

Формирование процесса письма у учащихся первых классов

Ткачева Елизавета Юрьевна

МКОУ ООШ с. Голубовка Партизанского района Приморского края

Учитель начальных классов

Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема

Студент

Аннотация

В работе предприняты попытки рассмотреть понятие «письмо». Представлен анализ экспериментально выявленных ошибок на письме у учащихся первых классов, что обуславливает необходимость проведения логопедической работы по предупреждению нарушений формирования процесса письма. Раскрыты содержательные аспекты этой работы.

Ключевые слова: младший школьный возраст, процесс письма, дисграфия, дизорфография.

Formation of the writing process in first grade students

Tkacheva Elizaveta Yurievna

MKOU OOSH v. Golubovka, Partizansky District, Primorsky Territory

primary school teacher

Sholom Aleichem Priamursky State University

student

Abstract

The paper attempts to consider the concept of "writing". The article presents an analysis of experimentally identified errors in writing in first grade students, which necessitates speech therapy work to prevent violations of the formation of the writing process. The substantive aspects of this work are disclosed.

Keywords: writing process, violations of the formation of the writing process, dysgraphia, dysorhography.

Нарушения письма является распространённым дефектом речи у детей младшего школьного возраста. Одной из причин неуспеваемости детей в школе выступают специфические расстройства письма, такие, например, как дисграфия [8]. Письмо является сложной формой речевой деятельности, многоуровневым процессом, в котором принимают участие различные виды анализаторов: общедвигательный, речедвигательный, речеслуховой, зрительный в тесной связи и взаимообусловленности друг с другом.

Для выявления возможных нарушений формирования процесса письма у учащихся первых классов была проведена экспериментальная работа на базе

МКОУ ООШ с. Голубовка Партизанского района Приморского края. В эксперименте приняли участие 8 учащихся первого класса.

Анализ результатов письменных работ позволил выделить 3 вида ошибок, выявленных у учащихся: ошибки, связанные с недостаточностью фонематического анализа и синтеза (замены, смешения, пропуски букв); ошибки, обусловленные недостаточным развитием зрительного восприятия, а именно буквенного гнозиса (зеркальное написание, замена или смешение оптически сходных букв, неточность оформления рабочей строки, неудержание строки во время письма); ошибки, связанные с моторным недоразвитием (неточность передачи графического образа буквы, неадекватное начертание букв, лишние элементы или их недописывание, персеверации предыдущей буквы (слога), ошибки двигательного запуска («чубесные» вместо «чудесные», «поднян» вместо «поднят»), неоднократные обводки букв).

Таким образом, эмпирическое исследование свидетельствует о необходимости целенаправленной и систематической логопедической работы с выделенным контингентом школьников [3].

В логопедической деятельности по преодолению нарушений письма выделяются следующие направления: развитие фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза слов, фонематических представлений; развитие грамматического строя речи; расширение словарного запаса, обогащение активного словаря; формирование связной речи.

Логопедическая работа по уточнению и закреплению дифференциации звуков проводилась с опорой на различные анализаторы (речеслуховой, речедвигательный, зрительный).

При этом учитывалось, что совершенствование слухопроизносительных дифференцировок осуществляется более успешно, когда проводится в связи с развитием фонематического анализа и синтеза. В работе по дифференциации звуков использовались и задания на развитие фонематического анализа и синтеза.

Логопедическая деятельность по дифференциации смешиваемых звуков велась по двум направлениям: работа над каждым из смешиваемых звуков, работа над слуховой и произносительной дифференциацией смешиваемых звуков [1]. На первом этапе уточнялась артикуляция и звучание звука с опорой на зрительное слуховое и тактильное восприятие, кинестетическое ощущение. Далее отработывался навык выделения звука на фоне слога; определение наличия и места звука в слове (начало, середина, конец) и определение места звука по отношению к другим (какой по счету звук, после какого произносится, перед каким звуком слышится в слове). После отработки умения определять местонахождения звука проводилась работа по выделению звука в предложении, тексте; сопоставление смешиваемых звуков как при произнесении, так и их различение на слух. Дифференциация звуков осуществлялась в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной характеристики каждого звука. Однако основной целью являлось их различение, поэтому речевой материал включал

слова со смешиваемыми звуками [6].

В процессе работы каждый звук соотносился с определенной буквой. При коррекции дисграфии большое место уделялось письменным упражнениям, закрепляющим дифференциацию звуков. Работа по развитию слогового анализа и синтеза начиналась с использования вспомогательных приемов (отхлопать, отстучать слово по слогам и назвать их количество), затем работа проводилась в плане громкой речи и, наконец, на основе слухопроизносительных представлений, во внутреннем плане.

В процессе развития слогового анализа в речевом плане особый акцент уделялся развитию умения выделять гласные звуки в слове, при усвоении правила слогового деления: сколько в слове гласных звуков, столько и слогов, с целью предупреждения такие ошибок при чтении и письме, как пропуски гласных звуков. Для этого сначала предлагались односложные слова, затем производилась работа на словах с большим количеством слогов.

Для закрепления слогового анализа и синтеза мы использовали следующие задания [2]:

- 1) Повторить слово по слогам. Сосчитать количество слогов.
- 2) Определить количество слогов в названных словах, поднять соответствующую цифру.
- 3) Разложить картинки в два ряда в зависимости от количества слогов в их названии. Предлагаются картинки, в названиях которых 2-3-слога.
- 4) Выделить первый слог из названий картинок, записать его. Объединить слоги в слово, предложение, прочитав полученное слово, предложение. (Пример: "улей", "домик", "машина", "луна", "жаба" - после выделения первых слогов получается предложения – "У дома лужа").
- 5) Определить пропущенный слог в слове с помощью картинки: _____буз, лож____, ка____, аб____кос.
- 6) Составить слово из слогов, данных в беспорядке (нок, яг, не; куш, ку, ка).
- 7) Выделить из предложения слова, состоящие из определенного количества слогов.

Так же проводилась работа по развитию фонематического анализа и синтеза, в ходе которой учитывалась последовательность формирования указанных форм языкового анализа в онтогенезе [4].

В процессе развития элементарных форм необходимо помнить, что трудности выделения звука зависят от его характера, положения в слове, а также от произносительных особенностей звукового ряда.

Лучше всего выделяется гласный из начала слова (улей, аист). Щелевые звуки, как более длительные, выделяются легче, взрывные, как и гласные они легче выделяются из начала слова. Выделение же взрывных звуков предположительно будет осуществляться успешнее, когда они находятся в конце слова.

Звуковой ряд из 2 - 3 гласных анализируются лучше, чем ряд, включающий согласные и гласные звуки. Это объясняется тем, что каждый звук в ряду гласных произносится почти тождественно изолированному

произношению. В связи с этими особенностями уделялось большое внимание формированию функции фонетического анализа и синтеза первоначально на материале ряда из гласных (ау, уа), затем ряда слогов (ум, на), потом на материале слова из двух или более слогов.

Первоначальная работа проводилась с опорой на вспомогательные средства: графическую схему слова и фишки. По мере выделения звуков ребёнок заполнял схему фишками. Действие, которое выполнял ученик, представляло собой практическое действие по моделированию последовательности звуков в слове.

Следующим этапом был перевод фонематического анализа в речевой план без опоры на материализацию действия. Слово называлось, определялся первый, второй, третий и так далее звуки, уточнялось их количество.

Далее проводилась работа над фонематическим анализом в умственном плане. Ученики определяли количество и последовательность звуков, не называя слова, и непосредственно на слух не воспринимая его, то есть на основе представлений.

Конечной целью логопедической работы являлось формирование действий фонематического анализа в умственном плане, по представлению.

Над формированием морфологических и синтаксических обобщений велась работа по уточнению структуры предложения, развития функции словоизменения и словообразования, работа по морфологическому анализу состава слова при сравнении с однокоренными словами.

Усвоение морфологической системы языка осуществлялось в тесной связи с освоением структуры предложения. Поскольку работа над предложением учитывает сложность структуры, последовательность появления различных его типов в онтогенезе, она строилась по следующему плану [7]: двусоставные предложения, включающие существительные в именительном падеже и глагол третьего лица настоящего времени (Щенок лает); другие двусоставные предложения; распространенные предложения из трех-четырёх слов: существительное, глагол и прямое дополнение (Мальчик поливает цветок). Предложения типа: Дедушка чинит велосипед внуку. Девочка гладит платок утюгом. Дети катаются с горки. Солнце светит ярко.

В дальнейшем работа строилась на более сложных предложениях.

Первоначально детям объяснялся метод составления предложения по наглядным схемам на материале одного - двух предложений. Например, работа по картинке «Девочка моет посуду» предполагала составление предложения по картинке, затем с помощью вопросов определение субъекта (девочка), предиката (моет), объекта действия (посуду). Каждый из выделенных элементов обозначался фишкой, которые соотносились с предметами и действиями, изображениями на картинке.

При формировании функции словоизменения внимание обращалось на изменение существительного по числам, падежам, употребление предлогов, согласование существительного и глагола, существительного и прилагательного, изменение глагола прошедшего времени по лицам, числам и

родам и так далее. Последовательность работы определялась последовательностью появления форм словоизменения в онтогенезе [5].

Важно, чтобы формирование функции словоизменения и словообразования осуществлялось как в устной, так и в письменной речи, а закрепление форм словоизменения и словообразования проводилось поэтапно: в слове, в словосочетаниях, затем в предложениях и текстах.

Подводя итоги экспериментальной работы, можем сказать, что нарушения письма имеют повсеместный характер. Выявленные нарушения легли в основу определения содержания логопедической работы по формированию процесса письма у учащихся первых классов. Эта работа включает в себя широкий набор упражнений и заданий для успешного преодоления нарушений письма у учащихся младших классов. Коррекционно-развивающая работа положительно отразилась не только на предупреждении нарушений письма у учащихся первых классов, но и на общей успеваемости детей по всем учебным дисциплинам.

Библиографический список

1. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М.: ВЛАДОС, 2003. 335с.
2. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н/Д: «Феникс», СПб: Союз, 2004. 224 с.
3. Логинова Е.А., Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие. / Под ред. Л.С. Волковой. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. 208 с.
4. Мисаренко Г.Г. Методика преподавания русского языка с коррекционно-развивающими технологиями: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2016. 337 с.
5. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / под общ. редакцией О.Б. Иншаковой. М.: «МПСИ», 2007. 288 с.
6. Поваляева М.А., Справочник логопеда. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. 448 с.
7. Садовникова И.Н., Дисграфия, дислексия: технология преодоления. М.: Парадигма, 2012. 279 с.
8. Словарь логопеда / под ред. В.И. Селивёрстова. М.: ВЛАДОС, 1997. 400 с.