

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
Кафедра общей и социальной педагогики

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ В ГЭК
И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ
ЗАИМСТВОВАНИЯ

Заведующий кафедрой
д-р пед. наук, доцент

И.Н. Емельянова
22.10.18 2018 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ
И ПЕДАГОГОВ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ
РЕЧИ

44.04.01 Педагогическое образование
Магистерская программа «Методология и методика социального воспитания»

Выполнил работу
Студент 2 курса
очной формы обучения

Золотухина
Тамара
Леонидовна

Научный руководитель
канд. пед. наук.

Микулина
Татьяна
Сергеевна

Рецензент
канд. пед. наук, доцент
кафедры психологии и
педагогике детства

Латьшова
Инна
Викторовна

г. Тюмень, 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ГЛОССАРИЙ.....	2
ПЕРЕЧЕНЬ УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ.....	4
ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	9
1.1. Понятие «нарушения письменной речи» у младших школьников	9
1.2. Особенности взаимодействия логопеда и родителей детей, имеющих нарушения письменной речи.....	12
1.3. Особенности взаимодействия логопеда и педагога обучающего детей с нарушениями письменной речи	17
1.4. Проблема педагогического взаимодействия педагогов и родителей в процессе обучения детей, имеющих нарушения письменной речи	24
1.5. Модель организации педагогического взаимодействия педагогов и родителей детей, имеющих нарушения письменной речи.....	31
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	35
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ КАК СРЕДСТВО ПОДДЕРЖКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ.....	37
2.1. Программа организации педагогического взаимодействия родителей и педагогов с детьми, имеющими нарушения письменной речи.....	37
2.2. Исследование навыков педагогического взаимодействия педагогов и родителей на констатирующем этапе.....	40
2.3. Диагностика нарушений письменной речи у школьников на констатирующем этапе.....	42
2.4. Реализация программы организации педагогического взаимодействия родителей и педагогов с детьми, имеющими нарушения письменной речи...	53
2.5. Контрольное исследование навыков педагогического взаимодействия родителей и педагогов.....	57
2.6. Контрольная диагностика нарушений письменной речи у младших школьников.....	60
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	67
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ.....	70
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	75

ГЛОССАРИЙ

Воспитание – систематическое и целенаправленное влияние на духовное, интеллектуальное и физическое развитие личности [9].

Дисграфия – частичное специфическое нарушение процесса письма, обусловленное недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме [10].

Дислексия – частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера [10].

Нарушение письменной речи – системное нарушение процесса письма и чтения.

Обучение – целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей и нравственных этических взглядов [9].

Педагогическое взаимодействие – это процесс общения воспитателя и воспитанника, нацеленный на то, чтобы сформировать всесторонне развитую личность [19].

ПЕРЕЧЕНЬ УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

МАОУ – Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение.

НПР – Нарушение письменной речи

ООШ – Основная общеобразовательная школа.

ФГОС НОО – Федеральный государственный общеобразовательный стандарт начального общего образования.

ФГОС НОО для обучающихся с ТНР – Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития образования одним из важнейших параметров готовности к жизни в современном обществе, является грамотность.

Современный федеральный государственный образовательный стандарт предполагает человека образованного, инициативного, творческого, социально-мобильного, которому необходимо грамотно писать.

Число детей с проблемами процесса чтения и письма неуклонно увеличивается в данное время. В дошкольном возрасте не формируются необходимые психологические предпосылки к школьному обучению. В младшем школьном возрасте это приводит к феноменам трудностей освоения ребенком базового школьного компонента, гиперактивному поведению, нарушениям умственной работоспособности, мотивационно-личностной дезадаптации в целом. Такие дети часто не в состоянии высидеть урок, беспокойны, трудноподчиняемы инструкциям педагога, значительно более утомляемы, чем их сверстники.

Из теории и практики дефектологии известно, что для эффективного устранения какого-либо нарушения в развитии ребенка требуется комплексный подход, т.е. привлечение к решению проблемы родителей ребенка, педагогов и узких специалистов.

Актуальность исследования заключается в том, что благодаря консультативному сопровождению родителей и педагогов, будут проанализированы проблемы учеников и оказана всесторонняя помощь для решения этих проблем.

Несмотря на то, что этот вопрос изучался, в настоящее время недостаточно разработано методических рекомендаций для родителей и педагогов, а также методик формирования орфографического навыка у младших школьников.

Нами выявлено **противоречие** между необходимостью педагогического взаимодействия родителей и педагогов с детьми, имеющими нарушения письменной речи и отсутствием новых подходов к ведению этой работы.

Проблема исследования заключается в том, что родители и педагоги не взаимодействуют в процессе работы с младшими школьниками, имеющими нарушения письменной речи.

Данная проблема обусловила выбор нашей темы.

Объект исследования: процесс организации взаимодействия педагогов и родителей детей, имеющих нарушения письменной речи.

Предмет исследования: педагогическое взаимодействие родителей и педагогов в процессе обучения детей, имеющих нарушения письменной речи.

Цель исследования: выявить механизм взаимодействия педагогов и родителей в процессе обучения детей, имеющих нарушения письменной речи.

Гипотеза исследования: если будет вестись работа по следующим направлениям:

- повышение педагогической компетентности родителей и педагогов через приобретение знаний о нарушениях письменной речи;
- формирование плана действий по решению создавшейся проблемы через взаимодействие родителей и младших школьников дома, педагогов и младших школьников на уроке, то это будет способствовать успешности организации педагогического взаимодействия педагогов и родителей в процессе обучения младших школьников с нарушением письменной речи.

Для подтверждения гипотезы исследования необходимо решение ряда **задач:**

1. Раскрыть сущность понятия нарушение письменной речи, охарактеризовать способы ее изучения и развития.
2. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме организации педагогического взаимодействия родителей и педагогов с детьми, имеющими нарушения письменной речи.

3. Разработать и внедрить в образовательный процесс программу по организации педагогического взаимодействия родителей и педагогов с детьми, имеющими нарушения письменной речи.

Теоретико-методологическая база исследования:

- концепция комплексного подхода к обучению и воспитанию детей с нарушениями письменной речи (И. Н. Садовникова) [43].

- современные представления о письме, как сложной многоуровневой системы (О. В. Елецкая) [11].

- современные представления о взаимодействии учителя-логопеда и родителей, педагогов (О. В. Елецкая, Г.В. Чиркина) [49].

Исследование проводилось в несколько этапов:

Первый этап - теоретический. Проводился анализ педагогических, психологических и методических работ по проблеме исследования, определялась цель, объект, предмет, задачи, формулировалась гипотеза исследования.

Второй этап - аналитический. Разрабатывалась модель и программа организации педагогического взаимодействия педагогов и родителей детей, имеющих нарушения письменной речи.

Третий этап - опытно-экспериментальный. Подбирался диагностический инструментарий для определения уровня информированности родителей и педагогов о коррекции нарушений письменной речи, а также для определения сформированности орфографического навыка у младших школьников.

Проведен эксперимент по организации педагогического взаимодействия педагогов и родителей детей, имеющих нарушения письменной речи

Четвертый этап - обобщающий. Обобщены и систематизированы результаты исследования, сделаны выводы, написано заключение, оформлен текст магистерской диссертации.

Методы исследования:

1. Теоретические: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, сравнение, синтез, анализ программ,

методических и учебных пособий по исследуемой проблеме, обобщение, систематизация, моделирование.

2. Эмпирические: наблюдение, беседа с учителями и родителями, опрос «Знание родителей о процессе коррекционно-воспитательной работы с детьми», «Знание педагогов о взаимодействии с родителями и детьми, имеющими нарушения письменной речи», математическая статистика (G-критерий).

Экспериментальная база исследования: Муниципальное автономное образовательное учреждение основная общеобразовательная школа №52 города Тюмени.

Научная новизна исследования: заключается в обосновании необходимости организации педагогического взаимодействия педагогов и родителей в процессе обучения детей с нарушением письменной речи с целью эффективного решения данной проблемы и преодоления неуспеваемости в учебе.

Практическая значимость: заключается в предоставлении варианта содержания работы по взаимодействию педагогов и родителей детей, имеющих нарушения письменной речи. Содержание работы может быть использовано учителями начальных классов, родителями и узкими специалистами при обучении младших школьников с нарушением письменной речи.

Апробация результатов исследования: Золотухина Т. Л. Педагогическое взаимодействие педагогов и родителей, как средство поддержки в процессе обучения детей, имеющих нарушения письменной речи [Электронный ресурс] // Всероссийский электронный журнал «Практическая педагогика». Режим доступа: <http://pped.ru/node/1167>

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

1.1. Понятие «нарушения письменной речи» у младших школьников

Современный федеральный государственный образовательный стандарт предполагает человека конкурентоспособного, социально-мобильного, занимающегося саморазвитием, которому необходимо грамотно владеть письменной речью.

По мнению И.Н. Садовниковой, «письменная речь — одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка» [43].

Письменная речь характеризуется такими составляющими как чтение и письмо. «Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков» [12].

Орфографическая грамотность учащихся – это составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания. Основы орфографической грамотности закладываются в начальных классах.

Частичное расстройство процессов чтения и письма обозначают терминами дислексия и дисграфия. Необходимо отметить, что у младших школьников наблюдается не расстройство процесса, а трудности овладения письменной речью. Отличительной чертой нарушения письменной речи от орфографической грамотности является наличие стойких специфических ошибок. Наличие этих ошибок у младших школьников не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с регулярностью школьного обучения. Дислексия и дисграфия обычно встречаются в сочетании.

В исследованиях Р.И. Лалаевой, «дислексия – частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера» [26].

Чтение представляет собой сложный психофизиологический процесс, в котором участвуют различные анализаторы: зрительный, речедвигательный, речеслуховой. Несмотря на то, что чтение является более сложным процессом по своим психофизиологическим параметрам, чем устная речь, оно рассматривается в единстве письменной и устной речи.

Нарушение чтения (дислексия) происходит из-за несформированности психических функций, таких как: зрительной анализ и синтез, пространственные представления, фонематическое восприятие, фонематической анализ и синтез, недоразвитие лексико-грамматического строя речи. Все эти психические функции осуществляют процесс чтения в норме.

Дислексия часто сопровождается неречевыми расстройствами, которые не входят в этиологию нарушения чтения, представляя собой патологические механизмы (например, нарушения пространственных представлений).

По данным Логиновой Е.А. [27], при дислексии наблюдаются следующие группы ошибок:

- замены и смешения звуков при чтении, чаще всего фонетически близких звуков (звонких и глухих, аффрикат и звуков, входящих в их состав, и др.), а также замены графически сходных букв (Х-Ж, П-Н, З-В и др.);

- побуквенное чтение – нарушение слияния звуков в слоги и слова, буквы называются поочередно, «бухштабируются» ([р], [а], [м], [а]);

- искажения звуко-слоговой структуры слова, которые проявляются в пропусках согласных при стечении, согласных и гласных при отсутствии стечения, добавления, перестановках звуков, пропусках, перестановках слогов и др.;

- нарушения понимания прочитанного, которые проявляются на уровне отдельного слова, предложения и текста, когда в процессе чтения не наблюдается расстройств технической стороны;

- аграмматизм при чтении. Отмечаются нарушения падежных окончаний, согласования существительного и прилагательного, окончаний глаголов и др.

Этиология дислексии в значительной степени определяется от её вида, степени выраженности, а также овладения чтением. Динамика дислексии носит ухудшающийся характер с постепенным уменьшением видов и количества ошибок при чтении, степени выраженности.

А.Н. Корнев [23], отмечает, что «дисграфия – частичное специфическое нарушение процесса письма». Письмо в норме представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В процессе письма участвуют различные анализаторы, такие как: речеслуховой, речедвигательный, зрительный. Между этими анализаторами в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. В структуру процесса письма входят: этап овладения орфографическим навыком, задачами и характером письма. Процесс письма имеет непосредственное отношение с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня её развития [23].

Дисграфия вызвана недоразвитием (распадом) высших психических функций, которые осуществляют процесс письма в норме. В повышении качества образования и воспитания немаловажную роль играет психолого-педагогическое изучение школьников, своевременное выявление причин отставания отдельных учеников и выбор наиболее эффективных путей устранения этой неуспеваемости.

Одной из распространённых причин неуспеваемости младших школьников общеобразовательных учреждений являются различные нарушения письменной речи, которые очень часто затрудняют овладение правильным грамотным письмом [7].

Этиология дисграфии выражается в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом:

искажения и замены букв; искажения звукослоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме [5].

Нарушение процесса письма может сопровождаться и неречевыми признаками (неврологическими нарушениями, нарушениями познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания, психическими нарушениями). Неречевые показатели определяются в этих случаях не характером дисграфии и в связи с этим не включаются в её симптоматику, а совместно с нарушением письма входят в структуру нервно-психических и речевых расстройств (при алалии, дизартрии, нарушениях речи при умственной отсталости и др.).

В исследованиях у В.В. Мухиной [32] отмечено, что у большей части детей, поступающих в школу, возрастная несформированность речи отмечена у 60% учащихся, моторики – у 30-35% учащихся, зрительного и зрительно-пространственного восприятия – у 50%, зрительно-моторных и слухо-моторных координаций – 35%.

Поскольку это необходимые для обучения в школе функции, которые непосредственно влияют на формирование навыков письма и чтения, то недостаточное их развитие может являться причиной трудностей в обучении. И лишь совместная комплексная коррекционно-развивающая работа учителя, логопеда, психолога и родителей могут устранить или в значительной мере скомпенсировать многие трудности.

1.2. Особенности взаимодействия логопеда и родителей детей, имеющих нарушения письменной речи

В семье заложен самый большой круг факторов и условий, способствующих всестороннему развитию ребенка. Использование этих факторов и условий в полном объеме является условием гармоничного роста и развития ребенка, полноценного формирования его личности. Исследования показали, что в настоящее время происходит неэффективное использование воспитательного потенциала семьи. У родителей нет четкого понимания о правильном воспитании и обучении детей. Как правило, оно неосознанно,

педагогические компетенции отрывочны, нет четких представлений о возрастных и психических особенностях и потребностях ребенка.

Школьный логопед играет ключевую роль в повышении педагогической культуры и просвещения родителей. Его задача состоит в том, чтобы помочь родителям осознать свою роль в процессе развития их ребенка, обеспечить их основными методами и приемами преодоления речевого нарушения, наполнить конкретным содержанием домашние занятия с детьми по усвоению и закреплению полученных знаний. Специалисту необходимо выстроить такую взаимосвязь в общении с родителями, чтобы наиболее часто, максимально тактично и доходчиво убеждать их в необходимости коррекционной работы, делать акцент на взаимосвязь речи с мыслительными процессами, подчёркивать необходимость специальной работы над письменной речью.

Как утверждает Г.В. Чиркина: «Родители должны знать, что в подавляющем большинстве случаев при своевременной медико-логопедической помощи удастся создать все необходимые условия для полноценного физического и психического развития ребенка. При этом многими отечественными и зарубежными специалистами отмечается в качестве одного из важнейших факторов, определяющих конечный позитивный эффект коррекции, участие родителей и их стиль поведения в далеко не простой жизненной ситуации. Необходимо научиться находить определенный баланс между родительской любовью и теплотой, столь необходимой ребенку с особенностями развития, и твердостью и тактичным, но постоянным контролем, за систематическим выполнением специальных логопедических упражнений для усвоения навыков правильной речи. Очень важна также и эмоциональная поддержка детей, так как данное нарушение значительно ограничивает возможности общения с окружающими, особенно на ранних этапах коррекции» [49].

Как отмечает Е.М. Мазепа «иногда чрезвычайно трудно найти общий язык, многие родители уже имеют собственные представления о воспитании и методах коррекции нарушения, да и современная семья не всегда воспринимает

педагогические нотации и лекции в виде монологов. Необходимо убедить родителей в том, что для благополучной коррекции нарушений письменной речи ребенка требуются иные взаимоотношения семьи и логопеда, а именно - сотрудничество, взаимодействие, доверительность. И в этой работе важно сделать родителей не только своими союзниками, но и главными помощниками» [29].

Большое количество родителей, основываясь на обилие специальной литературы, ресурсам Интернет, пытаются самостоятельно повысить свою психолого-педагогическую компетентность. Это хорошее намерение омрачается тем, что далеко не вся печатная продукция, а так же материалы, размещенные на различных сайтах Интернет, не соответствуют стандартам образования и носят действительно развивающий характер. Поэтому даже в самостоятельной деятельности необходимо участие логопеда.

Для эффективных путей коррекции нарушения письменной речи необходимо создание системы работы, которая включает в себя ряд важнейших направлений [40]:

1. Включение родителей в коррекционно–педагогический процесс посредством знаний о результатах диагностики речевого и психического развития младших школьников.

2. Ознакомление родителей с содержанием коррекционно–логопедической работы в школе.

3. Повышение знаний, умений и навыков родителей посредством их обучения определенным приемам и методам в процессе занятий с младшими школьниками, соответствующим способам общения и поведения с ребенком.

Необходимо отметить, что никакая положительная динамика в ходе коррекционно-логопедического воздействия не сможет привести к достижению планируемого эффекта, если изменения в письменной речи ребенка не находят понимания, отклика, оценки у родителей, если значимые, авторитетные, любимые близкие взрослые не видят истинного смысла этих изменений.

При реализации данных направлений в работе логопеда становятся возможными следующие результаты. Успешно решается одна из наиболее важных проблем – проблема неодинаковых мнений педагогов и родителей в вопросах по преодолению и предупреждению нарушений письменной речи детей. Процесс по исправлению нарушений у младших школьников будет происходить совместно с родителями, которые приобретут необходимые педагогическими знаниями, умениями и навыками. При организации взаимодействия родителя и младшего школьника происходит минимизация возникающих трудностей в процессе обучения письменной речи в школе.

Непосредственное участие родителей в коррекционно-образовательном процессе несравненно увеличит результаты работы школьного логопеда при обучении младших школьников.

Педагогическое взаимодействие, сотрудничество учителя-логопеда и родителей детей, имеющих нарушения письменной речи происходит в педагогическом общении [39].

Эффективное педагогическое общение – это такое общение, в процессе которого специалист информирует родителя о том, как необходимо выполнять домашнюю работу с младшим школьником, имеющим нарушения письменной речи.

Исходя из этого общения, выделяют следующие направления работы взаимодействия логопеда и родителей [14, С. 54]:

- объяснение родителю, в чем состоит суть нарушений письменных работ у младшего школьника с учетом культуры образования родителей;
- демонстрация упражнений на выработку правильного правописания и фиксация внимания на значимых моментах, которые влияют на эффективность домашних занятий;
- убеждение родителей и ребенка в успехе коррекционной работы при условии систематических занятий с логопедом и в домашней обстановке;

- предупреждение родителей и ребенка о возможных трудностях при проведении домашних занятий и о возможном ухудшении ситуации, если занятия проводиться не будут;

- снабжение родителей детальной инструкцией для проведения домашних занятий.

Особенностью взаимодействия логопеда и родителя, является тесная связь в работе, создание совместной работы, необходимой для эффективного обучения детей с нарушением письменной речи.

К формам взаимодействия учителя-логопеда и родителей при обучении детей с нарушением письменной речи, можно отнести следующие [1,С. 222, 17]:

1. Индивидуальное консультирование родителей. На протяжении учебного года необходимо систематически проводить индивидуальное консультирование родителей по плану специалиста, по инициативе родителей (законных представителей) или сотрудников учреждения дошкольного образования с согласия родителей (законных представителей) воспитанников.

2. Тетрадь для домашних рекомендаций. Суть этой тетради состоит в том, что родитель в процессе работы с ребенком, может написать вопрос, касающийся качества выполнений заданий школьников. Логопед, в свою очередь, дает рекомендации несколько раз в неделю. Такое взаимодействие между родителем и логопедом принесет результаты систематичности работы, а также не отразится негативно на здоровье ребенка. Исходя из этиологии нарушения письменной речи, задания в тетради даются не только по формированию словаря, грамматических умений и навыков, на развитие высших психических функций, но также на развитие мелкой моторики.

3. Наглядная форма работы - речевой уголок, который воспроизводит тему занятия, даёт родителям необходимые педагогические компетенции по формированию различных речевых навыков, например артикуляции; по выявлению уровня развития некоторых составляющих речи ребёнка. Подборка тематических материалов в родительских уголках обновляется еженедельно.

1.3. Особенности взаимодействия логопеда и педагога обучающего детей с нарушениями письменной речи

Количество детей, нуждающихся в логопедической помощи, велико. Анализируя письменные работы учащихся начальной школы выявляются такие ошибки, как: оптическая замена букв, пропуск букв, фонематические искажения слов. Необходимо отметить, что такие ошибки допускают примерно одна треть младших школьников.

Наибольшую помощь в исправлении нарушений письменной речи младших школьников оказывает школьный логопед. Но осуществление коррекционной работы с ребенком требует комплексного подхода, т.е. привлечения к решению проблемы родителей, учителей, логопеда. Особое внимание уделяется специфике взаимодействия специалиста и преподавателя начального образования.

По мнению И.И. Сунагатуллиной, «наиболее эффективным в решении данной проблемы будет тандем в работе школьного логопеда и учителя начальных классов. Школьный логопед и учитель начальных классов дополняют друг друга и решают специфические задачи в развитии речевой деятельности учащихся» [46].

Учитель начальных классов и логопед стремятся к общей цели – дать качественное образование школьникам. Чтобы достичь этой цели педагогу начального образования необходимо каждому ученику иметь достаточно высокий уровень общего (в том числе и речевого) развития.

Перед педагогом ставится не простая задача – научить детей читать и писать. К сожалению не каждому ребенку даются эти, казалось бы, обыкновенные умения. Ребенок может быть во многом умнее и талантливее сверстников, но в тоже время делать самые необычные, с точки зрения родителей или учителей, ошибки при чтении и письме. Например, пропускать буквы: дом-дм; писать все слова или предлоги со словами слитно; из одного слова сделать два: окно – окно и тому подобное [8].

Иногда учителя начальных классов, в силу своей некомпетентности относят эти ошибки к невнимательности. В лучшем случае учитель может дать рекомендации родителям писать со школьником больше диктантов. Это приводит к тому, что у школьника возникает негативное, а порой и агрессивное отношение к письму, к школе.

Основную работу по преодолению нарушений письменной речи несет школьный логопед, а учитель начальных классов ему в этом помогает.

Педагогу начального образования необходимо обладать знаниями в вопросах дисграфии и дислексии, чтобы понимать, с какими ошибками необходимо обращаться к логопеду, когда ребенку нужна именно логопедическая помощь.

Исходя из этого, перед школьным логопедом ставится задача, во-первых, научить учителя отличать специфическую ошибку от орфографической, а во-вторых, обратить внимание педагога на то, что ошибки специфического характера не должны учитываться при оценке письменной работы учащегося. Говоря об этом, стоит отметить, что этот вопрос неоднозначен и сложен для понимания учителем [13].

С точки зрения С.Л. Яшлевой, «взаимосвязь учителя-логопеда и учителя начальных классов становится более тесной. Учителю-логопеду необходимо информировать учителя начальных классов о специфике и содержании коррекционной работы с детьми, зачисленными на занятия, и одновременно получать информацию об их успеваемости в течение учебного года» [50].

В работах О.В. Елецкой сказано о том, что «одно из важных условий коррекционной работы – выработка единых требований к ученику, допускающему специфические ошибки письма, со стороны учителя и логопеда. Логопед должен приложить максимум усилий, чтобы убедить учителя в необходимости очень внимательно и осторожно оценивать работу такого ученика» [11].

Необходимо отметить важность того, что логопед в своей коррекционной работе очень специфично оценивает работу учащегося. Оценивание на занятиях

у логопеда происходит по психолого-педагогическим параметрам работы ученика, т.е. за внимательность в течение всего занятия, активность, желание работать и количество самостоятельно обнаруженных и исправленных, а не допущенных им ошибок. Поэтому ученик, неудовлетворительно успевающий в классе, на логопедических занятиях может получать положительные отметки, т.е. создание для ученика благоприятного психологического климата на уроке значительно важнее нормативной отметки [30].

Для того, чтобы повысить педагогическую компетентность педагога начального образования рационально осуществить взаимодействие учителя начального образования и школьного логопеда. Их взаимодействие проходит через взаимопосещение уроков и логопедических занятий, участие логопеда в методическом объединении начальных классов, консультативную деятельность, выработку единых требований к речи детей, контроль учителя за правильностью письменной речи учащихся [38].

Необходимо отметить, что в рекомендациях логопеда должны быть указания, определяющие характер участия педагога в процессе обучения детей с нарушением письменной речи.

Учитель-логопед, работающий в логопедическом пункте, т. е. в школе, не может охватить всех нуждающихся в его помощи, поэтому части детей должен оказать помощь учитель начальных классов.

В своей книге «Организация логопедической работы в школе» О. В. Елецкая пишет о том, что «целесообразно рассказывать учителям начальных классов о методах и приемах логопедической работы, потому что часто учителя начальных классов охотно берут на вооружение отдельные приемы работы логопеда и успешно пользуются ими на уроках» [11].

По мнению В.С. Кукушкиной, «учитель-логопед и учитель начальных классов, каждый со своим видением ситуации, должны прийти к взаимопониманию для выработки единого подхода к обучению учащихся, нуждающихся в специализированной помощи. Выстроенная система взаимодействия между школьным логопедом и учителями начальной школы

сделает систему коррекционной работы по преодолению специфических нарушений письменной речи у учащихся начальных классов более эффективной, что в дальнейшем позволит детям максимально адекватно воспринимать учебный материал и адаптироваться к процессу обучения» [25].

В процессе индивидуальных консультаций и бесед задача школьного логопеда донести информацию до педагогов начального образования о том, как необходимо проводить коррекционно-педагогическую работу по преодолению дисграфии. Выделяют такие направления:

1. Развитие фонематического восприятия. Фонематического анализа и синтеза. Такая работа необходимо при преодолении артикуляторно-акустической дисграфии и дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания.

Наиболее успешно совершенствуются слухопроизносительные дифференцировки, если они проводятся в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. Аналогичную работу на уроке предусматривает программа общеобразовательной школы. Обычно большая часть этой работы проводится в первом классе в течение добуквенного периода и в четвертом классе, во время письменного фонетического разбора. Во втором и третьем классах такой работе уделяется минимум рабочего времени.

В работе над развитием фонематического восприятия и фонематического анализа и синтеза логопед может порекомендовать учителю:

- во время письма запретить проговаривание тем детям, у которых нарушения звукопроизношения, на логопедических занятиях ученик проговаривает, а логопед дублирует проговаривание, произносит правильно.

- использовать на уроках игры и задания на развитие фонематического слуха в любой этап урока.

2. Развитие языкового анализа и синтеза.

Эта работа важна при устранении дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Формируются умения определять количество, последовательность и место слов в предложении.

Могут использоваться сигнальные карточки на каждом уроке, выполняя домашние задания.

3. Развитие слогового анализа и синтеза.

При формировании слогового анализа и синтеза работу начинают со вспомогательных приемов (отстучать, отхлопать слово по слогам и назвать количество слогов). Опираясь на умение выделять гласные звуки в слове, обучающиеся усваивают основное правило слогаделения: в слове столько слогов, сколько гласных звуков.

В помощь учителю начальных классов учитель-логопед может рекомендовать игры и упражнения на определение количество слогов в слове (поднять соответствующую цифру), записать слова в два столбика (разложить картинки на две группы) в зависимости от количество слогов, восстановить слова, определить пропущенный слог, найти в предложении слова с определенным количеством слогов, из беспорядочных слогов составить слова, выделить первый звук, выделить из слова и записать слог с заданным гласным.

4. Устранение аграмматической дисграфии.

В работе выделяются следующие направления:

- уточнить структуру предложения;
- развивать функции словоизменение и словообразование;
- работа по морфологическому анализу состава слова;
- работа с однокоренными словами.

5. Устранение оптической дисграфии.

Проводить работу в следующих направлениях:

- развивать зрительное восприятие, узнавание формы, величины и цвета;
- работа над расширением объема и уточнения зрительной памяти;
- формирование пространственных представлений;
- развитие зрительного анализа и синтеза.

Для развития зрительного гнозиса рекомендуются следующие задания:

- назвать контурные изображения предметов;
- назвать перечеркнутые контурные изображения предметов;

- выделить контурные изображения или наложенные друг на друга изображения.

Можно подобные задания давать и на узнавание букв.

Также развивают зрительную память с помощью игр «Чего не стало?», «Что изменилось?».

6. Развитие моторики.

Современные научные данные подтверждают, что области коры головного мозга, отвечающие за движения органов речи и управляющие движениями пальцев рук, расположены в непосредственной близости друг от друга. Следовательно, идущие в кору головного мозга нервные импульсы от движущихся пальцев рук затрагивают расположенные по соседству речевые зоны, стимулируя их активную деятельность [45].

Исходя из этого, на уроках желательно выполнять упражнения для развития мелкой моторики. Следуя рекомендациям В.В. Коноваленко и С.В. Коноваленко [20, 21], такие упражнения необходимо проводить как на занятиях в школе, так и в повседневной жизни. Можно использовать самые различные штриховки, шнуровки, раскрашивание. Также есть специальный комплекс упражнений для одновременной тренировки вестибулярного аппарата, общей координации движений, совершенствования артикуляционной и мелкой моторики, а также дыхательные и голосовые упражнения и задания для развития фонематического восприятия.

Особенностью взаимодействия логопеда и учителя начальных классов по обучению детей с нарушением письменной речи является целенаправленная работа, которая состоит из этапов [16]:

1. Логопед знакомит учителя начальных классов с результатами диагностики. Раскрывает педагогу особенности речевого развития того или иного ребенка, его потенциальные возможности, а так же возможные сложности в обучении, которые будут иметь место при определенных речевых дефектах. Так же, на этом этапе логопед знакомит учителя начальных классов с

направлениями коррекционной работы с целью согласования определенных тем, изучаемых по программе письма и русского языка.

2. Логопед составляет расписание занятий и знакомит с ним учителей начальных классов. Поскольку учитель начальных классов находится большую часть времени с детьми, то в его силах контролировать посещение логопедических занятий.

3. Логопед проводит систематические беседы и консультации с учителями, целью которых, является создание наиболее комфортной атмосферы для детей, имеющих нарушения письменной речи, посредством донесения до учителей определенного рода информации.

Темы бесед могут выглядеть следующим образом:

- «Виды нарушений письменной речи». Логопед знакомит учителя с видами нарушений письменной речи, с этиологией и проявлениями этих патологий.

- «Педагогический такт по отношению к детям, имеющим нарушения письменной речи». Логопед подобно рассказывает о психологических особенностях детей, имеющих нарушения письменной речи, побуждает учителя более терпимо относиться к подобным учащимся.

- «Индивидуальный подход на фоне коллективной деятельности». Логопед побуждает учителя уделять особое внимание детям с нарушениями письменной речи.

- «Методические рекомендации по работе с детьми, имеющими речевую патологию». Логопед знакомит учителя с некоторыми видами работ, способствующими благоприятно влиять на развитие речи детей. Это могут быть игры на развитие связной речи, грамматического строя речи, а так же фонематического слуха. Стоит обратить внимание, что подобные упражнения пойдут на пользу не только детям с речевой патологией, но и их нормативно развивающимся сверстникам.

- «Закрепление приобретенных речевых навыков». Логопед объясняет учителю необходимость закрепления, приобретенных на логопедических

занятиях навыков. Подобная работа может вестись как на уроке, так и во внеурочное время. На этом этапе важно донести до учителя, что совместная работа повысит результативность логопедических занятий, а, следовательно, отразится на школьной успеваемости учащихся.

Важно отметить, что результативность своей работы педагоги начального образования и логопед должны отслеживать. Это может происходить в качестве наблюдений педагога на уроках, наблюдения логопеда, посещающего уроки, а так же сюда можно отнести анализ рабочих тетрадей по письму и русскому языку.

Взаимосвязь учителя начальных классов и логопеда осуществляется в организации педагогической работы родителей по закреплению орфографического навыка, развитию высших психических функций, формируемых у младших школьников на логопедических занятиях и на уроках.

Таким образом, совместная работа учителя начальных классов и логопеда позволит значительно преодолеть нарушения письменной речи младших школьников в процессе обучения.

1.4. Проблема педагогического взаимодействия педагогов и родителей в процессе обучения детей, имеющих нарушения письменной речи

Любая педагогическая система может быть рассмотрена как форма взаимодействия участвующих в ней людей: воспитателей и детей, учителей и школьников, преподавателей и студентов.

Процесс влияния объектов или субъектов друг на друга, которое производит их взаимную предопределенность и связь, называется взаимодействием.

В работах В.И. Загвязинского, Л.А. Левшина, Х.Й. Лийметса и др. понятие «педагогическое взаимодействие - это сложный процесс, обусловленный учебно-воспитательной деятельностью, целями обучения и воспитания» [18].

Педагогическое взаимодействие - это индивидуальное общение педагога с детьми (родителями детей), ориентированное на обоюдные изменения в их поведении, деятельности, отношениях, установках.

Российская педагогическая энциклопедия (1999) определяет педагогическое взаимодействие как «процесс, происходящий между воспитателем и воспитанником, в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности ребенка».

Педагогическое взаимодействие может рассматриваться как процесс индивидуальный (между воспитателем и воспитанником), социально-психологический (взаимодействие в коллективе) и как интегральный (объединяющий различные воспитательные воздействия в конкретном обществе). Взаимодействие становится педагогическим, когда взрослые (педагоги, родители) выступают в роли наставников [3].

Существуют различные виды педагогических взаимодействий, а значит и отношений: педагогические (отношения между педагогом и учеником); взаимные (отношения со взрослыми, сверстниками, младшими); предметные (отношения учеников с предметами материальной культуры); отношения к самому себе. Взаимодействие в качестве воспитания происходит не только с участием педагогов, но и в обычной жизни, когда ученики вступают в контакт с окружающими людьми и предметами.

М.И. Рожков [38] и Л.В. Байбородова [6] описывают характеристику взаимодействия таким образом: «взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе одновременно происходит в разных системах: между школьниками (между сверстниками, старшими и младшими), между педагогами и учащимися, между учителями».

На становление личности ребёнка и творческий рост педагога очень сильно влияет педагогическое взаимодействие, которое включает в себя духовные и интеллектуальные потребности его участников.

Главная цель взаимодействия заключается в становлении индивидуумов взаимодействующих сторон, их взаимоотношений, развитие коллектива и осуществлению его педагогического потенциала.

Педагогическое взаимодействие присутствует во всех видах деятельности - познавательной, трудовой, творческой. В его основе лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни человечества. Взаимодействие оказывает большую значимость в человеческом общении, в деловых, партнёрских отношениях, а также при соблюдении этикета, проявлении милосердия и пр. [24].

Основными характеристиками взаимодействия считают: взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние. Каждая из этих характеристик имеет свое содержание, но только их комплексная реализация в воспитательном процессе обеспечивает его эффективность [44].

К интегративным характеристикам любого взаимодействия, в том числе и педагогического, относят срабатываемость и совместимость.

Под педагогическим взаимодействием школы и семьи понимается обусловленная образовательной ситуацией, специально организованная целенаправленная связь педагогического коллектива общеобразовательного учреждения и родителей учащихся, реализующаяся на основе общих педагогических интересов и приводящая к качественным изменениям субъектов взаимодействия.

ФГОС НОО [47] ставит задачу четко распределить зону ответственности между школой и семьей в обучении младших школьников. В современной школе родители и педагоги выдвигают различные причины для того, что бы не нести ответственность за обучение ребенка, отчего последний страдает.

Как отмечают А.А. Петрикевич и М.М. Ярмолинская, «тесное и доверительное взаимодействие в значительной степени определяется позицией самих педагогов». Необходимо отметить, что отношение к процессу обучения педагога начального образования очень сильно зависит от степени общения с

родителями ребенка. Авторы рассмотрели наиболее часто практикуемые модели таких отношений и выделили наиболее характерные черты. Основой для этого послужила степень участия родителей в отборе целевых, содержательных и процессуальных компонентов образовательной программы для их ребенка [19].

Условно данные модели можно обозначить как «экспертная», «трансплантатная» и «потребностная».

«Экспертная» модель. Педагоги используют эту модель в тех случаях, когда берут на себя роль главных экспертов во взаимодействии с родителями. Особенностью такого взаимодействия является то, что учителя осуществляют тотальный контроль над всем, а также сами принимают все решения. Они предлагают ту информацию, которая, по их мнению, нужна родителям. В этой модели роль родителей принимается во внимание постольку, поскольку они необходимы для выполнения инструкций, которые дает педагог в отношении воспитания и обучения детей, что позволяет ему достичь поставленной цели. Точки зрения родителей, их интересы, чувства, необходимость совместных действий во внимание не принимаются, поскольку рассматриваются как второстепенные для решения поставленных профессионалом задач.

Отрицательный аспект «экспертной» модели состоит в том, что, отказываясь принимать во внимание родительскую точку зрения, любые альтернативные взгляды, педагог начинает рассматривать ребенка с какой-либо одной стороны и игнорировать его как целостную личность, а, следовательно, игнорировать реальные проблемы, которые испытывают родители.

«Трансплантатная» модель. Педагоги пользуются этой моделью, когда, с одной стороны, считают себя главными экспертами во взаимоотношениях с родителями, но, с другой стороны признают также полезность участия родителей во взаимодействии, рассматривая их как некое средство, ресурс для достижения ими же поставленных целей. Учителя согласны с тем, что часть привилегий, которые раньше принадлежали им, могут быть перенесены в семью. Свою роль педагоги видят в «трансплантации» в семью только

отдельных умений и навыков работы с детьми при сохранении контроля над принятием решений, как это было в «экспертной» модели. В любом случае, педагог остается главной фигурой: он определяет цели, задачи и методы обучения и воспитания. Тем не менее, работая по этой модели, учитель признает, что родители желают помочь своему ребенку, имеют для этого возможности и нуждаются в специальных навыках, которые могут обеспечить движение ребенка вперед. Подобное признание даже относительной компетентности родителей призвано усилить их самоуважение и активность в оказании помощи своему ребенку.

Существенная проблема, которая возникает в этой модели взаимодействия - это стремление некоторых педагогов рассматривать родителей как некую однородную массу. В результате появляется реальная опасность игнорирования индивидуальности семей, их специфики (так, к семье могут быть предъявлены завышенные требования), а в итоге - обоюдное непонимание, а то и враждебность, что не позволяет оказать им необходимую помощь.

«Потребностная» модель. Педагоги, использующие эту модель, основной целью своей деятельности ставят удовлетворение потребностей семьи. Они рассматривают родителей как главных заказчиков и потребителей их услуг. В сфере взаимоотношений родителей и учителей принятие решений находится под контролем родителей. Роль же педагога состоит в том, чтобы предоставить родителям целый ряд возможностей и снабдить их необходимой информацией, из которой они могут выбрать нужную. В этой модели профессионал уважает родителей и признает их компетенцию.

Преимущество этой модели состоит и в том, что у педагога меньше соблазнов относиться к родителям как к гомогенной группе. Работа строится таким образом, что естественным и необходимым элементом становится разнообразие подходов к решению индивидуальных проблем как ребенка, так и родителей. Используя данную модель, невозможно имитировать эффективность предоставляемых семье услуг.

Одна из важных идей этой модели состоит в том, что значимость педагога определяется не его профессиональным статусом, а той реальной работой, в процессе которой он налаживает переговоры и оказывает помощь семье в поисках решений вопросов воспитания и обучения детей.

Взяв за основу эти три модели взаимодействия педагога и родителей, можно составить свою модель, в которой педагог будет воспринимать ученика в контексте семьи, а родители не будут перекладывать свою ответственность за ребенка на плечи педагога. Педагог будет предоставлять родителям целый ряд возможностей и снабжать их необходимой информацией, из которой они могут выбрать нужную, в свою очередь, родители будут вовлечены в процесс обучения детей с нарушением письменной речи.

Необходимо отметить то, что нередко родители и педагоги столкнувшись с проблемой школьников, просто не знают, как ее решить из-за недостаточной компетентности в некоторых вопросах, в частности в вопросах о нарушении письменной речи.

По мнению Т.К. Ким «педагогическое взаимодействие – это процесс, происходящий между обучаемым и обучающимися в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности» [18].

Как отмечает М.Н. Недвецкая [34] в своей книге «Подготовка педагогических кадров к организации взаимодействия школы и семьи», «педагогическое взаимодействие – это обусловленная образовательной ситуацией, специально организованная целенаправленная связь педагогического коллектива образовательного учреждения и родителей учащихся, реализующихся на основе общих педагогических интересов и приводящая к качественным изменениям субъектов и объектов взаимодействия».

Организация педагогического взаимодействия заключается во взаимодействии между собой родителя и педагога по создавшейся проблеме, что позволяет ее эффективно решать.

Формирование организации педагогического взаимодействия – сложный процесс. Поэтому необходима последовательность между компонентами, образующими фундамент этого процесса.

Проблемой педагогического взаимодействия педагогов и родителей в процессе обучения детей, имеющих нарушения письменной речи являются [33, С. 32]:

1. Пассивность родителей, безразличное отношение к школьнику.
2. Чрезмерная занятость родителей, отсутствие времени на своего ребенка.
3. Недоверие родителей к педагогам, нежелание идти на контакт, отсутствие конструктивного взаимодействия педагогов с родителями.
4. Агрессивное восприятие информации о нарушении письменной речи у школьника, идущей от учителей начальных классов.
5. Недостаток времени у педагогов для полноценного взаимодействия с родителями.
6. Взаимодействие с разными категориями родителей одновременно.
7. Некомпетентность родителей и педагогов в вопросах обучения детей с нарушением письменной речи.

Эффективность взаимодействия семьи и школы во многом зависит от умения учителя работать с родителями, находить с ними общий язык.

На основе анализа исследований проблем взаимодействия можно выделить четыре самых общих направлений взаимодействия [15]:

- традиционное, построенное на самых традиционных формах работы: собрания, консультации, праздники и т.п. (О.Л. Зверева, Т.В. Кротова);
- просветительское, направленное на обогащение общими педагогическими знаниями (В.А. Зебзеева);
- развивающее общественное управление посредством работы родительского комитета, попечительского совета и т.п. (И.Б. Едакова, Л.Л. Иванова, Е.С. Комарова, Е.Ф. Купецкова, Т.И. Оверчук, И.А. Рыбалова);

- интерактивное, направленное на изучение семей (сообществ) по средствам диагностики, анкетирования, участия в семинарах практикумах и т.д. [18].

Таким образом, выход из сложившейся ситуации можно найти в целенаправленной, систематической работе в аспекте деятельности образовательного учреждения по теме «Организация педагогического взаимодействия педагогов и родителей детей, имеющих нарушения письменной речи», разработать модель ее формирования и создать условия для ее реализации.

1.5. Модель организации педагогического взаимодействия педагогов и родителей детей, имеющих нарушения письменной речи

Организация педагогического взаимодействия педагогов и родителей детей, имеющих нарушения письменной речи будет способствовать повышению педагогической компетентности в вопросах дисграфии и дислексии, уменьшению последствий этого нарушения и преодолению неуспеваемости младших школьников.

Нами была разработана модель педагогического взаимодействия педагогов и родителей детей, имеющих нарушения письменной речи.

Данная модель предполагает реализацию работы по взаимодействию педагогов и родителей в процессе обучения младших школьников с нарушением письменной речи.

В ходе исследования нами были выделены педагогические условия для эффективной работы с родителями и педагогами:

1. Наличие сформированного интереса к изучению способов обучения младших школьников.

Данное условие достигается путем разработки интересных заданий для родителей и педагогов в ходе взаимодействия со школьниками, основанное на интересных примерах и задачах, решение которых несет итоговый положительный результат.

2. Знания должны быть последовательными, краткими и информативными.

3. Реализация полученных знаний о нарушении письменной речи на конкретных примерах.

4. Организация педагогического взаимодействия должна предполагать различные формы работы (индивидуальные, групповые).

Цель организации педагогического взаимодействия – максимально минимизировать последствия нарушений письменной речи и преодолеть неуспеваемость младших школьников.

Цель обусловила постановку задач образовательного учреждения, которые выявили необходимость создания программы, направленной на реализацию модели педагогического взаимодействия педагогов и родителей в процессе обучения младших школьников с нарушением письменной речи.

Модель имеет блочную структуру: знаниевый и взаимодействия блоки (рис.1).

Организацию педагогического взаимодействия осуществляет логопед.

Знаниевый блок отражает стратегию решения задач по повышению педагогической компетентности педагогов и родителей в вопросах о нарушении письменной речи, специфических ошибках детей в процессе письма и чтения. Психолого-педагогический компонент данного блока включает в себя знания об особенностях поведения данных детей и способах педагогической и психологической поддержки как со стороны педагогов, так и со стороны родителей. Родителям важно осознавать, что многие учебные действия недоступны для их детей, не в связи с тем, что они «ленивы», а в связи с тем, что эти действия для них объективно сложны для выполнения в связи с нарушением письменной речи. Кроме того, они должны быть готовыми правильно реагировать и организовывать выполнение домашних заданий специальным образом, учитывающим эти особенности.

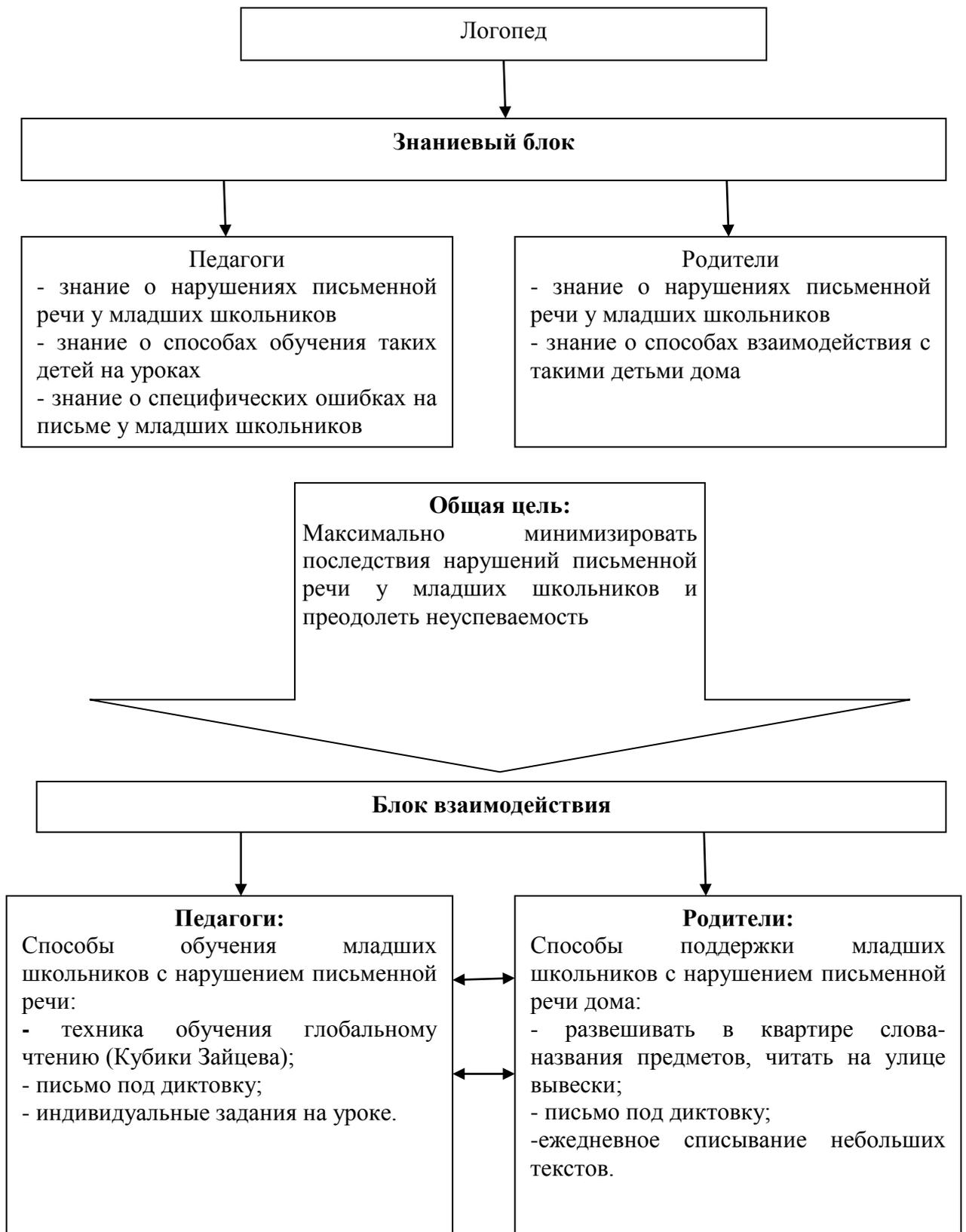


Рис.1. Модель педагогического взаимодействия педагогов и родителей детей, имеющих нарушения письменной речи

Блок взаимодействия отражает процесс организации взаимодействия между педагогом и родителем. Это взаимодействие должно быть направлено на

комплексное сопровождение обучения ребенка, которое включает в себя способы обучения младших школьников на уроках в школе, а также способы поддержки таких детей родителями дома. В процессе этого взаимодействия с детьми, происходит также педагогическое взаимодействие педагогов и родителей. Педагог определяет, какие тексты, задания должен выполнять ученик дома, родители же в свою очередь задают вопросы по интересующим их проблемам. Это взаимодействие происходит как при личном контакте, так и через тетрадь взаимодействия, может также происходить через сеть интернета.

Данная модель предполагает применять следующие формы работы:

- консультации по проблеме нарушений письменной речи с родителями и педагогами;
- родительские собрания;
- ведение тетради взаимодействия;
- он-лайн взаимодействие педагога и родителя по текущим вопросам обучения.

Такое взаимодействие родителей и педагогов в процессе обучения младших школьников с нарушением письменной речи приведет к деятельности, которая будет позитивно восприниматься участниками, будет происходить планирование и осуществление поставленных задач, что приведет к эффективному устранению и компенсации трудностей младших школьников в процессе письма.

Программа по реализации модели представлена во второй главе нашего исследования.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В теоретической части нашего исследования нами были рассмотрены вопросы, касающиеся сущности понятия о нарушении письменной речи, особенности взаимодействия логопеда и родителей с детьми, имеющим нарушения письменной речи, а также особенности взаимодействия логопеда и педагогов.

Теоретический анализ проблемы исследования показал, что данная тема рассматривается в науке давно и многое изучено. Несмотря на то, что этот вопрос изучался, в настоящее время недостаточно разработано методических рекомендаций для родителей и педагогов, а также методик формирования орфографического навыка у младших школьников.

Проблема исследования заключается в том, что родители и педагоги не взаимодействуют в процессе работы с младшими школьниками, имеющими нарушения письменной речи.

Также в первой части нашего исследования мы рассмотрели особенности взаимодействия логопеда и родителей, логопеда и педагогов, родителей и педагогов. Исходя из которых выделили следующие направления работы:

1. Включение родителей в коррекционно–педагогический процесс посредством знаний о результатах диагностики речевого и психического развития младших школьников.

2. Ознакомление родителей с содержанием коррекционно–логопедической работы в школе.

3. Повышение знаний, умений и навыков родителей посредством их обучения определенным приемам и методам в процессе занятий с младшими школьниками, соответствующим способам общения и поведения с ребенком.

4. Обучение педагогов и родителей способам взаимодействия между собой и осознанием необходимости такого взаимодействия.

Анализ опыта о понятии педагогическое взаимодействие показал, что, несмотря на, большое количество публикаций по данной теме, содержание их посвящено отдельному взаимодействию родителей и младших школьников с

нарушением письменной речи, а также педагогов и младших школьников с этим же нарушением. Отсутствуют исследования предлагающие структуру взаимодействия родителей и педагогов с детьми, имеющими нарушения письменной речи.

В ходе исследования нами выделены следующие педагогические условия для эффективной работы с родителями и педагогами:

- регулярность встреч (2 раза в месяц);
- последовательное просвещение о проблеме.
- активные формы работы: практикумы.

А также в рамках теоретической главы нашего исследования нами была разработана модель педагогического взаимодействия родителей и педагогов с детьми, имеющими нарушения письменной речи.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ КАК СРЕДСТВО ПОДДЕРЖКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

2.1. Программа организации педагогического взаимодействия родителей и педагогов с детьми, имеющими нарушения письменной речи

Школа и семья составляют для ребенка на определенном этапе основную воспитательно-образовательную среду – образовательное пространство. Семья и школа передают ребенку определенные знания, умения и навыки, но только в совместной деятельности они создают оптимальные условия для усвоения этих знаний.

В настоящее время рост числа детей с нарушениями письменной речи возрастает.

Анализируя систему взаимодействия педагогов и родителей с детьми, имеющими нарушения письменной речи, мы выявили ряд проблем, снижающих уровень коррекционно-образовательной деятельности:

- недостаточный уровень знаний о нарушениях письменной речи.
- невысокий уровень взаимодействия родителей и педагогов с детьми, имеющими нарушения письменной речи.

Из теории и практики дефектологии известно, что для эффективного устранения какого-либо нарушения в развитии ребенка требуется комплексный подход, т.е. привлечение к решению проблемы родителей ребенка, педагогов. Для поддержки детей, имеющих нарушения письменной речи в процессе обучения в начальной школе нами была составлена программа.

Цель программы: организовать взаимодействие родителей и педагогов в процессе обучения детей, имеющих нарушения письменной речи.

Исходя из цели программы нами были поставлены задачи:

1. Информировать родителей и педагогов о нарушении письменной речи;

2. Сформировать необходимые умения у учителя начальной школы и родителей по работе с младшими школьниками с нарушением письменной речи.

3. Сформировать эффективные способы взаимодействия родителей и педагогов в процессе обучения детей с нарушением письменной речи

Программа направлена на педагогическое взаимодействие между родителями, педагогами и младшими школьниками.

Программа составлена на основе различных модифицированных методик предложенных М.П. Осиповой, Е.Д. Осиповым [36], Т.К. Ким [18] и другими [1, 17, 31].

Основные этапы реализации программы по организации педагогического взаимодействия:

1 этап – Информационно-просветительский

Цель: повысить уровень педагогической компетентности родителей и педагогов о нарушениях письменной речи.

Содержание деятельности этапа:

- просвещение родителей и педагогов по вопросам о нарушениях письменной речи у младших школьников.

- обеспечение знаниями родителей и педагогов о способах обучения детей, имеющих нарушения письменной речи.

Формы работы: тематическое консультирование по вопросам: «Нарушение письменной речи – это?», «Способы обучения детей с нарушением письменной речи».

2 этап – Практический (Организационно-внедренческий)

Цель: вовлечь родителей и педагогов в активную деятельность по обучению младших школьников с нарушением письменной речи.

Содержание деятельности этапа:

- составление плана работы с младшими школьниками, имеющими нарушения письменной речи родителями и педагогами.

- формирование способов взаимодействия родителей и педагогов в процессе обучения детей с нарушением письменной речи.

Формы работы: практикумы, индивидуальные беседы педагога и родителя, сетевые акции для родителей и педагогов по обмену опытом.

3 этап – Заключительный

Цель: закрепить полученные знания родителей и педагогов.

Содержание деятельности этапа:

- закрепление родителями и педагогами знаний и умений о способах обучения детей, имеющих нарушения письменной речи.

- закрепление педагогического взаимодействия родителей и педагогов.

Формы работы: оценивание работ школьников, составление планов.

Ожидаемый результат программы:

- осознание педагогами и родителями своей роли в процессе речевого развития ребенка и активное включение в коррекционный процесс по исправлению нарушений письменной речи у детей.

- овладение необходимыми педагогическими знаниями и умениями.

Содержание программы включает в себя 7 занятий (см. Приложение 1).

Занятие 1. Тематическое консультирование родителей и педагогов на тему: «Нарушения письменной речи-это?»

Занятие 2. Тематическое консультирование для родителей на тему: «Использование способов исправления нарушений письменной речи у младших школьников дома».

Занятие 3. Тематическое консультирование для педагогов на тему: «Способы исправления нарушений письменной речи у младших школьников в школе».

Занятие 4. Семинар-практикум «Составление плана работы с младшими школьниками, имеющими нарушения письменной речи для родителей».

Занятие 5. Семинар-практикум «Составление плана работы с младшими школьниками, имеющими нарушения письменной речи для педагогов».

Занятие 6. Семинар-практикум «Способы взаимодействия родителей и педагогов в процессе обучения детей с нарушением письменной речи»

Занятие 7. Закрепление знаний и умений родителей и педагогов.

2.2. Исследование навыков педагогического взаимодействия педагогов и родителей на констатирующем этапе

Исследование навыков педагогического взаимодействия педагогов и родителей на констатирующем этапе проводилось нами на базе МАОУ «Основная общеобразовательная школа №52 города Тюмени».

В данном исследовании принимали участие родители и педагоги младших школьников в количестве 10 человек: 5 родителей и 5 педагогов.

Основная цель данной диагностики – выявление уровня информированности родителей и педагогов о процессе коррекционно-воспитательной работы с детьми, имеющими нарушения письменной речи, а также выявление уровня взаимодействия родителей и педагогов.

Исходя из цели нами были поставлены задачи:

1. Продиагностировать родителей и педагогов и выявить уровень их информированности по данному процессу.
2. Выявить уровень взаимодействия педагогов и родителей детей, имеющих нарушения письменной речи.

Основные методы исследования: беседа, опрос.

Для оценки будет использована бально-уровневая система.

Исследование строиться на основе методик предложенных такими учеными, как М.П.Осипова, Е.Д. Осипов [36] и др.

Диагностика состоит из двух этапов:

1. Основной этап:

- изучение уровня информированности родителей;
- изучение уровня информированности педагогов.
- изучение уровня педагогического взаимодействия.

2. Заключительный этап:

- интерпретация полученных результатов.

Рассмотрим более подробно основной этап работы, который включает в себя: беседу и опрос.

Для того, чтобы изучить уровень информированности родителей о процессе коррекционно-воспитательной работы с детьми, имеющими нарушения письменной речи, нами был предложен модифицированный опросник М. П. Осипова «Знание родителей о процессе коррекционно-воспитательной работы с детьми», который включает в себя 10 вопросов, на которые есть несколько вариантов ответов (да, нет, не знаю, свой вариант ответа). Опросник представлен в приложении 2.

Для того, чтобы изучить уровень знаний и умений педагогов о коррекции нарушений письменной речи нами была произведена анкета «Знания педагогов о коррекции нарушений письменной речи», которая состояла из 8 вопросов. Опросник представлен в приложении 2.

Ответы на вопросы оценивались по 10 балльной шкале, где:

9-10 баллов – высокий уровень информированности;

7-8 баллов – уровень информированности выше среднего;

5-6 баллов – средний уровень информированности;

3-4 балла – уровень информированности ниже среднего;

< 3 баллов – низкий уровень информированности.

Проведя диагностику и изучив уровень информированности и знаний у родителей и педагогов о нарушении письменной речи и способах ее коррекции, мы пришли к выводам, что только 1 родитель и 2 педагога имеют средний уровень информированности по данной проблеме, 2 родителя и 2 педагога имеют уровень ниже среднего, а также 2 родителя и 1 педагог оказались на низком уровне. Такое понимание проблемы о нарушении письменной речи у младших школьников приводит к неэффективному обучению детей со стороны родителей и педагогов. Также в опроснике были вопросы касающиеся взаимодействия родителей и педагогов. Ответы родителей и педагогов несли отрицательный характер, показывающий то, что нет между ними

взаимодействия при обучении младших школьников с нарушениями письменной речи. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень информированности и взаимодействия родителей и педагогов при обучении младших школьников с нарушением письменной речи

Уровень информированности	Группа родителей	Группа педагогов
Высокий уровень	0	0
Выше среднего уровень	0	0
Средний уровень	1	2
Ниже среднего уровень	2	2
Низкий уровень	2	1

Данное исследование показало, что необходимо провести с родителями и педагогами консультацию о нарушениях письменной речи и способах ее коррекции. Необходимо сформировать у родителей и педагогов эффективные способы взаимодействия при обучении младших школьников с нарушением письменной речи. Что в дальнейшем приведет к сотрудничеству, способствующему предупреждению и преодолению нарушений письма у учащихся младших классов.

2.3. Диагностика нарушений письменной речи у школьников на констатирующем этапе.

Диагностика нарушений письменной речи у школьников на констатирующем этапе проводилась нами на базе МАОУ «Основная образовательная школа №52 города Тюмени». В исследовании приняли участие 5 учащихся 2 класса с нарушением письменной речи. Данная группа является экспериментальной.

Для выявления нарушений письменной речи у учащихся младшего школьного возраста нами выбраны методики для дальнейшего проведения исследования.

Основная цель диагностики – выявление уровня нарушений письменной речи у учащихся младшего школьного возраста.

Исходя из цели диагностики нами были поставлены задачи - продиагностировать детей и выявить особенность нарушения письменной речи у младших школьников.

Основные методы исследования: наблюдение, беседа, опрос, тесты, списывание, диктант и анализ продуктов деятельности детей.

Для оценки будет использована бально-уровневая система.

Исследование будет строиться на основе методик предложенных Л.Н. Лопатиной [28], Е.Ф. Архиповой [4], И.В. Прищеповой [37], А.Ф. Ануфриевым [2], Р.С. Немова [35], Е.А. Логиновой [27] и других ученых.

На основе изученных нами методик мы выбрали часть заданий, адаптированные нами для данной категории детей и составили программу исследования.

Диагностика по выявлению детей с нарушениями письменной речи состоит из 3 этапов.

1. Подготовительный этап:

- анализ и выбор диагностического инструментария;
- изучение психолого-педагогической документации учащихся;
- создание условий для обследования детей.

2. Основной этап:

- изучение высших психических функций;
- изучение письменной речи учащихся.

3. Заключительный этап:

- интерпретация полученных результатов.

Рассмотрим более подробно основной этап диагностики.

1. изучение высших психических функций включает в себя:

- исследование внимания;
- исследование зрительного восприятия;
- исследование мышления;

- исследование памяти.

Для исследования объема и концентрации внимания учащимся будет предложена методика «Корректирующих проб» (буквенный вариант), где на бланке с буквами необходимо вычеркнуть первый ряд букв. Время работы – 5 мин. Максимальное количество баллов, которое ученик может получить при выполнении задания, составляет 5 баллов. Подробное изложение методики исследования представлено в приложении 3.

Критерии оценки методики:

Высокий уровень (5баллов) – вычеркнуто 400 знаков, допущено менее 10 ошибок.

Выше среднего уровень (4 балла) – вычеркнуто не более 300 знаков, допущено 15 ошибок.

Средний уровень (3 балла) – вычеркнуто не более 200 знаков, допущено 20 ошибок.

Ниже среднего уровень (2 балла) – вычеркнуто не более 150 знаков, допущено 30 ошибок.

Низкий уровень (1 балл) – вычеркнуто не более 100 знаков, допущено более 30 ошибок.

Для исследования зрительного восприятия учащимся будет предложена методика «Узнай кто это?», в которой необходимо формировать образы, делать, связанные с ними, умозаключения и представлять эти умозаключения в словесной форме. Максимальное количество баллов, которое учащийся может получить при выполнении задания, составляет 5 баллов. Подробное изложение методики исследования представлено в приложении 3.

Критерии оценки:

Высокий уровень (5баллов) – ребенок по фрагменту изображения «а» за время меньше, чем 10 сек, сумел определить, что на целом рисунке изображена собака.

Выше среднего уровень (4 балла) – ребенок установил, что на данном рисунке изображена собака, только по фрагменту изображения «б», затратив на это в целом, от 11 до 20 сек.

Средний уровень (3 балла) – ребенок определил, что это собака, только по фрагменту «в», затратив на решение этой задачи, от 21 до 30 сек.

Ниже среднего уровень (2 балла) – ребенок догадался, что это собака, лишь по фрагменту «г», затратив на это, от 30 до 40 сек.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок за время большее 50 сек не смог определить, что это за животное, просмотрев все фрагменты.

Для исследования мышления нами будет предложена методика «Четвертый лишний», где ребенку зачитывается ряд слов, одно из которых лишнее. Необходимо найти «лишнее» слово и объяснить, почему оно «лишнее». Максимальное количество баллов, которое ученик может получить при выполнении задания, составляет 5 баллов. Подробное изложение методики исследования представлено в приложении 3.

Критерии оценки:

Высокий уровень (5баллов) – нашел 8-10 «лишних» слов и объяснил.

Выше среднего уровень (4 балла) – нашел 6-7 «лишних» слов и объяснил.

Средний уровень (3 балла) – нашел 4-5 «лишних» слов, пользовался помощью.

Ниже среднего уровень (2 балла) – нашел 2-3 «лишних» слова, пользовался помощью.

Низкий уровень (1 балл) – нашел 1 «лишнее» слово, пользовался помощью.

Для изучения памяти будет использоваться методика «Запомни пару», где исследуется логическая и механическая память путем запоминания ряда слов. Максимальное количество баллов, которое ученик может получить при выполнении задания, составляет 5 баллов. Подробное изложение методики исследования представлено в приложении 3.

Критерии оценки:

Высокий уровень (5 баллов) – запомнил 8-10 пар слов.

Выше среднего уровень (4 балла) – запомнил 6-7 пар слов.

Средний уровень (3 балла) – запомнил 4-5 пар слов.

Ниже среднего уровень (2 балла) – запомнил 2-3 пары слов.

Низкий уровень (1 балл) – запомнил 1 пару слов.

Для правильного и полноценного коррекционного процесса по выявлению нарушений письменной речи у младших школьников важным является изучение уровня развития орфографического навыка.

2) изучение письменной речи включает в себя:

- списывание текста;

- диктант;

- тесты.

При изучении списывания нами будут использованы методики И.Н. Садовниковой [43], И.В. Прищеповой [37], где учащимся будет предложено написать текст, затем работы будут проверяться и оцениваться по пятибалльной шкале.

Для исследования орфографического навыка будет предложен учащимся диктант, затем работы проверяются и оцениваются по пятибалльной шкале (см. приложение 4).

Орфографические ошибки оцениваются следующим образом:

5 баллов – безошибочное написание текста, без каких-либо помарок;

4 балла – допускаются 2-3 орфографические ошибки, которые ученик самостоятельно замечал и исправлял;

3 балла – допускается не более 4 орфографических ошибок, присутствуют помарки и исправления;

2 балла – допускается 5-7 орфографических ошибок, присутствуют помарки и исправления;

1 балл – работа содержит более 7 орфографических ошибок, многочисленные помарки и исправления.

При изучении орфографического навыка нами разработаны тесты на 5 различных орфограмм в количестве 15 вопросов (см. приложение 4). Максимальное количество баллов, которое ученик может получить при выполнении задания, составляет 5 баллов.

Тесты оцениваются следующим образом:

5 баллов – выполнено 13-15 вопросов из теста;

4 балла – выполнено 10-12 вопросов из теста, допущены ошибки на одну орфограмму;

3 балла – выполнено 7-9 вопросов из теста, допущены ошибки на различные орфограммы;

2 балла – выполнено 4-6 вопросов из теста, допущены ошибки на различные орфограммы;

1 балл – выполнено 1-3 вопроса из теста, допущены различные ошибки.

Таким образом, при выявлении нарушений письменной речи у учащихся младшего школьного возраста необходимым представляется изучение высших психических функций, навыка списывания, списывания под диктовку и знания учащимися орфограмм.

Проведя диагностику и изучив уровень развития речевой системы, характеризующее состояние высших психических функций, устной и письменной речи учащихся младшего возраста мы пришли к выводам, что обследуемые нами второклассники имеют различные отклонения в состоянии речевой системы, которые отрицательно сказываются на усвоении школьной программы, а в частности орфографического навыка.

Проанализируем полученные нами данные более подробно и наглядно.

В первом блоке мы получили данные, свидетельствующие о состоянии высших психических функций у детей младшего школьного возраста.

При анализе высших психических функций учащиеся были распределены на пять уровней по каждому выделенному нами признаку, рассмотрим их в таблице 2.

Бально-уровневая система оценки высших психических функций у младших школьников с нарушением письменной речи

Уровни сформированности высших психических функций	Характеристика уровня
Высокий уровень (18-20 баллов)	У учащегося хорошо сформированна слуховая механическая память, полное воспроизведение материала, высокий объем, устойчивости, концентрации внимания. Ребенок способен правильно исключать и обобщать предметы. Поведение организованное, усидчив; внимание устойчивое, активен на протяжении всего занятия. Быстро запоминает новый материал, не требует повторения, самостоятельно рассуждает, классифицирует, делает обобщения и выводы.
Выше среднего уровень (15-17 баллов)	У учащегося не сформирован только один из компонентов ВПФ. Запоминает новый материал с некоторым повторением. Присутствуют признаки утомления.
Средний уровень (11-14 баллов)	Этот уровень свидетельствует о не сформированности отдельных компонентов ВПФ, менее высокий уровень запоминания, неустойчивый объем внимания, классификация предметов осуществляется по второстепенным признакам.
Ниже среднего уровень (7-10 баллов)	Характеризуется не сформированностью трех компонентов ВПФ. Неустойчивое внимание, классификацию предметов осуществляет по второстепенным признакам и производит только с помощью логопеда. Запоминание материала происходит после нескольких повторов.
Низкий уровень (< 6 баллов)	У учащихся выявляются нарушения всех компонентов ВПФ. Они не способны запомнить и 4 слов, классифицируют предметы только с подсказками, концентрация внимания и работоспособность снижена. Внимание не устойчивое, с большим трудом переключается с одного задания на другое. Проявляет избирательный интерес к учебной деятельности; учебные навыки не сформированы; на уроках пассивен.

1. Исследование внимания

При исследовании объёма и концентрации внимания школьников, предлагалось на бланке с буквами, просматривая ряды букв слева направо, вычеркивать такие же буквы, как и первые в течении 5 минут.

Среди учеников из экспериментальной группы на среднем уровне оказались Данил и Анна. Они вычеркнули 200 знаков, при этом сделав 17-20 ошибок.

Влад вычеркнул 300 знаков, при этом сделав 15 ошибок, что соответствует уровню выше среднего.

Сережа и Слава оказались на уровне ниже среднего. Они сделали по 30 ошибок и вычеркнули 150 знаков в течение пяти минут.

2. Исследование зрительного восприятия

Среди учеников экспериментальной группы на среднем уровне оказались Влад, Слава и Анна, они определили, что нарисовано только по картинке «в» и затратили на выполнение задания около 30 секунд.

На уровне ниже среднего оказались Данил и Сережа, они смогли определить изображенное на картинке животное, только по фрагменту «г», затратив на выполнение более 30 секунд.

3. Исследование мышления.

При исследовании мышления, в экспериментальной группе, на уровне выше среднего оказался Влад. Он вычеркнул «лишнее» слово в семи предложенных заданиях. Слава, Сережа и Анна смогли вычеркнуть «лишнее» слово только в пяти предложенных нами заданиях из десяти, что соответствует среднему уровню развития мышления.

На уровне ниже среднего оказался Данил, он смог вычеркнуть «лишнее» слово только в двух предложенных заданиях.

4. Исследование памяти

При исследовании памяти, мы читали учащимся 10 пар слов. После 10-секундного перерыва были прочитаны левые слова из пары слов (с интервалом

10 секунд), а учащиеся записывали запомнившиеся слова правой половины ряда слов.

Среди учеников экспериментальной группы на среднем уровне оказались Влад и Анна, они запомнили 5 пар слов.

На уровне ниже среднего оказались Слава, Данил и Сережа, они запомнили и смогли записать 2-3 пары слов. Представим полученные нами данные в виде таблицы 3.

Таблица 3

Уровни сформированности высших психических функций у младших школьников с нарушением письменной речи

Учащиеся	Внимание	Зрительное восприятие	Мышление	Память	Кол-во баллов	Уровень сформированности
1) Влад	4	3	4	3	14	Средний уровень
2) Слава	2	3	3	2	10	Ниже среднего
3) Данил	3	2	2	2	9	Ниже среднего
4) Сережа	2	2	3	2	9	Ниже среднего
5) Аня	3	3	3	3	12	Средний уровень

Таким образом, мы видим, что развитие высших психических функций у младших школьников с нарушением письменной речи находится на среднем и ниже среднего уровнях сформированности, что негативно сказывается на процессе письма и чтения. При своевременной поддержке родителей и педагогов минимизировать трудности обучения младших школьников с нарушением письменной речи.

Во втором блоке мы получили данные, свидетельствующие о состоянии письменной речи младших школьников с нарушением письменной речи.

При анализе орфографического навыка учащиеся с нарушением письменной речи были распределены на пять уровней по каждому выделенному нами признаку, рассмотрим их в таблице 4.

Бально-уровневая система оценки орфографического навыка у младших школьников с нарушением письменной речи

Уровни сформированности орфографического навыка	Характеристика уровня
Высокий уровень (15 баллов)	Ребенок не допускает орфографических ошибок, переносит правильно слова, выдерживает красную строку, выполняет упражнение без помощи взрослого.
Выше среднего уровень (12-14 баллов)	Ребенок допускает незначительные ошибки, путает написание предлогов и приставок, выполняет упражнение с минимальной помощью взрослого.
Средний уровень (9-11 баллов)	Ребенок допускает ошибки при списывании, в диктанте и в тестах, путает приставки и предлоги, использует помощь взрослого.
Ниже среднего уровень (6-8 баллов)	Ребенок допускает большое количество ошибок в тестах, преобладают ошибки при списывании, диктанте
Низкий уровень (<5 баллов)	Ребенок допускает большое количество ошибок, пропускает элементы букв, вставляет лишние буквы, неправильно переносит слова, не выдерживает красную линию, работает только с помощью взрослого.

1. Списывание текста

При исследовании списывания текста учащимися, нами был предложен текст, написанный на доске.

Среди учеников в экспериментальной группе Влад оказался на уровне выше среднего, допустив одну ошибку и одну пометку.

На среднем уровне оказались Сережа и Аня, допустив от 2 до 3 орфографических ошибок, которые они самостоятельно заметили и исправили.

Слава и Данил допустили по 4 орфографических ошибки, были исправления, что является ниже среднего уровень развития.

2. Диктант

При написании диктанта в экспериментальной группе на среднем уровне оказались Влад, Сережа и Аня, допустив на письме 2-3 орфографических ошибки.

На уровне ниже среднего оказались Слава и Данил, допустив 4-6 орфографических ошибок и некоторые исправления.

3. Тесты

В экспериментальной группе Влад решил правильно 12 вопросов из теста, допустив 3 ошибки на безударную гласную в корне слова, что свидетельствует об уровне развития орфографического навыка выше среднего.

Слава и Сережа решили правильно по 7 вопросов из тестов, допустив ошибки на такие орфограммы, как безударная гласная в корне слова, -ь знак после шипящих и неправильное написание приставок, что свидетельствует о среднем уровне развития. Аня допустила ошибки на безударную гласную в корне слова и -ь знак после шипящих, решив правильно 9 вопросов, что тоже говорит о среднем уровне.

Данил решил 6 правильных вопросов, допустив ошибки на такие орфограммы, как безударная гласная в корне слова, -ь мягкий знак после шипящих, жи-ши пиши с буквой И, правописание приставок, что говорит об уровне развития ниже среднего.

Представим полученные нами данные в виде таблицы 5.

Таблица 5

Уровень сформированности орфографического навыка у младших школьников с нарушением письменной речи

Учащиеся	Списывание	Диктант	Тесты	Кол-во баллов	Уровень сформированности
1) Влад	4	3	4	11	Средний уровень
2) Слава	2	2	3	7	Ниже среднего
3) Данил	2	2	2	6	Ниже среднего
4) Сережа	3	3	3	9	Средний уровень
5) Аня	3	3	3	9	Средний уровень

Анализируя письменные работы детей, мы можем отметить то, что дети допускают от 2 и более орфографических ошибок. Характерно большое количество исправлений, помарок, зачеркиваний. При списывании дети забывают ставить точки, пишут все одним текстом, заменяют буквы, сливают слова.

Также у учащихся при выполнении заданий отмечается медленный темп работы, длительное рассматривание букв, многочисленные ошибки при списывании, которые исправляются только при замечании.

При написании диктанта все дети делают ошибки на правило безударного гласного в корне слова. Допускаются ошибки при переносе слов, не выдерживается красная строка.

Можно отметить то, что знание правописания носит поверхностный неустойчивый характер. Практически не используется учащимися в учебной работе при выполнении тестов.

Анализируя работы констатирующего эксперимента, мы видим, что у детей младшего возраста орфографический навык сформирован на среднем и ниже среднего уровнях.

В связи с этим считаем необходимым предложить коррекционную работу.

2.4. Реализация программы организации педагогического взаимодействия родителей и педагогов с детьми, имеющими нарушения письменной речи

После проведенного констатирующего эксперимента, подтвердившего необходимость внедрения программы в образовательный процесс по организации педагогического взаимодействия родителей и педагогов, нами было разработано содержание программы.

Организация педагогического взаимодействия проводилась с февраля по май 2018 года на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения Основная общеобразовательная школа №52 города Тюмени. Формирующий эксперимент осуществлялся с 5 родителями и 5 педагогами, имеющих детей с нарушением письменной речи.

Цель программы и задачи описаны нами в параграфе 2.1.

Организацию педагогического взаимодействия мы осуществляли во внеурочное время, в положительной обстановке на специально разработанном материале.

На каждом этапе работы учитывались пожелания педагогов и родителей. Каждое занятие предполагало не более 40 минут, так как не у каждого родителя и учителя начальных классов есть много свободного времени.

В ходе подготовительной работы мы уделяли большое внимание подаче материала, а также относились с большим вниманием на обратную связь от родителей и педагогов младших школьников.

При разработке содержания программы нами были проанализированы методики И.В. Прищеповой [37], И.Н. Садовниковой [43], М.П. Осиповой, Е.Д. Осиповым [36], Т.К. Ким [18] и других [1, 3, 41].

В основу программы по организации педагогического взаимодействия положены общедидактические принципы научности, систематичности и последовательности, сознательности и активности.

Программа организации педагогического взаимодействия родителей и педагогов с детьми, имеющими нарушения письменной речи, делилась на 3 этапа, рассмотрим подробно каждый из них.

1 этап – Информационно-просветительский

На этом этапе происходило обеспечение знаниями родителей и педагогов по вопросам о нарушении письменной речи младших школьников посредством тематического консультирования.

Родителям и педагогам предлагалось прослушать лекции по таким вопросам, как: «Нарушение письменной речи младших школьников – это?», «Способы обучения детей с нарушением письменной речи».

Тематическое консультирование предполагало не только прослушивание лекций, но также имело обратную связь в форме интересующих, уточняющих вопросов по данной проблеме.

Таким образом, на информационно-просветительском этапе формирующего эксперимента, нами была проведена работа по обеспечению знаний родителей и педагогов в вопросах о нарушении письменной речи у младших школьников.

2 этап – Практический

На этом этапе происходила непосредственная организация педагогического взаимодействия.

Как отмечает М. Н. Недвецкая в своей книге «Подготовка педагогических кадров к организации взаимодействия школы и семьи», «педагогическое взаимодействие – это обусловленная образовательной ситуацией, специально организованная целенаправленная связь педагогического коллектива образовательного учреждения и родителей учащихся, реализующихся на основе общих педагогических интересов и приводящая к качественным изменениям субъектов и объектов взаимодействия» [34].

Организация педагогического взаимодействия предполагала вовлечение родителей и педагогов в активную деятельность по обучению младших школьников с нарушением письменной речи. Она велась по следующим направлениям:

- составление плана работы с младшими школьниками, имеющими нарушения письменной речи родителями и педагогами.
- формирование способов взаимодействия родителей и педагогов.

На совместных семинарах-практикумах родителями и педагогами были составлены планы работы с младшими школьниками с нарушением письменной речи. Планы работы включали в себя необходимые способы коррекции нарушений письменной речи. При разработке этих планов логопед оказывал помощь в правильной последовательности заданий для детей, а само обсуждение происходило непосредственно между родителем и педагогом.

Формирование способов взаимодействия родителей и педагогов происходило в форме:

- индивидуальных бесед учителя и родителя по проблемам каждого ребенка

- сетевой акции для родителей и педагогов, происходящее в рамках сайта, которое позволило включить родителей и педагогов в небольшую по объему и времени деятельность. В ходе этой деятельности родители и педагоги, участвуя в активности, своеобразном флэшмобе, происходил непосредственный обмен опытом, предлагались варианты решения, высказывались собственные мнения, получали обратную связь для детей, и т.д. Тем самым шло не прямое усвоение знаний, обмен опытом с другими родителями и педагогами, рефлексия собственной модели воспитания.

Таким образом, на практическом этапе формирующего эксперимента, нами была проведена работа по организации педагогического взаимодействия родителей и педагогов в вопросах о нарушении письменной речи у младших школьников.

3 этап – Заключительный

На этом этапе происходило закрепление у родителей и педагогов знаний и умений, о способах обучения детей, имеющих нарушения письменной речи посредством вопросно-ответной формы, а также анализом работ учащихся с нарушением письменной речи.

Закрепление способов педагогического взаимодействия педагогов и родителей детей, имеющих нарушения письменной речи происходило непосредственно в консультации между собой.

Родителям и педагогам были заданы различные вопросы по обучению детей с нарушениями письменной речи, где предполагался краткий, но развернутый ответ. Также родители провели анализ письменных работ учащихся и самостоятельно составили краткий план работы с ними. взаимодействие родителей и педагогов происходило в процессе составления плана работы с младшими школьниками, имеющими нарушения письменной речи.

А также была составлена рекомендация по внедрению программы по организации педагогического взаимодействия родителей и педагогов с детьми, имеющими нарушения письменной речи в образовательный процесс.

Таким образом, на заключительном этапе родители и педагоги совершенствуют свои знания и умения в самостоятельной деятельности.

Эффективность предложенной программы будет представлена нами в следующем параграфе.

2.5. Контрольное исследование навыков педагогического взаимодействия родителей и педагогов

После реализации программы организации педагогического взаимодействия родителей и педагогов нами был проведен контрольный эксперимент для сравнения результатов и подтверждения эффективности предложенного содержания программы. Контрольный эксперимент проходил в период с 14 мая по 9 июня 2018 года. Родители и педагоги находились в тех же условиях, что и при проведении констатирующего эксперимента.

Задачами контрольного эксперимента стали:

1. Повторное изучение уровня информированности родителей и педагогов.
2. Сравнение начальных и конечных результатов уровня информированности родителей и педагогов.

Для контрольного эксперимента родителей был также взят модифицированный опросник М. П. Осипова «Знание родителей о процессе коррекционно-воспитательной работы с детьми».

Проведя повторную диагностику и изучив уровень информированности и знаний у родителей о нарушении письменной речи и способах ее коррекции, а также способах педагогического взаимодействия можно прийти к выводам, что родители повысили уровень информированности по данной проблеме. Результаты представлены ниже в таблице 6.

Уровень информированности родителей на контрольном и констатирующих этапах о коррекции нарушений письменной речи.

Уровень информированности	Группа родителей (экспериментальная)	Группа родителей (контрольная)
Высокий уровень	0	2
Выше среднего уровень	0	3
Средний уровень	1	0
Ниже среднего уровень	2	0
Низкий уровень	2	0

Результаты ответов показали, что родители повысили уровень педагогической компетентности в вопросах о нарушении письменной речи. Они с легкостью отвечали на вопросы, могли добавить даже свою работу.

Два родителя оказались на высоком уровне, они полностью влились во взаимодействие с педагогами, детьми, интересовались дополнительными сведениями, предлагали свои варианты работы педагогам по взаимодействию с детьми.

Три родителя оказались на уровне выше среднего, что тоже является положительным моментом в данном случае. Эти родители также находились в полном взаимодействии с педагогами и детьми, искали свою дополнительную литературу, но инициативы по новым формам работы с педагогами и детьми не предлагали.

Для контрольного эксперимента педагогов был также взят модифицированный опросник М. П. Осипова «Знания педагогов о коррекции нарушений письменной речи».

Проведя повторную диагностику и изучив уровень информированности и знаний у педагогов о нарушении письменной речи и способах ее коррекции, а также способах взаимодействия, можно сделать вывод, что педагоги значительно повысили уровень информированности по данной проблеме.

Результаты представлены ниже в таблице 7.

Уровень информированности педагогов на контрольном и констатирующем этапах о коррекции нарушений письменной речи.

Уровень информированности	Группа педагогов (экспериментальная)	Группа педагогов (контрольная)
Высокий уровень	0	1
Выше среднего уровень	0	4
Средний уровень	2	0
Ниже среднего уровень	2	0
Низкий уровень	1	0

Исходя, из результатов таблицы можно отметить, что педагоги повысили уровень педагогической компетентности в вопросах о нарушении письменной речи. Они с легкостью отвечали на вопросы, добавляли даже свою работу.

Один педагог оказался на высоком уровне, что свидетельствовало о его полной заинтересованности в данном вопросе.

Четыре педагога оказались на уровне выше среднего, что также свидетельствует о положительном изменении в вопросах о нарушении письменной речи.

Проведение контрольного среза и анализ результатов позволил сделать вывод о том, что предложенное нами содержание работы программы оказалось достаточно эффективным, а выдвинутая гипотеза исследования подтвердилась на этапе контрольного эксперимента, показавшего улучшение знаний родителей и педагогов о нарушениях письменной речи, способах поддержания коррекции на уроках в школе и при выполнении заданий дома, что привело к улучшению взаимодействия со школьниками.

Таким образом, подводя анализ всей экспериментальной работы, мы можем говорить о повышении уровня педагогической компетентности родителей и педагогов.

2.6. Контрольная диагностика нарушений письменной речи у младших школьников

После реализации программы организации педагогического взаимодействия родителей и педагогов нами был проведен контрольный эксперимент для сравнения результатов и подтверждения эффективности предложенного содержания программы. Контрольный эксперимент проходил в период с 14 мая по 9 июня 2018 года. Учащиеся находились в тех же условиях, что и при проведении констатирующего эксперимента.

Задачами контрольного эксперимента стали:

1. Оценка уровня изменения и развития письменной речи.
2. Сравнение начальных и конечных результатов по развитию письменной речи.

С целью установления изменения и развития высших психических функций под влиянием экспериментального воздействия, нами был использован непараметрический статический критерий G, который позволяет установить, в какую сторону произошли изменения значения признаков. Результаты мы указали в таблице 8.

Таблица 8

Уровень сформированности высших психических функций на этапе контрольного эксперимента у младших школьников с нарушением письменной речи

Учащиеся	Внимание			Зрительное восприятие			Мышление			Память		
	до	после	сдвиг	до	после	сдвиг	до	после	сдвиг	до	после	сдвиг
1) Влад	4	5	+1	3	4	+1	4	5	+1	3	4	+1
2) Слава	2	4	+2	3	4	+1	3	4	+1	2	4	+1
3) Данил	3	3	0	2	3	+1	2	3	+1	2	3	+1
4) Сережа	2	4	+2	2	3	+1	3	4	+1	2	3	+1
5) Аня	3	4	+1	3	4	+1	3	4	+1	3	4	+1

В рамках нашего исследования мы ищем ответы на следующий вопрос:

1) Можно ли утверждать, что после реализации разработанной программы наблюдается достоверный сдвиг в сторону улучшения состояния высших психических функций у детей в экспериментальной группе?

Ответы на эти вопросы мы представим ниже исходя из следующей таблицы (см. таблицу 9).

Таблица 9

Расчет G-критерия для высших психических функций у детей младшего школьного возраста с нарушением письменной речи

Кол-во сдвигов в группах	Шкалы				
	Внимание	Зрительное восприятие	Мышление	Память	Сумма
1) положительных	4	5	5	5	19
2) отрицательных	0	0	0	0	0
3) нулевых	1	0	0	0	1
Сумма	4	5	5	5	19

Сформулируем гипотезы:

H_0 - сдвиг в сторону улучшения состояния высших психических функций у учащихся является случайным, не достоверным.

H_1 - сдвиг в сторону улучшения состояния высших психических функций у учащихся является не случайным, достоверным.

Для экспериментальной группы общее количество сдвигов $n=19$.

Типичных сдвигов – 19, нетипичных сдвигов нет.

$$G_{\text{эмперическое}} = 0$$

$$G_{\text{критическое}} = 5 (p \leq 0,05); 4 (p \leq 0,01)$$

$$G_{\text{эмп.}} < G_{\text{кр}}$$

H_0 - отклоняется гипотеза.

H_1 - принимается гипотеза.

Вывод по экспериментальной группе: исходя из полученных данных, мы можем утверждать, что после разработанной программы, наблюдается достоверный сдвиг в сторону улучшения состояния высших психических

функций у детей младшего школьного возраста в экспериментальной группе. Он является не случайным, достоверным. Гипотеза подтвердилась.

Для оценки уровня сформированности орфографического навыка под влиянием организованного педагогического взаимодействия, мы также использовали непараметрический статический G-критерий.

Полученные нами данные мы приведем в таблице 10.

Таблица 10

Уровень сформированности орфографического навыка на этапе контрольного эксперимента у младших школьников с нарушением письменной речи

Учащиеся	Списывание			Диктант			Тесты		
	до	после	сдвиг	до	после	сдвиг	до	после	сдвиг
1) Влад	4	5	+1	3	4	+1	4	5	+1
2) Слава	2	4	+2	2	3	+1	3	4	+1
3) Данил	2	3	+1	2	3	+1	2	3	+1
4) Сережа	3	4	+1	3	3	0	3	3	0
5) Аня	3	4	+1	3	4	+1	3	4	+1

В рамках нашего исследования мы ищем ответы на следующий вопрос:

1) Можно ли утверждать, что после реализации разработанной программы наблюдается достоверный сдвиг в сторону улучшения состояния орфографического навыка у детей в экспериментальной группе?

Ответы на эти вопросы мы представим ниже исходя из следующей таблицы (см. таблицу 11).

Таблица 11

Расчет G-критерия для орфографического навыка у младших школьников с нарушением письменной речи

Кол-во сдвигов в группах	Шкалы			
	Списывание	Диктант	Тесты	Сумма
1) положительных	5	4	4	13
2) отрицательных	0	0	0	0

3) нулевых	0	1	1	2
Сумма	5	4	4	13

Сформулируем гипотезы:

H_0 - сдвиг в сторону улучшения состояния орфографического навыка у учащихся является случайным, не достоверным.

H_1 - сдвиг в сторону улучшения состояния орфографического навыка у учащихся является не случайным, достоверным.

Для экспериментальной группы общее количество сдвигов $n=13$.

Типичных сдвигов – 13, нетипичных сдвигов нет.

$$G_{\text{эмперическое}} = 0$$

$$G_{\text{критическое}} = 3 (p \leq 0,05); 1 (p \leq 0,01)$$

$$G_{\text{эмп.}} < G_{\text{кр}}$$

H_0 - отклоняется гипотеза.

H_1 - принимается гипотеза.

Результаты показали, что после реализации разработанной программы наблюдается достоверный сдвиг в сторону улучшения состояния орфографического навыка у детей младшего школьного возраста с нарушением письменной речи в экспериментальной группе. Он является не случайным, достоверным. Гипотеза подтвердилась.

Можно сказать о том, что в результате качественного анализа высших психических функций и орфографического навыка у младших школьников с нарушением письменной речи произошли изменения под влиянием экспериментального воздействия в лучшую сторону.

Говоря об уровне развития письменной речи на этапе контрольного эксперимента, мы можем наблюдать увеличение правильного выполнения заданий у младших школьников. Важно также заметить, что некоторые учащиеся экспериментальной группы достигли высокого уровня, либо выше среднего.

После проделанной нами работы по формированию орфографического навыка, представим качественные особенности учащихся. У школьников при выполнении заданий отмечается более быстрый темп работы, уменьшились ошибки при показе и назывании букв алфавита. При назывании орфограмм у младших школьников с нарушением письменной речи имеются незначительные ошибки в передаче формулировок орфограмм, а так же сократилось количество орфографических ошибок на правописание безударной гласной в корне слова.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В практической части нашего исследования была проведена первичное исследование уровня информированности и знаний у родителей и педагогов о нарушении письменной речи и способах ее коррекции. В качестве диагностической методики использовался модифицированный опрос М. П. Осиповой «Знание родителей и педагогов о процессе обучения детей с нарушениями письменной речи». Результаты диагностики показали, что родители и педагоги имеют невысокий уровень информированности по данной проблеме, что приводит к отрицательному взаимодействию с детьми.

Также в практической части было первичное исследование младших школьников с нарушением письменной речи, которое показало что у детей младшего возраста орфографический навык сформирован на среднем и ниже среднего уровнях.

На следующем этапе была реализована программа организации педагогического взаимодействия родителей и педагогов, которая представляла собой 3 этапа работы по формированию педагогической компетентности у родителей и педагогов в вопросах речевого развития детей. Нами были выбраны наиболее эффективные способы повышения педагогической компетентности: индивидуальные беседы учителя и родителя по проблемам каждого ребенка, сетевая акция для родителей и педагогов.

На контрольном этапе диагностики повторно использовалась методика М. П. Осиповой для родителей и педагогов. А также повторно использовались методики А.Ф. Ануфриева, Р.С. Немова, Е.А. Логиновой по изучению высших психических функций у младших школьников, а также методика И.В. Прищеповой, И.Н. Садовниковой по изучению орфографического навыка. Достоверность результатов исследования подтверждена методами математической статистики.

Таким образом, нам удалось доказать гипотезу исследования, выдвинутую в его начале: организация педагогического взаимодействия в

процессе обучения младших школьников с нарушением письменной речи будет успешным, если будет вестись работа по следующим направлениям:

- повышение педагогической компетентности родителей и педагогов через приобретение знаний о нарушении письменной речи;

- формирование плана действий по решению создавшейся проблемы через взаимодействие родителей и младших школьников дома, педагогов и младших школьников на уроке.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование посвящено теме «Организация педагогического взаимодействия родителей и педагогов с детьми, имеющими нарушения письменной речи».

Целью работы являлось выявление механизма взаимодействия педагогов и родителей в процессе обучения детей, имеющих нарушения письменной речи.

Для реализации цели были решены следующие задачи:

1. Раскрыта сущность понятия «нарушение письменной речи», охарактеризованы способы ее изучения и развития.

2. Изучена психолого-педагогическая литература по проблеме организации педагогического взаимодействия родителей и педагогов с детьми, имеющими нарушения письменной речи.

3. Разработана и внедрена в образовательный процесс программа по организации педагогического взаимодействия родителей и педагогов с детьми, имеющими нарушения письменной речи.

В теоретической части нашего исследования нами были рассмотрены вопросы, касающиеся сущности понятия нарушение письменной речи, особенности взаимодействия логопеда и родителей, особенности взаимодействия логопеда и педагогов с детьми, имеющими нарушения письменной речи.

Анализ опыта педагогического взаимодействия показал, что, несмотря на, большое количество публикаций по данной теме, содержание их посвящено педагогическому взаимодействию отдельных участников либо родителей, либо педагогов. Отсутствуют исследования предлагающие структуру педагогического взаимодействия родителей и педагогов с детьми, имеющими нарушения письменной речи

В ходе исследования нами выделены следующие педагогические условия для эффективной работы с педагогами и родителями:

1. Педагогические условия:

- регулярность встреч (2 раза в месяц);

- последовательное просвещение о проблеме.

2. Активные формы работы: практикумы.

А также в рамках теоретической главы нашего исследования нами была разработана модель организации педагогического взаимодействия родителей и педагогов с детьми, имеющими нарушения письменной речи.

В практической части исследования на констатирующем и контрольном этапе была проведена диагностика уровня сформированности знаний у родителей и педагогов о нарушениях письменной речи. В качестве диагностической методики использовалась модифицированная анкета М. П. Осиповой. Также на констатирующем и контрольном этапах была проведена диагностика младших школьников с нарушением письменной речи. В качестве диагностической для изучения высших психических функций использовались методики А.Ф. Ануфриева, Р.С. Немова, С.Н. Костроминой, а также методика И.В. Прищеповой, И.Н. Садовниковой для изучения орфографического навыка. На этапе эксперимента была реализована программа организации педагогического взаимодействия.

Результаты эксперимента показали наличие положительной динамики в уровне педагогической компетентности родителей и педагогов. А также в работах младших школьников прослеживается положительная динамика. Это свидетельствует о том, что если данная работа будет включена в образовательный процесс школ на постоянной основе, то эффективность работы будет выше.

Таким образом, нам удалось подтвердить гипотезу исследования, выдвинутую в его начале. Организация педагогического взаимодействия в процессе обучения младших школьников с нарушением письменной речи будет успешным, если будет вестись работа по следующим направлениям:

- повышение педагогической компетентности родителей и педагогов через приобретение знаний о нарушении письменной речи;

- формирование плана действий по решению создавшейся проблемы через взаимодействие родителей и младших школьников дома, педагогов и младших школьников на уроке.

В заключении необходимо отметить, что данная работа имеет практическую значимость. Практическая значимость заключается в предоставлении варианта содержания работы по взаимодействию педагогов и родителей детей, имеющих нарушения письменной речи. Содержание работы может быть использовано учителями начальных классов, родителями и специалистами при обучении младших школьников с нарушением письменной речи.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ажищева, Т.А. Эффективные формы работы учителя-логопеда с родителями [Текст] / Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». - 2016. - № 5. -С. 222-224.
2. Ануфриев, А.Ф., Костромина, С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей [Текст] / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. - Москва.: Ось-89, 1997. - 224с.
3. Аракелова, Т.Л., Безродных, Т.В. Теория и практика педагогических взаимодействий в современной системе образования: коллективная монография [Текст] / Под ред. Е.В. Коротаевой. - Новосибирск: ЦРНС, 2010. - 172 с.
4. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие [Текст] / Е.Ф. Архипова. — М.: АСТ: Астрель, 2006. – 319 с.
5. Бадина, М.Ю. Сотрудничество учителя — логопеда и родителей в коррекции нарушения чтения у младших школьников [Электронный ресурс] / М.Ю. Бадина. – Электрон. ст. – Режим доступа к ст.: [https://smollogoped.ru/sotrudnichestvo-uchitelya-logopeda-i-roditelej-v-korrektsii-narusheniya-chteniya-u-mladshih-shkolnikov/](https://smollogoped.ru/sotrudnichestvo-uchitelya-logopeda-i-roditelej-v-korrektzii-narusheniya-chteniya-u-mladshih-shkolnikov/) (дата обращения 02.05.2018).
6. Байбородова, Л.В. Взаимодействие школы и семьи: уч.пособ. [Текст] / Л. В. Байбородова. - Ярославль: Академия развития, 2003. – 223 с.
7. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии / Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1957. — 416 с.
8. Валиуллина, Г.В. Формирование компетентности учителей в вопросах диагностики и коррекции нарушений письма у младших школьников с учетом языковых особенностей региона [Текст]: Дисс...канд. пед. наук. – Москва, 2009. – 242с.
9. Давыдов В.В. и др. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т., т. 1 [Текст] / Под ред. В.В. Давыдова. -М.: Большая рос. Энцикл., 1999. - 669 с.
10. Дефектология. Словарь-справочник [Текст] /Автор-сост. С.С. Степанов; Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: ТЦ Сфера, 2007 – 208 с.

11. Елецкая, О.В., Горбачевская, Н.Ю. Организация логопедической работы в школе [Текст] / О.В. Елецкая. – Москва, 2007. – 162 с.
12. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда [Текст] / Л.Н. Ефименкова - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
13. Ефименкова, Л.Н., Мисаренко, Г.Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте: Пособие для логопеда [Текст] / Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко. - Москва: Просвещение, 1991. – 239 с.
14. Захарова, Е.Н. О работе логопеда с родителями [Текст] // Логопед. - 2006. - №6. - С.54-58.
15. Зверева, О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ [Текст] / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М.: Сфера, 2005. – 80с.
16. Карабецкая, О. А. Особенности организации воспитательной работы школы с детьми из семей военнослужащих, проживающих в условиях военного гарнизона [Текст]: Дисс....канд. пед. наук. – Ставрополь, 2005. – 215с.
17. Катович, Н. К. Формы и методы взаимодействия семьи и школы: пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования / Н. К. Катович, Т. П. Елисеева. – Минск: Нац. ин-т образования, 2011. – 208с.
18. Ким, Т.К. Семья как субъект взаимодействия со школой: учебное пособие [Текст]/ Т.К. Ким. – М.: МПГУ, 2013. – 166с.
19. Коломинский, Я. Л. Психология педагогического взаимодействия [Текст] / Я. Л. Коломинский. - СПб.: Речь, 2007. – 240с.
20. Коноваленко, В.В, Коноваленко, С.В. Многозначность существительных.:80 цветных карточек [Текст] / В авт. Ред. – М.:Изд-во ГНОМ и Д, 2008. – 80 с.
21. Коноваленко, В.В., Коноваленко, С.В., Хлоп-топ: Нетрадиционные приемы коррекционной логопедической работы с детьми [Электронный ресурс] – «Э.книги». - https://eknigi.org/nauka_i_ucheba/121220-xlop-top-netradicionnye-priemy-korrekcionnoj.html (дата обращения 10.04.2017)

22. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей [Текст] / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003 – 330 с.
23. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие [Текст] / А.Н. Корнев. - СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
24. Кузнецова, Е.Н. Интерес к человеку как ценностное основание педагогического взаимодействия [Текст]: Дисс...канд. пед. наук. – Псков, 2013. – 276с.
25. Кукушкина, В.С. Логопедия в школе: практический опыт [Текст] / В.С. Кукушкина. – М.: ИКЦ «МарТ», 2004. – 368 с.
26. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах: метод. пособие для учителя-логопеда [Текст] / Р. И. Лалаева /– М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 223 с.
27. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие [Текст] / Под ред. Л. С. Волковой. – СПб., 2004. – 395 с.
28. Лопатина, Л.В., Серебрякова, Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) [Текст] / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. - СПб.: Союз, 2001. – 191с.
29. Мазепа, Е.М. Интерактивное образование //электронная газета, №53, 2014
30. Матюшкова, Е.А. Развитие компетентности учителей в сфере педагогического взаимодействия с родителями учащихся в системе работы службы практической психологии образования [Текст]: Дисс...канд. псих. наук. – Брянск, 2010. – 211с.
31. Микерова Г. Г. Взаимодействие учителей начальных классов и родителей учащихся в решении проблем адаптации первоклассников к школе [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 34. – С. 7–13. – Режим доступа. - <http://e-koncept.ru/2017/771142.htm>. (дата обращения 10.04.2018)
32. Мухина, В.В. Коррекционная педагогика: теория и практика [Текст] / В.В. Мухина. - СПб, №1(37), 2010 – 67с.

33. Недвецкая, М.Н. Основы педагогического взаимодействия школы и семьи [Текст] / М.Н. Недвецкая. – М.: Академия, 2006. – 32-46с.
34. Недвецкая, М.П. Подготовка педагогических кадров к организации взаимодействия школы и семьи [Текст] / М. Н. Недвецкая. – М.: АПК и ППРО, 2007. – 128с.
35. Немов, Р.С. Книга 1. Общие основы психологии [Текст] / Р.С. Немов. - 2003, 4-е изд., 688с.
36. Осипова, М.П. Педагогическое взаимодействие с семьей: теоретико-методические основы [Текст] / М.П. Осипова, Е.Д. Осипов; Учреждение образования "Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина". - Брест : БрГУ, 2012. - 133 с.
37. Прищепова, И.В. Особенности учебно-практической деятельности младших школьников с дизорфографией [Текст] // Практическая психология и логопедия, 2007. - №1(24). – С. 22-30.
38. Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе [Текст] / М.И. Рожкова, Л.В. Байбородова: Учебное пособие для вузов М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. - 41 с.
39. Рублева, Ю.Ю. Сущность педагогического взаимодействия как фактора развития всех участников воспитательно-образовательного процесса [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 3 <http://mir-nauki.com/PDF/43PDMN316.pdf> (доступ свободный).
40. Саввиди, М.И. Особенности взаимодействия учителя-логопеда и родителей в процессе коррекционной работы [Текст] // Science Time. - 2015. - № 10 (22). - С. 314-317.
41. Савельева, Е.Н. Организация взаимодействия педагогов и родителей в процессе преодоления речевых нарушений у детей [Электронный ресурс] / Е.Н. Савельева. – Электрон. ст. – Режим доступа к ст.: <http://www.logolife.ru/mamam/vzaimodejstvie-pedagogov-i-roditelej-v-processe-preodoleniya-rechevyx-narushenij.html> (дата обращения 23.02.2018)

42. Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников [Текст] / И.Н. Садовникова. – М., 2003. – 296 с.
43. Садовникова, И.Н. Нарушение чтения и письма и их преодоление у младших школьников [Текст] / И.Н. Садовникова. – М., 1995– 256 с.
44. Слостенин, В.А. Педагогика [Текст] / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. — М.: Школа-Пресс, 1997. — 512 с.
45. Слепцова, С.А., Абрамова Н.А. Использование графических схем при коррекции дисграфии у якутскоязычных младших школьников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] – Научная электронная библиотека «eLIBRARY.RU». - <https://elibrary.ru/item.asp?id=30639898> (дата обращения 10.12.2017)
46. Сунагатуллина, И.И. Подготовка учителя начальных классов к работе с детьми с нарушениями речи [Текст] // Логопед. – 2009. – №6. – С. 114 – 125.
47. Федеральный государственный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 48 с.
48. Цвиянович, М.Д. Особенности письменной речи учащихся [Текст] / М.Д. Цвиянович. - Киев, 2009. – 156 с.
49. Чиркина, Г.В. Роль семьи в коррекции врожденных нарушений развития у детей [Текст] / Г.В. Чиркина. - М., 2004. – 20 с.
50. Яшлева, С.Л. Взаимодействие в коррекционно-речевой работе учителя-логопеда и учителя начальных классов [Текст] // Логопед. –2010. – № 5 – С.34

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

«Содержание тем программы»

1. «Нарушение письменной речи» для родителей и педагогов.

В начальной школе в каждом классе обязательно есть один или несколько учеников (а в последнее время таких детей стало намного больше), которые плохо справляются с учебой, при этом постоянные дополнительные занятия не помогают. Они делают странные, нелепые ошибки при письме и чтении, их ругают за невнимательность, им трудно решать задачи.

Ребенок может быть во многом умнее и талантливее сверстников -и делать самые невероятные, с точки зрения родителей или учителя, ошибки при чтении и письме. Например, пропускать буквы: чсы – часы; Писать все слова или предлоги со словами слитно; из одного слова сделать два: ок и но – окно и т.п. Чтобы избежать негативного отношения ребенка к учебе, проанализируйте ошибки ребенка. Если такие "нелепые" ошибки не случайны, а повторяются регулярно, то ребенку необходимо обратиться за консультацией к логопеду. Наличие стойких ошибок такого типа говорит от том, что у ребенка частично нарушен процесс письма – дисграфия.

Дисграфия – это нарушение письма, которое выражается в стойких специфических ошибках (т. е. не связанных с применением орфографических правил). Возникновение этих ошибок никак не связано с нарушением интеллектуального развития ребёнка или с нерегулярностью его школьного обучения (частые пропуски по болезни).

Необходимо обратить внимание: Дисграфия никогда не возникает "из ничего"! Работа по устранению дисграфии должна начинаться не в школе, когда обнаружатся специфические ошибки на письме, а в дошкольном возрасте, задолго до начала обучения ребенка грамоте.

Виды нарушений письма

Артикуляторно-акустическая дисграфия

Причиной возникновения этого вида нарушений является неправильное произношение звуков речи. Ребенок пишет слова так, как их произносит. То есть отражает свое дефектное произношение на письме.

Акустическая дисграфия (на основе фонемного распознавания, дифференциация фонем)

Причиной возникновения этого вида является нарушение дифференциации, распознавания близких звуков речи. На письме это проявляется в заменах букв, обозначающих свистящие и шипящие, звонкие и глухие, твердые и мягкие (б-п, д-т, з-с, в-ф, г-к, ж-ш, ц-с, ц-т, ч-щ, о-у е-и).

Дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза

Причина ее возникновения – затруднения при делении предложений на слова, слов на слоги, звуки. Характерные ошибки:

1. пропуски согласных;
2. пропуски гласных;
3. перестановки букв;
4. добавления букв;
5. пропуски, добавления, перестановки слогов;
6. слитное написание слов;
7. раздельное написание слов;
8. слитное написание предлогов с другими словами;
9. раздельное написание приставки и корня.

Аграмматическая дисграфия

Причина возникновения – недоразвитие грамматического строя речи. На письме проявляется в изменении падежных окончаний, неправильном употреблении предлогов, рода, числа, пропусках членов предложения, нарушениях последовательности слов в предложении, нарушениях смысловых связей в предложении и между предложениями.

Оптическая дисграфия

Причина возникновения – несформированность зрительно-пространственных функций. Проявляется в заменах и искажениях на письме графически сходных рукописных букв (и-ш, п-т, т-ш, в-д, б-д, л-м, э-с и др.).
Определив вид нарушений процесса письма, вы можете наметить основные направления работы с ребенком.

*Дисграфические ошибки и помощь ребенку – дисграфику со стороны учителя.
(Памятка для работы всех учителей)*

Нарушения письменной речи (т.е. письма и чтения), тревожат учителей и родителей, т.к. они напрямую влияют на его учебные успехи. Такие нарушения называются дисграфия (нарушение письма) и дислексия (нарушение чтения).

Причина их возникновения – нарушение отдельных компонентов речи или всех ее компонентов (ОНР). При этом интеллект у детей может быть не нарушен. Сбой дают те системы организма, которые непосредственно участвуют в процессе «зашифровки» устной речи в буквенные символы – письмо и «расшифровки» - чтение. Ребенок может прекрасно слышать окружающие его бытовые звуки, и не различать звуки речи, сходные по акустическим признакам, например: р – л, б – п, в – ф, м – н и т.п.

Встречаются оптические ошибки, связанные с нарушением зрительного восприятия. Например, ребенок не видит разницу в написании букв ц – щ, ш – щ, ш – и; путает верхние – нижние элементы букв б – д.

Это происходит не от невнимательности и лени; таковы особенности развития зрительного анализатора и зрительного восприятия у данного конкретного ребенка. У детей со скрытым или явным левшеством встречается зеркальное написание отдельных букв, а порой в редких случаях и полностью зеркальное письмо.

И, наконец, выполнение требований к каллиграфическому написанию букв может быть затруднено какими-либо двигательными расстройствами у ребенка. Дети – дисграфики испытывают существенное напряжение в процессе письма, особенно под диктовку. Ребенку нужно концентрироваться на работе

то слухового, то зрительного анализатора и при этом постоянно контролировать двигательную работу своей руки. Дисграфия часто сопровождается пониженным вниманием и быстрой утомляемостью. Поэтому даже самый старательный и прилежный ребенок, страдающий дисграфией, показывает очень нестабильные результаты. Повышенная концентрация внимания сменяется рассредоточенностью, это защитная реакция организма ребенка и, в итоге, первая половина диктанта может быть написана грамотно, а во второй половине мы увидим массу ошибок. Сильное напряжение, даже часто перенапряжение, провоцирует искажение почерка.

Различные ошибки в письменных работах делают и дети, не страдающие дисграфией. Но только у дисграфиков ошибки определенного типа носят стойкий характер, повторяются изо дня в день. Дисграфические ошибки отчетливее всего видны, когда неправильно написанная буква стоит в сильной позиции, т.е. ее отчетливо слышно. Например, в слове «ложка» неправильно написать первую букву («рожка») может только дисграфик, а вот ошибиться в середине слова («лошка») может любой ребенок, плохо усвоивший правило.

Больше дисграфических ошибок встречается в диктантах. Хотя не исключены они и при списывании: если ребенок прочитывает слово, а затем сам себе диктует, не глядя на образец.

Конечно же, ошибки, имеющие логопедическую природу, должен предупреждать и корректировать специалист. Но будем реалистами: логопед есть далеко не в каждой школе. Поэтому ниже предлагается ряд рекомендаций по работе с детьми – дисграфиками для учителей. Характерные для детей – дисграфиков ошибки и как помочь данной категории детей.

Ошибки на уровне буквы и слова.

Ошибки звукового анализа – дети не владеют навыками звукобуквенного анализа и синтеза.

Проявление: пропуск, перестановка букв, вставка лишних букв и слогов.

Пропускают дети чаще всего буквы, обозначающие гласные звуки.

Пропуск может быть на месте встречи одинаковых букв на границе двух слов (стал лакать – «ста лакать»).

Перестановки чаще встречаются в словах со стечением согласных (двор – «довр»).

Добавление лишней буквы; чаще всего той, которая уже есть в слове (дружно – «дуружно»). Иногда гласной разбавляется скопление согласных (девочка – «девочика»).

Что делать? Развивать навыки звукобуквенного анализа и синтеза слов. Полезно, например, придумывать слова, начинающиеся на какой-либо звук; выстраивать цепочку слов, когда последний звук одного слова становится первым для следующего.

Ошибки фонематического слуха – в основе лежат трудности различения на слух акустически близких звуков (фонем).

Проявление: замены друг на друга букв, обозначающих акустически близкие звуки.

Дети часто путают: парные звонкие и глухие согласные (зима – «сима»);

гласные о – у, ё – ю;

заднеязычные согласные г – к – х (сухой – «сугой»);

соноры л – р, й – л, м – н;

свистящ. и шипящ. звуки м/д собой: с – ш, з – ж, с(мягк.) – щ;

аффрикаты: ч – щ; ч – ц; ч – т(мягк.); ц – с.

Что делать? Развивать фонематическую сторону речи.

Оптические ошибки – в основе лежит нарушение зрительного восприятия. Дети путают буквы, имеющие сходные элементы в написании.

Проявление: ребенок не видит разницы в написании букв: ц – щ, ш – щ, ш – и, б – д; зеркальное письмо отдельных букв или целых текстов.

2. «Письмо без ошибок» советы учителям

- Не торопите неуспешного ребёнка. Если он не успевает делать задания вместе со всеми, попробуйте давать индивидуальные задания на карточке.

- Постарайтесь сделать так, чтобы при детях он не демонстрировал свою несостоятельность — например, не читал вслух, если у него с этим плохо; остерегайтесь резких высказываний в его адрес.
- Воздержитесь от эмоциональных пометок в школьных тетрадях или дневнике красными ручками с толстым нажимом.
- Постарайтесь избегать отрицательных оценок при неудачах, лучше лишний раз похвалите за то, что хорошо получается.
- Введите поощрительную систему за хорошо написанную работу, например, в виде веселых наклеек на тетрадях: положительные эмоции — важный стимул для «питания» функций.
- Попробуйте оценивать ребенка не только с точки зрения успеваемости: такой подход положительно отразится на его самооценке.
- Сравнивайте ребенка с ним самим вчерашним, а не с другими детьми в классе. Успех всегда заметен, даже если в прошлом диктанте было 15 ошибок, а в нынешнем их только 10. Пусть ребенок «растет» от удачи к удаче, двигаясь вперед и вверх маленькими, но верными шажками.

3. «Письмо без ошибок» советы родителям

- Знайте, все задания ребенка по русскому языку и тщательно следите за их исполнением, но помните: это все же его задания, а не ваши.
- Проверяя домашние задания, избегайте отрицательных оценок. За малейшие успехи премируйте ребенка полезными вещами: книгой, походом в театр, развивающей игрой — или наградите поцелуем на ночь, теплым словом. Радуйтесь вместе с ним его маленьким победам.
- Следите за тем, чтобы ребенок правильно питался (полезная для ума пища — бананы, орехи, мед, лимоны).
- Выделите ребенку комнату или ее часть, которая станет его собственной территорией. Повесьте над столом интересные и смешные цитаты из произведений. Научите ребенка искать их в книгах. Назовите это занятие «собираанием умных мыслей».

- Играйте в рифмы, сочиняйте и записывайте веселые, абсурдные стихи, заведите для них специальную тетрадь. Обсуждайте с ребенком ваши совместные произведения.

4. Способы преодоления нарушения письменной речи

Работа с буквами

Если ребёнок забывает, путает, неправильно пишет буквы, предложите ему задания на узнавание букв.

Например:

- найти букву среди ряда других букв;
- назвать или написать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями;
- определить буквы, расположенные неправильно;
- обвести контуры букв;
- буква «сломалась» – добавить недостающий элемент;
- назвать буквы, наложенные друг на друга;
- изобразить букву с помощью пальцев.

Последнее упражнение исключительно полезно.

Чтобы освоить последовательность операций, разложите это задание на несколько этапов. Предложите ребёнку:

- построить букву по словесной инструкции с одновременным показом педагогом;
- сравнить пальчиковую букву с образцом;
- построить букву по словесному указанию без образца;
- построить букву самостоятельно без зрительного образца;
- отгадать букву, построенную другим ребёнком.

Эти упражнения позволяют не только закрепить оптический образ буквы, но и предупреждают возникновение оптической дисграфии.

Пальчиковые задания способствуют формированию ассоциативных связей между центрами речи и моторной зоной коры, что в конечном итоге позволяет

совершенствовать механизм произвольной регуляции движений руки и помогает освоить навык письма.

Для развития графо-моторных навыков рекомендуются такие задания, как: штриховка по контуру, срисовывание геометрических фигур, обводка заготовленных образцов рукописного текста через прозрачную кальку, письмо букв, слов и фраз по трафарету, дорисовывание незаконченных рисунков или законченных изображений с недостающими деталями, воспроизведение фигур и сочетаний нескольких фигур по памяти.

Для упражнений в конструировании и реконструировании букв алфавита можно использовать счётные палочки или картонные элементы букв.

Для лучшего усвоения оптических образов букв их соотносят с какими-либо сходными предметами, изображениями: «о» – с обручем, «ж» – с жуком, «и» – с перекладиной и так далее. Загадывайте ребёнку различные загадки о буквах, предложите ему ощупать рельефные буквы, срисовать их.

Для развития мелкой моторики рук

Используются самые разнообразные приёмы и упражнения: массаж пальцев и кистей рук; пальчиковый театр, пальчиковые игры со стихами, скороговорками, счётными палочками; гимнастика для пальцев, лепка из пластилина; выполнение аппликаций и поделок из бумаги в технике оригами; рисование красками различными способами.

Для развития координированных движений предложите детям игры и упражнения с мелкими предметами (мозаика, завязывание верёвочек). Весьма полезны рисование по трафаретам различной величины и сложности, дорисовка предмета по принципу симметрии или штриховка, копирование рисунка по точкам, по образцу. Устраивайте графические и слуховые диктанты, играйте в лабиринты.

Приведем описания некоторых игр и упражнений, способствующих развитию мелкой моторики:

«Мозаика из пуговиц»

Подготовьте пуговицы разного цвета и размера. Сначала сами выложите рисунок из них, а затем попросите ребёнка сделать то же самостоятельно. После того, как малыш научится выполнять задание без вашей помощи, предложите ему придумать свои варианты рисунков. В технике пуговичной мозаики можно выложить неваляшку, бабочку, кошку, снеговика, мячики, бусы, буквы, цифры и другие предметы.

«Бусы»

Отлично развивает руку разнообразное нанизывание на нитку пуговиц, бусин, рожков и макарон, сушек. Можно составлять бусы из картонных кружочков, квадратиков, листьев деревьев, ягод рябины.

Чтение

Очень эффективен **интерактивный метод**, при котором взрослые поощряют детей принимать активное участие в процессе чтения: побуждают их задавать вопросы, быть рассказчиками историй. Такое чтение, его называют **диалогическим**, оказывает положительное влияние на речь, улучшает лексику дошкольников. Как его освоить и применить?

- **Шаг первый.** Побудите ребёнка высказаться по поводу книги. Например, рассматривая страницу книги, на которой изображена пожарная машина, можно спросить: «Что это?» Малыш ответит: «Машина».

- **Шаг второй.** Оцените ответ: «Правильно, молодец, — и видоизмените, дополните его: — Это красная пожарная машина».

- **Шаг третий.** Повторно стимулируйте интерес малыша к книге, чтобы удостовериться, усвоил ли он ответ взрослого: «Ты можешь повторить — «пожарная машина»? Этот приём можно использовать практически на каждой странице.

Побуждайте ребёнка как можно больше говорить самому. Делайте паузу в конце предложения, а дети будут её заполнять. Этот приём можно использовать при чтении текстов с рифмой или с повторяющимися фразами: «Ты не бойся, это — гусь, я сама его (боюсь)» или «Раз, два, три, четыре, пять — вышел

зайчик (погулять)». Благодаря такому приёму дети получают информацию о структуре языка.

Задавайте вопросы, напоминающие о событиях прочитанной книги: «Скажи мне, что случилось с Мухой-Цокотухой в этой сказке?» («Муха-Цокотуха», К. Чуковский).

Такие вопросы помогают ребёнку усвоить сюжет истории и описать последовательность событий.

Подобные вопросы можно задавать не только в конце книги, но и в начале, если эту книгу уже ранее читали, или в середине, если книгу читают несколько дней: «На чём мы остановились в прошлый раз? Напомни мне, где оказались коротышки после аварии на воздушном шаре?» («Приключения Незнайки и его друзей», Н. Носов). Это помогает родителям понять, помнит ли ребёнок, о чём они читают и понимает ли смысл прочитанного (старшие дошкольники).

Побуждая ребёнка пересказать содержание прочитанной сказки или рассказа, важно понимать, что это вызывает сложности у большинства детей, поэтому не настаивайте, если ребёнок отказывается. Помните, что **диалогическое чтение** не должно вызывать отрицательных эмоций, иначе ребёнок не захочет читать.

Предложите ребёнку описать иллюстрацию к знакомой книге: «Расскажи, что происходит на этой картинке?» Благодаря этому развивается вербальная речь, приобретает умение составлять подробный рассказ.

Вместе рассматривайте иллюстрации и задавайте малышу всевозможные вопросы — «что», «где», «когда», «почему» и «как». Если он затрудняется с ответом, расскажите сами. Такой диалог расширяет детский словарь.

Помогайте ребёнку установить связь между книгой и реальным миром. Например, при просмотре книги, на странице которой изображены животные, можно спросить: «Помнишь, мы недавно ходили в зоопарк. Кого из этих животных мы там видели?» Отвечая на наши вопросы, малыш приобретает навыки рассказа, у него развивается способность к диалогу.

Для **интерактивного чтения** подходят практически все книги, но в большей степени — с красочными иллюстрациями. Применяется этот метод и без чтения, а только при рассматривании картинок.

Обсуждение прочитанного, пересказ, ответы на вопросы взрослого — это обеспечивает большой скачок в развитии речи ребёнка и подготовке к обучению в школе за весьма короткое время. То, что сейчас называют диалогическим чтением, традиционно было частью русской культуры. К сожалению, сейчас оно утрачивается.

Модифицированный опросник М. П. Осиповой для родителей

«Знание родителей о процессе коррекционно-воспитательной работы с детьми»

1. Считаете ли Вы себя хорошим родителем?
2. Знаете ли Вы виды нарушений письменной речи?
3. Имеются ли у Вашего ребенка нарушения письменной речи?
4. Что вы знаете о способах коррекции нарушений письменной речи?
5. Какие способы коррекции вы используете для исправления нарушений письменной речи?
6. Нуждаетесь ли Вы в помощи специалистов по проблеме нарушения письменной речи?
7. Приходилось ли Вам обращаться к педагогам за помощью при решении проблемы?
8. Какие рекомендации дают специалисты вам по вашему вопросу?
9. Какую помощь вы ожидаете от педагога?
10. Какую помощь вы ожидаете от логопеда?

Модифицированный опросник М. П. Осиповой для педагогов

«Знания педагогов о коррекции нарушений письменной речи»

1. Считаете ли Вы себя хорошим педагогом?
2. Знаете ли Вы виды нарушений письменной речи?
3. Имеются ли у детей в Вашем классе нарушения письменной речи?
4. Что вы знаете о способах коррекции нарушений письменной речи?
5. Какие способы коррекции вы используете для исправления нарушений письменной речи на уроках?
6. Приходилось ли Вам обращаться к другим педагогам за помощью при решении проблемы?
7. Нуждаетесь ли Вы в помощи школьного логопеда по проблеме нарушения письменной речи?
8. Каким образом Вы взаимодействуете с родителями детей?

9. Как Вы оцениваете свою работу по коррекции данной проблемы?

Ответы на вопросы оценивались по 10 балльной шкале, где:

9-10 баллов – высокий уровень информированности;

7-8 баллов – уровень информированности выше среднего;

5-6 баллов – средний уровень информированности;

3-4 балла – уровень информированности ниже среднего;

< 3 баллов – низкий уровень информированности.

«Изучение состояния высших психических функций»

1. Исследование внимания

Методика «Корректирных проб» (буквенный вариант)

Методика используется для определения объема внимания (по количеству просмотренных букв) и его концентрации — по количеству сделанных ошибок.

На бланке с буквами необходимо вычеркнуть первый ряд букв. Задача заключается в том, чтобы, просматривая ряды букв слева направо, вычеркивать такие же буквы, как и первые. Время работы – 5 мин. Максимальное количество баллов, которое ученик мог получить при выполнении задания, составляло 5 баллов.

Стимульный материал:

АКСНВЕРАМПАОБАСЗЕАЮРАЦКАЧПШАЫТА
 ОВРКАНВСАЕРНТРОНКСЧОДВИОЦФОТЗОС
 КАНЕОСВРАЕТГЧКЛИАЫЗКТРКЯБДКПКШУ
 ВРЕСОАКВМТАВНШЛЧВИЦФВДБОТВЕИСМВ
 НСАКРВОЧТНУЫПЛБНПМНКОУЧЛЮНРАВНЦ
 РВОЕСНАРЧКРЛБКУВSRФЧЗХРЕЛЮРСКИ
 ЕНРАЕРСКВЧЫЦДРАЕПТМИСЕМВШЕОЛДТЕ
 ОСКВНЕРАОСВЧЫШЛОИМАУЧОИПОЕОНАЫБ
 ВКАОСНЕРКВИВМТОБЦВЧЫЦНЕПВИМТБЕЗ
 СЕНАОВКСЕАВМЛДЖСКНПМЧСИГТАШПБСК
 КОСНАКСАЕВИЛКЫЧЫЩЖОЛКПМСЧЕГШКАР
 ОВКРЕНРЕСОЛТИНОПСОБЮДЮИОЗПСЧЯИЕ
 АСКРАСКОВРАКВСИНЕАТБОАЦВКРНАИОТ
 НАОСКОЕВОЛЦКЕНШЗДРНСВЫКИСТНБЮНВ
 ВНЕОСЕКРАВТЦКЕВЛШПТВСБДВНЦЗЭВИС
 СЕВНРКСТБЕРЗЩДСЧИСЕАПРУСЯЫПСМТН
 ЕРМПАВЕГЛИПСЧТЕВАРЬМУЦЕВСАМЕИНЕ

Критерии оценки:

Высокий уровень (5баллов) – вычеркнуто 400 знаков, допущено менее 10 ошибок.

Выше среднего уровень (4 балла) – вычеркнуто не более 300 знаков, допущено 15 ошибок.

Средний уровень (3 балла) – вычеркнуто не более 200 знаков, допущено 20 ошибок.

Ниже среднего уровень (2 балла) – вычеркнуто не более 150 знаков, допущено 30 ошибок.

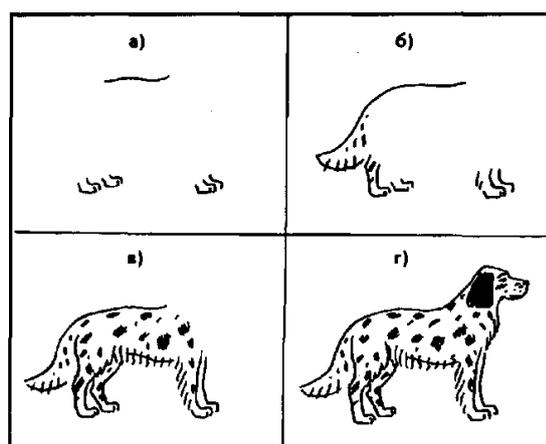
Низкий уровень (1 балл) – вычеркнуто не более 100 знаков, допущено более 30 ошибок.

2. Исследование зрительного восприятия

Методика «Узнай, кто это?»

Прежде чем применять эту методику, учащемуся объясняют, что ему будут показаны части, фрагменты некоторого рисунка, по которым необходимо будет определить то целое, к которому эти части относятся, т.е. по частям восстановить рисунок.

В ходе этой методики учащемуся показывают рисунок, на котором листком бумаги прикрыты все фрагменты, за исключением фрагмента «а». Предлагается определить по данному фрагменту, к какому общему рисунку принадлежит деталь. На решение данной задачи отводится 10 сек. Если за это время ребенок не сумел правильно ответить на вопрос, то на такое же время – 10 сек. - ему показываются следующий фрагмент и так до конца, пока учащийся не догадается, что изображено на рисунке.



Критерии оценки:

Высокий уровень (5 баллов) – ребенок по фрагменту изображения «а» за время меньше, чем 10 сек, сумел определить, что на целом рисунке изображена собака.

Выше среднего уровень (4 балла) – ребенок установил, что на данном рисунке изображена собака, только по фрагменту изображения «б», затратив на это в целом, от 11 до 20 сек.

Средний уровень (3 балла) – ребенок определил, что это собака, только по фрагменту «в», затратив на решение этой задачи, от 21 до 30 сек.

Ниже среднего уровень (2 балла) – ребенок догадался, что это собака, лишь по фрагменту «г», затратив на это, от 30 до 40 сек.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок за время большее 50 сек не смог определить, что это за животное, просмотрев все фрагменты.

3. Исследование мышления

Методика «Четвертый лишний»

Ребенку зачитывается четыре слова, три из которых связаны между собой по смыслу, а одно слово не подходит к остальным. Ребенку предлагается найти "лишнее" слово и объяснить, почему оно "лишнее".

- *книга*, портфель, чемодан, кошелек;
- печка, керосинка, свеча, *электроплитка*;
- трамвай, автобус, *трактор*, троллейбус;
- лодка, тачка, мотоцикл, велосипед;
- река, *мост*, озеро, море;
- *бабочка*, линейка, карандаш, ластик;
- добрый, ласковый, веселый, *злой*;
- бабушка, *учитель*, папа, мама;
- минута, секунда, час, *вечер*;
- Василий, Федор, *Иванов*, Семен.

("Лишние" слова выделены курсивом.)

За каждый правильный ответ начисляется 1 балл, за неправильный — 0 баллов.

Критерии оценки:

Высокий уровень (5баллов) – нашел 8-10 «лишних» слов и объяснил.

Выше среднего уровень (4 балла) – нашел 6-7 «лишних» слов и объяснил.

Средний уровень (3 балла) – нашел 4-5 «лишних» слов, пользовался помощью.

Ниже среднего уровень (2 балла) – нашел 2-3 «лишних» слова, пользовался помощью.

Низкий уровень (1 балл) – нашел 1 «лишнее» слово, пользовался помощью.

4. Исследование памяти

Методика «Запомни пару»

Исследовалась логическая и механическая память путем запоминания ряда слов. Максимальное количество баллов, которое ученик мог получить при выполнении задания, составляло 5 баллов. Учащимся читались 10 пар слов. После 10-секундного перерыва были прочитаны левые слова из пары слов (с интервалом 10 секунд), а учащиеся записывали запомнившиеся слова правой половины ряда слов.

Кукла — играть курица — яйцо ножницы — резать лошадь — сани книга — учитель бабочка — муха щетка — зубы барабан — пионер снег — зима корова — молоко

Критерии оценки:

Высокий уровень (5баллов) – запомнил 8-10 пар слов.

Выше среднего уровень (4 балла) – запомнил 6-7 пар слов.

Средний уровень (3 балла) – запомнил 4-5 пар слов.

Ниже среднего уровень (2 балла) – запомнил 2-3 пары слов.

Низкий уровень (1 балл) – запомнил 1 пару слов.

«Изучение состояния орфографического навыка»

1. Списывание

При исследовании списывания текста учащимися, был предложен текст, написанный на доске.

Грибы.

Ребята пошли в лес за грибами. Рома нашел под березой красивый подберезовик. Валя увидела под сосной маленький масленок. Сережа разглядел в траве огромный боровик. В роще они набрали полные корзины разных грибов. Ребята веселые и довольные вернулись домой.

Критерии оценки:

Высокий уровень - 5 баллов – безошибочное списывание текста, без каких-либо помарок;

Выше среднего уровень - 4 балла – допускаются орфографические ошибки, которые ученик самостоятельно замечал и исправлял;

Средний уровень - 3 балла – допускается 2-3 орфографических ошибки, присутствуют помарки и исправления;

Ниже среднего уровень - 2 балла – допускается 4-6 орфографических ошибок, присутствуют помарки и исправления;

Низкий уровень - 1 балл – работа содержит более 6 орфографических ошибок, многочисленные помарки и исправления.

2. Диктант

Для исследования орфографического навыка был предложен учащимся диктант, затем работы проверялись и оценивались по пятибалльной шкале.

Гроза

Наступила большая засуха. Пыль стояла над полями. Ручьи и реки высохли.

На траве нет росы. Длинные сухие ветки деревьев трещат от жары. Молодые берёзки и дубки опустили свои листочки. Вдруг появилась туча.

Замолчали птицы. Ударил сильный гром. Он уходил через поля и леса на юг.
Полил дождь. Травка, деревья осветились. Как всё кругом стало радостно!

Слово для справки: осветились.

Орфографические ошибки оценивались следующим образом:

Высокий уровень - 5 баллов – безошибочное написание текста, без каких-либо помарок;

Выше среднего уровень - 4 балла – допускаются 2-3 орфографические ошибки, которые ученик самостоятельно замечал и исправлял;

Средний уровень - 3 балла – допускается не более 4 орфографических ошибок, присутствуют помарки и исправления;

Ниже среднего уровень - 2 балла – допускается 5-7 орфографических ошибок, присутствуют помарки и исправления;

Низкий уровень - 1 балл – работа содержит более 7 орфографических ошибок, многочисленные помарки и исправления.

3. Тесты

Максимальное количество баллов, которое ученик мог получить при выполнении задания, составляло 5 баллов.

1) Вставь пропущенную букву в корне слова. Выдели корень, поставь ударение.

Л_са, д_ма, тр_ва, сл_ны.

2) Распредели слова в 2 столбика. В первый столбик с мягким знаком, во второй – без мягкого знака

Ночь, карандаш, рожь, ландыш, вещь, луч

3) Прочитай слова, поставь ударение, подчеркни проверочное.

а) больница; больной; боль; болеть;

б) мед; медовый; медовуха; медок;

4) Вставь, где необходимо, мягкий знак.

Мыш_, туч_, доч_, врач_, помощ_, ёж_, реч_

5) Найди слова с безударной гласной 0, объясни свой выбор.

а) в..лчата; б) скв..рцы; в) г..ра; г) д..ждливый;

6) Допиши подходящие приставки.

...летел ураган, ...бежал первым, ...шел в дом, ...ехал из города.

7) Спиши, раскрывая скобки. Выделите приставки. Обведите предлоги.

(от)тащил (от)лужи, (с)лез (с)дерева, (за)шло (за)тучу, (по)ехали (по)дороге, (во)шел (во)двор.

8) Спишите, раскрывая скобки, подчеркните орфограмму.

Душистые (ландыш), колючие (ёж), спелые (груша), весёлые (чиж), огромные (лужа), цветные (карандаш), длинные (уж), высокие (камыш), колючие (ёрш), синие (крыша).

9) Выделите приставки в словах.

Накормил, заболел, выиграл, записал, накопал, позвонил, перешел.

10) Спишите, вставьте пропущенные буквы, подчеркните орфограмму.

Ш...шка, ж...раф, ж...знь, больш..е, малыш..., камыш..., ж...р, уж...н, морж..., муж...к.

11) Вставьте пропущенную букву в словах.

Бельч_нок, волч_нок, лев_нок, зайч_нок, тигр_нок, слон_нок.

12) Запишите название детёнышей животных.

Коровы, оленя, моржа, лисы, белки, мыши.

13) Подчеркните орфограмму «жи-ши» в предложении.

В живом уголке жили ежи и ужи.

14) Спишите, правильно раскрыв скобки.

Стриж(о,е)нок, реб(е,о)нок, козл(е,о)нок, ут(о,е)нок, рыс(о,е)нок.

15) Вставьте нужные гласные, подберите проверочные слова, выделите орфограммы.

Укр...шать зал гирляндами, укр...щать животных; прож...вать хлеб, прож...вать по адресу; зап...вать лекарство, зап...вать песню;

Тесты оценивались следующим образом:

Высокий уровень - 5 баллов – выполнено 13-15 вопросов из теста;

Выше среднего уровень - 4 балла – выполнено 10-12 вопросов из теста, допущены ошибки на одну орфограмму;

Средний уровень - 3 балла – выполнено 7-9 вопросов из теста, допущены ошибки на различные орфограммы;

Ниже среднего уровень - 2 балла – выполнено 4-6 вопросов из теста, допущены ошибки на различные орфограммы;

Низкий уровень - 1 балл – выполнено 1-3 вопроса из теста, допущены различные ошибки