

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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

САПРОНОВА ОЛЬГА ГЕННАДЬЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ НАРУШЕНИЙ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА
В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРЫХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

направление подготовки 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И. о. зав. кафедрой коррекционной педагогики

кандидат педагогических наук, доцент

_____ О.Л. Беляева

« _____ » _____ 2017 г.

Руководитель: кандидат педагогических наук,

доцент Мамаева А.В.

Дата защиты « _____ » _____ 2017 г.

Обучающийся Сапронова О.Г.

« _____ » _____ 2017 г.

Оценка _____

Красноярск

2017

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы исследования языкового анализа и синтеза в письменной речи у детей с задержкой психического развития	
1.1. Психофизиологические основы процесса письма.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития.....	11
1.3. Характеристика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у детей с задержкой психического развития...	16
1.4. Методические аспекты проблемы коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у детей с задержкой психического развития.....	22
Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ	
2.1. Организация и методика проведения.....	28
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	31
2.3. Методические рекомендации по преодолению дисграфии на основе нарушения звукового анализа и синтеза у обучающихся 3-х классов с задержкой психического развития.....	37
Заключение.....	48
Список литературы.....	52
Приложения.....	56

Введение

Актуальность исследования. Анализ современных статистических данных свидетельствует о постоянном увеличении количества детей, испытывающих трудности в усвоении письма и чтения. По данным М. Е. Хватцева (1950 г.), число учащихся с дисграфией в массовых школах г. Ленинграда составляло около 6 %. И. Н. Садовникова (1976 г.) выявляет уже до 11 % детей с нормальным интеллектом, но страдающих дисграфией. Изучение состояния письма в массовых школах М. С. Грушевской (1982 г.) позволило выявить около 12,9 % детей с дисграфией среди учащихся младших классов. Статистические исследования Л.Г. Парамоновой (2000 г.), направленные на изучение распространенности дисграфии в общеобразовательной школе, показали, что в обычных школах число детей с дисграфией составило 37 %, а в гимназиях – 20 %. Д.М. Гесслер (2010 г.) выявил, что 67 % детей с дисграфией нуждаются в логопедической помощи.

Младший школьный возраст представляет собой процесс интенсивного умственного развития ребенка, в том числе, с тяжелыми нарушениями развития. В связи с этим особое значение приобретает проблема ранней коррекции недостатков психического развития данной категории школьников.

Изучение состояния письма у младших школьников с задержкой психического развития - важный аспект этой проблемы. Одной из распространенных причин появления трудностей в обучении учащихся специальной школы является дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Она становится причиной неуспеваемости у младших школьников с задержкой психического развития, служит препятствием для обучения и в итоге отрицательно влияет на развитие ребенка, формирование его личности.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза является распространенным явлением у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста. В настоящее время в отечественной логопедии освещены вопросы симптоматики, механизмов,

структуры дисграфии, разработаны как общие методологические подходы, так и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов. Однако проблема коррекции дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития все еще остается актуальной. Это связано с недостаточной эффективностью традиционных методик коррекции дисграфии у детей с задержкой психического развития. Поэтому данная проблема является интересной и актуальной.

Проблема исследования: заключается в ответе на вопрос, каковы специфические проявления дисграфии у обучающихся 2-х классов с задержкой психического развития.

Объект исследования: письменная речь младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет исследования: особенности дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников, имеющих задержку психического развития.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что в результате экспериментального изучения письменной речи обучающихся 2-х классов с задержкой психического развития будут выявлены особенности проявлений стойких ошибок на письме, проявляющиеся в нарушении языкового анализа и синтеза. Выявленные особенности помогут нам составить методические рекомендации по коррекции дисграфических ошибок у обучающихся 2-х классов с нарушением языкового анализа и синтеза.

Цель: выявить особенности и уровень сформированности навыков письма у обучающихся 2-х классов с задержкой психического развития.

В соответствии с целью исследования нами сформулированы **задачи:**

1. Изучить психолого-педагогическую, логопедическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности и уровни сформированности навыков письма, языкового анализа и синтеза у обучающихся 2-х классов с задержкой психического развития.

3. Составить методические рекомендации по развитию письменной речи, устранению дисграфических ошибок на основе выявленной симптоматики у обучающихся 2-х классов с задержкой психического развития.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения А.Р. Лурии о психофизиологических механизмах письма; Р.И. Лалаевой о классификации дисграфии, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма;

Методы исследования:

В соответствии с целью, гипотезой и задачами исследования, применялись как теоретические (анализ литературных источников), так и эмпирические методы. Среди эмпирических методов исследования использовались: метод наблюдения, беседа, опрос, констатирующий эксперимент. Методы количественной и качественной обработки материала и интерпретации результатов.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что её результаты позволяют расширить имеющиеся представления об особенностях навыков письма у обучающихся 2-х классов, имеющих задержку психического развития.

Практическая значимость исследования заключается в составлении методических рекомендаций, направленных на устранение или снижение дисграфических ошибок на основе нарушения языкового анализа и синтеза, что позволит повысить эффективность логопедической работы, проводимой с детьми.

Исследование проводилось в три этапа:

Первый этап (сентябрь – ноябрь 2016 г.) – был посвящен изучению и анализу литературы по проблеме исследования, что позволило определить цель, предмет, объект, задачи, гипотезу исследования.

Второй этап (декабрь – февраль) – реализация констатирующего эксперимента.

Третий этап (март - май 2017 г.) – количественная и качественная обработка данных эксперимента, оформление результатов, формулировка выводов, заключений, составление методических рекомендаций.

Организация исследования: констатирующий эксперимент был проведен на базе МБОУ СОШ № 65 и МБОУ СШ №129 г. Красноярска. В эксперименте принимало участие 20 обучающихся 2-х классов, из которых были сформированы 2 группы: контрольная (10 человек, с нормальным уровнем речевого развития) и экспериментальная (10 человек с недостатками чтения и письма, обусловленными задержкой психического развития).

Структура работы: оформлена в стандартном виде, включает 2 главы, приложение, гистограммы, таблицы, копии письменных и устных работ испытуемых.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Психофизиологические основы процесса письма

Процесс письма - сложная, осознанная форма речевой деятельности. Первой из специальных операций, входящих в состав процесса письма, является анализ звукового состава слова. За звуковым анализом следует переводение выделенной фонемы в графическую схему. Третьим моментом в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков - букв - в нужные графические начертания [25].

Как известно, А.Р. Лурия [26] выделил три функциональных блока мозга, которые принимают участие и в процессе письма.

Структурно-функциональные блоки головного мозга:

- 1 блок - блок регуляции тонуса и бодрствования (подкорковые образования) обеспечивает поддержание активного тонуса коры при письме;
- 2 блок - блок приема, переработки и хранения чувственной информации (задние отделы коры: височная, теменная, затылочная области) обеспечивает переработку слухоречевой информации – распознавание фонем, определение и дифференциацию лексем, слухоречевую память; переработку кинестетической информации, что включает дифференциацию артикулем; кинестетический анализ движений руки во время письма; переработку зрительной информации – актуализацию зрительных образов букв и слов, зрительно-моторную координацию;
- 3 блок – блок программирования, регуляции и контроля (лобные отделы коры) обеспечивает регуляцию письменной речевой деятельности – планирование, реализацию и контроль в процессе письма, а также моторное (кинетическое) программирование движений руки во время письма.

А.Р. Лурия [25] выделял 3 предпосылки письма:

1. Анализ звукового состава слова, определение последовательности звуков и их количества.
2. Соотнесение выделенных звуков с их оптической схемой - буквой.
3. Преобразование оптического знака буквы в нужное графическое изображение.

Условия формирования первой предпосылки письма - это сохранный слух, сохранена и развита умственная деятельность, анализ, сохранение правильного звукопроизношения, фонематического восприятия, произвольного внимания, вербальной памяти. Причинами нарушения первой операции письма могут быть: нарушение слуха, фонематического восприятия, искаженное звукопроизношение вследствие недостаточности звуко-двигательного анализатора, задержка психического развития.

Для выполнения второй предпосылки письма требуется актуализация мозга. У ребенка должны быть сохранены: зрительное восприятие, дифференциация зрительного восприятия, зрительная память. Тормозят формирование этой операции нарушения периферического и центрального отделов зрительного анализатора, нарушения зрительной памяти, произвольного внимания, несформированность зрительного анализа, связанного с дефектами познавательной деятельности, устойчивых фонематических представлений о звуках и словах.

Третьей предпосылкой является начертание графем. Ее выполнение искажается при отсутствии координации и дифференциации выполнения движений суставов пальцев рук (и в пространстве). Движения глазных яблок должны быть в норме.

А.Р. Лурия в работе «Очерки психофизиологии письма» [24] выделил следующие операции письма. Письмо начинается с *побуждения, мотива, задачи*. Такой задачей могут быть: сохранение информации на определенное время, передача ее другому лицу, побуждение кого-то к действию и др.

Изначально человек должен составить *план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей*. Каждая мысль,

которую необходимо записать, с помощью внутренней речи соотносится с определенной структурой предложения. В процессе письма пишущий должен сохранять нужный порядок написания предложений и слов в них, ориентироваться в том, что он уже написал и что ему предстоит написать.

Каждое предложение, подлежащее записи, *разбивается на составляющие его слова*, после чего следует одна из сложнейших операций процесса письма - *анализ звуковой структуры слова*, который осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов и состоит из двух звеньев.

Необходимо определить *последовательность звуков*, составляющих слово, то есть превратить слово в серию членораздельных звуков. Затем необходимо превратить слышимые звуки в *фонемы*. Большую роль при определении звуковой структуры слова, последовательности звуков и места каждого звука в слове играет *проговаривание*, которое может быть громким, шепотным или внутренним в зависимости от уровня сформированности навыка письма [39].

Следующая операция письма - *соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы (графемой)*, которая должна быть отдифференцирована от других, особенно сходных графически [20].

Р.Е. Левина [17] обращала внимание на различие понятий «буква» и «графема». Графема является единым образцом фонемы на письме независимо от того, какой буквой, какого шрифта она изображена в каждом конкретном случае. Овладение грамотой идет по пути усвоения графем данного языка. Не буква как рисунок, носящий название соответствующего звука, а графема - графическое обозначение фонемы - составляет единицу чтения и письма. Для соотнесения фонемы с графемой необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Затем следует моторная операция процесса письма - *воспроизведение с*

помощью движения руки зрительного образа буквы.

М.М. Безруких [1] отмечает, что письмо - это очень трудная для ребенка статическая нагрузка. Выполнение письма связано с тонкой и совершенной координацией движений пальцев, кисти, предплечья, плеча, требует длительной фиксации суставов. Письмо вызывает значительное напряжение мышц не только руки, но и туловища. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль, который по мере написания букв подкрепляется зрительным контролем.

В процессе формирования и функционирования речевой деятельности, в том числе и письменной речевой деятельности, выделяются две группы механизмов, тесно взаимодействующих друг с другом: общефункциональные и специфические речевые механизмы (А.Р. Лурия [25], Е.Ф. Соболевич [37] и др.).

При рассмотрении общефункциональных механизмов речевой деятельности актуальным является когнитивный подход. В соответствии с когнитивным подходом языковая способность рассматривается как неотъемлемая и органическая составляющая речевого развития, тесно связанная с другими когнитивными структурами и процессами - восприятием, мышлением, вниманием, памятью и др.

В качестве общефункциональных механизмов речевой деятельности и языковой способности ребенка рассматриваются мыслительные операции (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования), долговременная и оперативная память, внимание [18].

В процессе формирования языковой способности ребенка А.А. Леонтьев [19] выделяет два этапа:

- этап практического владения языком, на котором происходит усвоение и использование правил языка в процессе речевого общения. Ребенок еще не осознает правила языка, но использует их в процессе речи, ведет себя так, как будто знает эти правила. На этом этапе ребенок овладевает устной речью. Практическое владение языком является базисом для перехода к более

высокому уровню владения языком;

- этап осознания правил языка, на котором ребенок не только правильно употребляет и комбинирует речевые единицы, но и осознает языковые правила. Это этап метаязыковой деятельности ребенка. Именно на этом этапе происходит овладение письменной речью, требующей осознания фонематических, морфологических, синтаксических закономерностей языка.

Таким образом, анализируя вышесказанное, мы пришли к выводу, что письмо следует рассматривать как особую языковую норму, реализующуюся в письменном тексте.

Анализ психофизиологических механизмов процесса письма позволяет выделить и те специфические операции, которые входят в структуру процесса письма: анализ предложения по словам, фонематический анализ структуры слова, дифференциация фонем на основе акустических и артикуляторных признаков, перекодирование фонемы в зрительный образ графемы, трансформация зрительного образа буквы в кинестетический образ графемы и ее моторная реализация.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития

В настоящее время наблюдается неуклонный рост количества детей с различными видами психической патологии. Одной из самых распространенных патологий является задержка психического развития. Задержка психического развития - одна из наиболее распространенных форм психических нарушений.

В настоящее время задержка психического развития рассматривается как вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся практически все случаи замедленного психического развития, а также относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, но не достигающей умственной отсталости [12].

По данным медико-социальных исследований, за последние несколько лет значительно увеличилось количество детей с нарушениями развития, в частности психики. Психологические особенности детей с задержкой психического развития изучены еще не совсем достаточно, несмотря на большое количество работ, проведенные исследования не позволяют комплексно подойти к проблеме адаптации и коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития. Анализ литературных данных показал, что, несмотря на рост количества детей, имеющих задержку психического развития, среди современных исследований представлен крайне ограниченный круг таких, которые рассматривают особенности становления личности таких детей, их эмоциональные и мотивационные особенности. Это значительно снижает эффективность психологической помощи этой категории детей [14].

Когнитивные нарушения при задержке психического развития предполагают дефицит памяти, внимания, мышления, недоразвитие речи, дефицит быстрого усвоения или выдачи информации. Эти состояния проявляются трудностями нахождения слов, снижением беглости речи, чем вызывают заметный дистресс, препятствуют деятельности на привычном уровне [21].

У детей с задержкой психического развития наблюдается отставание в развитии всех видов мышления и особенно словесно-логического. Наблюдается более высокий уровень развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития по сравнению со словесно-логическим мышлением. Дети с задержкой психического развития с трудом овладевают обобщающими словами; для них характерно неумение планомерно рассмотреть объект, выделить в нем части и назвать их, определить их форму, цвет, величину, пространственное соотношение частей [41].

Недостаточная сформированность познавательных процессов зачастую является главной причиной трудностей, возникающих у детей с задержкой

психического развития при обучении в школе. Многочисленные клинические и психологические исследования доказывают, что существенное место в структуре дефекта познавательной деятельности детей с задержкой психического развития принадлежит нарушениям памяти [31].

Развитие памяти у детей с задержкой психического развития занимает особенное место. У них наблюдаются отклонения в формировании произвольной памяти, им сложно заучивать стихи и песни. Для запоминания материала у таких детей важна подача, нужно использовать как внешние, так и внутренние опоры, для этого служат ассоциативные связки с прошлым опытом, в то время как у нормально развивающихся сверстников достаточно только наглядности [34].

Для младших школьников с задержкой психического развития свойственна низкая познавательная активность. Недостаточное развитие познавательных интересов, учащихся с задержкой психического развития связывают с интеллектуальным отставанием, у таких детей замедленно формируются умственные операции, такие, например, как сравнение и обобщения, им трудно выделить какие-либо предметы на фоне других, или наоборот дать предметам обобщающее название, незрелостью эмоциональной сферы и личности в целом [5].

Затруднения в обучении обусловлены не только недостатками познавательной деятельности, но и незрелостью эмоциональной сферы - им присущи нарушения процессов возбуждения и торможения, самоконтроля, несформированностью личностных качеств, проблемами общения. Как показывают многие исследования Н.Л. Белопольской, А.О. Дробинской, Т.В. Егоровой, В.В. Лебединской, Н.А. Менчинской, В.И. Самохваловой, А.В. Острогиной, С.Г. Шевченко и других, у детей с задержкой психического развития, формирование учебной мотивации затруднено [38].

По утверждению А.С. Пругченкова, А.А. Сиялова, интеллектуальная недостаточность чаще всего обнаруживается в начале школьного обучения и проявляется в трудности усвоения знаний, умений, навыков, адаптации к

учебным требованиям. Для учащихся с задержкой психического развития характерно снижение интереса к учебе, низкий уровень саморегуляции, произвольной сферы, трудности при планировании деятельности, у них значительно снижен самоконтроль. Учащиеся с задержкой психического развития в большинстве случаев не могут справиться с трудностями, возникающими при обучении, чаще реагирует неадекватными эмоциональными реакциями: злостью, обидой [43].

Формирование учебной мотивации учащихся с задержкой психического развития в процессе обучения в силу имеющегося у них дефекта должно происходить иначе, чем у нормально развивающихся сверстников. Чаще всего особенности детей с задержкой психического развития изучают в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, при этом акцент ставится на дефицитность в развитии тех или иных характеристик и качеств [32].

У детей с задержкой психического развития, в ходе коррекционной работы, изменяются способы решения поставленных задач: от практического освоения до зрительного соотнесения. Имеется недостаток в способах восприятия, преобразования пространства, которыми свободно владеют их нормально развивающиеся сверстники [42].

У детей с задержкой психического развития постижение объективных отношений между предметами формируется в более поздние сроки, что влияет на формирование обобщенных представлений о пространстве, способность определять направление не только относительно себя, но и по отношению к другим объектам [10].

Изучение особенностей восприятия-воспроизведения пространственных признаков выявило, что дети с задержкой психического развития воспринимают пространственные признаки, но их представления не дифференцированы. Выявлено, что представление о зависимости величины предметов от тех условий, в которых они рассматриваются, находится в зоне ближайшего развития только в старшем дошкольном возрасте. Наблюдается значительный разрыв между ориентировкой в пространственных признаках

предметов на практическом и вербальном уровнях. Пространственные характеристики детям непонятны, мало употребляются в речи и смешиваются [3].

Дети с задержкой психического развития оказываются неспособными ориентироваться на листе бумаги, плане, схеме. На любом этапе перехода из одной модальности в другие дети необходима помощь со стороны взрослого. Все это говорит о необходимости специально организованного формирования ориентировки в пространстве у детей с психоорганическим синдромом [11].

В специальной литературе имеются многочисленные данные о том, что двигательная функция, у детей с задержкой психического развития, нарушена в большей мере, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. При этом этапы развития двигательных функций часто запаздывают, что сказывается в дальнейшем на развитии двигательных возможностей ребёнка [22].

Недостатки развития моторики у детей с задержкой психического развития обнаруживаются на разных уровнях нервной и нервно-психической организации. Органическая связь между психикой и моторикой подмечена давно. Психика выражается в моторных актах, но эта связь обоюдная: благодаря проприоцепции моторика влияет на психику. Поэтому детям с задержкой психического развития так необходимы занятия физической культурой и трудовой деятельностью [2].

У детей с задержкой психического развития плохо развита ориентировка в ситуации общения. Это находит отражение в недостаточном осмыслении, осознании ситуации общения, что приводит к неудаче во взаимодействии. Детям с такими проблемами значительно труднее ориентироваться в ситуации самостоятельной игры [6].

Неразвитость функций общения связана с несформированностью мотивов общения, низким уровнем развития игровой деятельности, недостаточным уровнем развития основных форм общения [15].

Задержка психического развития у детей существенно влияет на процесс

становления социальных отношений, и обуславливает отличие в важности отношений с людьми, находящимися в ближайшем социальном окружении от похожих отношений у детей с нормой в развитии. Именно ближайшее социальное окружение детей с задержкой психического развития играет главную роль в становлении личностных образований детей с задержкой психического развития, которые обуславливают процесс формирования межличностных отношений этих детей с ближайшим социальным окружением [35].

Для детей с задержкой психического развития характерно стремление общаться в основном в малых социальных группах. Они характеризуются наличием наиболее выраженного стремления к доминированию, нежели к отгороженности. Дети с задержкой психического развития характеризуются небольшой социальной активностью. Большие объемы информации непосильны ребенку с задержкой психического развития [43].

Социально-психологическая адаптация детей с задержкой психического развития имеет свою специфику, которая определяется, помимо интеллектуальной незрелости, и личностными факторами, а именно специфическими особенностями формирования и содержания Я-концепции, реализация которой способна повысить общий уровень социально-психологической адаптации [34].

Таким образом, для детей с задержкой психического развития характерно отставание в развитии психических процессов, познавательных интересов, а, также, несформированность мотивов общения, что сказывается на различных видах деятельности ребенка.

1.3. Характеристика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у детей с задержкой психического развития

Одной из распространенных причин появления трудностей в обучении у детей с задержкой психического развития является дисграфия. Она становится причиной неуспеваемости у 30-40 % детей с нормальным зрением

и слухом, служит препятствием для обучения и в итоге отрицательно влияет на развитие ребенка, формирование его личности. Проблемы эти возникают у большинства детей, имеющих задержку психического развития, причем правила грамматики и орфографии ребенок может знать [27].

Дифференциация характера ошибок письма с учетом несформированности высших психических функций, процессов письма, этапов овладения навыком письма помогают уточнить представления о симптоматике и механизмах дисграфии. Несмотря на то, что нарушение письма находится в центре внимания ученых, нет единой точки зрения на механизмы возникновения дисграфии, симптомы, пути ее преодоления (О.Б. Иншакова [8], А.Н. Корнев [10], Р.И. Лалаева [15], Р.Е. Левина [18] и др.). Это связано с недостаточной эффективностью традиционных методик коррекции, с увеличением числа учащихся с дисграфией, вариативностью, усложнением симптоматики и механизмов этого нарушения.

Большинство исследователей на современном этапе отражают подход к изучению природы дисграфии на основе монофакторной модели – обнаружение единого механизма, неполноценности одной функции в возникновении дисграфии, другая часть альтернативных исследований предлагает существование нескольких качественно разных дисфункций, вызывающих стойкие избирательные трудности в овладении письмом. Большинство зарубежных ученых в настоящее время сходятся во мнении, что термин «дисграфия», являясь патологическим состоянием, объединяет несколько типологически разных по механизмам состояний, общим свойством которых является стойкое избирательное затруднение в освоении навыка письма (G.Th. Pavlidis, P.D. Pumfrey) [28].

В логопедической литературе можно встретить разные определения этого явления.

Дисграфию определяют, как неврологическое состояние, имеющее органическое происхождение и проявляющееся в специфическом нарушении процесса письма, проявляющееся в виде изолированного или комплексного

нарушения чтения, письма, орфографии, письменной речи, счета и нотного письма, недостатками моторной функции и организационных навыков [33].

В отечественной логопедической литературе к дисграфии принято относить только нарушения письма (Л.С. Волкова [21], А.Н. Корнев [10], Р.И. Лалаева [14], Р.Е. Левина [18] и др.). Современные представления о дисграфии в отечественной логопедической науке рассматриваются в рамках психолого-педагогического и клинико-педагогического подхода. Представителями психолого-педагогического подхода (Р.Е. Левина [18], Л.Ф. Спирина [11], А.В. Ястребова [44], Г.В. Чиркина [18] и др.) дисграфия рассматривается как отсроченное проявление письменно-речевого дефицита, где фонетико-фонематические процессы играют первостепенную роль. Сторонники клинико-педагогического подхода связывают дисграфию с несформированностью высших психических функций, нарушений операционного состава письма (Т.В. Ахутина [40], О.Б. Иншакова [8], А.Н. Корнев [10], Р.И. Лалаева [15], М.Е. Хватцев [41] и др.).

По определению Р.И. Лалаевой [15], дисграфия - частичное расстройство процесса овладения письмом, проявляющееся в многочисленных ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе овладения письмом.

Многообразие имеющихся фактов на современном этапе изучения дисграфии целесообразно рассматривать в нескольких аспектах: внутреннем – биологическом и когнитивном, и внешнем – социально-культурном.

В последние годы патогенез дисграфии связывают с сочетанным действием биологических факторов, приводящих к функциональной незрелости определенных мозговых систем. В связи с этим в центре внимания исследований все чаще оказываются дети с мозговыми дисфункциями, в частности, с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ). У детей с дисграфией довольно часто обнаруживается синдром дефицита внимания, гиперактивность и преимущественно первый его вариант: синдром

дефицита внимания. Частота встречаемости синдрома дефицита внимания, гиперактивности составляет у детей с дисграфией от 8 % до 66 % [35].

Дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза, А.Н. Корнев [10] относит к метаязыковым. У детей с этим видом дисграфии страдают не языковые (фонологические), а метаязыковые процессы: операции, связанные с осознанием основных лингвистических единиц членения речи (предложение, слово, слог, звук) и анализом устных высказываний на эти условные единицы. Этот вид дисграфии, по наблюдениям автора, является наиболее распространенным. В письме детей встречаются многочисленные пропуски и перестановки букв и слогов, нарушено деление текста на предложения (отсутствуют точки и заглавные буквы) и предложения - на слова.

Парамонова Л.Н. [33] пишет о следующих дисграфических ошибках, обусловленных нарушением языкового анализа и синтеза:

1. Замена букв по принципу сходства соответствующих им звуков: звонких согласных парными глухими и наоборот; мягких согласных соответствующими твердыми и наоборот; замены в группах свистящих и шипящих звуков; буквенные замены в группе сонорных согласных (Р, РЬ, Л, ЛЬ) и Й.

2. Искажение звукослоговой структуры слов и нарушение границ между словами в предложении: пропуски букв в словах; вставка лишних букв; перестановка букв; пропуск слогов в словах; вставка лишних слогов; перестановка слогов; слияние нескольких слов в одно слово; разделение одного слова на части.

3. Аграмматизмы в письме.

4. Замена букв по принципу оптического сходства и искаженное их написание. Неточность в изображении букв может выражаться в следующем: в недописывании элементов; в добавлении лишних элементов; в написании вместо нужного элемента сходного с ним; в неправильном расположении элементов букв в пространстве по отношению друг к другу.

Одной из распространенных причин дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза является несформированность у детей слогового анализа и синтеза.

Л.Н. Ефименкова [7] выделила у детей с задержкой психического развития несколько уровней сформированности слогового анализа и синтеза:

1) умственный уровень сформированности умения (успешное выполнение операций слогового анализа и синтеза и действия в целом на уровне представлений, ориентировочная основа действия сформирована полностью, действие автоматизировано, свободно выполняется в быстром темпе по существенным признакам);

2) переходный уровень сформированности умения (успешное выполнение операций слогового анализа и синтеза и действия в целом на основе представлений после уточнения ориентировочной основы действия, действие максимально свернуто, но для начала его выполнения требуется время, потраченное на уточнение существенных признаков);

3) внутреннеречевой уровень сформированности умения (успешное выполнение операций слогового анализа и синтеза и действия в целом на основе внутренней речи без внешних опор, отдельные операции действия сокращены, вследствие чего действие выполняется плавно по существенным признакам на основе речевой схемы ориентировочной основы действия);

4) внешнеречевой уровень сформированности умения (успешное выполнение операций слогового анализа и синтеза и действия в целом на основе внешнего проговаривания каждой выполняемой операции после уточнения ориентировочной основы действия и существенных признаков, действие максимально развернуто во внешней речи, выполняется недостаточно плавно и быстро);

5) материализованный уровень сформированности умения (успешное выполнение операций слогового анализа и синтеза и действия в целом на основе полной материализации структурных элементов действия и ориентировочной основы действия, действие максимально развернуто во

внешнем материализованном плане, выполняется в медленном темпе с постоянным уточнением существенных признаков);

б) умение не сформировано (невозможность успешного выполнения операций слогового анализа и синтеза и действия в целом, ориентировочная основа действия не сформирована, задание не опознаётся, существенные признаки не выделяются, отказ от выполнения задания).

Проявления дисграфии у детей с задержкой психического развития носят нестабильный, вариативный характер. Ошибки обнаруживаются чаще всего в условиях усложнения способа выполнения задания, при усложнении речевого материала. Это свидетельствует о недостаточной автоматизированности, неустойчивости операций, языковых процессов, входящих в состав сложной деятельности, каким является письмо. Многие из этих процессов еще не автоматизировались, не превратились в операции. Всякое усложнение деятельности приводит к тому, что отдельные процессы, не будучи автоматизированными, выходят из-под контроля, расстраиваются [16].

Таким образом, анализируя вышесказанное, мы пришли к выводу, что дисграфия это частичное расстройство процесса овладения письмом, проявляющееся в многочисленных ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе овладения письмом. У детей с задержкой психического развития с дисграфией, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза, выделяют 3 основные группы специфических ошибок: ошибки на уровне буквы и слога; ошибки на уровне слова; ошибки на уровне словосочетания, предложения и текста.

1.4. Методические аспекты проблемы коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у детей с задержкой психического развития

Одним из наиболее важных вопросов современной теоретической и практической логопедии является коррекция нарушений письменной речи у детей с задержкой психического развития. Коррекция дисграфии в настоящее время является одной из наиболее актуальных задач логопедии. Такими исследователями, как В.А. Ковшиков [9], Р.И. Лалаева [15], И.Н. Ефименкова [7], И.Н. Садовникова [35], Г.Г. Мисаренко [30] и т.д. предлагаются разные методы коррекционной работы по предотвращению развития дисграфии у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Практически для каждого вида нарушения письма установлен определенный порядок коррекции нарушения письма - либо на психолингвистическом уровне, либо на психофизиологическом уровне. Но основные методы работы психофизиологического уровня остаются неизменными, они включают в себя представления о звуке, а также связь звука и буквы. И при этом обязательно должен присутствовать психологический уровень развития письма, который включает мотив и желание писать.

В процессе логопедической работы по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза основной задачей логопедической работы является проведение коррекция нарушенного механизма, развитие психических функций, которые обеспечивающих нормальное функционирование операций процесса чтения и письма. Основные принципы логопедической работы при коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у детей с задержкой психического развития: комплексность и системность; этиопатогенетический принцип; принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации; принцип учета психологической структуры процессов чтения; принцип поэтапного формирования умственных действий; дидактические принципы обучения [4].

Раскроем некоторые из них: *Принцип комплексного подхода* означает проведение одновременной работы над развитием устной речи, чтения и письма. *Принцип системности* основывается в соответствии с методикой устранения каждого вида расстройств, которые представляют собой определенную систему методов, направленных на преодоление основного дефекта, на создание определенной функциональной системы. Использование каждого метода может определяться в соответствии с основной целью, а также его местом в общей системе работы. *Принцип учета психологической структуры процесса письма* учитывает нарушение звеньев и операций. Дети, имеющие нарушения письма, обладают разными механизмами дезорганизации, несформированностью одной из операций, недостаточной автоматизированностью, несформированностью нескольких операций, нарушением целостной программы деятельности при сформированности некоторых операций. При коррекции дисграфии в процессе работы логопед формирует у ребенка умственные действия и доводит их до автоматизма. В процессе логопедической работы происходит постепенная интериоризация действий, звуковой анализ, слуховые произносительные образы слова по представлениям [8].

К дидактическим принципам можно отнести принцип учета зоны ближайшего развития, принцип учета симптоматики и степени выраженности, принцип постепенного усложнения задания и речевого материала, принцип деятельностного подхода, онтогенетический принцип.

Основные задачи, направленные на преодоление дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у детей с задержкой психического развития, включают в себя: 1) преодоление дисграфических ошибок на письме; 2) формирование произвольного контроля в процессе выполнения письменных работ; 3) при проведении коррекции оптической дисграфии предполагаются упражнения, направленные на развитие зрительного гнозиса, зрительного восприятия и узнавания [15].

Основными методами и приемами являются: различение гласных и согласных; выделение любых звуков из слова; объединение звуков в слоги; объединение слогов в слова; определение последовательности звуков в слове [16].

Один из методов преодоления дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у детей с задержкой психического развития предлагает И.Н. Садовникова [35]. Она выделяет списывание как простейший вид письма наиболее доступный детям, страдающим дисграфией. Ценность его в возможности согласования темпа чтения записываемого материала, его проговаривания и записи с индивидуальными возможностями детей. Ее позиция объясняется тем, что она считает необходимым как можно раньше научить детей при списывании запоминать слог, а не букву, что вытекает из положения о слоге как основной единице произношения и чтения. Следовательно, специфической задачей письма становится правильное послоговое проговаривание, согласованное с темпом письма.

При коррекции дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза, важно учитывать 3 основные группы специфических ошибок: ошибки на уровне буквы и слога; ошибки на уровне слова и ошибки на уровне словосочетания, предложения и текста. С учетом этих групп ошибок и должна строиться работа по коррекции дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза [36].

Коррекционная работа с детьми с задержкой психического развития по развитию языкового анализа и синтеза также включает в себя: работу по интеллектуальному развитию (развитие мыслительной деятельности: памяти, восприятия, внимания); развитие мелкой моторики пальцев рук (игры с пальчиками, упражнения по обводке предметов, рисование по трафаретам, клеткам, закрашивание контурных изображений линиями, точками, вертикальными и горизонтальными штрихами, упражнения с ножницами); развитие восприятия и понимания речи (постепенно усложняющиеся инструкции, бытовые и игровые ситуации, грамматические конструкции,

расширение словарного запаса в соответствии с общепринятыми лексико-семантическими темами); развитие экспрессивной речи, формирование фразы, распространение (при помощи определений и однородных членов) и употребление в речи простых предложений [38].

Таким образом, преодоление дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у детей с задержкой психического развития может быть достигнуто комплексом различных подходов и методик, используемых в логопедии, педагогике, психологии и др. Коррекционная работа с детьми с задержкой психического развития по развитию языкового анализа и синтеза также включает в себя: интеллектуальное развитие, развитие мелкой моторики пальцев рук, развитие восприятия и понимания речи, развитие экспрессивной речи, формирование фразы, распространение и употребление в речи простых предложений.

Выводы по главе 1

Анализ психофизиологических механизмов процесса письма позволяет выделить специфические операции, которые входят в структуру процесса письма: анализ предложения по словам, фонематический анализ структуры слова, дифференциация фонем на основе акустических и артикуляторных признаков, перекодирование фонемы в зрительный образ графемы, трансформация зрительного образа буквы в кинестетический образ графемы и ее моторная реализация.

Дети с задержкой психического развития во многом в развитии отстают от нормально развивающихся сверстников. В настоящее время задержка психического развития рассматривается как вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся практически все случаи замедленного психического развития, а также относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, но не достигающей умственной отсталости.

Дисграфия - это частичное расстройство процесса овладения письмом, проявляющееся в многочисленных ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе овладения письмом. У детей с задержкой психического развития с дисграфией, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза, выделяют: ошибки на уровне буквы и слога; ошибки на уровне слова; ошибки на уровне словосочетания, предложения и текста.

Таким образом, преодоление дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у детей с задержкой психического развития может быть достигнуто комплексом различных подходов и методик, используемых в логопедии, педагогике, психологии и др. Коррекционная работа с детьми с задержкой психического развития по развитию языкового анализа и синтеза

также включает в себя: интеллектуальное развитие, развитие мелкой моторики пальцев рук, развитие восприятия и понимания речи, развитие экспрессивной речи, формирование фразы, распространение и употребление в речи простых предложений.

Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ

2.1 Организация и методика проведения.

Цель констатирующего эксперимента – выявить особенности и уровень сформированности навыков письма у обучающихся 2-х классов с задержкой психического развития.

Констатирующий эксперимент проводился на базе муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждений «Средняя общеобразовательная школа №65» и «Средняя школа №129» г. Красноярск. Целью данных учреждений: создание условий, обеспечивающие полноценное развитие индивидуальных способностей каждого ребенка, свободу общения и взаимодействие всех участников образовательного процесса, психологический комфорт, высокий творческий настрой, мотивацию обучения и других видов деятельности. В школах работают 3 службы: медицинская (врач-педиатр); логопедическая (учитель-логопед); социально-психологическая (педагог-психолог, социальный педагог).

В «Средняя общеобразовательная школа №65» реализованы условия для учащихся с ограниченными возможностями здоровья: обучение по индивидуальным учебным планам, выбор формы обучения (обучение на дому, семейное образование, самообразование), использование цифровых образовательных ресурсов, психологическая служба, работа логопункта. «Средняя общеобразовательная школа №65» функционирует по программе «Школа России», «Средняя школа №129» по программе «Перспектива».

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы контрольная и экспериментальная группы по 10 испытуемых в каждой.

При комплектовании групп учитывались:

- возраст - 8-9 лет,
- характер дефекта (контрольная группа – уровень речевого развития соответствует возрасту; экспериментальная группа –

задержка психического развития, уровень речевого развития - нарушение письменной речи).

На основе наблюдений за детьми, изучения психолого-медико-педагогической документации, бесед с педагогами были получены следующие данные об испытуемых экспериментальной и контрольной группы.

Экспериментальная группа. 100% детей имеют заключение – задержка психического развития. У 1000 % детей проявляется дисграфия. 20% с заключением дислексия, 50% детей с заключением дизартрия, 10% с заключением дислалия, у 20 % детей звукопроизношение в норме. 60% мальчики, 40% девочки. По данным психолога у 50% детей слабо сформировано произвольное внимание, у 60 % снижена память, 40 % детей от общего числа возбудимы, у 50 % детей высокий уровень школьной тревожности. 70 % детей испытывают трудности в овладении учебным материалом, 30 % усваивают программный материал в полном объеме. Из них 100% регулярно занимались с логопедом. 40% из 100% испытывают затруднения в запоминании инструкции педагога.

У 100% испытуемых зрение, слух соответствуют норме. 30% - частоболеющие дети.

Контрольная группа. 100 % детей не испытывают трудностей в усвоении программного материала, из них 70 % девочки, 30 % мальчики. По данным психолога, у 100 % детей память и внимание в норме, у 60 % детей средний уровень тревожности, у 10 % - низкий уровень, у 30 % - умеренный уровень. 80 % детей воспитываются в полной семье. 20 % детей – частоболеющие.

При проведении констатирующего эксперимента использовались общепринятые в логопедии методы и приемы исследования письменной и устной речи (Л.С. Волковой, Р.И. Лалевой, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Н.С. Жуковой, Т.А. Фотековой, Е.В. Мазановой и др.). Использовалась балльная оценка, предложенная Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной [53]. Эта оценка была адаптирована в соответствии с целями констатирующего эксперимента. Был взят речевой и стимульный материал, предложенный А.В.

Мамаевой [29].

Констатирующий эксперимент включал в себя 2 направления:

1. Исследование письма.
2. Исследование языкового анализа и синтеза.

1. **Исследование письма.** Данное направление включает в себя 1 пробу: диктант.

Диктант. Логопед сначала читает весь текст, затем диктует его по предложениям. После самостоятельной проверки учениками своей работы они еще раз сверяют ее с текстом диктанта, который орфографически читает логопед для вторичной проверки. Исправления при вторичной проверке делаются ручкой другого цвета.

Инструкция: Каждое предложение начинай писать после того, как оно будет прочитано логопедом. Проверь самостоятельно, правильно ли ты написал(а) диктант. Ошибки можно аккуратно исправить (правильные исправления за ошибку не считаются). Теперь еще раз проверь (логопед медленно читает текст).

Речевой материал:

Мальши.

Мама ушла. Гриша и Слава дома одни. Они любят играть. У Гриши кубики. У Славы машина и конь. Слава дал брату машину. Гриша дал кубики Славе. Дружно живут мальчики.

Оценка: Подсчитывается общее количество ошибок на языковой анализ и синтез.

Каждая ошибка оценивается в 1 балл.

2. Исследование языкового анализа и синтеза.

Стимульный материал:

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?

Оценка: 3 балла - правильное и точное выполнение каждой пробы; 2 балла – оказание организующей помощи; 1 балл – выполнение с помощью внешних опор; 0 баллов - неверное выполнение пробы или отказ от выполнения.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.

Нами проведен количественный и качественный анализ результатов по каждому направлению констатирующего эксперимента.

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента по каждому направлению исследования нами условно было условно выделено три уровня успешности: высокий, средний и низкий.

По направлению «**Исследование письма**»: высокий уровень – 0 баллов; средний уровень – 1-5 баллов; низкий уровень – более 5 баллов.

Результаты выполнения заданий по данному направлению представлены в гистограмме 1 (рис. 1) в приложении 2. С примерами письменных работ можно ознакомиться в приложении 4.

Рис.1. Распределение испытуемых на группы в зависимости от количества ошибок языкового анализа и синтеза на письме (%)



Как видно из гистограммы, у испытуемых экспериментальной и контрольной группы результаты исследования отличаются. У детей контрольной группы проявились от 0 до 1 ошибки, связанные с незнанием орфограмм. Если у испытуемых контрольной группы дисграфических ошибок не наблюдалось, то у испытуемых экспериментальной группы были допущены множественные ошибки на языковой анализ и синтез, такие как пропуски букв в начале и середине слова - у 90 % детей («Грша» - Гриша; «машну» - машину, «грать» - играть). Раздельное написание одного слова – у 30% детей («и грать» - играть). Слитное написание – у 20% детей («иконь» - и конь; «ондал» - он дал). 10% детей – использовали точку в середине предложения. 20% детей не поставили точку в конце предложения.

Помимо специфических дисграфических ошибок дети экспериментальной группы допустили орфографические ошибки: правописания жи-ши, правописание заглавной буквы в именах собственных и в начале предложения.

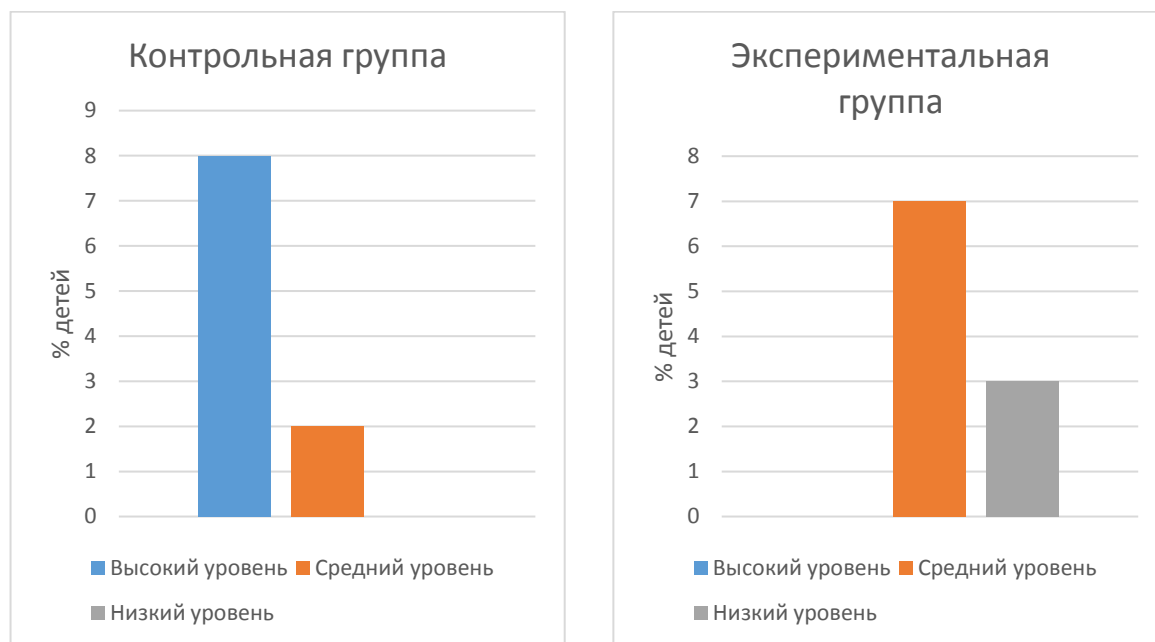
А также, у всех учащихся экспериментальной группы отмечались каллиграфические трудности: добавление либо недописывание элементов букв, неряшливость при написании, различные по высоте и наклону буквы и др.

По второму направлению «Исследование звукового анализа и синтеза»

условно выделены следующие уровни успешности: высокий уровень – 42-33 баллов; средний уровень – 32-18 баллов; низкий уровень – ниже 18 баллов.

Результаты по данному направлению представлены в гистограмме 2 (рис. 2) в приложении 2. С примерами работ можно ознакомиться в приложении 4.

Рис.2. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности языкового анализа и синтеза (%)



Сопоставив результаты двух групп по данному направлению, мы видим отличия в результатах. Если в контрольной группе лишь 20 % детей находятся на среднем уровне успешности (у них были допущены единичные ошибки, но при оказании организующей помощи ошибки корректировались), а остальные 80 % детей имеют высокий уровень успешности. Испытуемые экспериментальной группы находятся преимущественно на среднем уровне.

Более доступным заданием для детей экспериментальной группы было задание на определение количества слов в предложении – 100% детей выполнили его правильно, из них 80% выполнили правильно после организующей помощи (повторное проговаривание предложения). В задании на определение количества слогов в слове «мышка» и в слове «крот», 20% детей выполнили оба задания правильно, из оставшихся 80% детей, 50% выполнили задание неверно, 20% выполнили правильно первое задание, 10%

выполнили правильно второе задание. В заданиях на определение согласных/гласных звуков в слове «мышка», 60% детей выполнили оба задания правильно, 10% отказались выполнять задание, 20% определили верное количество гласных, но указали два согласных звука ([ш], [к]), 10% отнесли к гласным звукам ([ы], [а], [ш]), к согласным ([м], [к]). В задании на определение количества звуков в словах «краски» / «картина», 40% детей выполнили правильно первое задание, 20% выполнили правильно второе задание, 40% выполнили задание неверно после повторного проговаривания задания, или же после предъявления наглядной опоры, ошибки не были исправлены. В задании «назвать, какой звук первый/четвертый, в слове «картина»», 30% детей выполнили верно оба задания, из оставшихся 60 % испытуемых - 50% верно выполнили только первое задание, 10% выполнили неверно оба задания, 10% отказались выполнять задания. В заданиях «какой звук стоит после [с] в слове «краски» / после [к] в слове «картина»», 60% выполнили оба задания верно, из оставшихся 40% детей, 20% выполнили неверно оба задания, 10% верно выполнили первое задание, 10% отказались выполнять задание.

По итоговым результатам констатирующего эксперимента, нами были условно выделены средний и низкий уровень сформированности языкового анализа и синтеза на письме. Нами были выделены следующие ошибки: пропуски букв в начале и середине слова - у 90 % детей («Грша» - Гриша; «машну» -машину, «грать» -играть). Раздельное написание одного слова – у 70% детей («и грать» - играть). Слитное написание – у 60% детей («иконь» - и конь; «ондал» - он дал). 10% детей – использовали точку в середине предложения. 20% детей не поставили точку в конце предложения.

Данные ошибки, на среднем уровне проявлялись единично, некоторые из них были исправлены, после повторного прочтения текста. Наиболее распространенные ошибки: раздельное написание одного слова, слитное написание слов с предлогом или местоимением.

На низком уровне наблюдается стойкий характер ошибок, после

повторного прочтения текста, ошибки не были исправлены, или же, правильно написанный вариант был исправлен на неправильный. Наиболее распространенные ошибки: пропуски букв в начале и середине слова, раздельное написание одного слова.

Таким образом, 80% испытуемых экспериментальной группы, находятся на среднем уровне, а 20% испытуемых на низком уровне сформированности языкового анализа и синтеза на письме.

Также, нами были условно выделены средний и низкий уровень сформированности языкового анализа и синтеза в устной речи испытуемых. Были выделены ошибки: определение количества слов в предложении – 100% детей выполнили его правильно, из них 80% выполнили правильно после организующей помощи (повторное проговаривание предложения). В задании на определение количества слогов в слове «мышка» и в слове «крот», 20% детей выполнили оба задания правильно, из оставшихся 80% детей, 50% выполнили задание неверно, 20% выполнили правильно первое задание, 10% выполнили правильно второе задание. В заданиях на определение согласных/гласных звуков в слове «мышка», 60% детей выполнили оба задания правильно, 10% отказались выполнять задание, 20% определили верное количество гласных, но указали два согласных звука ([ш], [к]), 10% отнесли к гласным звукам ([ы], [а], [ш]), к согласным ([м], [к]). В задании на определение количества звуков в словах «краски» / «картина», 40% детей выполнили правильно первое задание, 20% выполнили правильно второе задание, 40% выполнили задание неверно после повторного проговаривания задания, или же после предъявления наглядной опоры, ошибки не были исправлены. В задании «назвать, какой звук первый/четвертый, в слове «картина»», 30% детей выполнили верно оба задания, из оставшихся 60% испытуемых - 50% верно выполнили только первое задание, 10% выполнили неверно оба задания, 10% отказались выполнять задания. В заданиях «какой звук стоит после [с] в слове «краски» / после [к] в слове «картина»», 60% выполнили оба задания верно, из оставшихся 40% детей, 20% выполнили

неверно оба задания, 10% верно выполнили первое задание, 10% отказались выполнять задание, в заданиях «какой звук стоит после [с] в слове «краски» / после [к] в слове «картина».

Данные ошибки, на среднем уровне проявились единично, в основном, ошибки допускались из-за невнимательности ребенка, его отвлекаемости. Постоянно требовался повтор задания, у детей много времени тратилось на понимание задания, его осмысление и выполнение. Одни из самых сложных заданий оказались: определение количества слогов в слове, задание «назвать, какой звук первый/четвертый».

На низком уровне, наблюдался частый отказ от выполнения заданий. Даже после нескольких повторений, или же после того, как предлагалось выполнить задания опираясь на зрительную опору, испытуемые часто просто отказывались выполнять задания. Самыми сложными заданиями оказались: определение согласных/гласных звуков в слове, определение количества слогов/звуков в слове, задание «назвать, какой звук первый/четвертый».

Таким образом, 70% испытуемых экспериментальной группы, находятся на среднем уровне, а 30% испытуемых на низком уровне сформированности языкового анализа и синтеза в устной речи.

При соотнесении результатов сформированности языкового анализа и синтеза на письме и в устной речи, нами получены следующие данные:

	Высокий уровень на письме	Средний уровень на письме	Низкий уровень на письме
Высокий уровень в устной речи			
Средний уровень в устной речи		70%	
Низкий уровень в устной речи		10%	20%

Как мы видим, 70% детей находятся на среднем уровне

сформированности языкового анализа и синтеза, как на письме, так и в устной речи, 10% детей находятся на среднем уровне сформированности языкового анализа и синтеза на письме, и на низком уровне сформированности языкового анализа и синтеза в устной речи, 20% детей находятся на низком уровне сформированности языкового анализа и синтеза, как на письме, так и в устной речи.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у 100 % обучающихся 2-х классов с задержкой психического развития, была выявлена дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза.

2.3. Методические рекомендации по преодолению дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся 2-х классов с задержкой психического развития

На основании анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента, нами составлены методические рекомендации по коррекции нарушений языкового анализа и синтеза у обучающихся 2-х классов с задержкой психического развития.

Работа по устранению дисграфии должна основываться на общих принципах логопедического воздействия, разработанных в отечественной специальной педагогике. Раскроем некоторые из них:

Принцип системности предполагает необходимость учета в логопедической работе структуры дефекта, определения ведущего нарушения, соотношения первичных и вторичных симптомов. Основывается в соответствии с методикой устранения каждого вида расстройств, которые представляют собой определенную систему методов, направленных на преодоление основного дефекта, на создание определенной функциональной системы. Использование каждого метода может определяться в соответствии с основной целью, а также его местом в общей системе работы.

Принцип учета психологической структуры процесса письма учитывает нарушение звеньев и операций. Дети, имеющие нарушения письма, обладают

разными механизмами дезорганизации, несформированностью одной из операций, недостаточной автоматизированностью, несформированностью нескольких операций, нарушением целостной программы деятельности при сформированности некоторых операций. При коррекции дисграфии в процессе работы логопед формирует у ребенка умственные действия и доводит их до автоматизма.

К дидактическим принципам можно отнести принцип учета зоны ближайшего развития, принцип учета симптоматики и степени выраженности, принцип постепенного усложнения задания и речевого материала, принцип деятельностного подхода, онтогенетический принцип.

При разработке методических рекомендаций по устранению дисграфии на основе языкового анализа и синтеза для детей 2-х классов с задержкой психического развития, использовались отдельные приемы и методы, описанные в работах И.Н. Садовниковой [35], Е.В. Мазановой [27], Р.И. Лалаевой [15], Р.Е. Левиной [17], Л.Ф. Спириной [11], С.Н. Шаховской [22] и других авторов.

По результатам констатирующего эксперимента у учащихся с задержкой психического развития, наиболее выраженными являются ошибки, связанные с недоразвитием языкового анализа и синтеза. Нами были выявлены дети со средним и низким уровнями развития языкового анализа и синтеза. Соответственно, мы дифференцированно подобрали задания по развитию языкового анализа и синтеза для данных групп детей.

Основными направлениями в логопедической работе, будут являться: фонематический анализ и синтез, слоговой анализ и синтез, анализ структуры предложения.

Для каждого уровня будут подобраны определенные задания, направленные на развитие языкового анализа и синтеза.

Таблица №1. Основные направления в работе. Приложение 3.

Направления работы	Средний уровень	Низкий уровень
I. Фонематический анализ и синтез		
Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.		+
Вычленение звука в начале и в конце слова. Определение первого и последнего звука в слове, а, так же, его места.		+
Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.	+	+
II. Слоговой анализ и синтез		
Назвать только гласный звук слога;	+	+
Записать только гласные буквы слогов;	+	+
Определить место гласного звука в слоге и показать соответствующую букву	+	+
Придумать слог, в котором гласный звук на первом, втором или третьем месте	+	+
III. Анализ структуры предложения		
Определять количество, последовательность и место слов в предложении	+	

Фонематический анализ может быть элементарным и сложным. Элементарный фонематический анализ – это выделение звука на фоне слова. Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова, определение его места (начало, середина, конец). И, наконец, самая сложная форма фонематического анализа – определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам.

На практике в процессе развития элементарных форм фонематического

анализа необходимо учитывать, что умение выделять и вычленять звук зависит от его характера, положения в слове, а, так же, от произносительных особенностей звукового ряда.

Сначала наличие звука определяем на слух и на основе собственного произношения, затем или только на слух, или только на основе собственного произношения и, наконец, по слуху – произносительным представлениям, т.е. в умственном плане.

Затем звук связываем с буквой. Выполняем следующие задания:

- показать букву, если в слове есть соответствующий звук;
- повторить за логопедом слова с заданным звуком, показать соответствующую букву;
- выделить из предложения слово, включающее данный звук и показать соответствующую букву;
- показать картинки, в названии которых есть звук, обозначаемый заданной буквой.

После того, как у детей сформировано умение определять наличие согласного в начале или конце слова, можно предлагать слова, в которых заданный звук находится в середине слова.

Работу по вычленению первого и последнего звука из слова начинаем с выделения первого ударного гласного из слова.

Используем следующие задания:

- определить первый звук в словах типа *ослик, утка, Аня, азбука, осы* и т.д.;
- найти в разрезной азбуке букву, соответствующую первому звуку слова, начинающегося с ударного слога;
- подобрать слова, которые начинаются на гласный *а, о, у*;
- отобрать картинки, названия которых начинаются на ударные гласные (*а, о, у*);
- к картинке подобрать букву, соответствующую первому звуку слова;

Далее следует работа по вычленению первого согласного из слова.

На этом этапе работы используем упражнения типа:

- подобрать названия цветов, животных, птиц, посуды, овощей, фруктов и т.д., которые начинаются с заданного звука;
- выбрать только те предметные картинки, названия которых начинаются с заданного звука;
- вписать первую букву в схему слова под картинкой;

При определении конечного согласного звука используются те же виды заданий, что и при определении первого гласного и согласного.

Логопедическую работу по формированию сложных форм фонематического анализа (определению последовательности, количества, места звука в слове по отношению к другим звукам), строим в три этапа:

1 этап – формирование фонематического анализа с опорой на вспомогательные средства, внешние действия.

2 этап – формирование действия фонематического анализа в речевом плане. Дети проговаривают слово, определяют первый и последующие звуки, уточняют количество звуков в слове.

3 этап – формирование действия фонематического анализа в умственном плане. На этом этапе дети определяют количество, последовательность и место звуков, не называя слова.

В процессе формирования фонематического анализа учитывается усложнение не только форм анализа, но и речевого материала. Используем следующую последовательность:

- односложные слова без стечения согласных, состоящие из одного слога;
- двусложные слова, состоящие из двух открытых слогов;
- двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слога;
- двусложные слова со стечением согласных на стыке слогов;
- односложные слова со стечением согласных в начале слова;
- односложные слова со стечением согласных в конце слова;
- двусложные слова со стечением согласных в начале слова;
- двусложные слова со стечением согласных в начале и в середине слова;

- трёхсложные слова.

Слоговой анализ и синтез предполагает умение делить слово на составляющие его слоги. Это имеет большое значение для усвоения навыков письма. Кроме того, слоговой анализ помогает детям более эффективно овладеть звуковым анализом слова. Слово делится на слоги, затем слог, являющийся более простой речевой единицей, делится на звуки.

Деление на слоги способствует выделению гласных. При слоговом анализе делаем акцент на гласные звуки.

В процессе формирования слогового анализа и синтеза важно учитывать поэтапность формирования умственных действий. Сначала работу ведем с опорой на вспомогательные средства, материализованные действия. В дальнейшем слоговой анализ и синтез осуществляю в плане громкой речи. На последующих этапах работы переносим это действие во внутренний план, осуществляю его на основе слухо – произносительных представлений.

При формировании действия слогового анализа с опорой на внешние вспомогательные средства предлагаем детям следующие задания: отхлопать или отстучать слово по слогам, сопровождать послоговое произнесение слова движением руки справа налево или слева направо. Предлагаем детям тыльной стороной ладони воспринимать движения нижней челюсти. Этот приём хорош в использовании, потому что гласные звуки произносятся с большим раскрытием ротовой полости, с большим опусканием нижней челюсти, чем согласные звуки. Количество движений нижней челюсти соответствует количеству гласных звуков и слогов в слове.

В процессе развития слогового анализа в речевом плане главной задачей ставим умение выделять гласные звуки в слове. На этом этапе дети должны усвоить основное правило слогового деления: в слове столько слогов, сколько гласных звуков. Опора на гласные звуки позволяет устранить такие ошибки письма, как пропуски гласных или их добавление.

С целью более эффективного формирования умения определять слоговой состав слова с опорой на гласные, необходима предварительная

работа по развитию дифференциации гласных и согласных, выделению гласных звуков из слова.

В работе по выделению гласного звука из слога предлагаем слоги различной структуры с различными гласными, например: ах, ус, ма, да, кра, аст, зол.

Используем следующие задания:

- назвать только гласный звук слога;
- записать только гласные буквы слогов;
- определить место гласного звука в слоге и показать соответствующую букву;
- придумать слог, в котором гласный звук на первом, втором или третьем месте.

Далее следует работа по выделению гласных звуков из слова. Сначала предлагаем односложные слова различной структуры (*ум, да, сом, волк, двор*). Дети определяют, какой гласный звук в слове и его место (начало, середина, конец). Составляется соответствующая графическая схема слов. Дальше идёт аналогичная работа на материале двусложных и трехсложных слов.

Рекомендуем следующие упражнения:

- назвать гласные звуки слова;
- записать на схеме только гласные данного слова;
- выделить гласные звуки из слова, положить соответствующие буквы разрезной азбуки;
- разложить картинки под гласными буквами, предварительно дети называют эти картинки;
- разложить картинки под различными графическими схемами, на которых записаны только гласные буквы;
- придумать слова по различным графическим схемам, на которых написаны гласные буквы.

На последнем этапе работы предлагаем задания по формированию действия слогового анализа и синтеза в умственном плане, на основе

слухопроизносительных представлений:

- придумать слова с одним, двумя, тремя слогами;
- придумать слово с определённым слогом в начале слова, например со слогом *ма*;
- придумать слово с определённым слогом в конце слова, например со слогом *ка*;
- определить количество слогов в названиях картинок (без предварительного их проговаривания);
- поднять цифру (1, 2, 3) в соответствии с количеством слогов в названии картинки. Логопед демонстрирует картинку, не называя её;
- по сюжетной картинке (без предварительного названия предметов) назвать слово из одного, двух, трёх слогов.

Полезными являются также упражнения, с использованием букв разрезной азбуки, запись слогов.

- составить слоги из букв разрезной азбуки;
- изменить порядок звуков в слове, назвать полученный слог. Логопед читает слог, дети воспроизводят звуки слога в обратной последовательности;
- работа с таблицами слогов. Логопед показывает буквы в определённом порядке и даёт задание назвать слог;
- составить из букв азбуки пары слогов, состоящих из одинаковых звуков: *мо – ом, ша – аш*;
- записать только слоги, начинающиеся с гласного звука;
- записать только слоги, которые оканчиваются гласным звуком;
- записать под диктовку открытые и закрытые слоги.

Анализ структуры предложения предполагает умение определять количество, последовательность и место слов в предложении.

С целью формирования и развития этого умения предлагаем детям следующие задания:

- определить границы предложения в тексте;

- придумать предложение по сюжетной картинке и определить в нём количество слов;
- придумать предложение с определённым количеством слов;
- увеличить количество слов в предложении;
- составить предложения из слов, данных в беспорядке или деформированные предложения;
- составить предложения по нескольким картинкам, на которых изображён один и тот же предмет в различных ситуациях. Дети придумывают предложения по картинкам. Затем называют предложение, в котором слово находится первым в предложении, затем предложение, в котором это слово на втором месте, далее – на третьем месте;
- придумать предложение с определённым словом;
- составить графическую схему предложения: предложение обозначается целой полоской, слова – маленькими полосками;
- по графической схеме придумать предложение;
- определить место слова в предложении (по счёту);
- поднять цифру, соответствующую количеству слов в предложении.

Таким образом, нами составлены методические рекомендации по преодолению дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза. Методические рекомендации построены с учетом, индивидуальных и возрастных особенностей. Представленные методические рекомендации могут быть использованы для работы с детьми младшего школьного возраста при проведении логопедических занятий.

Выводы по главе 2

Констатирующий эксперимент проводился на базе муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждений «Средняя общеобразовательная школа №65» и «Средняя школа №129» г. Красноярска с целью: выявить особенности нарушений языкового анализа и синтеза в устной и письменной речи у обучающихся 2-х классов с задержкой психического развития.

При проведении констатирующего эксперимента использовались общепринятые в логопедии методы и приемы исследования письменной и устной речи (Л.С. Волковой, Р.И. Лалевой, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Н.С. Жуковой, Т.А. Фотековой, Е.В. Мазановой и др.). Использовалась балльная оценка, предложенная Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной [40]. Эта оценка была адаптирована в соответствии с целями констатирующего эксперимента. Был взят речевой и стимульный материал, предложенный А.В. Мамаевой [29].

Констатирующий эксперимент включал в себя 2 направления:

1. Исследование письма.
2. Исследование языкового анализа и синтеза.

Итоговые результаты обследования сформированности языкового анализа и синтеза на письме: низкий уровень развития языкового анализа и синтеза был выявлен у 20% испытуемых. Средний уровень был выявлен у 80% испытуемых. Итоговые результаты обследования сформированности языкового анализа и синтеза в устной речи: низкий уровень развития языкового анализа и синтеза был выявлен у 30% испытуемых. Средний уровень был выявлен у 70% испытуемых.

Испытуемые экспериментальной группы затрудняются в задании на определение количества слогов в слове «мышка» и в слове «крот», 20% детей выполнили оба задания правильно, из оставшихся 80% детей, 50% выполнили задание неверно, 20% выполнили правильно первое задание, 10% выполнили

правильно второе задание. Испытуемые также затруднялись в задании на определение количества звуков в словах «краски» / «картина», 40% детей выполнили правильно первое задание, 20% выполнили правильно второе задание, 40% выполнили задание неверно после повторного проговаривания задания, или же после предъявления наглядной опоры, ошибки не были исправлены.

Анализируя полученные данные, мы выяснили, что у детей встречались множественные ошибки на языковой анализ и синтез, такие как пропуски букв в начале и середине слова («Грша» - Гриша; «машну» - машину, «грать» - играть). Раздельное написание одного слова – у 30% детей («И грать» - играть). Слитное написание – у 20% детей («иконь» - и конь; «ондал» - он дал).

По результатам констатирующего эксперимента у учащихся с задержкой психического развития, наиболее выраженными являются ошибки, связанные с недоразвитием языкового анализа и синтеза. Нами были выявлены дети со средним и низким уровнями развития языкового анализа и синтеза. Соответственно, мы дифференцированно подобрали задания по развитию языкового анализа и синтеза для данных групп детей.

Основными направлениями в логопедической работе, будут являться: фонематический анализ и синтез, слоговой анализ и синтез, анализ структуры предложения.

Для каждого уровня будут подобраны определенные задания, направленные на развитие языкового анализа и синтеза.

Заключение.

Проблема исследования нарушений звукового анализа и синтеза и, как следствие, развитие дисграфии, в современной школе становится очень острой.

По данным Ю. В. Микадзе, 2002 г., число неуспевающих школьников, в категорию которых попадают и дети с дисграфией составляет от 15% до 40% всех учащихся начальных классов. Необходимого уровня готовности к школьному обучению достигают к шестилетнему возрасту менее 50% детей [37].

Теоретический анализ литературных источников показал следующее: письмо в норме представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. Незрелость или недостаточное функционирование отдельных участков мозга могут приводить к несформированности операций письма, а также к недоразвитию языкового анализа и синтеза, а это, в свою очередь, вызывает специфические трудности в формировании и овладении процессом письма. Языковой анализ и синтез развивается в процессе онтогенеза поэтапно и к школьному возрасту должно быть сформировано. Вовремя сформированный языковой анализ и синтез, в свою очередь, предупреждает возможное появление вторичных речевых дефектов.

В случае возникновения дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза с помощью специально организованной и систематической логопедической работы можно преодолеть недостатки письменной речи. Целью нашего исследования явилось выявить особенности и уровень сформированности навыков письма у обучающихся 2-х классов с задержкой психического развития.

Анализ полученных результатов показал, что учащиеся 2-х классов с задержкой психического развития имеют средний или низкий уровень сформированности навыков письма. А также, существуют особенности сформированности письменной речи у учащихся 2-х классов с задержкой психического развития. Мы выявили, что у 90 % детей проявляются стойкие

ошибки в пропуске букв в начале и середине слова; раздельном написании одного слова; слитном написании слов.

Констатирующий эксперимент проводился на базе муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждений «Средняя общеобразовательная школа №65» и «Средняя школа №129» г. Красноярск с целью: выявить особенности нарушений языкового анализа и синтеза в устной и письменной речи у обучающихся 2-х классов с задержкой психического развития.

При проведении констатирующего эксперимента использовались общепринятые в логопедии методы и приемы исследования письменной и устной речи (Л.С. Волковой, Р.И. Лалевой, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Н.С. Жуковой, Т.А. Фотековой, Е.В. Мазановой и др.). Использовалась балльная оценка, предложенная Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной [40]. Эта оценка была адаптирована в соответствии с целями констатирующего эксперимента. Был взят речевой и стимульный материал, предложенный А.В. Мамаевой [29].

Констатирующий эксперимент включал в себя 2 направления:

1. Исследование письма.
2. Исследование языкового анализа и синтеза.

Итоговые результаты обследования сформированности языкового анализа и синтеза на письме: низкий уровень развития языкового анализа и синтеза был выявлен у 20% испытуемых. Средний уровень был выявлен у 80% испытуемых. Итоговые результаты обследования сформированности языкового анализа и синтеза в устной речи: низкий уровень развития языкового анализа и синтеза был выявлен у 30% испытуемых. Средний уровень был выявлен у 70% испытуемых.

Испытуемые экспериментальной группы затрудняются в задании на определение количества слогов в слове «мышка» и в слове «крот», 20% детей выполнили оба задания правильно, из оставшихся 80% детей, 50% выполнили задание неверно, 20% выполнили правильно первое задание, 10% выполнили

правильно второе задание. Испытуемые также затруднялись в задании на определение количества звуков в словах «краски» / «картина», 40% детей выполнили правильно первое задание, 20% выполнили правильно второе задание, 40% выполнили задание неверно после повторного проговаривания задания, или же после предъявления наглядной опоры, ошибки не были исправлены.

Анализируя полученные данные, мы выяснили, что у большинства детей (90%) встречались, множественные ошибки на языковой анализ и синтез, такие как пропуски букв в начале и середине слова («Грша» - Гриша; «машну» - машину, «грать» - играть). Раздельное написание одного слова – у 30% детей («И грать» - играть). Слитное написание – у 20% детей («иконь» - и конь; «ондал» - он дал).

По результатам констатирующего эксперимента у учащихся с задержкой психического развития, наиболее выраженными являются ошибки, связанные с недоразвитием языкового анализа и синтеза. Нами были выявлены дети со средним и низким уровнями развития языкового анализа и синтеза. Соответственно, мы дифференцированно подобрали задания по развитию языкового анализа и синтеза для данных групп детей.

Основными направлениями в логопедической работе, будут являться: фонематический анализ и синтез, слоговой анализ и синтез, анализ структуры предложения.

Для каждого уровня будут подобраны определенные задания, направленные на развитие языкового анализа и синтеза.

На основе полученных данных и результатов анализа теоретических источников нами были разработаны методические рекомендации по устранению дисграфии для данных групп детей. Представленные методические рекомендации включают в себя комплекс упражнений и заданий, которые можно использовать на различных этапах коррекционного воздействия. Методические рекомендации составлены с учетом основных логопедических принципов, построены с учетом структуры дефекта,

индивидуальных и возрастных особенностей, системности и последовательности в подаче материала. Таким образом, цель работы достигнута, задачи решены, гипотеза нашла свое подтверждение.

Список используемой литературы

1. Безруких, М.М. Дети с трудностями обучения письму и чтению / М.М. Безруких. - М.: АСТ, 2015. - 302 с.
2. Венгер, Л.А. Психология / Л.А. Венгер. – М.: Знание, 2013. – 219 с.
3. Визель, Т.Г. К вопросу о природе афазии / Т.Г. Визель // Дефектология. - 2012. - № 6. - С. 65-70.
4. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. - М.: АСТ, 2015. – 203 с.
5. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. - М.: Астрель, 2014. – 258 с.
6. Глозман, Ж.М. Нейропсихология детского возраста / Ж.М. Глозман. - М: Академия, 2013. – 245 с.
7. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. - М.: Просвещение, 2016. – 298 с.
8. Иншакова, О.Б. Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма / О.Б. Иншакова. - СПб.: Образование, 2014. – 275 с.
9. Ковшиков, В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В.А. Ковшиков. - М.: Астрель, 2015. - 224 с.
10. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. - СПб: МиМ, 2013. - 292 с.
11. Колпоковская, И.К., Спирина, Л.Ф. Характеристика нарушения письма и чтения / И.К. Колпоковская, Л.Ф. Спирина. – СПб.: Лань, 2014. -225 с.
12. Коррекционная педагогика в начальном образовании / под ред. Г. Ф. Кумариной. - М.: Академия, 2014. - 320 с.
13. Коррекционная педагогика / под ред. В.С. Кукушина. - Ростов-на-Дону: МарТ, 2015. - 304 с.

14. Лалаева, Р.И., Бенедиктова, Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова. - СПб.: Союз, 2013. - 200 с.
15. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. - М.: Академия, 2013. – 267 с.
16. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В., Зорина, С.В., — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛА-ДОС, 2004. — 303 с.
17. Левина, Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р.Е. Левина. - М.: Кнорус, 2013. – 298 с.
18. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2015. – 224 с.
19. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 2013. – 276 с.
20. Логинова, Е.А. Нарушения письма / Е.А. Логинова. - СПб.: Лань, 2016. - 350 с.
21. Логопедия / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др. /под ред. Л.С. Волковой. – М.: Просвещение, 2013. – 528 с.
22. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: АСТ, 2013. - 300 с.
23. Логопедия / Под ред. С.Н. Шаховской, Е.М. Мастюковой. - М.: АСТ, 2014. - 301 с.
24. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. - М.: Академия, 2014. - 308 с.
25. Лурия, А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2015. – 352 с.
26. Лурия, А.Р. Психологическое содержание процесса письма / А.Р. Лурия. - М.: Академия, 2013. - 655 с.
27. Мазанова, Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза / Е.В. Мазанова. - М.: ГНОМ и Д, 2013. - 128 с.

28. Мазанова, Е.В. Коррекция акустической дисграфии / Е.В. Мазанова. - М.: ГНОМ и Д, 2013. - 184 с.
29. Мамаева А.В., Рейм И.Н., Насонова Е.В. Обследование речи младших школьников. Методические рекомендации; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – 118 с.
30. Мисаренко, Г.Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте / Г.Г. Мисаренко. □ М.: Академия, 2014. □ 238 с.
31. Мишина, Г.А. Коррекционная и специальная педагогика: учебное пособие / Г.А. Мишина, Е.Н. Моргачева. - М.: ФОРУМ - ИНФРА-М, 2015. - 244 с.
32. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Кнорус, 2013. – 287 с.
33. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Союз, 2014. – 264 с.
34. Подласый, И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике / И.П. Подласый. - М.: ВЛАДОС, 2014. - 352 с.
35. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи у младших школьников и пути их преодоления / И.Н. Садовникова. - М.: Издательский дом Кнорус, 2013. - 255 с.
36. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Академия, 2013. – 290 с.
37. Соботович, Е.Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е.Ф. Соботович. - Киев, 2013. – 259 с.
38. Специальная педагогика: учебное пособие / Л.И. Аксенова. - М.: Академия, 2014. - 400 с.
39. Токарева, О.А. Расстройство чтения и письма / О.А. Токарева. - М.: Академия, 2016. – 228 с.

40. Фотекова, Т.А., Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: АРКТИ, 2014. – 236 с.
41. Хватцев, М.Е. Логопедия / М.Е. Хватцев. - М.: АСТ, 2015. – 278 с.
42. Хомская, Е.Д., Ефимова, И.В. Нейропсихология индивидуальных различий / Е.Д. Хомская, И.В. Ефимова. - М.: АСТ, 2013. – 276 с.
43. Шамарина, Е.В. Основы специальной педагогики и психологии / Е. В. Шамарина. - М.: Книголюб, 2013. - 248 с.
44. Яворская, О. Н. Занимательные задания логопеда для школьников (3–4 классы). — СПб.: КАРО, 2010. — 144 с.: ил. — (Серия «Мастер-класс логопеда»).
44. Ястребова, А.В., Бессонова, Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. - М.: АРКТИ, 2013. - 360 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

*Таблица №1 Результаты констатирующего исследования устного
языкового анализа и синтеза*

Испытуемые	Виды заданий										Общее количество баллов
	Сколько слов в предложении: машина стояла около калитки?	Какое 3-е слово в этом предложении?	Сколько слогов в слове КРОТ?	Какой второй слог в слове МЫШКА?	Назови гласные 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?	
Вика С.	3 б	3 б	0 б	0 б	3 б	0 б	3 б	3 б	0 б	3 б	21 б
			0 б		0 б			3 б			
Денис В.	3 б	3 б	3 б	3 б	3 б	0 б	0 б	0 б	0 б	3 б	24 б
			3 б		3 б			0 б			
Женя Я.	3 б	3 б	3 б	3 б	3 б	0 б	0 б	3 б	0 б	0 б	24 б
			3 б		3 б			0 б			
Иван Б.	3 б	3 б	0 б	0 б	2 б	3 б	0 б	3 б	0 б	3 б	22 б
			0 б		2 б			3 б			
Илья М.	3 б	3 б	0 б	0 б	3 б	1 б	0 б	3 б	0 б	3 б	25 б
			3 б		3 б			3 б			
Ирина Л.	3 б	3 б	0 б	0 б	3 б	0 б	3 б	3 б	3 б	3 б	32 б
			3 б		2 б			3 б			
Мадина О.	3 б	3 б	0 б	0 б	0 б	1 б	1 б	3 б	1 б	3 б	18 б
			0 б		0 б			3 б			
Максим Б.	3 б	1 б	0 б	1 б	3 б	3 б	0 б	0 б	0 б	0 б	14 б
			0 б		3 б			0 б			

Макс имиль янс М.	3 б	3 б	0 б	0 б	3 б	1 б	0 б	0 б	0 б	3 б	17 б
			0 б		1 б			0 б		3 б	
Наст я К.	1 б	3 б	3 б	0 б	3 б	0 б	3 б	3 б	0 б	3 б	28 б
			0 б		3 б			3 б		3 б	

Приложение 2

Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности языкового анализа и синтеза на письме (%)

Контрольная группа

Уровни	%
Высокий	100
Средний	0
Низкий	0

Экспериментальная группа

Уровни	%
Высокий	0
Средний	80
Низкий	20

Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности языкового анализа и синтеза в устной речи

Контрольная группа

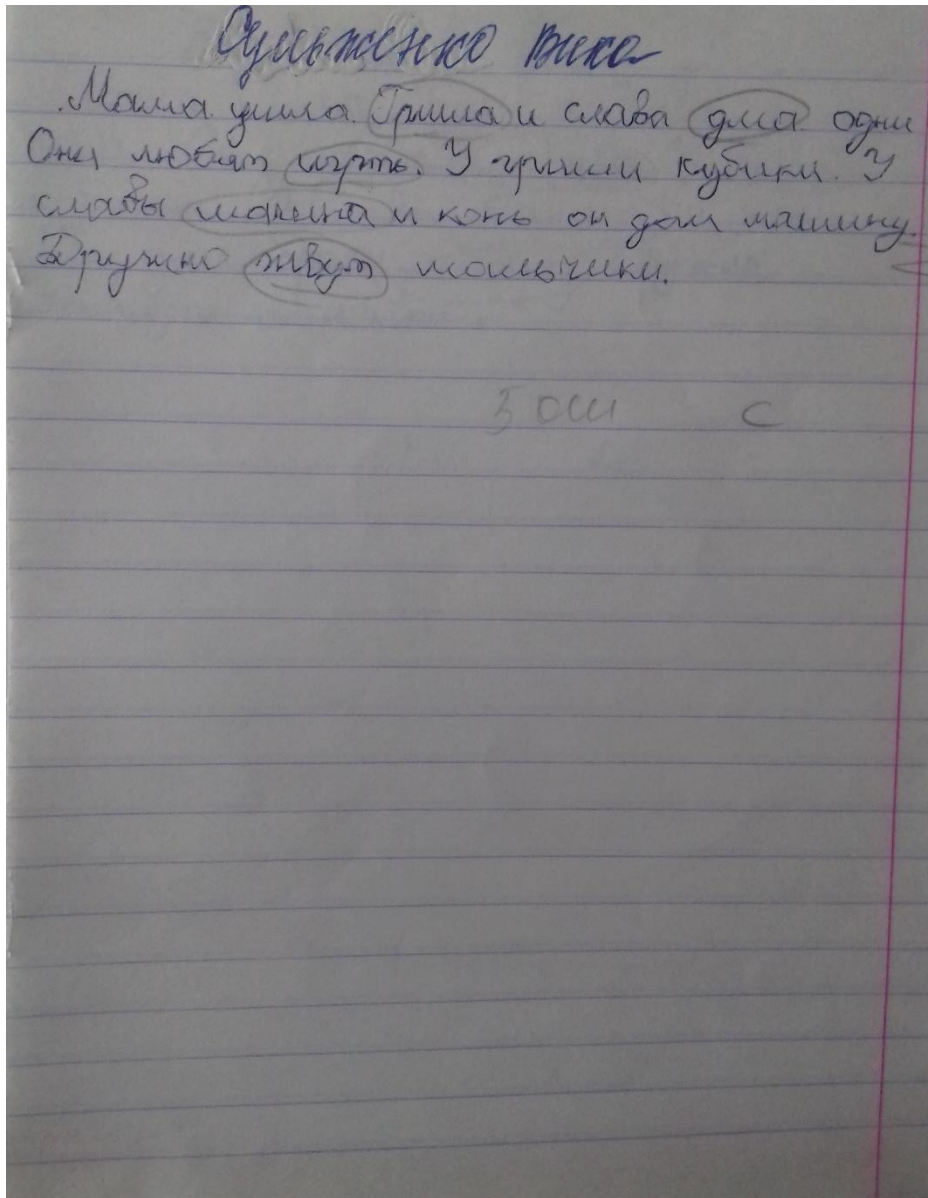
Уровни	%
Высокий	80
Средний	20
Низкий	0

Экспериментальная группа

Уровни	%
Высокий	0
Средний	70
Низкий	30

Таблица №1. Основные направления в работе.

Направления работы	Средний уровень	Низкий уровень
I. Фонематический анализ и синтез		
Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.		+
Вычленение звука в начале и в конце слова. Определение первого и последнего звука в слове, а, так же, его места.		+
Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.	+	+
II. Слоговой анализ и синтез		
Назвать только гласный звук слога;	+	+
Записать только гласные буквы слогов;	+	+
Определить место гласного звука в слоге и показать соответствующую букву	+	+
Придумать слог, в котором гласный звук на первом, втором или третьем месте	+	+
III. Анализ структуры предложения		
Определять количество, последовательность и место слов в предложении	+	



Мама ушо. Тина и Сява дома
агни, Они любят и крать. У Тины
кубики. У Сявы машна и коть. Он
даи брату машину. Дружно живут
малышкы.

600. н

Бередин Иван
Мама ушла. Триша и Слава дома
дети. Они любят и играть у Триши
рублики, у Славы машинка и конь.
Он дал брату машинку. Других
машинки.

50и с

Вопросы	Выполнение в уме	Выполнение с помощью внешних опор
Сколько слов в предложении: машина стояла около калитки?	4	калитки
Какое 3-е слово в этом предложении?	около	
Сколько слогов в слове КРОТ?	1	
Сколько слогов в слове МЫШКА?	1	
Какой второй слог в слове МЫШКА?	ш	
Назови гласные звуки в слове МЫШКА	а, и	
Назови согласные звуки в слове МЫШКА	м, ш, к	
Сколько звуков в слове КРАСКИ?	5	
Какой второй звук в слове КРАСКИ?	р	
Какой звук стоит после [с] в слове КРАСКИ?	к	
Сколько звуков в слове КАРТИНА?	6	
Какой 1-й звук в слове КАРТИНА?	к	
Какой 4-й звук в слове КАРТИНА?	т	
Какой звук после [к] в слове КАРТИНА?	а	

Вопросы	Выполнение в уме	Выполнение с помощью внешних опор
1) Сколько слов в предложении: машина стояла около калитки?	4	3
2) Какое 3-е слово в этом предложении?		машина 1
3) Сколько слогов в слове КРОТ?	4	0
4) Сколько слогов в слове МЫШКА?	3	0
5) Какой второй слог в слове МЫШКА?		мыш (мышь) мышк. мышк
6) Назови гласные звуки в слове МЫШКА	а, и	
7) Назови согласные звуки в слове МЫШКА	ш ш к	
8) Сколько звуков в слове КРАСКИ?	6	
9) Какой второй звук в слове КРАСКИ?		а
10) Какой звук стоит после [с] в слове КРАСКИ?	—	—
11) Сколько звуков в слове КАРТИНА?	—	—
12) Какой 1-й звук в слове КАРТИНА?	—	—
13) Какой 4-й звук в слове КАРТИНА?	—	—
14) Какой звук после [к] в слове КАРТИНА?	—	—

Вопросы	Выполнение в уме	Выполнение с помощью внешних опор
Сколько слов в предложении: машина стояла около калитки?	4	-3
Какое 3-е слово в этом предложении?	+ калитки	-3
Сколько слогов в слове КРОТ?	4 -	0
Сколько слогов в слове МЫШКА?	2 +	3
Какой второй слог в слове МЫШКА?	к -	0
Назови гласные звуки в слове МЫШКА	ы, а +	3
Назови согласные звуки в слове МЫШКА	ш ш к +	3
Сколько звуков в слове КРАСКИ?	6 +	не на слух - 7
Какой второй звук в слове КРАСКИ?	к -	0
Какой звук стоит после [с] в слове КРАСКИ?	к +	3
Сколько звуков в слове КАРТИНА?	2 → 3	0
Какой 1-й звук в слове КАРТИНА?	к +	3
Какой 4-й звук в слове КАРТИНА?	н -	0
Какой звук после [к] в слове КАРТИНА?	а +	3