

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

СМЕЛОВА ЛЮДМИЛА СЕРГЕЕВНА
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

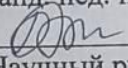
Логопедическая работа по преодолению дисграфии на почве несформированности
языкового анализа и синтеза у второклассников с задержкой психического
развития

Направление подготовки 44.03.03 Специальное дефектологическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

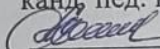
Заведующий кафедрой

канд. пед. наук доцент Беляева О.Л.

 18.05.2026

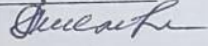
Научный руководитель

канд. пед. наук доцент Алирзаева И.Б.

 18.05.2026

Дата защиты

18.06.2026

Обучающийся: Смелова Л.С. 

Оценка _____

Красноярск 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ НА ПОЧВЕ НЕСФОРМИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ВТОРОКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	7
1.1. Психофизиологическое содержание механизма письма	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития	17
1.3. Характеристика дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у младших школьников с ЗПР	24
1.4. Обзор диагностических и коррекционных методик по преодолению несформированности письма у обучающихся с ЗПР в трудах учёных	34
Выводы по главе 1	476
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРОГО КЛАССА С ЗПР	49
2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента ..	49
2.2. Анализ результата констатирующего эксперимента	53
Выводы по главе 2	60
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ НА ПОЧВЕ НЕСФОРМИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗПР	63
3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента	63
3.2. Логопедическая работа по преодолению дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у обучающихся с ЗПР	70
3.3. Контрольный этап исследования	81
Выводы по главе 3	85
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	87
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	90
ПРИЛОЖЕНИЯ	94

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования заключается в том, что письменная речь играет центральную роль в образовательном процессе, особенно при переходе от дошкольного к начальному образованию. Это обеспечивает преемственность и непрерывность в образовании, что является необходимым условием для успешной учебной деятельности и ключевым компонентом в социально–личностном развитии детей [11, с. 58].

Л.С. Выготский, выдающийся русский психолог, подчёркивал важность письменной речи в умственном развитии ребёнка, указывая на то, что она способствует формированию и развитию мышления. В его трудах особое внимание уделяется тому, как грамотность в письме не просто учит правильно пользоваться языком, но и развивает более глубокие познавательные и коммуникативные навыки, делая это важным аспектом речевой деятельности. Это умение выразить мысль через речевое произведение, используя правильное правописание, орфографию и пунктуацию.

В Федеральном государственном стандарте РФ имеется требование, согласно которому все учащиеся начальной школы должны не только освоить безошибочное письмо, но и осознать его как важный элемент своей культурной идентичности, научившись применять орфографические правила и пунктуацию в своих и предложенных текстах [1]. Существуют особенности в развитии письменной речи у детей с задержкой психического развития (ЗПР), категории, к которой относят детей с отклонениями в психофизическом развитии. Эти отклонения проявляются в замедленном темпе созревания различных психических функций.

Задержка психического развития – диагноз, который ставится ребёнку, если у него фиксируются симптомы отставания в психическом развитии. Отставание наблюдается во всех психических сферах, в том числе в речевой. При этом отмечаются различные речевые нарушения: от дисфункции звукопроизношения до грамматических нарушений. Статистика показывает, что дети с ЗПР разного

гене́за составляют от 6 до 11 процентов от общего числа детей, что подчёркивает значимость адаптированных образовательных программ, способных учитывать их специфические потребности в обучении и развитии. Таким образом, возникает противоречие между необходимостью обеспечения учащимся с ЗПР коррекционных условий для развития психики и отсутствием данных условий в классическом педагогическом процессе. Исходя из противоречия выводится проблема исследования, которая заключается в необходимости разработки и проверки эффективности содержания логопедической работы по преодолению дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у второклассников с задержкой психического развития.

Цель исследования – изучить особенности логопедической работы по преодолению дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза у второклассников с ЗПР, а также определить эффективные методы и приёмы коррекционного воздействия.

Объект исследования – процесс нарушения письма (дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза) у второклассников с задержкой психического развития.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по преодолению дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у второклассников с ЗПР.

Гипотеза исследования. Предполагается, что преодоление дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у второклассников с задержкой психического развития будет более эффективным, если логопедическая работа будет направлена на формирование навыков языкового анализа и синтеза (звукового, слогового, анализа предложения), проводиться систематически и поэтапно, включать комплекс специально подобранных коррекционных упражнений, направленных на развитие фонематических процессов и языкового анализа.

Задачи исследования.

1. Выявить современное состояние дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у второклассников с ЗПР;

2. Изучить особенности и определить уровень сформированности навыка письма и навыков языкового анализа и синтеза у обучающихся 2 класса с ЗПР;

3. Определить содержание коррекционной работы, направленной на преодоление дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у обучающихся с ЗПР

4. Определить результативность предложенного содержания логопедической работы по преодолению дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у обучающихся с ЗПР.

Для решения поставленных задач в выпускной квалификационной работе использовались следующие методы исследования:

– теоретические методы (анализ теоретических данных, обобщение и интерпретация научных данных);

– эмпирические методы (тестирование, педагогический эксперимент);

– метод обработки данных (количественного и качественного анализов).

Теоретико-методологическая основа исследования:

– работы по педагогике и психологии развития детей с задержкой психического развития: Н.И. Буковкина, Г.М. Зегабарт, Т.А. Кирина, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева;

– работы по формированию навыка письма: А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова и ряд других.

– работу по коррекции дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза (по Р.И. Лалаевой).

Первый этап. Формирование языкового анализа и синтеза на уровне предложений.

Второй этап. Формирование слогового анализа и синтеза.

Третий этап. Формирование фонематического анализа и синтеза.

Четвертый этап. Закрепление на уровне слова, предложения и текста.

Срок реализации всех этапов – 3,5 месяцев.

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ НА ПОЧВЕ НЕСФОРМИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ВТОРОКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Психофизиологическое содержание механизма письма

Важнейшим навыком, лежащим в основе всего школьного обучения, является письмо. Именно от прочных навыков чтения и письма, приобретённых в начальной школе, зависит успешное обучение русскому языку в старших классах. В состав процесса письма входят определённые элементы – базовые компоненты. Базовые компоненты письма по Т.В. Ахутиной – это операции, которые организуют письмо как функциональную систему. В неё входят переработка слуховой, кинестетической, зрительной информации и пространственного восприятия [4, с. 21]. Понятие «базовые компоненты письма» по М.М. Безруких означает сформированность определённых функций, необходимых для успешного овладения навыком письма. К ним автор относит зрительное восприятие, двигательные навыки, слуховое восприятие и внимание [5, с. 72].

Письмо – это такая речь, которую читают и пишут, она отображается в виде букв и других знаков. Письменная речь, по мнению Т.В. Ахутиной, представляет собой сложную форму коммуникации, в которой человек использует систему графических знаков для создания текстов, предназначенных для чтения другими. Это активный процесс записи мыслей и информации, в ходе которого формируются тексты, насыщенные содержанием и структурной сложностью. Письменная речь значительно отличается от устной своей полнотой и сложностью: в ней присутствуют длинные предложения и сложные конструкции, а также широко используются книжные слова, что делает её особенно богатой и выразительной [5, с. 86].

В процессе письменной речи задействованы различные анализаторы. Основной из них – двигательный, который отвечает за физический процесс написания. Вспомогательные анализаторы включают зрительный, который

помогает в восприятии написанного, речемоторный и слуховой, которые поддерживают правильное звучание слов и предложений. Эти элементы вместе создают сложную систему, которая позволяет передать и сохранить информацию эффективно и точно [4, с. 25].

Повышение эффективности учебного процесса определяется в качестве приоритетной задачи современной школьной практики. Качество образования оценивается посредством широты освоенного учащимися инструментария учебной деятельности, а также фундаментальности сформированных предметных знаний. Поскольку достижение значимых результатов на уровне начального общего образования требует внедрения инновационных педагогических инструментов и методических подходов, речь ведётся о дидактических приёмах. Данные приёмы направлены на формирование способности к самостоятельному приобретению знаний, поиску необходимой информации, выдвижению гипотез, обработке данных и формулированию выводов.

В ходе анализа закономерностей речевого онтогенеза выявлено, что формирование навыков речевого общения и письма у детей в значительной степени обусловлено влиянием взрослого окружения. Прогресс в речевой сфере определяется наличием адекватной языковой среды и систематической практикой речевых умений. Целенаправленное обучение и воспитательные воздействия, реализуемые с момента рождения, выступают решающим фактором становления полноценной речи. Характеристики языкового окружения, степень вовлеченности старших в диалог, регулярность использования речи в бытовой деятельности — данные параметры образуют фундамент для успешного развития коммуникативных и познавательных способностей.

Исследования, посвящённые аспектам формирования письменной речи, написаны Б.Г. Ананьевым, М.М. Безруких, Т.Г. Егоровым, О.Б. Иншаковой, Г.А. Климовым, А.Р. Лурия [2; 5; 12; 14; 17; 24] и многими другими.

В своих научных работах А.Н. Корнев обращает внимание на продолжающуюся актуальность проблемы развития письменной речи у детей младшего школьного возраста. Он подчёркивает, что недостаточно развитые

навыки письма могут серьёзно сказаться на общем образовательном процессе. Это включает в себя затруднения в усвоении учебного материала, что может приводить к возникновению различных трудностей в процессе обучения. Корнев А.Н. указывает на взаимосвязь между развитием письменной речи и высшими психическими функциями у детей, подчёркивая, что слабое владение этим навыком может негативно отразиться на качестве образовательного процесса. Эта проблема требует дополнительного внимания со стороны педагогов и разработки эффективных методов обучения, направленных на улучшение письменной речи у младших школьников [19, с. 52].

В работе С.С. Сотниковой письменная речь рассматривается через механизмы, определяющие возникновение продуктивных речевых сигналов и их связь с высшими психическими функциями [38, с. 50]. Общепризнанной моделью выступает функциональная система, обеспечивающая протекание письменной речи, структурно в неё интегрированы различные зоны коры левого полушария головного мозга, а также комплекс анализаторных систем (зрительной, двигательной, слуховой и прочих). Каждая из указанных систем обеспечивает корректную работу конкретного элемента в общей схеме изучаемого явления.

В работах А.Р. Лурия подчёркивалась роль анализаторных систем в становлении письменных навыков. Отмечалось, что осуществление и прогресс письменной речи обусловлены существованием взаимосвязей между разными анализаторами. Письмо, по его мнению, определяется не функционированием какого-либо одного анализатора, а скоординированной деятельностью целого комплекса анализаторных систем [24, с. 16].

Различение звуков речи обеспечивается совместной работой слуховой и речедвигательной систем. Однако диапазон восприятия речевых стимулов зависит только от слуховой системы. Посредством интеграции слухового, зрительного и пространственного анализаторов реализуется переход акустического сигнала в графический знак — трансформация психического процесса, заключающаяся в переходе от слуховой модальности к зрительной. Зрительным и моторным анализаторами осуществляется преобразование оптического образа графемы в

моторный акт, чем обеспечивается адекватность её письменной фиксации. На этапе планирования письменного высказывания наблюдается последовательная активация перечисленных уровней, в ходе непосредственного осуществления письма, напротив, констатируется их синхронное функционирование. Данный процесс представляет собой иерархическую структуру, в которой ведущая роль уровня меняется в зависимости от специфики задачи.

О.Б. Иншакова определяет письменную речь, как «продуктивную аналитико-синтетическую деятельность, связанную с продолжением и фиксацией письменного текста» [14, с. 37].

Письменная речь предполагает:

- графику – систему знаков-графем;
- орфографию – правописание, систему правил использования знаков;
- запись – письменную фиксацию языковых единиц разной протяжённости;
- непосредственно письмо – письменную фиксацию устного высказывания для решения определённой коммуникативной задачи [13].

Письменная речь, хотя и считается вторичной по сравнению с устной, является неотъемлемым способом формирования и выражения мысли, играющим ключевую роль в жизни человека. Эффективное обучение письму следует начинать с начального этапа образования, акцентируя внимание на развитии графических и орфографических навыков. В этот период важно заложить фундамент, который поможет детям в дальнейшем успешно справляться с более сложными задачами литературного создания.

По утверждению Г.М. Зегабарта, начальная школа должна сосредоточиться на формировании комплексных навыков письма, включая орфографическую грамотность и способность к пониманию и применению орфографических правил, которые обеспечивают правильное написание слов в различных случаях [13, с. 42]. Важно научить детей видеть и понимать различные типы орфограмм, что позволит им точно использовать орфографические правила.

В период младшего школьного возраста дети активно учатся формировать словосочетания и строить предложения, придерживаясь грамматических правил.

Этот этап образовательного процесса отмечен интенсивным словотворчеством, которое демонстрирует начальное усвоение грамматических структур. Вначале предложения младших школьников обычно просты, однако со временем они становятся более сложными и структурированными. Процесс активного овладения речью охватывает не только письменную форму, но и изучение норм произношения. Это способствует всестороннему развитию речевых навыков, улучшает их качество и повышает коммуникативные способности ребенка, подготавливая его к более сложным языковым задачам и социальному взаимодействию в будущем.

Формирование словарного запаса играет ключевую роль в развитии письменной речи детей младшего школьного возраста. В этот период они активно усваивают структуры родного языка, что делает его идеальным временем для развития и укрепления лексической составляющей их речи. Этот процесс не только улучшает их способность выражать мысли письменно, но и обогащает их языковые навыки, что является важной основой для всестороннего развития речевых способностей [32, с. 113].

Структура процесса письма образуется комплексом специфических действий, лежащих в основе письменной речи. Исходным этапом данной деятельности выступает мотивационная составляющая, внутренний импульс либо точно сформулированная задача. Фиксация информации, её временное удержание, адресация другому лицу или инициирование определённых операций — вот причины, определяющие переход к письму. Осуществляется мысленное конструирование схемы высказывания, его содержательного наполнения и логики изложения на начальном этапе. Конкретная синтаксическая конструкция соотносится с первичной идеей. Согласно данным, автор текста обязан сохранить установленный порядок слов в предложении, одновременно контролируя уже зафиксированную часть записи, так и ту, что подлежит воспроизведению, представленным в работах А.Р. Лурии. Поскольку границы между словами при письме требуют специального графического обозначения, каждое предложение подлежит членению на отдельные лексические единицы [24, с. 23].

На первоначальном этапе производится оценка фонематической организации слова. Корректная передача определённого звука посредством буквы требует не только вычленения данного звука из состава слова, но и последующего его сведения к обобщённой фонеме; базируется данная операция на способности к различению звуков в слуховом и произносительном плане. Из речевого потока выделяется цепочка звуков: в первую очередь определяются звуки, с которого начинается нужное слово, впоследствии — все остальные. Необходимым условием выступает осознание звукового строения слова в его целостности, после чего, посредством аналитического разбора, производится выделение отдельных звуковых единиц. В данном процессе существенную функцию выполняет проговаривание, реализуемое в формах внешнего (громкого либо шёпотного) или внутреннего характера. С помощью данной процедуры уточняются акустические и произносительные характеристики звука, а также осуществляется его отделение от сходных фонем. На данном этапе констатируется необходимость определения порядка следования звуков в слове, что интерпретируется как основное условие для инициации письменной деятельности [24, с. 35].

На следующем этапе детализация звуков требует перевода воспринимаемых на слух акустических единиц в чёткой фонеме, которые понимаются как обобщённые звуки речи. Формирование звуков не вызывает затруднений, если слово состоит из ясных и однозначно воспринимаемых элементов. Значительно больше сложностей возникает в тех случаях, когда один и тот же согласный оказывается то в мягком, то в твёрдом слоге либо когда один звук переходит в совершенно другой. Поэтому ребёнку приходится выделять нужную фонему, отличая её от акустически похожей. Различение сочетаний согласных и узнавание отдельных компонентов внутри сложных звуковых последовательностей также даётся детям трудно. Однако важность этого этапа не вызывает сомнений: только фонемы, очищенные от посторонних акустических примесей и извлечённые из общего звукового потока, составляющего слово, могут быть использованы для последующей записи. [23, с. 37]. На начальном этапе указанные операции выполняются ребёнком осмысленно; со временем они переходят в разряд

автоматических. Существенная роль в данном процессе отводится артикуляционному аппарату.

На завершающем этапе фиксируется переход от фонем к графемам, в рамках которого акустические образы трансформируются в зрительные образы буквенных символов с учётом их пространственной ориентации; каждой фонеме ставится в соответствие определённая буква, подлежащая последующему воспроизведению на письме. Поскольку предшествующий звуковой разбор был выполнен с достаточной тщательностью, процесс преобразования фонем в графемы, как правило, не сопровождается существенными затруднениями. В единичных случаях фиксируются ошибки в написании редко употребляемых букв, а также специфический недостаток — отображение знаков в зеркальном отражении.

На итоговой стадии зрительные образы буквенных знаков трансформируются в двигательные программы, с помощью которых обеспечивается их воспроизведение в процессе письма. Графические символы, интерпретируемые как графемы, на данном этапе подвергаются переводу в моторные команды, обозначаемые как кинемы; данная операция создаёт условия для физической реализации акта письменной речи [30]. Локализация этого преобразования приходится на третичные отделы коры больших полушарий — области теменно-височную и затылочную. Для фиксации букв на данной стадии необходима строгая пространственная организация двигательных актов, их выверенная последовательность и постепенное прекращение иннервации движений. Параллельно с мануальной активностью осуществляется кинестетический контроль, за которым следует зрительный контроль написанного текста.

Эти операции обеспечивают точность и эффективность письма, делая его важным средством коммуникации.

В онтогенезе письма успешность формирования данного навыка определяется зрелостью вербальных и невербальных механизмов, которая выступает ключевым условием. К необходимым относятся: слуховое различение

фонем, правильная артикуляция, языковой анализ и синтез, лексико-грамматический строй речи, зрительный анализ и синтез, а также пространственные представления [23].

Недоразвитие любой из перечисленных функций, вызывающие трудности при овладении письмом ведёт к дисграфии. Она связана с недостаточным развитием или патологией высших психических функций, которые в норме обеспечивают письменную речь.

Хорошо сформированная речь – это одно из важнейших средств активной деятельности человека в современном обществе, а для ученика школы она выступает фактором, без которого невозможно успешное обучение.

Можно выделить следующие периоды речевого развития человека, данные периоды прописаны нами в таблице 1.

Таблица 1. Основные периоды развития устной и письменной речи человека

Период	Признаки речи
первый период – младенческий возраст – до 1 года	лепет, гуление
второй период - ранний возраст – от 1 года до 3 лет	заключается в овладении слоговым и звуковым составом слова, простейшими связями слов в предложении; речь является диалогической, ситуативной
третий период – дошкольный возраст – от 3 до 6 лет	характеризуется появлением монологической, контекстной речи; появлением форм внутренней речи
период четвертый – младший школьный возраст – от 6 до 10 лет	происходит осознание форм речи (слов, звукового состава лексики, грамматического строя), начинается овладение письменной речью, пояснением понятия о литературном языке и норме, интенсивным развитием монолога
пятый период – средний школьный возраст – от 10 до 15 лет	овладение литературной нормой, функциональными стилями речи, начало формирования индивидуального стиля речи
период шестой, старший школьный возраст – от 15 до 17 лет	когда происходит период совершенствования культуры речи, овладения профессиональными особенностями языка, становления индивидуального стиля

Навык письма у детей, который включает в себя развитие графических умений, относится к сенсомоторным навыкам и тесно связан с речевым развитием, способностями к чтению и освоением орфографических правил. Согласно исследованиям Н.В. Разживиной, к моменту поступления в начальную школу у

детей ещё не полностью сформированы многие корковые зоны головного мозга, включая лобные доли. Важные двигательные умения, которые являются основой для письменной деятельности, начинают своё развитие ещё в дошкольном возрасте и продолжают совершенствоваться на протяжении всего этого периода. У детей младшего школьного возраста иногда можно заметить тремор пальцев при письме, который можно корректировать с помощью специализированных упражнений. Кроме того, встречаются трудности с зрительным и двигательным контролем, что требует дополнительной работы со стороны педагогов [33, с. 23].

Вследствие этого процесса обучения письму у младших школьников требует не только отработки графических навыков, но и целенаправленного развития речевых, зрительно - моторных и регуляторных функций. Педагогу важно учитывать, что тремор пальцев, недостаточный зрительно - двигательный контроль является возрастными функциональными особенностями, а не просто «неаккуратность» ребёнка. Поэтому коррекционная работа должна включить упражнения на развитие межполушарного взаимодействия, мелкой моторики и произвольной регуляции действий.

Согласно теории Т.Г. Егорова, каллиграфически верное письмо оказывает положительное влияние, на эмоциональную и эстетическую сферы развития учащихся. Воспитание опрятности, организованности и ответственного отношения к учебным задачам трактуется как прямое следствие данного процесса. Целями занятий по чистописанию является выработать такого почерк, основными характеристиками которого является точность написания букв, разборчивость и приемлемая скорость письма [12, с. 52].

В начальной школе дети осваивают основы правильного письма через комплексный обучающий процесс, который тщательно структурирован учителем. Этот процесс включает в себя несколько ключевых направлений:

- 1) Сопоставление букв с фонемами, что не только способствует развитию речевого слуха, но и облегчает понимание структуры слов.

- 2) Активное расширение словарного запаса, включающее запоминание букв и морфем, что помогает укреплять лексические навыки.

3) Решение образовательных задач, направленных на освоение грамматики и орфографии, что создаёт основу для глубокого понимания взаимосвязей между различными аспектами языка.

На протяжении всего периода начального образования ученики приобретают и закрепляют навыки правописания и каллиграфии. Учителям, в свою очередь, важно сосредоточить свои усилия на развитии речевых и письменных навыков детей, обеспечивая тем самым их всестороннее лингвистическое развитие.

Письменная речь представляет собой сложный психический процесс, в рамках которого звучащее слово трансформируется в систему графических знаков. Овладение ею квалифицируется как задача, требующая системного и многостороннего подхода. В основе данного процесса лежат уровень речевого развития, владение графикой и орфографией, а также сенсомоторные способности. Реализация письменной речи обусловлена скоординированной деятельностью нескольких анализаторных систем, включающих обработку акустической, кинестетической, и визуальной информации, а также координация. В ходе обучения письму активизация анализаторов осуществляется поэтапно, однако на этапе освоения письменной речи их функционирование происходит в едином комплексе. Условием успешного формирования готовности к овладению навыками письма выступает полноценное и неповреждённое взаимодействие всех компонентов (как центральных, так и периферических) и нервных путей анализаторных систем, лежащих в основе данного процесса.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития

Согласно многочисленным современным исследованиям, наблюдается значительное увеличение числа школьников, страдающих от задержки психического развития (ЗПР) [36]. А.Р. Лурия в своих работах определяет ЗПР как общее отставание в психическом развитии ребенка, подчеркивая, что это временное явление, которое может быть успешно преодолено со временем [24, с. 52]. Он указывает на возможность коррекции и адаптации, что придает оптимизм в возможности лечения и реабилитации таких детей.

В рамках теоретических построений Т.В. Ахутиной причиной задержки психического развития выступают слабо выраженные органические поражения головного мозга. Этиологическая картина данных нарушений, включающая как врожденные факторы, так и последствия неблагоприятного течения пренатального периода, осложнений родовой деятельности либо событий раннего постнатального онтогенеза, описывается автором [4, с. 41]. К числу дополнительных причин, способных вызвать развитие ЗПР, являются инфекционные заболевания, соматические патологии пролонгированного течения, интоксикации организма, черепно-мозговые травмы, а также дисфункции эндокринной системы.

Как подчеркивается в работах Т.В. Ахутиной, наследственные и конституциональные факторы, равно как и неблагоприятные условия воспитания, не могут быть признаны единственной причиной задержки психического развития, сколь бы значительной ни была их роль. Негативные социальные условия способны лишь усугубить уже сложившуюся симптоматику, однако они не являются решающей причиной ЗПР [4, с. 45]. Поскольку причины ЗПР множественны, необходим интегрированный подход – как при диагностике, так и в коррекционной работе.

Затруднения, возникающие у детей с задержкой психического развития, обусловлены прежде всего адаптацией к социуму, включая среду дошкольных и

школьных учреждений. Определяющим фактором повседневного функционирования выступает замедленный темп созревания психических структур. Проявления данного состояния различаются по времени возникновения и степени выраженности, но все же позволяют выделить комплекс типичных признаков, характерных для большинства таких детей.

У детей младшего школьного возраста, имеющих задержку психического развития, видны существенные отличия от нормально развивающихся сверстников. Для данной категории характерны фрагментарность и обедненность сведений об объектах и явлениях окружающей действительности, снижение познавательного интереса, а также замедление темпа формирования высших психических функций. Кроме того, отмечается недостаточная способность к волевой регуляции поведения и различная степень выраженности речевых нарушений.

Незрелость волевой и эмоциональной сфер, по мнению В.В. Брагинского, интерпретируется в качестве одного из характерных проявлений задержки психического развития. Для детей с данным диагнозом трудно прилагать волевые усилия и доводить поставленные задачи до конца [6, с. 12]. У этой категории детей наблюдается импульсивность, гиперактивность, а также повышенные агрессивность и тревожность. Наличие указанных черт требует от родителей и педагогов особого терпения и внимательности. Положение, согласно которому эмоциональная неустойчивость, склонность к копированию поведения окружающих и неадекватность эмоциональных проявлений способны усиливаться в процессе социальных контактов, высказывается А.Р. Лурией. Формирование понимающей и поддерживающей атмосферы приобретает в данном контексте особую значимость [24, с. 60].

Недостаточность ключевых параметров внимания у детей с задержкой психического развития отмечается в работах А.Р. Лурии. К числу таких параметров относятся: низкая концентрация, проявляющаяся в сложностях на конкретном виде деятельности; пониженная устойчивость; недостаточный объем внимания. Наблюдается быстрое наступление утомления, а также частая смена

объектов внимания, обусловленная воздействием внешних раздражителей. Указанные нарушения сочетаются с избыточной моторной и речевой активностью, что создаёт дополнительные трудности в рамках учебного процесса [24, с. 60].

У детей с задержкой психического развития снижен уровень развития восприятия. Это проявляется в том, что им требуется больше времени на приём и переработку сенсорной информации, также отмечается недостаточный объем знаний и представлений об окружающем мире. Значительные трудности возникают при узнавании объектов, предъявленных в необычном ракурсе либо в виде контурных или схематических изображений. Такие дети склонны воспринимать их как одинаковые. Кроме того, они часто смешивают буквы и их элементы, имеющие сходные очертания.

Значительные затруднения в сфере пространственных представлений наблюдаются у данной категории обучающихся. Им трудно ориентироваться в пространстве, а также анализировать и синтезировать пространственные ситуации. Рядом отличительных особенностей характеризуется формирование соответствующих представлений у детей с задержкой психического развития. При конструировании сложных орнаментов либо геометрических фигур дети испытывают трудности с точным различением форм, оценкой симметричности, расположением элементов на плоскости и последующей её объединением в единый объект.

Т.П. Калашниковой в ходе исследовательской деятельности выделены специфические характеристики памяти у детей с задержкой психического развития (ЗПР). К числу особенностей, присущих данной категории, отнесены низкий объем памяти, замедление темпа запоминания, снижение продуктивности произвольного запоминания и невысокая результативность на начальных этапах запоминания информации. Также выявлено, что зрительная память преобладает над словесной, объем произвольной памяти снижен, а механическая память работает с нарушениями. Показатели воспроизведения словесного материала у детей с ЗПР наблюдаются как несколько более низкие в

сопоставлении с нормально развивающимися сверстниками, временные затраты на актуализацию информации возрастают. Наибольшая выраженность трудностей обнаруживается в сфере вербальной памяти, что выступает препятствием для усвоения новых знаний и их точного воспроизведения [15, с. 45].

Т.А. Кириной в её работе подвергается анализу когнитивная специфика дошкольников с задержкой психического развития. Предлагаемые задания, отмечает исследователь, выполняются данной категорией детей по преимуществу в рамках наглядно-действенного мышления. К семи годам сверстники с типичным развитием уже осваивают сложные интеллектуальные операции (в том числе лишённые внешней привлекательности); у детей с ЗПР, однако, мыслительные процессы отличаются дефицитом различной степени выраженности [16, с. 213].

Для детей с задержкой психического развития характерна недостаточная сформированность познавательно-поисковой мотивации. Данный факт наблюдается в специфике восприятия ими интеллектуальных заданий любого типа. Систематические отклонения этой категории школьников от приложения умственных усилий. Стадия предварительной ориентировки при столкновении с задачами мыслительного характера у них отсутствует. К действиям ребёнок приступает незамедлительно, не осмысливая полученную от взрослого инструкцию; при этом наблюдается стремление к скорейшему получению требуемых материалов. Низкий уровень мыслительной активности и импульсивный, лишённый обдуманности подход к деятельности проявляются в хаотичном характере действий, обусловленном торопливостью и отсутствием организованности; полный объём условий задачи игнорируется, попытки отыскать способ её решения не предпринимаются, преодоление возникающих препятствий не осуществляется. Мыслительные процессы стереотипны и шаблонны.

Для учащихся с задержкой психического развития группировка объектов по визуальным признакам (цвет, форма) существенных затруднений не представляет. Значительные трудности, однако, видны с использованием в качестве объединяющего основания таких параметров, как величину или материал.

Выраженная сложность в операциях отдельных характеристик и их противопоставления иным свойствам отмечается у младших школьников рассматриваемой категории. При анализе изобразительного материала детьми с ЗПР фиксируется почти двухкратное уменьшение количества выделяемых признаков в сравнении с показателями нормально развивающихся сверстников.

Значительные затруднения при выполнении задач, предполагающих построение выводов, наблюдаются у детей с задержкой психического развития, что обусловлено слабой сформированностью логических операций. В данном случае приход к какому-либо заключению требует поддержки со стороны взрослого. Педагогом или родителем осуществляется задание верного хода рассуждений и содействие вычленению связей, подлежащих установлению соотношений.

Значительное место в структуре дефекта при задержке психического развития у детей отводится речевым нарушениям, которые носят специфический характер. Особенности формирования речевых навыков у данной категории детей описываются ниже.

В области артикуляционного аппарата младших школьников с задержкой психического развития наблюдается избыточное напряжение мышц языка. Значительные затруднения видны с удержанием языка в заданной позиции. Недостаточная сформированность отмечается при смене артикуляционных укладов и точности двигательных движений. Речевая моторика слаборазвита. Искажённые схемы артикуляции нарушают как плавность смены движений, так и их последовательность. Воспроизведение артикуляционных положений детьми осуществляется сугубо через подражание.

Анализ речевого онтогенеза в аспекте звукопроизношения. У детей, имеющих задержку психического развития (ЗПР), наблюдается полиморфный характер нарушений. В качестве наиболее распространённых ошибок выделяются затруднения артикулирования акустически сложных фонем: шипящих, свистящих, а также звонких согласных. Основным типом ошибок является смешение звуков, отличающихся сложностью артикуляционного уклада и требующих

дифференцированного слухового восприятия высокой степени точности. Отмечаются также искажения: стигматизм свистящих (с межзубной локализацией языка), ротацизм велярного или увулярного типа; в отдельных случаях констатируется отсутствие фонемы [P] (элизия).

Для школьников с задержкой психического развития видна недостаточная сформированность фонематического восприятия. Значительные затруднения у данной категории детей вызывает дифференциация звуков на слух, различение дефектных звуков в собственной речи и нормативное произнесение акустически близких фонем (по твёрдости-мягкости и звонкости-глухости). Н.В. Разживиной [33, с. 25] отмечено: воспроизведение слоговой структуры слова (сохранение точного количества и последовательности слогов) интерпретируется как серьёзная проблема.

У детей с задержкой психического развития констатируется нарушение фонематического развития, следствием чего является неполноценность операций звукового анализа и синтеза. Указанное расстройство отличается высокой устойчивостью, сохраняется на протяжении нескольких лет. Задача выделения первого согласного звука в слове представляет собой особую сложность. В большинстве случаев дети испытывают трудности выбора первого согласного звука, дети различают первый звук, а не первый слог. Проблемы аналогичного характера наблюдаются при определении последнего гласного звука. Наиболее серьёзные затруднения сопряжены с анализом слогов, содержащих стечение согласных (например, в лексемах «стол», «стул», «утка»). Типичной ошибкой в подобных случаях является опускание одного из согласных в группе.

Лексический компонент речевой деятельности у детей с задержкой психического развития обнаруживает выраженное расхождение между объёмами активного и пассивного словарей. Наибольшая степень данного несоответствия наблюдается в отношении прилагательных; наблюдаются также недостаточность лексических единиц, обозначающих качественные признаки объектов, и ограниченность вербальных средств для передачи обобщающих категорий. В устных высказываниях этой категории детей отмечаются нарушение порядка слов

и пропуск отдельных членов предложения. Указанные особенности говорятся в исследовании Р.И. Лалаевой [21, с. 93].

Специфика процессов формирования связной речи у детей с задержкой психического развития обладает отчётливыми особенностями. Существенные затруднения наблюдаются при пересказе литературных текстов, составлении повествования по серии картинок и составлении творческих рассказов. Речевое построение данной категории характеризуется неосознанностью и спонтанностью, что проявляется как на уровне отдельной фразы, так и в структуре целостного высказывания. Развёрнутый ответ на вопрос взрослого (педагога или родителя) оказывается для них недоступным, в ответах основная мысль прерывается включением посторонних ассоциаций.

При зачислении в образовательные организации у детей с задержкой психического развития (ЗПР) наблюдается, как правило, потребность в специализированной педагогической поддержке и применении адаптированных учебных программ. Диагностирование ЗПР осуществляется в возрастном диапазоне от четырёх до десяти лет, поскольку данный период, с активными изменениями личностного становления, отличается наибольшей продуктивностью в плане выявления нарушений. Для ЗПР типична стабильная, хотя и нерезко выраженная, тенденция к компенсации функций и снижению патологических явлений. Отмечается, что при организации адекватного терапевтического воздействия и коррекционного обучения в специализированной среде возможно существенное улучшение показателей качества жизни и уровня социальной адаптации данной категории детей [21, с. 45].

Специфические особенности характерны для учащихся начальных классов с задержкой психического развития. Слабая сосредоточенность внимания фиксируется при невысокой стабильности и ограниченном объёме. Пониженная способность к труду и невысокий уровень сформированности процессов восприятия. Медлительностью и шаблонностью отличается выполнение умственных действий. Отмечается незрелость познавательной сферы.

Пониженная речевая активность и наличие речевых дефектов сочетаются с малой результативностью произвольного запоминания.

1.3. Характеристика дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у младших школьников с ЗПР

Дети с задержкой психического развития сталкиваются со значительными трудностями в освоении письма, что обусловлено общим недоразвитием всех компонентов языка, включая фонетико-фонематические и лексико-грамматические уровни.

В работах Н.В. Разживиной наблюдается наличие выраженных особенностей психического становления у данной категории детей. Нарушение высших психических функций, неразрывно связанных с речевой деятельностью — памяти, внимания, мыслительных операций, у детей с задержкой психического развития на этапе старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Существенные затруднения, обусловленные объёмом и устойчивостью внимания, а также ограниченность его переключения, оказывают негативное воздействие на возможности запоминания последовательности действий и реализации многоступенчатых инструкций. Запаздывание формирования словесно-логического мышления демонстрируется учащимися с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. При отсутствии целенаправленного педагогического воздействия освоение операций анализа и обобщения осуществляется ими с большим трудом [33, с. 25].

У детей с задержкой психического развития, у которых диагностирована дизартрия или алалия, имеются наличие сопутствующих расстройств моторной сферы. Включаются в перечень этих расстройств недостаточная координация двигательных актов и слабая сформированность мелкой моторики кистей и пальцев рук. Познавательная активность существенно снижается, а степень включенности ребёнка в игровую деятельность уменьшается вследствие указанных двигательных затруднений.

Для детей с задержкой психического развития характерны нарушения функционирования эмоционально-волевой сферы. Осознание собственных дефектов обуславливает формирование негативного отношения к вербальной коммуникации. Развитие данного состояния происходит, как правило, в виде аффективных реакций, этиология последних связывается с непониманием устных инструкций либо с невозможностью выразить потребности в речи. Отмечается становление выраженного негативизма, агрессивных поведенческих реакций, конфликтности и чрезмерной ранимости, нередко указанные проявления сопровождаются навязчивыми страхами и ощущением подавленности. Пребывание в состоянии внутреннего дискомфорта и обострённая восприимчивость к негативным эмоциональным стимулам являются характерными признаками данной категории. Перечисленные особенности требуют необходимости применения специальных педагогических и воспитательных методик [23].

Поскольку у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития освоение навыков письма отличается замедленным темпом, данное обстоятельство напрямую обусловлено их психологическими особенностями. Формирование фонематического восприятия устной речи не происходит в должной мере, вследствие чего утрачивается возможность дифференциации оппозиционных звуков. Дополнительным фактором нарушения пространственной ориентации, а также способности к зрительному анализу и синтезу. Впоследствии указанные нарушения проявляются в виде расстройств письменной речи. Запоминание графических символов (графем) сопряжено для учащихся с дополнительными трудностями, и корректное соотнесение графем с соответствующими звуками (фонемами) осуществляется не всегда. Один и тот же символ может обозначать несколько звуков, один звук ассоциируется с разными графемами. Данные процессы находят отражение в письме.

Низкий уровень сформированности графомоторных навыков письма наблюдается у младших школьников с задержкой психического развития. Удержание пишущего инструмента и сами двигательные действия вызывают у

данной категории детей выраженные затруднения. Отмечаются систематические нарушения линейности строки, выход за границы разлиновки рассматривается как устойчивое явление. Полноценное овладение каллиграфическими навыками не достигается.

Наблюдается, что навык самостоятельной проверки текста у обучающихся сформирован на крайне низком уровне, в отдельных случаях наблюдается полное его отсутствие. Учащиеся с задержкой психического развития, как правило, не акцентируют внимание на орфографических и грамматических ошибках, допущенных ими. При изменении обстановки условий выполнения задания значительная часть учеников данной категории способна воспроизвести те же лексические единицы и синтаксические конструкции безошибочно.

В исследовании Р.И. Лалаевой овладение письменной речью трактуется как последовательное установление ассоциаций между звуковой формой языка и графическими символами. Успешность данного процесса, по мнению автора, обусловлена именно этим механизмом. Указанные взаимосвязи начинается в период, предшествующий знакомству с алфавитом, и продолжается на этапе непосредственного обучения грамоте. Главным условием является способность обучающихся звукового анализа устной речи: выделению слогов и отдельных фонем из состава слов с последующим их соотношением с определёнными графемами. Вслед за этим осуществляется обратная операция — синтез буквенных элементов в слоги и лексические единицы, которые затем соотносятся с анализом устной речи [20, с. 72]. У учащихся с задержкой психического развития данные процессы отличаются наличием отклонений, что создаёт существенные препятствия для адекватного усвоения письменной речи.

В исследованиях И.Н. Садовниковой рассматриваются дисграфические расстройства у детей, имеющих задержку психического развития. Данное направление принадлежит к числу приоритетных в современной логопедии. Дисграфия характеризуется как нарушение письменной речи, выражающееся в устойчивых, повторяющихся и систематических ошибках, возникающих при написании текста. В основе указанного расстройства, как полагает автор, лежит

недостаточная сформированность высших психических функций, необходимым для полноценного овладения навыками письма [35, с. 50]. Ключевое значение для коррекции данного нарушения и стимуляции речевого и психического развития ребёнка с ЗПР приобретает своевременное и точное диагностическое обследование, позволяющее установить специфический механизм возникновения дисграфии в каждом отдельном случае. Дифференциация дисграфии и иных типов ошибок рассматривается как критически важная процедура, дающая возможность определить наиболее результативные коррекционно-педагогические стратегии, способствующие успешной социальной адаптации ребёнка и его успехам в обучении [35, с. 52].

В понимании А. Н. Корнева дисграфия определяется как специфическое расстройство письменной речи; происхождение данного нарушения связано с очаговым поражением коры головного мозга, незавершённостью процессов её развития либо с нарушениями её функционирования [19, с. 75].

В психологическом аспекте дисграфия у детей с ЗПР понимается как нарушение, вызванное неформированностью психических функций, осуществляющих процесс чтения в норме. Выделяют следующие механизмы дисграфии:

1. недоразвитие, нарушение у детей зрительного гнозиса (узнавания фонем):
 - нарушение зрительного восприятия, которое препятствует быстрому и точному запоминанию буквенного образа, дифференциации схожих графем, а также установлению соответствия между печатной и письменной, прописной и строчной формами каждой буквы;
 - нарушение зрительного представления, при котором теряется возможность узнавать и определять информацию, поступающую через зрительный анализатор;
 - нарушения зрительного анализа и синтеза у школьников, из-за чего возникают трудности с членением слова на составные элементы, вычленением каждого звука, восстановлением звукового ряда слова, усвоением того, как два

или более звука сливают в слог, и с выполнением записи согласно принципам русской графики.

2. нарушение пространственных ориентировок (оптико–пространственная недостаточность) проявляется на письме как неспособность воспроизвести заданную форму слова или фразу. Также отмечаются задержка различения правой и левой частей тела, поздняя латеризация или ее нарушение (левшество, смешанная доминанта).

3. нарушение мнестических процессов. Возможно расстройство памяти разных модальностей – зрительной, слуховой, тактильной.

4. отмечается недостаточное развитие слухового восприятия, слухового восприятия, слуховых представлений, навыков слухового анализа и синтеза (то есть различения, узнавания и дифференциации неречевых звуков), а также недоразвитие грамматического строя и лексического запаса речи. [24, с. 69].

В исследованиях Т.Г. Егорова выявлено, что у младших школьников с задержкой психического развития при нарушениях письменной речи имеются значительные отличия в зрительно–пространственном восприятии – низкая дифференцированность, синкретичность (неумение восприятия объекта целостно, неумение выделения как главных, так и второстепенных его признаков) [12, с. 72].

У школьников с ЗПР, которые обладают дисграфией, не сформированы зрительно-пространственные представления и зрительный анализ и синтез. У таких детей затруднена дифференциация сходных по начертанию букв в процессе овладения грамотой. Как прописано в трудах Р.Д. Тригер, можно выделить следующую классификацию ошибок у детей с ЗПР при дисграфии:

1. недостаточность фонематического восприятия у младших школьников с ЗПР приводит к специфическим ошибкам на письме. Речь идет о заменах букв, соответствующих близких фонемам, и грубых нарушениях при обозначении мягкости согласных (типичные примеры: «малчики», «лубат», «Лола»). Основу этих ошибок составляет смешение звонких и глухих, свистящих и шипящих звуков, а также африкат («шашу», «мальчики»). Хотя подобные замены часто бывают нестойкими, они ярко отражают две ключевые проблемы: слабость

дифференциации твердых/мягких фонем и неусвоение графических способов передачи мягкости (в первую очередь, с помощью гласных второго ряда). [40, с. 34].

2. у детей с ЗПР уровень сформированности фонематического анализа значительно ниже по сравнению с детьми с нормативным психическим развитием. У данной категории детей обнаруживается недостаточная сформированность анализа как простых, так и, особенно, сложных форм звукового анализа. Нарушения проявляются в искажениях звукобуквенной структуры слова. Наиболее распространенным типом ошибок является пропуск букв, обозначающих гласный звук. Как правило, дети с ЗПР пропускают безударную гласную в позиции прямого открытого слога, чаще всего в середине слова (например, зшли вместо зашли, глять вместо гулять). В ряде случаев подобные ошибки наблюдаются и в конце слова (заик вместо зайка, чащ вместо чашу). Механизм возникновения данных ошибок обусловлен недостаточностью слухового восприятия гласных звуков в прямом открытом слоге. Добавления букв, в свою очередь, часто носят характер персевераций, то есть инертного повторения предшествующего элемента (например, Яяаша, зайкуу). [40, с. 38].

3. несформированность анализа структуры отдельного предложения у детей с ЗПР проявляются в следующих видах ошибок: слитное написание слов, раздельное написание слов, пропуск слов. Данные нарушения обусловлены недостаточным уровнем сформированности понятия о слове как структурной единице предложения. Особенно отчетливо это проявляется при оперировании служебными словами, в первую очередь предлогами, которые нередко не воспринимаются детьми как самостоятельные элементы высказывания. Это, в свою очередь, ведет к типичным для данной категории детей аграмматизмам на письме.

4. среди всех видов ошибок у детей с задержкой психического развития наиболее многочисленную группу составляют те, что связаны с неумением выделять предложения из сплошного текста. Проявляется это так: ученики часто не ставят точку в конце каждого предложения (нередко точка появляется только

один раз - в конце всего текста). Если же точка пропущена, то следующее предложение иногда начинают с большой буквы, но значительно чаще вместо заглавной пишут строчную. Почему это происходит? Потому что ребёнок не может разделить текст на отдельные предложения - это следствие синкретичности и слитности мышления, присущ детям с ЗПР. Иными словами, они не способны разложить общий смысл текста на составляющие его части и связать законченную мысль конкретным предложением [40, с. 42].

5. у детей с ЗПР наблюдаются стойкие замены графически сходных букв. В зависимости от характера сходства выделяются следующие группы смешиваемых букв: буквы, состоящие из различного количества сходных элементов (например л-м, у-ш, а-о, п-т, г-п), буквы, различающиеся пространственным расположением элементов (в-д), буквы, у которых один из элементов отличается по изображению и направлению (б-д, и-у). сходство перечисленных букв создаёт значительные трудности для их зрительного анализа, а именно для выделения в них общих и различительных элементов. Недоразвитие зрительного анализа и синтеза, характерно для детей с ЗПР, и является основной причиной высокой частотности смешений графически сходных букв.

6. у детей с ЗПР в письменных работах отмечаются орфографические ошибки. Наибольшее их количество приходится на следующие орфограммы: правописание безударных гласных, написание гласных после шипящих, а также правописание слов с непроверяемыми написаниями словарных слов. В меньшей степени наблюдаются ошибки, связанные с правилами переноса слов и употреблением заглавной буквы. Вместе с тем следует отметить, что основную массу ошибок дети с ЗПР составляют не орфографические, а дисграфические ошибки (связанные с нарушением фонематического анализа, языкового анализа, оптико-пространственных представлений). [40, с. 46].

Следовательно, у детей с ЗПР наблюдаются следующие виды дисграфии:

– дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза является наиболее распространённой формой дисграфии. Механизм данного вида нарушений письма обусловлен несформированностью этих взаимосвязанных

процессов: звукового анализа и синтеза (на уровне фонем), анализа структуры предложения на составляющие его слова, анализа текста с выделением входящих в него предложений;

– дисграфия, связанная с нарушением фонемного распознавания, включает две формы: акустическую дисграфию и атакуляторно–акустическую дисграфию. Патогенетической основой данного вида дисграфических нарушений являются несформированность процессов дифференциации фонем. У детей с ЗПР наиболее выраженные трудности возникают при различении следующих групп фонем: свистящие и шипящие звуки, звонкие и глухие согласные, твёрдые и мягкие согласные;

– патогенетическую основу оптической дисграфии составляет несформированность зрительно–пространственного анализа и синтеза, проявляющаяся в трудностях анализа графических образов букв, а также в неспособности выделять их сходство и различие.

К числу типичных графических ошибок учащихся с задержкой психического развития относятся следующие нарушения каллиграфического навыка: несоблюдение единого угла наклона (отклонение от 65°), неоднородная ширина буквенных знаков, наличие увеличенных или уменьшенных элементов букв, а также искажения в написании овалов, полуовалов и других графических элементов, представлены.

Комплексное недоразвитие всех компонентов языка, а именно фонетико–фонематического и лексико–грамматического, характеризуется недоразвитием письменной речи у детей с задержкой психического развития. Для младших школьников с ЗПР, у которых наблюдается нарушения письма, характерно снижение объёма внимания, его нестабильность и слабая переключаемость. Дисграфия наблюдается в данной категории обучающихся. Ключевыми характеристиками указанного расстройства интерпретируются повторяемость, однородность и устойчивость ошибок. Причиной возникновения дисграфии является недостаточная сформированность высших психических функций, участвующих в процессе освоения письма. Выделяются следующие виды

дисграфии у детей с ЗПР: обусловленная несформированностью языкового анализа и синтеза; обусловленная нарушениями фонемного различения (акустическая и артикуляторно-акустическая); а также оптическая дисграфия.

В рамках нашего исследования особое внимание уделяется дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза. Данная форма дисграфии возникает вследствие трудностей дифференциации фонем, определения их последовательности в слове, а также несовершенства морфологического и синтаксического речевого потока. Второй класс является критическим этапом обучения: возникают трудности к письменной речи, тогда как несформированность необходимых предпосылок приводит к возникновению стойких специфических ошибок.

Языковой анализ и синтез заключается в делении речевого потока на составляющие – предложения, слова, слоги, звуки – и последующем их соединении обратно в целое. Причиной данной формы дисграфии выступает недостаточная сформированность фонематического восприятия, а также операций фонематического анализа и синтеза. Исследованиями И.Н. Садовниковой, Л.Г. Парамоновой, Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой установлено, что на письме указанный тип дисграфии проявляется в трех категориях ошибок.

1. Искажения звуковой структуры слова, проявляется в трудностях выделения, различения и удержания последовательности звуков:

- пропуски букв (согласных при стечении – «кола» вместо «школа»; гласных – «дма» вместо «дома»; нескольких букв – «дорве» вместо «здоровье»);
- вставки лишних букв (гласные при стечении согласных – «шекола» вместо «школа»; дублирование гласной – «дуружно» вместо «дружно»), что по мнению И.Н. Садовниковой, свидетельствует о колебаниях ребенка при передаче звуковой последовательности [34,с. 48]
- перестановки букв (литеральные параграфии) в следствии нарушения анализа последовательности звуков («конмата» вместо «комната»);
- персеверации – «застревание» на отдельном звуке или слоге («за забобором» вместо «за забором»);

- антипации – уподобление одной буквы другой («ророва» вместо «корова»);
- контаминации букв – объединение элементов разных слов или их частей в одном написании («весена» вместо «весна»).

2. Нарушения слогового анализа и синтеза, обусловлено несформированностью умения делить слово на слоги и синтезировать из них целое:

- пропуск слогов («комта» вместо «комнота»);
- перестановка слогов («лепенок» вместо «пеленок»);
- вставка лишних слогов («саххарница» вместо «сахарница»);
- смешение слогов из разных слов («скашадка» вместо «скакала лошадка»).

3. Искажения структуры предложения и границ языковых единиц, указывающие на несформированность понятий «слово» и «предложение»:

- нарушение границ слова (раздельное написание части слова – « по дорож ке»; слитное написание слов, особенно предлогов – «надереве»; объединение двух слов в одно – «надеревесидитбелка»);
- нарушение структуры и границ предложения (отсутствие заглавной буквы или точки, хаотичная постановка знаков препинания внутри предложения, пропуск или вставка служебных слов).

Таким образом, ошибки при данном виде дисграфии разнообразны. Эффективное преодоления дисграфии на почве несформированности языковоно анализа и синтеза у обучающихся с ЗПР важно только при условии комплексного диагностического обследования и реализации коррекционной программы, направленной на формирование всех уровней языкового анализа и синтеза с учетом индивидуальных особенностей второклассников с ЗПР.

1.4. Обзор диагностических и коррекционных методик по преодолению нарушения письма у обучающихся с ЗПР в трудах учёных

Совокупность диагностических средств, используемых логопедом, образует алгоритм реализации методики педагогического обследования, представляющий собой строго определённую последовательность действий. Посредством данного инструментария производится оценка состояния речевых и неречевых навыков. На основании полученных данных выявляются факторы, вызывающие те или иные отклонения, и затем предлагаются способы коррекции соответствующих нарушений речи у ребёнка [14].

Оценка степени сформированности письменных умений, а также выявление затруднений, возникающих в ходе учебной деятельности, личностного становления и социального взаимодействия, реализуется посредством совокупности методических средств. Данный комплекс, нацелен на повышение результативности процесса организации образовательного пространства [15, с. 50].

Диагностический инструментарий, используемый в ходе диагностики, варьируется в зависимости от цели обследования. Ни одной схемой нельзя предусмотреть всех вопросов, которые могут возникнуть в ходе диагностического процесса, поэтому можно выделить лишь основные направления обследования и те его этапы, без которых представление об уровне развития письменной речи учащегося, обладающего теми или иными нарушениями речи, не будет полным.

В рамках нейропсихологического подхода выявляются нарушения высших психических функций, обусловленные работой определённых мозговых структур. Эти нарушения в свою очередь влияют на становление письменной речи. В работе применяются нейропсихологические методики, разработанные А.Р. Лурией, а также Т.В. Ахутиной. Классическая нейропсихологическая диагностика предполагает всестороннее исследование высших психических функций: зрительного гнозиса, мелкой моторики и прочих. Оценка степени сформированности навыка письма, по Т.В. Ахутиной, производится посредством задания на списывание текста. В методических пособиях, наблюдается

исключительно сами упражнения, балльные или уровневые критерии оценки отсутствуют.

Разработка описываемого подхода осуществлялась в лаборатории экспериментальной нейропсихологии Московского государственного университета под руководством Т.В. Ахутиной при участии О.Б. Иншаковой. С помощью данного инструмента производится определение степени развития процессов анализа слуховых, кинестетических и зрительно-пространственных данных [3].

Так, обследование уровня сформированности функций переработки слуховой информации осуществляется посредством воспроизведения и оценки ритмов. Проба состоит из трех частей:

– воспроизведение ритмов по слуховому образцу. Предъявляется восемь ритмических структур – акцентированных и неакцентированных. Ребенку дается инструкция: «Сейчас мы будем стучать, я покажу, а ты продолжи так же, как я».

– проба на выполнение ритмов по речевой инструкции. Данная проба включает четыре задания, в ходе которых ребенку предлагаются воспроизвести (отстучать) заданные ритмические структуры. Инструкции к заданиям: «постучи по 2 раза», «постучи по 3 раза», «постучи 1 раз громко и 2 тихо.... Продолжай», «постучи 3 раза слабо и 2 сильно....Продолжай». в третьем и четвертом заданиях от ребенка требуется не только воспроизвести начальный ритмический рисунок, но и продолжить его в соответствии с заданным чередованием силы ударов.

– оценка восприятия ритмических структур. Задание направлено на опознание четырех ритмических образцов. Ребенку предъявляется следующая инструкция: «сейчас ты стучал по 2 раза, по 3 раза. А теперь я буду стучать, а ты постарайся определить, по сколько раз я стучу – по 2, по 3 или иначе (то есть определи количество ударов в каждой пачке между паузами)». таким образом, от ребенка требуется не воспроизведение, а различение идентификация количества ударов в предъявляемой ритмической последовательности.

Помимо этого, обследование уровня сформированности функций переработки слуховой информации проводится с помощью пробы понимания

ребенком близких по звучанию слов, в которой школьник называет предметы, изображенные на картинках, а затем взрослый называет, а обследуемый показывает.

Уровень развития слухоречевой памяти выявляется с помощью пробы, направленной на исследование процессов восприятия и удержания слухоречевой информации. Дополнительно может использоваться проба для называния предметов и действий, а также пересказ текста.

Обследование уровня сформированности функций переработки кинестетической информации осуществляется посредством пробы, направленной на исследование кинестетической организации движений рук «Праксис позы пальцев». Сначала выполняются позы пальцев по образцу, затем проводится перенос позы пальцев с одной руки на другую без зрительного контроля.

Проба, направленная на исследование кинестетической организации движений артикуляционного аппарата, называется оральным праксисом. Выполняются движения по речевой инструкции или по показу.

Обследование уровня сформированности функций переработки зрительно-пространственной информации осуществляется посредством:

- пробы Хэда (взрослый демонстрирует определенное положение рук в пространстве, а ребенок повторяет их);
- пробы «Конструктивный праксис (копирование с поворотов на 180°)», включающей копирование четырех фигур;
- кубиков Кооса (ребенок складывает из кубиков узор такой же, как на образце);
- пробы «Рисунок (копирование) трехмерного объекта. Сначала учащиеся младшего школьного возраста самостоятельно изображают стол, потом рисуют его по памяти и копируют;
- проба на исследование зрительно-пространственной памяти (запоминание невербализуемых фигур). ребенку предъявляется ряд абстрактных (не имеющих вербальных обозначений) геометрических фигур. Инструкция: «сейчас я покажу тебе фигуры, которые у меня нарисованы. Ты внимательно посмотри, а затем

нарисуй точно такие же и в том же порядке». таким образом, оценивается как точность воспроизведения формы каждой фигуры, так и сохранение их последовательности;

– пробы «Понимание логико-грамматических конструкций». Сначала исследуется понимание активных и пассивных конструкций с прямым и обратным порядком слов, затем понимание предложных конструкций.

В исследованиях Р.И. Лалаевой и Г.А. Волковой [21; 23] представлена методика по исследованию навыка письма, включающая оценку уровня сформированности фонематического анализа и синтеза, зрительного восприятия, мелкой моторики и пространственной ориентации.

Обследование фонематического анализа осуществляется с помощью заданий, предложенных Р.И. Лалаевой [21]:

1) Выделение нужного звука на фоне слова. Ребенку предлагается определить, есть ли звук М (Ц или Р) в словах.

2) Выделение первого звука в слове. Экспериментатор предлагает ребенку определить, какой первый звук в названном слове.

3) Определение места звука в слове. Экспериментатор задает вопросы типа «Где слышится звук М в слове рама (камыш, мотоцикл и т.д.)?»

4) Выполнение полного анализа слов: с использованием материальных опор (графические схемы и фишки); в речевом плане, без использования материальных опор (слово называют, определяют первый, второй, третий и т.д. звуки, уточняют их количество); во внутреннем плане (определение количества и последовательности звуков, не называя слова, то есть на основе представлений).

Обследование фонематического синтеза (задания, рекомендованные Г.А. Волковой) [23]:

1) Составление слова из звуков, данных в правильной последовательности. Дается инструкция: «Послушай звуки и скажи, какое слово получилось».

2) Составление слова из звуков, данных в нарушенной последовательности. Дается инструкция: «Послушай звуки, они поссорились, а ты их помири так, чтобы получилось слово».

Обследование мелкой моторики (задания, рекомендованные Г.А. Волковой) [23]:

1) Диагностика произвольной моторики пальцев рук (сжать пальцы в кулак и разжать, держа ладони на поверхности стола, разъединить пальцы и соединить их вместе и т.д.).

2) Диагностика навыков работы с карандашом (нарисовать прямую, ломаную, замкнутую и волнистую линию, обвести по трафарету и т.д.).

3) Диагностика навыка манипуляции с предметами (быстро расстегнуть и застегнуть пуговицы, завязать и развязать шнурки, выложить предложенный узор и т.д.).

Обследование пространственной ориентации осуществляется с помощью заданий, предложенных Р.И. Лалаевой [21]:

1) Графический диктант.

2) Обследование умения определять пространственные отношения между изображениями предметов (определение месторасположения заданных картинок).

Все задания предлагаются детям в индивидуальном порядке. Для обработки результатов используется балльно-уровневая система оценки

Диагностическая система многокомпонентного характера, разработанная Р.И. Лалаевой, предназначена для анализа степени развития письменной речи. Письмо и чтение развиваются на базе устной речи и её компонентов. Методика включает не только задания для оценки непосредственно письма и чтения, но и упражнения для исследования процессов зрительного анализа и синтеза. Для выявления уровня сформированности письменных навыков используются следующие задачи:

В случаях, когда у обучающегося не диагностировано нарушений фонематического либо слухового восприятия, логопедом производится зачитывание того фрагмента текста, который необходимо безошибочной записи в тетрадь (диктант). Выполненный ребёнком письменный материал впоследствии анализируется с целью обнаружения дисграфических ошибок.

Под списыванием понимается совокупность упражнений, при выполнении которых обучающемуся выдаётся фрагмент текста, распечатанный на отдельном

листе. Задачей ученика является безошибочное перенесение данного материала в тетрадь. По завершении указанной работы специалистом (логопедом) производится проверка выполненного учеником варианта, проводится детальный разбор написанного материала, целью которого является выявление ошибок специфического характера, свойственных дисграфии.

Анализ письменных работ ребёнка – логопед может взять написанные ранее ребёнком тексты и проанализировать их на предмет наличия дисграфических ошибок.

Для удобства представления результатов в методике имеется балловая и уровневая системы, — это означает, что выполнение упражнения оценивается баллами, каждый балл – диагностический признак, т.е. факт наличия дисграфической ошибки; баллы суммируются, выводится общий показатель по диагностическому критерию, соответствующий определённому уровню, характеризующему степень нарушения.

Методика исследования языкового анализа и синтеза Р.И. Лалаевой – языковой анализ и синтез представляет собой соединять и разделять различные языковые единицы (звуки, слоги, слова, предложения). данное речевое умение выполняет важнейшим фактором, определяющим состояние процессов чтения и письма у ребенка. Нарушение языкового анализа и синтеза являются причиной, препятствующей полноценному формированию навыка письма. В качестве стимульного материала в коррекционной работе используются текстовые задания и упражнения с картинками. Методика включает упражнения следующих типов:

1. Анализ предложения на слова – задания, в которых ребёнок должен определить количество слов в предложении.
2. Слоговой анализ и синтез – определение ребёнком количества слогов в слове.
3. Фонематический анализ – определение ребёнком расположения и количества слогов.
4. Фонематический синтез – исследование способности ребёнка к соединению звуков в слоги и в слово.
5. Фонематические представления – исследование возможности ребёнка проводить фонематический анализ мысленно.

В этой методике используются баллы, уровни, позволяющие упростить представление результатов.

Экспресс–диагностика письменной речи младших школьников (Садовникова И.Н.) – методика, позволяющая исследовать состояние навыка письма. Для исследования письма используются следующие задания:

1) Контрольное списывание – учащийся должен списать с образца текст в тетрадь, а логопед проверяет рукописный текст на наличие ошибок.

2) Слуховой диктант – логопед диктует ребёнку текста, он должен его записать в тетрадь, после окончания работы текст проверяется на наличие дисграфических ошибок.

3) Изложение – логопед зачитывает ребёнку текст, а ребёнок должен письменно пересказать его, соблюдая смысловую целостность и лексико-грамматическое оформление, – это два основных диагностических критерия в методике.

Для удобства анализа и представления результатов имеются баллы, уровни и подробное описание каждого уровня.

Методика логопедического обследования письменной речи Л.Н. Ефименковой и И.Н. Садовниковой – комплексная методика, в которой, кроме заданий на исследование письма, есть упражнения, позволяющие изучить состояние других сторон речи. По сути, речь идёт о списке упражнений, авторы не дают никаких критериев оценки. В методике используются следующие типы упражнений:

1. Контрольное списывание – ребёнок переписывает в тетрадь текст, а логопед анализирует его на наличие дисграфических ошибок.

2. Слуховой диктанта – ребёнок воспринимает зачитанный ему текст, переписывает, а логопед ищет в нём дисграфические ошибки.

3. Изложения и сочинения – ребёнок либо пересказывает другой текст, либо сочиняет свой, при этом логопед оценивает наличие аграмматизмов, лексико-грамматическую структуру текста и др.

4. Изучение языкового анализа и синтеза – диагностика умений ребёнка составлять слова из слогов, предложение из слов, и др.

5. Исследование других компонентов речи, ибо речь – системная структура, а навык письма зависит от других речевых навыков.

В методике отсутствует уровневые и балловые оценки, что усложняет интерпретацию диагностических результатов.

Для диагностики сформированности письменных навыков целесообразно применение упражнений, разработанных И. А. Смирновой. Представленный перечень заданий включает комплекс методов, направленных на достижение свободных и плавных движений кисти: различение буквенных символов, замаскированных в графических изображениях; преобразование одних буквенных знаков в другие; дифференциация корректного и некорректного начертания; воспроизведение графических элементов согласно предъявленному эталону; выполнение рисунков по точкам, контурам и клеткам; штриховка; прохождение фигурных дорожек; а также ряд графических упражнений [36].

Для обследования письменной речи младших школьников с ЗПР в рамках логопедического обследования педагогами может быть использована методика диагностики речи А.К. Марковой, цель которой – выявление типовых ошибок, совершаемых в письменной речи учеником и на выявление спектра последующей работы по развитию письменной речи школьников.

Согласно данной методике, при обследовании ребенку предлагают написать 14 типов слов с различной слоговой структурой – по классификации А.К. Марковой.

Традиционным является обследование навыков написания слов предполагает анализ соответствующих аспектов на материале слов, начиная с первого класса и заканчивая четырнадцатым, с постепенным усложнением лексического материала. Однако, как свидетельствует практический опыт многих педагогов и логопедов, организация обследования по данной схеме (от легких слов к трудным) приводит к быстрому утомлению ребенка, снижению концентрации внимания. В связи с этим более целесообразно представляется иной порядок предъявления: сначала предлагать ребенку слова трудных классов, постепенно переходя к более легким.

Типы слов (по А.К. Марковой) и слова, предъявляемые детям:

- 1 класс – двусложные слова из открытых слогов (ива, Поля, дети);
- 2 класс – трехсложные слова из открытых слогов (охота, собака, малина);
- 3 класс – односложные слова (дом, сок, мак);
- 4 класс – двусложные слова с одним закрытым слогом (диван, рукав, мебель);
- 5 класс – двусложные слова со стечением согласных в середине слова (банка, сетка, ветка);
- 6 класс – двусложные слова с закрытым слогом и стечением согласных (компот, спорт, тюльпан);
- 7 класс – трехсложные слова с закрытым слогом (бегемот, телефон);
- 8 класс – трехсложные слова со стечением согласных (комната, резинка, ботинки);
- 9 класс – трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом (ягненок, котенок, половник);
- 10 класс – трехсложные слова с двумя стечениями согласных (таблетка, пипетка, матрешка);
- 11 класс – односложные слова со стечением согласных в начале слова (стол, стул, шкаф);
- 12 класс – односложные слова со стечением согласных в конце слова (лифт, спирт, зонт);
- 13 класс – двусложные слова с двумя стечениями согласных (плетка, сетка, кнопка);
- 14 класс – четырехсложные слова из открытых слогов (черепашка, пианино).

За каждое выполненное верно написанное задание ставим 1 балл, задание выполнено на половину верно – 0,5 баллов, задание выполнено не верно – 0 баллов.

Кроме того, в современной логопедической науке существует ряд коррекционных методик, направленных на преодоление нарушений письма у обучающихся.

Одна из них разработана Р.И. Лалаевой. Содержание методики зависит от вида дисграфии и нарушенных механизмов письма и чтения.

Коррекционно-логопедическая работа с младшими школьниками, имеющими дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, а также фонематическую дислексию, осуществляется по трем основным направлениям:

- развитие анализа структуры предложения;
- развитие слогового анализа и синтеза;
- развитие фонематического анализа и синтеза [21].

Согласно концептуальным установкам, изложенным в исследовании И.Н. Садовниковой [35], коррекционная деятельность трактуется как процедура, ориентированная на совершенствование дифференциации фонем; в совокупность задач указанной процедуры включено также формирование навыков проведения звукового анализа слов. В рамках диагностического блока были выделены следующие критерии: «характеристики организации учебного процесса», а также «уровень готовности к обучению в школе». Для преодоления дисграфии был использован следующий комплекс мероприятий:

- развитие пространственных и временных представлений (ориентация в пространстве, на листе бумаги, а также понимание последовательности и ритма);
- развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов. Работа по этому направлению проводится в определённой последовательности (выделение звука на фоне слога и слова – выделение первого и последнего звука слова – выделение звука в середине слова, определение последовательности и количества звуков – определение местоположения звука в слове по отношению к другим);
- количественное и качественное обогащение словарного запаса предполагает ознакомление учащихся с такими лексическими категориями, как многозначные слова, антонимы, синонимы и омонимы;
- совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов (работа над слогами с целью формирования умения выделять слоги в слове и определять их количество, составлять слова из заданных слогов; работа с

морфемами – корнем, приставкой, суффиксом, окончанием);

– усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений. Сначала ребёнок учит устанавливать логические связи между словами, например, «кто что делает», «какой – что», «где находится» и т.д., затем переходят к более сложным связям, где слова в предложении соединяются с помощью предлогов и окончаний. Работа по построению предложений начинается с простых предложений (например, «Мальчик читает»), а затем переходит к более сложным конструкциям с использованием причастных и деепричастных оборотов, а также сложных предложений;

– обогащение фразовой речи учащихся осуществляется через ознакомление с такими лексико-синтаксическими явлениями, как многозначность, синонимия, антонимия и омонимия синтаксических конструкций. Учащиеся знакомятся с тем, что одно и то же слово или синтаксическая конструкция может иметь разные значения в зависимости от контекста (многозначность), знакомятся с омонимами – словами, которые звучат или пишутся одинаково, но имеют разное значение. Работа с синонимами позволяет научиться выражать одну и ту же идею разными способами. Работа с антонимами помогает развивать умение противопоставлять понятия и строить более сложные предложения [34].

Результаты комплексного логопедического обследования легли в основу разработанной Е.В. Мазановой системы педагогического воздействия, ориентированной на коррекцию нарушений письменной речи. Обязательным условием является учёт психофизиологических особенностей учащихся начальной школы. Эффективность устранения дисграфии, по мнению исследователя, обеспечивается соблюдением следующих требований: начало коррекционного воздействия на ранних этапах, реализация системного подхода к устранению специфических ошибок, а также привлечение родителей к выполнению домашних упражнений. После завершения всесторонней диагностики формируется серия специализированных коррекционных занятий. Параллельно проводится работа с использованием индивидуальных дидактических материалов [25]. В ходе коррекции нарушений письменной речи у

ребёнка необходимо:

- уточнить и расширить объем зрительной памяти;
- формировать и развивать зрительное восприятие и представления;
- формировать речевые средства, отражающие зрительно–пространственные отношения;
- развивать зрительный анализ и синтез;
- развивать зрительно–моторные координации;
- учить дифференциации смешиваемых по оптическим признакам букв [25].

В основу методики, предложенной Е.В. Мазановой, предложено формирование стабильного зрительного образа буквы, специально сконструированной системы упражнений. В состав данного комплекса входят: идентификация письменных знаков тактильным способом, воссоздание их конфигураций из пластилина, конструирование из бумаги, выведение формы пальцем в воздушном пространстве, а также обведение по предварительно нанесённому контуру. Параллельно осуществляется задача выявления сходств и различий между буквами, обладающими близкими графическими характеристиками. В процессе письменных действий производится распознавание знаков, чьи визуальные образы похожи по графическому облику.

Коррекционная работа по данной методике проводится в четыре этапа:

- организационный (проведение первичного обследования, оформление документации и планирование работы);
- подготовительный (развитие у детей зрительного и слухового восприятия, развитие зрительного и слухового анализа и синтеза, развитие мнестиса);
- основной (закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме, автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв, дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв);
- заключительный (закрепление полученных навыков) [25].

Проведённый анализ диагностических методик, предназначенных для

выявления дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза у обучающихся, демонстрирует его существенную разнообразность. В состав диагностического инструментария входят: нейропсихологическое обследование по методике Т.В. Ахутиной и О.Б. Иншаковой; диагностические пробы, разработанные Р.И. Лалаевой и Г.А. Волковой; задания, предложенные И.А. Смирновой и другими авторами. Каждая из перечисленных методик позволяет установить степень сформированности процессов языкового анализа и синтеза. В современной логопедической практике разработан ряд коррекционных программ, направленных на преодоление данного нарушения у школьников (среди них — подходы Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, Е.В. Мазановой). Целевая направленность этих методик заключается в развитии навыков языкового анализа и синтеза, а также в формировании способности к адекватной передаче на письме звукового состава слов и структуры предложений.

Выводы по главе 1

Формирование языкового анализа и синтеза – важный процесс, требующий комплексного подхода. Дети с задержкой психического развития (ЗПР) сталкиваются с замедлением психического созревания, что затрудняет их адаптацию в социальной среде и образовательных учреждениях. Причины ЗПР многообразны и включают органические повреждения мозга, генетические и конституциональные факторы, а также неблагоприятные социальные условия. Дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития отличаются следующими особенностями: низкая концентрация и устойчивость внимания, его узкий объем; сниженная работоспособность; низкий уровень развития восприятия; замедленность и стереотипность мыслительных операций; несформированность познавательной деятельности; недостаточная продуктивность произвольной памяти; низкая речевая активность; наличие речевых нарушений.

Неполное развитие когнитивных высших психических функций, задействованных при овладении письмом, является фактором возникновения дисграфии. Для детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития данная причина характеризуется в качестве основной. У указанной группы учащихся наблюдается недостаточная сформированность механизмов языкового анализа и синтеза. В данном возрастном периоде к числу наиболее распространённых видов дисграфии относятся расстройства, обусловленные несовершенством операций языкового анализа и синтеза. Систематическое обучение письменной речи у второклассников связано с проявлением характерных ошибок: пропуски букв и слогов, их перестановка, вставка избыточных графем, смешение элементов слов, некорректное оформление границ предложений, а также погрешности, вызванные незрелостью звукового анализа. Причинная связь указанных ошибок обнаруживается не с моторными речевыми

расстройствами, а с низким уровнем функционирования аналитико-синтетических процессов, осуществляемых на уровне фразы, слога, звука и буквы.

Методики диагностики нарушений языкового анализа и синтеза у обучающихся младшего школьного возраста, характеризуется существенным разнообразием подходов. В состав данных методов включены: нейропсихологический диагностический комплекс, разработанный Т.В. Ахутиной и О.Б. Иншаковой; комплексы упражнений, предложенные Р.И. Лалаевой и Г.А. Волковой; диагностические материалы И.А. Смирновой, а также разработки иных авторов. Каждая из перечисленных методик позволяет осуществить оценку степени сформированности у ребёнка умений, относящихся к операциям языкового анализа и синтеза. Систематическое формирование у школьников навыков звукового анализа и синтеза в процессе деятельности с предложениями, слогами, звуками и буквами является необходимым условием для эффективного осуществления коррекции указанной формы дисграфии.

В коррекционной логопедии существует ряд методических направлений, нацеленных на преодоление несформированности языкового анализа и синтеза у школьников. Поскольку Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой и Е.В. Мазановой был предложен инструментарий, базирующийся на поэтапном восстановлении нарушенных компонентов данных процессов, определяющим фактором выступает учёт психофизиологических особенностей этой категории детей. Наибольшая эффективность в практической работе со второклассниками с диагнозом «задержка психического развития» была зафиксирована при использовании методики Р.И. Лалаевой. Содержательная сторона последней предполагает формирование навыка анализа структуры предложения и последовательную отработку операций слогового и фонематического анализа и синтеза.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2 КЛАССА С ЗПР

2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

Основываясь на результатах анализа литературных источников (А.В. Ахутина, О.Б. Иншакова, Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова, И.А. Смирнова, Н.М. Трубникова, Т.А. Фотекова, Э.Б. Чиркова [4; 21; 25; 30; 31; 32; 33; 46]) по вопросам развития детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, нам представляется, что наиболее актуальным является исследование сформированности навыка письма у данной группы обучающихся.

Наше исследование проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 72 с углублённым изучением отдельных предметов имени М.Н. Толстихина» (МАОУ СШ № 72 им. М.Н. Толстихина). Десять детей, принявших участие в эксперименте (Приложение А), являются учащимися 2 класса в возрасте от 8 до 9 лет. Все дети имеют статус ОВЗ установленный на основании заключения ПМПК. В соответствии с заключением ПМПК рекомендован вариант 7.1 адаптированной основной общеобразовательной программы начального образования (АООП НОО).

Цель констатирующего эксперимента: выявить уровень сформированности письменной речи и операций языкового анализа и синтеза у второклассников с ЗПР, а также определить наличие и характер проявлений дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза.

Задачи:

1. Проанализировать медико–педагогическую документацию учителя–логопеда МАОУ СШ, анамнестические данные учащихся.
2. Обследовать сформированность письменной речи у обучающихся 2 класса с ЗПР.
3. Качественно и количественно проанализировать полученные результаты.

Экспериментальное обследование было проведено индивидуально в первой половине дня, продолжительностью не более 20–30 минут. Особое внимание было уделено индивидуальным особенностям детей с задержкой психического развития (ЗПР), в частности их повышенной истощаемости. Во время обследования у некоторых детей возникали симптомы быстрой утомляемости, отвлекаемости и низкой, нестабильной концентрации внимания, что требовало дополнительных мер для обеспечения эффективного проведения диагностики. В связи с этим, если у детей возникали признаки усталости, обследование переносилось на следующий день, что позволяло избежать перегрузки и повысить точность результатов.

Анализ документации и сбор анамнестических данных (Приложение Б) показал, что среди детей, участников эксперимента:

Патология беременности у мамы была выявлена (100%) у всех 10 человек: токсикоз, угроза прерывания беременности, острые вирусные инфекции, лекарственная терапия, физические и психические травмы матери. В большинстве случаев (60%) отмечено рождение в асфиксии.

В возрасте до 3-х лет дети болели корью (10%), ОРВИ, гриппом (90%), имели место нейроинфекции у 30% учащихся, черепно-мозговые травмы у 20% детей. Отмечены следующие соматические заболевания: бронхит, пневмония; тонзиллит.

Учащиеся, принимающие участие в эксперименте, обладают заключениями психолого-медико-педагогической комиссии, которые подтверждают их обучаемость по адаптированным программам с учётом специфических образовательных потребностей.

На основе методик Садовниковой И.Н. «Экспре-диагностика письменной речи младших школьников» [34], текст для списывания и текст для слухового диктанта взят Мамаева А.В. «Обследование речи младших школьников».[26, с 80]

Диагностический этап исследования состоял из следующих заданий:

1. Контрольное списывание.
2. Слуховой диктант.

Для оценки выполненных заданий мы использовали бальную систему.

Критериями оценки являлись:

- безошибочное выполнение действий (выделение, определение, соединение),
- способность к самостоятельному выполнению задания по инструкции (без дополнительной помощи),
- способность удержания выполнения задания на протяжении всего объёма работы.

Задание 1. Контрольное списывание.

Цель: оценить состояние навыков языкового анализа и синтеза (звукобуквенного, слогового, синтаксического) у второклассников с ЗПР через анализ самостоятельного списывания текста.

Инструкция: перед тобой текст. Твоя задача – переписать его в тетрадь как можно внимательнее и аккуратнее. Старайся не пропускать буквы и правильно соединять их. Ошибки можно аккуратно зачёркивать одной чертой и писать сверху правильно. Делай так, как тебе удобно: можно смотреть в текст и сразу писать, можно прочитать предложение и запомнить. Готов? Начинай.

Текст для списывания.

В лесу.

Братья Илья и Толя пошли в лес. Толя собирал шишки и сухие сучья, Илья – ягоды. Мальчики сели отдыхать у ручья под тенью деревьев.

Задание 2. Слуховой диктант.

Цель: оценить состояние навыков языкового анализа и синтеза (звукобуквенного, слогового, синтаксического) у второклассников с ЗПР через анализ фиксации текста, воспринимаемого на слух, без зрительной опоры.

Инструкция: «Сейчас я прочитаю текст диктанта. Слушай внимательно не записывая. Постарайся понять содержание текста и запомнить, о чем в нем говорится. Затем я буду диктовать, а вы записывайте. Затем я буду ещё раз диктовать, а вы проверять. Если увидели ошибки можно аккуратно зачёркивать одной чертой и писать сверху правильно.

Текст: Идёт весна.

Солнышко светит ярче. Снег потемнел. Кругом большие лужи. На ветках надулись почки. На лужайках зеленая трава. Журчат быстрые ручейки. Идёт весна.

Данный критерий оценивается следующими уровнями и баллами:

Высокий уровень (8–10) 10 баллов: точная копия образца. Нет ни дисграфических, ни орфографических ошибок. 8 баллов: есть только орфографические ошибки. Дисграфических ошибок нет.

Средний уровень (4–6) 6 баллов: ученик допустил 1–2 дисграфические ошибки и орфографические. 4 балла: допущено 3–5 дисграфических ошибок.

Низкий (0–2) 2 балла: 6 и более дисграфических ошибок. 0 баллов: задание не выполнено. Ученик отказался или не смог ничего написать.

Задание 3. Проводится при выявлении ошибок языкового анализа письменных работ.

Сложные формы языкового анализа

Цель: оценить уровень сформированности сложных форм языкового анализа (анализ структуры предложения, слоговой анализ, фонематический анализ), для последующего планирования коррекционной работы по преодолению данного нарушения.

Сколько слов в предложении:

Машина стояла около калитки.

Какое 3–е слово в этом предложении?

Сколько слогов в слове КРОТ?

Сколько слогов в слове МЫШКА?

Какой второй слог в слове МЫШКА?

Назови гласные звуки в слове МЫШКА

Назови согласные звуки в слове МЫШКА

Сколько звуков в слове КРАСКИ?

Какой второй звук в слове КРАСКИ?

Какой звук стоит после (с) в слове КРАСКИ?

Сколько звуков в слове КАРТИНА?

Какой 1–й звук в слове КАРТИНА?

Какой 4–й звук в слове КАРТИНА?

Какой звук после (к) в слове КАРТИНА?

2.2. Анализ результата констатирующего эксперимента

В целях выявления уровня сформированности языкового анализа и синтеза у второклассников с ЗПР был проведён констатирующий эксперимент. Полученные в ходе эксперимента результаты были систематизированы и подвергнуты качественному и количественному анализу, которые представлены ниже.

В ходе выявления дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у второклассников с ЗПР, результаты были внесены в протокол обследования (Приложение В, Г), анализ обследования (Приложение Д, Е).

Рассмотрим результаты по каждому заданию:

Проведённое проверочное списывание выявило, что у 60% второклассников с задержкой психического развития констатируется недостаточная сформированность способностей к языковому анализу и синтезу. Данное обстоятельство фиксируется через наличие существенного количества ошибок: опускание букв, слитное написание предлогов со словами, пропуски и перестановки слогов и букв, а также несоблюдение границ предложений. Лишь 40% школьников продемонстрировали результаты, соотносимые со средним уровнем (допущено от одной до пяти ошибок). Высокий уровень достижений выявлен не был.

Ошибки звукобуквенного анализа: 7 детей допустили («братья» – братья; «сучья»–сучья; «малчики» – мальчики; «теню» – тенью; «игоды» – ягоды; «суухие» – сухие; «шишиики» – шишки; «сел» –лес). Дети допускали пропуски мягкого знака, перестановки букв, вставки и персеверации.

Ошибки слогового анализа и синтеза: 5 детей допускали пропуск слогов чаще в многосложных словах, это указывает на трудности удержания слоговой последовательности и несформированности слогового анализа. Пропуски слога:

(«сухи» – сухие; «дерев» – деревьев; «собил» – собирал; «шли» – пошли; «мачики» – мальчики). Перестановка слога («лисе» – сели, «девьере» – деревьев»)

Ошибки на уровне предложения: 7 детей допустили следующие ошибки («влесу» – в лесу; «шишкиисухие» – шишки и сухие; «уручья» – у ручья; отсутствует точка в конце предложения; отсутствие заглавной буквы после точки). По характеру ошибок видно слитное написание предлогов (у,в) и союзов, нарушение границ предложения, что свидетельствует о несформированности языкового анализа и синтеза на уровне предложения.

По итогам обработки результатов слухового диктанта установлено следующее. Недостаточный уровень развития языкового анализа и синтеза в процессе письма под диктовку выявлен у 70% (семи учеников) вторых классов с задержкой психического развития; отражением данного обстоятельства явилось значительное количество ошибок дисграфического характера — пропуски буквенных знаков, их перестановки, нарушения слоговой структуры слов, слитное написание предлогов со словами, отсутствие обозначения границ предложений. Среднему уровню соответствовали результаты, продемонстрированные тремя детьми (30%). Высокий уровень зафиксирован не был.

Характер допустимых ошибок в ходе исследования:

Ошибки фонематического анализа: 10 детей допустили ошибки (пропуски согласных при стечении – «веа» – весна; «сетит» – светит; «солныко» – солнышко; пропуски гласных – «птемнел» – потемнел; «ндулись» – надулись; «больше» – большие; «быстые» – быстрые

перестановки букв – «тарва» – трава; вставки лишних букв – «солнышкоо» – солнышко; «лужжи» – лужи; «почьки» – почки).

Ошибки слогового анализа: 6 детей ошиблись в написании (пропуск слога «помнел» – потемнел; «нались» – надулись; «лужай» – лужайках; «темнел» – потемнел; перестановка слога «чейруки» – ручейки; «тепомнел» – потемнел, вставка слога «ппочки» – почки, «зелеленая» – зеленая)

Ошибки анализа структуры предложения: 9 учащихся допустили ошибки (слитное написание предлога со словом «наветках» на ветках; «налужайках» – на

лужайках; слитное написание двух слов «солнышкосветит» – солнышко светит; пропуск слова «ярче», «кругом»; отсутствие заглавной буквы, точки)

При анализе письменных работ второклассников с задержкой психического развития была выявлена совокупность специфических ошибок, характерных для дисграфии. Данные нарушения характеризуются недостаточной сформированностью процессов языкового анализа и синтеза; дополнительно установлена степень их распространённости. У данной группы преобладают три категории неточностей: ошибки, обусловленные несовершенством фонематического анализа; ошибки, возникающие при слогаделении; ошибки, обнаруживаемые на этапе конструирования фразы.

Наглядные результаты контрольное списывание, слуховой диктант представлены на рисунке 1

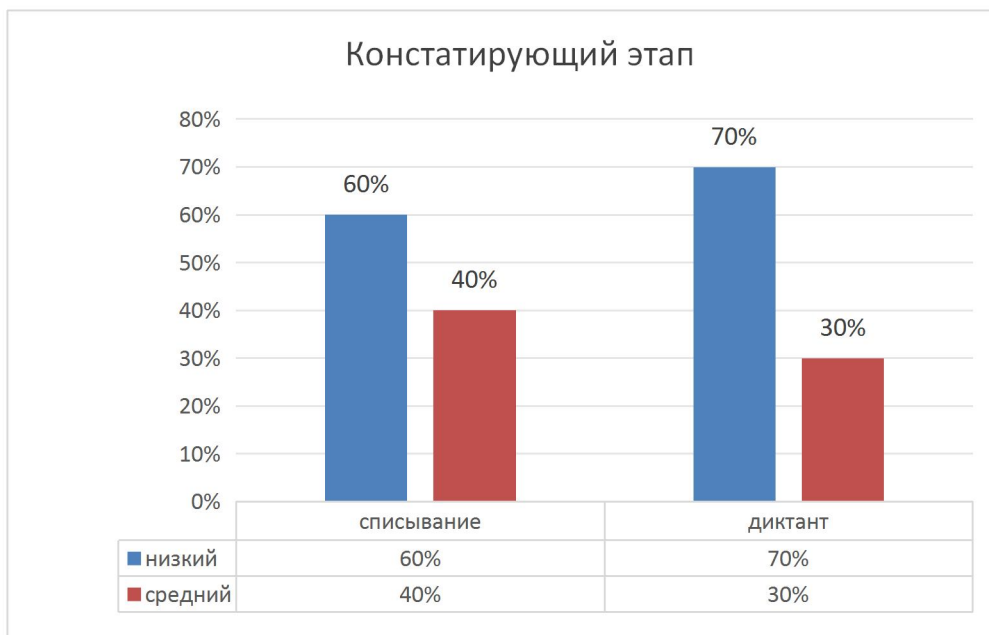


Рисунок 1. Уровни сформированности языкового анализа и синтеза, контрольное списывание, слуховой диктант

В ходе обследования письменной речи у детей были выявлены множественные ошибки языкового анализа на письме, было принято провести дополнительное обследование по методическим рекомендациям А.В. Мамаевой «обследование речи младших школьников» данное обследование показало:

В ходе экспериментального исследования установлено, что у 70% испытуемых навыки сформированы на недостаточном уровне. Школьники

неспособны подсчитать количество слов во фразе; предлог как самостоятельная лексическая единица ими не интерпретируется. При слоговом членении выявляются затруднения в определении числа слогов, а также наблюдается выпадение слогов, содержащих стечения согласных. В процессе фонематического разбора допускаются ошибки при установлении порядкового номера звука, и возникают сложности с выявлением его местоположения.

Тридцать процентов испытуемых продемонстрировали средний уровень сформированности навыков. Выполнение элементарных упражнений школьниками характеризовалось успешностью; ошибки возникали при анализе многосложных лексем (например, «КРАСКИ», «КАРТИНА»), а также в ходе определения порядкового звука в слове.

Анализ предложения: дети неправильно определили количество предложений они пропускали слово «около» или вставляли лишнее «машина стояла около у калитки», в задании 3–е слово указывали «стояла», «калитка».

Задание слогового анализа показал: в слове КРОТ дети определяли 2–слога, либо 3–слога; в слове МЫШКА 1–слог, 3–слога; второй слог в слове МЫШКА «МЫ», «ШК»;

В фонематическом анализе видны следующие ошибки: гласные звуки в слове МЫШКА пропуск «ы», «а», персеверация «ы,ы»; согласные «м, ш» пропуск «к»; «м,к» пропуск «ш»; в слове КРАСКИ пропускали звук «к» или «с», либо считали 7 звуков; второй звук в слове КРАСКИ «к», «а»; звук после «с» – «а»; в слове КАРТИНА количество звуков 6, 8, 1–й звук дети не допустили ошибки; 4–й звук «р», «и»; звук после «к» – «р».

Наглядные результаты дополнительного обследования сформированности языкового анализа представлены на рисунке 2

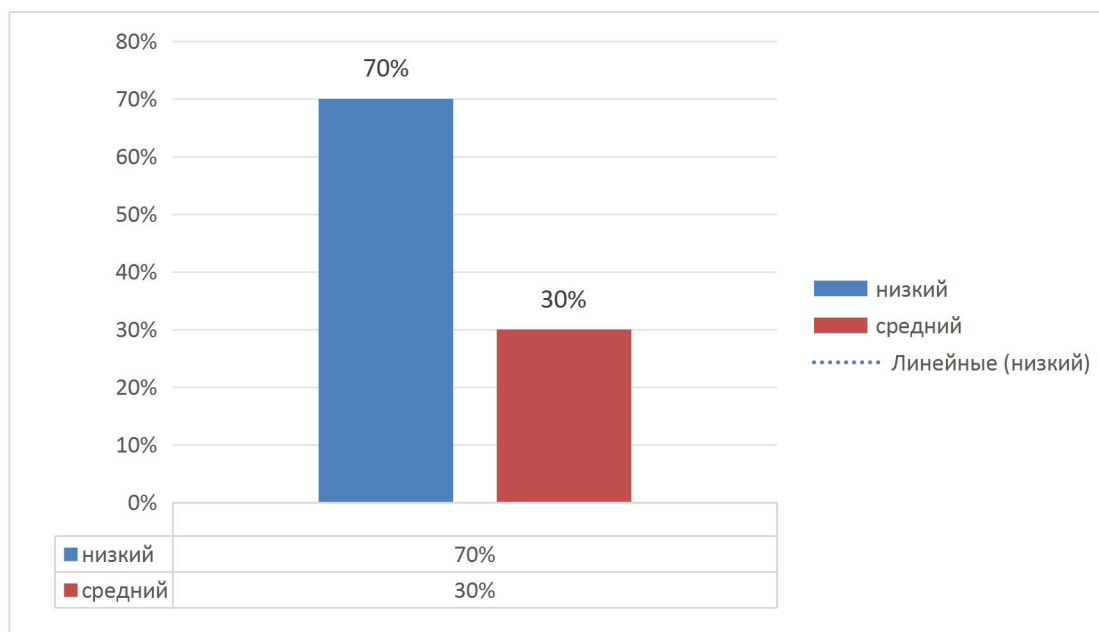


Рисунок 2. Дополнительное обследование сформированности языкового анализа

Таким образом на основе анализа данных констатирующего эксперимента видно, что все дети 100% имеют дисграфию на почве несформированность языкового анализа и синтеза. При контрольном списывании 40% (4) показали средний уровень, а 60% (6) показали низкий уровень. В пробе слуховой диктант у (3) (30%) учащихся имеют средний уровень, (7) (70%) младших школьников имеют низкий уровень. Детей с высоким уровнем не выявлено.

Сопоставление результатов выполнения контрольного списывания и слухового диктанта позволило установить, что для младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) слуховой диктант представляет собой задачу значительно более высокой степени сложности, нежели списывание. Данное обстоятельство обусловлено исключением возможности использования зрительного образа слова в качестве опоры при одновременном предъявлении комплекса специфических требований. К таковым относятся: сформированность фонематического восприятия, способность к быстрому осуществлению фонематического анализа и синтеза, удержание в памяти последовательности воспринятых на слух слов, а также оперативное переключение между слуховым анализом и процессом записи. Фиксируемые как при списывании, так и при написании слухового диктанта дисграфические ошибки носят устойчивый и

повторяющийся характер. Проявления их выражаются в пропусках, лишних вставках, перестановках букв и слогов, нераздельном написании слов и предлогов, а также в нарушении границ между предложениями. Подобная симптоматика интерпретируется как свидетельство недостаточной сформированности процессов языкового анализа и синтеза. Полученные в ходе обследования данные подтверждают, что у второклассников с ЗПР преобладающим типом дисграфии является дисграфия, обусловленная именно несформированностью языкового анализа и синтеза. Коррекционно-педагогическое воздействие ориентируется в первую очередь на развитие тех компонентов речевой деятельности, которые оказались нарушены.

Также было проведено дополнительное обследование которое проводилось при выявлении ошибок языкового анализа письменных работ.

Результаты обследования степени сформированности умений языкового анализа позволили зафиксировать следующие показатели. У семидесяти процентов испытуемых диагностирован недостаточный уровень развития; удовлетворительный уровень отмечен у тридцати процентов. При более детальном изучении представилась возможность провести углубленный анализ характера допускаемых ошибок. Интерпретация данных погрешностей осуществляется как следствие незрелости процессов анализа и синтеза в языковой сфере. На основании полученных сведений производится последовательное построение коррекционных мероприятий, направленных на преодоление дисграфии указанного типа.

Таким образом, результаты сопоставительного анализа контрольного списывания и слухового диктанта, дополнительные данными специализированного обследования языкового анализа, формируют целостное представление о структуре дисграфических нарушений у младших школьников с задержкой психического развития. Выявленные закономерности позволяют констатировать, что ведущим механизмом дисграфии в исследуемой группе выступает именно несформированность операций языкового анализа и синтеза,

проявляющиеся в письменных работах вне зависимости от способа предъявления речевого материала.

Логопедическое обследование также показало, что при относительной сохранности зрительно - пространственного гнозиса и мнезима, у большинства второклассников с ЗПР, фонематические процессы (дифференциация оппозиционных фонем, фонематический анализ и синтез, фонематические представления) находятся в стадии активного становления, однако не достигают возрастной нормы. Данный дисбаланс между относительно сохранными зрительными и недостаточно сформированными слухо - произносительными компонентами речи объясняет, почему списывание оказывается более доступным видом письменной деятельности, нежели диктант.

Выводы по главе 2

Наше исследование проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 72 с углублённым изучением отдельных предметов имени М.Н. Толстого». Десять детей, принявших участие в эксперименте, являются учащимися 2 класса в возрасте от 8 до 9 лет. Все дети имеют статус ОВЗ установленный на основании заключения ПМПК. В соответствии с заключением ПМПК рекомендован вариант 7.1 адаптированной основной общеобразовательной программы начального образования (АООП НОО).

На основе методики Садовниковой И.Н. «Экспрес-диагностика письменной речи младших школьников» [34], текст для списывания и текст для слухового диктанта взят из методических рекомендаций Мамаева А.В. «Обследование речи младших школьников».[26]

Диагностический этап исследования состоял из следующих заданий:

- 1.Контрольное списывание.
- 2.Слуховой диктант.

Для оценки выполненных заданий мы использовали бальную систему.

Критериями оценки являлись:

- безошибочное выполнение действий (выделение, определение, соединение),
- способность к самостоятельному выполнению задания по инструкции (без дополнительной помощи),
- способность удержания выполнения задания на протяжении всего объёма работы.

По итогам обследования письменной речи второклассников с задержкой психического развития была установлена дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза, у всей совокупности испытуемых (100% случаев). Средний уровень сформированности навыка при выполнении контрольного списывания зафиксирован у 40% (4 человека) от общего числа обследованных; 60% (6 человек) продемонстрировали низкий уровень. При проведении слухового

диктанта средний уровень отмечен у 30% (3 учащихся), тогда как низкий — у 70% (7 младших школьников). Испытуемые с высоким уровнем развития письменных навыков выявлены не были.

На основе сопоставления результатов контрольного списывания и слухового диктанта было выявлено, что слуховой диктант сложнее для детей с ЗПР, чем списывание, так как он не допускает опоры на зрительный образ слова и требует: устойчивого фонематического восприятия; оперативного фонематического анализа и синтеза; удержание последовательности слов в предложении на слух; быстрого переключения между слуховым анализом и графической записью. Дисграфические ошибки при списывании и слуховом диктанте носят систематический характер и проявляются в виде (пропусков, вставок, перестановок букв и слогов, слитном написании слов, слитном написании предлогов, нарушении границ предложения). Это свидетельствует о несформированности языкового анализа и синтеза. Данные факты подтверждают, что ведущей формой дисграфии у обследованных второклассников с ЗПР является дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза, а коррекционная работа должна быть направлена прежде всего на развитие нарушенных звеньев.

Также было проведено дополнительное обследование, которое проводилось при выявлении ошибок языкового анализа письменных работ.

Следующее было показано результатами оценки сформированности языковых навыков: у 70% обследованных зафиксирован недостаточный уровень развития; удовлетворительный уровень отмечен у 30%. Детальный анализ природы ошибок, характеризующих несформированностью операций языкового анализа и синтеза, был осуществлён с помощью углублённой диагностики. На основании полученных данных представляется возможным выстроить последовательную программу коррекционных мероприятий, направленных на преодоление дисграфии данного нарушения.

Таким образом, результаты сопоставительного анализа контрольного списывания и слухового диктанта, дополнительные данными

специализированного обследования языкового анализа, формируют целостное представление о структуре дисграфических нарушений у младших школьников с задержкой психического развития. Выявленные закономерности позволяют констатировать, что ведущим механизмом дисграфии в исследуемой группе выступает именно несформированность операций языкового анализа и синтеза, проявляющиеся в письменных работах вне зависимости от способа предъявления речевого материала.

Логопедическое обследование также показало, что при относительной сохранности зрительно - пространственного гнозиса и мнезима, у большинства второклассников с ЗПР, фонематические процессы (дифференциация оппозиционных фонем, фонематический анализ и синтез, фонематические представления) находятся в стадии активного становления, однако не достигают возрастной нормы. Данный дисбаланс между относительно сохранными зрительными и недостаточно сформированными слухо - произносительными компонентами речи объясняет, почему списывание оказывается более доступным видом письменной деятельности, нежели диктант.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ НА ПОЧВЕ НЕСФОРМИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗПР

3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента

Коррекция дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза, у обучающихся с ЗПР осуществляется на основе комплексного подхода с учётом специфических механизмов нарушения письменной речи.

Учитывая, что письменная речь базируется на способности к анализу и синтезу языковых единиц, коррекционное воздействие строится с опорой на понимание того, что в основе данной формы дисграфии лежат трудности выполнения следующих операций:

- фонематического анализа – умения членить речевой поток на слова, слова на слоги, а слоги на отдельные звуки;
- фонематического синтеза – способности объединять определённые звуки и слоги в целостные слова.

Несформированность указанных процессов провоцирует появление в письменных работах специфические ошибки: пропуски, перестановки, вставки и замены букв, слогов, слитное написание слов, а также нарушения границ предложения [29, с. 170]

Дисграфия у обучающихся с ЗПР обусловлена недостаточной сформированностью ряда ключевых операций, что находит непосредственное отражение в специфике нарушений письменной речи.

- недоразвитие анализа предложения на слова и синтеза слов в предложение приводит к трудностям отдельного оформления слов на письме (слитное написание, нарушение границ).
- несформированность слогового анализа и синтеза проявляется в виде пропусков, перестановок и замен как букв, так и целых слогов.
- недостаточность фонематического анализа и синтеза, являющегося базовым механизмом различения и точного обозначения фонем.

Таким образом, коррекционная работа должна быть направлена на поэтапное формирование и развитие трёх структурных компонентов: способности к фонематическому анализу и синтезу; умений слогового деления и слогаобразования; навыков анализа и построения синтаксических конструкций (предложений) и завершённых речевых высказываний (текстов).

Формирование навыков фонематического анализа и синтеза в логопедической деятельности реализуется поэтапно, причём каждому этапу ставится в соответствие конкретный возрастной период и определённая степень сложности реализуемых мыслительных операций.

Определение фонемы в структуре лексемы, то есть наличие либо отсутствие заданного звука в слове, производится на начальном этапе. Гласные в ударной позиции распознаются легче, нежели в безударной; наблюдается также их более успешное выделение из начала слова, тогда как из его середины или конца данная операция представляется с большими трудностями. В группе согласных фрикативные и сонорные звуки, отличающиеся большей длительностью звучания, воспринимаются отчётливее взрывных. Щелевые согласные легче определяются младшими школьниками в начальной части слова; взрывные — в его конечной части.

На последующем этапе разрешается задача выделения звука, локализованного в начальной или конечной позиции слова; определению подлежит его положение — начальное, срединное либо конечное. Учащимся предъявляются упражнения, содержание которых ориентировано на поиск начального и конечного звуков. Параллельно производится определение расположения конкретного звука внутри слова.

На стадии третьей определяются порядок, количество и локализация звука относительно других звуков. Данной стадией охватываются три степени развития операции фонематического разбора:

— с помощью использования внешних опорных элементов, а также реализации практических действий, осуществляемых на уровне материализованных операций.

— определённая специфика наблюдается в отношении устной речи — проговаривание, осуществляемой при отсутствии визуальной опоры.

— особенности отмечаются и в сфере мыслительной деятельности, где анализ производится во внутреннем плане (про себя), на основании речевых высказываний.

Формирование навыков слогового анализа и синтеза. Умение осуществлять членение лексических единиц на составляющие их слоги рассматривается в качестве фактора, является важным условием становления грамотного письма. Слоговой анализ обеспечивает более продуктивное усвоение фонетической структуры слова: на первом этапе лексема подвергается расчленению на слоговые сегменты, после чего каждый из указанных сегментов, квалифицируемый в качестве более простой речевой единицы, последовательно делится на отдельные фонемы.

Процесс реализации коррекционно-логопедического воздействия, направленного на формирование слогового анализа и синтеза, подразделяется на ряд последовательных этапов. На начальной стадии все операции выполняются ребёнком с опорой на наглядные пособия и внешние, предметно оформленные подсказки. Отработанные умения переводятся затем в речевой план, реализуемый через проговаривание вслух. На завершающих этапах педагогической коррекции данные умственные действия переходят из внешней, развёрнутой формы во внутреннюю, их осуществление происходит исключительно на базе слуховых и артикуляционных образов.

В процессе коррекционной педагогики формирование навыков анализа и синтеза операций при работе с текстом рассматривается как ключевая задача. У младших школьников с задержкой психического развития диагностируются выраженные трудности, связанные с вычленением отдельных фраз из сплошного текстового материала; причиной данной дефицитарности выступает несформированность либо недостаточная степень осознания того факта, что предложение является носителем законченной мысли. Педагогическое воздействие организуется целенаправленно, с ориентацией на усвоение

предложения в качестве основной структурной единицы, обладающей собственной внутренней организацией и законченным смысловым наполнением.

Формирование умений, относящихся к анализу и синтезу предложений, признаётся одним из ведущих факторов коррекционного обучения. Слабая способность к различению приставок и предлогов, а также затруднения при конструировании фраз из слов, предъявленных в хаотичном порядке, отмечаются у младших школьников с задержкой психического развития. Педагогические усилия должны быть направлены на выработку у учащихся ясного осознания синтаксической и морфологической структуры языка. Основной целью выдвигается отработка навыка восприятия фразы как единого смыслового и грамматического целого.

В основу методики логопедической работы по преодолению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся с ЗПР входят следующие принципы:

1. Принцип дифференцированного подхода в логопедии применительно к устранению дисграфии на фоне нарушений языкового анализа и синтеза диктует необходимость учитывать комплекс факторов. Среди них - этиология дефекта, его патогенетические механизмы, структурная организация речевого расстройства. Кроме того, принимаются во внимание возраст учащихся, их индивидуально-психологические черты и текущий уровень речевого развития. Сама коррекционная работа обязана носить многоуровневый характер и охватывать все стороны становления личности. Подбирая упражнения, логопед должен обеспечивать включение различных сенсорных систем: зрения, слуха, кинестетической и кинетической чувствительности, а также осязания.

2. Принцип комплексности подразумевает, что во многих случаях возникновение дисграфии у младших школьников обусловлено недоразвитием устной речи, нарушения языковых обобщений. В связи с этим логопедическое воздействие при коррекции дисграфии осуществляется на весь комплекс речевых нарушений (нарушения фонематического слуха, анализа, синтеза, лексико-грамматических структур).

3. Для коррекции дисграфии у младших школьников с ЗПР, возникающей из-за нарушений языкового анализа и синтеза, необходимо следовать патогенетическому принципу - то есть воздействовать на сами механизмы расстройства письма. В связи с этим в работе формируются следующие умения: делить предложения на слова, выполнять слоговой анализ и синтез, производить фонематический анализ и синтез, а также прочие подобные навыки.

4. Принцип учёта симптоматики и степени выраженности нарушения письма подразумевает, что при одном и том же виде дисграфии уровень недоразвития тех или иных функций, степень выраженности нарушения письма у учащихся может быть различной. Так, при тяжёлой степени выраженности дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза, у детей отмечается недоразвитие как анализа предложений на слова, так и фонематического анализа и синтеза. При лёгкой степени этого вида дисграфии может наблюдаться лишь недоразвитие сложных форм фонематического анализа. В связи с этим направления логопедической работы будут дифференцироваться с учётом симптоматики и степени выраженности нарушения, а также этапа формирования навыка письма у школьника с задержкой развития.

5. Согласно принципу, который ориентируется на психологическую структуру письма и тип речевого нарушения, важно понимать: письмо - это сложная, иерархически построенная деятельность, разложимая на отдельные звенья и операции. У детей, испытывающих трудности при письме, причины дезорганизации этой деятельности могут быть неодинаковыми. К ним относятся:

- а) несформированность одной из операций;
- б) несформированность нескольких операций;
- в) недостаточная автоматизированность программы деятельности при относительной сформированности отдельных операций.

В процессе логопедической работы необходимо не только формировать то или иное умственное действие, но и довести его до автоматизма. Только при этом условии возможен переход к нормализации целостной деятельности процесса письма.

6. Принцип поэтапного формирования умственных действий. В психологических исследованиях А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина [22; 9; 46], отмечается, что становление умственных действий – сложный и длительный процесс, который начинается с развёрнутых внешних операций, а затем сокращается, свёртывается, автоматизируется, постепенно переводится в умственный план, т.е. интериоризируется.

7. В коррекционной работе важно придерживаться принципа постепенного нарастания сложности как заданий, так и речевого материала, обязательно учитывая «зону ближайшего развития» (понятие, введено Л.С. Выготским [8]). Психологические особенности детей при этом служат основой для определения темпа усложнения. Как правило, новое, более трудное действие сначала отрабатывается на простом, нетрудном речевом материале. И только тогда, когда данное умственное действие окажется полностью сформированным и автоматизированным, имеет смысл переходить к его закреплению на более сложном речевом материале.

8. В основе принципа обходного пути лежит идея использования сохранных анализаторов, их взаимодействия и уцелевших звеньев психической функции. Этот принцип вытекает из учения о функциональных системах и сложной структуре психики. Становление высших психических функций (письма, чтения, речи, мышления, произвольного внимания) в ходе онтогенеза - это многоплановый процесс организации функциональных систем. На ранних этапах становления любая психическая функция работает с привлечением нескольких анализаторных систем и полимодальной афферентации (иными словами, информация поступает и обрабатывается по разным сенсорным каналам).

9. В основе коррекции дисграфии у младших школьников, обусловленной недостаточностью языкового анализа и синтеза, лежит принцип системности. Он требует, во-первых, использовать не отдельные разрозненные методы, целостную систему логопедических приёмов. Выбор этих приёмов зависит от целеполагания, конкретных задач коррекции и места занятия в общем ходе логопедической работы. Во - вторых, данный принцип предлагает, что речь необходимо развивать

как единую функциональную систему, в которой все компоненты взаимосвязаны. Это важнейшее положение является общим для логопедии и нейропсихологии.

10. Принцип, учитывающий ход онтогенеза, гласит: формируя навыки, которые лежат в основе письма, нужно соблюдать естественную этапность и очерёдность их созревания у ребёнка. В норме к началу школьного обучения уже сложились более простые, базовые функции, на которые и опирается дальнейшее овладение письмом. Этапы развития выстроены так: сначала созревает восприятие (слуховое и зрительное), затем - устная речь, потом - фонематические процессы, далее - тонкая моторика рук и координация «глаз - рука», в последнюю очередь – само письмо.

Последовательность логопедического воздействия, направленного на преодоление дисграфии у второклассников с задержкой психического развития, обусловленной несовершенством операций языкового анализа и синтеза, определяется поэтапным становлением навыков анализа и синтеза. Единицами этой деятельности выступают предложение, слово, слог и звук. Подбор комплекса педагогических средств и приёмов производится с учётом возрастных особенностей развития речевых механизмов; принимаются во внимание также психофизиологические особенности данной группы школьников.

Исходя из этого, логопедическая работа строится как последовательный переход от более крупных единиц языка к более мелким: от выделения предложений в тексте к делению предложений на слова, затем к слоговому анализу и синтезу и, наконец, к фонематическому анализу и синтезу. Каждый этап закрепляется на специально подобранном речевом материале с постепенным усложнением. Только после автоматизации операций на одном уровне можно переходить к следующему.

3.2. Логопедическая работа по преодолению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся с ЗПР

По результатам констатирующего этапа эксперимента у второклассников с задержкой психического развития была выявлена устойчивая несформированность операций языкового анализа и синтеза. Необходимо целенаправленное коррекционно-логопедического воздействия. Целью последнего выступает преодоление дисграфии, возникновение которой является несформированность языкового анализа и синтеза.

Цель формирующего этапа эксперимента: организовать логопедическую работу по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся вторых классов с задержкой психического развития, и проверка ее эффективности в ходе коррекционного воздействия.

Задачи формирующего этапа эксперимента:

- Разработать содержание коррекционной работы (определить направления, методы и приёмы логопедического воздействия с учётом структуры нарушения)
- Реализовать коррекционное воздействие (провести систему логопедических занятий (индивидуальных и подгрупповых))
- обеспечить индивидуальный и дифференцированный подход (учитывать уровень развития каждого ребенка, его психофизические особенности, зону ближайшего развития)
- сформировать навыки языкового анализа и синтеза (развивать операции анализа и синтеза на уровне предложения, слога, фонемы)
- устранить специфические дисграфические ошибки (добиться снижения/исчезновения пропусков, перестановок, вставок, слитного написания, нарушения границ предложения в письменных работах)
- оценить промежуточную эффективность (отслеживать динамику в процессе коррекционной работы, корректировать программу при необходимости)

Коррекционно-логопедическое воздействие, реализованное на базе МАОУ «Средняя школа No 72 имени М.Н. Толстихина», было нацелено на преодоление

дисграфии у школьников с задержкой психического развития. Несформированность языкового анализа и синтеза рассматривалась в качестве этиологического фактора данного нарушения. Комплекс мероприятий включал развитие фонематического, слогового анализа и синтеза. Формировались умения анализа и синтеза на уровне предложения. Предусматривалась также деятельность по развитию указанных операций применительно к связному тексту.

Организация логопедического воздействия на данном этапе основывалась на принципе ежедневного взаимодействия с обучающимися; применялись как подгрупповые (коллективные), так и индивидуальные формы работы с детьми возрастной категории восьми–девяти лет. Продолжительность этапа составила три с половиной месяца. Содержательное наполнение занятий соотносилось с образовательными программами, реализуемыми на ступени начального общего образования, поскольку в ходе коррекции речевых нарушений специалистами применялись возможности нескольких сенсорных систем. Учитывались возрастные нормативы и актуальный уровень психического развития младших школьников.

В методологических разработках Р.И. Лалаевой коррекция дисграфии, обусловленной нарушениями языкового анализа и синтеза, основывалась на принципе перехода от сложного к простому. На первоначальном этапе коррекционного воздействия ставилась задача осмысления структуры текста. Завершающим этапом данной последовательности являлась деятельность по дифференциации и анализу отдельных фонем.

Первый этап. Формирование языкового анализа и синтеза на уровне предложений.

Второй этап. Формирование слогового анализа и синтеза.

Третий этап. Формирование фонематического анализа и синтеза.

Четвертый этап. Закрепление на уровне слова, предложения и текста.

Рассмотрим представленный комплекс упражнений, направленных на преодоление дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у обучающихся с ЗПР более подробно.

Первый этап – работа над формированием языкового анализа и синтеза на уровне предложений. Эта работа велась три недели.

Цель: развитие умения определить количество, последовательность и место слов в предложении, а также выделять предложение из потока речи как самостоятельную смысловую и грамматическую единицу.

Этап коррекционной работы был посвящён развитию анализа и синтеза структуры предложения. В ходе работы формировались понятия о предложении. Усвоение того что предложение выражает законченную мысль, имеет смысловую и интонационную завершённость. Определение границ предложений на слух (по интонации) и зрительно (по точке и заглавной букве). Развитие умения определять количество слов в предложении – подсчёт слов в предъявленном предложении (с опорой на наглядность и без неё). Формирование навыка определения последовательности слов – установление порядка следования слов в предложении. Определение места слов в предложении – нахождение заданного слова (например, «какое слово стоит на первом, втором, третьем месте?»). Развитие умения составлять предложения из заданного количества слов – конструирование предложений с опорой на схему, картинку или без них. Отработка понятия «предлог как отдельное слово. Формирование навыка графической записи предложения – схематическое обозначение каждого слова полоской, правильное оформление начала и конца предложения.

Освоение процедуры членения предложения на составляющие элементы представляет собой необходимое условие для перехода к этапу отработки навыков слогового анализа и синтеза. Необходимость предварительного выделения обучающимся отдельных лексических единиц из слитного речевого потока подтверждает данную закономерность. Лишь после реализации указанной задачи возможен переход к расчленению каждого слова на слоги и отдельные фонемы.

Второй этап. Формирование слогового анализа и синтеза. Работа проводилась в течение 4 недель.

Целью формирующего этапа выступает развитие способности к расчленению лексических единиц на составляющие их слоговые элементы, определению количественного состава слогов, их последовательности и взаимного расположения в структуре слова. Также необходимо развивать умение по обратной сборке — конструированию слова из предъявленного набора слогов.

В рамках нашего исследования решалась задача развить у обучающихся представления о слоге, при этом добивались усвоения, согласно которому слог интерпретируется как фрагмент лексической единицы, произносимый за один выдохательный акт. Детей знакомили с тем, что гласные звуки выполняют слогообразующую функцию: число гласных в слове определяет количество слогов. Производилась работа выделения гласных из состава слова; данная операция позволяла установить их наличие и количество, являлась основанием для последующего деления на слоги. Проводилось обучение процедуре членения слов на слоги, в ходе которого осваивались различные практические приёмы (ритмичное отхлопывание, отстукивание, метод с опорой на движение подбородка). Формировалось умение подсчёта числа слогов в словах, различающихся по слоговой структуре (от односложных до многосложных). Развивалась способность к установлению порядка расположения слогов в слове (например, определение первого, второго, третьего слога). Отрабатывалось нахождение заданного слога в различных позициях (начальной, конечной, серединной). Формировался навык слогового синтеза, составление целой лексической единицы из слогов, предъявляемых в произвольном порядке либо произносимых отдельно. Развивалось умение подбора лексических единиц, соответствующих определённой слоговой схеме, то есть соотнесение слов с графическими моделями, отображающими количество и последовательность слогов.

Таким образом, слоговой анализ занимает промежуточное положение между анализом предложения и звуковым анализом, обеспечивая постепенный переход от более крупных речевых единиц к более мелким.

Третий этап. Формирование фонематического анализа и синтеза. Работа проводилась в течение 4 недель.

Цель данного этапа состоит в развитии умения выделять звуки на фоне слова, определять количество, последовательность и место звуков в слове, а также синтезировать (составлять) слова из заданных звуков.

На этапе реализации решается задача по формированию представления о фонеме. Содержанием данной работы выступает понимание звука как минимальной единицы речи, а также различие понятий «звук» и «буква». Отрабатывается способность обнаружения звука в слове (преимущественно ударного гласного, затем согласного), что необходимо установить наличия либо отсутствия конкретного звука в слове. Вырабатывается умение вычленять первый и последний звуковые элементы, через выделение начального и конечного звуков. Совершенствуется навык подсчёта количества звуков; анализу подвергаются слова с различной звукобуквенной структурой (от трёх до шести звуков). Отрабатывается способность установления последовательности звуков — определение порядка их следования (какой звук является первым, вторым, третьим и т.д.). Осуществляется локализация звука с определением его позиции (начальная, срединная, конечная часть слова). Развивается умение подбора лексических единиц к предъявленной схеме — сопоставление слов с графическими моделями, отображающими количество и очерёдность звуков. Завершающим этапом является перевод операций фонематического анализа в умственный план. Достигается это путём постепенного перехода от внешних действий (с использованием фишек и схем) к внутренним мыслительным операциям.

Переход с одного уровня на другой осуществляется только после полного освоения предыдущего. Таким образом, фонематический анализ является наиболее сложным уровнем языкового анализа, поскольку требует оперирования минимальными (далее неделимыми) единицами речи — звуками.

Четвёртый этап. Закрепление на уровне слова, предложения и текста. Работа реализовывалась в течение 3 недель.

В ходе реализации поставленной задачи на этапе предусматривалось осуществление следующих мероприятий: доведение до автоматизма навыков языкового анализа и синтеза (фонематического, слогового, а также разбора предложений и связных текстов) при выполнении письменных работ с использованием слов, предложений и целостных отрывков; проведение проверочного списывания с последующим анализом выявленных ошибок; формирование способности к самоконтролю (самостоятельное обнаружение и исправление ошибок по образцу); применения указанных навыков в условиях самостоятельного письма учащегося.

Последовательное прохождение двух этапов предусматривалось реализацией запланированных мероприятий. На начальном этапе осуществлялась тренировка способностей к звуковому анализу и синтезу; целевым ориентиром рассматривалось доведение данных операций до уровня автоматизированного (бессознательного) исполнения. Процедур выделения и комбинирования звуковых единиц на материале слов, различающихся по степени структурной сложности, решалась данная задача; использование дополнительных внешних опор не предполагалось, все действия реализовывались исключительно во внутреннем, мыслительном плане. За первым следовавший второй этап был ориентирован на закрепление навыков слогового членения и синтеза. Работой данного этапа включал быстрое и безошибочное расчленение слов на слоги с последующим определением их количества и последовательности как в условиях записи под диктовку, так и при выполнении самостоятельных упражнений.

Закрепление умения различать фонемы, реализуется через тренировку письменного различения смешиваемых звуков; для этого применяются слова-паронимы и лексические единицы, содержащие акустически сходные звуки. Параллельно совершенствуется способность к самопроверке на уровне отдельного слова. Обучаемый приучается анализировать написанное, выявлять и корректировать ошибки, обусловленные несформированностью звукобуквенного анализа.

На этапе «предложение» закрепление освоенного ранее учебного материала производится, автоматизированный анализ структуры предложения отрабатывается посредством выполнения диктанта: учащимся определяется количество слов, последовательность их следования и позиция каждого из них. Обязательным является применение прописной буквы в начальной позиции и точки в конечной, равно как и соблюдение интервалов между лексическими единицами — данное условие сопровождает формирование навыка грамотного оформления. Обеспечивается развитие умения конструировать предложения через составление и запись фраз с заданным количеством слов, восстановление порядка из разрозненных элементов, работу по графическим схемам либо с опорными лексемами. Проводится работа самоконтроля: написанное предложение подвергается проверке на предмет корректности его построения и внешнего оформления.

Автоматизация операций анализа текстовой структуры, в частности вычленения предложений с установлением их количества и последовательности, доводится до автоматического навыка. Закрепляется способность к оформлению письменного высказывания: обозначение границ предложений (прописная буква в начале, точка в конце) и соблюдение абзацного членения. Восстановление порядка следования предложений и разделение слитной записи на отдельные единицы предполагается развитием умений по работе с деформированным текстом. Через проверку написанного, выявление и коррекцию ошибок, возникающих вследствие нарушений операций анализа и синтеза, реализуется выработка навыка самоконтроля.

Осуществляется на четвёртой, заключительной, стадии синтез и систематизация всей совокупности ранее освоенных умений. Интеграция указанных умений в единый комплекс, равно как и перенос сформированных навыков в практику реального письма, представляется возможным.

В рамках реализации целенаправленного коррекционно-логопедического воздействия, основанного на интеграции специализированных заданий, наблюдается достижение существенных результатов в коррекции дисграфии.

Данная форма нарушения письма, как установлено, несформированностью языкового анализа и синтеза. Указанная положительная динамика отмечается в группе обучающихся с задержкой психического развития.

В рамках формирующего этапа эксперимента осуществлялась логопедическая работа. Преодоление дисграфии, обусловленной недостаточной сформированностью процессов языкового анализа и синтеза. Разработка системы занятий велась применительно к учащимся вторых классов с задержкой психического развития. Содержание компонентов методики предполагал тренировку операций расчленения и объединения предложений, а также текстовых фрагментов. Освоение принципов слогового членения слов с последующим синтезом входило в работу. Непосредственно на логопедических занятиях реализовывалось формирование способностей к фонематическому анализу и синтезу. Было обеспечено объединение перечисленных действий в целостную структуру письменной речи. Ключевыми характеристиками данной работы выступали всесторонность, планомерность и учёт личностных характеристик каждого ребёнка.

Представим планирование проведённых упражнений (таблица 2.) (Приложение К).

Таблица 2. Комплекс упражнений, направленных на преодоление дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у обучающихся с ЗПР

Этапы	Цель	Упражнения
1. Формирование языкового анализа и синтеза на уровне предложений. (3 недели)	Развитие умения определить количество, последовательность и место слов в предложении, а также выделять предложение из потока речи как самостоятельную смысловую и грамматическую единицу.	1. Формирование понятия о предложении: «Где предложение, а где набор слов?» «Соедини слово с короткой полоской, предложение с длинной» «Хлопни в ладоши / топни ножкой» 2. Обучение выделению предложений из текста. «Определи границы предложений в тексте» «Подними карточку с цифрой» «Исправь ошибки Незнайки» 3. Обучение определению количества слов в предложении. «Отшагай / отхлопай слова» «Подними нужную цифру» «Сосчитай слова в стихотворении»

		<p>4. бучение определению последовательности слов в предложении «Назови слово по порядку» «Какое слово пропущено?» «Убери слово»</p> <p>5. Формирование навыка составления схем предложения. «Начерти схему предложения» «Подбери предложение к схеме» «Преврати короткое предложение в длинное»</p> <p>6. Формирование навыка составления предложения из заданных слов. «Составь предложение из слов (в начальной форме)» «Восстанови порядок слов» «Закончи предложение» «Составь предложение по картинке»</p> <p>7. Формирование навыка правильного оформления предложения на письме. «Вставь заглавную букву и точку» «Объясни, почему здесь нужна большая буква»</p>
<p>Формирование слогового анализа и синтеза. (4 недели)</p>	<p>Развитие умения делить слова на слоги, определять количество, последовательность и место слогов в слове, а также синтезировать (составлять) слова из заданных слогов.</p>	<p>1. Формирование понятия о слоге и слогообразующей роли гласных. «Сколько гласных - столько слогов» «Выдели гласный из слога» «Где спрятался гласный?»</p> <p>2. Обучение делению слов на слоги «Отхлопай слово» «Отшагай слово» «Контроль подбородком»</p> <p>3. Определение количества слогов в слове «Подними нужную цифру» «Найди лишнее слово»</p> <p>4. Определение последовательности слогов в слове «Назови слоги по порядку» «Какой слог пропущен» «Допиши слог»</p> <p>5. Формирование слогового синтеза «Составь слово из слогов» «Собери слово из кубиков»</p> <p>6. Закрепление слогового анализа и синтеза в письменных упражнениях «Запиши слово, разделяя на слоги» «Вставь пропущенный слог» «Составь слово из слогов, данных вразброс» «Раздели сплошной текст на слоги»</p> <p>7. Дифференциация слов по слоговой структуре «Расставь слова в два столбика» «Подбери слова к схеме»</p>

<p>Формирование фонематического анализа и синтеза. (4 недели)</p>	<p>Развитие умения выделять звуки на фоне слова, определять количество, последовательность и место звуков в слове, а также синтезировать (составлять) слова из заданных звуков.</p>	<p>1. Развитие умения выделять звук на фоне слова. «Услышь звук» «Где звук» «Выдели первый звук» «Выдели последний звук»</p> <p>2. Определение позиции звука в слове (начало, середина, конец) «Где спрятался звук?» «Подбери слово к схеме» «Подними сигнал»</p> <p>3. Определение последовательности звука в слове. «Назови звуки по порядку» «Какой звук пропущен?» «Звуковая дорожка»</p> <p>4. Определение количества звуков в слове. «Сосчитай звуки» «Придумай слово с заданным количеством звуков»</p> <p>5. Формирование фонематического синтеза. «Узнай слово» «Составь слово из звуков»</p> <p>6. Образование новых слов путем манипуляций со звуками. «Добавь звуки» «Замени звук» «Убери звук» «Составь слова из букв данного слова»</p> <p>7. Закрепление фонематического анализа в письменных упражнениях «Вставь пропущенную букву» «Впиши буквы в кружки» «Слово - загадка» «Цепочка слов»</p> <p>8. Дифференциация звуков. «Сравни слова» «Повтори похожие слова»</p>
<p>Закрепление на уровне слова, предложения и текста. (3 недели)</p>	<p>Автоматизация сформированных навыков языкового анализа и синтеза (фонематического, слогового, анализа структуры предложения и текста) на письме, на материале слов, предложений и связанных текстов, а также перенос этих навыков в</p>	<p>1. Закрепление на уровне слова. «Вставь пропущенную букву» «Слово - загадка» «Цепочка слов» «Составь слова из одного фиксированного слога»</p> <p>2. Закрепление на уровне предложения. «Раздели сплошной текст на предложения» «Посчитай слова в предложении» «Составь предложение из слов в (в начальной форме)» «Восстанови порядок слов»</p>

	самостоятельную письменную деятельность учащегося.	«Начерти схему предложения» «Подбери предложение к схеме» 3. Закрепление на уровне текста «Восстанови порядок предложений в тексте» «Восстановить деформированный текст» «Напиши рассказ по сюжетной картинке» 4. Формирование самоконтроля на письме. «Запись фраз с заданным количеством слов» «Сигнальные карточки»
--	--	--

3.3. Контрольный этап исследования

По завершении логопедической работы, направленной на преодоление дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у второклассников с задержкой психического развития, нами повторно было проведено исследование, посвящённое выявлению уровня сформированности языкового анализа и синтеза. Для обследования письма по-прежнему использовалась «Экспрес-диагностика письменной речи младших школьников» на основе методик Садовниковой И.Н. текст для списывания и текст для слухового диктанта взят Мамаева А.В. «Обследование речи младших школьников» [26].

Диагностический этап исследования состоял из следующих заданий:

1. Контрольное списывание.
2. Слуховой диктант.

Данные, полученные в процессе повторной диагностики дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза, у второклассников с ЗПР, были систематизированы и отражены в соответствующих протоколах обследования. (Приложение Ж) анализ обследования (Приложение 3, И).

1. Контрольное списывание.

Контрольное списывание было направлено на оценку динамики сформированности навыков языкового анализа и синтеза у второклассников с ЗПР после проведенного формирующего эксперимента. Данный вид работы позволяет:

- определить, насколько устойчивыми стали навыки анализа структуры предложения (выделение границ, отдельное написание слов, в том числе предлогов)
- оценить степень автоматизации слогового анализа и синтеза (сохранение слоговой структуры слов, отсутствие пропусков и перестановок слогов)
- выявить уровень сформированности фонематического анализа и синтеза (правильность звукового обозначения, отсутствие пропусков, вставок, перестановок букв)

– сравнить результаты с первичной диагностикой для объективной оценки эффективности коррекционной работы.

Контрольного этапа исследования показал следующие результаты 40% (4чел.) имеют низкий уровень, 60% (6 чел.) имеют средний уровень, после проведенной логопедической работы часть учащихся снизились на 20%, а часть детей со средним уровнем увеличилось на 20%. Высокий уровень не достигнут, что объясняется ограниченными сроками коррекции (3,5 месяцев) и стойкостью некоторых нарушений части детей с ЗПР.

Наглядные результаты контрольного списывания предоставлены на рисунке 3.

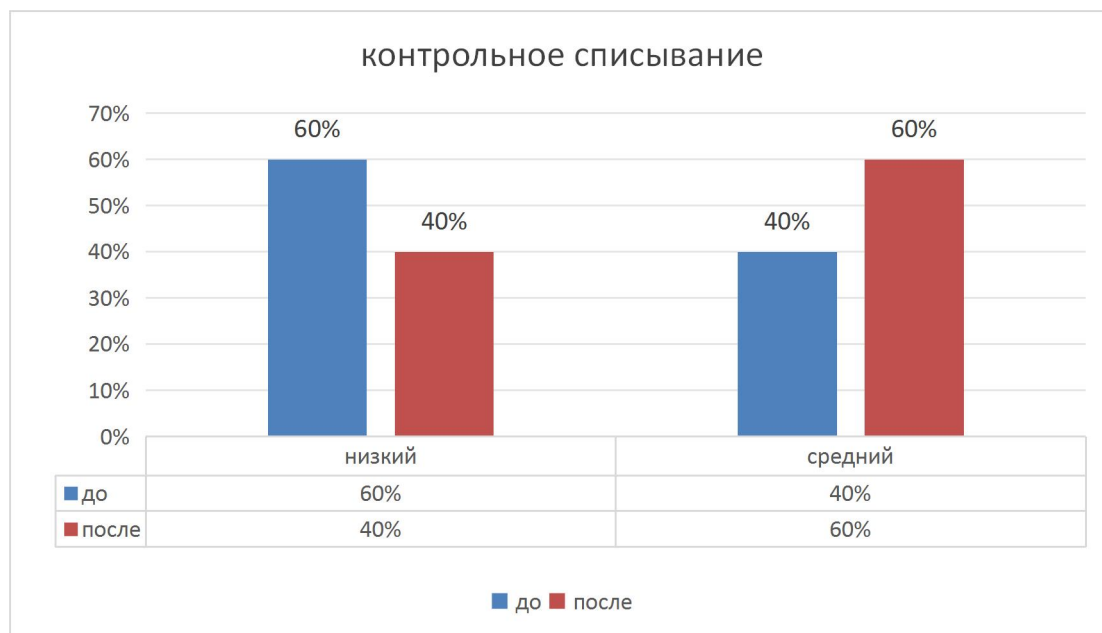


Рисунок 3. Сравнительные результаты сформированности языкового анализа и синтеза у второклассников с ЗПР, контрольное списывание на диагностическом и оценочно – результативном этапе

2. Слуховой диктант.

Слуховой диктант был направлен на оценку динамики сформированности языкового анализа и синтеза в условиях отсутствия зрительной опоры у второклассников с ЗПР после формирующего эксперимента. Показал положительную динамику 50% (5 чел.) имеют низкий уровень, 50% (5 чел.) средний уровень. После проведенной логопедической работы доля учащихся

снизилась на 20% (с 70% до 50%), а доля детей со средним уровнем увеличилась на 20% (с 30% до 50%). Высокий уровень не достигнут, что объясняется повышенной сложностью слухового диктанта для детей с ЗПР и сохраняющимися трудностями фонематического восприятия.

Наглядные результаты слухового диктанта представлены на рисунке 4

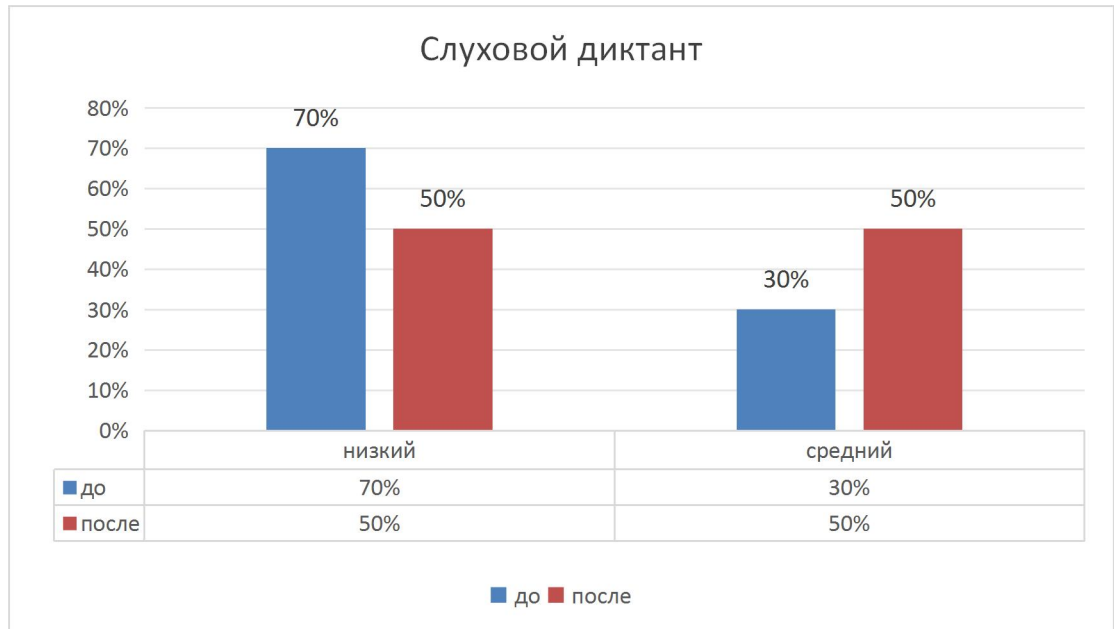


Рисунок 4. Сравнительные результаты сформированности языкового анализа и синтеза у второклассников с ЗПР, слуховой диктант на диагностическом и оценочно – результативном этапе

Результаты контрольного этапа исследования (контрольное списывание и слуховой диктант) показали устойчивую положительную динамику у второклассников с ЗПР после проведенной коррекционной работы, направленной на преодоление дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза.

Эффективность поэтапной методики логопедического воздействия подтверждается данными, полученными при выполнении упражнений обеих категорий. В структуру методики включено формирование навыков анализа на уровне предложения, слогового и фонематического анализа и синтеза. При выполнении слухового диктанта, квалифицируемого как задание повышенной сложности, фиксируется сохранение существенной доли результатов (50%),

отнесенных к низкому уровню. Данный факт обуславливает необходимость пролонгации коррекционных мероприятий.

Высокий уровень не достигнут, что объясняется ограниченными сроками логопедического воздействия.

Несмотря на то что высокий уровень не был зафиксирован ни у одного из участников, положительная динамика появилась в переходе значительной части детей из группы с крайне низкими показателями в категорию «средний уровень». Это свидетельствует о состоятельности предложенной поэтапной методики. Однако полученные данные также указывают на то, что сроки коррекционного воздействия (ограничены в рамках эксперимента) оказались недостаточными для полной автоматизации сформированных навыков, особенно на уровне фонематического анализа и синтеза, а также при работе со слуховым диктантом.

Таким образом, гипотеза о том, что специально организованная поэтапная логопедическая работа способствует снижению количества ошибок, обусловленных несформированностью языкового анализа и синтеза у второклассников с ЗПР, нашла своё подтверждение. При этом для закрепления достигнутых результатов и перехода части учащихся на более высокий уровень рекомендуется продолжение коррекционных занятий в следующем учебном году с акцентом на автоматизацию навыков в усложнённых условиях (например, при написании диктантов). Кроме того, необходима дальнейшая работа над грамматическим оформлением предложений и развитие самоконтроля.

Выводы по главе 3

Понимание дисграфии как следствия несовершенства процессов языкового анализа и синтеза служит основой для построения коррекционной работы. Данная форма расстройства письменной речи, обусловленная затруднениями при реализации умственных операций, включает в себя фонематический анализ (расчленение речевого потока на смысловые отрезки с последующим дроблением на слоги и звуки) и фонематический синтез (сборку звуковых единиц и слоговых комбинаций в полноценные лексические единицы). Из этого следует необходимость организации систематической и целенаправленной деятельности по формированию навыков слогового и фонематического анализа и синтеза. Параллельно подлежит совершенствованию способность к осуществлению анализа и синтеза на уровне синтаксических конструкций (отдельного предложения) и развёрнутого связного высказывания.

В ходе исследования оценивалась результативность логопедического воздействия, нацеленного на коррекцию дисграфии, обусловленной недостаточностью процессов речевого анализа и синтеза. Данную группу детей составили учащиеся вторых классов. Разработанная программа предполагала реализацию следующих направлений: формирование способности к дифференциации и интеграции речевых звуков, отработку навыков слогового членения слов и их последующего синтеза, совершенствование умений по осуществлению анализа и синтеза на уровне отдельных предложений и целостных высказываний. Достигнута интеграция перечисленных компонентов в единый процесс письма. Данная работа характеризовалась систематичностью, комплексным подходом и учётом индивидуальных особенностей детей.

Анализ результатов первичной и итоговой диагностики по двум заданиям: контрольному списыванию и слуховому диктанту – показали устойчивую положительную динамику у второклассников с ЗПР после проведения коррекционной работы.

По оценке контрольное списывание видна положительная динамика средний уровень повысился с 40% до 60% (+20%), низкий уровень снизился с 60% до 40% (-20%). Высокий уровень не зафиксирован.

По слуховому диктанту доля обучающихся со средним уровнем возрасла с 30% до 50% (+20%), а доля детей с низким уровнем снизилась с 70% до 50% (-20%). Высокий уровень не был достигнут ни на одном из этапов.

Оба вида заданий подтверждают, что предложенная поэтапная логопедическая работа (формирование анализа на уровне предложения, слогового и фонематического анализа и синтеза) является эффективной. При этом слуховой диктант как более сложное задание сохраняет более высокий процент низкого уровня (50%), что требует продолжения коррекционной работы.

Высокий уровень не достигнут, что объясняется ограниченными сроками логопедического воздействия. Гипотеза принимается.

Несмотря на то что высокий уровень не был зафиксирован ни у одного из участников, положительная динамика появилась в переходе значительной части детей из группы с крайне низкими показателями в категорию «средний уровень». Это свидетельствует о состоятельности предложенной поэтапной методики. Однако полученные данные также указывают на то, что сроки коррекционного воздействия (ограничены в рамках эксперимента) оказались недостаточными для полной автоматизации сформированных навыков, особенно на уровне фонематического анализа и синтеза, а также при работе со слуховым диктантом.

Таким образом, гипотеза о том, что специально организованная поэтапная логопедическая работа способствует снижению количества ошибок, обусловленных несформированностью языкового анализа и синтеза у второклассников с ЗПР, нашла своё подтверждение. При этом для закрепления достигнутых результатов и перехода части учащихся на более высокий уровень рекомендуется продолжение коррекционных занятий в следующем учебном году с акцентом на автоматизацию навыков в усложнённых условиях (например, при написании диктантов). Кроме того, необходима дальнейшая работа над грамматическим оформлением предложений и развитие самоконтроля.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наше исследование было посвящено проблеме преодоления дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у обучающихся вторых классов с ЗПР. Актуальность темы обусловлена высокой распространённостью данной формы дисграфии среди младших школьников с ЗПР, стойкостью специфических ошибок, трудностью их коррекции, а также недостаточной разработанностью содержания логопедической работы применительно данной категории обучающихся. В ходе теоретического и экспериментального исследования были решены поставленные задачи и подтверждена выдвинутая гипотеза.

1. Теоретические результаты исследования

На основе анализа психолого - педагогической и логопедической литературы (труды Л.С. Выготского, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, А.Н. Корнева, Т.В. Ахутиной и др.) было установлено следующее:

– Дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза занимает ведущее место среди других форм дисграфии у младших школьников с ЗПР. Ее специфическими проявлениями являются пропуски, перестановки, вставки букв и слогов, слитное написание слов, нарушения границ предложения.

– В основе данной дисграфии лежит недостаточность операций анализа и синтеза на всех уровнях языковой системы: на слоговом уровне и на фонематическом уровне .

– У второклассников с ЗПР указанные нарушения носят системный и стойкий характер, усугубляются особенностями психического развития (сниженная работоспособность, быстрая утомляемость, инертность мышления, низкий самоконтроль) и требуют специально организованной поэтапной коррекционной работы с учётом зоны ближайшего развития.

2. Результаты констатирующего эксперимента.

На основе методики Садовниковой И.Н. «Экспрес–диагностика письменной речи младших школьников» [35], текст для списывания и текст для слухового

диктанта взят из методических рекомендаций Мамаева А.В. «Обследование речи младших школьников».[26]

Диагностический этап исследования состоял из следующих заданий:

1. Контрольное списывание.

2. Слуховой диктант.

Анализ результатов исследования уровня сформированности навыков письма у обучающихся 2 класса с ЗПР показал, что все дети 100% имеют дисграфию на почве несформированность языкового анализа и синтеза. При контрольном списывании 40% (4) показали средний уровень, а 60% (6) показали низкий уровень. В пробе слуховой диктант у (3) (30%) учащихся имеют средний уровень, (7) (70%) младших школьников имеют низкий уровень. Детей с высоким уровнем не выявлено.

Также было проведено дополнительное обследование, которое проводилось при выявлении ошибок языкового анализа письменных работ.

Сформированность навыков языкового анализа, показал следующие результаты. 70% имели низкий уровень, 30 % средний уровень. Дополнительное обследование позволило глубже рассмотреть ошибки на фоне несформированности языкового анализа и синтеза, что позволит чётко и правильно выстроить работу по коррекции дисграфии данного вида.

Полученные данные подтвердили необходимость целенаправленной коррекционной работы по формированию языкового анализа и синтеза у данной категории детей.

3. Результаты формирующего эксперимента

На основе теоретических положений и результатов первичной диагностики была проведена логопедическая работа, построенная на поэтапном формировании языкового анализа и синтеза (по методике Р.И. Лалаевой).

Коррекционная программа включала четыре этапа:

I этап. Формирование анализа структуры предложения (3 недели)

II этап. Формирование слогового анализа и синтеза (4 недели)

III этап. Формирование фонематического анализа и синтеза (6 недель)

IV этап. Закрепление на уровне слова, предложения и текста (3 недели)

4. Результаты контрольного этапа показали:

По оценке контрольное списывание видна положительная динамика средний уровень повысился с 40% до 60% (+20%), низкий уровень снизился с 60% до 40% (-20%). Высокий уровень не зафиксирован.

По слуховому диктанту доля обучающихся со средним уровнем возрасла с 30% до 50% (+20%), а доля детей с низким уровнем снизилась с 70% до 50% (-20%). Высокий уровень не был достигнут ни на одном из этапов.

Оба вида заданий подтверждают, что предложенная поэтапная логопедическая работа (формирование анализа на уровне предложения, слогового и фонематического анализа и синтеза) являются эффективной. При этом слуховой диктант как более сложное задание сохраняет более высокий процент низкого уровня (50%), что требует продолжения коррекционной работы.

Подтверждение гипотезы исследования

Выдвинутая гипотеза о том, что преодоление дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у второклассников с ЗПР будет более эффективным, если логопедическая работа будет направлена на формирование навыков языкового анализа и синтеза (звукового, слогового, анализа предложения), проводиться систематически и поэтапно, включать комплекс специально подобранных коррекционных упражнений, направленных на развитие фонематических процессов и языкового анализа, полностью подтвердилась.

Цель исследования – изучить особенности логопедической работы по преодолению дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза у второклассников с ЗПР, и определить эффективнее методы и приемы коррекционного воздействия – достигнута. Все поставленные задачи решены. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности предложенной системы коррекционной работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/work/obr/dok/obs/1483/> (дата обращения: 15.05.2024)
2. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев. – М.: Просвещение, 2009. – 126 с.
3. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Секачев В.Ю., 2017. – 132 с.
4. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т.В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М.: Вектор-М, 2019. – 158 с.
5. Безруких М.М. Этапы формирования навыка письма / М.М. Безруких. – М.: Просвещение, 2013. – 154 с.
6. Брагинский В.В. Необычные дети в обычной школе / В.В. Брагинский // Медицинский журнал России. – 2021. – № 4. – С. 12-23.
7. Буковкина Н.И. Преодоление дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза у учащихся / Н.И. Буковкина // Практическая психология и логопедия. – 2019. – № 2. – С. 47-51.
8. Выготский Л.С. Психология. Избранные труды / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО, 2018. – С. 40-67.
9. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по гуманитарным специальностям / П.Я. Гальперин. – 5-е изд. – М.: Университет: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 327 с.
10. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Педагогика, 2011. – 274 с.
11. Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе / Н.Ю. Горбачевская. – М.: Педагогика, 2017. – 189 с.
12. Егоров, Т.Г. Очерки психологии обучения детей грамоте / Т.Г. Егоров. –

М.: Просвещение 2011. – 208 с.

13. Зегабарт Г.М. «Учение без мучения». Коррекция дисграфии / Г.М. Зегабарт. – М.: Генезис, 2017. – 218 с.

14. Иншакова О.Б., Иншакова А.Г. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ / О.Б. Иншакова, А.Г. Иншакова // Практическая психология и логопедия. – 2019. – № 1-2 (4-5). – С. 37-41.

15. Калашникова Т.П., Кравцов Ю.И. Клиническая динамика нарушений письменной речи у младших школьников в процессе исследования / Т.П. Калашникова, Ю.И. Кравцов // Международный неврологический журнал. – 2020. – № 12. – С. 45-67.

16. Кирина Т.А. Предупреждение нарушений письма и чтения у детей / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Наука, 2013. – С. 213-228.

17. Климов Г.А. Дислексия и дисграфия у детей / Г.А. Климов. - СПб.: 1-я типография, 2015 - С.67-75.

18. Климов Г.А. Нарушения письменной речи детей / Г.А. Климов. – СПб.: 1-я типография, 2014. – С.85-89.

19. Корнев А.Н. Нарушения письма и чтения у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2004 – 348 с.

20. Лалаева Р.И. К вопросу об аспектах изучения нарушений письменной речи у детей. Изучение и коррекция речевых расстройств / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 2006. – С. 92-96.

21. Лалаева Р.И., Бенедиктова, Л.В., Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова. – СПб.: Нева, 2011. – 306 с.

22. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – 8-е изд. – М.: Ленанд, 2014. – 211 с.

23. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших заведений / Под редакцией Л.С. Волковой. – М.: Гуманитарный издательский Центр ВЛАДОС, 2016. – 703 с.

24. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – М.: АРСТ, 2018. – 165 с.

25. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов / Е.В. Мазанова. – М.: Гном, 2023. – 128 с.

26. Мамаев А.В. Обследование речи младших школьников. Методические рекомендации/ под ред. Мамаевой А.В.; КГПУ им. В.П.Астафьева, - г. Красноярск, 2019г. – 80 с.

27. Парамонова Л.Г. Предупреждение и преодоление дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Рента, 2021. – 79 с.

28. Пособия для педагогов, логопедов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pleshakof.ru/chistaya-rech/metodika-bezrukovoj-obsledovanie-rechi.html>. (дата обращения: 28.05.2024)

29. Преженцева В.В. Коррекции дисграфии у младших школьников с ЗПР на фоне нарушений языкового анализа и синтеза // Теория и практика современной науки. 2021. – №10 (76). – С. 169-172.

30. Преодоление дисграфии у младших школьников в игровой форме [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ikpra.o. (дата обращения: 13.05.2024)

31. Преодоление нарушений письменной речи у младших школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://maykopardr.ru/images/doc/obr/obsledovanie_rechi-min.pdf. (дата обращения: 13.05.2024)

32. Прищепова И.В. Диагностика недостатков письма у младших школьников / И.В. Прищепова, С.В. Недоленко, П.А. Прищепова. – М.: Литера, 2016. – 192 с.

33. Разживина Н.В. Особенности познавательной деятельности у младших школьников с нарушениями письменной речи / Н.В. Разживина // Практическая психология. – 2021. – № 4. – С. 23-38.

34. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия. Технология преодоления / И.Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2012. – 279 с.

35. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 2017. – 256 с.
36. Сайт по логопедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2016/09/05/metodiki-obsledovaniya-slogovoy-struktury-slova> (дата обращения: 15.05.2024)
37. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму / И.А. Смирнова. – СПб.: Детство-Пресс, 2020. – 64 с.
38. Сотникова С.С. Нейропсихологическая структура письменной речи / С.С. Сотникова // Исследования молодых ученых: материалы LXXII Междунар. науч. конф. (г. Казань, декабрь 2023 г.). – Казань: Молодой ученый, 2023. – С. 49-54.
39. Тараканова А.А. Особенности анализа и синтеза у младших школьников с дисграфией / А.А. Тараканова // Школьный логопед. – 2020. – № 2 – С. 6-13.
40. Тригер Р.Д. Подготовка к обучению грамоте детей с ЗПР в 1 классе: методические рекомендации / Р.Д. Тригер. – М.: Владос, 2019. – 79 с.
41. Трубникова Н.М. Диагностика и коррекция нарушений письма у младших школьников, страдающих детским церебральным параличом и умственной отсталостью / Н.М. Трубникова // Логопед: Научно-методический журнал. – 2005. – № 1. – С. 20-26.
42. Учителям педагогам, психологам. Логопедия для всех. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.log.stepfsa.ru. (дата обращения: 15.05.2024)
43. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: Айрис-Пресс, 2007. – 176 с.
44. Хватцев М. Е. Аграфия и дисграфия / М.Е. Хватцев // Хрестоматия по логопедии. – М.: ГНОЗИС, 2017. – С.113-120.
45. Чиркова Э.Б. Диагностика нарушения письма и чтения у младших школьников: учеб.-метод. пособие / Э.Б. Чиркова, Д.С. Медведева. – Ижевск, 2022. – 81 с.
46. Эльконин Д.Б. Этапы формирования действия чтения: фонемный анализ слов [Электронный ресурс]. – (дата обращения: 15.05.2024).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Таблица 3. Список детей, участвующих в эксперименте

№ ребенка	Возраст	Заключение по ПМПК
Ребенок 1	8 лет 11 месяцев	Имеет особенности в психическом развитии
Ребенок 2	9 лет	Имеет особенности в психическом развитии
Ребенок 3	8 лет 7 месяцев	Имеет особенности в психическом развитии
Ребенок 4	8 лет 10 месяцев	Имеет особенности в психическом развитии
Ребенок 5	8 лет 6 месяцев	Имеет особенности в психическом развитии
Ребенок 6	8 лет 11 месяцев	Имеет особенности в психическом развитии
Ребенок 7	9 лет	Имеет особенности в психическом развитии
Ребенок 8	8 лет 9 месяцев	Имеет особенности в психическом развитии
Ребенок 9	8 лет 8 месяцев	Имеет особенности в психическом развитии
Ребенок 10	8 лет 10 месяцев	Имеет особенности в психическом развитии

Таблица 4. Анамнестические данные на обучающихся, принявших участие в эксперименте

Патогенные факторы, выявленные в анамнезе	Количество наблюдений у детей с ЗПР
Патология беременности: – токсикоз; – поздний возраст; – угроза прерывания беременности; – острые вирусные инфекции; – лекарственная терапия; – физические и психические травмы матери	70% 30% 30% 10% 30% 40%
Патология родов: – преждевременные роды; – стремительные роды; – затяжные роды; – длительный безводный период; – стимуляция родовой деятельности; – рождение ребенка в асфиксии	30% 10% 10% 20% 30% 60%
Заболевания до 3-х летнего возраста: – пневмония; – корь; – коклюш; – ОРВИ, грипп; – нейроинфекции; – черепно-мозговые травмы	- 10% - 90% 30% 20%
Соматические заболевания: – бронхит; – пневмония; – тонзиллит; – дизентерия	70% 50% 10% 10%

Таблица 5. Протокол логопедического обследования дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у второклассников с ЗПР

Ребенок	Контрольное списывание		Слуховой диктант	
	баллы	уровень	баллы	уровень
Ребенок 1	2	низкий	2	низкий
Ребенок 2	2	низкий	2	низкий
Ребенок 3	4	средний	2	низкий
Ребенок 4	2	низкий	2	низкий
Ребенок 5	4	средний	4	средний
Ребенок 6	2	низкий	2	низкий
Ребенок 7	2	низкий	2	низкий
Ребенок 8	4	средний	4	средний
Ребенок 9	2	низкий	2	низкий
Ребенок 10	4	средний	4	средний

Таблица 6. Протокол логопедического обследования дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у второклассников с ЗПР

Задание	Ребенок									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сколько слов в предложении: Машина стояла около калитки.	-	-	+	+	-	+	+	-	+	-
Какое 3-е слово в этом предложении?	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-
Сколько слогов в слове КРОТ?	+	+	-	+	-	+	+	-	+	-
Сколько слогов в слове МЫШКА?	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-
Какой второй слог в слове МЫШКА?	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-
Назови гласные звуки в слове МЫШКА	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-
Назови согласные звуки в слове МЫШКА	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-
Сколько звуков в слове КРАСКИ?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Какой второй звук в слове КРАСКИ?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Какой звук стоит после (с) в слове КРАСКИ?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Сколько звуков в слове КАРТИНА?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Какой 1-й звук в слове КАРТИНА?	-	+	-	+	-	+	+	-	+	-
Какой 4-й звук в слове КАРТИНА?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Какой звук после (к) в слове КАРТИНА?	+	+	-	+	-	+	+	-	+	-
Уровень	н	н	н	н	с	н	н	с	н	с

* Н- низкий уровень; С – средний уровень; В- высокий уровень.

+ допущена ошибка; - правильно

Таблица 7. Характер допущенных ошибок при дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у второклассников с ЗПР

Ребенок	Контрольное списывание
Ребенок 1	7 дисграфических ошибок: пропуск мягкого знака «братя» - братья; «сучя»-сучья; «малчики» - мальчики; «теню» - тенью; «дерев» - деревьев пропуск слога: «дерев» - деревьев ошибки на уровне предложения: нет точки в первом предложении.
Ребенок 2	9 дисграфических ошибок: на уровне звука, вставка звука «суухие»- сухие; «шишиии» - шишки; пропуск согласных при стечении «Батья» -братья; «поши» - пошли; «шишиии» - шишки; пропуск слога «мачики» - мальчики на уровне предложения: слитное написание предлога с словом «влесу» - в лесу; «уручья» - у ручья; «подтенью» - под тенью
Ребенок 3	5 дисграфических ошибок: на уровне звука «игоды» - ягоды; перестановки звука «сел»-лес; «полши» -пошли перестановка слога «лисе» - сели, «девьере» -деревьев»
Ребенок 4	6 дисграфических ошибок: на уровне звука, «поли» - пошли; «шики» - шишки; «одыхать» - отдыхать; пропуск слога: «шли» - пошли; «мачики» - мальчики на уровне предложения: отсутствие точки в третьем предложении, начало четвертого предложения со строчной буквы.
Ребенок 5	3 дисграфических ошибок: на уровне звука «поли» - пошли; «шыки» - шишки; «отыхать» - отдыхать;
Ребенок 6	10 дисграфических ошибок: на уровне звука пропуск гласного звука «сбирал» - собирал; «Иля» - Илья; «одыхать» - отдыхать на уровне слога «мачики» - мальчики; «девьев» - деревьев на уровне предложения: отсутствие границ предложения во всем тексте.
Ребенок 7	12 дисграфических ошибок: на уровне звука «лес» -лесу; «брать» -братья; «сухи» - сухие; «сучь» - сучья; «мальчик» - мальчики; «тень» - тенью; «одых» - отдыхать на уровне слога: «одых» - отдыхать на уровне предложения: точки есть, начало предложения со строчной буквы, во всем тексте.
Ребенок 8	4 дисграфических ошибок: на уровне звука «Батья» -братья; «одыхать» - отдыхать; на уровне слога: «мачики» - мальчики; «шышы» - шишки;
Ребенок 9	11 дисграфических ошибок: на уровне звука «батья» - братья; «пошы» - пошли; на уровне слога: «собил» - собирал; «шыш»-шишки; «мальки» - мальчики; «отхать» - отдыхать; «девьев» - деревьев на уровне предложения: отсутствие границ предложения во всем тексте.
Ребенок 10	4 дисграфических ошибок: на уровне звука «лес» - лесу;«сел» - сели; «деревев» - деревьев; «сучя» - сучья;

Таблица 8. Характер допущенных ошибок при дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у второклассников с ЗПР

Ребенок	Слуховой диктант.
Ребенок 1	15 дисграфических ошибок: на уровне звука, пропуски гласных - «птемнел» - потемнел; «ндулись» - надулись; «болше» - большие; «рава» - трава; «быстые» - быстрые на уровне слога: «лужай» - лужайках; «руйки» - ручейки на уровне предложения: отсутствие границ предложения во всем тексте.
Ребенок 2	10 дисграфических ошибок: на уровне звука, «веса» - весна; «сетит» - светит; «соныкоо» - солнышко; «кугом» - кругом; «лужжи» - лужи на уровне слога: «потем» - потемнел; «бошие» - большие; на уровне предложения: слитное написание предлога с словом «наветках» на ветках; «налужайках» - на лужайках; отсутствует точка в первом предложении, начало второго со строчной буквы.
Ребенок 3	7 дисграфических ошибок: на уровне звука «ирче» - ярче; перестановка звука «солныкшо» - солнышко; «вектах» - ветках; «тарва» - трава; на уровне слога: перестановка слога «чейруки» - ручейки; «тепомнел» - потемнел на уровне предложения: отсутствие точки в 7 предложение, начало восьмого со строчной буквы.
Ребенок 4	10 дисграфических ошибок: на уровне звука «солныко» - солнышко; «веках» - ветках; «рава» - трава; «быстрые» - быстрые на уровне слога: «темнел» - потемнел; «дулись» - надулись на уровне предложения: отсутствие точки в четвертом, пятом, шестом, седьмом предложении.
Ребенок 5	5 дисграфических ошибок: на уровне звука «солныко» - солнышко; «быстые» - быстрые; «потенел» - потемнел; на уровне предложения: пропуск слова «ярче», «кругом».
Ребенок 6	13 дисграфических ошибок: на уровне звука «птемнел» - потемнел; «ндулись» - надулись; «болше» - большие на уровне слога: «сошко» - солнышко; «луйках» - лужайках на уровне предложения: отсутствие границ предложения во всем тексте.
Ребенок 7	15 дисграфических ошибок: на уровне звука «больши» - большие; «зелена» - зеленая на уровне слога: «солны» - солнышко; «потем» - потемнел; «надули» - надулись; «лужай» - лужайках; «быст» - быстрые на уровне предложения: точки есть, начало предложения со строчной буквы, во всем тексте.
Ребенок 8	5 дисграфических ошибок: на уровне звука «сонышко» - солнышко; «быстые» - быстрые на уровне слога: «надули» - надулись; «ручей» - ручейки; на уровне предложения: «сонышкосветит» - солнышко светит;
Ребенок 9	17 дисграфических ошибок: на уровне звука «вена» - весна; «ветит» - светит; «веках» - ветках; «рава» - трава; на уровне слога: «соны» - солнышко; «потем» - потемнел; «дули» - надулись; «лужа» - лужайках; «быст» - быстрые

	на уровне предложения: отсутствие границ предложения во всем тексте.
Ребенок 10	5 дисграфических ошибок: на уровне звука «болшие» - большие; «надулис» - надулись; «зелена» - зеленая; «быстры» - быстрые; на уровне слога: «лужай» - лужайках;

Таблица 9. Протокол логопедического обследования дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у второклассников с ЗПР (итоговый срез)

Ребенок	Контрольное списывание		Слуховой диктант	
	баллы	уровень	баллы	уровень
Ребенок 1	4	средний	2	низкий
Ребенок 2	2	низкий	2	низкий
Ребенок 3	4	средний	4	средний
Ребенок 4	4	средний	4	средний
Ребенок 5	4	средний	4	средний
Ребенок 6	2	низкий	2	низкий
Ребенок 7	2	низкий	2	низкий
Ребенок 8	4	средний	4	средний
Ребенок 9	2	низкий	2	низкий
Ребенок 10	4	средний	4	средний

Таблица 10. Характер допущенных ошибок при дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у второклассников с ЗПР (итоговый срез)

Ребенок	Контрольное списывание
Ребенок 1	5 дисграфических ошибок: пропуск букв, пропуск слога
Ребенок 2	6 дисграфических ошибок: вставка звука, пропуск согласных при стечении на уровне предложения: слитное написание предлога с словом
Ребенок 3	4 дисграфических ошибок: перестановки звука, перестановка слога
Ребенок 4	5 дисграфических ошибок: пропуск гласного звука, пропуск слога, отсутствие точки в конце предложения, начало предложения со строчной буквы.
Ребенок 5	2 дисграфических ошибки: пропуск звука
Ребенок 6	7 дисграфических ошибок: пропуск гласного звука, пропуск слога, отсутствие границ предложения в части тексте.
Ребенок 7	9 дисграфических ошибок: пропуск звука, пропуск слога, на уровне предложения: точки есть, начало предложения со строчной буквы, в части тексте.
Ребенок 8	3 дисграфических ошибок: пропуск звука, пропуск слога
Ребенок 9	8 дисграфических ошибок: пропуск согласных при стечении, пропуск слога, отсутствие границ предложения в части тексте.
Ребенок 10	2 дисграфических ошибок: пропуск звука

Таблица 11. Характер допущенных ошибок при дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у второклассников с ЗПР (итоговый срез)

Ребенок	Слуховой диктант.
Ребенок 1	10 дисграфических ошибок: пропуски гласных пропуски слога, отсутствие границ предложения в части тексте.
Ребенок 2	8 дисграфических ошибок: вставка звука, пропуск согласных при стечении, слитное написание предлога с словом
Ребенок 3	5 дисграфических ошибок: перестановки звука, перестановка слога, отсутствие точки в предложении, начало со строчной буквы.
Ребенок 4	5 дисграфических ошибок: пропуск гласного звука, пропуск слога, отсутствие точки в конце предложения, начало предложения со строчной буквы.
Ребенок 5	3 дисграфических ошибок: пропуск звука .
Ребенок 6	9 дисграфических ошибок: пропуск гласного звука, пропуск слога, отсутствие границ предложения в части тексте.
Ребенок 7	11 дисграфических ошибок: пропуск звука, пропуск слога, на уровне предложения: точки есть, начало предложения со строчной буквы, в части тексте.
Ребенок 8	4 дисграфических ошибок: пропуск звука, пропуск слога.
Ребенок 9	12 дисграфических ошибок: пропуск согласных при стечении, пропуск слога, отсутствие границ предложения в части тексте.
Ребенок 10	3 дисграфических ошибок: пропуск звука

Упражнения, способствующие коррекции дисграфии на почве нарушения
языкового анализа и синтеза у обучающихся с ЗПР

Первый этап

1. Формирование понятия о предложении:

Упражнение 1.1. «Где предложение, а где набор слов?»

Логопед произносит две речевые единицы. Ребенок определяет, что является предложением, а что - просто набор слов.

- «Сапожки, дети, одели» (набор слов) - «Дети одели сапожки» (предложение).

- «Пчелы, жужжать» (набор) - «Пчела жужжит» (предложение).

- «Самолёт, лететь» - «Самолёт летит».

Упражнение 1.2 «Соедини слово с короткой полоской, предложение с длинной»

Перед ребенком выкладываются карточки (слова и предложения). Нужно соединить слова с короткой полоской, предложения с длинной.

Слова:

весна	снег	лужи	почки	ручейки

Предложения:

Снег потемнел	Идёт весна
Журчат ручьи	Илья спал
Мальчики играют	_____

Упражнение 1.3. «Хлопни в ладоши / топни ножкой»

Логопед произносит слова и предложения. Ребенок хлопает в ладоши, если слышит слово, и топает ножкой, если слышит предложение.

Слова - весна, солнышко, шишки, ягоды, деревья.

Предложения - идет дождь, дети играют, собака лает, светит солнце, мальчик бежит.

2. Обучение выделению предложений из текста.

Упражнение 2.1. «Определи границы предложений в тексте»

Ребёнку предъявляется сплошной текст без точек и заглавной буквы. Нужно определить, где заканчивается одно предложение и начинается другое (на слух - по интонации).

«сегодня хорошая погода мы пойдём гулять
в парк там много деревьев и цветов».

«кошка спит на диване мама готовит обед»

«Зима падает пушистый снег крыши домов
побелели малыши лепят снеговика».

«в лесу было тихо пели птицы вдруг
хрустнула ветка»

Упражнение 2.2. «Подними карточку с цифрой»

Логопед читает текст, состоящий из 2-4 предложений. Ребенок поднимает карточку с цифрой, соответствующей количеству предложений в тексте.

«Светит солнце. Дети играют во дворе»,

«За окном метель. Ветер воет. Окна покрылись узорами.»

«Мы пошли в парк. Там катались на каруселях. Ели мороженое. Весело провели время.»,

«Кошка спит. Собака лает.».

Упражнение 2.3. «Исправь ошибки Незнайки»

Логопед читает «письмо Незнайки», в котором отсутствуют границы между предложениями. Ребёнок должен найти ошибки и прочитать текст правильно.

«наступила весна тает снег бегут
ручьи»

«смотри какой большой снеговик мы
его слепили вчера он с морковкой
вместо носа как здорово»

3. Обучение определению количества слов в предложении.

Упражнение 3.1. «Отшагай / отхлопай слова»

Логопед произносит предложение, а дети отшагивают каждое слово. Затем называют количество слов.

«Под берёзой растёт подберёзовик»,

«На столе лежит книга»,

«В школу я пошёл с хорошим настроением»

Упражнение 3.2. «Подними нужную цифру»

Перед детьми раскладываются карточки с цифрами (от 2 до 6). Логопед произносит предложение, ребёнок определяет количество слов и поднимает соответствующую карточку.

«Наступила зима», «Выпал первый пушистый снег», «Дети вышли гулять».

«Наступила весна»

«Выпал первый пушистый снег»

Упражнение 3.3. «Сосчитай слова в стихотворении»

Логопед читает короткое стихотворение (1-2 строки).

«Всему названию дано - и зверю, и предмету»

«В лесу родилась ёлочка, в лесу она росла»

«Наша Таня громко плачет: уронила в речку мячик»

4. Обучение определению последовательности слов в предложении

Упражнение 4.1. «Назови слово по порядку»

Логопед произносит предложение (3-5 слов). Ребёнок повторяет его и называет слово по порядку: «Первое слово -....., второе -....., третье -...».

«Старый друг лучше новых двух»,

«Ученье - свет, а неученье - тьма»,

«Умный молчит, когда дурак ворчит»

Упражнение 4.2. «Какое слово пропущено?»

Логопед произносит предложение с пропуском одного слова. Ребенок определяет, какого слова не хватает, и называет его.

«Мальчик....дрова топором» (рубит)

«Легко взять, да отдать» (трудно)

«Вода размыва» (дороги)

Упражнение 4.3. «Убери слово»

Логопед произносит длинное предложение. Ученик последовательно убирает по одному слову, повторяя оставшуюся часть.

«Моя бабушка всегда печёт вкусные пироги» - «Бабушка всегда печёт вкусные пироги» - «Бабушка печёт вкусные пироги» - «Бабушка печёт пироги» - «Бабушка печёт».

«Мою красную шапку связала спицами бабушка»

«Мой брат забивает в стену большой гвоздь»

5. Формирование навыка составления схем предложения.

Упражнение 5.1. Начерти схему предложения»

Логопед произносит предложение. Ученик выкладывает схему с помощью полосок (каждое слово - одна полоска) и обозначает начало предложения (угол) и конец (точка).

«Во дворе громко лает Жучка.» «Моя мама вырастила ирис», «Моя сестра жуёт ирис».

┌ _____ .
┌ _____ .
┌ _____ .

Упражнение 5.2. «Подбери предложение к схеме»

Ребёнку предъявляется готовая схема (например, из трёх полосок). Он придумывает предложение с соответствующим количеством слов и «читает» по схеме.

┌ _____ .
┌ _____ .
┌ _____ .

Упражнение 5.3 «Преврати короткое предложение в длинное»

Логопед даёт короткое предложение (2-3 слова) Ученик добавляет слова, чтоб получилось более длинное предложение, и рисует новую схему.

«Мама купила туфли» - «Мама купила красные туфли»

«Идёт дождь», «Петя ест пирог»

6. Формирование навыка составления предложения из заданных слов.

Упражнение 6.1. «Составь предложение из слов (в начальной форме)»

Логопед называет слова в начальной форме. Ученик правильно оформляет в предложении.

«Девочка, одевать, кукла» - «Девочка одевает куклу»

«Галя , рисовать, ёлка»

«Ваня, строить, шалаш»

Упражнение 6.2. «Восстанови порядок слов»

Перед ребёнком лежат карточки с шариками, на ниточках которых расположены слова. Ребёнку предлагается собрать шарики так, чтобы получились предложения.

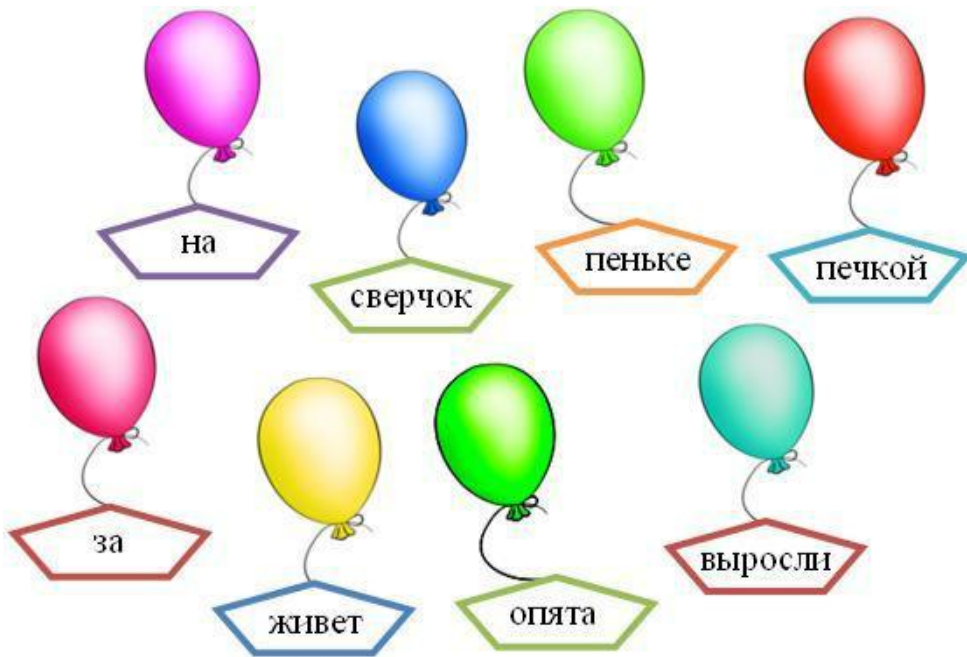


Рисунок 3. Восстанови порядок слов

Упражнение 6.3. «Закончи предложение»

Логопед произносит начало предложения. Ребёнок добавляет недостающее слово (или слова) и называет полное предложение.

«Дети прибежали(из школы)», «Лиса убежала в(лес)», «Книга лежит(на столе)»

Упражнение 6.4. «Составь предложение по картинке»

Ученику предъявляется сюжетная картинка. Он составляет предложение из 3-5 слов, затем выкладывает схему.



Рисунок 4. Составь предложение по картинке

7. Формирование навыка правильного оформления предложения на письме.

Упражнение 7.1 «Вставь заглавную букву и точку»

Ребёнку предъявляется текст, в котором все слова написаны со строчной буквы, точки отсутствуют. Нужно исправить ошибки и записать в тетрадь.

«Ярче светит солнышко потемнели в полях дороги посинел на реке лёд прилетели белоносые грачи скоро оденется лес листвою зацветёт на опушке черёмуха».

Упражнение 7.2 «Объясни, почему здесь нужна большая буква»

Логопед показывает карточки с предложениями, где начало и конец выделены. Ребёнок объясняет правила оформления и записывает предложения в тетрадь.

«Маша пошла гулять.», «Сегодня на улице холодно.», «Почему ты не сделал уроки?»

Маша пошла гулять.

Сегодня на улице холодно.

Почему ты не сделал уроки?

Второй этап

1. Формирование понятия о слоге и слогообразующей роли гласных.

Упражнение 1.1 «Сколько гласных - столько слогов»

Логопед произносит слово, ребёнок называет количество гласных звуков соответственно, количеству слогов. Предварительно объясняется правило: «Сколько гласных, столько и слогов».

Пример: снег (1 гласная - 1 слог), ла-па, сол-ныш-ко, маль-чи-ки.

Упражнение 1.2. «Выдели гласный из слога»

Логопед произносит слоги различной структуры (ах, ус, ма, да, кра). ребёнок называет только гласный звук из этого слога.

Упражнение 1.3. «Где спрятался гласный?»

Логопед произносит односложное слово. Ребенок определяет место гласного звука в слове (начало, середина, конец) и показывает соответствующую схему.

Схемы: О ___ (гласный в начале), ___ О ___ (гласный в середине), ___ О (гласный в конце).

(ус, дом, стул, акт, бак, вход)

2. Обучение делению слов на слоги

Упражнение 2.2. «Отхлопай слово»

Логопед произносит слово. Ученик отхлопывает каждый слог в ладоши, затем называет количество хлопков (количество слогов)

(ма-ма, ко-ро-ва, ба-ра-бан, жур-чат)

Упражнение 2.2. «Отшагай слово»

Ребёнок делает шаг на каждый слог произносимого слова. Количество шагов соответствует количеству слогов.

(песок, бабочка, кот, деревья, увидимся)

Упражнение 2.3. «Контроль подбородком»

Ребёнок кладёт тыльную сторону ладони под подбородок и произносит слово. Количество опусканий подбородка соответствует количеству слогов (так как при произнесении гласного нижняя челюсть опускается) (шишки, ягоды, мальчики)

3. Определение количества слогов в слове

Упражнение 3.1. «Подними нужную цифру»

Перед ребёнком раскладываются карточки с цифрами 1, 2, 3, 4. Логопед произносится слово, ребёнок определяет количество слогов и поднимает соответствующую цифру.

(снег(1), лу-жи (2), сол-ныш-ко (3), маль-чи-ки (3) че-ре-па-ха (4)

Упражнение 3.2. «Найди лишнее слово»

Логопед называет 3-4 слова. Ребенок находит слово, которое отличается по количеству слогов от остальных.

Пример: лес, дом, машина, сок - лишнее машина 3 слога.

4. Определение последовательности слогов в слове

Упражнение 4.1. «Назови слоги по порядку»

Логопед произносит слово (или показывает картинку). Ребёнок называет слоги в том порядке, в котором они следуют в слове.

(ли-са 1- ли, 2- са)

Упражнение 4.2. «Какой слог пропущен»

Логопед произносит слово с пропуском одного слога. Ученик определяет какого слова не хватает, и называет полное слово.

Пример: «...-ро-ва» корова, «ба-...-бан» барабан.

Упражнение 4.3. «Допиши слог»

Ребёнку предъявляется картинка и подпись к ней, в которой не дописан последний слог. Нужно дописать слог.



СОЛ-НЫШ-



тра-



маль-чи-



ШИШ-

Рисунок 5. Допиши слог

5. Формирование слогового синтеза

Упражнение 5.1. «Составь слово из слогов»

Логопед называет слоги вразбивку. Ребёнок соединяет их в слово и произносит целиком.

Пример: «ба, ра, бан» - «барабан», «ма, ши, на» - «машина»

Упражнение 5.2. «Собери слово из кубиков»

На кубиках написаны слоги. Ребенку необходимо построить слово, соединив кубики стрелками или поставив их в правильном порядке.

Пример: «сол-ныш-ко» - солнышко; «поч-ки» - почки; «ру-чей-ки»

6. Закрепление слогового анализа и синтеза в письменных упражнениях

Упражнение 6.1. «Запиши слово, разделяя на слоги»

Ребёнок записывает слово под диктовку, разделяя его на слоги чёрточками. (ко-ро-ва, ма-ши-на, до-мик)

Упражнение 6.2. «Вставь пропущенный слог»

Ученику предъявляется слово с пропущенным слогом. Нужно вставить подходящий слог и записать слово полностью.

(...-ро-ва - корова, де-...-ка - девочка)

...-ро-ва

де-...-ка

Упражнение 6.3. «Составь слово из слогов, данных вразброс»

Ребенку даётся набор слогов, из которых нужно составить слово и записать его.

Пример: ки, ба, ран - БАРАНКИ

ки

ба

ран

Упражнение 6.4. «Раздели сплошной текст на слоги»

Ребёнку предъявляется текст, записанный слитно. Нужно разделить слова на слоги вертикальными чёрточками.

Пример: МАМАМЫЛАРАМУ - (МА-МА МЫ-ЛА РА-МУ)

МАМАМЫЛАРАМУ

7. Дифференциация слов по слоговой структуре

Упражнение 7.1. «Расставь слова в два столбика»

Ребенок распределяет слова в два столбика: в первый - односложные, во второй - двусложные

Пример: лист, день, мост, крот (1 слог) в первый столбик

Кино, дупло, лето (2 слога) во второй столбик.

лист, день, мост, крот, дупло, шишки, сучья

Упражнение 7.2. «Подбери слова к схеме»

Ребёнку предъявляются слоговые схемы (например «___», «___ - ___»). нужно придумать и записать слова, соответствующие этим схемам.

Третий этап Формирование фонематического анализа и синтеза.

1. Развитие умения выделять звук на фоне слова.

Упражнение 1.1. «Услышь звук»

Логопед произносит ряд звуков. Ребёнок хлопает в ладоши, когда слышит заданный звук.

Пример: Хлопни когда услышишь звук [С]: А, У, С, М, Ш, С, К, Т, С...

Упражнение 1.2. «Где звук»

Логопед произносит слова с заданным звуком. Ребёнок определяет, есть ли этот звук в слове, поднимает соответствующую карточку (да, нет)

[З] - заяц, зима, коза, дом....

Упражнение 1.3. «Выдели первый звук»

Логопед произносит слова. Ребёнок называет первый звук в каждом слове.

Пример: «Утка - У, арбуз - А, кукла - К»

Упражнение 1.4. «Выдели последний звук»

Логопед произносит слова. Ребёнок называет последний звук в каждом слове.

Пример: «Снег - Г, лес - С, дом - М»

2. Определение позиции звука в слове (начало, середина, конец)

Упражнение 2.1. «Где спрятался звук?»

Логопед произносит слово с заданным звуком. Ребёнок определяет, где находится этот звук: начале, середине или в конце слова.

Пример: звук С - солнышко (начало), миска (середина), лес (конец)

Упражнение 2.2. «Подбери слово к схеме»

Ребёнку предъявляется звуковая схема с обозначением позиции звука. Нужно придумать слово, в котором заданный звук находится на указанном месте.

Схемы: [] ____ (звук в начале), ____ [] ____ (в середине), ____ [] (в конце).

[] ____

____ [] ____

____ []

Упражнение 2.3. «Подними сигнал»

Логопед произносит слово. Ребёнок поднимает карточку (красную - звук в начале, синюю - середине, зелёную - в конце) в зависимости от позиции заданного звука. [С] снег, лес, быстрые.

[К] крот, паук, доктор.

3. Определение последовательности звука в слове.

Упражнение 3.1. «Назови звуки по порядку»

Логопед произносит слово. Ребёнок называет все звуки в слове в той последовательности, в которой они следуют.

Пример: «Лес - [Л], [Э], [С].....»

Упражнение 3.2. «Какой звук пропущен?»

Логопед произносит слово с пропуском одного звука. Ребенок определяет кокого звука не хватает.

Пример: МАК без М, ЛЕС без Е

Упражнение 3.3. «Звуковая дорожка»

Ребѐнку предъявляется схема слова (клеточки по количеству звуков). Логопед произносит слово, ребѐнок выкладывает фишки со звуками в клетки по мере выделения каждого звука.

[] [] [] (лес), [] [] [] [] (снег)

4. Определение количества звуков в слове.

Упражнение 4.1. «Сосчитай звуки»

Логопед произносит слово. Ученик определяет количество звуков в нем и поднимает соответствующую цифру.

Пример: Дом - 3 звука, Мама - 4зв., Стол, Книга.....

Упражнение 4.2. «Придумай слово с заданным количеством звуков»

Логопед называет число (3, 4, 5). Ребѐнок придумывает слово, в котором ровно столько звуков.

5. Формирование фонематического синтеза.

Упражнение 5.1. «Узнай слово»

Логопед произносит звуки последовательно (с паузами или слитно). Ребѐнок узнает слово и называет его целиком.

Пример: «К-О-Т» - кот, «М-А-М-А» - мама, «Д-О-М» - дом

Упражнение 5.2. «Составь слово из звуков»

Логопед называет звуки в неправильном порядке. Ребѐнок восстанавливает порядок и называет слово.

Пример: «А, К,А,Ш» - каша, «М, О,С»- сом

6. Образование новых слов путѐм манипуляциям со звуками.

Упражнение 6.1. «Добавь звуки»

Логопед называет слово. Ребѐнок добавляет заданный звук в начало или конец слова, чтобы получилось новое слово.

Пример: Добавь звук [К] в начало, конец «рот» - «крот»; «пар» - «парк»; «Оля» - «Коля»

Упражнение 6.2. «Замени звук»

Логопед называет слово. Ребѐнок заменяет первый или последний звук на заданный и получает новое слово.

Пример: «Дом» - замени на [С] - «сом», на [К] - «ком», на [Т] - «том», на [Л] - «лом»

Упражнение 6.3 «Убери звук»

Логопед называет слово. Ребёнок убирает заданный звук (первый или последний) и называет получившееся слово.

Пример: Убери первый звук в слове «баня» - «Аня», убери последний звук в слове «силач» - «сила»

Упражнение 6.4. «Составь слова из букв данного слова»

Ребенку предлагается длинное слово. Нужно образовать из его букв как можно больше новых слов.

Пример: «ТРАКТОР»- рак, так, рот, рок, ток,кот, рота, кора, торт, корт,крот, такт, тракт.

7. Закрепление фонематического анализа в письменных упражнениях

Упражнение 7.1. «Вставь пропущенную букву»

Ребёнку предъявляется слово с пропущенной буквой. Нужно вставить подходящую букву.

Пример: «ви..ка»- вилка, «ди..ан» - диван, «у...ка»- утка, «лу..а» - лужа.

«ви..ка»

«ди..ан»

«у...ка»

«лу..а»

Упражнение 7.2. «Впиши буквы в кружки»

Ребенку даются схемы слов, где некоторые звуки обозначены кружками. Нужно вставить подходящие буквы.

Пример: «раО» - рак, «каОа» - каша.....

Упражнение 7.3. «Слово - загадка»

На доске записаны первые буквы слова, вместо остальных точки ребенок отгадывает слово.

Пример: «П.....» - «простокваша»

Упражнение 7.4. «Цепочка слов»

От записанного слова образовать цепочку слов таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего звука предыдущего слова.

Пример: «дом - мак - кот - топор - рука»

8. Дифференциация звуков.

Упражнение 8.1. «Сравни слова»

Логопед называет пары слов, различающихся одним звуком. Ребёнок находит лишний звук и объединяет разницу в значение.

Пример: «миска - мишка», «коза - коса», «дом - том», «бочка - точка».

Упражнение 8.2. «Повтори похожие слова»

Логопед называет 2-3 похожих слов. Ребёнок повторяет их в заданной последовательности.

Пример: «мак - бак - так», «моток - каток - поток», «будка - дудка - утка».

Четвёртый этап. Закрепление на уровне слова, предложения и текста.

1. Закрепление на уровне слова.

Упражнение 1.1. «Вставь пропущенную букву»

Ребёнку предъявляется слово с пропущенной буквой. Нужно вставить подходящую букву и записать слово полностью.

Пример: «ви..ка»- вилка, «ди..ан» - диван, «у...ка»- утка, «лу..а» - лужа.

Упражнение 1.2. «Слово - загадка»

На доске записаны первые буквы слова, вместо остальных точки ребенок отгадывает слово по количеству букв и записывает его.

Пример: «П.....» - «простокваша», «К....»- «кот», «КОМ»

Упражнение 1.3. «Цепочка слов»

От записанного слова образовать цепочку слов таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего звука предыдущего слова.

Пример: «дом - мак - кот - топор - рука»

Упражнение 1.4. «Составь слова из одного фиксированного слога»

Ребенку предлагается фиксированный слог. Нужно составить слова, присоединяя подходящие слоги.

Пример: к фиксированному слогу КО присоединить слоги ЖА, РА, ЗА, НИ - получить слова КОЖА, КОРА, КОЗА, КОНИ.

2. Закрепление на уровне предложения.

Упражнение 2.1. «Раздели сплошной текст на предложения»

Ребёнку предлагается текст, записанный слитно без точек и заглавных букв. Нужно определить границы предложения, поставить точки и заглавные буквы.

«наступила осень птицы улетают на юг дни стали короче»

Упражнение 2.2. «Посчитай слова в предложении»

Логопед читает предложение. Ребёнок определяет количество слов в нем и поднимает соответствующую карточку с цифрой.

Примеры предложений: «Наступила зима» (2), «Выпал первый пушистый снег» (4), «Дети вышли гулять» (3)

Упражнение 2.3. «Составь предложение из слов в (в начальной форме)»

Логопед называет слова в начальной форме. Ученик правильно оформляет в предложении и делает запись.

«Девочка, одевать, кукла» - «Девочка одевает куклу»

«Галя , рисовать, ёлка»

«Ваня, строить, шалаш»

Упражнение 2.4. «Восстанови порядок слов»

Логопед называет слова в неправильном порядке. Ребёнок переставляет их так, чтобы получилось грамматически правильное предложение, и записывает его.

Пример: «Карандаш, рисовать, девочка» - «Девочка рисует карандашом».

Упражнение 2.5. «Начерти схему предложения»

Логопед произносит предложение. Ученик выкладывает схему с помощью полосок (каждое слово - одна полоска) и обозначает начало предложения (угол) и конец (точка). Затем записывает предложение под схемой

«Во дворе громко лает Жучка.»

┌─── ─── ─── ─── ───┐ .

«Моя мама вырастила ирис»,

┌─── ─── ─── ───┐ .

«Моя сестра жуёт ирис».

┌─── ─── ─── ───┐ .

Упражнение 2.6. «Подбери предложение к схеме»

Ученику предъявляется сюжетная картинка. Он составляет и записывает небольшой рассказ из 3-5 предложений, соблюдая все сформированные навыки анализа и синтеза.

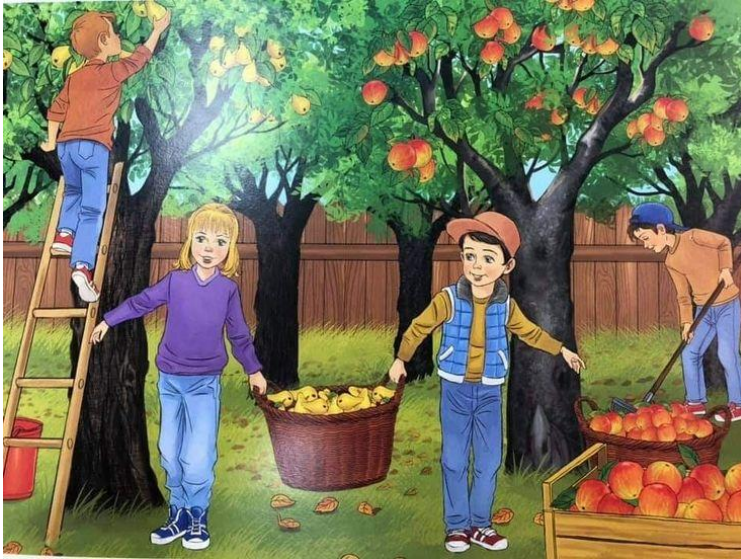


Рисунок 6. Напиши рассказ по сюжетной картинке

4. Формирование самоконтроля при письме.

Упражнение 4.1. «Запись фраз с заданным количеством слов»

Ребёнку предлагается составить и записать предложения, содержащие строго определённое количество слов. Упражнение формирует умение планировать объем высказывания, контролировать себя при письме и удерживать инструкцию.

«В течение 5 минут придумай и запиши 3 предложения. Первое предложение должно состоять из 4 слов, второе из 5, третье из 3 слов. Используй союзы и предлоги как отдельные слова, считай их тоже».

Пример: Мама купила себе яблоко

Упражнение 4.2. «Сигнальные карточки»

Ребёнку выдаются две карточки: красная (опасно, возможна ошибка) и зелёная (правильно). Во время письма он поднимает красную карточку, если замечает орфографические трудности (безударную гласную, парную согласную, пропуск буквы). Упражнение развивает оперативный самоконтроль внимание к (ошибкоопасным) местам.

Я буду читать текст, а ты внимательно слушай. Как только услышишь слово в котором можно ошибиться, сразу подними красную карточку. Если слово вызывает сомнение подними зелёную. Затем я дам карточку для списывания текста.

Наступила зима. Выпал пушистый снег.
Дети вышли на улицу. Они слепили
снеговика. Всем было весело.

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

**ЗАДАНИЕ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ТИПА**

Обучающиеся: Смелова Людмила Сергеевна

Код 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

Тема: Логопедическая работа по преодолению дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у второклассников с задержкой психического развития

Курс: 5, группа SZ-B21A-01

Руководитель: Алирзаева Индира Бабаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики.

Перечень основных вопросов, которые должны быть рассмотрены в выпускной квалификационной работе:

1. Выявить современное состояние дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у второклассников с ЗПР;
2. Изучить особенности и определить уровень сформированности навыка письма и навыков языкового анализа и синтеза у обучающихся 2 класса с ЗПР;
3. Определить содержание коррекционной работы направленной на преодоление дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у обучающихся с ЗПР.
4. Определить результативность предложенного содержания логопедической

работы по преодолению дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза у обучающихся с ЗПР.

План – график выполнения ВКР


№	Наименование этапов работы	Срок выполнения этапов работы	Отметка о выполнении
1	Определение темы исследования.	Сентябрь 2025 г.	выполнено
	Формулировка целей и задач исследования; Определение объекта и предмета исследования. Уточнение актуальности.	Сентябрь 2025 г. – Октябрь 2025 г.	выполнено
2	Написание первой главы. Теоретическая часть (работа с литературой). Составление диагностического комплекса для проведение констатирующего эксперимента.	Ноябрь 2025 г. – Январь 2026 г.	выполнено
3	Проведение констатирующего эксперимента.	Январь 2026 г.	выполнено
4	Проведение коррекционной работы.	Январь 2026 г. – Апрель 2026 г.	выполнено
5	Логопедическая работа Проведение контрольного этапа.	Февраль 2026 г. – Апрель 2026 г.	выполнено
6	Написание третьей главы. Анализ результатов диагностики. Оценка эффективности логопедической работы.	Март 2026 г. – Апрель 2026 г.	выполнено

7	Подготовка работы к предзащите.	Апрель 2026 г.	выполнено
8	Доработка, исправление ошибок.	Май 2026 г.	выполнено
9	Подготовка к защите.	Май 2026 г.	выполнено

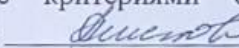
Утверждено на заседании кафедры,

протокол № 1 от «24» сентября 2025 г.

Заведующий кафедрой  / Беляева О.Л.

Научный руководитель  / Алирзаева И.Б.

М.П.

Задание принял к исполнению, с критериями оценки выпускной квалификационной работы ознакомлен:  / Смелова Л.С.

«24» сентября 2025 г.


ПРОТОКОЛ НОРМОКОНТРОЛЯ

выпускной квалификационной работы (бакалаврской работы) и сопроводительных документов основным требованиям к ее оформлению обучающегося ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева

Тема ВКР: Лингвистическая работа по классификации дискурсов на основе междисциплинарного анализа и синтеза и вторичной лексикой с федеральной политической разведкой
 Обучающийся Милова Людмила Сергеевна
 Группа Э2-БЭИИ-01

№ п/п	Объект	Параметры	+/-
1	2	3	4
1.	Наименование темы работы	Соответствует теме, утвержденной распоряжением директора ИСГТ	+
2.	Размер шрифта	14	+
3.	Название шрифта	Times New Roman, обычный, цвет – черный	+
4.	Межстрочный интервал	1,5	+
5.	Абзацный отступ (мм)	1,25	+
6.	Поля (мм)	Левый край – 2,5 см; правый – 1,0 см; верхний и нижний края по 2 см	+
7.	Выравнивание	Основной текст – по ширине	+
8.	Общий объем	Не менее 60 страниц текста, включая иллюстрации, таблицы, формулы, приложения (не менее 40 страниц текста без учета приложений)	+
9.	Последовательность приведения структурных частей	Титульный лист. Содержание. Введение. Основная часть. Заключение. Список использованных источников. Приложения. Вкладываются в ВКР: отзыв, справка Антиплагиат, согласие на обработку персональных данных, протокол о прохождении нормоконтроля	+
10.	Оформление содержания	Написание СОДЕРЖАНИЯ начинается с новой страницы. Название СОДЕРЖАНИЯ оформляется заглавными буквами, полужирное начертание текста, по центру страницы, без абзацного отступа. Все разделы содержания (главы, параграфы, выводы по главам, заключение, список использованных источников и приложения) должны разместиться на одной странице, отделяются от СОДЕРЖАНИЯ одним пробелом, выравниваются по ширине, интервал 1,5	+
11.	Объем и наличие всех структурных элементов	Объем параграфов от 5 стр. Выводы в конце параграфов и глав. Выделения по тексту работы (исключить)	+
12.	Объем заключения	2–3 страницы	+

13.	Нумерация страниц	<p><i>Нумерация страниц</i> сквозная по всей работе, страницы нумеруются посередине верхнего поля 14 кеглем, номер на первой странице (Титульный лист ВКР) не ставится, нумерация продолжается со второй страницы ВКР.</p> <p>– Содержанию необходимо присвоить номер 2, а не 1.</p>	+
14.	Нумерация таблиц, формул, иллюстраций	<p>Нумерация таблиц, рисунков и др. – сквозная по всей ВКР, включая Приложения (нумеруем отдельно каждый вид графического изображения: у таблиц своя нумерация, рисунки также имеют свою сквозную нумерацию т.д.).</p> <p>Если таблица в работе одна, номер таблицы не указывается, при этом оформление остается таким же</p> <p>Таблицы нумеруются «Таблица 1. Зависимость показателей уровня тревожности от условий» над таблицей посередине.</p> <p>Иллюстрации нумеруются «Рисунок 1. Абакус» под иллюстрацией посередине.</p>	+
15.	Оформление заголовков	<p>Написание ГЛАВ начинается с новой страницы. Название ГЛАВЫ оформляем заглавными буквами, полужирное начертание текста, по центру страницы, без абзачного отступа, интервал 1,5.</p> <p>Написание первого Параграфа первой главы и первого Параграфа второй главы пишем с новой строки (не отделяем от главы пробелом).</p> <p>Остальные параграфы принято писать или с новой страницы (если более ½ текста предыдущей страницы оформлено текстом), или продолжать страницу предыдущего параграфа (если менее ½ текста предыдущей страницы оформлено текстом). В последнем варианте особенности оформления следующие: необходимо выдержать один пробел между текстом предыдущего параграфа и заголовком нового параграфа, а также один пробел между заголовком нового параграфа и его текстовой части.</p> <p>Название Параграфа оформляем с использованием полужирного начертания текста; первое слово в названии Параграфа пишем с заглавной буквы, остальные буквы и слова оформляем строчными буквами без абзачного отступа. Основной текст от заголовка отделяется одним пробелом.</p>	+

Ответственный за нормоконтроль  П.Ф.Похабова