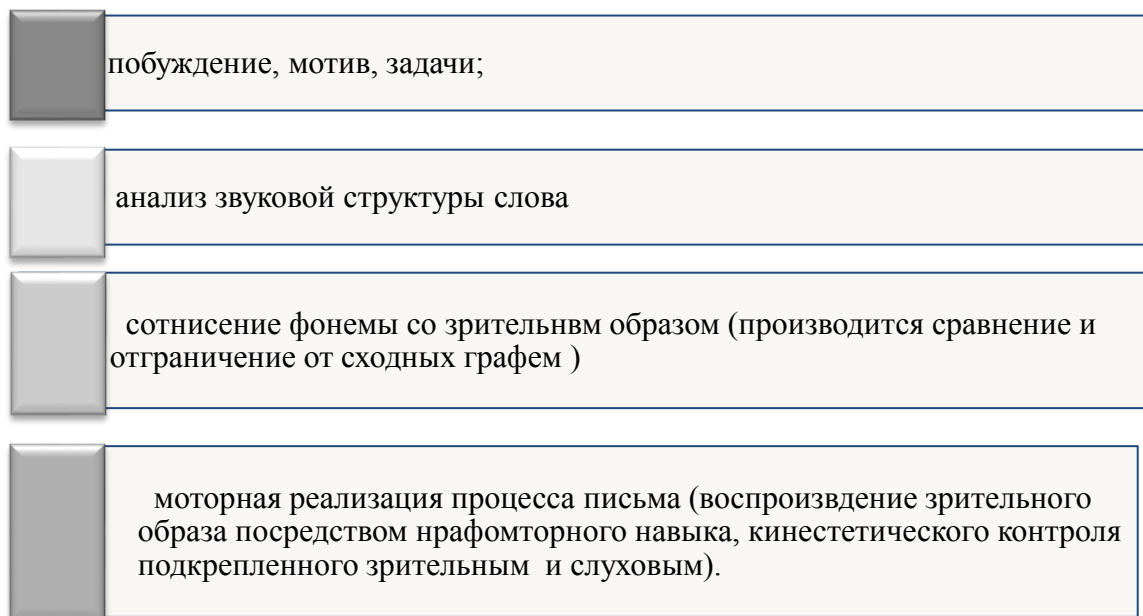


Рис. 1.3. Операции письменноречевой деятельности

Относительно нашей цели исследования, а именно роли самоконтроля в письменноречевой деятельности, необходимо отметить, что рефлексия является структурным элементом всех этапов письменноречевой деятельности.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в формировании письменной речи самоконтроль играет одну из ведущих ролей и его несформированность может привести к возникновению нарушения формирования письменно-речевой деятельности.

Проблему нарушений письменной речи изучали и изучают такие специалисты, как А.Р. Лурия, Т.Г. Егоров, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Д.Ф. Спирина, Б.Г. Ананьев, А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, Е.В. Мазанова, Е.Н. Российская, М.Н. Русецкая и другие.

Нарушения чтения и письма (дислексии и дисграфии) представляют собой особые формы избирательных западаний в области формирования специализированных систем условно-рефлекторных связей, представляющих физиологические механизмы навыков чтения и письма. Хотя расстройства чтения и письма нередко встречаются вместе и взаимодействуют, все же природа их механизмов неодинакова (31).

Р.И. Лалаева рассматривая нарушения чтения и письма у детей с относительно сохранным интеллектом (не имеющих умственной отсталости), отмечает, что дисграфия и дислексия часто сочетаются с психическим и психофизическим инфантилизмом, с выраженной неравномерностью психического развития, с определенными особенностями структуры интеллекта, с недоразвитием симультанных и сукцессивных процессов, а также с недостаточностью таких психических функций, как внимание, память (27).

В исследованиях письменной речи А.Н. Корнева, также подчеркивается то, что у детей с дисграфией отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания,

сукцессивных и симультивных процессов, эмоционально-волевой сферы (24).

С позиции нейропсихологического подхода Т.В. Ахутина выделила варианты трудностей письма, механизмы которых редко обсуждаются в логопедической (педагогической) литературе. В частности, автор выделила трудности письма по типу регуляторной дисграфии, обусловленной несформированностью произвольной регуляции действий (функций планирования и контроля). Для детей с регуляторной дисграфией характерны трудности языкового анализа, являющиеся ярким проявлением снижения ориентировочной деятельности. Невозможность распределить внимание между технической стороной письма и орфографическими правилами приводит к тому, что дети не соблюдают правила написания прописной буквы, безударных гласных и т.п. Так как, у детей с данными нарушениями отмечаются проблемы с удержанием произвольного внимания, трудности ориентировки в задании, включения в задание, импульсивность решений и инертность, затруднения в переключении с одного задания на другое, можно сделать вывод о том, что у них страдает блок контроля и программирования, наличие дислексии тоже будет иметь место быть (2).

Таким образом, анализ научно-теоретических основ письменной речи, в частности чтения и письма, показал, что они формируются на основе множества операций, каждая из которых имеет свои особенности, связанные с включенностью в процесс чтения и письма различных психических функций: речи, восприятия, памяти, мышления и внимания.

В своей работе под письменной речью мы будем понимать сложную, системную произвольную психическую деятельность, которая обеспечивается участием различных структурно-функциональных компонентов и многих психических функций. Её структуру в качестве составляющих входят чтение и письмо.

Рассмотрение письменной речи в деятельностном аспекте позволит нам оттолкнуться от понятия «письменно-речевая деятельность», которое заключается в сложном функциональном единстве, взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов чтения и письма.

1.2. Особенности проявлений нарушений письма, чтения и письменно-речевой деятельности у обучающихся, осваивающих уровень начального общего образования

У обучающихся, осваивающих уровень начального общего образования, отмечаются нарушения письменной речи, в числе которых имеют место частичное нарушение процесса письма и чтения, проявляющиеся в стойких, специфических, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма, определяемые как «дисграфия» и «дислексия» (7, 24, 29, 30).

Анализ литературы по теме исследования показал, что единого понимания терминов «дисграфия» и «дислексия» не существует; сложность этого расстройств и многоаспектность их изучения становится очевидной.

В отечественной логопедии проблема дисграфии и дислексии активно разрабатывалась (2, 17, 19, 24, 29, 32, 33, 37, 39, 42, 48, 51, 55, 59, 68).

В понимании нарушений письма и чтения как феноменов нарушений речи большое значение имеет анализ этиологии и патогенеза. В современной литературе понятием «нарушения письма» объединяются термины «аграфия» и «дисграфия», различающиеся степенью проявления дефекта (24, 45) Однако широкая симптоматика и причинная

обусловленность нарушений письма и чтения привели к появлению различных подходов, как к их классификации, так и включению в симптомокомплексы.

Так, нарушения чтения, письма, устной речи были объединены в одно функциональное нарушение неврологического происхождения – «стрепосимболию» (strephosymbolia) (45).

С точки зрения клинико-психологического подхода дисграфия и дислексия рассматриваются как один из симптомов, входящих в синдром неврологических или энцефалопатических нарушений (4, 24).

А.Н. Корнев выделяет следующие виды дисграфии:

1. Паралалинесская – проявления церебростении, повышенная отвлекаемость, слабость произвольной концентрации внимания и волевых процессов.

2. Фонематическая – несовершенство фонематических представлений, слабость фонематического анализа.

3. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза – несформированность навыка анализа и синтеза.

4. Диспраксическая – неспособность овладения графическим образом букв (24).

Многими авторами отмечается, что у детей с дисграфией и дислексией выявляется несформированность многих высших психических функций: слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, сукцессивных и симультивных процессов, эмоционально-волевой сферы (7, 9, 29, 32, 42, 55, 58, 59, 62).

В рамках концепции фонологического дефицита была детально изучена роль различных речевых компонентов (звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия, звукового

анализа и синтеза, морфологических обобщений, лексико-грамматических категорий) в формировании письменной речи (32). На этапе создания монофакторных моделей дисграфии и дислексии исследователи связывали возникновение нарушения чтения и письма с несформированностью ведущего фактора, которым определяются механизмы нарушения и его патогенез: теорию зрительного дефицита или теорию речевого (в зарубежной литературе – фонологического) дефицита (45). В работах исследователей нарушений письменной речи было показано, что успех овладения чтением и письмом во многом зависит от сформированности звукового анализа и синтеза (7, 27, 33, 42). Была разработана программа работы по подготовке детей с нарушениями речи к обучению грамоте (10, 21, 42, 60, 61, 62).

В рамках концепции общего недоразвития речи создана целостная методическая система, до настоящего времени не имеющая альтернативы в мире (7, 54, 53, 65).

В литературе представлена нейропсихологическая классификация дислексии Д.Дж. Баккера, которая также определяется как относящаяся к клинико-психологическому подходу (4). Отправной точкой анализа данной классификации будет понимание того, что зарубежные авторы не разделяют понятий дислексия и дисграфия, а понимают гетерогенную группу нарушений чтения и письма, в основе которых лежит дисфункция мозга, обусловленная разными причинными факторами, что подтверждается результатами изучения исходов, а также вариабельностью церебральных коррелятов дислексии (4).

Автор отмечает, что в процессе чтения и письма участвуют оба полушария (4) При этом становление данных навыков опосредуется преимущественно правым полушарием, а дальнейшее развитие – левым. При переходе от начального к последующим этапам обучения письму это равновесие имеет свойство смещаться, и смещается оно в направлении от правого полушария к левому. Так называемый «перенос» в полушарном

обеспечении письма, по мнению автора, приходится на время обучения в конце первого и начале второго класса школы (4).

На основе этого Баккер Д.Дж. делает вывод о том, что значение правого полушария в начале формирования письма связано с важностью анализа перцептивной информации и контролем за направлением текста (слева направо), а значение левого полушария в дальнейшем формировании письма связано с необходимостью синтаксической и семантической переработки информации (4).

В нашей стране активно разрабатываются вопросы влияния состояния функциональных предпосылок письменно-речевой деятельности на ее успешное становление (24, 41).

Появились исследования нарушений чтения и письма с позиции психолингвистического подхода, согласно данному подходу, в основе нарушений чтения и письма лежит несформированность операций перцептивно-смысловой обработки письменного текста, обусловленная спецификой языкового и когнитивного развития ребенка (41).

Исследованием особенностей формирования навыков чтения и письма у детей с нарушениями речи занимался целый ряд известных специалистов в области логопедии (21, 31, 37).

Работа над данным вопросом велась в нескольких направлениях: изучение причин и механизмов возникновения трудностей обучения чтению и письму на уровнях начального и основного общего образования, психологических и клинико-диагностических критериев нарушений у обучающихся с общим недоразвитием речи, особенностей перцептивных, сенсомоторных, мнестических процессов, нейропсихологического статуса детей с трудностями обучения чтению и письму, изучение взаимосвязи дисграфии и дислексии с нарушениями устной речи и зрительных функций, определение предпосылок к ее появлению у детей, с общим недоразвитием речи (4, 45).

Для овладения чтением и письмом произвольное внимание имеет важное значение. Так М.М. Безруких указывает, на то, что возраст начала обучения фактически определяет готовность ребенка к обучению письму и чтению, а ведущей функцией, определяющей эффективность формирования этих навыков, является внимание. Становление этой функции происходит длительно от первого полугодия до 6-8 лет, когда формируются механизмы произвольного избирательного внимания. Несформированность избирательного внимания затрудняет все этапы формирования (4).

Е.В. Гребенникова, И.Л. Шелехов в ходе исследования внимания у обучающихся младшего школьного возраста с ОНР (IV уровень развития речи) выявили следующие особенности:

- быстрая истощаемость и невозможность длительного сосредоточения;
- снижение общей работоспособности и выраженная утомляемость к концу выполнения задания;
- возникновение отдельных трудностей при переключении с одного задания на другое;
- регистрировали их снижение средних групповых показателей концентрации и устойчивости внимания к середине и концу выполнения предлагаемых заданий (12).

В.А. Калягин, рассматривая взаимодействие внимания и речи подчеркивает то, что с одной стороны, внимание обслуживает процесс рождения речи, а с другой – речь является средством направления внимания и контроля (20).

И.Н. Садовникова, проводя логопедические занятия с обучающимися младшего школьного возраста, страдающими нарушениями письма, отметила особенности работоспособности, заключающиеся в истощаемости внимания, повышенной отвлекаемости и утомляемости, а также поверхностности речевого внимания (46).

Исследователи пришли к выводу, что в большинстве случаев причина расстройств письменной речи у детей с общим недоразвитием речи поликаузальная. Нарушения письменно-речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи традиционно связывают с нарушениями устной речи (31, 21, 37, 48).

Так, понимание взаимосвязи между нарушением письменной речи и нарушением устной речи открывает пути к его предупреждению до того, как ребенок поступает в школу. Как показывают данные ряда авторов в среднем, у школьника с нарушением речи, готовность к звуковому анализу почти в два раза хуже, чем у ребенка с нормальным развитием. Нарушение речи проявляется в значительном отклонении от нормы в формировании фонетических представлений, лежащих в основе звукового анализа (24, 35).

Р.Е. Левина подчеркивает, что обучение грамоте становится возможным лишь тогда, когда ребенок умеет различать отдельные звуки речи. Только при этом условии буквенные обозначения наполняются для ребенка соответствующим звуковым содержанием. До тех пор, пока каждый отдельный звук из речи не выделен с надлежащей четкостью, буква остается пустым графическим начертанием, не связанным с фонемой (31).

В своей работе Р.И. Лалаева указывает на то, что для успешного овладения чтением и письмом, необходима сформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительной памяти (28).

Таким образом, резюмируя вышеизложенное необходимо отметить, что в формировании навыков чтения и письма важная роль отводится следующим условиям:

- нейрофизиологические, связанные с уровнем развития функционального состояния анализаторных систем мозга, их готовность к

взаимодействию в сложном процессе восприятия, соотнесения и перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую;

- от сформированности у ребенка зрительного и слухового восприятия, моторных функций, полноценной слухо-оптико-моторной координации (межсенсорного взаимодействия) являющейся нейрофизиологической основой овладения грамотой;

- лингвистические, связанные с сформированностью устной речи, фонетико-фонематической (произношение, дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической сторон речи, достаточный уровень развития зрительного гнозиса, мнезиса, анализа, синтеза и пространственных представлений;

- психологические, связанные с сформированностью высших психических функций (внимания, памяти, мышления);

- социально-личностных качеств в соответствии с возрастным этапом развития ребенка, их полноценное взаимодействие и регуляция; наличие мотивации письменно-речевой деятельности, то есть потребности в чтении и письме как эмоционально значимых процессах, форме общения, источнике переживаний особого рода. Все это предполагает сформированность технического уровня, а также сформированность операций, освоение которых является условием полноценного осуществления чтения и письма;

- методологические, связанные с методикой обучения, которые должны соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям ребенка.

Таким образом, у обучающихся, осваивающих уровень начального общего образования, имеют место особенности нарушений письма, чтения и письменно-речевой деятельности, которые необходимо учитывать в процессе коррекционно-логопедического воздействия.

1.3. Разработка проблемы самоконтроля деятельности в современной литературе в контексте его формирования у обучающихся с нарушениями письменной речи

Роль самоконтроля в деятельности человека является темой для исследований достаточно давно. Фундаментальное изучение психических процессов детей в норме и с нарушением речи, позволяют оценить значимость данного процесса для развития детей в целом.

На сегодняшний день известно, что данная функция, наряду с планированием и самоорганизацией, является ключевым метакогнитивным процессом, овладение которым выводит обучающегося на более высокий уровень развития компетенции самообучения, без которой сегодня немыслима образовательная деятельность.

Самоконтроль неотъемлемым образом включен во все виды деятельности человека: игровую, учебную, трудовую, научную, спортивную, речевую и др. Он относится к числу обязательных признаков сознания и самосознания человека и выступает как условие адекватного психического отражения человеком своего внутреннего мира и окружающей объективной реальности (24, с. 25-30).

Как необходимый элемент учебной деятельности, самоконтроль получил разработку в трудах Д.Б. Эльконина, К.П. Мальцевой, А.Н. Марковой.

Самоконтроль, осуществляемый обучающимися младшего школьного возраста в процессе учебной деятельности, обеспечивает сознательное управление и осуществление собственной учебной деятельности. «Всякое другое учебное действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности» (18, с. 204).

Так, Д.Б. Эльконин понимает самоконтроль как один из структурных элементов учебной задачи, посредством которого происходит усвоение образца и соотношение с ним выполняемых действий (64).

А.А. Крылов, уточняет, что самоконтроль с позиции функционального подхода, носит проверочный характер и заключается в установлении степени совпадения того, что должно быть, с тем, что еще только может быть или фактически уже имеет место (26, с. 122).

В связи с этим, Д.Б. Эльконин характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс(66). Как отмечал В.В. Давыдов, если способность контролировать выполнение задания свидетельствует об осознанном процессе преобразования учебной задачи, то оценка «сообщает» решена она или нет (13, с. 12).

Согласно теории Л.С. Выготского о происхождении высших психических функций, анализу такой развитой психической функции, как самоконтроль, должно предшествовать изучение его генетически-исходной формы – коллективных контрольных отношений, возникающих в совместной деятельности. Для этого действие контроля должно быть экспериментально построено, то есть развернуто и материализовано в конкретной деятельности ребёнка. Для этого необходима полная интериоризация действий контроля, процесс «вращения» внешнего, материализованного знака, превращение его во внутреннее средство регуляции контрольных действий (8, с. 210-213).

Л.С. Выготский рассматривал интериоризацию как общий механизм формирования высших, то есть осознанных, произвольных психических функций: логического мышления, произвольного внимания, смысловой памяти (8, с. 221-229).

Перечисленные функциональные и структурные компоненты деятельности, а также вид помощи, необходимой учащемуся для успешного выполнения действия, являются показателями

сформированности общей структуры регуляции деятельности, а, следовательно, самоконтроля (64, с. 15-20).

Большая роль в психологических исследованиях отводится влиянию внимания на формирование самоконтроля. Так, П.Я. Гальперин определяет внимание как идеальное, свернутое и автоматизированное действие контроля, учение о внимании как функции контроля – составная часть теории поэтапного формирования умственных действий (11, с. 110).

Е.П. Ильин раскрывая вопрос тождественности произвольного внимания и самоконтроля, отмечает: «Очевидно, что без произвольного внимания не может быть сознательного контроля за действиями, но внимание и контроль – это не одно и то же, и сводить контроль к вниманию нельзя. Внимание – это только инструмент контроля, а последний связан со сложной психической деятельностью, включающей в себя переработку информации, ее сличение с эталоном, оценку поступившей информации» (20, с. 109).

Анализ письменной речи в контексте формирования навыков самоконтроля, показал, что в процессе письма и чтения данный навык является заключительным и на каждом этапе письменно-речевой деятельности выполняет функцию сверки прочитанного и написанного с образцом, позволяя не допускать или же исправлять ошибки. Его несформированность выражается в невнимательности, не умении найти ошибку, что в свою очередь может привести к возникновению нарушения чтения и письма.

Оценка уровня сформированности контроля у обучающихся на уровне начального общего образования соответствует основным положениям концепции П.Я. Гальперина, согласно которой идеальная сокращенная автоматизированная форма контроля представляет собой процесс внимания (11, с. 75-79).

Г.В. Репкина, в соавторстве с Е.В. Заикиной, выделяет шесть уровней сформированности самоконтроля, которые представлены на рис. 1.3.1.,

При этом учитывается то, что в «чистом виде» они встречаются крайне редко (43). Для наглядности мы представили их в виде таблицы.

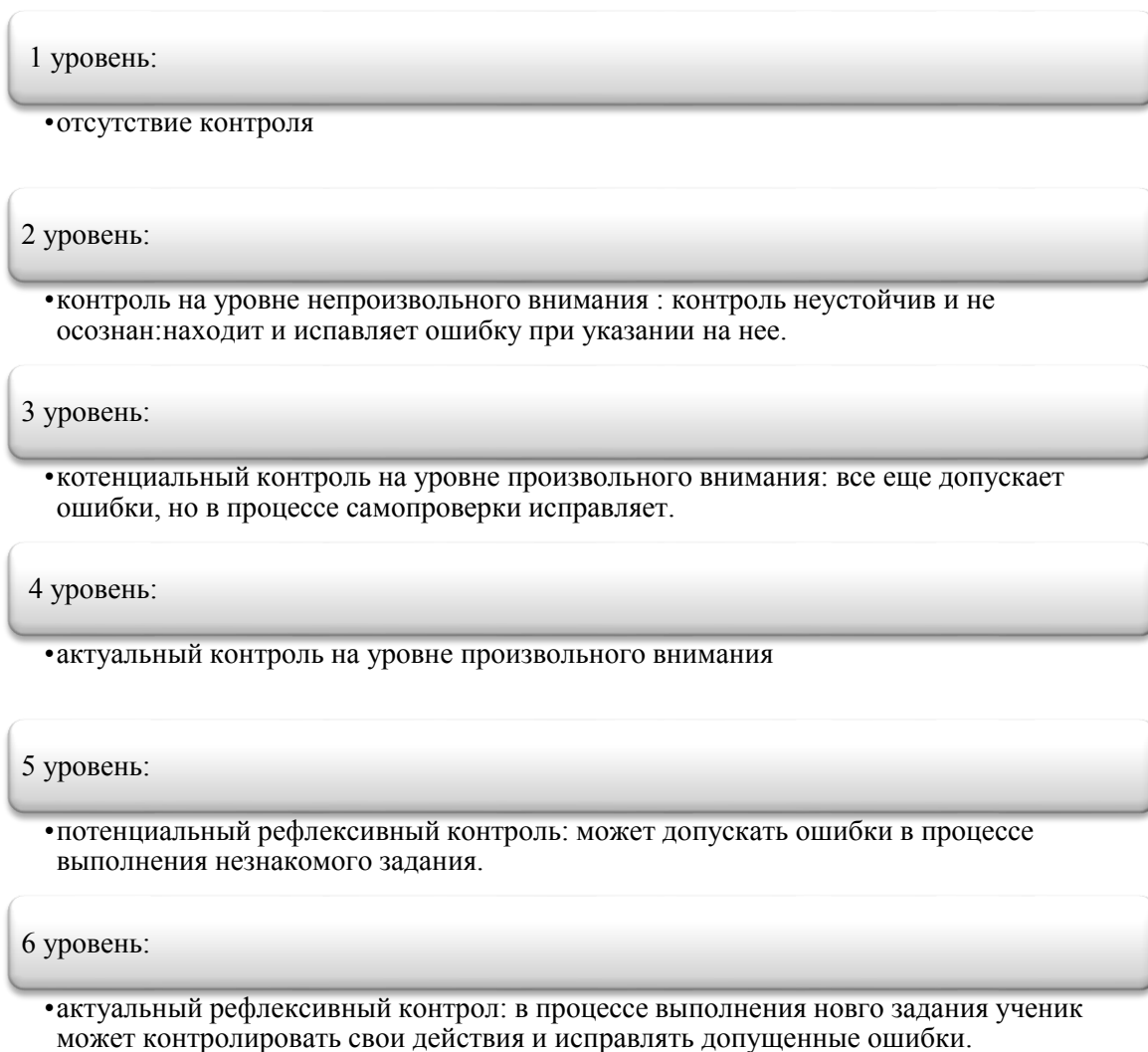


Рис. 1.4. Уровни формирования самоконтроля

В традиционной системе обучения, основной целью педагогической работы, являлось формирование предметных знаний, умений и навыков, в рамках действующего федерального государственного образовательного стандарта во главу угла поставлено формирование универсальных учебных действий, развитие умений самостоятельно осуществлять учебные действия.

Иначе обстоит дело в специальной методике обучения языку детей с нарушениями речи и в логопедии, где формирование навыком самоконтроля выделяется как направление коррекционной работы (1, 23).

В логопедической теории и практике воспитание самоконтроля выступает одной из самых важных задач устранения речевых нарушений (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др.) (31,58, 67).

Одним из первых, проблему изучения контроля в условиях письменной речи обозначил В.Е. Мамушин, автор указывал на то, что умение контролировать собственный текст нуждается в длительной речевой практике (36).

Так формированию самоконтроля над произношением у детей с нарушениями речи уделяется внимание в учебно-методическом пособии «Произносительная сторона речи: практический курс», авторы Е.Н. Российская и Л.А. Гаранина, в котором сформулированы дифференциальные признаки сходных по артикуляторно-акустическим характеристикам звуков, которые при подключении различных анализаторных систем (тактильного, кинестетического и др.) позволяют контролировать звукопроизношение (41, с. 49).

В логопедической литературе отмечается, что сформированный фонематический слух является средством самоконтроля над произношением (Н.А. Чевелева, Е.Н. Российская, Л.А. Гаранина и др.).

Это подтверждается исследованиями И.А. Шаповала, который изучая возможности овладения слабослышащими письменной речью, выяснил, что данная категория лиц из-за несовершенства средств и способов самоконтроля в процессе выполнения письменных работ, допускают ошибочные исправления (18,6% от общего числа поправок), что, по мнению исследователя, свидетельствует, о «недостаточном внимании педагогов к развитию этого действия» (63, с. 22).

О.В. Елецкая в авторской разработке, посвященной формированию учебной деятельности у школьников с дизорфографией, предлагая

коррекционную работу по формированию самоконтроля в процессе индивидуальной работы над ошибками, указывает на то, что исправление ошибок должно быть обучающим (16, стр.136). По ее мнению, логопед должен создать все условия для того чтобы действия ребенка в процессе работы становились осознанными и контролируемые. В связи с этим она приводит следующие способы правки орфографических ошибок:

- зачеркнута неправильная буква;
- подчеркнуто слово с ошибкой в нем выделена часть с ошибкой;
- подчеркивание слова с ошибкой;
- подчеркнуто слово, в котором есть ошибка, на полях условным символом указана часть слова, содержащая ошибку;
- на полях поставлен знак ошибки, а рядом – указание на часть слова или часть речи с допущенной ошибкой;
- на полях поставлен знак ошибки.

Автор предполагает, что данный способ, содержащий в себе постепенное возрастание самостоятельности позволяет развить навыки самоконтроля.

Е.Н. Российская предложила рассматривать в качестве средства самоконтроля чтение (40, с.74). Данное решение было обусловлено тем что, чтение может выступить как завершающая операция, на базе которой осуществляется контроль и редактирование (итоговый контроль). «Чтение можно рассматривать как процесс, в известном смысле обратный письму. То, что, для чтения является началом работы, для письма является его концом» (14, с. 193).

И.Н. Садовникова подчеркивала, что процесс чтения органично включается в процесс письма, выполняя при этом функцию, контроля за написанием, поэтому работа по преодолению дислексии и дисграфии должна проводится параллельно, без искусственного их разделения.

На представленном ниже рисунке 1.5, отображена данная классификация(46).

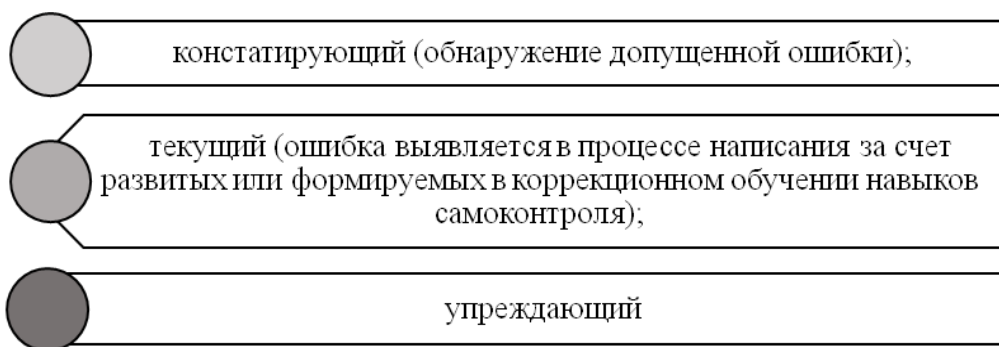


Рис. 1.5. Виды контроля в письменно-речевой деятельности

Первый вид контроля, обычно имеет вид проверочного чтения, он подразумевает под собой наличие проверяющего, который напоминает ученику о самопроверке. Текущий контроль имеет более произвольную форму, поскольку учащийся уже в состоянии отследить правильное написание и заметить, допущенную ошибку. Самоконтроль считается сформированным тогда, когда ребенок в процессе письма не допускает ошибок, это говорит о сложившихся навыках самоконтроля, то есть контроль несет упреждающий характер.

Таким образом, исследования теоретической базы, посвященной вопросам изучения самоконтроля, позволила нам сделать следующие выводы:

- все исследователи самоконтроля отмечают важность данного процесса, в жизнедеятельности человека;
- без самоконтроля невозможна образовательная деятельность, в том числе письменно-речевая;
- основным методом формирования самоконтроля, рассматривается применение чтения, в качестве самопроверки письменной работы;
- исследователи не учитывают влияние сформированности

анализаторных систем, то есть на первом месте остаются речевые, а не психические процессы.

Очевидно, что в достижении учебной самостоятельности, инициативности и ответственности обучающегося, осваивающего уровень начального общего образования, особое значение имеет умение контролировать свою деятельность, устанавливать и устранять причины возникающих трудностей.

Очевидно, что важным компонентом учебной деятельности ребенка является действие самоконтроля, когда получаемые им образовательные результаты рефлексивно выявляются и оцениваются им самим по отношению к индивидуально формулируемым целям. В связи с важностью формирования данного самоконтроля, одним из актуальных направлений изучения и формирования данного процесса, является контроль в письменно-речевой деятельности. Это обусловлено несколькими причинами, которые можно сформулировать следующим образом:

- процесс письма является произвольной деятельностью, овладение навыками письма возможно только при наличии ряда структурных компонентов, в том числе самоконтроля;
- высокие показатели школьной неуспеваемости в начальных классах, обусловленные несформированностью навыков письма.

Анализ специальной литературы выявил ряд авторов из разных научных направлений, которые занимались вопросом разработки методов изучения самоконтроля в письменно-речевой деятельности (П.Я. Гальперин, С.Л. Кабылицкая, У.В. Ульянова, Т.Н. Князева, Е.Н. Российская, О.Б. Иншакова).

Одной из важных разработок данного направления можно назвать «Методику изучения уровня внимания», представленную П.Я. Гальпериным в соавторстве с С.Л. Кабылицкой (11).

Целью данной методики было изучение уровня внимания и самоконтроля школьников. Основная идея заключалась в умении

школьников при помощи контроля обнаруживать допущенные ошибки и исправлять их.

У.В. Ульянкова предложила методику, целью которой было изучение особенностей контроля и самоконтроля младших школьников, имеющих задержку психического развития (52).

Цель методики заключалась в изучении у данной категории детей, умения следовать инструкции взрослого, уровне навыка контроля, позволяющего отслеживать правильность выполняемых действий.

В соответствии с общим замыслом исследования, автор разработал и предложил следующие критерии степени сформированности действий самоконтроля на основных этапах деятельности детей, которые представлены на рисунке 1.6.

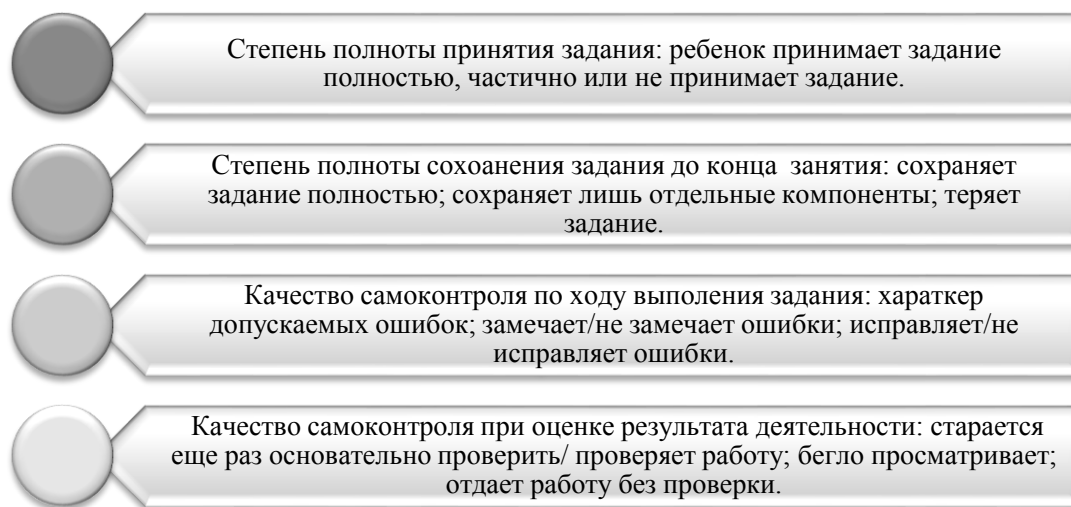


Рис. 1.6. Критерии оценки степени сформированности самоконтроля

Следующая методика изучения самоконтроля была предложена Т.Н. Князевой в рамках изучения психологической готовности ребенка к школе (22).

Для изучения самоконтроля Т.Н. Князева предложила задание, заключающееся в поиске и классификации ошибок. Подобно методике

П.Я. Гальперина, автор разработки предлагает использовать текст с допущенными в нем ошибками разного характера и таблицу с наименованием возможных ошибок, в которой школьнику предлагается записать полученные результаты.

Е.Н. Российской (40) разработана методика диагностики самоконтроля в процессе письма, основанная на идеи контролирующей рецепции со стороны чтения. Автор отмечает, что проведение методики с использованием существующих рекомендаций позволяет детально оценить все этапы самоконтроля: предварительный, текущий и констатирующий.

Следующая методика, направленная на изучение сформированности контроля в письменной речи, разработана О.Б. Иншаковой, и в рамках нейропсихологического подхода представляет собой блок системы обследования письма. В данной системе работы, изучения контроля является одним из направлений анализа письменных работ (38).

Для вычисления процентных показателей сформированности контроля, автор применяет ту же формулу, что и автор предыдущей методики. В отличие от методики Е.Н. Российской, О.Б. Иншакова не выделяет виды контроля и рассматривает его особенности в целом.

Подводя итог рассмотренным методикам, можно сделать следующие выводы.

Разработка проблемы самоконтроля деятельности в современной литературе в контексте его формирования у обучающихся с нарушениями письменной речи является актуальной и практически значимой для организации коррекционно-логопедической работы по коррекции дисграфии и дислексии на уровне начального общего образования в общеобразовательной организации.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ:

Таким образом, анализ научно-теоретических основ письменной речи, в частности чтения и письма, показал, что они формируются на основе множества операций, каждая из которых имеет свои особенности, связанные с включенностью в процесс чтения и письма различных психических функций: речи, восприятия, памяти, мышления и внимания.

В своей работе под письменной речью мы будем понимать сложную, системную произвольную психическую деятельность, которая обеспечивается участием различных структурно-функциональных компонентов и многих психических функций. Её структуру в качестве составляющих входят чтение и письмо.

Рассмотрение письменной речи в деятельностном аспекте позволит нам оттолкнуться от понятия «письменно-речевая деятельность», которое заключается в сложном функциональном единстве, взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов чтения и письма.

Таким образом, резюмируя вышеизложенное необходимо отметить, что в формировании навыков чтения и письма важная роль отводится: нейрофизиологическим (уровень развития функционального состояния анализаторных систем мозга, межсенсорного взаимодействия); лингвистическим (сформированность устной речи, фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи, достаточный уровень развития зрительного гнозиса, мнезиса, анализа, синтеза и пространственных представлений); психологическим (высшие психические функции (внимания, памяти, мышления); социально-личностным качествам соответствующим возрастному этапу развития ребенка, их полноценное взаимодействие и регуляция; методологическим (методика обучения, которая должна соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям ребенка) – условиям.

У обучающихся, осваивающих уровень начального общего образования, отмечаются нарушения письменной речи, в числе которых

имеют место частичное нарушение процесса письма и чтения, проявляющиеся в стойких, специфических, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма, определяемые как «дисграфия» и «дислексия».

Одной из причин нарушения письменно-речевой деятельности, на сегодняшний день рассматривается несформированность навыков самоконтроля.

Исследования теоретической базы, посвященной вопросам изучения данного процесса, позволила сформулировать следующие выводы:

- все исследователи самоконтроля отмечают важность данного процесса, в жизнедеятельности человека;
- без самоконтроля невозможна образовательная деятельность, в том числе письменно-речевая;
- основным методом формирования самоконтроля в письменно-речевой деятельности, рассматривается применение чтения, в качестве самопроверки письменной работы;
- исследователи не учитывают влияние сформированности анализаторных систем, то есть на первом месте остаются речевые, а не психические процессы.

Анализ методологических разработок по вопросу изучения и формирования самоконтроля в письменно-речевой деятельности, выявил факт наличия проблемы в контексте его формирования у обучающихся с нарушениями письменной речи, что является актуальной и практически значимой задачей для организации коррекционно-логопедической работы по коррекции дисграфии и дислексии на уровне начального общего образования в общеобразовательной организации.

ГЛАВА II. ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИСГРАФИЕЙ И ДИСЛЕКСИЕЙ

2.1. Результаты изучения самоконтроля письменно-речевой деятельности обучающихся с дисграфией и дислексией

Вопрос изучения самоконтроля в письменно-речевой деятельности не теряет актуальности.

Поэтому предметом анализа при проведении констатирующего эксперимента стали письменные работы школьников. Критерием для отбора учебного текста являлась доступность содержания текста адресату (учет возрастных, образовательных, психологических особенностей контрольной группы), а также содержательная ценность текста (наличие изученных правил грамматики, сложных слов и т.п.).

Целью нашего эксперимента было изучение различных видов самоконтроля (зрительного/слухового и текущего/констатирующего) в процессе письменно-речевой деятельности у обучающихся с дисграфией и дислексией.

Для проведения данного исследования, в экспериментальную группу были отобраны учащиеся 2-4 классов. Основным критерием отбора являлось наличие нарушения письменной речи по типу дисграфия.

Для изучения сформированности зрительного, слухового и текущего контролей мы обратились к методике О.Б. Иншаковой (38), которая предлагала следующие виды заданий (приложение №1):

1. Диктант текста;
2. Списывание с печатного текста;
3. Списывание с рукописного текста.

Для оценки среднего уровня предваряющего контроля, в каждой возрастной группе, мы использовали задание, которое заключалось в

самостоятельной подписи сюжетной картинке (для 2 класса), сочинения по сюжетной картинке (для 3-4 класса) (М.М. Безруких) (приложение №2)

Для оценки констатирующего контроля мы использовали поиск и исправление ошибок (П.Я. Гальперин) (11).

В своем исследовании мы использовали систему оценки, предложенную О.Б. Иншаковой, которая для всех заданий одинакова. За каждую допущенную ошибку начислялся 1 балл, для оценки уровня сформированности самоконтроля в письменно-речевой деятельности, была использована следующая формула (38, стр. 84):

$$P_{\text{конт}} = \frac{x}{X} \times 100\%$$
, где X – количество допущенных ошибок, а x – количество ошибок, исправленных в процессе выполнения задания (неправильно исправленные ошибки не учитываются).

Для дифференциации полученных результатов текущего и констатирующего контроля мы использовали следующие распределение уровней эффективности самоконтроля:

- высокий уровень – 76 % – 100 %;
- средний уровень – 51 % – 75%;
- ниже среднего уровня – 26 – 50;
- низкий уровень – 0 % – 25 %.

Таким образом, в процессе последующего анализа письменных работ мы рассматривали:

- эффективность текущего контроля каждого участника и в группе в целом;
- эффективность констатирующего самоконтроля каждого участника и в группе в целом;
- особенности текущего и констатирующего самоконтроля в каждой возрастной группе;
- наличие упреждающего самоконтроля;
- средние показатели контроля, внутри возрастной группы;

- сравнение результатов внутри возрастной группы и между возрастными группами;
- сравнение показателей зрительного и слухового контроля внутри возрастной группы.

Исследования зрительного/слухового, упреждающего, текущего и констатирующего контроля в письменной речи у обучающихся с дисграфией и дислексией проходило на базе МБОУ «СОШ №7 г. Белгорода» и МБОУ «Лицей №10» г. Белгорода.

Список обучающихся, вошедших в экспериментальную группу, представлен в таблице 1.3.

Таблица 1.3

Состав экспериментальной группы

№	Класс	Фамилия, имя	Логопедическое заключение
1.	2 А	Дима И.	Нарушения процессов формирования чтения и письма.
2.	2 А	Илья М.	Нерезко выраженное общее недоразвитие речи. Нарушения процессов формирования чтения и письма
3.	2 А	Богдан М.	Нерезко выраженное общее недоразвитие речи. Нарушения процессов формирования чтения и письма
4.	2 А	Богдан В.	Нарушения процессов формирования чтения и письма.
5.	2 А	Арсений Ш.	Нерезко выраженное общее недоразвитие речи. Нарушения процессов формирования чтения и письма
6.	2 А	Даниил А.	Нерезко выраженное общее недоразвитие речи. Нарушения процессов формирования чтения и письма
7.	2 Б	Дима Ф.	Нарушения процессов формирования чтения и письма.
8.	2 Б	Саша Р.	Нерезко выраженное общее недоразвитие речи. Нарушения процессов формирования чтения и письма
9.	2 Б	Даниил Ч.	Нерезко выраженное общее недоразвитие речи. Нарушения процессов формирования чтения и письма
10.	2 Б	Влад А.	Нарушения процессов формирования чтения и письма.
11.	2 Б	Максим З.	Нарушения процессов формирования чтения и письма.
12.	2 Б	Стас А.	Нарушения процессов формирования чтения и письма.
13.	2 В	Владик П.	Нарушения процессов формирования чтения и письма.
14.	2 В	Али И.	Нарушения процессов формирования чтения и письма.
15.	2 В	Аня К.	Нарушения процессов формирования чтения и письма.
16.	2 В	Артем К.	Нарушения процессов формирования чтения и письма.
17.	3 Б	Алексей П.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонематическим нарушением речи
18.	3 В	Вика Р.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонематическим недоразвитием речи
19.	3 В	Лев М.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонематическим недоразвитием речи
20.	3 В	Даша Из.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонематическим недоразвитием речи
21.	3 Г	Алена Г.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонематическим

			недоразвитием речи
22.	3 В	Ярослав К.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонематическим недоразвитием речи
23.	3 В	Коля Г.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонетико-фонематическим недоразвитием речи
24.	3 Г	Женя В.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонетико-фонематическим недоразвитием речи
25.	3 Г	Никита Ч.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонематическим нарушением речи
26.	3 Г	Эмилия К.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонетико-фонематическим недоразвитием речи
27.	3 Б	Костя В.	Нарушение чтения и письма, обусловленное общим недоразвитием речи
28.	3 Г	Вероника Б.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонематическим нарушением речи
29.	3 Б	Никита К.	Нарушение чтения и письма, обусловленное общим недоразвитием речи
30.	3 Б	Саша Г.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонематическим нарушением речи
31.	3 Б	Максим Л.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонетико-фонематическим недоразвитием речи
32.	3 Г	Иван М.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонетико-фонематическим недоразвитием речи
33.	3 Г	Никита Т.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонетико-фонематическим недоразвитием речи
34.	3 Б	Кирилл К.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонематическим недоразвитием речи
35.	4 В	Илья м.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонетико-фонематическим недоразвитием речи
36.	4 В	Влад Б.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонетико-фонематическим недоразвитием речи
37.	4 Б	Ксения Д.	Нарушение чтения и письма, обусловленное общим недоразвитием речи
38.	4 В	Реваз П.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонематическим нарушением речи
39.	4 В	Влад К.	Нарушение чтения и письма, обусловленное общим недоразвитием речи
40.	4 В	Аня Х.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонематическим нарушением речи
41.	4 В	Витя Р.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонематическим нарушением речи
42.	4 Б	Максим Л.	Нарушение чтения и письма, обусловленное общим недоразвитием речи
43.	4 Б	Антон С.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонетико-фонематическим недоразвитием речи
44.	4 Б	Илья С.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонетико-фонематическим недоразвитием речи
45.	4 Б	Данил Б.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонетико-фонематическим недоразвитием речи
46.	4 Б	Дима Ж.	Нарушение чтения и письма, обусловленное фонематическим нарушением речи

Проведя констатирующий эксперимент, направленный на изучение зрительного/слухового, предваряющего, текущего и констатирующего

контроля в письменной речи у младших школьников с дисграфией и дислексией и проанализировав работу с позиции допущенных и исправленных ошибок, мы получили количественные результаты, представленные в таблице 1.4.

Таблица 1.4

Количественные результаты выполнения письменных заданий

№ п/п	Класс	ФИ	Сочинение	Диктант	Списывание		Поиск ошибок (кол-во не найденных)
					с печатного текста	с рукописного текста	
1.	2 А	Дима И.	3	5	5	7	8/12
2.	2 А	Илья М.	2	13	7	4	10/12
3.	2 А	Богдан М.	2	14	5	4	8/12
4.	2 А	Богдан В.	0	3	8	10	6/12
5.	2 А	Арсений Ш.	8	19	17	21	11/12
6.	2 А	Даниил А.	0	18	11	15	11/12
7.	2 Б	Дима Ф.	9	1	12	11	11/12
8.	2 Б	Саша Р.	3	16	5	4	11/12
9.	2 Б	Даниил Ч.	7	10	5	9	8/12
10.	2 Б	Влад А.	2	3	8	5	6/12
11.	2 Б	Максим З.	5	6	12	9	11/12
12.	2 Б	Стас А.	5	6	3	5	10/12
13.	2 В	Владик П.	2	4	1	3	10/12
14.	2 В	Али И.	2	14	6	6	10/12
15.	2 В	Аня К.	1	12	3	2	12/12
16.	2 В	Артем К.	3	4	2	6	3/12
17.	3 Б	Алексей П.	5	1	3	2	5/13
18.	3 В	Вика Р.	4	0	3	2	11/13
19.	3 В	Лев М.	12	8	3	4	11/13
20.	3 В	Даша Из.	0	0	3	4	7/13
21.	3 Г	Алена Г.	6	3	2	5	12/13
22.	3 В	Ярослав К.	6	3	7	9	10/13
23.	3 В	Коля Г.	13	10	15	14	9/13
24.	3 Г	Женя В.	14	10	9	12	10/13
25.	3 Г	Никита Ч.	9	8	3	5	8/13
26.	3 Г	Эмилия К.	3	7	3	2	10/13
27.	3 Б	Костя В.	8	14	7	8	10/13
28.	3 Г	Вероника Б.	3	4	5	8	7/13
29.	3 Б	Никита К.	8	8	9	11	12/13
30.	3 Б	Саша Г.	4	12	8	10	12/13
31.	3 Б	Максим Л.	7	17	7	8	10/13
32.	3 Г	Иван М.	2	7	14	13	7/13
33.	3 Г	Никита Т.	4	3	5	4	8/13
34.	3 Б	Кирилл К.	10	9	3	6	7/13
35.	4 В	Илья М.	8	14	6	6	1/16
36.	4 В	Влад Б.	2	10	1	2	0/16
37.	4 Б	Ксения Д.	11	31	16	21	13/16
38.	4 В	Реваз П.	1	3	3	5	8/16
39.	4 В	Влад К.	4	14	5	7	10/16

40.	4 В	Аня Х.	2	6	3	3	9/16
41.	4 В	Витя Р.	3	5	3	4	7/16
42.	4 Б	Максим Л.	3	10	0	3	7/16
43.	4 Б	Антон С.	8	8	1	2	9/16
44.	4 Б	Илья С.	3	7	1	3	9/16
45.	4 Б	Данил Б.	1	3	1	1	7/16
46.	4 Б	Дима Ж.	2	12	4	6	12/16
47.	4 А	Иван Е.	4	14	4	3	8/16
48.	4 А	Костя М.	5	11	2	4	12/16
49.	4 А	Витя Б.	4	9	6	5	11/16
50.	4 А	Даша Ц.	4	12	4	4	11/16

Для формирования уровневых показателей сформированности самоконтроля, количественные показатели табл. 1.4, были переведены в уровневые показатели для каждого участника, по каждому из выполненных заданий (приложение № 3). Опираясь на данные показатели были составлены диаграммы уровней выполнения диктанта и списывания (текущий контроль), сочинение (предваряющий контроль) и поиска ошибок (констатирующий контроль).

Необходимо отметить, что в процессе исследования письменных заданий было выявлено – незначительное число обучающихся самостоятельно использовала самопроверку по окончанию работы (12%), однако анализ исправлений показал, что поправки касались грубых описок (заступы за линию, слишком длинные или короткие элементы букв).

Анализ сочинения с позиции сформированности самоконтроля показал следующее. Во втором классе у 2 человек был выявлен высокий уровень сформированности самоконтроля, 3 человека получили ниже среднего, оставшиеся 11 человек продемонстрировали низкий уровень самоконтроля.

В данной возрастной группе, попыток самопроверки в конце написания работы не наблюдалось. К исправлениям текущего самоконтроля относились: начало слова с неправильной буквы, маленькая буква в начале предложения.

В 3 классе, 16 человек показали низкий уровень, 1 человек ниже среднего и 1 – высокий уровень сформированности самоконтроля. В данной возрастной группе, попытки самопроверки в конце написания работы наблюдались у трех человек. Однако исправления относились к

неаккуратному написанию элементов букв, началу слова с другой буквы и началу предложения с маленькой буквы. К исправлениям текущего самоконтроля относились: начало слова с неправильной буквы, маленькая буква в начале предложения, дописывание недостающего элемента.

В 4 классе, 1 человек получил высокий уровень, 2 ученика получили средний уровень, 5 учеников показали ниже среднего и 8 человек получили низкий уровень сформированности самоконтроля. В данной возрастной группе, попытки самопроверки в конце написания работы наблюдались у 3 человек.

Указанные выше результаты, для большей наглядности были представлены на рис. 1.7.

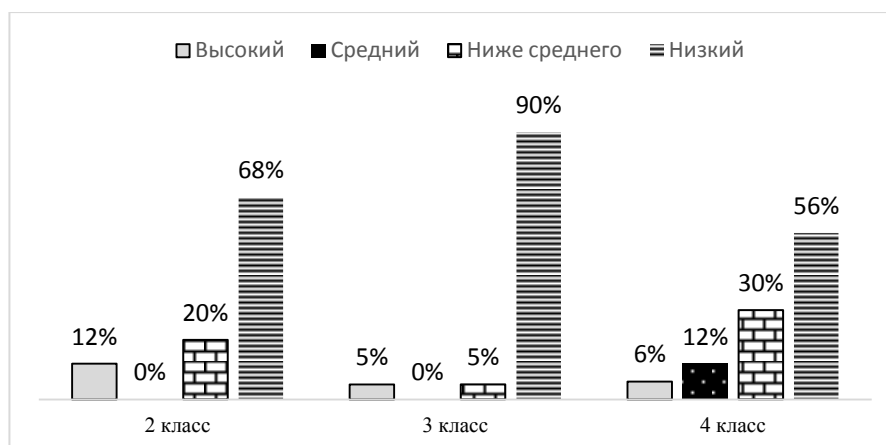


Рис. 1.7. Уровневые показатели сформированности самоконтроля у обучающихся 2-4 классов

Средний показатель сформированности самоконтроля в экспериментальной группе составил 21%, что является низким показателем.

Рассчитав уровневые показатели контроля для всех участников эксперимента, мы перешли к анализу состояния навыков контроля во втором, третьем и четвертом классе.

Так исследование самоконтроля во 2 классе, для большей наглядности, представлены на рисунке 1.8.

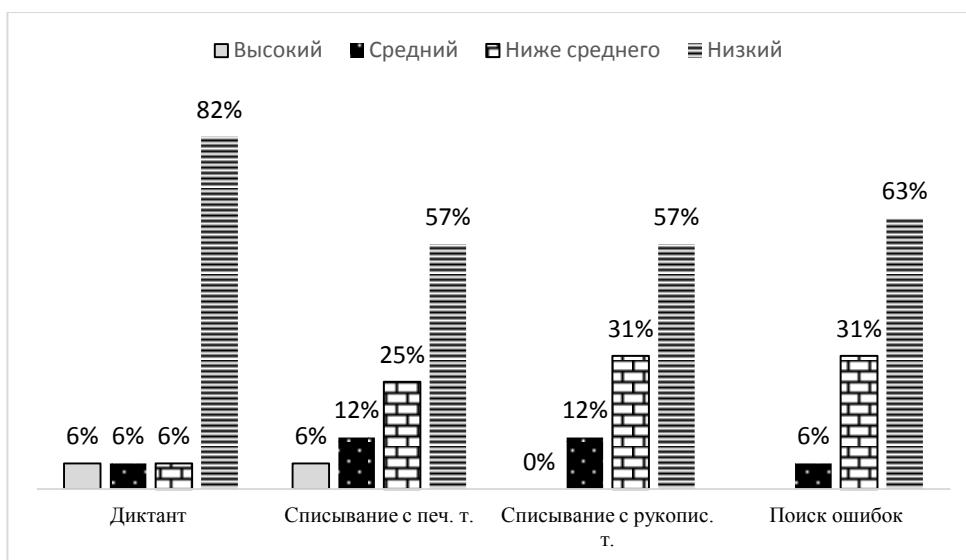


Рис. 1.8. Сформированность текущего и констатирующего контроля у учащихся 2 класса с дисграфией и дислексией

Как можно увидеть из рисунке 1.8, больше половины обучающихся 2 класса продемонстрировали низкий уровень текущего и констатирующего контроля.

Так в процессе написания диктанта 13 человек (82%) продемонстрировали низкий показатель текущего контроля, 1 человек (6%) – ниже среднего, 1 человек (6%) – средний и 1 ученик (6%) – высокий уровень сформированности текущего контроля. Средний показатель по группе составил 16%.

При анализе диктантов были отмечены следующие распространённые ошибки:

- пропуск окончания /неправильное окончания (под кустов – под кустом, хорош высокое березы, зайк- зайка);
- пропуск точки в конце предложения;
- начало предложения с маленькой буквы;
- слитное написание предлога и существительного (удупла);
- ошибки смешения букв по акустико-артикуляционному сходству (бод - под);

- пропуск буквы (прячется-прячется).

Результаты анализа текущего контроля в процессе списывания с печатного и прописного текста оказались примерно равны.

Списывание с печатно текста – 1 человек (6%) высокий уровень, 2 участника (12%) – ниже среднего, 4 человека (25%) – средний и 9 детей (57 %) ниже среднего уровня. Средний показатель равен 20%.

Списывание с рукописного текста – 2 участника (12%) – ниже среднего, 5 человека (31%) – средний и 9 детей (57 %) ниже среднего уровня. Средний показатель равен 14 %.

Тем ни менее он оказался выше, чем написания диктанта, например, низкий уровень сформированности контроля получили 9 человек (57%).

В результате качественного исследования списывания нами были отмечены следующие виды ошибок:

- пропуск буквы (ручью-ручьё, пил-поил, голбь-голубь);
- пропуск слова, повторение слов в предложении;
- написание лишних букв (ручьей);
- не дописывание элементов букв;
- замены по твердости/глухости (мёд-мет);

При сравнении результатов диктанта и списывания, с последующим анализом допущенных ошибок, мы пришли к выводу, что у данной возрастной категории, слуховой контроль вызывает больше трудностей, чем зрительный, поскольку диктант подразумевает под собой следующий ряд операций:

- услышать и выделить звук;
- уточнить звук, состав слова, установить последовательность звуков;
- представление графического образа звука, перевод звуковой структуры в графические знаки;
- удерживание в памяти графических символов и их правильная пространственная организации;

- написание правильной последовательности букв.

Учитывая данные процессы, мы можем констатировать, что второклассникам еще сложно безошибочно выполнить данные операции, не забывая об отграничении речевых единиц.

В тоже же время, списывание вызывает у них меньше проблем, поскольку у школьников имеется опора в виде текста, что и обуславливает разницу в результатах.

Анализ сформированности констатирующего контроля показал, что больше половины обучающихся имеют низкий уровень состояния навыка самопроверки (63%), треть обучающихся продемонстрировали уровень ниже среднего (31%), один ребенок набрал средний уровень (6%). Средний показатель по группе составил 24%.

Анализ пропущенных ошибок показал, что ученики в равной степени не замечают отсутствие точек перед заглавной буквой, слитное написание предлога и существительного, пропуски окончаний и букв в середине слова.

Изучение результатов выполнения последнего задания показал, что большая часть учеников – 10 человек (63%) – не способны обнаружить в тексте ошибки дисграфического типа, а именно пропуски заглавных букв, точек, слитное написание слов. Сравнение письменных работ каждого ребенка, так же показало, что ошибки, которые дети не видели в специальном тексте, они допускали в процессе написания диктанта и списывание. Ниже среднего получили 5 человек (31%) и 1 ученик (6%), получил средний уровень сформированности констатирующего контроля.

Проанализировав работы 2 класса, мы перешли к письменным работам следующей возрастной группы. Распределение уровней сформированности навыков самоконтроля в 3 классе представлены на рисунке 1.9.

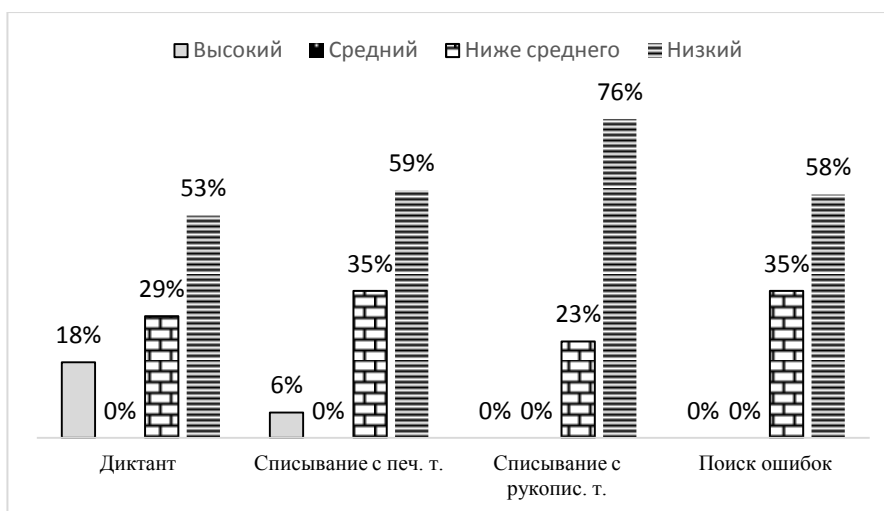


Рис. 1.9. Сформированность текущего и констатирующего контроля у обучающихся 3 класса с дисграфией и дислексией

Анализ диктанта в 3 классе выявил следующий результат: 3 человека (18%) получили высокий уровень, 5 учеников (29%) показали уровень ниже среднего и 8 человек (53%) показали низкий уровень. Средний показатель составил 29%.

Изучив работы, мы отметили следующие виды ошибок:

- пропуск окончания /неправильное окончания (перестал дожде), что по сути своей является аграмматизмом;
- нарушение границ предложения, проявляющееся в пропуск точки в конце предложения – интерпретируется нами как нарушение языкового анализа и синтеза;
- ошибки в конфигурации букв (например, в слове «шумят» – дополнительный элемент между м и я) как проявления оптической формы дисграфии;
- начало предложения с маленькой буквы (дисграфия на основе языкового анализа и синтеза);
- пропуск предлога/ слитное написание предлога и существительного (в октябре – в октябре);

- пропуск буквы/добавление буквы (дерева-деревья, лют-льют, листья-листья, рчьях-ручьях, лисьтя, осенней, осеньн-осенний).

Одной из основных допустимых ошибок стало написание мягкого знака, обучающиеся либо пропускали его, либо добавляли после согласной смягченной гласной второго ряда (например, осенней).

В целом результаты диктанта учеников 3 класса не отличаются от результатов 2 класса, так, дети не соблюдали границ между словами и предложениями, пропускали буквы и целые словосочетания.

За выполнение списывания с печатного и рукописного текстов обучающиеся разделились по уровням следующим образом.

Списывание с печатно текста – 1 человек (6%) высокий уровень, 7 участников (38%) ниже среднего и 10 детей (56 %) ниже среднего уровня. Средний показатель равен 20%.

Списывание с рукописного текста – 4 человека (23%) набрали ниже среднего, 14 человек (76%) получили низкий уровень. Средний показатель составил 14%.

Учащимися в данных заданиях были допущены следующие ошибки:

- ошибки в конфигурации букв (воздухол- воздухом, в слове «смокли» – не дописана Л, в слове «хорошо» - не дописан элемент букв Ш, пеплым-теплым, дышапъ-дышать);
- пропуск буквы/добавление буквы (птичие – птичы, земля-земля, рчьях-ручьях);
- пропуск слова (яркие р адуют глаз – яркие краски радуют глаз);
- нарушение звуко-буквенного анализа (красев-красив, ленных-лесных);
- ошибки, связанные со слитным написанием речевых единиц (лесныхручьях).

Помимо вышеперечисленных ошибок, основным отличием в списывании с рукописного текста являлось, дописывание лишних элементов, повторение целых слов.

В отличие от работ 2 класса, обучающиеся 3 класса в процессе списывания единично допускали пропуски точек и написание прописной буквы в начале слова. В случае написания прописной буквы в начале предложения, учащиеся производили исправления.

Анализ сформированности констатирующего контроля выявил следующие результаты: 8 учеников (44%) получили ниже среднего, 10 детей (56%) - низкий уровень. Средний показатель по группе составил 30%, что на 6% процентов выше, чем во втором классе.

Анализ работ показал, что ученики, в процессе выполнения задания, набравшие больше 25%, в основном допускали такие ошибки как слитное написание слов, пропуски окончания и пропуски буквы. Остальная часть группы дополнительно не разграничивала предложения, пропуская точки и заглавные буквы.

Проанализировав работы 3 класса, мы перешли к анализу письменных заданий, выполненных 4 классом. Для большей наглядности полученные результаты были представлены на рисунке 1.10.

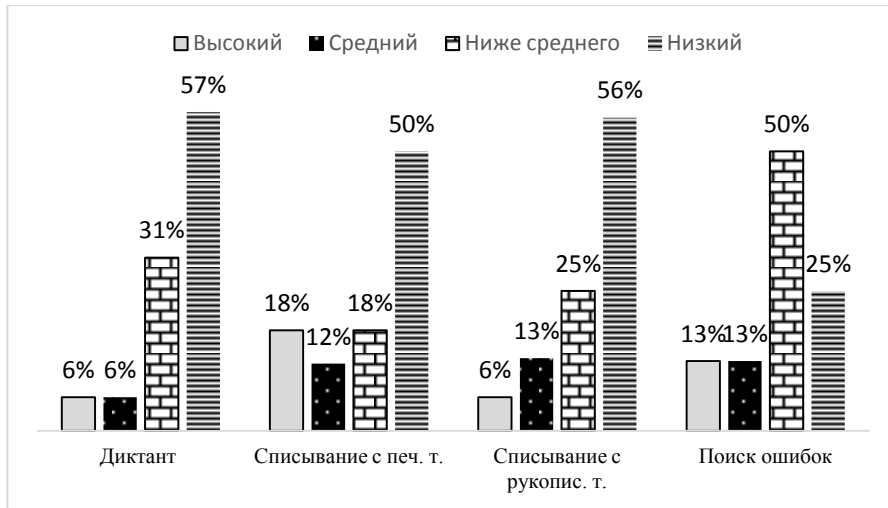


Рис. 1.10. Сформированность текущего и констатирующего контроля у учащихся 4 класса с дисграфией и дислексией

Результаты написания диктанта в 4 классе распределились следующим образом: 9 человек (57%) получили низкий уровень, 5 человек (31%) ниже среднего, 1 человек набрал средний уровень (6%) и 1 человек получил высокий уровень (6%). Средний показатель составил 27%.

В процессе анализе диктантов были отмечены следующие распространённые ошибки:

- пропуск окончания /неправильное окончания (холодна-холодная);
- ошибки отграничения речевых единиц (натропе, под мерзла – подмерзла, сер ыми – серыми);
- ошибки смешения букв по акустико-артикуляционному сходству (ресский – резкий, одлители – облетели, выбал – выпал, тует – дует);
- пропуск буквы (ненасная-ненастная, окреснот-окрестность, стит-стоит).

Основным отличием письменных работ данной возрастной категории является то, что у большинства экспериментальной группы – 11 человек (69%), отсутствуют такие ошибки, как пропуск точки в конце слова и написание прописной в начале предложения, у 19% пропуск точки встречается один раз.

Анализ списывания с печатного и рукописного текста, показал, что уровень текущего контроля в процессе списывания с печатного текста оказался выше, чем с рукописного текста.

Так, при выполнении 2 задания: 8 человек (50%) получили низкий уровень, 3 человека (18%) – ниже среднего, 2 человека (12%) – средний уровень и 3 ученика (18%) показал высокий уровень.

Средний показатель сформированности текущего контроля в процессе списывания с печатного текста равен 37%.

В процессе списывания с рукописного текста, был получен следующий результат: 9 человек получили низкий уровень, 4 человека (25%) – ниже среднего, 2 человека (13%) – средний уровень и 1 ученик (6%) показал высокий уровень. Средний показатель сформированности текущего контроля в процессе списывания с рукописного текста 27%.

В результате исследования списывания нами были отмечены следующие виды ошибок:

- пропуск буквы (вчера – вечером, подарил – подарил, диван – диване, зиммм – зимним)
- пропуск слова, повторение слов в предложении (стоит у избу – стоит у синего моря, на кровати нарисов- на картинке нарисована, осенним зимним вечером – осенним или зимним);
- замена слов (каждой – жадной).

Во время анализа данного вида работ, мы пришли к выводу, что основной причиной возникновения ошибок было отвлечение внимания в процессе работы – ученики дописывали лишние элементы букв, буквы, слова. Ошибки отграничения речевых единиц (пропуск точки, слитное написание слов, отдельное написание слова) – отсутствовали. В соответствии с существующими исследованиями формирования навыка письма, мы можем предположить, что одной из причин качественного улучшения списывания послужило улучшение навыка письма. То есть, у

учащихся 4 классов взаимодействие графо-моторного и оптического анализаторов значительно выше, чем у учеников 2 и 3 классов.

Проанализировав сформированность текущего и упреждающего контроля внутри каждой возрастной группы, в соответствии с поставленными задачами мы провели качественное сравнение выполнения диктанта и списывания для каждого участника с позиции зрительного и слухового контроля.

Из приложения № 2 можно увидеть, что текущий контроль в процессе выполнения диктанта в большинстве случаев отличается от контроля в списывании.

Далее нами было проведено сравнение сформированности зрительного и слухового контроля, для большей наглядности полученный результат был отражен на рисунке 1.11.

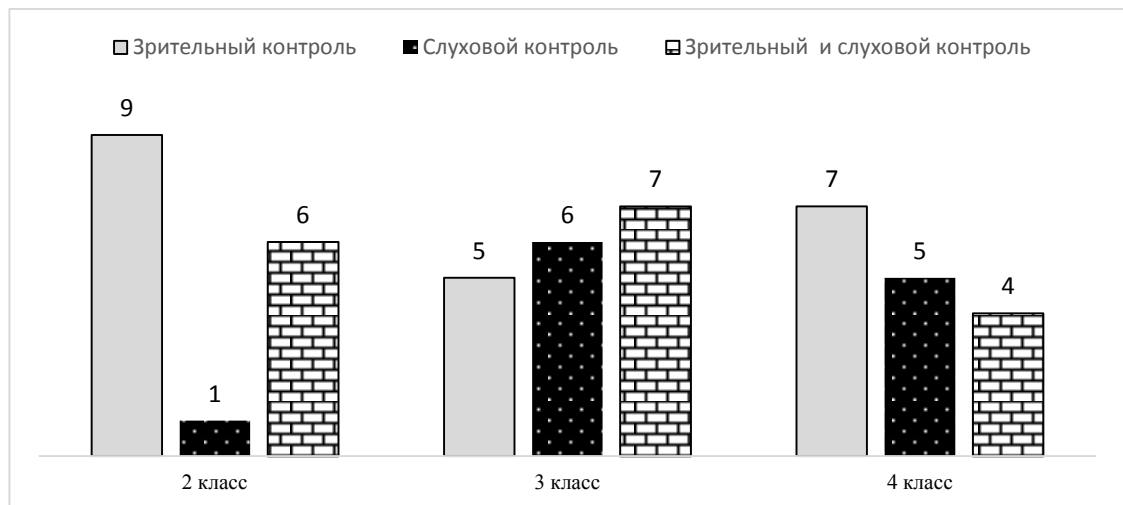


Рис. 1.11. Сравнение сформированности зрительного и слухового контроля во 2-4 классах

На рисунке 1.11, представлены 3 группы (зрительный контроль, слуховой контроль и смешанный): в первую группу вошли те ученики, у которых уровень зрительного контроля превышал слуховой на порядок, соответственно во второй группе обучающиеся, у которых преобладал

слуховой контроль, в третью группу попали ученики, продемонстрировавшие одинаковый уровень зрительного и слухового контроля.

Как можно увидеть из рисунка 1.11, во втором классе преобладал зрительный контроль, в 3 классе преобладал смешанный тип, 4 класс продемонстрировал так же, как и первый, преобладание зрительного контроля. Тем ни менее, по сравнению с первой возрастной группой, слуховой контроль в 3 и 4 классе был значительно выше.

Однако это еще раз подтверждает неоднородность нарушения, в каждой возрастной группе можно было выделить учеников, у которых преобладал тот или иной тип контроля, в зависимости от сформированности анализаторной системы. Это ещё раз подтверждает необходимость дифференцированного подхода к вопросу формирования самоконтроля, в процессе коррекции нарушения письменной речи по типу дисграфия.

Изучение самоконтроля на разных возрастных уровнях показал, что работа по формированию навыков контроля необходима в любой возрастной группе.

Таким образом, мы можем сделать следующие **выводы**.

Уровень сформированности навыков текущего контроля у учащихся 2 и 3 класса примерно на одном уровне, в 4 классе он несколько повышается, также происходит качественный скачок в использовании языковых средств.

Уровневые показатели констатирующего контроля обучающихся 2-3 классов с дисграфией и дислексией, находятся в пределах низкого (до 25%) и ниже среднего (26% - 50%), однако средние показатели данного навыка в 3 классе выше, чем во 2. В 4 классе также наблюдается значительное повышения уровня констатирующего контроля.

Сравнение результатов списывания и диктанта, показало, что зрительный контроль у обучающихся младшего школьного возраста с дисграфией и дислексией сформирован значительно лучше слухового, учащиеся 4 класса практически не допускают ошибок в списывание, а допущенные относятся к рассеянному внимаю. Тем ни менее в каждой

возрастной группе были отмечены обучающиеся с равным уровнем контроля и преобладанием слухового над зрительным.

Таким образом, важность правильной системы работы по формированию письменной речи у детей с дисграфией и дислексией, которая будет включать дифференцированную работу по формированию контроля, на наш взгляд приобретает все большую актуальность.

2.2.. Методика формирования самоконтроля письменнo-речевой деятельности обучающихся с дисграфией и дислексией

Исследование научных работ: А.Р. Лурия, Т.В. Ахутиной, Е.Н. Российской, И.Н. Садовниковой, И.А. Сотовой - в области лингвистики, психолингвистики, психологии, логопедии, а также данные констатирующего эксперимента, позволяют нам сделать вывод о том, что у обучающихся младшего школьного возраста с дисграфией и дислексией, уровень развития навыков самоконтроля может зависеть от сформированности анализаторных систем, в частности слухового и зрительного анализатора (35, 2, 40, 46).

В связи с вышерассмотренными особенностями развития самоконтроля в письменнo-речевой деятельности, очевидна необходимость создания системы работы, которая будет учитывать дифференцированный подход к вопросу формирования навыков контроля.

В процессе разработки системы занятий по формированию самоконтроля обучающихся младшего школьного возраста нами были намечены следующие направления:

1. Работа по формированию зрительного контроля.
2. Работа по формированию слухового контроля.

Система работы по формированию навыков самоконтроля представлена в виде схемы на рисунке 1.12.

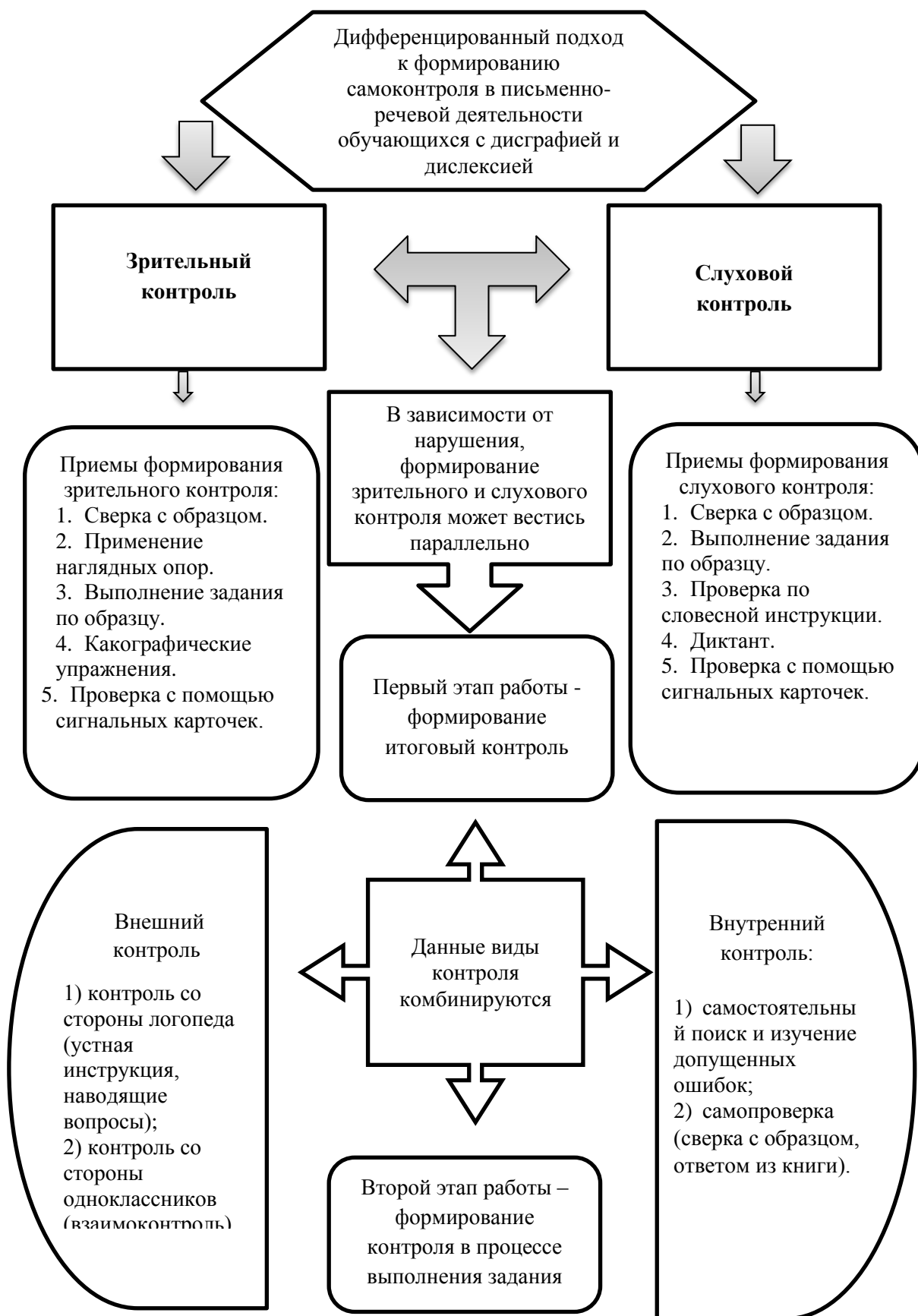


Рис. 1.12. Схема дифференцированного подхода к формированию самоконтроля в письменно-речевой деятельности обучающихся с дисграфией и дислексией

В процессе реализации данных направлений должны были решаться следующие задачи:

1. воспитание потребности в осуществлении контроля и самоконтроля;
2. формирование и закрепление алгоритма самопроверки (итоговый контроль);
3. создание постепенного перехода к свернутому, автоматизированному действию, перерастающему в умение, а затем в навык, с учетом на каждом этапе трех уровней овладения действием контроля;
4. формирование слуховых дифференциаций звуков;
5. закрепление и дифференциация букв по сходному написанию.

В процессе разработки методики формирования контроля мы опирались на дидактические принципы общей и специальной педагогики: доступности, планомерности, систематичности, последовательности усложнения учебного материала.

Помимо этого, были учтены ряд психолого-педагогических условий:

1. учет в планировании направлений коррекционно-педагогической работы, результатов логопедического обследования состояния зрительного, слухового, текущего и констатирующего контроля в письменной речи;
2. учет особенностей дисграфии, использование соответствующих методов и материалов, направленных на коррекцию данного нарушения;
3. формирование сознательного усвоения ребенком образца действия;
4. постоянные оценочные действия со стороны педагога, учителя-логопеда, родителей;
5. создание положительного эмоционального фона в группе;
6. создание заинтересованности, которая, в свою очередь, позволит повысить уровень сосредоточенности и внимания учащихся;
7. целенаправленное воспитание потребности в осуществлении контроля и самоконтроля.

Одним из основных условий развития самоконтроля, является применение различных приемов формирования внутреннего контроля, отражённых в таблице 1.5.

Таблица 1.5

Методы и приемы формирования итогового контроля

Направления коррекционной работы	Приемы формирования внутреннего контроля
Зрительный контроль	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сверка с образцом. 2. Применение наглядных опор. 3. Выполнение задания по образцу. 4. Какографические упражнения. 5. Проверка с помощью сигнальных карточек. 6. Сверка с ответом из карточки
Слуховой контроль	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сверка с образцом. 2. Чтение выполненного задания в слух. 3. Выполнение задания по образцу. 4. Проверка по словесной инструкции. 5. Сверка с ответом из карточки

В данной таблице представлены приемы формирования контроля, которые относятся к внутренним процессам. Однако на данном этапе школьникам еще сложно совершать произвольные действия без руководства со стороны педагога, поэтому далее представлены приемы внешнего контроля, совершаемые школьниками и логопедом.

Внешний контроль со стороны логопеда может быть представлен следующими приемами (16).

- 1) Подчеркивание в слове места допущенной ошибки.
- 2) Подчеркивание слова с допущенной ошибкой.
- 3) Отметка на полях о наличие допущенной ошибки в строке.

Данная система проверки, правильности выполнения задания, позволяет научить школьника самостоятельному поиску допущенных ошибок, а также наглядно продемонстрировать важность самопроверки.

Подчеркивание ошибки в слове является полностью внешним итоговым контролем со стороны логопеда, данный вариант контроля

является начальным и его цель заключается в создании условия для формирования потребности в самопроверке. Когда логопед, в выполненном задании подчеркивает слово целиком, у обучающегося появляется возможность совершить самостоятельный, упрощенный поиск допущенной ошибки. Последний прием внешнего итогового контроля со стороны логопеда минимален, поскольку основной его задачей является указать на наличие ошибки, не отмечая конкретного места. На данном этапе итоговый контроль со стороны школьника практически полностью произволен, поскольку ему необходимо, используя подсказку верно определить допущенную ошибку.

К методам внешнего контроля также необходимо отнести коллективную проверки задания и взаимопроверки школьников. Проверка с помощью сигнальных карточек.

Необходимо особо отметить роль взаимной проверки качества и эффективности учебной деятельности школьников. Большое значение играет ее воспитательная функция: содействие в выработке таких качеств личности, как честность и правдивость, коллективизм, дисциплинированность и др. Также имеет значение развивающая функция взаимопроверки: она служит хорошей школой воспитания самоконтроля – ведь обнаружить недостатки в работе товарища легче, чем в собственной работе. Кроме этого, читая работу своего одноклассника, ученик повторяет проделанную работу, а также алгоритм ее выполнения, что так же положительно сказывается на закреплении материала. И наконец, взаимная проверка деятельности школьников в обучении помогает логопеду осуществлять проверку знаний учащихся.

Данный вид работы эффективен как в начале работы по формированию самоконтроля, так и в конце работы, его можно осуществлялась на различных этапах занятия. Целью данного приема является проверка и оценка выполнения задания. Со стороны логопеда совершается подкрепление

в виде дополнительной оценки с целью выяснить уровень знаний уже двух учеников (выполнившего и проверившего).

При составлении упражнений, направленных на формирование самоконтроля в письменной речи, мы опирались на приемы и примеры упражнений по коррекции дисграфии разработанные Е.В. Мазановой, К.Е. Бухариной, В.В. Коноваленко, И.Е. Токаревой, А.Н. Ефименковой.

Система работы по формированию самоконтроля согласно дидактическим принципам, представлена в таблице 1.6.

Таблица 1.6.

**Содержание направлений коррекционной работы:
этапы, приемы, упражнения формирования самоконтроля**

Направление работы	Этапы работы	Приемы формирования внутреннего самоконтроля	Приемы внешнего контроля	Примеры упражнений
Зрительный контроль	1 этап: Формирование итогового контроля	Сверка с образцом	Подчеркивание логопедом места с ошибкой.	«Вычеркни заданную букву»,
		Применение наглядных опор.	Подчеркивание логопедом места с ошибкой.	«Допиши букву»
		Выполнение задания по образцу	Взаимопроверка; Совместная проверка.	«Выполни по образцу»
		Какографические упражнения.	Указание строки с допущенной ошибкой	«Шифровка»
	2 этап: Формирование текущего контроля	Сверка с ответом из карточки	Взаимопроверка. Совместная проверка.	«Слуховой диктант»
		Самопроверка без использования ответа к заданию	Указание логопедом строки с допущенной ошибкой. Взаимопроверка	Диктант. Списывание с рукописного/ печатного текста.
Слуховой контроль	1 этап: Формирование итогового контроля	Сверка с образцом	Контроль со стороны логопеда: отметки допущенных и не исправленных ошибок	«Вставь пропущенную букву»
		Выполнение задания по образцу	Совместная проверка; контроль со стороны логопеда: отметки допущенных и не исправленных ошибок.	«Вставить пропущенный слог»
		Сверка с ответом из карточки	Взаимопроверка	Словесный диктант
		Чтение выполненного задания в слух.	Совместная проверка; указание места допущенной ошибки	Игры «Шрифты»
	2 этап: Формирование текущего контроля	Самопроверка (без использования правильного ответа)	Совместная проверка задания. Взаимопроверка.	Составление предложений. Вставка пропущенных звуков
				Слуховой диктант (слова, словосочетания, предложений).

Каждое упражнение, вне зависимости от направления работы подчиняется определенному алгоритму, который представлен на рисунке 1.13.



Рис. 1.13. Схема формирования итогового контроля

Согласно рисунку 1.13, алгоритм выполнения задания для обоих направлений одинаков до момента начала самопроверки.

В соответствии со схемой, после инструкции помещается учебный материал, с которым предстоит работать школьнику. Инструкция и учебный материал предлагаются в соответствии с особенностями нарушения письменной речи и дифференцированным подходом к формированию контроля. Алгоритм включает в себя соблюдение инструкции в процессе выполнения задания, итоговую проверку текста и наконец, правильный ответ, который может быть представлен несколькими вариантами, в зависимости от целей логопеда.

Самостоятельный поиск и исправление ошибок позволяет школьнику сознательно контролировать свою деятельность, что оказывает положительное влияние на формирование контрольно-оценочных действий.

Таким образом, основной целью первого этапа, является формирование алгоритма итогового контроля и повышение мотивации по поиску допущенных ошибок.

В связи с этим, к переходу на следующий этап работы, ребенок должен самостоятельно или по инструкции из задания, совершать самопроверку.

Рассмотрев первый этап работы, мы перешли ко второму (заключительному).

Как показывает рисунок 1.12, второй этап работы по коррекции зрительного и слухового контроля заключается в формировании навыков текущего контроля и опирается на следующие методы и приемы внешнего и внутреннего контроля:

- сличение выполненного задания с образцом;
- применение наглядных опор;
- выполнение задания по образцу;
- проверка с помощью сигнальных карточек;
- взаимопроверка;
- коллективное выполнение и проверка задания.

В процессе занятия, происходит изменение соотношения внешнего и внутреннего контроля. Внешний контроль проявляется в наводящих вопросах со стороны логопеда и взаимопроверки школьников. Система работы строится таким образом, чтобы ученики самостоятельно использовали усвоенный алгоритм первого этапа. Это обусловлено тем, что важнейшим шагом к переводу внешних действий ученика в умственный план, обеспечивающий успешное формирование навыка, – это обучение детей планированию. Если на начальном этапе контроль со

стороны логопеда присутствует на всех этапах выполнения работы (инструкция, алгоритм выполнения, разбор и оценка допущенных ошибок), то на заключительном этапе мы должны достичь такого уровня, когда ученики сами выбирают форму выполнения задания и без указаний со стороны логопеда выполнять самопроверку.

Алгоритм формирования самоконтроля не претерпевает изменений. Так же, как и на первом этапе он состоит из инструкции, учебного материала, самопроверки с последующим сверением с правильным ответом.

Основными задачами этапа формирования текущего контроля, становится закрепление алгоритма итогового контроля, снижение внешнего контроля и автоматизация навыков самоконтроля.

В связи с этим, управление учением должно быть гибким. Жесткость управления (строгая последовательность действий, заданная логопедом) должна убывать по мере роста учащихся. Если в начале обучения дети действуют по образцам и алгоритмам, предложенным учителем, то на заключительном этапе логопедической работы дети сами планируют действия, составляют их алгоритмы.

Для реализации данной методики, нами была разработана система заданий, которые должны использоваться в виде карточек в системе коррекции дисграфии и дислексии.

Карточки с заданиями и упражнениями использовались на фронтальных и индивидуальных логопедических занятиях (приложение № 4 -5).

Приведем несколько примеров заданий.

Задание 1

Цель: дифференциация букв по сходному написанию элементов. Развитие умения работать по образцу. Формирования зрительного итогового контроля. Формирование произвольного зрительного внимания.

Инструкция: внимательно прочитай предложения, подчеркни допущенные ошибки.

1. Тома сидиг дома.
2. Кот ест смегану.
3. Дягел|стучит по дереву.
4. *Наметел ледяной ветер.*
5. *Даша курит продурстмы.*
6. *На дворе права, на траве дрова.*

Ответ: 1) сидит, 2) сметану, 3) дятел, 4) *ветер*; 5) *продурсты*; 6) *трава*.

Взаимопроверка школьников.

Задание 2.

Цель: формирования навыка работать по образцу, формирование итогового контроля.

Инструкция: соотнеси цифры с буквами, запиши ответ, проверь себя.

Образец: 3,12,6,1 – лупа

Выполни задание оп образцу:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
А	К	Л	М	О	П	Р	С	Т	Ь
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Г	У	З	Б	Щ	Ъ	И	Ю	Я	Э

- 1) 8,9,5,3
- 2) 2,7,5,9
- 3) 11,7,5,9
- 4) 6,17,3,5,9

Ответ: стол, крот, , грот, пилот.

В данном задании, основными приемами формирования контроля являлись сравнение с правильным ответом, взаимопроверка, а также совместная проверка.

Задания 4-7 предполагало использование широкого спектра методов и приемов контроля: работа по образцу, сравнение с ответом из карточки, взаимопроверка, применение таблиц, сравнение ответа из карточки с полученным результатом.

В начале работы, логопед совершал постоянный контроль в виде устных инструкций, групповой проверки полученного результата с последующим обсуждением алгоритма работы и последующей итоговой проверки. Для повышения мотивации. Также использовался метод самооценки качества проделанной работы.

2 Этап: формирование текущего контроля.

На данном этапе, в соответствии с ростом возможностей школьников, происходит усложнение заданий, речевого материала. Контроль со стороны логопеда был сведен к организации работы, обсуждению алгоритма решения задачи.

Задание 1. Шифровка

Цель: формирование текущего контроля, закрепление итогового контроля.

Инструкция: необходимо зашифровать предложение. Слова, в которых есть буква л-м отмечаем буквой, слова без нужной буквы прочерком.

Образец: мама мыла губкой раму – м-м, м-л, - , м.

- 1) У милы маленький мячик
- 2) Галя играла на рояле
- 3) Оля собирала землянику
- 4) Мша ченил Машину

Ответ: -, м-л, м-л, м. Л, л ,л. Л, Л, м-л. М, л, м.

В данном задании в качестве итогового контроля может выступать сравнение полученного результата с ответом в карточке, совместная проверка и сравнение ответа с написанным на доске.

Задание 2. Списывание

Цель: формирование текущего контроля, развитие фонематического анализа и синтеза.

Инструкция: внимательно прочтите, и аккуратно перепишите текст. Подчеркните букву З. Обменяйтесь работой с соседом и проверьте друг друга.

Клади на место.

У Миши очень хорошие игрушки. Это и разные пирамидки, пушки, мишки, лошадки, ракушки и много-много машинок. Очень любит Миша свои игрушки, но разбрасывает их и никогда не кладет в свой шкаф. Его игрушки за ним убирает его старенькая бабушка. Но вот однажды он открыл свой шкаф — а там нет ни одной игрушки. Стал Миша свои игрушки искать. Искал за кушеткой, под столом, под мешком, под вешалкой.

Пошёл Миша на кухню и у бабушки спрашивает: «Бабушка, не знаешь, где мои игрушки?»

— «Как же, знаю, — ответила бабушка, — вот они. Если не будешь убирать, в другой раз так спрячу, что не найдёшь».

Обрадовался Миша и начал складывать мишку, пушку, парашют, пирамидку, машинки в свой шкаф.

В процессе работы по формированию зрительного контроля школьники отрабатывают алгоритм формирования текущего и итогового контроля.

Система работы по формированию слухового контроля аналогична системе работы по формированию зрительного контроля. Приведем несколько примеров.

1 Этап: формирование итогового контроля

Задание 1. Слуховой диктант.

Инструкция: послушай слог/слово, повтори в слух. Определите соответствующий звук и отмечаешь им в тетрадке (выкладываете нужными кружочками). Проверь себя.

Слоги: БЕ, ПЯ, БА, ПЫ, ПИ, БО, ПО, ПЕ БЫ, БИ.

Слова: борода, лапа, бобёр, депо, бамбук, спал, шляпа, яблоко бинт, берег.

Ответ: слог: б, п, б, п, п, б, п, п, б, б; слова: б, п, б, п, б-б, п, п, б, б, б.

В данном задании основным контролем является контроль со стороны логопеда. Специалист пошагово объясняет детям алгоритм выполнения задания. После каждого этапа выполнения напоминает о необходимости проверить полученный результат. Итоговый контроль может совершаться несколькими способами: совместная проверка и демонстрация ответа на доске. Основной целью является акцент внимания на слуховом контроле.

Задание 2.

Инструкция: прочитай вслух подчеркни место пропущенной буквы. Запиши слова, вставляя нужную букву. Проверь себя. Поменяйся работой с соседом.

УДКА _ЕЛКА ХЛО_ОК
ТА_ОЧКИ ЗУ_Ы_РОБКА
ЗА_ОР _О_ЛАВОК

Ответ: будка, белка, хлопок, тапочки, зубы, пробка.

Данные задания направлены на развитие слухового контроля. Все задания содержат в себе обязательный пункт проговаривания речевого материала в слух. Контроль со стороны логопеда. на данном этапе работы заключался в формировании навыков итогового контроля. Логопед следил за правильным и последовательным выполнением инструкции, проводил

совместную проверку и взаимопроверку. Предлагал самостоятельно оценить проделанную работу, в соответствии с предложенной системой баллов.

После того, как у детей закрепились система работы над итоговым контролем. Мы перешли к формированию навыком текущего контроля.

2 Этап: формирование слухового контроля:

Задание 1.

Цель: формирование слухового контроля, закрепление навыков итогового контроля.

Инструкция: прочитайте слова на карточках в слух и составьте с ними предложения.

Паша, лепить, заяц. Боря, есть, суп, бобовый. Полина, собирать, грибы. Бабушка, внук, пирог, угостить. Я чистить, зубная паста, зубы. Даша, из, букет, цветов, собрать.

Проверь себя: Паша лепил зайца, боря ест бобовый суп. Полина собирает грибы. Бабушка угостила внука пирогом. Я чистила зубной пастой зубы. Даша собрала из цветов букет.

Данное задание давалось для индивидуальной работы. Логопед напоминал о том, что в процессе написания можно тихонько проговаривать слова.

При индивидуальной работе, в инструкции к заданию, ребенку предлагалась самостоятельная проверка работы себя и исправить допущенные ошибки. При этом, от детей требовалось, чтобы они в слух читали правильный ответ и то что они написали, дабы сравнить, найти и назвать допущенную ошибку.

Для фронтального занятия, использовалась взаимопроверка.

На данном этапе работы. Школьники самостоятельно применяли один из алгоритмов проверки своей работы.

Наличие навыков итоговой проверки, потребности в оценке собственной работы, возможности взаимопроверки, а также узконаправленном исправлении нарушенной дифференциации звуков, позволяло заострить внимание школьников на работе с конкретными звуками. Сформировать потребность в контроле за ними.

Со стороны логопеда контроль выполнял направляющую функцию.

Еще одним важным моментом являлось использование символов, которые были введены с первого занятия. Значки выглядели как стилизованное ухо и глаз.

В соответствии с направлениями коррекционной работы: наличие значка, обозначающего ухо, говорило о том, что от школьника требуется воспроизведение выполняемого задания в слух. Значок глаза требовал от ученика исключительно зрительного контроля. Наличие данных значков решало вопрос автоматизации алгоритмов формирования данных контролей.

2.3. Оценка эффективности методики формирования навыков самоконтроля письменно-речевой деятельности обучающихся с нарушением чтения и письма

По окончании формирующего этапа, ученикам была предложена серия заданий, аналогичных заданиям констатирующего этапа исследования.

Целью данного этапа работы выступило определение эффективности, разработанной коррекционно-педагогической дифференцированной системы по формированию самоконтроля у детей с дисграфией. Организация, задачи и содержание исследования были такими же, как и на первом этапе исследования.

В контрольное исследование не было включено сочинение, поскольку оно дает обобщенный результат самоконтроля.

В задачи контрольного этапа эксперимента входило:

- проведение заключительного этапа эксперимента;
- оценка динамики развития самоконтроля в целом (текущий и итоговый);

- определение эффективности предлагаемых средств (приемов и упражнений);
- оценка динамики развития зрительного и слухового контроля;
- сравнение полученные данных с результатами констатирующего эксперимента;

Первыми подверглись сравнению уровневые показатели самоконтроля во втором классе. Полученные данные наглядно демонстрирует рисунках 1.4-1.5.

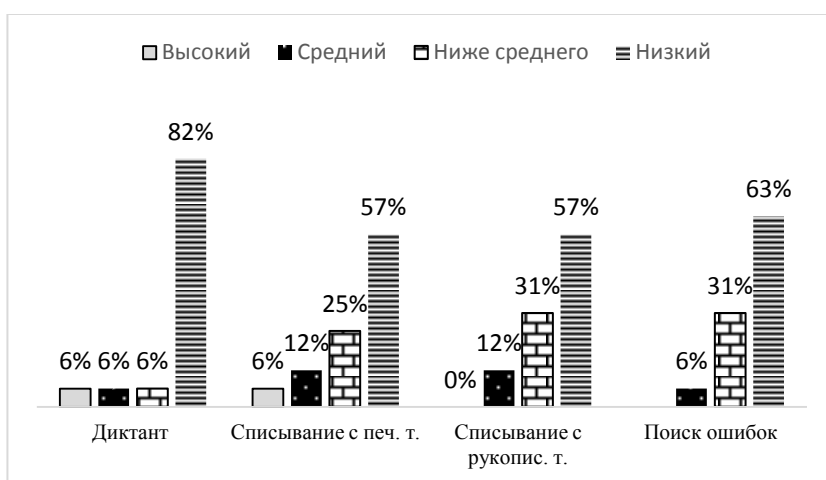


Рис. 1.14. Результат констатирующего эксперимента по изучению самоконтроля во 2 классе

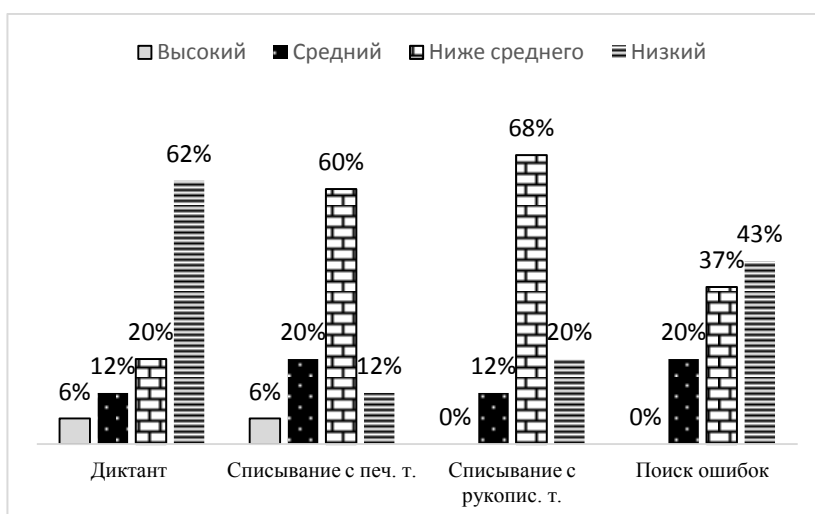


Рис. 1.15. Результат заключительного эксперимента по изучению самоконтроля во 2 классе

Графики, изображенные на рисунках 1.14 - 1.15 позволяют увидеть динамику развития навыков самоконтроля.

Согласно графику итогового контроля, показатели первого уровня (низкий уровень) сформированности самоконтроля значительно снизились по сравнению с первым экспериментом. Показатели высокого и вышесреднего уровня выросли незначительно, большая часть учеников перешли на второй уровень сформированности контроля (26% - 50%).

Средние показатели текущего и итогового контроля составили: 39% и 34% соответственно.

Уровневые показатели диктанта почти не изменились, однако средний показатель текущего контроля составил 32 %, что в 2 раза превышает результат первого исследования. С позиции качественного выполнения работы, было отмечено следующие:

- основные исправления, совершаемые школьниками, были сделаны в отграничении предложений;
- производилось дописывание окончаний и исправление пропуска буквы;
- в конце письменной работы, большая часть подгруппы, провела самопроверку при помощи карандаша.

Поскольку данная методика направлена на изучение контроля в процессе письма, данные исправления нами не учитывались.

Результаты анализа навыков текущего контроля в процессе списывания с печатного и прописного текста оказались примерно равны. Большая часть группы продемонстрировала 2 уровень (ниже среднего), что говорит о значительном росте данных навыков. В процессе качественного анализа было отмечено, что учащиеся, в процессе выполнения задания меньше допускали грубых ошибок (написание лишнего слова, буквы, выход за строчку). Ученики успешно сравнивали написанное с образцом и исправляли допущенные ошибки.

Основными ошибками, не замечаемыми школьниками являлись:

- не дописывание элемента буквы;
- замены букв со сходными элементами
- пропуск буквы.

Исследование сформированности констатирующего контроля показало, что большинство второклассников, продемонстрировало средний уровень - 3 человека (20%) и ниже среднего – 6 человек (37%). У обучающихся, набравших низкий уровень – 7 учеников (43%), также отмечалась положительная динамика развития данного навыка.

Анализ пропущенных ошибок показал, что ученикам стало проще находить ошибки в отграничении предложений, слитное написание слов и пропуски букв в словах без стечений.

Проанализировав работы 2 класса, мы перешли к сравнительному анализу самоконтроля в 3 классе.

Для большей наглядности, результаты первого и заключительного этапа работы, представлены на рисунках 1.16-1.17.

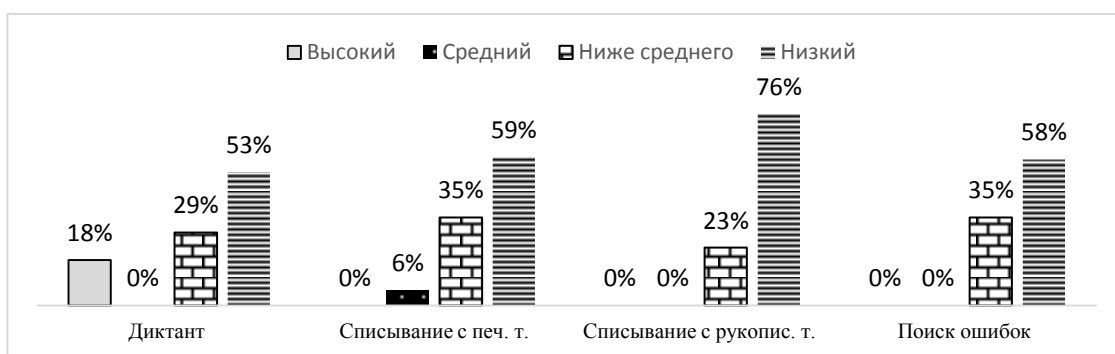


Рис. 1.16. Результат констатирующего эксперимента по изучению самоконтроля в 3 классе

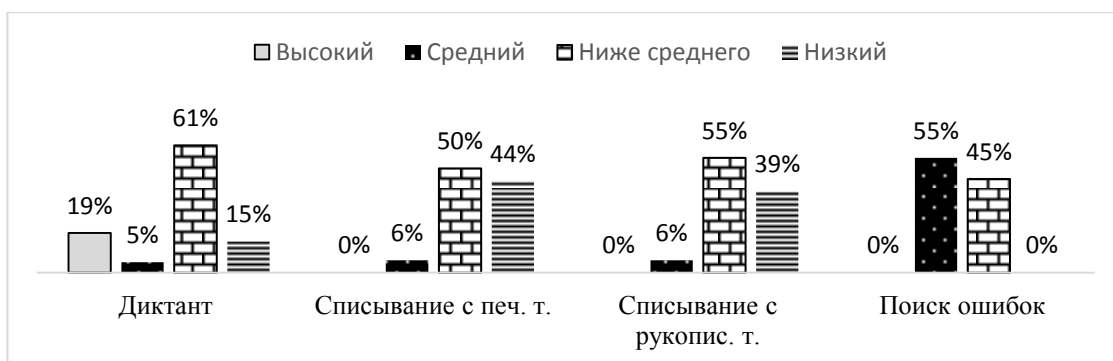


Рис. 1.17. Результат заключительного эксперимента по изучению самоконтроля в 3 классе

Средний показатель навыков самоконтроля по результатам итогового исследования составил: текущий контроль - 35% и итоговый контроль - 48%.

Сравнительный анализ результатов проводимых экспериментов, как и в случае первой возрастной группы, демонстрирует положительную динамику. Обработка результатов диктанта показала, что средний уровень контроля составил 42% (ниже среднего).

В процессе выполнения задания дети следовали инструкциям логопеда и без напоминания выполнили самопроверку. Качественный анализ подтвердил улучшение контроля за границами предложений. Обучающиеся допускали меньше пропусков точек. Основные исправления совершались при пропусках/добавлениях букв, слитного или слишком близкого написания слов (разделительная линия).

Средний показатель контроля в списывании составил 33%. В процессе качественного анализа было отмечено, что обучающиеся в процессе выполнения задания находили и исправляли:

- повторы слов, букв;
- нарушение границ предложения.

Одной из пропускаемых ошибок, являлась замена букв со сходной конфигурацией, дописывание лишних элементов.

Сравнительный анализ итогового контроля показал, что вся возрастная группа распределилась между 2 (ниже среднего) и 3 (средний)

уровнем сформированности контроля. Средний показатель по группе составил 48%.

В отличие от констатирующего этапа, школьники в процессе постановки и выполнения задания, внимательно прослушали инструкцию и практически не задавали вопросов. Ученики, достаточно уверенно находили пропущенные буквы в конце слова, знаки препинания и слитно написанные слова. К пропущенным ошибкам относились:

- раздельное написание слова;
- пропуск буквы в середине слова.

Далее мы перешли к анализу письменных заданий, выполненных 4 классом. Представленные на рисунке 1.18 и рисунке 1.19, уровни сформированности навыков контроля, дают визуальное представление о изменившихся возможностях школьников в системе контроля за выполнением письменных заданий.

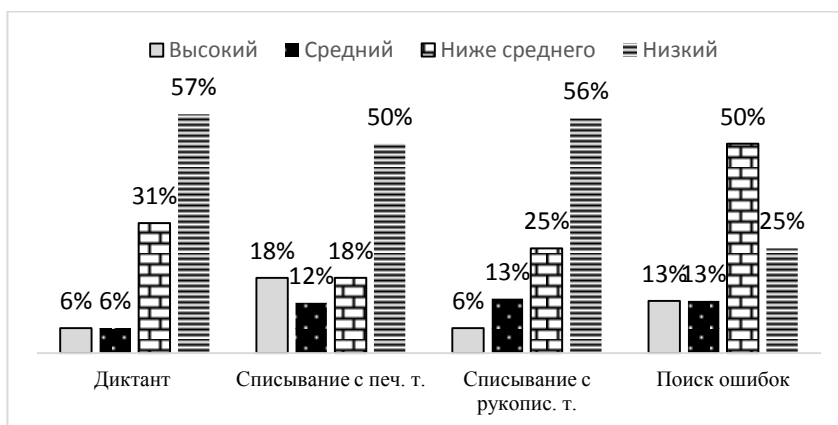


Рис. 1.18. Результат констатирующего эксперимента по изучению самоконтроля в 4 классе

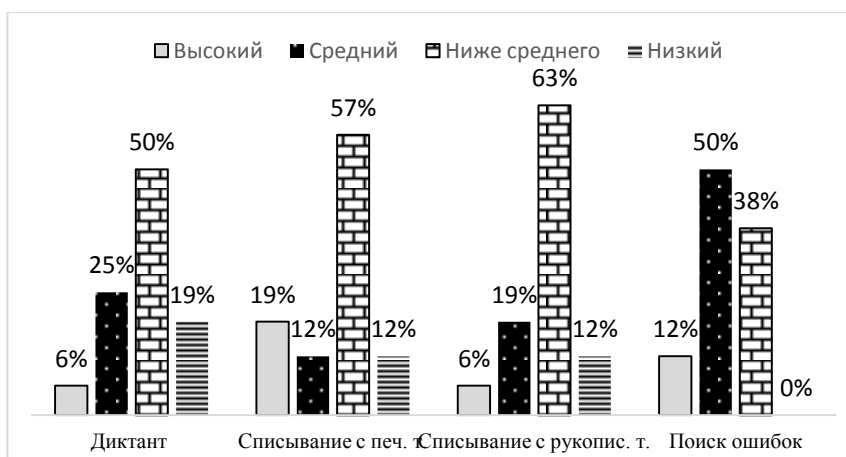


Рис. 1.19. Результат заключительного эксперимента по изучению самоконтроля в 4 классе

Согласно представленным графикам, мы видим значительное улучшение навыков контроля.

Средние показатели сформированности текущего и констатирующего контроля составили: 48% и 55% – ниже среднего. Данные показатели практически в два раза превышают результаты констатирующего контроля.

В процессе написания диктанта были отмечены: внимательность к инструкции и самому тексту диктанта. По окончании работы, большинство участников провели самопроверку.

Средний показатель итогового контроля по группе, составил 53 %, что является средним показателем. Анализ проведенных исправлений показал, что школьники практически не допускали ошибок в разграничение предложений. Некоторые обучающиеся допускали ошибку слитного написания слов. К распространенным, неисправляемым ошибкам относились:

- стечения согласных, гласных;
- мягкий знак;
- дописывание лишних элементов;
- зеркальное написание букв.

Уровень сформированности самоконтроля в списывании с печатного текста и списывании с рукописного составил: 48% и 45% соответственно.

Контрольное задание школьники выполняли уверенно и сосредоточенно, внимательно выслушав инструкцию логопеда. В результате анализа качественного выполнения списывания, было выяснено что в данном виде работы школьники не допускали ошибок разграничения предложений, перестановки или написания лишних слов. Основной ошибкой в данной возрастной группе являлось написание элементов букв: дети в процессе написания буквы могли написать лишний элемент или же наоборот не дописать букву, слова получались несоединенные, разбитые на слоги.

Анализ письменных работ по поиску ошибок, в последней возрастной группе, выявил значительный уровень сформированности данного навыка, средний показатель которого составил 55% (средний уровень). Качественный анализ продемонстрировал сформированные представления о границе слова, предложения. Большинство школьников, в процессе самостоятельной работы, продемонстрировало умение слушать и слышать инструкцию. Качественный анализ показал, что выявить основные для всей группы дисграфические ошибки невозможно, так как дети уверенно находили ошибки различного свойства – пропуски, замены, слитное/раздельно написание и т.д.

Завершая сравнительный анализ письменных работ в каждой возрастной группе необходимо отметить, что в целом по экспериментальной группе мы могли наблюдать положительную динамику применения разработанной коррекционно-логопедической методики.

Опираясь на изученные методы и приемы контроля, обучающиеся выполняли поставленные задания в соответствии с инструкцией. По окончании выполнения письменного задания большая часть детей испытывала потребность в самопроверке, без напоминания со стороны учителя-логопеда.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ:

- в процессе количественного анализа результатов письменных работ средний показатель самоконтроля составил 21%, что является низким показателем сформированности данного процесса;

- в процессе качественного анализа работ в каждой возрастной группе были выявлены основные виды ошибок, которые не замечались и не исправлялись обучающимися;

- в результате сравнительного анализа результатов диктанта и списывания была выявлена неоднородность формирования процессов самоконтроля в письменно-речевой деятельности во всех возрастных группах, принявших участие в исследовании. У большинства детей, принявших участие в эксперименте, наблюдалась разница показателей сформированности контроля.

Опираясь на вышеизложенное была разработана система работы, которая учитывала существующие научные исследования письменной речи у младших школьников с дисграфией и дислексией, и полученные результаты констатирующего эксперимента. Основной целью методики являлось активизация зрительного и/или слухового анализатора в процессе формирования самоконтроля.

По окончании формирующего эксперимента была проведен итоговый эксперимент, заключающегося в изучении динамики самоконтроля. Были получены следующие результаты:

- по сравнению с первым исследованием уровня сформированности навыков самоконтроля, на итоговом этапе исследования средний показатель в каждой возрастной группе вырос в 1,5 – 2 раза;

- сравнительный анализ зрительного и слухового контроля показал, что активнее развивается зрительный контроль, тем ни менее слуховой контроль также демонстрирует положительную динамику;

- учителя и родители отмечают, что у обучающихся возрос интерес к самопроверке выполненных заданий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, анализ научно-теоретических основ письменноречевой деятельности показал, что они формируются на основе множества операций, каждая из которых имеет свои особенности, связанные с включенностью в процесс чтения и письма: нейрофизиологических, лингвистических, психологических, социально-личностных и методологических условий.

У обучающихся, осваивающих уровень начального общего образования, отмечаются нарушения письменной речи, проявляющиеся в стойких, специфических, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма, определяемые как «дисграфия» и «дислексия».

Одной из причин нарушения письменноречевой деятельности, на сегодняшний день рассматривается несформированность навыков самоконтроля. Изучение вопроса самоконтроля выявил значительное влияние данного процесса на весь процесс письменноречевой деятельности.

Анализ методологических разработок по вопросу изучения и формирования самоконтроля в письменноречевой деятельности, выявил факт наличия проблемы в контексте его формирования у обучающихся с нарушениями письменной речи.

Не смотря на важность данного процесса, в большинстве методик по коррекции нарушений письменной речи, формирование самоконтроля носит формальный, поверхностный характер и зачастую заменяется оценочным контролем со стороны учителя-логопеда.

Данные выводы обусловили тему нашего исследования. Констатирующий эксперимент проводился на базе МБОУ «СОШ №7 г. Белгорода» и МБОУ «Лицей №10» г. Белгорода.

Для изучения особенностей контроля в экспериментальную группу вошли ученики 2-4 классов. Всего в исследовании принимало участие 50 обучающихся, имеющих логопедическое заключение нарушение письменной речи.

В ходе проведения опытно-экспериментального изучения особенностей контроля у обучающихся младшего школьного возраста, включенных в экспериментальную группу, в процессе анализа эффективности предваряющего контроля, средний показатель по экспериментальной группе составил 21%, что является низким показателем. Данный показатель свидетельствует о несформированности процесса самоконтроля.

Изучение особенностей текущего и констатирующего контроля внутри каждой возрастной группы показал, что во 2 классе, у большинства обучающихся, зрительный и слуховой контроль находятся на низком уровне. В 3 классе также, как и во втором индивидуальные показатели эффективности у большей части экспериментальной группы находились на низком уровне, одна средние показатели выросли на несколько процентов.

В 4 класс показал лучший результат, однако и в данной возрастной группе большинство детей не набирали средний уровень эффективности контроля.

Анализ особенностей зрительного и слухового контроля выявил в каждой возрастной группе неоднородность показателей данных контролей. В процессе сравнительного анализа дети были разбиты на 3 подгруппы:

- к первой относились с преобладающим зрительным контролем,
- ко второй, дети, у которых слуховой на порядок превышал эффективность зрительного контроля,
- в третью группу вошли обучающиеся с одинаковым уровнем зрительного и слухового контроля.

Таким образом, экспериментальное исследование подтвердило, что у младших школьников с дисграфией и дислексией помимо низкой

сформированности самоконтроля в целом, могут наблюдаться его особенности, связанные с доминированием анализатора, в наибольшей степени ответственного за формирование письменно-речевой деятельности.

Далее, опираясь на теоретико–методологическую основу исследования и результаты констатирующего эксперимента, нами была разработана методика коррекционно-логопедической работы, в основу которой был заложен дифференцированный подход.

Целью методики было эффективное формирование самоконтроля у обучающихся с дисграфией и дислексией.

Система работы включала в себя два основных направления контроля (зрительный и слуховой). Учитывая данные направления были сформированы этапы работы, разработан алгоритм формирования контроля, подобраны методы и приемы, речевой материал, а также сформулированы инструкции.

Итоговое исследование, не только подтвердило эффективность предложенной нами системы занятий, построенной по специальному алгоритму, но и продемонстрировал общий уровень роста качества письма.

Таким образом, мы делаем вывод о необходимости работы по формированию самоконтроля у обучающихся младшего школьного возраста с дисграфией и дислексией, ее положительном влиянии на коррекцию нарушения письменно-речевой деятельности в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, М.Н. Об уровне развития устойчивости произвольного внимания у детей, поступающих из детского сада в школу [Текст] / М.Н. Аксенова, К.А. Некрасова // Ученые записки Горьковского государственного педагогического института им. М. Горького, 1985. – С. 96 – 112.
2. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к изучению трудностей письма и чтения. // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материалы II международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М.: Изд-во Моск. соц.-гуманитарного института, 2006. – С.14 – 23.
3. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму [Текст]/ Т.В. Ахутина // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. – СПб.: Изд -во С.-Петербур. ун -та, 2001. – С. 195 –213.
4. Баккер, Д. Дислексия: нейропсихологическая классификация и лечение[Текст]/ Д.Баккер// Журн. неврол. и психиат, 1996. – С. 72 – 78.
5. Безруких, М.М. Психофизиологические механизмы формирования навыков письма и чтения и проблемы трудностей в обучении [Текст]/М.М. Безруких //Международная конференция и VII международный научно – практический семинар «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века», 2013 г.
6. Безруких, М.М. Психофизиологические механизмы формирования навыка письма у детей 6–7 и 9–10 лет [Текст] / М.М. Безруких, О.Ю. Крещенко// Новые исследования, 2013. – № 4 (37) – С 4– 19.
7. Волкова, Г.А. Методика психолого–логопедического обследования детей с нарушением речи. Вопросы дифференциальной диагностики[Текст]/ Г.А. Волкова – СПб.: Детство – Пресс, 2009. – 144 с.

8. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
9. Вытнар–Хыс, Р. Преодоление нарушений чтения и письма у детей (По данным специальной зарубежной литературы) [Текст]/ Р. Вытнар–Хыс // Проблемы воспитания и обучения при аномальном развитии речи. М., 1989. – С.109–116.
10. Вятлева, Ю.Е. Проблемы взаимосвязей и преемственности деятельности учителей–логопедов дошкольного образовательного учреждения и школы в условиях модернизации отечественной системы образования[Текст] / Ю.Е. Вятлева, В.С. Калмыкова // Мир специальной педагогики и психологии: научно–практ. альманах; гл. ред. Ю.Е. Вятлева. – М., 2014. – вып. 1. – С. 60–66.
11. Гальперин, П.Я. Экспериментальное формирование внимания [Текст] / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. – М.: Издательство Московского университета, 1974. – 102 с.
12. Гребенникова Е.В. Особенности внимания младших школьников с общим недоразвитием речи IV уровня, обучающихся в условиях общеобразовательной школы [Текст] / Е.В. Гребенникова, И.Л. Шелехов Вестник// ТГПУ (TSPU Bulletin) – 2015. – 6 (159) – С. 76–77.
13. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения[Текст] / В.В. Давыдов – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
14. Жинкин, Н.И. Развитие письменной речи учащихся III –VII классов [Текст]: Язык. Речь. Творчество / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.
15. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т.Г. Егоров. – Изд –во.: КАРО, 2006. – 305 с.
16. Елецкая, О.В. Формирование учебной деятельности у школьников с дизорфографией + CD-диск. [Текст] / О.В. Елецкая – Изд-во Национальный книжный центр, 2015. – 160 с.

17. Ефименкова, Л.Н. Дидактический материал по коррекции письменной речи[Текст]/ Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко – М.: б.и., 1999. – 198 с.
18. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику [Текст] / А.А. Залевская. – Изд: РГГУ, 1999. – 382 с.
19. Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графо–моторных навыков у детей 5–7 лет. [Текст]: Часть 1 пособие для логопеда. В 2–х частях /О.Б. Иншакова. – М.: Владос, 2003. – 112 с.
20. Калягин, В.А. Логопсихология: учеб. пособие[Текст]/ В.А. Калягин – М.: Академия, 2006. – 320 с.
21. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи[Текст]: Пособие для логопеда / Г.А. Каше. — М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
22. Князева, Т.Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе: структура, диагностика, формирование[Текст]/ Т.Н. Князева – СПб.: Речь, 2007. – 119 с.
23. Комаров, К.В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст]: Учеб. пособие для вузов –2–е изд., испр. / К.В. Комаров. – М.: 000 «Издательский дом «ОНИКС 21 век», 2005. – 223 с.
24. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей [Текст]: Учебно – методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 2003. – 330 с.
25. Корешкова, Т.В. Использование неверных написаний при обучении самопроверке [Тест] / Т.В. Корешкова //Начальная школа – 2003 – №6 – С. 82 – 86.
26. Крылов, А.А. Психология [Текст]: учебник (2 –е издание) / А.А. Крылов – Издательство Проспект, 2005. – 495 с.
27. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. [Текст] / Р.И. Лалаева. – СПб: Лениздат; Союз, 2002. – 224 с.
28. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст]/ Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.

29. Лалаева, Р.И. Логопедия [Текст]: Методич. наследие: В 5 кн. Кн.4: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия Р.И. Лалаева. – изд-во Владос, 2007. – 288 с.
30. Лалаева, Р.И. Логопедия в таблицах и схемах [Текст]/ Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, С.Н. Шаховская. – М.: Парадигма, 2009. — 216 с.
31. Левина, Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей [Текст] / Р.Е. Левина. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 219с.
32. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей [Текст]: Избранные труды / Р.Е. Левина. – М.: "АРКТИ" – 2005. – 222 с.
33. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст]: Учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой. – СПб., 2004. – 208 с.
34. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека [Текст] / А.Р. Лурия. – СПб. Питер, 2008. – 624 с.
35. Лурия, А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования / [Текст] А.Р. Лурия, Т.В Ахутина – Изд. Academia, 2002. – 352 с.
36. Мамушин, В.Е. О характере и причинах речевых ошибок и об «ошибках контроля» [Текст] / В.Е. Мамушин // Русский язык в школе. – 1990 – № 1. – С.45 – 49.
37. Никашина, Н.А. Нарушения письменной речи у младших школьников. [Текст] / Н.А. Никашина. – М.: Знание, 2004. – 265 с.
38. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст]/ Под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, – 2008. –128 с.
39. Парамонова, Л.А. [Текст]: (ред.) Истоки: примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования 4–е изд., перераб. и доп. / Л.А. Парамонова – М.: Сфера, 2011. — 320 с.

40. Российская, Е.Н. Использование редактирующего чтения как средства самоконтроля письменной речи учащихся с дислексией [Текст] / Е.Н. Российская // Дефектология – 2007. – №1 – С. 73–81
41. Российская, Е.Н., Произносительная сторона речи. Практический курс[Текст] / Е.Н. Российская, Л.А. Гаранина – М.: Аркти, 2003. – 104 с.
42. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е. Н. Российская. — 2-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2005. — 240 с.
43. Репкина, Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности [Текст] / Г.В. Репкина, Е.В. Заика – Томск: Пеленг, 1993. – 198 с.
44. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн – СПб.: Питер 2001. – 720 с.
45. Русецкая, М.Н. Нарушения чтения у младших школьников[Текст]: Анализ речевых и зрительных причин: Монография / М. Н. Русецкая. – СПб.: КАРО, 2007. – 192с.
46. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И.Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 256 с.
47. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека [Текст] / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект пресс, 2001. – 460 с.
48. Спирина, Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающие нарушениями письма [Текст]: Хрестоматия по логопедии/ Л.Ф. Спирина – М.: Владос, 1997. – 656 с.
49. Страхов, И.В. Эмоциональные компоненты характера школьника в связи с общей характерологией[Текст] / И.В. Страхов : дис. ... д-ра пед.наук. – М, 1940.
50. Собиева, Г.А. Формирование самосознания и самооценки у советских школьников [Текст] / Г.А. Собиева : Дис. ...канд. пед. наук. – М, 1953.

51. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) [Текст]: Хрестоматия по логопедии/ Под ред. Л.С.Волковой и В.И. Селиверстова. –М.: Владос, 1997. – С. 456 – 469.
52. Ульянкова, У.В. Об особенностях саморегуляции в интеллектуальной деятельности 6-ти летних детей с ЗПР [Текст] /У.В. Ульянкова //Дефектология 1982 г. №4 – С.46 –50.
53. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста[Текст]: Практическое пособие/ Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. –М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
54. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Текст] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Т.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 216 с
55. Хватцев, М. Е.. Логопедия [Текст] / М.Е. Хватцев. – М.: Владос. 2009. – 272 с.
56. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: Нарушение и восстановление [Текст] / Л.С. Цветкова. – М.: Юристъ, 1997. – 256 с.
57. Цыпина, Н.А. Обучение чтению детей с задержкой психического развития [Текст]: Пособие для учителя / Н.А. Цыпина. – М.: изд. н/о Компекс – центр, 1994. – 104 с.
58. Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми [Текст]: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д. п. н., проф. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2002. – 240 с.
59. Чиркина, Г.В. Теория и практика устранения дислексии – логопедический аспект проблемы [Текст] / Г.В. Чиркина // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 57–58.
60. Чиркина, Г.В. Основы логопедии [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин–тов по спец. "Педагогика и психология (дошк.)" / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.: ил.

61. Чиркина, Г.В. Произношение. Мир звуков. 2 класс [Текст]: Учебник для специальных (коррекционных) школ V вида / Г.В. Чиркина, Е.Н. Российская – изд-во АРКТИ, 2014. – 176 с.
62. Чиркина, Г.В. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида. Подготовительный класс. 1-4 классы [Текст] / Г.В. Чиркина, Т.А. Алтухова, Ю.Е. Вятлева – изд-во: Просвещение, 2013. – 256 с.
63. Шаповал, И.А. Овладение письменной речью слабослышащими школьниками: самоконтроль и самокоррекция [Текст] / И.А. Шаповал // Дефектология. – 2000. – № 2. – С. 22–28.
64. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития [Текст] / Д.Б. Эльконина – М.: Тривола, 1994. – 168 с.
65. Эльконин, Д.Б. Учебная деятельность. Введение в систему [Текст] / Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова - Изд.: Рассказов А. И., 2004. - с. 304
66. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
67. Ястребова, А.В. Обучаем читать и писать без ошибок [Текст] / А.В. Ястребова. Т.П. Бессова. –М.: Аркти, 2007. – 360 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

2 класс

Диктант

Осенний лес.

Как красив лес осенью! Кругом деревья в золотом уборе. Хороши высокие березы и осины. Под кустом прячется зайка. У дупла сидит белка. На макушку ели села птица.

Проверка на наличие ошибок

В роще

дети **при** шли в рощу. Там весело и шумно Пчела брала мед с**ц**ветка. мураве ташил травинку. Голуб**б** строил гнездо для голубят**т** Заяц бежал к**р**учью. ручей **по** ил чистой водо**о** и людей, и животных.

Варианты допущенных ошибок

Пропуск окончани я	Начало предложени я с маленькой буквы	Пропуск точки в конце предложени я	Слитное написание предлога и существительно го	Раздельно е написани е слова	Всег о
3	3	2	2	2	12

Контрольное списывание с печатного текста

В роще.

Дети пришли в рощу. Там весело и шумно. Пчела брала мёд с цветка. Муравей ташил травинку. Голубь строил гнездо для голубят. Заяц бежал к ручью. Ручей поил чистой водой и людей, и животных.

Контрольное списывание с рукописного текста.

Жила была на свете лягушка. Она сидела в болоте и ловила комаров и мошек. Однажды она сидела на сучке, высунувшись из воды. Дождик моросил по ее лакированной спинке. Вдруг тонкий звук раздался в воздухе. Это были утки. Лягушка спряталась.

3 класс

Диктант

Прощание с осенью.

В октябре стоит сырая погода. Весь месяц льют дожди. Дует осенний ветер. Шумят в саду деревья. Ночью перестал дождь. Выпал первый снег. Кругом светло. Все

вокруг стало нарядным. Две вороны сели на березу. Посыпался пушистый снежок. Дорога подмерзла. Хрустят листья и трава на тропе у дома.

Контрольное списывание с печатного текста

Осенью.

Мы часто ходим в ближний лесок. Красив русский лес осенью. Яркие краски радуют глаз. Падают сухие листья. Земля покрылась пёстрым ковром. Шуршит под ногами пожухлая трава. В лесу смолкли птичьи песни. Вода в лесных ручьях чистая. Хорошо дышать свежим воздухом.

Контрольное списывание с рукописного текста.

Живет енот в дупле, а ночью бродит по болотам, берегам речек и озёр. Шерстка у него длинная и густая. На морде шерсть черная с белой оторочкой.

Поймает енот лягушку, мышшь, ящерицу и сначала прополощет их в воде. За это прозвали его енотом-полоскуном. Енот и жёлуди, и орехи, и ягоды тоже моет. Заодно и лапки помоеет перед едой.

Проверка на наличие ошибок

Осенью.

Мы часто ходим в ближни лесок. красив русский лес осенью. Ярки краски радуют глаз. Падают сухие листья Земля по крылась пёстрым ковром. шуршит подногами по жухлая траваВлесу смолкли птичи песни. Вода влесных ручьях чистая. Хорошо дышать свежим воздухом

Пропуск окончания	Начало предложения с маленькой буквы	Пропуск точки в конце предложения	Слитное написание предлога и существительного	Пропуск буквы	Раздельное написание слова	Всего
2	2	2	3	3	2	12

4 класс

Поздняя осень.

Здравствуй, ненастная поздняя осень! Небо часто покрыто серыми тучами. Редко блеснёт из-за тучи чудесный луч солнца. Холодная роса ночью и утром покрывает траву. Дует резкий, яростный ветер. Деревья облетели. Вся окрестность засыпана золотыми листьями. В лесу стоит тишина.

Проверка на наличие ошибок

Книга.

Хорошо посидеть осеним или зимним вечером на мягком диване Приятно взять в руки, по листать любимую книгу. Напервой странице текст сказки о золото рыбке. на картинке нарисован старик. Бедняга стоит у синего моря, говорит срыбкой. Просит у неё для жадно старухи новую избу. мудрую сказку по дарил нам Пушкин.

Много **частливых** минут доставляют книги. можно вместе с их героями **по** лететь **в**ракете к далёким звёздам, побывать на холодном севере, **в**жаркой пустыне. Давно ли появил**о**с на свет это удивительно **чудо**

Пропуск окончани я	Начало предложен ия с маленькой буквы	Пропуск точки в конце предложения	Слитное написание предлога и существительн о	Пропу ск буквы в слове	Раздельн ое написан ие слова	Все го
3	2	2	4	2	3	16

Контрольное списывание с печатного текста

Книга

Хорошо посидеть осенним или зимним вечером на мягком диване. Приятно взять в руки, полистать любимую книгу. На первой странице текст сказки о золотой рыбке. На картинке нарисован старик. Бедняга стоит у синего моря, говорит с рыбкой. Просит у неё для жадной старухи новую избу. Мудрую сказку подарил нам Пушкин.

Контрольное списывание с рукописного текста

Как чудесно гулять в светлой березовой роще. Стоит она, покачивается от ветра, радуется своей красотой.

Жизнь у березы не легкая. И сок из нее цедят, и ветви на веники вяжут, и бересту дерут.

Состарится береза. Рухнет на землю, придавит лесную траву. Сгниет древесина и превратится в труху. Упадёт сверху маленькое семечко, прорастет в мягкой трухе. Глядишь, березка тянет листики-ладошки из старого пня.



Процентный показатель сформированности контроля в письменно-речевой деятельности обучающихся с дисграфией и дислексией

№ п/п	Класс	ФИ	Сочинение	Диктант	Списывание		Поиск ошибок
					С печатного текста	С рукописного текста	
1.	2 А	Дима И.	33%	0	60%	42%	34%
2.	2 А	Илья М.	0%	15%	0%	0%	18%
3.	2 А	Богдан М.	0	0	20%	23%	34%
4.	2 А	Богдан В.	100%	33%	87,5%	60%	50%
5.	2 А	Арсений Ш.	12,5%	0	17%	9%	9%
6.	2 А	Даниил А.	100%	20%	27%	20%	9%
7.	2 Б	Дима Ф.	0%	100%	33%	27%	9%
8.	2 Б	Саша Р.	0%	12%	0	0	9%
9.	2 Б	Даниил Ч.	0%	10%	40%	33%	34%
10.	2 Б	Влад А.	50%	66%	75%	60%	50%
11.	2 Б	Максим З.	0%	0%	25%	30%	9%
12.	2 Б	Стас А.	40%	0%	0%	0%	18%
13.	2 В	Владик П.	0%	0%	0%	0%	9%
14.	2 В	Али И.	0%	14%	16%	0%	18%
15.	2 В	Аня К.	0%	8%	67%	0%	0%
16.	2 В	Артем К.	0%	0%	50%	50%	75%
17.	3 Б	Алексей П.	40%	0%	33%	0%	61%
18.	3 В	Вика Р.	0%	100%	33%	0%	15%
19.	3 В	Лев М.	0%	100%	0%	0%	15%
20.	3 В	Даша Из.	100%	100%	33%	50%	54%
21.	3 Г	Алена Г.	0%	33%	0%	0%	8%
22.	3 В	Ярослав К.	0%	0%	42%	22%	23%
23.	3 В	Коля Г.	0%	50%	6%	14%	23%
24.	3 Г	Женя В.	0%	0%	0%	0%	23%
25.	3 Г	Никита Ч.	0%	12,5%	33%	20%	38%
26.	3 Г	Эмилия К.	0%	0%	0%	0%	38%
27.	3 Б	Костя В.	25%	7%	14%	12%	23%
28.	3 Г	Вероника Б.	0%	0%	60%	50%	46%
29.	3 Б	Никита К.	12,5%	37%	0%	0%	9%
30.	3 Б	Саша Г.	0%	0%	37%	30%	7%
31.	3 Б	Максим Л.	14% %	30%	0%	12%	23%
32.	3 Г	Иван М.	0%	28%	14%	15%	46%
33.	3 Г	Никита Т.	25%	0%	20%	0%	38%
34.	3 Б	Кирилл К.	0%	22%	33%	33%	54%
35.	4 В	Илья М.	25%	57%	30%	16%	93%
36.	4 В	Влад Б.	50%	40%	0%	0%	100%
37.	4 Б	Ксения Д.	36%	17%	12%	14%	18%
38.	4 В	Реваз П.	0%	0%	66%	40%	50%
39.	4 В	Влад К.	25%	29%	60%	57%	37%
40.	4 В	Аня Х.	50%	33%	0%	0%	43%

41.	4 В	Витя Р.	33%	20%	0%	0%	56%
42.	4 Б	Максим Л.	66%	40%	100%	33%	56%
43.	4 Б	Антон С.	12%	33%	100%	100%	44%
44.	4 Б	Илья С.	33%	25%	100%	50%	18%
45.	4 Б	Данил Б.	100%	0%	0%	0%	47%
46.	4 Б	Дима Ж.	0%	25%	50%	33%	25%
47.	4 А	Иван Е.	0%	14%	50%	66%	50%
48.	4 А	Костя М.	60%	72%	0%	25%	25%
49.	4 А	Витя Б.	0%	11%	0%	0%	31%
50.	4 А	Даша Ц.	0%	25%	25%	0%	31%

Карточки с заданиями по формированию зрительного контроля

Тема: Дифференциация букв Т-П, т-п, <i>Т-П, т-п.</i>																													
Тема: Дифференциация букв: Л - М, л - м, <i>Л - М, л - м.</i>																													
Тема: Дифференциация букв Б - Д, б-д, <i>Б - Д, б-д.</i>																													
Тема: Дифференциация букв Т-П, т-п, <i>Т-П, т-п.</i>																													
<p>1 Этап: формирование констатирующего контроля</p> <p>Задание 1. Дописать недостающие элементы буквы</p> <p>Цель задания: Закрепление зрительного образа буквы (рукописной и печатной). Уточнение знаний о количестве элементов, входящих в букву. Развитие функции контроля в процессе выполнения задания.</p> <p>Инструкция: рассмотри букву, допиши у следующих букв недостающие элементы.</p>																													
<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Т</td><td>Г</td><td>Л</td><td>П</td><td>Т</td><td>П</td><td>Т</td></tr> <tr> <td>Т</td><td>П</td><td>Л</td><td>Т</td><td>П</td><td>Т</td><td>П</td></tr> <tr> <td><i>Т</i></td><td><i>П</i></td><td><i>Л</i></td><td><i>Т</i></td><td><i>П</i></td><td><i>Т</i></td><td><i>Л</i></td></tr> <tr> <td><i>т</i></td><td><i>п</i></td><td><i>л</i></td><td><i>т</i></td><td><i>п</i></td><td><i>т</i></td><td><i>л</i></td></tr> </table>		Т	Г	Л	П	Т	П	Т	Т	П	Л	Т	П	Т	П	<i>Т</i>	<i>П</i>	<i>Л</i>	<i>Т</i>	<i>П</i>	<i>Т</i>	<i>Л</i>	<i>т</i>	<i>п</i>	<i>л</i>	<i>т</i>	<i>п</i>	<i>т</i>	<i>л</i>
Т	Г	Л	П	Т	П	Т																							
Т	П	Л	Т	П	Т	П																							
<i>Т</i>	<i>П</i>	<i>Л</i>	<i>Т</i>	<i>П</i>	<i>Т</i>	<i>Л</i>																							
<i>т</i>	<i>п</i>	<i>л</i>	<i>т</i>	<i>п</i>	<i>т</i>	<i>л</i>																							
<p>Задание 2.</p> <p>Вычеркни заданную букву.</p> <p>Цель: закрепление зрительного образа буквы (заглавной, прописной, рукописной и печатной). Дифференция букв по сходному написанию.</p> <p>Инструкция: Подчеркни заданную букву. Укажи количество подчеркнутых букв. Проверь себя</p>																													
Т	<i>Т П Л М Т К А Т З П М А Т П Л</i>																												
Т	<i>т л г о в с м т п л м ш к л т п о</i>																												
Т	Г Т П О Р Ф П Т Ш С К Т Н П Г Т Ш Т Г																												
Т	п т ш с к т н п г т г т п р ф п т ф м л т к ф о к у б т к т																												
Задание 2. Ответ																													
Т	4	т	3	Т	5	т	8																						
Задание 3.																													

Цель: дифференциация букв по сходному написанию элементов. Развитие умения работать по образцу. Формирования зрительного констатирующего контроля. Формирование произвольного зрительного внимания.

Инструкция: Выдели заданный слог по образцу. Посчитай, напиши количество слогов

<u>ТО</u>	ТА ОТ ТО ТУ ТЭ ТИ ТО ЭТ ТЮ ТО ОТ ТО ТА ОТ ТО ТУ ТЭ	
т а	т э у т о о т а т а и т т я т а т о т а о т т о т у т э т а т о э т т а	
ИТ	ИТ ОТ ТО ТИ ИТ ЯТ ТИ ЭТ ТЫ ЕТ ТИ ИТ ЯТИ ТИ ТУ ИТ	
ту	та ти ту тю эт ту ты от ту ти я тэт ту то от та тю ыт тя ту ту тэ то	
<u>ТА</u>	ТА ОП ШО ГУ ТА МИ ТА ЭП ГЮ ЛО ТА	
ти	пэ уш ло оша ти ит пя га то ти от по шу ти та мо эщ ти то ят ти	
ТЫ	ИТ ОП ТЫ ГИ ИШ ЯД ТЫ ЮГ ЭЛ ТЫ ЕК ПИ ИТ ЯЛ ТИ ТЫ	
эт	па эт ту тю эш гу эл ом ту ти яш эт ту ро от та шю ыт тя ту тэ то	

Задание. 3 Ответ:

ТО	5	та	5	ИТ	4	ту	6
ТА	4	ти	5	ТЫ	4	эт	3

Задание 4

Цель: дифференциация букв по сходному написанию элементов. Развитие умения работать по образцу. Формирования зрительного констатирующего контроля. Формирование произвольного зрительного внимания.

Инструкция: Перепиши слова в обратном порядке. Проверь себя.

1. Кот, топот, торг, ропот.
2. Ытогok, тсоп, анишит, готс.
3. Тищ, тик, аратиг, ргит, тселеш, топор, ропотш

Ответ: 1) ток, топот, грот, топор.

2) коготь, пост, тишина, стог

3) щит, кит, гитара, тигр, шелест, ропот, штопор

Задание 5

Цель: дифференциация букв по сходному написанию элементов. Развитие

умения работать по образцу. Формирования зрительного констатирующего контроля. Формирование произвольного зрительного внимания.

Инструкция: Прочитай предложение. Найди и подчеркни ошибку. Проверь себя.

1. Тома сидиг дома.
2. Кот ест смегану.
3. Дягел стучит по дереву.
4. Налетгел ледяной вепер.
5. Даша купит продуктгы.
6. На дворе права, на траве дрова.

Ответ: 1) сидит, 2) сметану, 3) дятел, 4) ветер; 5) продукты; 6) трава.

Задание 6.

Инструкция: Расшифруй слова используя ключ-алфавит. Проверь себя.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
И	К	Л	М	О	П	Р	С	Т	Ь
1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
Е	У	З	Ч	Щ	Ъ	Э	Ю	Я	З

- 5) 9,5,7,9
- 6) 9,5,6,5,3,10
- 7) 2,5,9
- 8) 6.5,7,9,7,11,9

Ответ: торт, тополь, кот, порт, портрет.

Задание 7.

Цель: дифференциация букв по сходному написанию элементов. Развитие умения работать по образцу. Формирования зрительного констатирующего контроля. Формирование произвольного зрительного внимания.

Инструкция: Расшифруй эти глаголы. Следи за написанием букв, обозначение шифровки: *п-3, т-2*

В данном задании, для самоконтроля можно использовать сравнение с правильным ответом, либо взаимопроверку между учениками.

3о2и3ь ко23и3ь с2 е3ь Золс3е3ь 3о23а3ь ки2я3и3ь 2омни3ь 2о2и3ь.

Расшифруй и запиши предложения.

О3 3о2о3а ко2ы3 2ыль 2о 2олю лези3

3о2ор и 2ила-инструмен3ы

До 2оры ос3ры 3о2оры.

Ответ: 1) топить, коптить, степь, толстеть, топтать, кипятить, помнить, попить;
2) от топота копыт, пыль по полю летит; топор и пила инструменты; до поры остры топоры.

2 Этап: формирование текущего контроля.

Задание 1.

Подпиши картинку

Цель: закрепление зрительного образа буквы в словах. Формирование зрительного анализа и синтеза. Формирование текущего контроля.

Инструкция: рассмотри предложенные картинки, напиши их название (пила, трава, лист, кот, дятел).

Задание 2.

Диктант

Цель: формирование текущего контроля, развитие фонематического анализа и синтеза.

Инструкция: Сейчас мы запишем текст под диктовку. Первый раз читаю целиком. Слушаем внимательно. Второй раз буду читать по слову, и вы начнете записывать.

Обменяйтесь работой с соседом и проверьте друг друга.

После холодной, суровой зимы все ждут весну. Кто открывает весну?

Весну цветов открывает ранний первенец – мать-и-мачеха. Этот золотой подснежник растет на солнечных глинистых склонах. Мать-и-мачеха распускается раньше всех трав – до выставки ульев, до вылета первых пчел, до ледохода. Цветет этот чудесный цветок около двух месяцев.

Тема: Дифференциация букв: Л - М, л - м, *Л - М, л - м*

Цели: познакомить детей с печатной и прописной буквой л и м; научить детей соотносить звук, символ и букву, дифференцировать буквы занятия изолированно, в слогах, словах и словосочетаниях, давать сравнительную характеристику звуков и букв занятия; зрительное восприятие.

Задание 1. Дописать недостающие элементы буквы

Цель задания: Закрепление зрительного образа буквы (рукописной и печатной). Уточнение знаний о количестве элементов, входящих в букву. Развитие функции контроля в процессе выполнения задания.

Инструкция: рассмотри букву, допиши у следующих букв недостающие элементы.

Задание 2.

Вычеркни заданную букву.

Цель: закрепление зрительного образа буквы (заглавной, прописной, рукописной и печатной). Дифференция букв по сходному написанию.

Инструкция: Подчеркни заданную букву. Укажи количество подчеркнутых букв. Проверь себя.

Л	Л Н К М Л Д Л У И Л М Т М Л У Щ Ш Л Н Л М К Л С Л	
л	л н к п м л ш л у и л м м л у щ ш л у и л м т в м л у щ ш л	
<i>Л</i>	<i>М Л У Л М Н К Л С Л И Л М Л И Л М Л У Щ Ш Л Н Л К И Л Н Л М И Л</i>	
<i>л</i>	<i>щ ш л м л н л с л и н л м и л л л у щ ш л и л м т м л у щ ш л</i>	

М	М Н У Л М Т В М Л Ш Щ Т Й Т И М Н Л С Л М Н И	
М	М Н У Л С Л М Л М Т В М Л П Г Ш Л С Л М Н И Й И Й К Л М Н Й	
<i>М</i>	<i>М Л С Л М Н И Й Л М Т В М Л О П Л С Л М Н И Й Т Ш И Й К Л М Н Й</i>	
<i>м</i>	<i>м н у л м н и м л м т м с л м и л м т м л й к л м н</i>	

Задание 2. Ответ

М	5	м	6	<i>М</i>	6	<i>м</i>	9
Л	8	л	9	<i>Л</i>	12	<i>л</i>	11

Задание 3. Выполни по образцу.

Цель: дифференциация букв по сходному написанию элементов. Развитие умения работать по образцу. Формирования зрительного констатирующего контроля. Формирование произвольного зрительного внимания.

Инструкция: Выдели заданный слог по образцу. Посчитай, напиши количество слогов

<u>Ма</u>	МА МО УМ МА МО МА МЫ МИ МА МЫ МШ МА МАМ ОМ УМА МД МА МИ	
<u>ла</u>	ла ло лу лы ля ла лу ла лш лая лз ла ло лу ла лд ла ли лщ ла лы ля ли лл	
<u>М</u>	<i>М Л С Л М Н И Й Л М Т В М Л О П Л С Л М Н И Й Т Ш И Й К Л М Н Й</i>	
<u>Л</u>	<i>Л Л С Л М Н И Й Л М Т В М Л О П Л С Л М Н И Й Т Ш И Й К Л М Н Й</i>	
<u>му</u>	му мо му мы мя му мы мш мд мз мум ом уму мд му ми мщ му мд мам ом ума мд	
<u>ли</u>	ЛИ ЛО ЛИ ЛЫ ЛЯ ЛИ ЛИ ЛЫ ЛШ ЛД ЛЗ ЛА ЛО ЛИ ЛА ЛИ ЛА ЛИ ЛЩ ЛА ЛЫ	
<u>ол</u>	ол эл ол ил ул шл ол кл ил нил ол ил ил он ил ол ул ол ил юл ол ил он	
<u>ем</u>	<i>ем эм ам ом см ум шм тм км ем нем цм мм ем ен ел ем ум</i>	

Ответ:

МА	ла	ИМ	ЯЛ	му	ЛИ	ол	ем
6	7	6	7	5	7	7	6

Задание 4

Цель: дифференциация букв по сходному написанию элементов. Формирования зрительного констатирующего контроля. Формирование произвольного зрительного внимания. Формирование итогового контроля.

Инструкция: Прочитай предложение. Найди и подчеркни ошибку. Проверь себя.

- 5) Мопоко убежало с плиты.
- 6) Летол в месу много малины.
- 7) Медведь пюбит сдадкую малину.

4. *Мама купила масло, молоко и шоколадку.*

5. *В лесу жили олени, волки, медведи.*

6. На дворе права, на траве дрова.

Ответ: 1) молоко, 2) летом, 3) любит сладкую, 4) мама, купила, молоко; 5) лесу, олени, медведи.

Задание 5. Шифровка

Цель: формирование итогового контроля. Умения работать по образцу.

Инструкция: Расшифруй слова используя ключ-алфавит по образцу. Проверь себя.

Образец: 5, 14, 13 – дом.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
а	б	в	г	д	е	ж	з	и	й
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
к	л	м	о	п	р	с	т	у	ф
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
х	ц	ч	ш	щ	ъ	ы	ь	ю	я

8) 4,16,14,13

9) 13, 27, 12, 14

10) 12,1.13,15,1

11) 12,14,13.

Ответ: гром, мыло, лампа, лом

Задание 6.

Цель: дифференциация букв по сходному написанию элементов. Развитие умения работать по образцу. Формирования зрительного констатирующего контроля. Формирование произвольного зрительного внимания.

В данном задании, для самоконтроля можно использовать сравнение с правильным ответом, либо взаимопроверку между учениками.

Инструкция: Расшифруй слова. Следи за написанием букв, обозначение шифровки

м - 1, л - 2

12) До1, 2ида, 1ы2о, со2о1а, 1о2ь, , 2о1оть, 1о2оть, 2и1он

Расшифруй и запиши предложения.

13) 2юда 1оет 2адони 1ы2о1.

1уха се2а на 1ас2о

2ето1 в 2есу 1ного 1а2и1ы.

1а1а купи2а 1ас2о, 1о2око и шоко2адку.

Ответ: 1) дом, Лида, мука, лодка, лапа, ломоть, молоть, лимон.

2) Люда моет ладони мылом.

Муха села на масло.

Летом в лесу много малины.

Мама купила масло, молоко и шоколадку.

II этап.**Задание 1. Шифровка**

Цель: формирование текущего контроля, закрепление итогового контроля.

Инструкция: необходимо зашифровать предложение. Слова, в которых есть буква л-м отмечаем буквой, слова без нужной буквы прочерком.

Образец: мама мыла губкой раму – м-м, м-л, -, м.

- 14) Под малиной растёт земляника
- 15) Люда мыла руки мылом
- 16) Манная каша на молоке
- 17) Длинный Волос у Людмилы

Ответ: -, м-л. -, м –л. Л, м-л, -, м-л. М, -, -, м-л. Л, л, - л-м-л.

Задание 2. Шифровка

Цель: формирование текущего контроля, закрепление итогового контроля.

Инструкция: Вставьте в слова буквы л — м и прочитайте то, что у вас получилось. Запишите предложения и укажите буквы занятия.

...юди шли по _____ .	кормушка
...иша бежа... по ...есу на _____ .	Мороз
Га...ки и го...уби у...ете...и на соседнюю _____ .	аллея
Под ё...кой постави...и деда _____ .	плита
... а...ычки сде...а...и д...я птиц _____ .	клетка
...а...а постави...а чайник на _____ .	лыжи

Задание 2. Расшифровка

Цель: формирование текущего контроля, закрепление итогового контроля.

Инструкция: Прочитай слова, написанные разным шрифтом. Найди слово, начинающееся на м, запиши его, проверь себя.

1. МЧКОЛисАОеКлОьЙ

2. лМиАНмДоАРНИН

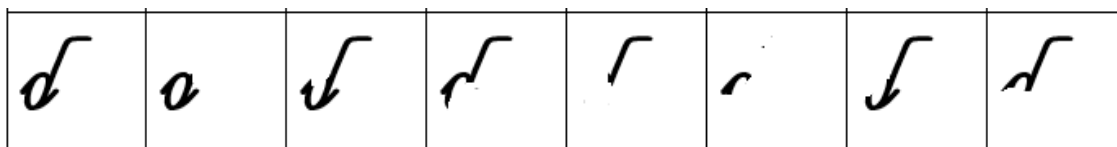
Ответ: 1) молоко. кисель, чай. 2) лимон, мандарин.

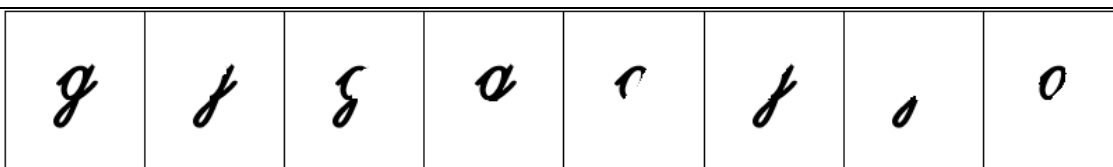
Тема: Дифференциация букв б - д.

Задание 1. Допisać недостающие элементы буквы

Цель задания: Закрепление зрительного образа буквы (рукописной и печатной). Уточнение знаний о количестве элементов, входящих в букву. Развитие функции контроля в процессе выполнения задания.

Инструкция: рассмотри букву, допиши у следующих букв недостающие элементы.



**Задание 2. Ответ****Вычеркни заданную букву.**

Цель: закрепление зрительного образа буквы (рукописной). Дифференциация букв по сходному написанию.

Инструкция: Подчеркни заданную букву. Укажи количество подчеркнутых букв. Проверь себя.

<i>д</i>	<i>д д у в р г д н д в д г з д у г в д г д з в д г в р в д г у в</i>
<i>г</i>	<i>г у р г д у г р д г д з р д г в р в д г д ф д г з д у г з</i>

Ответ:

<i>д</i>	9	<i>г</i>	8
----------	---	----------	---

Задание 3. Выполни по образцу.

Цель: дифференциация букв по сходному написанию элементов. Развитие умения работать по образцу. Формирования зрительного констатирующего контроля. Формирование произвольного зрительного внимания.

Инструкция: Выдели заданный слог по образцу. Посчитай, напиши количество слогов

<u><i>б о</i></u>	<i>б о б о у б о б а б б о б ю б о б а б ы б и и б б а б о ы б б и б о б а</i>
<u><i>д а</i></u>	<i>д о у д о д а д д а д ю д э д а д ы д и и д д а д е а д д а д ю д э д а</i>
<u><i>и д</i></u>	<i>и д и л и з и д а д у д я д и д а з и в и д и з и д у д и з и в и д</i>
<u><i>и б</i></u>	<i>и б и з и б а б у б я б и б а з и в и б и з и б у б а б е б и з и в и б</i>

Ответ:

бо	да	ид	иб
б	5	б	б

Задание 4

Цель: дифференциация букв по сходному написанию элементов. Формирование зрительного констатирующего контроля. Формирование произвольного зрительного внимания. Формирование итогового контроля.

Инструкция: Прочитай предложение. Найди и подчеркни ошибку. Проверь себя.

1. В ведре стоит вода

2. Добрый бабушка

3. Бодрое настроение

4. Борис белал уроки

5. Дима ловил бабочек

Ответ: 1) вода, 2) дедушка, 3) бодрое, 4) делал; 5) бабочек.

Задание 5. Шифровка

Цель: формирование итогового контроля. Умения работать по образцу.

Инструкция: Расшифруй слова используя ключ-алфавит по образцу. Проверь себя.

Образец: 2,12,2,16 - бобр

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
а	б	в	г	д	е	ж	з	и	й
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
к	л	м	о	п	р	с	т	у	ф
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
х	ц	ч	ш	щ	ь	ы	ь	ю	я

1) 3,6,5.16,14.

2) 2,19,5,11,1.

3) 14,2,14,5.

4) 2, 12,29,14.

Ответ: ведро, будка, обод, блюдо.

II этап. Текущий контроль**Задание 1. Шифровка**

Цель: формирование текущего контроля, закрепление итогового контроля.

Инструкция: необходимо зашифровать предложение. Слова, в которых есть буква б – д отмечаем буквой, слова без нужной буквы прочерком.

Образец: девочка ловит бабочек – д, -, б-б.

3. голубой бант;
4. белая бумага;
5. длинный коридор;
6. Длинный Волос у Людмилы

Ответ: б,б; б,б; д,д; д, -, -, -, д.

Задание 2. Шифровка

Цель: формирование текущего контроля, закрепление итогового контроля.

Инструкция: Вставьте в слова буквы б — д и прочитайте то, что у вас получилось. Запишите предложения и укажите буквы занятия.

1. У Алисы –ольшая коса.
2. –елка живет в –упле.
3. Летом –ратья жили в –еревне у –а–ушки и –е – ушки.
4. - Букву **Б** подчеркнуть одной чертой, букву **Д**– двумя (взаимопроверка).

Задание 2. Расшифровка

Цель: формирование текущего контроля, закрепление итогового контроля.

Инструкция: Прочитай слова, написанные разным шрифтом.

- 1) Найди слово, начинающееся на б, запиши его, проверь себя.
- 2) Найди слово, начинающееся на д, запиши его, проверь себя.

1.БпАомКиЛАдЖоАрН

2.ДтОЖрдЮЕфВеИлкь





























Ответ: 1) баклажан. помидор 2) дождевик, трюфель.

Тема: Дифференциация букв Ш – щ, Ш – Щ

Задание 1. Дописать недостающие элементы буквы

Цель задания: Закрепление зрительного образа буквы (рукописной и печатной). Уточнение знаний о количестве элементов, входящих в букву. Развитие функции контроля в процессе выполнения задания.

Инструкция: рассмотри букву, допиши у следующих букв недостающие элементы.

Задание 2.

- 1) *Шумит камыш над рекой;*
- 2) *Маленький щенок;*
- 3) *Шустрая щука;*
- 4) *Кашемировый плащ.*

Ответ: 1) камыш, 2) щенок, 3) щука, 4) кашемировый.

Задание 5. Шифровка

Цель: формирование итогового контроля. Умения работать по образцу.

Инструкция: Расшифруй слова используя ключ-алфавит по образцу. Проверь себя.

Образец: 25,16,9,11,1 - щука

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
а	б	в	г	д	е	ж	з	и	й
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
к	л	м	о	п	р	с	т	у	ф
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
х	ц	ч	ш	щ	ъ	ы	ь	ю	я

- 1) 12,6,25
- 2) 25, 6, 12, 28
- 3) 24, 9, 15, 27
- 4) 25,9, 12, 14

Ответ: лещ, щель, шипы, шило.

II этап. Текущий контроль

Задание 1. Шифровка

Цель: формирование текущего контроля, закрепление итогового контроля.

Инструкция: необходимо зашифровать предложение. Слова, в которых есть буква б – д отмечаем буквой, слова без нужной буквы прочерком.

Образец: шустрый щенок – ш, щ.

7. Мышонок и щенок большие друзья;
8. Бабушки старушки пили чай с ватрушкой;
9. Шерстяной плащ;
10. Шмель гудит над ромашкой.

Взаимопроверка.

Задание 2. Шифровка

Цель: формирование текущего контроля, закрепление итогового контроля.

Инструкция: Вставьте в слова буквы б — д и прочитайте то, что у вас получилось. Запишите слова и подчеркните буквы занятия.

ПО...АДА	ПОМО...Ь	ЗА...ЁЛ	ПИ...А
МАЛЫ...И	ЗА...ЁЛКА	ТИ...ИНА	...АЛА...
ТА...У	...ЁКИ	ХИ...НИК	НО...У
...ЁПОТ	И...ЕЙКА	ВЕ...ИЧКА	ВЕ...АЛКА

Задание 2. Расшифровка

Цель: формирование текущего контроля, закрепление итогового контроля.

Инструкция: Прочитай слова, написанные разным шрифтом.

- 1) Найди слово, начинающееся на ш, запиши его, проверь себя.
 2) Найди слово, начинающееся на щ, запиши его, проверь себя.

1. ШБАМЕПИЛНЬЫОНЙ

2 пщЯореГНонЁсоёНнокОкК

Ответ: 1) шампильон, белый 2) поросенок, щенок, ягненок.

Приложение 5

Задания по формированию слухового контроля

Тема: Дифференциация звуков Б - Б', П - П'

1 этап формирование итогового контроля.

Цель: формирование слухового контроля, дифференциация звуков Б - Б', П - П'.

Задание 1. слуховой диктант

Инструкция: названные слоги (слова), вы отмечает в тетрадке (выкладываете нужными кружочками) соответствующим им звуком. Проверь себя.

Слоги: БА, БО, ПО, ПЫ, ПИ, ПЕ, БЕ, ПЯ, БЫ, БИ...

Слова: БАК, БОК, ПЕНА, СПАЛ, ПАСТЬ, ЯБЛОКО БИНТ, БЕРЕГ.

Сравни свой ответ с ответом на доске.

Ответ: слоги: б, б, п, п, п, п; слова: б, п, б, б. б, б, п, п, п, б, б, б.

Задание 2.

Инструкция: прочитай в слух слова, вставь недостающую букву Б или П. Подчерки вставленные буквы синим или зеленым цветом в зависимости от твердости или мягкости звука.

УДКА _ЕЛКА ХЛО_ОК

ТА_ОЧКИ ЗУ_Ы_РОБКА

ЗА_ОР _О_ЛАВОК

Ответ: будка, белка, хлопок, тапочки, зубы, пробка.

Задание 3.

Инструкция: прочитайте вслух, и вставьте слоги ПА - БА, БУ - ПУ, БИ - ПИ в слова.

Образец: ...дка +бу = будка

БА-ПА
лам... шля... жа... тум... шу.. .шай... ре... ..бочка роль ..ра
БУ-ПУ
...сы ..ря ...зырь ...пок ...тон ар...зы по,..гай ре...сы
БИ-ПИ
...лот . ..лет ..ла лить ...дон ка...нет ка...на на...сать ...НОКЛЬ ...ТОН

Ответ: 1) лампа, шляпа, жаба, тумба, шуба, шайба, репа, бабочка, пароль, пара; 2) бусы, буря, пузырь, пупок, бутон, арбуз, попугай, ребусы; 3) пилот, билет, пила, пилить, бидон, кабинет, кабина, написать, бин4окль, питон.

2 этапа Формирование слухового контроля.

Цель: Формирование навыков текущего контроля.

Задание 1.

Инструкция: __Прочитайте слова на карточках и составьте с ними предложения.

Паша, лепить, заяц. Боря, есть, суп, бобовый. Полина, собирать, грибы. Бабушка, внук, пирог, угостить. Я чистить, зубная паста, зубы. Даша, из, букет, цветов, собрать.

При индивидуальной работе, можно предложить ребенку самостоятельно проверить себя и исправить допущенные ошибки. При этом необходимо, чтобы он в слух прочитал получившиеся предложения и прежде чем исправить озвучил обнаруженные ошибки и способ их исправления.

Ответ: Паша лепил зайца, боря есть бобовый суп. Полина собирает грибы. Бабушка угостила внука пирогом. Я чистила зубной пастой зубы. Даша собрала из цветов букет.

При проведении фронтального задания, можно использовать взаимопроверку и проверку всей группой.

Задание 2.

Инструкция: внимательно прочитай текст в слух, вставляя символы букв Б – П, запишите получившийся текст. Подчеркните вставленные символы букв зеленым или синим цветом, в зависимости от мягкости/твердости звука. Обменяйся выполненным заданием с соседом.

Дружба

^ельый ягнёнок остался сиротой. Овцу съел серый волк, Каждый вечер отара при^лижалась к юрте. ^ельый ягнёнок од^егал ^лиже и искал мальчика. Мальчик ^одкармливал лю^имца молоком.

Тема: Дифференциация з-с

1 этап формирование итогового контроля.

Цель: формирование слухового контроля, дифференциация звуков **з-с**.

Задание 1. слуховой диктант

Инструкция: названные слоги (слова), вы отмечает в тетрадке (выкладываете нужными кружочками) соответствующим им звуком. Проверь себя.

а) са, зо, се, сю, са, зе, аз, ос ...

б) сон, солнце, зонт, село, зола

Ответ: а) с, з, с, с, с, з, з, с. б) с, с, з, с, з.

Сравни свой ответ с ответом на доске.

Задание 2.

Инструкция: прочитай в слух слова, вставь недостающую букву Б или П. Подчерки вставленные буквы синим или зеленым цветом в зависимости от твердости или мягкости звука.

...такан, ...акон, ...покойно, ...ладкий,
...лой, ...абота, ...лово, ...доровье, ...оловей.

Ответ: стакан, закон, спокойно, сладкий, злой, забота, слово, здоровье, соловей.

Задание 3.

Инструкция: прочитайте вслух, и вставьте слоги СА - ЗА, СО, СИ - ЗИ в слова.

Образец: ...дка +бу = будка

Брон.... довый стреко..... ...ма воло..... ловей
коле... поло..... Фа...н, бор

Ответ: бронза, стрекоза/зы, садовый, зима, волосы, соловей, колесо, полоса, фазан, забор.

Задание 4.

Инструкция: прочитай слова, написанные разным шрифтом. Найди слова с буквами С- З. Выпиши слова. Проверь друга.

1. БМ**О**мАуБро**С**аОл**Ч**вАеКьА**Й**
2. СкА**ж**РпоАмаН**у**а**Ч**уркА**к**
3. ш**М**к**п**мУ**у**ез**ч**л**н**Х**ь**е**ь**А**л**ч**а**и**к**
4. Ст**Т**с**Р**в**л**е**Е**р**К**ч**О**о**я**к**З**А
5. г**Т**бу**А**л**с**Р**О**е**А**н**Х**и**А**а**ц**Н**а**
6. я**Т**л**щ**Р**Я**и**Г**е**У**Т**ри**Ш**О**к**ц**Н**А**а

2 этапа Формирование слухового контроля.

Цель: Формирование навыков текущего контроля.

Задание 1.

Инструкция: Прочитайте слова на карточках, соедините подходящие по смыслу слова из левого столбика со словами из правого столбика цветными линиями. Запишите эти словосочетания. Выделите буквы З - С. Проверь работу одноклассника

Образец: мороз - воздух - морозный воздух.

МОРОЗНЫЙ	ПУСТЫНЯ
ВЕСЕЛЫЙ	ЗАБОРЫ
ИНТЕРЕСНАЯ	СМЕХ
ЗВОНКАЯ	ИГРА
ПОЛОСАТАЯ	ПЕСНЯ
ВЫСОКИЕ	ВОЗДУХ
ЗНОЙНАЯ	ЗЕБРА

Ответ: морозный воздух, веселы смех, интересная игра, звонкая песня, полосатая зебра, высокие заборы, знойная пустыня.

Задание 2.

Инструкция: внимательно прочитай текст в слух, вставляя символы букв С – З, запишите получившийся текст. Подчеркните вставленные символы букв зеленым или синим цветом, в зависимости от мягкости/твердости звука.

Обменяйся выполненным заданием с соседом.

Зима.

На...тупила ...има. Были ...ильные морозы. ...ина в...яла ...анки и пошла на горку. Она катала...ь на ... анках с горки. За ней бегала ...обака Тре...ор. Не боит...я ...ина моро...а.

Задание 3.

Инструкция: внимательно прочитай текст в слух, через запятую выпиши слова с буквами С-З. Подчеркните символы букв зеленым или синим цветом, в зависимости от мягкости/твердости звука.

Обменяйся выполненным заданием с соседом.

Золотой луг

Мы жили в деревне. Перед окном у нас был луг. На лугу росли одуванчики, и луг был весь золотой. Это было очень красиво. Это было очень красиво.

Один раз я встал удить рыбу. Посмотрел в окно и увидел, что луг был не золотой, а зеленый. Когда я днем шел домой, луг опять весь был золотой. Я стал наблюдать. К вечеру опять луг зазеленел. Тогда я сорвал одуванчик и рассмотрел. Оказалось, что он закрылся, спрятал свои золотые лепестки в зеленую чашечку.

Тема: Дифференциация звуков С - С - Ш

1 этап формирование итогового контроля.

Цель: формирование слухового контроля, дифференциация звуков С - С - Ш

Задание 1. слуховой диктант

Инструкция: названные слоги (слова), вы отмечает в тетрадке (выкладываете нужными кружочками) соответствующим им звуком. Проверь себя. Сравни свой ответ с ответом на доске

1) Слоги – са, си, уш, со, ши, су, ша, сэ,сю, ше

Слова – сапог, шлем, кашпо, сон, кушетка, кресло.

Ответ: а) с, с, ш, с, ш, с, ш, с, с, ш; б) с,ш,ш,с,ш,с.

Задание 2.

Инструкция: прочитай в слух слова, вставь недостающую букву С или Ш. Подчерки вставленные буквы синим или зеленым цветом в зависимости от твердости или мягкости звука.

.утки – .утки .уметь – .уметь .туки – штуки
 .тык – штык .ытый – шитый .айка – шайка
 .уд – .ут .ов – .ов .пит – шипит
 .поры – .поры .тиль – .тиль .оли – шали

Ответ: Сутки – шутки, суметь – шуметь, стуки – штуки

Стык – штык, сытый – шитый, сайка – шайка

Задание 3.

Инструкция: прочитайте вслух, и вставьте слоги в слова.

Образец: ... У + сы = усы

Усы – уши

Масса – Маша

Пасу – пашу

миска – мишка

каска – кашка

басня – башня

посол – пошёл

Ответ: бронза, стрекоза/зы, садовый, зима, волосы, соловей, колесо, полоса, фазан, забор.

Задание 4.

Инструкция: прочитай слова, написанные разным шрифтом. Найди слова с буквами С- Ш. Выпиши слова. Взаимопроверка

1. ГшвВшОуиЗирДнульпто

2. пСлТоЕсКкоЛОгуРбцЕыЗ

3. КскЛртвАеыДаКниАяаа

2 этапа Формирование слухового контроля.

Цель: Формирование навыков текущего контроля.

Задание 1.

Инструкция: читая слова в слух, составьте словосочетания, подбирая к словам первого столбика подходящие по смыслу слова из второго столбика. Подчеркните зеленым мягкий с, синим карандашом – ш и твердую с. Обменяйтесь работой с соседом.

веселый	шоссе
ясное	пастушок
сухое	солнышко
интересное	кошка
серая	путешествие

Задание 3.

Инструкция: внимательно прочитай текст в слух, через запятую выпиши слова с буквами С-Ш. Подчеркните символы букв зеленым или синим цветом, в зависимости от мягкости/твердости звука.

Обменяйся выполненным заданием с соседом.

Шишки скользкие шуршали.
Шумно шлёпались с сосны.
Слоем снега, словно шалью,
Скроет шишки до весны.

Черепаха всех смешит,
Потому что не спешит.
Но куда спешить тому,
Кто всегда в своём дому?