

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

Матросова Анна Викторовна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА ПРИ
КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ТРЕТЬЕГО КЛАССА

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

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Зав. кафедрой коррекционной педагогики
кандидат педагогических наук, доцент
16 мая 2018  Беляева О.Л.
(дата, подпись)

Руководитель: К.п.н, доцент кафедры
коррекционной педагогики 
Г.А.Проглядова

Дата защиты « _____ » _____ 2018 г.

Обучающийся Матросова А.В. 

« 16 » мая _____ 2018 г.

Оценка _____

(подпись)

Красноярск, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
ГЛАВА I. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	8
1.1. Развитие навыков письма в онтогенезе.....	8
1.2. Понятие дисграфии. Классификация дисграфии.....	13
1.3. Характеристика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.....	17
1.4. Обзор методов и приемов по коррекции дисграфии на почве языкового анализа и синтеза.....	21
ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.....	31
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	31
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	42
ГЛАВА III. ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.....	63
3.1. Организация и методика проведения формирующего эксперимента.....	63
3.2. Контрольный эксперимент и его анализ.....	69
3.3. Организационно-педагогические условия направленные на преодоление дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.....	74
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	80
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	82
ПРИЛОЖЕНИЕ А	92
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	97
ПРИЛОЖЕНИЕ В.....	101

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность данной темы заключается в том, что нарушение навыков письма является наиболее распространенной формой речевой патологии у учащихся младших классов.

Младшие школьники составляют довольно значительную часть учащихся страдающих нарушениями развития навыков письма. Трудности в овладении навыками письма могут проявить себя уже в 1 классе. Показателями являются нечеткое знание всех букв алфавита, сложности при переводе звука в букву и наоборот, сложности при переводе печатной графемы в письменную, трудности звукобуквенного анализа и синтеза. В дальнейшем нарушается формирование процесса письма. Обучающиеся смешивают письменные и печатные буквы по оптическим и моторным признакам, пишут слова без гласных букв, сливают несколько слов в одно или наоборот разбивают слова на части. Если вовремя не помочь ребенку исправить эти недостатки, то к концу второго класса они могут привести к дисграфии.

По данным В.И. Ляудис и И.П. Негурэ /1994/, особый интерес к изучению дисграфии связан с тем, что она является специфическим расстройством речевой деятельности у детей и нарушением усвоения и функционирования одного из важнейших школьных навыков - письма. Наличие дисграфии препятствует овладению детьми навыками письма как особой формой речи, своеобразным средством общения, освоение которого сопряжено с качественными изменениями интеллектуальной, эмоциональной, волевой сферы личности [54].

В настоящее время, по данным И.Н. Садовниковой - 28% /1993/, а по данным Л.Г. Парамоновой /2001/ - 30% школьников имеют нарушения навыков письма. Данные цифры дают наглядное представление о том, насколько многочисленна категория детей, нуждающихся в

специализированной логопедической, психолого-педагогической, а при необходимости и медицинской помощи [71].

Стойкие нарушения навыков письма могут возникать у детей с нормальным интеллектом, с полноценным зрением и слухом, у которых имеется несформированность психических процессов, ничем не проявляющаяся в повседневной жизни, но создающая серьезные препятствия к овладению навыками орфографии. Над данной проблемой работали и продолжают работать многие авторы (Р.Е. Левина, М.Е. Хватцев, И.К. Колповская, Л.Ф. Спирина, О.А. Токарева, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.В. Ястребова, А.Н. Корнев, Л.Г. Парамонова и другие). Все указанные авторы отмечают, что среди всех видов нарушений письма дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза является наиболее распространенной. Как пишет М.С. Грушевская /1981, с.35/, «при характерной для последних лет очень малой продолжительности добукварного периода, продолжительность которого ограничивается неделями, очень многие дети просто не успевают овладеть сложнейшим навыком анализа речевого потока. Поэтому не случайно этот вид дисграфии является самым распространенным среди учащихся». Н.И. Буковцова /1996/ также указывает, что эта форма дисграфии отличается стойкостью и с трудом поддается коррекции [23].

Проблема исследования заключается в определении оптимальных путей и методов логопедической работы по коррекции дисграфии в начальных классах общеобразовательной школы с учетом выявленных механизмов и симптоматики нарушений письма у детей.

Объект исследования – навыки письма обучающихся.

Предмет исследования – методы и приемы коррекции дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников.

Гипотеза:

- Мы предполагаем, что у младших школьников с дисграфией, будут наблюдаться ошибки связанные с недостатками фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя речи, с ошибками в словообразовании, в бедности синтаксических построений.

- Предложенные нами методы и приемы позволят снизить частоту дисграфических проявлений на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Цель: изучение особенности и проявления дисграфии на почве языкового анализа и синтеза у младших школьников третьего класса, выявление механизмов, вызывающих дисграфию на основе нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников.

Задачи:

1. Анализ учебно-педагогической, логопедической литературы по проблеме дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников.
2. Выявить особенности проявлений нарушения письма вследствие нарушений языкового анализа и синтеза у обучающихся 3 класса.
3. Подобрать методику коррекционной работы , направленную на устранение нарушений языкового анализа и синтеза.
4. Провести контрольный эксперимент с целью выявления эффективности проведенной работы.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ научно-методической литературы по проблеме исследования
2. Педагогический эксперимент: констатирующий, формирующий, контрольный.
3. Качественный и количественный анализ результатов эксперимента.

Методологической и теоретической основой исследования явились:

-положение общей и специальной психологии о единстве основных закономерностей развития нормативных и аномальных детей (Л.С.Выготский, А.Р. Лурия и др.), о системном подходе к анализу речевых нарушений (Р.Е.Левина, Л.С.Выготский);

-положения о психологических механизмах, формирующих звукопроизношение в норме и патологии (А.Р.Лурия, Р.Е.Левина);

-труды авторов, занимающихся изучением нарушений письма и их коррекции (Т. В. Ахутина, А. Н. Корнев, Л. С. Цветкова, Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова).

Теоретическая значимость исследования:

- изучение специальной психолого-педагогической, логопедической и методической литературы позволяет расширить теоретические представления о симптоматике и механизмах дисграфии у обучающихся общеобразовательной школы, что будет способствовать разработке более эффективных приемов диагностики, предупреждения и коррекции нарушений письма у младших школьников;

Практическая значимость исследования:

- экспериментальное исследование процесса письма у учащихся, страдающих дисграфией, позволяет углубить представления об уровне развития языкового анализа и синтеза и проявлениях их нарушений в устной и письменной речи у младших школьников;

- экспериментальное изучение структуры и механизмов расстройства письма у учащихся позволяет обосновать и разработать методические рекомендации к проведению логопедической работы, направленной на коррекцию дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

База исследования: Муниципальное бюджетное образовательное учреждение общеобразовательной школы №4 города Боготола. В исследовании приняло участие 15 детей третьего класса, которые имели нарушение навыка письма, они вошли в состав экспериментальной группы. Все испытуемые имели сохранное зрение, слух и интеллект.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав исследования, списка литературы, приложения.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Развитие навыков письма в онтогенезе

В современной отечественной психологии и логопедии письменная речь рассматривается как осознанная форма речи и речевой деятельности. С психологической точки зрения письмо состоит из зрительного, акустического и пространственного восприятия, кинестетических и кинетических двигательных процессов, зрительных образов-представлений буквенных знаков, оперативной памяти. О взаимодействии данных психических процессов в формировании письма свидетельствует история его развития, а также распад письма при поражениях мозга, вызывающих нарушение ряда психических функции, взаимодействие которых является основой, на которой и формируется письмо.

Многие отечественные психологи занимались вопросами развития навыков письма. Выготский Л.С. во многих своих психологических исследованиях обратил внимание на то, что ребенка по большей части учат не письменной речи, а просто выводить буквы и складывать слова. Данная проблема существует в современной школе и в настоящее время: большой упор делается на обучение письму, а не письменной речи.

Цветкова Л.С.[28] сформулировала в своих исследованиях психологические предпосылки формирования письменной речи, всего их пять. *Первая предпосылка* – сохранность и сформированность, а так же произвольное владение устной речью. Так же сюда можно отнести и способность к аналитико-синтетической деятельности.

Вторая предпосылка предполагает сформированность различных видов восприятия, ощущений и знаний и их взаимодействия, а также

пространственного восприятия и представлений, а именно: зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, сомато-пространственных ощущений, знание и ощущение схемы тела, «правого» и «левого».

Важной *предпосылкой (третьей по счету)*, служит сформированность двигательной сферы. К ним относится развитие тонких движений, предметных действий, т.е. разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др.

Четвертая предпосылка – формирование у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями.

И последняя, *пятая предпосылка* - сформированность общего поведения – регуляция, саморегуляция, контроль над действиями, намерения, мотивы поведения.

Данные предпосылки являются обязательными для того чтобы навыки письма были правильно сформированы.

Особенно четко их важность прослеживается при патологиях: если не сформирована какая-то из предпосылок, то навыки письма не развиваются в том качестве, в котором должны.

Как отмечали психологи Ананьев Б.Г. и Анохин П.К. [1] с своей стороны отмечали процесс письма как сложный и возможный лишь при совместной работе ряда зон головного мозга (нижнелобная, нижнетеменная, височная и затылочная зоны коры левого полушария мозга)[1]. Каждая из этих зон отвечает за свой компонент формирования и протекания. Другими словами процесс письма становится возможным, если все взаимосвязанные зоны головного мозга имеют возможность принимать в данном процессе участие. Если какая-то из данных зон поражена в результате каких-либо причин (недоразвитие, разрушение), то в развитии процесса письма начинает

наблюдается отклонение от нормы. Зоны головного мозга отвечают за различные функции организма. Височная область левого полушария отвечает согласно анатомическим и клиническим исследованиям за слуховые ощущения и слуховой анализ. Затылочная зона согласно исследованиям Павлова И.П. является аппаратом зрительного анализа и синтеза. Теменная область отвечает за анализ ощущений, идущих от поверхности кожи и мышц, и за положение тела в пространстве. Передние отделы мозга связаны с организацией протекания движений во времени, и сохраняют двигательные навыки и организуют сложные целенаправленные действия [70].

В онтогенезе формирование навыка письма происходит по закономерностям, которые определяют последовательное взаимосвязанное всестороннее развитие всех его сторон: координаций возникающих между глазом и рукой, слухом и голосом [5].

На определенном этапе речевого развития ребенка, он начинает испытывать трудности при произнесении какого-либо звука и ребенок заменяет его другим близким по звучанию и артикуляции. Но разница между звуком, который произносит обучающийся и правильным звуком (который должен звучат) существенна. Данный фактор является толчком для ребенка к поиску более совершенного артикуляционного уклада. И для того, чтобы найти схожий по звучанию звук в работу вступает слуховой анализатор. С его помощью ребенок начинает в своем поиске приближаться к искомому звуку, при этом продолжает играть ведущую роль речедвигательный аппарат. Когда фонетическая сторона речи полностью сформирована, слуховой анализатор начинает самостоятельно функционировать.

В процессе формирования навыков письма к слуховому и речедвигательному анализаторам добавляется еще и зрительный и двигательный (движение руки) компоненты. Таким образом, все четыре

компонента являются очень важными для правильного формирования и развития навыка письма[18].

Профессор Бернштейн Н.А. посвятивший множество трудов физиологии движений не обошел стороной и формирования двигательного письменного навыка.

Он отмечал что акт скорописи, когда он уже представляется в сформированном виде должен включить в себя ряд факторов:

- общий тонический фон пишущей руки и всей рабочей позы;
- вибрационную иннервацию мышц предплечья, запястья и пальцев, которая очень ритмична и монотонна;
- осуществление округлости движения и его временного (ритмического) узора;
- реализацию начертательной стороны письма (контуров букв и того, что составляет существенную часть почерка).

В акте письма большое значение имеют: квалифицированная хватка и держание орудия письма, реализация движения кончика пишущего инструмента по поверхности бумаги вдоль действительных или воображаемых линеек и т.п.

Существенные замечания исследователя получили этапы формирования навыка письма у школьника:

Первый этап овладения навыком письма – крупное начертание букв. Причиной является грубая пространственная координация и разница между движениями пишущего острья и начертанием букв. Циклографические исследования в данном направлении показали, что чем крупнее буква тем меньше разница между движениями пишущего острья и движениями самой руки, то есть перешифровка более доступна.

Второй этап овладения навыком письма – уменьшение величины выписываемых букв. Данный процесс происходит по мере освоения

перешифровки, когда ребенок начинает переносить на пишущее острие сначала зрительный, а затем и проприоцептивный контроль.

Третий этап овладения навыком письма – освоение письма по линейке. Движение предплечья, ведущего пишущий инструмент вдоль строки, постепенно переводится из компетенции зрительного контроля в область проприоцептивного. Тогда ровная расстановка и направленность строк удаются уже на бумаге без начертания строк и клеток.

Четвертый этап овладения навыком письма – овладение собственно скорописью. На данном этапе происходит освоение правильного распределения нажимов. Настоящая же скоропись развивается только путем долгой практики и предстает в совершенном виде уже когда учащийся заканчивает школу.

Таким образом можно отметить, что развитие навыка письма, очень сложный и длительный процесс результатом которого ребенок должен овладеть скорописью. При формировании и развития данного навыка участвуют различные зоны головного мозга, которые отвечают за функционирование зрительных, двигательных, слуховых и речедвигательных анализаторов.

Рассмотрев аспекты развития навыков письма с точки зрения психологии и физиологии, можно сделать выводы, что существенное на успешное развитие навыка письма оказывают психологические предпосылки, которые дают возможность поэтапно овладеть и усовершенствовать данный навык до скорописи [15].

1.2 Понятие дисграфии. Классификация дисграфий

Согласно определению Лалаевой Р.И.[11]: «*Дисграфия* – это частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма». Дисграфия — от греч. Dis — приставка, означающая расстройство, grapho — пишу [45].

В тяжелых случаях дисграфия может проявляться у различных категорий аномальных детей в структуре нервных и нервно-психических заболеваний: у умственно отсталых, у детей с задержкой психического развития, с минимальной мозговой дисфункцией, у детей с нарушениями зрения, слуха, при детских церебральных параличах.

Чаще всего дисграфия проявляется в структуре сложных нервно-психических и речевых расстройств.

Причины дисграфии могут быть органические и функциональные, биологические и социальные. Расстройства письма могут быть обусловлены органическим повреждением корковых зон головного мозга, нарушением их функционирования. В качестве факторов, которые влияют на возникновение специфических нарушений письма у обучающихся, указывают различные экзогенные вредности пренатального, натального и раннего постнатального периодов[12]. Характер вредности вряд ли сказывается на симптоматике и выраженности нарушения. Важным является время воздействия повреждающего фактора. А.Н. Корнев [38] считает, что в этиологии дисграфии, важная роль принадлежит сравнительно поздно воздействующим патогенным факторам (интра – и постнатального периода).

Существует много подходов к классификации дисграфий. Наиболее распространенной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма. Эта

классификация была разработана кафедрой логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцина. Выделяются следующие виды дисграфий :

- 1) артикуляторно-акустическая;
- 2) на основе нарушений фонемного распознавания;
- 3) на почве нарушения языкового анализа и синтеза;
- 4) аграмматическая;
- 5) оптическая дисграфия.

Артикуляторно-акустическая дисграфия (Р.И. Лалаева)

Данный вид дисграфии во много схож с выделенной М.Е. Хватцевым *дисграфия на почве расстройств устной речи «косноязычие в письме»*. Ребенок пишет так, как произносит. В основе этого лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме [79].

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в некоторых случаях происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций).

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), определяемая О.А. Токаревой выделяет ее как

акустическая дисграфия, М.Е. Хватцевым – как *дисграфию на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха*. По традиционной терминологии — это *акустическая дисграфия*. Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (*ч — т, ч щ, щт, ц — с*). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных (“*письмо*”, “*любит*”, “*лижа*”). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, *о — у* (*туча — “точа”*), *е — и* (*лес — “лис”*).

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. А.Н. Корнев [16] выделяет ее как *дисграфию, обусловленную нарушением языкового (метаязыкового) анализа – синтеза*. В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Нарушения письма вследствие несформированности фонематического анализа и синтеза широко представлены в работах Р. Е. Левиной, Н. А. [47], Никашиной [25]. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее характерны следующие ошибки:

- пропуски согласных при их стечении (*диктант — “дикат”, школа — “кола”*);
- пропуски гласных (*собака — “сбака”, дома — “дма”*); перестановки букв (*тропа — “прота”, окно — “коно”*); добавление букв (*таскали — “тасакали”*);
- пропуски, добавления, перестановка слогов (*комната — “кота”, стакан — “ката”*).

Аграмматическая дисграфия (описана в работах Р. Е. Левиной [47], Р. И. Лалаевой [45]). Она связана с недоразвитием грамматического строя речи:

морфологических, синтаксических обобщений. Данный вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста, и является составной частью более широкого симптомокомплекса — лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых. В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме. Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (в-д, т-ш); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (*и-ш, п-т, х-ж, л-м*); зеркальное написание букв (С, э.), пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент (а, у-), лишние (*ш —*) и неправильно расположенные элементы (*х —, т —*).

Таким образом, можно сделать выводы, что письмо нельзя отнести только к речи либо к процессам зрительного восприятия и моторики. Оно является трудным и сложным психическим процессом, который включает в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности — внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику руки, предметные действия. Формирование и протекание письма невозможно без наличия межанализаторных связей и совместной работой всех уровней организации письма.

1.3. Характеристика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза

Дисграфия -частичное специфическое нарушение письма, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

Аграфиями и дисграфиями называются разнообразные расстройства письменной речи, которые возникают на почве неправильного или незаконченного развития устной речи, нарушения ее (косноязычие, при афазиях), или вследствие поражений специфических механизмов письма, или наконец, по причине других психофизических нарушений пишущего (плохое внимание, болезненная торопливость, повышенная возбудимость, плохая память на зрительные и звуковые образы и т.п.) [25].

Каше Г.А. считает, что *дисграфия* у детей представляет собой парциальное нарушение письма [33].

У детей с дисграфией отмечается несформированность высших психических функций: зрительного анализатора и синтеза, пространственных представлений, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического слогового анализа и синтеза, деление предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, сукцессивных и симультанных процессов, эмоционально - волевой сферы.

А.Н. Корнев обращает внимание на то, что *синдром, именуемый дисграфией* следует определять как состояние, при котором у обучающихся, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития, нарушается формирование навыков графической символизации речи в соответствии с фонематическим принципом написания и грамматическими правилами согласования слов в предложении [39].

Классификация дисграфий осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных психических функций, несформированности операций письма, анализаторов.

В настоящее время наиболее полной является классификация, рассмотренная ниже.

Классификации О.А. Токаревой и М.Е. Хватцева легли в основу классификации дисграфий, разработанной сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена.

Ими выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии [16].

В основе дисграфии нарушения языкового анализа и синтеза лежит нарушение различных форм звукового анализа и синтеза: деление предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. На письме это проявляется в искажениях структуры слова и предложения. Особенно распространены искажения звуко-буквенной структуры слова.

Нарушения письма вследствие несформированности фонематического анализа и синтеза представлены в работах Г.В. Чиркиной [81], Р.Е. Левиной [48] и других авторов.

В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деление предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения.

Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова.

Наиболее характерны следующие ошибки:

- пропуски согласных при их сочетании (диктант - «дикат»); пропуски гласных (собака - «сбака»);
- перестановка букв (тропа - «прота»);
- добавление букв (таскали - «тасакали»);
- пропуски, добавления, перестановки слогов (комната - «кота», стакан-«ката»).

Для достаточно правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка во внешнем, речевом и во внутреннем плане, по представлению.

Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляются:

- в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами (идет дождь «идедошь», в доме - «вдоме»);
- отдельное написание слова (белая береза растет у окна - «белабезарастет ока»);
- отдельное написание приставки и корня слова (наступила - «наступила»).

Расстройство фонематического развития наблюдается в устной речи, в чтении и в письме. Сложность фонематического анализа не идентична на разных этапах языкового развития.

Понятие графема, которое является единицей чтения и письма, оказывается лишенным фундамента без завершения фонематического развития. В звуке - буквенных образах графемы должно быть четко отмечено каждое место буквы в слове. Велико значение данного анализа для правильного развития письма, достигают наибольшего развития. Правильное чтение предполагает достаточный уровень развития графемы. В значительной части чтение может опираться на общеречевой багаж, который помогает

узнать написанное даже при недостаточно законченном процессе формирования графем.

Таким образом, при всем родстве процессов, которые лежат в основе устной речи, чтения и письма, не следует забывать и о своеобразии каждого. Неудивительно поэтому то, что в разных случаях недостатки речи, чтения и письма бывают неодинаково выражены. Недоразвитие фонематической системы вызывается у детей неполноценностью речедвигательного анализатора и определяется уровнем его нарушения [22]. При всех уровнях нарушений речедвигательного анализатора избирательное недоразвитие фонематической системы проявляется в нарушении произношения, слуховой дифференциации звуков речи и фонематического анализа. Однако при этом могут на первый план выступать нарушения произношения и слуховой дифференциации звуков речи, а также нарушение фонематического анализа слов.

В процессе нормального формирования фонематической системы должны быть выделены два этапа: формирование элементарных форм фонематического анализа в дошкольный период и воспитание высших форм фонематического анализа во время обучения грамоте.

1.4. Логопедическая работа по коррекции дисграфии на почве языкового анализа и синтеза

Сложившиеся в отечественной дефектологии за несколько десятилетий методы коррекции дисграфий ориентированы в первую очередь на те навыки устной речи, которые необходимы для письма. Основные усилия направляются на постановку звукопроизношения, выработку дифференциации фонем и навыка фонематического анализа. Методика обучения письму при этом остаётся практически той же, что и у здоровых детей. Выбор конкретных приёмов и методов коррекции зависит от типа дисграфии.

Корнев А.Н. считает, что для коррекции дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза ключевой момент заключается в формировании навыков анализа и синтеза [39]. В наиболее трудных случаях приходится начинать с простых форм анализа слов. В своих исследованиях Корнев А.Н. принимает точку зрения Орфинской В.К.

В.К. Орфинская [61] рекомендует следующую последовательность воспитания элементарных форм фонематического анализа слов:

- а) образуются фонематические обобщения на основании сопоставления по двум резко различающимся фонемам; воспитываются навыки:
 - б) систематизации слов по одной выделенной на фоне их фонеме;
 - в) одновременного учета двух входящих в слово фонем;
 - г) систематизации по одной фонеме самостоятельно припоминаемых слов (названий показанных картинок);
 - д) самостоятельного придумывания слов с указанной фонемой;
 - е) проводится работа над уточнением представлений о фонематических структурах слов путем упражнений в дифференциации и систематизации слов по трудным для различения согласным;

ж) детей учат определять место фонемы в слове по признакам «в начале слова», «в середине», «в конце»;

з) дифференцировать и систематизировать слова по слоговому ритму (количеству слогов, месту ударения);

и) учат расчленять слова на слоги.

На протяжении всего курса коррекционной работы Корнев А.Н. рекомендует продолжать работу по развитию и совершенствованию сукцессивных функций: рядообразования, слухоречевой памяти на временные последовательности, воспроизведение и различение ритмов и др. Также автор считает, что детям с дисграфией на основе нарушения языкового анализа и синтеза ежедневно необходимы занятия музыкальной ритмикой в виде отдельного урока или разминки в середине урока [38].

Лалаева Р.И. в своих исследованиях также высказывает мнение, что в зависимости от нарушенного механизма выделяются различные виды нарушений письма. В процессе логопедической работы по коррекции определённого вида дисграфии основной задачей логопедической работы является коррекция нарушенного механизма, формирование тех психических функций, которые обеспечивают нормальное функционирование операции письма.

При коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза Лалаева Р.И. отмечает, что осуществляется формирование навыка анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза [44].

Процесс развития той или иной психической функции при коррекции дисграфии по мнению Лалаевой Р.И. должен осуществляться постепенно, с учетом ближайшего уровня развития этой функции, т.е. того уровня, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью со стороны педагога [45].

Формирование высших психических функций в онтогенезе представляет собой сложный процесс организации функциональных систем. На ранних этапах онтогенеза функция осуществляется с участием различных анализаторов, на основе полимодальных афферентации. Так, процесс дифференциации звуков вначале осуществляется с участием зрительной, кинестетической, слуховой афферентации. Позднее ведущую роль при дифференциации приобретает слуховая дифференциация. В связи с этим при недоразвитии дифференциации фонем первоначально осуществляется опора на зрительное восприятие артикуляции, кинестетическое различение при произношении звуков, на слуховые образы дифференцируемых звуков.

Процесс письма- сложная деятельность, в структуре которой можно выделить определенные звенья, операции. У детей, страдающих нарушениями навыка письма, обнаруживается различный механизм дезорганизации этой сложной речевой деятельности: а) несформированность одной из операций, б) несформированность нескольких операций, в) недостаточная автоматизированность операций, г) нарушения в организации целостной программы деятельности.

В процессе логопедической работы необходимо умственное действие, и довести его до автоматизма. Только при этом условии возможен переход к нормализации целостной деятельности процесса чтения и письма.

При одном и том же виде дисграфии, считает Лалаева Р.И. и Л.В., уровень недоразвития тех или иных функций, степень выраженности нарушений письма, может быть разной. Так, при тяжелой степени дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза, у детей отмечается недоразвитие анализа предложений на слова, и фонематического анализа и синтеза. В связи с этим и направления логопедической работы будут дифференцироваться с учетом симптоматики

и степени выраженности нарушения, а также этапа формирования навыков письма[12].

Коррекция всех видов дисграфии осуществляется на основе использования системы методов. Использование определенных методик определяется целью, задачами логопедической работы, местом данного логопедического занятия в общей системе коррекционного процесса.

Процесс письма рассматривается как сложная многоуровневая деятельность, включающая большое количество операций. Изначально ставится задача формирования нарушенных операций этой деятельности. Постепенно по мере автоматизации отдельных операций формируется целостная структура этой деятельности, при этом основное внимание уделяется операциональному компоненту речевой деятельности.

В процессе коррекции дисграфии необходимо минимальное введение трудностей, так как эти нарушения связаны с «поломкой» нормального психофизиологического механизма осуществления речевой деятельности.

В связи с этим на каждом логопедическом занятии необходимо усложнять либо речевой материал, либо характер задания. Рекомендуется давать новые задания на наиболее простом речевом материале, постепенно его усложняя.

В процессе коррекции дисграфии выделяются определенные этапы логопедической работы. Выделение этапов учитывает последовательность формирования данной функции в онтогенезе, поэтапность формирования умственных действий, а также «пошаговый» характер формирования психических функций.

При коррекции дисграфии ставится задача формирования умственных действий (дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза и т.д.). Становление умственных действий представляет собой сложный и длительный процесс. Вначале то или иное действие осуществляется с

опорой на развернутые внешние действия, но в дальнейшем внешние сокращаются, свертываются, автоматизируются и постепенно переводятся во внутренний план, становятся умственными действиями, т.е. интериоризируются[3].

В процессе формирования функций, обеспечивающих овладение чтением и письмом, необходимо учитывать этапы и последовательность их формирования в онтогенезе.

При коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза формирование фонематического анализа осуществляется с учетом онтогенетической последовательности появления форм фонематического анализа. Вначале проводится работа по определению наличия или отсутствия звука в слове, затем осуществляется закрепление умения выделять первый и последний звук в слове, места звука (начало, середина, конец). В дальнейшем формируется умение определять количество, последовательность звуков в слове, место звука в слове по отношению к другим звукам.

Парамонова Л.Г. в своих исследованиях предлагает коррекционную работу по различным видам дисграфий. Единственный путь преодоления дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза Парамонова Л.Г. видит в обучении ребёнка приемам звукового анализа и синтеза слов и анализа речевого потока в целом. Автор считает, что только тогда, когда ребёнок будет совершенно отчетливо представлять себе звуковой состав каждого записываемого слова, можно будет не сомневаться в том, что он «не забудет» обозначить буквой ни один из составляющих это слово звуков и сумеет воспроизвести правильную их последовательность [23].

Прежде всего нужно научить ребёнка делить каждое предложение на отдельные слова и правильно определять их количество. При этом особое внимание должно быть обращено на предлоги и союзы, которые также являются

самостоятельными словами и поэтому пишутся отдельно от значимых слов. Для наглядности можно использовать графические схемы предложений, отражающие количество составляющих их слов. Например:

- └ _____ . Девочка читает.
- └ ____ ____ Девочка читает книгу.
- └ ____ ____ _____ . Книга лежит на столе.

Поработав с графическими схемами предложений, ребёнок уже не забудет начать запись предложения с большой буквы и в конце его поставить точку. Он будет также понимать, что между всеми словами на письме должны быть оставлены интервалы и что предлог и союзы обязательно должны писаться отдельно от тех слов, к которым они относятся.

Подобным же образом нужно научить ребёнка делению слов на слоги и звуки. Для деления слов на слоги он должен, прежде всего, уметь разграничивать гласные согласные звуки и выделять гласные звуки в слове.

Далее Парамонова Л.Г. рекомендует использовать слоговые схемы слов, например:

- _____ дом, кот, слон, тигр;
- ___ ____ лу-на, вес-на, кар-ман;
- _____ ма-ли-на, кар-ти-на, по-ми-дор.

Все приведённые здесь виды работы по анализу речевого потока в конечном итоге научат ребёнка чётко быстро ориентироваться в нём и правильно отображать его на письме, благодаря чему для существования данного вида дисграфии больше уже не останется места.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие **выводы:** Существуют различные взгляды на причины и механизмы дисграфии у детей с нормальным интеллектом, на проявление специфических ошибок у учащихся,

которые не связаны ни с умственной отсталостью, ни с тяжелым нарушением слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения.

Успешное обучение письму также предполагает как обязательное условие развития фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза.

Проблема исследования уровня сформированности высших психических функций, а также их развития с целью преодоления дисграфии у учащихся младших классов общеобразовательной школы и проблема профилактики дисграфии являются актуальными и по сей день и требуют дальнейших исследований и разработок новых методов исследования и развития высших психических функций, методик предупреждения и преодоления дисграфий.

Анализ различных методик (Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В., Корнев А.Н., Парамонова Л.Г. и др.) позволяет сделать вывод, что все авторы отмечают, что при коррекции дисграфии следует придерживаться строго дифференцированного подхода к разным группам ошибок. Парамонова Л.Г. считает, что в работе над ними очень важна и сама организация этого процесса, особенно в «трудных» и тем более «безнадежных» случаях. Ею были разработаны советы родителям детей с нарушениями письма [24].

Анализ литературы позволяет сделать вывод, что при коррекционной работе по устранению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза необходимо помнить, что всякое умственное действие проходит определённые этапы (опора на вспомогательные средства, в плане громкой речи, перенос его в умственный план), должна быть соблюдена последовательность от простого к сложному, принцип усложнения реализуется через усложнение форм фонематического анализа и речевого материала. В процессе формирования звукового анализа необходимо учитывать фонетическую трудность слов.

В дальнейшем работа направлена на закрепление фонематического анализа, синтеза, звукобуквенного конструирования слов:

- вставить пропущенные буквы в слова
- составить слова различной звукослоговой структуры из букв разрезной азбуки
- выбрать из предложения слова с определённым количеством звуков, устно назвать их и записать
- добавить различное количество звуков к одному и тому же слогу, чтобы получилось слово
- подобрать слова с определённым количеством звуков
- преобразовать предложенные слова
- из данного слова составить другие слова
- от записанного слова образовать цепочку слов таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего звука предыдущего слова
- слово-загадка
- составить графическую схему предложения
- разгадать ребус
- определить, что изменилось (какой звук убежал?)
- придумать самостоятельно слова по графическим схемам

и т.п.

На начальных этапах работы по развитию фонематического анализа и синтеза даётся опора на проговаривание. Однако не рекомендуется долго задерживаться на этом способе выполнения.

Таким образом, конечной целью логопедической работы является формирование действий фонематического анализа в умственном плане, по представлению.

Коррекция дисграфии будет наиболее успешна при раннем ее начале. Поэтому возникает необходимость в раннем выявлении предрасположенности к этому нарушению и проведении комплекса предупредительных мер.

Вывод по главе I

Анализ логопедической и психолого-педагогической литературы по проблеме нарушений языкового анализа и синтеза у школьников с дисграфией, а также

результаты экспериментального исследования позволяют сделать следующее обобщающее заключение.

Проведенное исследование выявило структуру нарушений письма у детей, преобладающие виды ошибок письма, сочетаемость различных нарушений письма у учащихся начальных классов общеобразовательной школы, посещающих логопункт.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о своеобразии нарушений письма у детей младшего школьного возраста, что частично совпадает с утверждениями А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой.

Анализ литературы по данной проблеме показал, что проблема дисграфии у обучающихся начальных классов стоит достаточно остро. Изучением нарушений письма у учащихся с нормальным интеллектом занимались многие исследователи: Р.Е. Левина, Л.Ф.Спирова, И.Н. Садовникова, Л.Н. Ефименкова, А.В. Ястребова, Р.И. Лалаева и др.

Многолетние исследования показывают, что с каждым годом возрастает число учащихся с дисграфией в массовых школах. Речевая деятельность формируется и функционирует в тесной связи со всей психикой ребёнка, с различными её процессами, протекающими в сенсорной и интеллектуальной, волевых сферах.

Нарушение навыков письма у детей являются распространенным речевым расстройством, имеющим разнообразный и сложный патогенез.

Нарушение языкового анализа и синтеза имеет широкое распространение среди детей с дисграфией.

Однако, на современном этапе изучение особенностей языкового анализа и синтеза, определение направлений и содержание коррекционной работы по их преодолению у данной категории детей рассматривается как актуальный вопрос теории и практики логопедии.

ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Цель исследования: выявление особенностей симптоматики и механизмов нарушений письма у обучающихся 3-го класса.

В соответствии с поставленной целью исследования были определены следующие **задачи**:

1. Выбор методики констатирующего эксперимента.
2. Проведение количественного и качественного анализа результатов экспериментального исследования.
3. Выявление особенностей проявления нарушений письменной речи у учащихся младших классов.

Для успешной реализации поставленных задач были использованы следующие **методы**:

1. Метод теоретического исследования: теоретический анализ литературы по проблеме. Эмпирические методы: наблюдения, констатирующий эксперимент; беседы с педагогами, родителями.
2. Метод эмпирического исследования: обследование, наблюдения, педагогический эксперимент.
3. Метод обработки результатов исследования: качественный и количественный анализ результатов.

В исследовании приняло участие 15 детей третьего класса, которые имели нарушения письменной речи, они вошли в состав экспериментальной группы. Все обучающиеся имели сохранное зрение, слух и интеллект. Исследование проводилось в Муниципальном бюджетном образовательном учреждении общеобразовательной школы №4 города Боготола.

Эксперимент проводился в 4 этапа.

На 1-ом этапе была разработана методика исследования, подготовлены бланки протоколов исследования, отобраны дети, вошедшие в состав экспериментальной группы.

Задачей 2-го этапа было проведение исследования по предложенной методике. Эксперимент проводился в 1-ой половине дня в индивидуальном порядке, доброжелательной обстановке.

На 3-ем этапе проведение анализа экспериментальных данных, с целью выявить особенности проявления дисграфии у школьников 3-го класса.

И на 4-ом этапе разработаны направления логопедической работы по преодолению нарушения письма у детей 3-го класса.

Для проведения исследования мы опирались на методику Лалаевой Р.И., Бенедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников, 2004. Методика констатирующего эксперимента состоит из 2 блоков

Блок 1. Исследование навыков письма.

Задание 1. Списывание печатного текста

Задание 2. Изложение

Задание 3. Диктант

Блок 2. Исследование анализа предложений на слова и синтеза слов в предложении.

Задание 1. Сформированность навыков делений предложений на слова и синтез слов в предложении

Задание 2. Сформированность навыков слогового анализа и синтеза

Задание 3. Сформированность фонематического анализа и синтеза

Исследование навыка письма

1. Списывание печатного текста.

Быстро пролетело лето. Пришла осень. С каждым днем все меньше и меньше становится на деревьях листьев. Трепетная осинка стоит вся красная,

багровая, золотистая. Но ветер срывает и это убранство. Исчезли цветы. Трава клонится к земле и как будто просит снега.

(по К.Д. Ушинскому)

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) - Работа выполнена без ошибок.

Средний уровень (2 балла) –Ребенок допускает пропуски, замены букв, искажения в небольшом количестве.

Низкий уровень (1 баллов) – Допускаются грубые и многочисленные ошибки стойкого характера: замены букв, искажения звукобуквенной структуры слова, слитное и раздельное написание слов, пропуски букв, ошибки на обозначение мягости согласных.

2) Диктант

Осень

Серая и холодная осень. Чаше льет дождь. Уныло в поле воеет ветер. Чуткая тишина в осеннем лесу. Поблекли упавшие на землю листья. Только иногда на голой ветке можно найти маленький флажок. Это последний листок. Над землей плывут хмурые тучи. Вот-вот пойдет снег.

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) - Работа выполнена без ошибок.

Средний уровень (2 балла) –Ребенок допускает описки, орфографические ошибки

Низкий уровень (1 баллов) – Допускаются грубые и многочисленные ошибки стойкого характера: замены букв, искажения звукобуквенной структуры слова, слитное и раздельное написание слов, пропуски букв, ошибки на обозначение мягости согласных.

3) Изложение

Пришла осень

Прошло жаркое лето. Дни стали короче. По небу поплыли серые тучи. Трав высохла. Цветы завяли. На поверхности луж уже плавают первые льдинки.

Хмуро темнеет из травы муравьиная куча. Муравьи начали постепенно уходить под землю. И уже редко они показываются наружу.

Недолго пришлось стоять на полянке грибам. С елки заметила их шустрая белочка. Сорвала их и спрятала в дупле. В кустах под деревом готовится к зиме колючий ежик. Он натаскал в яму сухую траву.

Птицы улетают стаями в теплые края.

(По Г. Скребницкому)

ПЛАН

- 1) Пришла осень
- 2) Муравьи готовятся к зиме
- 3) Белка
- 4) Как приготовился к зиме еж
- 5) Куда улетают птицы?

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) – Работа выполнена без ошибок.

Средний уровень (2 балла) – Ребенку доступна основная передача сюжета, не нарушается последовательность событий но не излагаются детали описания, упрощение структуры предложения.

Низкий уровень (1 балл) – перечисление отдельных фактов рассказа, отсутствие логической последовательности, употребление элементарных по структуре предложений, грубые нарушения в иложении последовательности текста, причинно-следственных связей, нет описания.

Уровни выполнения заданий:

1-5 баллов - низкий уровень: грубые многочисленные ошибки, замены, пропуски букв, слитное и раздельное написание слов, ошибки на

обозначение мягкости согласных, отсутствие логической последовательности, употребление элементарных по структуре предложений.

5-8 баллов - средний уровень: ребенок допускает замены, искажения, пропуски букв, но в малом количестве.

8-9 балла – высокий уровень: работа выполнена без ошибок.

Блок 2. Исследование анализа предложений на слова и синтеза слов в предложении.

Задание 1. Сформированность навыка анализа предложений на слова и синтеза слов в предложении

Материалом исследования служат предложения различной структуры:

Мальчик играет. Девочка рвет цветы. Ярко светит солнце. Птичка сидит в клетке. Папа рубит дрова топором. Около дома растет высокая береза. Птицы свили гнезда на деревьях.

Процедура и инструкция. Ребенку дается следующая инструкция: «Я буду называть предложения, а ты приготовься назвать, сколько слов в предложении». Далее экспериментатор говорит предложение и задает вопрос: «Сколько слов в этом предложении?»»

Высокий уровень (3балла) — Ребенок называет правильное количество слов.

Средний уровень (2 балла) — Ребенок самостоятельно исправляет неправильный ответ после повторного уточнения задания.

Низкий уровень (1 балл) — Затрудняется в определении количества слов в предложениях, названо неверное количество слов.

Задание 2. Сформированность слогового анализа и синтеза

Слоговой анализ

Материалом исследования служат следующие слова:

Дом, рама, каша, диван, сахар, лампа, кошка, клумба, танкист, машина, канава, барабан, самолет, капуста, гречиха, подсолнечник, скворечница.

Процедура и инструкция. 1) В начале эксперимента дается следующая инструкция: «Я буду говорить тебе слова слитно, а ты постарайся повторить слово по слогам».

2) В начале эксперимента дается следующая инструкция: « Я буду говорить тебе слова, а ты постарайся определить, сколько слогов в слове». Далее экспериментатор произносит слово и задает вопрос: «Сколько слогов в этом слове?».

1.Предлагается назвать ударный слог слова.

2. Предлагается назвать после произнесения слова, какой по счету ударный слог в слове.

Высокий уровень (3 балла) - правильный слоговой анализ всех предложенных слов.

Средний уровень (2 балла) – правильный слоговой анализ только простых двухсложных слов (без стечений согласных).

Низкий уровень (1 баллов) – Количество слогов в многосложных словах определяет неправильно.

Слоговой синтез

Материал для исследования – слова: *лапа, мышка, лопата, лягушка, ленивый, выливает, постучали, простокваша, безоблачное, пирожковая.*

Процедура и инструкция. Экспериментатор дает следующую инструкцию: «Я буду произносить слова по слогам. А ты внимательно слушай , а потом скажи это слово слитно». Слово произносится по слогам, после чего экспериментатор задает вопрос: «Какое же слово я сказала?»

Критерием оценки является количество правильно выполненных заданий.

Оценка результатов

Высокий уровень (3 балла) - Синтез слогов в слове не нарушен.

Средний (2 балла) - Ребенок правильно воспроизводит только простые двухсложные слова (без стечений согласных).

Низкий уровень (1 балл) –Неправильное воспроизведение трехсложных, пятисложных и четырехсложных слов со стечением согласных.

Ребенок правильно воспроизводит только простые двухсложные слова (без стечений согласных).

Задание 3. Сформированность фонематического анализа и синтеза

1) Выделение звука на фоне слова.

Материалом исследования являются следующие слова: *марка, окно, комар, дом, шапка, чашка, рама, цапля, обруч, шар, кольцо, огурец, ласточка, карман.*

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается определить, есть ли звук М (Ц или Р) в словах.

2) Определение первого и последнего звука в словах.

Материал исследования включает слова: *лук, окна, улица, рыбак, трава, сумка, трактор, шиповник, камыш, танк, пакет, букет, горнист, мотоцикл, кенгуру.*

Процедура и инструкция. Экспериментатор предлагает ребенку определить, какой первый звук в названном слове. После выполнения задания (правильного или неправильного) задается вопрос: «А какой последний звук в слове?». Слово повторно называется.

3) Определение места звука в слове (начало, середина, конец).

Материал исследования тот же, что и в Б).

Процедура и инструкция. Экспериментатор задает вопросы типа «Где слышится звук М в слове *рама* (*камыш, мотоцикл* и т.д.)»

4) Определение количества звуков в словах.

Материал исследования составляют следующие слова: *дом, лук, рама, лапа, окна, астра, крыша, трава, кошка, лампа, карман, Барбос, клумба, палата, капуста.*

Процедура и инструкция. Экспериментатор дает ребенку следующую инструкцию: «Сейчас я буду называть тебе слова, а ты внимательно слушай и определяй, сколько звуков в слове». Называется слово. Экспериментатор задает вопрос: «Сколько же звуков в этом слове?»

5) *Определение последовательности звуков.*

Материал исследования тот же, что и в 4 задании.

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается последовательно назвать звуки слова.

б) *Определение «соседей» звука в слове.*

Материалом исследования служат слова: *муха, лужа, крыса, дочка, лампа, крошка, крапива, скатерть, скакалка, крыжовник.*

Процедура и инструкция. Экспериментатор называет слово и дает, например, следующую инструкцию: «Какой звук в слове *муха* слышится перед звуком Х, после звука Х?»

7) *Определение позиционного места звука в слове (какой по счету звук в слове?).*

Материал исследования – слова: *рама, лампа, сумка; крыша, пароход, карман; мышка, лягушка, окошко; скатерть, скамейка, локоть.*

Процедура и инструкция. Ребенку даются следующие задания: определить, какой по счету звук М в словах *рама, лампа, сумка*; какой по счету звук Р в словах *крыша, пароход, карман*; какой по счету звук Ш в словах *мышка, окошко, лягушка*; какой по счету звук К в словах *скатерть, скамейка, локоть.*

Высокий уровень (3 балла) - Умение выделять звук на фоне слова сформировано, определение места звука в слове (начало, середина, конец) сформировано, правильно определяет наличие или отсутствие звука.

Средний (2 балла) - Количество звуков в слове часто определяет неправильно, место звука по отношению к другим звукам не всегда определяет правильно.

Низкий уровень (1 балл) – Умение выделять звук на фоне слова не сформировано, определение места звука в слове не сформировано.

Фонематический синтез

Материалом исследования служат звуки и слова: *мак, сук, рука, лужа, мошка, ручка, канава, сухари, капуста, крошка.*

Процедура и инструкция. Экспериментатор называет звуки слова и просит ребенка узнать слово.

Высокий уровень (3 балла) - Фонематический синтез сформирован, ребенок узнает все предложенные слова.

Средний (2 балла) - Ребенок узнает от 4 до 8 слов из 10.

Низкий уровень (1 балл) – Ребенок узнает от 2 до 4 слов из 10.

Фонематические представления.

1) *Подбор слов из определенного количества звуков.*

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается придумать по три слова из 3-х, затем из 4-х, далее из 5-ти звуков.

2) *Нахождение картинок, в названии которых три, четыре, пять звуков.*

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается внимательно рассмотреть 6-7 картинок и показать те, в названии которых три звука. Аналогичным образом дается задание отобрать картинки, в названии которых четыре, а затем пять звуков.

Высокий уровень (3 балла)- Ребенок правильно придумал слова из 4-х,

затем из 5-ти звуков, правильно отобрал картинки в названии которых 4-5 звуков.

Средний (2 балла) - Ребенок правильно придумал слова из 3-х, звуков, правильно отобрал картинки в названии которых 3 звука.

Низкий уровень (1 балл) – Ребенок неправильно придумал слова, неправильно отобрал картинки.

Критерием оценки служит количество правильно выполненных заданий.

Перед началом проведения каждого задания экспериментатор давал инструкцию, в которой была отражена последовательность предстоящих действий испытуемого, а также форма устного ответа. Материалом к исследованию служили устные задания экспериментатора. В большинстве случаев после объяснения задания экспериментатор просил испытуемого повторить его с целью уточнения понимания им содержания задания. Работа проводилась индивидуально с каждым ребёнком, предполагалось уточнение и разъяснение заданий, пояснения к ним.

Уровни выполнения заданий:

1-8 баллов - низкий уровень: ребенок затрудняется в определении количества слов в предложении, называет неверное количество слов, количество слогов в многосложных словах определяет неправильно, трехсложные, четырехсложные, пятисложные слова воспроизводит неправильно, узнает от 2 до 4 слов из 10.

8-14 баллов - средний уровень: ребенок самостоятельно исправляет неправильный ответ после повторного уточнения, правильный слоговой анализ только простых двухсложных слов, правильно воспроизводит только простые двухсложные слова, количество звуков в слове часто определяет неправильно, место звука по отношению к другим звукам не всегда определяет верно, правильно придумал слова из 3 звуков.

14-18 баллов - высокий уровень: называет правильное количество слов, правильный слоговой анализ всех предложенных слов, синтез слогов в слове не нарушен, умеет выделять звук на фоне слова, правильно определяет место звука в слове, фонематический синтез сформирован, правильно придумал слова из 4, 5 звуков.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Результаты проведенного экспериментального исследования свидетельствует о том, что обучающиеся экспериментальной группы, в 3 классе и посещающие школьный логопункт, допускают большое количество разнообразных специфических ошибок, и поэтому нарушения их письменной речи носят смешанный характер. Результаты анализа ошибок, допущенных детьми-участниками практического исследования отражены в таблицах 1, 2, 3, 4, 5 и на рисунке 1,2,3,4,5,6,7

Анализ результатов первого блока эксперимента:

Исходя из полученных нами данных, можно подвести сравнительный анализ уровней выполнения заданий: списывание, изложение, диктант. Результаты представлены на рисунке 1.

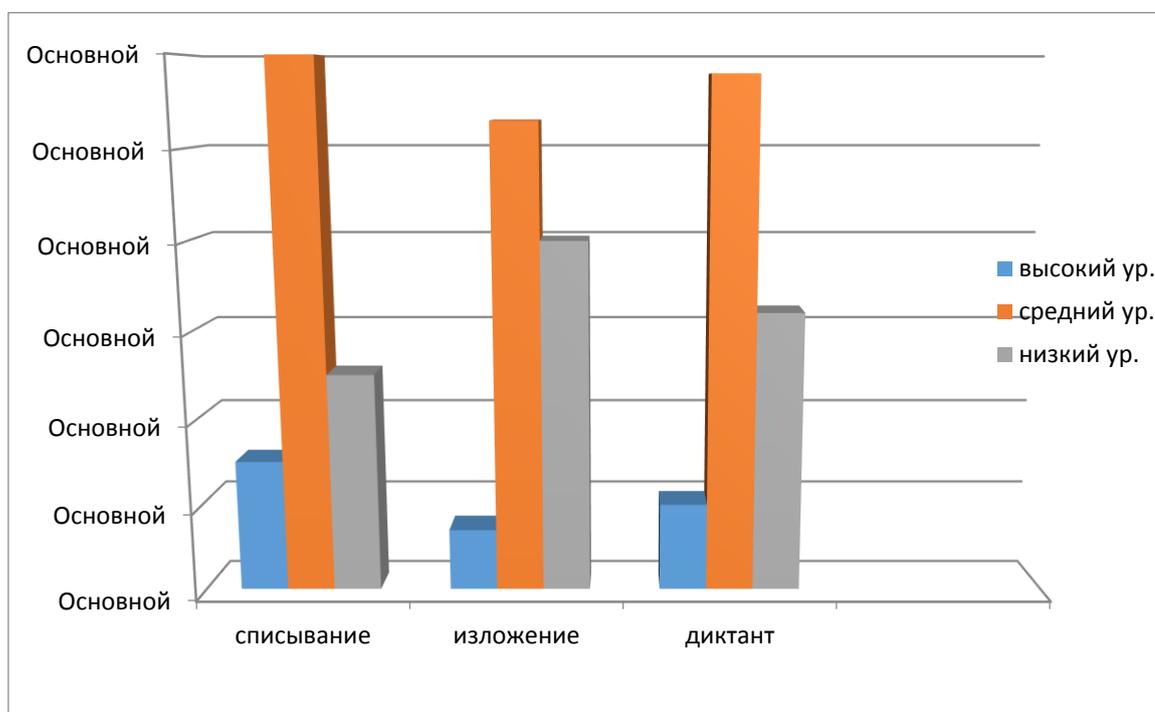


Рисунок 1. Результаты выполнения заданий на исследование навыка письма.

- perseverации, антиципации - *с катсдым (с каждым), золо-пистая (золотистая), лете (лето), дняял (днём), с капсдым (с каждым), ста-новитсе (становится).*

- раздельное написание частей слова- 2 чел. (13%), *золо тистая* 3 чел. (19%)

- морфологические аграмматизмы- *Но вер. (Но ветер срывает и это убранство).* 1 чел. (7%).

- вставка букв-«к земле» - *к земле*; 2 чел.(13%), «быыстро» - *быстро*; «осеньь» - *осень*; 2 чел. (3%), «мееньше» - *меньше*; 3 чел.(19%), (« *ттрепетная*» - *трепетная*; «баагровая» - *багровая*; 2 чел.(13%), «иисчезли» - *исчезли*; «прсиит» - *просит* 1 чел. (7%).

При написании изложения у 1 чел.(7%) уровень сформированности языкового анализа и синтеза на высоком уровне, у 7 детей (53%) на среднем уровне и у 6 чел. (40%) на низком уровне. Типичные ошибки:

- пропуск буквы - «беочка» - *белочка*, 2 че. (13%), «гибам» - *грибам*, «коючий» - *колючий*, 3 чел. (19%)«земю» - *землю*. 4 чел. (25%).

- ошибки фонематического восприятия *н- п нервые*, 2 чел.(13%), *ш- щ щустрая* 4 (25%)человека.

- первое слово в предложении написано со строчной буквы

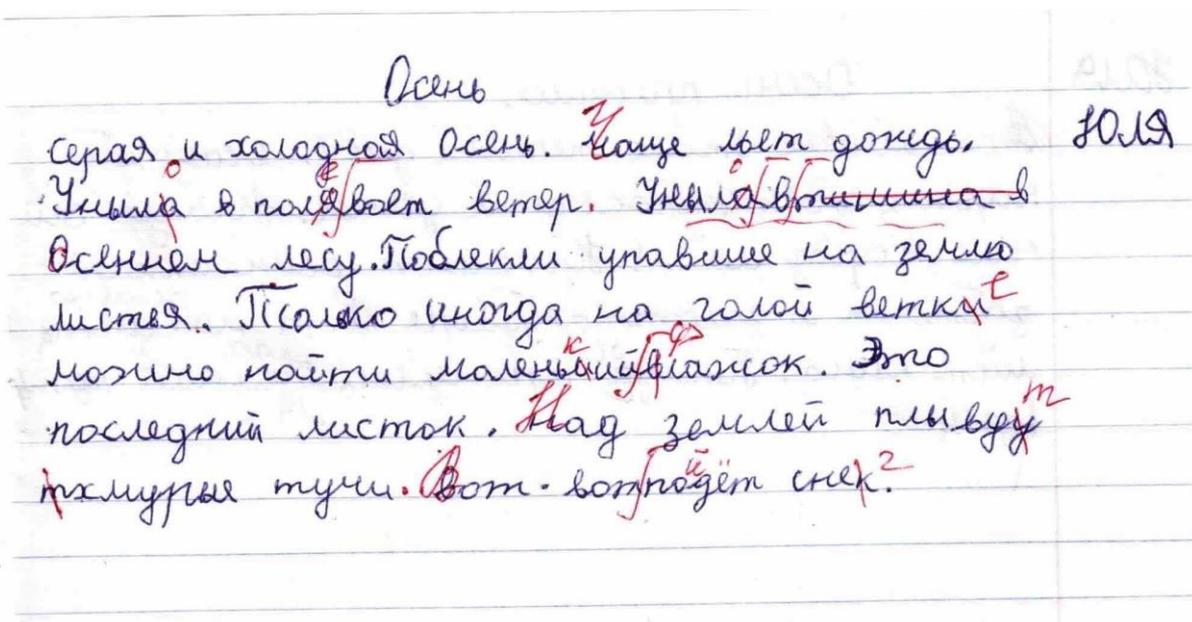
Люд

Пришла Осень
 Прошло жаркое лето. Дни стали по-прежнему
 пыльные серые тучи. Травы высохли и
 завяли. На муравьях появились
 муравьи. Муравьи потихоньку уходят под
 землю. Недалеко пришлось стоять на
 падице ушибам. С ёлки заметили шум
 раз бежка. Сорвала их и спрянула в кусты.
 В кустах под деревьями воткнута ёлка к ушам.
 Птицы улетают в далекие края.

При написании диктанта у 2(10%) детей уровень сформированности языкового анализа и синтеза на высоком уровне, у 8 чел. (58%) на среднем уровне, и у 5 чел. (32 %) на низком уровне. Допускаются типичные ошибки:

- пропуск букв «йти» - найти; «в леу» - в лесу; «ветр» - ветер; «на голй» - на голой; «малений» - маленький., вставка букв: «ууныло» - уныло; «надо землэй» - над землэй; «надд» - над; «землэй» - землэй,

- ошибки фонематического восприятия- и – й наити, поидёт, маленькии, ф – в влажок.



Сравним данные, полученные при анализе, ошибок в разных видах письма: в диктанте, списывании с печатного текста, изложении. Результаты помещены в таблицу 1.

Таблица 1.

Количество ошибок в разных видах письма учащихся

Виды письма	Кол-во ошибок по видам дисграфии				Всего ошибок	
	Акусти- ческие	Наруш язык. анализа и синтеза	Аграм- матич.	Опти- ческие	Орфо- графи- ческие	Дисграфичес- кие
Диктант	19	49	16	26	41	113
Списывание	2	10	6	9	2	27
Изложение	2	12	2	3	20	39
Всего	23	71	24	38	63	150
%	14	46	15	25		

По данным, представленным в таблице 1 видно, что в письменных работах детей отмечаются разнообразные ошибки – как орфографические, так и специфические, дисграфические.

Полученный результат более наглядно представлен на рисунке 2.

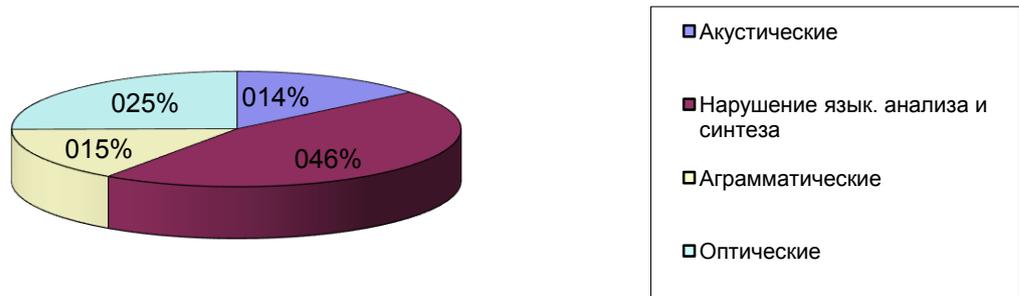


Рисунок 2. Анализ разнообразных ошибок у детей с дисграфией

Было выявлено, что наиболее распространёнными были ошибки, связанные с нарушением языкового анализа и синтеза (46%).

1. Акустические ошибки (14%).

В основе таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков. Применительно к письму обнаруживается смешение букв, но не замена, что означало бы полное исключение из письма одной из смешиваемых букв, чего не происходит. Смешение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву. Это может иметь место при:

- нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы;

- нечетком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство.

По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные; лабиализованные гласные; сонорные; свистящие и шипящие; аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из их компонентов.

Например: *наити* (2 чел.), *пойдѣт* (2 чел.), *маленькии*, *влажжок*.

2. Ошибки при нарушении языкового анализа и синтеза (46%).

Если в устной речи слова в синтагме произносятся слитно, то в письменной речи слова предстают обособленно. Несовпадение норм устной и письменной речи вносит трудности в начальное обучение письму. Написание обнаруживает такой дефект анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слов: ребенок не сумел уловить и вычленить в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы. Это ведет к слитному написанию смежных слов либо к раздельному написанию частей слова.

Например: *пой дѣт*, *по блекли*, *ста новится* (2 чел.), *золо тистая* (3 чел.).

3. Аграмматические ошибки (15%).

Основная масса специфических ошибок на уровне словосочетания и предложения выражается, в так называемых, аграмматизмах, т.е. в нарушении синтаксической структуры предложения (синтаксические аграмматизмы), в нарушении связи слов: согласования и управления (морфологические аграмматизмы). Изменение слов по категориям числа, рода, падежа, времени образует сложную систему кодов, позволяющую упорядочить обозначаемые явления, выделить признаки и отнести их к определенным категориям. Недостаточный уровень языковых обобщений не позволяет порой школьникам уловить категориальные различия частей речи.

Например: *Только иногда на голые ветки можно найти маленький влажжок. (Только иногда на голой ветке можно найти маленький флажжок.)*

4. Оптические ошибки (25%).

К группе букв рукописного шрифта, имеющих оптическое сходство, относятся замены: *с-е, о-с, у-д-з, л-и, м-ш, в-д*.

Например: *демлю (землю)*.

Рассмотрим более подробно, какие ошибки были допущены детьми экспериментальной группы (Таблица 2)

Таблица 2. Количество ошибок, допущенных учащимися в письменных работах

Типы ошибок	Типы ошибок			
	Диктант	Списывание с печатного текста	Изложение	Всего ошибок
1. Отграничение речевых единиц	25	18	7	50
а) Предложения	19	18	6	43
б) Слова	6	2	1	9
2. Искажение структуры предложения	18	7	1	26
а) Слитное написание предлогов со словами	11	6	1	18
б) Раздельное написание частей слова	7	1	1	9
3. Искажение звукобуквенной структуры, слова	29	27	12	67
а) Пропуски согласных	15	16	4	35
б) Пропуски гласных	8	7	5	20
в) Добавление букв	3	2	1	6
г) Перестановки букв	2	2	3	7
д) Пропуск слогов	3	1	2	6

Как видно из таблицы 2 самую большую группу ошибок составляют искажения звуко-слоговой структуры слова.

- перестановки букв («хрумые» - хмурые).

- пропуски букв, слогов («нйти» - найти; «в леу» - в лесу; «ветр» - ветер; «на голй» - на голой; «малений» - маленький, «исчели» - исчезли; «исчзли» - исчезли; «бытро» - быстро; « станоится» - становится; « багро-ая» - багровая; «убран-тво» - убранство; «спсывание» - списывание; «оси-ка» - осинка, «края» - красная; «вер» - ветер; «трепая» - трепетная).

- добавление букв, слогов («к земеле» - к земле; «быыстро» - быстро; «осеньь» - осень; «мееньше» - меньше; « ттрепетная» - трепетная; «баагровая» - багровая; «иисчезли» - исчезли; «прсиит» - просит, «ууныло» - уныло; «надо землйй» - над землйй , «надд» - над; «землййй» - землйй).

Ошибки такого характера свидетельствуют о том, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов, и являются выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове. Эти ошибки характерны при **нарушении языкового анализа и синтеза**.

Трудным является отграничение речевых единиц в предложении, в некоторых работах, особенно диктантах, отсутствует обозначение границ предложений или эти границы обозначаются произвольно. Это можно объяснить несформированностью представлений о существенных признаках предложения, о неумении воспринимать интонационное оформление фраз, соотносить его с основными правилами пунктуации.

Вторая по распространенности группа ошибок - это ошибки, характерные для **акустической дисграфии**. К ним относятся: смешения букв, нарушение обозначения мягкости на письме, смешения гласных (Таблица 2).

- замена букв (*диктаит, мистьев, уветы*).

- обозначение мягкости согласных на письме (*осен, меньше, маленький*).

Замены букв указывают на то, что дети выделили в составе слова определённый звук, но для его обозначения выбрали несоответствующую букву. Таким образом, данный вид нарушений обусловлен нарушением дифференциации звуков на слух.

Третья группа ошибок характерна для **аграмматической дисграфии**. Наблюдались синтаксические аграмматизмы. (Таблица 2).

Пропуски слов в предложении («*Только найти маленький флорек.*» - *Только иногда на голый ветке можно найти маленький флажок*). Данный вид ошибок обусловлен несформированностью синтаксического строя речи у обследуемой категории детей.

Четвёртая группа ошибок характерна для **оптической дисграфии** (Таблица 2). К ним относятся искажения графического образа букв, замена графически сходных букв (количество элементов, пространственное расположение элементов).

Наиболее распространенными были ошибки на замену букв – 6,0 % ошибок.

- изменение количества элементов букв («доисдь» - дождь, «упавшии» - упавшие).

- Замены на буквы, близкие по общему зрительному рисунку («демлю» - землю).

Данный вид дисграфий вызван нарушением зрительно-пространственных функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Необходимо также обратить внимание и на то, что наряду с ошибками дисграфического характера в работах детей большое количество орфографических ошибок. Это ошибки на правописание безударных гласных («фложок» - флажок), правописание звонких и глухих согласных и др..

Такие ошибки могут быть результатом недоразвития лексики и грамматического строя речи. Бедность и статичность словарного запаса,

неточность представлений о морфемном составе слова, проявляется в затруднениях при подборе родственных слов, что накладывает отпечаток на усвоение орфографических правил письма.

Количественный анализ ошибок в письменных работах младших школьников показал сложность дисграфического расстройства.

Основной особенностью симптоматики является то, что в письме наблюдалось большое разнообразие видов ошибок и их комбинирование.

Таблица 3. Виды дисграфий в экспериментальной группе

Вид дисграфии	Количество детей с дисграфией
Артикуляторно – акустическая	2 чел. (14%)
На почве языкового анализа и синтеза	7чел. (46%)
Аграмматическая	2 чел. (15%)
Оптическая	4 чел. (25%)

Таким образом, чаще всего наблюдалась дисграфия на почве языкового анализа и синтеза.

Специфические ошибки письма у школьников можно разделить на несколько категорий:

- замена одних букв на другие, фонематически или графически близкие.
- неверное графическое моделирование фонематической структуры слова (пропуски, перестановки, вставки букв).
- ошибки графического маркирования синтаксической структуры предложения (отсутствие точек в конце предложения и пропусков между словами, слитное написание предлогов, первое слово в предложении написано со строчной буквы).

В процессе исследования была выявлена разнообразная симптоматика дисграфий. В большинстве случаев отмечались сочетания двух видов дисграфии (Таблица 4).

Таблица 4. Сочетания дисграфий у обследованных школьников

Вид дисграфии	Распространённость
1. На почве нарушения языкового анализа и синтеза.	7 чел. (46%)
2. На почве нарушения языкового анализа и синтеза + акустическая	2 чел. (14%)
3. На почве нарушения языкового анализа и синтеза + аграмматическая	2 чел. (15%)
4. На почве нарушения языкового анализа и синтеза + оптическая	4 чел. (25%)

Как видно из таблицы 4, у всех детей наблюдалась дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

По виду ошибок мы выделили несколько групп детей с различными видами дисграфии:

В *первой группе* дети допускали много ошибок в виде замен, перестановок и пропуска слов, букв. Дисграфия у 7 (46%) учащихся этой группы была определена как дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Вторую группу испытуемых с нарушением письма составили 2 (14%) учащихся, у которых наблюдались непостоянные замены букв, обозначающие фонетически сходные звуки, пропуск гласных и согласных. Такие ошибки предполагают преобладание неполноценности фонематических функций, в частности, слуховой дифференциации звуков, определения количества звуков, определения количества звуков в слове. Дисграфия учащихся этой группы была определена как дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза в сочетании с акустической.

Третью группу испытуемых с нарушением письма составили 2 (15 %) учащихся с ошибками в установлении правильных звуко-буквенных соответствий в падежных окончаниях существительных, окончаниях прилагательных при согласовании с существительными в роде, числе, падеже, пропуск гласных и согласных..

Четвертую группу детей составили 4 (25 %) учащихся, ошибки которых включали пропуск слов, букв, неправильные написания букв, недописывание элементов. Такие ошибки предполагают несформированность грамматических навыков, низкий самоконтроль, неполноценность фонематического анализа. У этой группы учащихся отмечалось сочетание дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза с оптической

Таким образом, симптоматика и механизмы дисграфии у младших школьников определяется неоднородностью и сочетанностью нарушений в структуре нарушения письма.

Анализ результатов **второго блока** эксперимента показал, что школьники показали средние результаты при исследовании механизмов дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

На основе полученных данных при исследовании сформированности языкового анализа, синтеза у учащихся младшего школьного возраста можно выделить уровни сформированности этих функций у детей данной группы, которые представлены на рисунке 3.

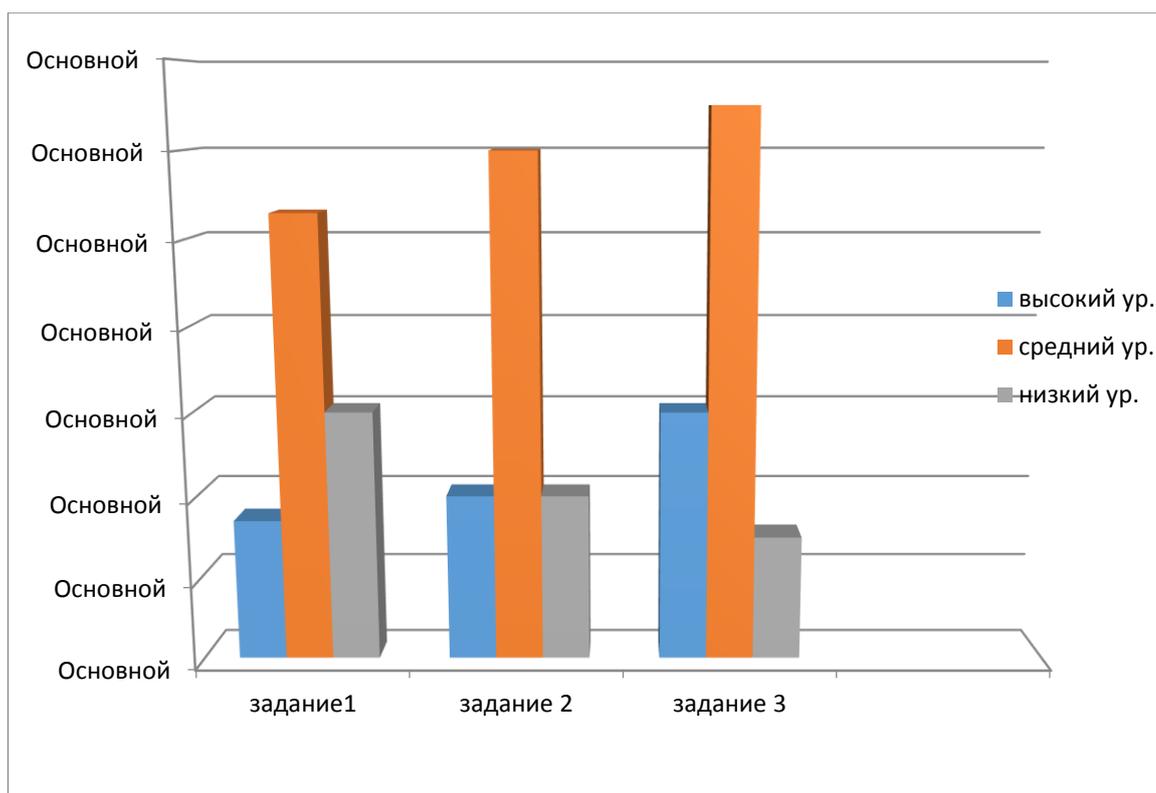


Рисунок 3. Результаты выполнения заданий на исследование анализа деления предложений на слова синтеза слов в предложении.

Исходя из полученных данных можно подвести итог: у 3 (17%) детей при выполнении задания 1 (сформированность навыков делений предложений на слова и синтез слов в предложении) высокий уровень, у 7 (53%) средний уровень, у 5 чел. (30%) низкий уровень.

При выполнении второго задания (сформированность навыков слогового анализа и синтеза) у 3 чел. (20%) обучающихся высокий уровень, у 8 (60%) детей средний уровень, у 3 (20%) низкий уровень.

При выполнении задания 3 (сформированность фонематического анализа и синтеза) у 4 (30%) наблюдается высокий уровень успешности, у 8 чел. (65%) средний уровень, у 2 (15%) низкий.

Фонематический анализ сформирован на среднем уровне: все школьники экспериментальной группы допускали ошибки в определении места звука в слове по отношению к другим звукам, в определении первого звука в слове,

определение места звука по отношению к другим звукам, ошибку не замечали, и помощь экспериментатора не помогла ее заметить.

Уровень фонематического синтеза у школьников экспериментальной группы: ошибки в словах простой звукослоговой структуры не допускались, в словах усложненной звукослоговой структуры (слова со стечением согласных) звуки повторялись несколько раз, темп выполнения замедленный. При составлении слов из 4-5 звуков дети активно пользовались помощью экспериментатора. 5 школьникам с трудом удалось составить слова.

Уровень сформированности фонематических представлений на среднем уровне: школьникам экспериментальной группы удалось отобрать все картинки с заданным звуком, придумывали слова простой слоговой структуры. 3 дошкольникам из экспериментальной группы не удалось отобрать все карточки с определённым количеством звуков.

Результаты исследования языкового анализа и синтеза отражены в таблице 5.

Таблица 5. Характеристика выполнения заданий на исследование языкового анализа и синтеза

Задания	Успешность выполнения
	Экспериментальная группа (%)
Анализ предложения на слова.	
Исследование анализа предложений на слова и синтеза слов в предложении	53,3
Слоговой анализ	
1. Повторить слово по слогам	35
2. Определить количество слогов в слове.	33
3. Назвать ударный слог.	66,6
Слоговой синтез	
Составить слово из слогов	60
Фонематический анализ	
1. Выделение звука на фоне слова	66,6
2. Определение первого и последнего звука в словах	60
3. Определение места звука в слове (начало, середина, конец).	46,6

4. Определение количества звуков в словах	33,3
5. Определение последовательности звуков	46,6
6. Определение «соседей» звука в слове	33,3
7. Определение позиционного места звука в слове (какой по счету звук в слове?)	46,6
Фонематический синтез	
Узнать слово по названным звукам	46,6
Фонематические представления	
1. Придумывание слов из определенного количества звуков	53,3
2. Нахождение картинок, в названии которых три, четыре, пять звуков	66,6

Анализируя результаты исследования слогового анализа и синтеза у школьников экспериментальной группы необходимо отметить, что большинство детей допускали ошибки при определении последовательности слогов в слове (*посоничек, своечик*), помощь экспериментатора не дала результата. Составить слова из последовательно названных слогов дети смогли при помощи экспериментатора и дополнительного времени, составить слова из слогов, последовательность которых изменена, смогли только 3 школьника экспериментальной группы.

Большинство детей экспериментальной группы не смогли определить общий звук в слове, пропускали слова, в которых был заданный звук, не смогли назвать последовательно звуки (сливали их в слоги, пропускали, переставляли). В словах с открытым слогом в конце был назван вместо последнего предыдущий (кошка, окно). При назывании звуков, соседних с данным, учащиеся вместо гласных называли впереди стоящий согласный (в слове «дочка» соседи [ч] – [д] и [к]).

Выполнение заданий детьми экспериментальной группы на исследование фонематического синтеза показало средний уровень фонематического синтеза: крайне трудно 4 (25%) детям удалось составить из звуков слова, экспериментатору неоднократно необходимо было повторить звуки; 8 (60%) школьников составили слово из 3 звуков, остальные слова оказались

недоступны даже с помощью экспериментатора, а 5(35%) детей вообще отказались выполнить задание.

При исследовании у детей экспериментальной группы уровня фонематических представлений, 1 (7%) школьнику удалось правильно и быстро отобрать картинки, придумать слова с заданным количеством звуков.

6 человек 30% отвечали неуверенно, медленно, все время смотрели на экспериментатора, допускали единичные ошибки, при указании которых, исправляли самостоятельно.

3 ребёнка допустили более 4 ошибок, найти самостоятельно эти ошибки они не смогли. 5(35%) детям не удалось справиться с заданиями: в придуманных словах было разное количество звуков, отобрали 2 – 3 картинки.

Таким образом, уровень выполнения заданий по исследованию языкового анализа и синтеза у экспериментальной группы находится на среднем уровне. Следовательно, можно сделать вывод, что у школьников с нарушением навыков письма имеет место не только системное нарушение языкового анализа и синтеза, но и неоднородный характер этих нарушений.

Как мы видим на рисунке 4, обучающиеся допускают большее количество ошибок в написании письменных работ.

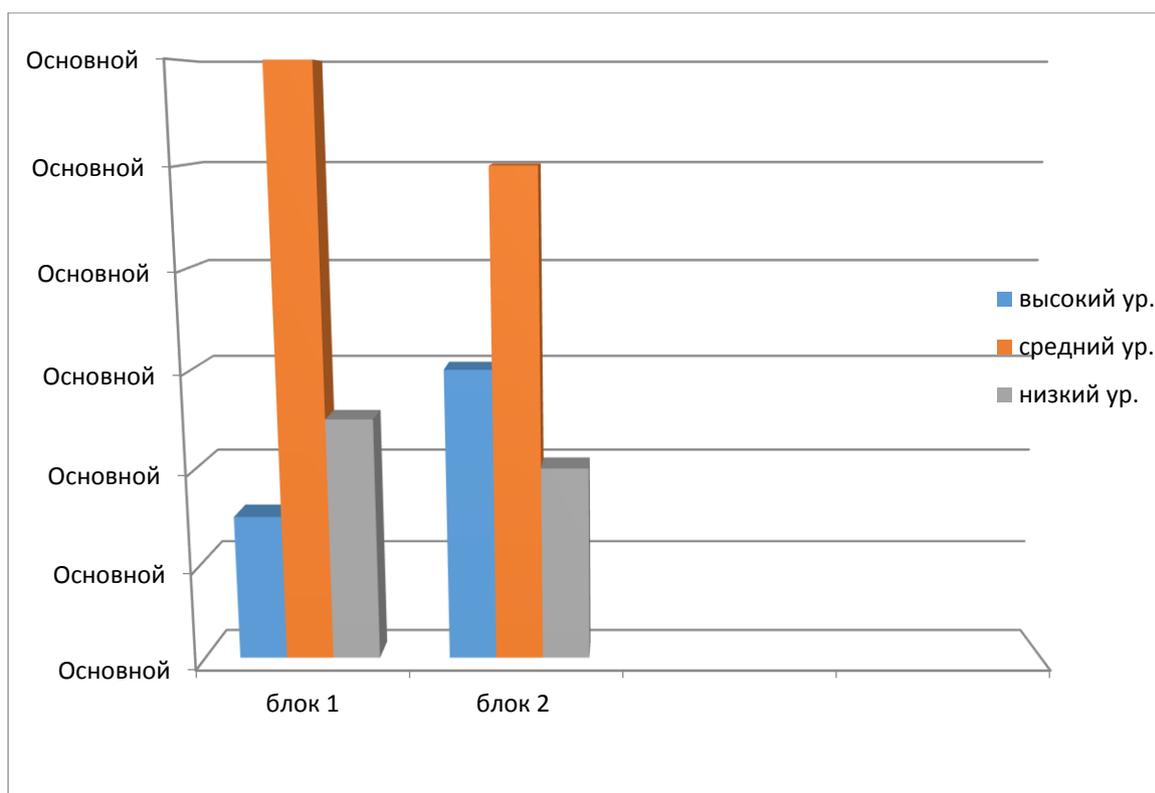


Рисунок 4. Сравнительный анализ уровней выполнения заданий блока 1 (исследование навыков письма) и заданий блока 2 (исследование анализа деления предложений на слова и синтеза слов в предложении).

Как мы видим на рисунке 4, обучающиеся допускают большее количество ошибок в написании письменных работ.

У учащихся с нарушением навыков письма не сформирована психологическая база речи, речевые нарушения носят системный характер (несформированность компонентов устной речи, касающиеся фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон), недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза, и неправильное звукопроизношение приводит к нарушению письменной речи.

Развитие фонематического анализа и синтеза – есть развитие элементарных и сложных форм звукового анализа.

Большое количество ошибок в экспериментальной группе приходилось на задания по исследованию языкового анализа и синтеза у детей с нарушением навыков письма показало, что коррекционная логопедическая работа с данной группой школьников должна быть направлена на выявление стойких специфических ошибок и устранение нарушений языкового анализа и синтеза.

Таблица 6. Таблица соответствия.

Задания	Списывание	Изложение	Диктант
Сформированность навыков делений предложений на слова и синтез слов в предложении	15	25	20
Сформированность навыков слогового анализа и синтеза	16	22	18
Сформированность фонематического анализа и синтеза	17	26	22

Как Мы видим в таблице 6, обучающиеся допускают большее количество ошибок направленные на сформированность навыков делений предложений на слова и синтез слов в предложении, сформированность навыков слогового анализа и синтеза, сформированность фонематического анализа и синтеза в изложении и в диктанте. При списывании допускается меньшее количество ошибок.

У большинства обучающихся наблюдаются такие ошибки как, неправильное деление слов на слоги, смешение понятий звук и буква, не умеют делить слова на слоги с учетом правила переноса.

Следовательно, предполагаем, что диктант, как вид письменной работы, отражает степень сформированности фонематических процессов вообще, а изложение в большей мере, степень сформированности фонематического анализа и синтеза на основе собственных фонематических представлений.

Вывод по главе II

В ходе констатирующего эксперимента было установлено, что языковое развитие младших школьников с нарушением навыков письма находится на низком уровне. Анализ полученных данных выявил не только количественные различия результатов исследования, но и стойкий и специфический характер ошибок у данной категории детей.

Результаты констатирующего эксперимента позволили выявить нарушения процесса письма, неоднородный характер этого нарушения, преобладающие виды ошибок и подтвердили своеобразие обнаруженных нарушений, свойственных детям младшего школьного возраста.

Это выражается в различии у данной категории детей между преимущественным недоразвитием одних функций и относительной сохранностью других.

Специфические нарушения письма у школьников можно разделить на несколько категорий:

- замена одних букв на другие, фонематически или графически близкие.
- неверное графическое моделирование фонематической структуры слова (пропуски, перестановки, вставки букв).
- ошибки графического маркирования синтаксической структуры предложения, отсутствие точек в конце предложения и пропусков между

словами, слитное написание предлогов, первое слово в предложении написано со строчной буквы.

Учитывая то, что дисграфия рассматривается как языковое расстройство, то дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза является наиболее распространённой формой дисграфии.

Таким образом, практическая значимость исследования определяется тем, что полученные данные могут быть использованы для дифференциальной диагностики и коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста.

Логопедическая работа должна носить дифференцированный характер, учитывающий механизм нарушения, его симптоматику, структуру дефекта, психологические особенности ребенка.

В соответствии с подобными индивидуальными различиями, в степени сформированности языкового анализа и синтеза, методика коррекционного воздействия должна строиться на основе дифференцированного подхода с учетом особенностей ребенка. Выявленная зависимость уровня речевого развития школьников с дисграфией от уровня сформированности как речевых, так и ряда неречевых процессов, обосновывает необходимость комплексного коррекционно-педагогического воздействия.

Глава III. Формирующий эксперимент и его анализ

3.1. Организация и методика проведения формирующего эксперимента

С целью коррекции нарушений письма, связанных с нарушением различных форм языкового анализа и синтеза было проведено экспериментальное обучение (формирующий эксперимент) обучающихся младшего школьного возраста.

Основная задача формирующего эксперимента - определить эффективность выбранных методов и приемов коррекционной работы, направленной на преодоление дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся младшего школьного возраста.

Всего было проведено 18 занятий (2 раза в неделю).

Для успешной реализации формирующего эксперимента Нами было составлено тематическое планирование по Мазановой Е.В. Обучение детей третьего класса с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза. (Приложение №2)

Формирующий эксперимент проводился с 01.11.2017г. по 31.12.2017г. на базе школьного логопункта. Для проведения экспериментального обучения были выделены две группы: экспериментальная и контрольная.

Экспериментальная группа состояла из 15 человек, контрольная из 10 человек.

Контрольная группа занималась по методике Мазановой Е.В. «Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза»

Занятия с экспериментальной группой проводилось с учетом психолого-педагогического исследования и специально подобранных методов и приемов коррекционной работы, направленной на устранение специфических ошибок письма, вызванных нарушением языкового анализа и синтеза.

Цель: Коррекция специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова.

Задачи :

1. Разработка занятий по исправлению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся третьего класса
2. Проведение обучающих занятий в работе с детьми третьего класса с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза
3. Проведение контрольного эксперимента и анализ полученных данных

В логопедической работе по формированию письменной речи у детей третьего класса с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза учитывались следующие теоретические принципы:

1. **Патогенетический принцип.** В процессе логопедической работы определенного вида дисграфии, основной задачей работы, является коррекция нарушенного механизма, формирование таких психических функций, которые обеспечивают полноценное функционирование операций процесса чтения и письма. Так, при коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза осуществляется формирование навыка анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза.
2. **Принцип учета «зоны ближайшего развития»** (по Л. С. Выготскому). Процесс развития различных психических функций при коррекции дисграфии должны осуществляться постепенно, с учетом ближайшего уровня развития этих функций, т. е. того уровня, на котором выполнение задания возможно с минимальной помощью со стороны педагога.
3. **Принцип максимальной опоры** не возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы (на начальных этапах работы). В основе данного принципа лежит представление о речи, о речевой деятельности как сложной функциональной системе и учение трудной

структуре психических функций. Процесс дифференциации звуков осуществляется с участием зрительной, кинестетической, позднее ведущую роль приобретает слуховая. В связи с этим при недоразвитии дифференциации фонем сначала осуществляется опора на зрительное восприятие артикуляции, кинестетическое различение при произношении звуков, на слуховые образы дифференцируемых звуков.

4. Принцип опоры на сохранный звено нарушенной психической функции. Максимальное использование полимодальных афферентаций осуществляется дифференцированно, с опорой на сохранный звено нарушенной психической функции.

5. Принцип учета психологической структуры процесса чтения и письма и характера нарушения речевой деятельности.

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

6. Принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений чтения и письма. При одном и том же виде дисграфии уровень недоразвития тех или иных функций, степень выраженности нарушений чтения и письма может быть различной. При тяжелой степени дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза, у обучающегося отмечается недоразвитие анализа предложений на слова, фонематического анализа и синтеза. При легкой степени этого вида дисграфии, наблюдается недоразвитие сложных форм фонематического анализа. В связи с этим и направления логопедической работы будут дифференцироваться с учетом симптоматики и степени выраженности нарушения.

7. Принцип комплексности. Во многих случаях возникновение дисграфии обусловлено недоразвитием устной речи,

несформированностью языковых обобщений. В связи с этим логопедическое воздействие при коррекции этого расстройства осуществляется на весь комплекс речевых нарушений (устной речи, чтения и письма).

7. Принцип системности. Использование определенных методик определяется целью, задачами логопедической работы, местом данного логопедического занятия в общей системе коррекционного процесса. С другой стороны, принцип системности предполагает формирование речи в единстве всех ее компонентов как единой функциональной системы.

8. Принцип деятельностного подхода. Процессы чтения и письма рассматриваются как сложная многоуровневая деятельность, включающая большое количество операций. Первоначально ставится задача формирования нарушенных операций этой деятельности. Постепенно по мере автоматизации отдельных операций формируется целостная структура этой деятельности, при этом основное внимание уделяется операциональному компоненту речевой деятельности.

10. Принцип поэтапного («пошагового») формирования психических функций. В процессе коррекции дисграфии необходимо минимальное введение трудностей, так как эти нарушения связаны с «поломкой» нормального психофизиологического механизма осуществления речевой деятельности. В связи с этим на каждом занятии необходимо речевой материал, либо характер задания. Рекомендуется давать новые задания на наиболее простом речевом материале, постепенно его усложняя.

11. Онтогенетический принцип. В процессе формирования функций, которые обеспечивают овладение чтением и письмом, необходимо учитывать этапы и последовательность их формирования в онтогенезе. При коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза формирование

фонематического анализа осуществляется с учетом онтогенетической последовательности появления форм фонематического анализа.

Формирующий эксперимент включал 18 занятий состоящих из 3 этапов:

Этап 1. (10 занятий)

- Звук. Буква. Гласные-согласные звуки.

Развитие фонематического анализа и синтеза (Знакомство с гласными и согласными звуками. Знакомство с речевыми звуками. Развитие простых форм звуко-буквенного анализа и синтеза: выделение звука на фоне слова (определение наличия или отсутствия звука в слове), вычленение звука из начала и конца слова).

Развитие слогового анализа и синтеза (Концентрация внимания. Работа над ритмической стороной речи, переключением и работа по развитию координации).

- Гласные звуки и буквы.

Развитие фонематического анализа и синтеза (Знакомство с гласными звуками и буквами. Выделение гласных звуков в словах (определение наличия и отсутствия звука в слове), вычленение звука из начала и конца слова, определение последовательности и количества звуков в слове, вычленение звука из начала и конца слова).

(Концентрация внимания. Работа над ритмической стороной речи, переключением и работа по развитию координации. Знакомство с гласными, со слогообразующей ролью гласных. Знакомство с обозначением гласных на письме).

- Сogласные звуки и буквы.

Развитие фонематического анализа и синтеза . (Знакомство с согласными звуками и буквами. Выделение согласных звуков в словах(определение наличия или отсутствия звука в слове), вычленение звука из начала и конца слова, определение последовательности и количества звуков в слове, определение места звука в слове относительно других звуков).

Развитие слогового анализа и синтеза (Концентрация внимания. Работа над ритмической стороной речи, переключением и работа по развитию координации).

Этап 2. (5 занятий)

- Слог. Слогового анализ и синтез.

Развитие фонематического анализа и синтеза. (Фонематический анализ обратного слога. Анализ прямого слога. Дифференциация открытых и закрытых слогов).

Развитие слогового анализа и синтеза (Знакомство с обозначением слогов при помощи схем).

Этап 3. (4 занятия)

- Слово. Словосочетание. Предложение. Текст.

Развитие фонематического анализа и синтеза. (Формирование простых форм фонематического анализа и синтеза: выделение последнего согласного в слове; выделение гласного из середины слова; выделение первого ударного гласного в слове; выделение первого согласного в слове; выделение последнего согласного в слове; определение места звуков в слове (начало, середина, конец). Формирование сложных форм фонематического анализа и синтеза: определение количества звуков, определение последовательности звуков, положение звука в слове относительно других звуков).

Развитие слогового анализа и синтеза (Слогового анализ слов:- двусложные с открытыми слогами;- трехсложные с открытыми слогами ; - односложные с закрытым слогом;- двусложные с закрытым слогом на конце слова;- двусложные со стечением согласных в середине слова;- двусложные слова с закрытым слогом на конце и стечением согласных в середине слова- трехсложные с закрытым слогом на конце;- трехсложные с закрытым слогом на конце и стечением согласных в середине слова;-трехсложные с двумя стечениями согласных;- односложные со стечением согласных-четырёхсложные слов.

3.2. Контрольный эксперимент и его анализ

Процедура проведения контрольного эксперимента аналогична процедуре проведения констатирующего эксперимента.

Цель контрольного эксперимента: проведение сравнительного анализа уровня успешности выполнения диагностических проб

Задачи:

1. Выявить уровень выполнения диагностических проб в контрольной группе.
2. Провести сравнительный анализ уровней выполнения диагностических проб в обеих группах.

Сравнительный анализ письменных работ (письмо под диктовку, самостоятельное письмо) показал относительно сформированность этого вида деятельности у школьников экспериментальной группы по сравнению с обучающимися контрольной группы.

Данные представлены на рисунке 5.

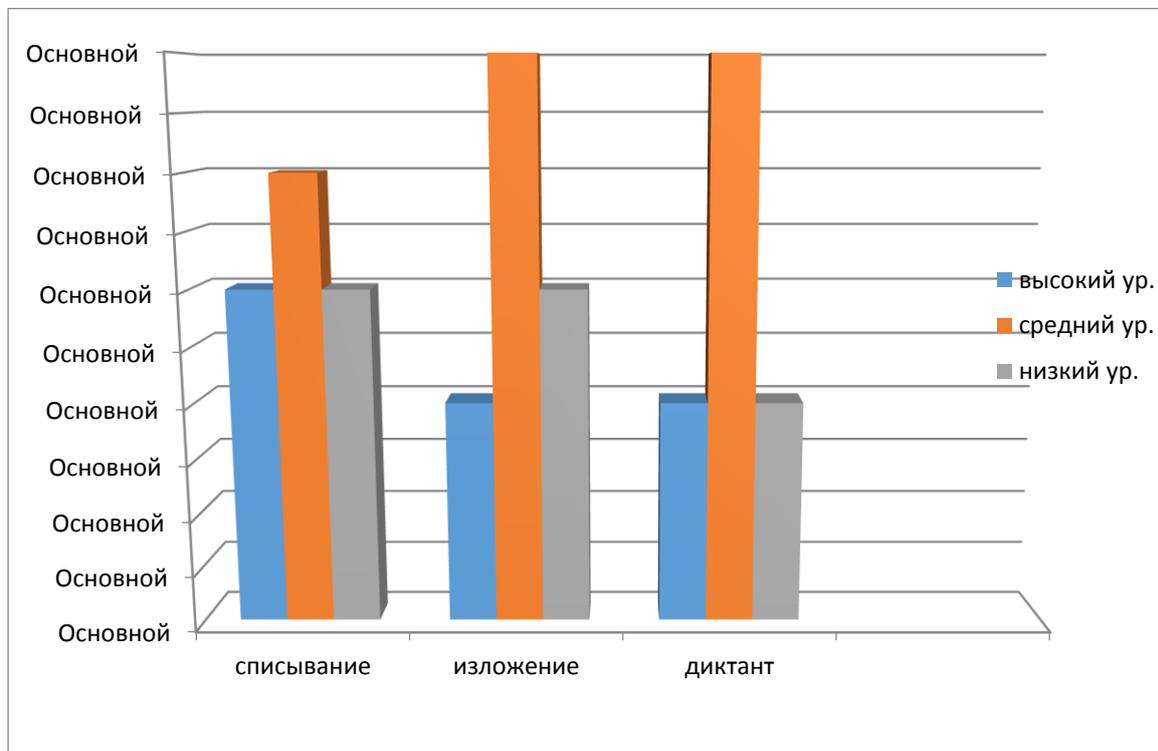


Рисунок 5. Результаты выполнения заданий на исследование навыка письма.

Исходя из полученных нами данных, можно сделать следующие выводы.

При выполнении задания списывания у 3 (30%) обучающихся высокий уровень сформированности языкового анализа и синтеза, относительно экспериментальной группы, повысился на 30% у 5 (50%) детей на среднем уровне, у 20% на низком уровне.

При написании изложения у 2 чел. (20%) на высоком уровне, по сравнению с экспериментальной группой уровень успешности вырос на 15%, у 50% на среднем уровне, и у 30% на низком уровне.

Выполняя диктант у 2 чел. (20%) обучающихся наблюдается высокий уровень, на 10% увеличился по сравнению с экспериментальной группой. У 50% на среднем уровне, и у 2 (20%) на низком.

У контрольной группы учащихся отмечается незначительное снижение количества специфических ошибок в письменных работах. Так, 20% учащихся допускали ошибки при написании предлогов со значимыми словами или отделяли приставку от остальной части слова, что является показателем недостаточного усвоения правил членения предложения на отдельные слова.

Таким образом, уровень выполнения заданий по исследованию языкового анализа и синтеза у контрольной группы находится на среднем уровне.

Сравнительный анализ групп показал, что у исследуемых экспериментальной группы после коррекционной работы улучшилось состояние фонематических процессов на 20% больше (в сравнении с контрольной группой). Результаты представлены на рисунке 6.

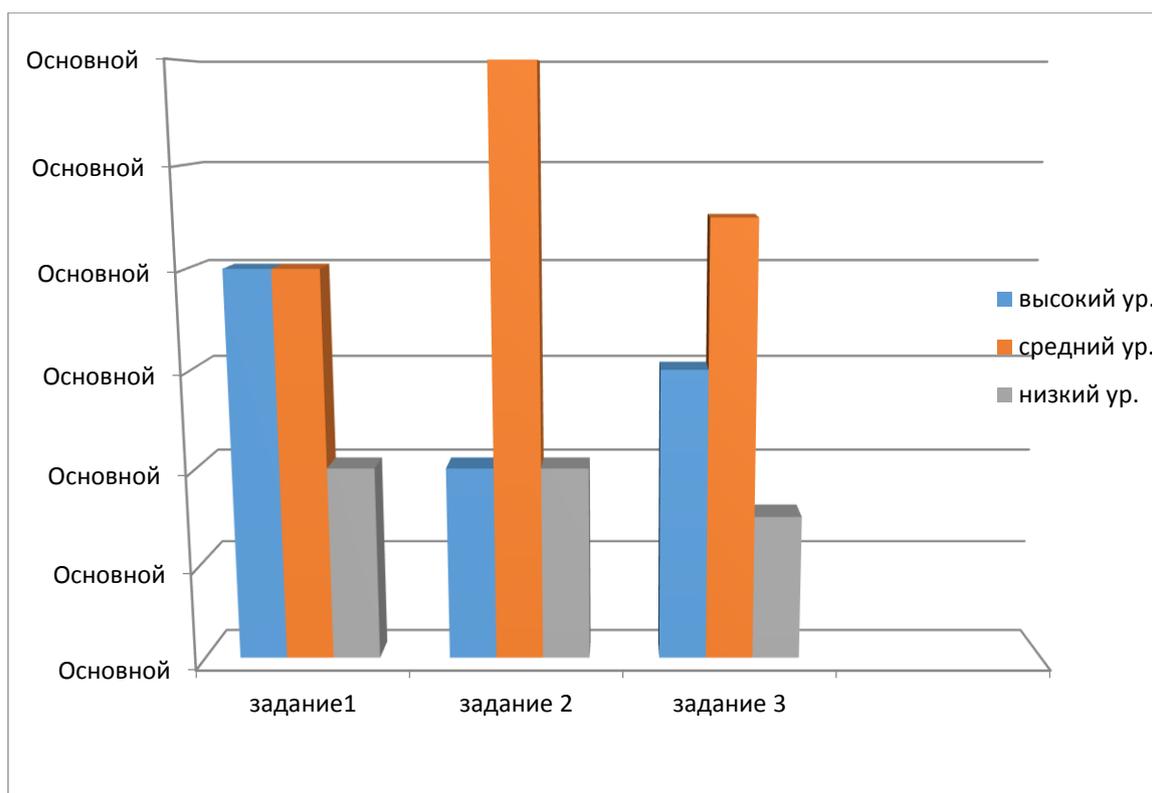


Рисунок 6. Результаты выполнения заданий на исследование анализа предложений на слова синтеза слов в предложении.

При выполнении задания 1. у 4 (40%) школьников уровень успешности на высоком уровне, по сравнению с экспериментальной группой повысился на 20%, у 4 (40%) на среднем, и у 2 (20%) на низком уровне.

При выполнении задания 2. у 4(40%) обучающихся высокий уровень, возрос на 20%, у 5 (50%) на среднем уровне, у 10% на низком.

Выполняя задание 3. у 4 (45%) детей наблюдается высокий уровень успешности, по сравнению с экспериментальной вырос на 15%, у 5 (45%) на среднем уровне и у 1 (10%) на низком.

60% школьников правильно воспроизводили серию слогов с фонетически близкими звуками.

Положительная динамика наблюдается в устранении нарушений звуко-слоговой структуры слова у школьников контрольной группы.

Отмечено, что у 7 (70% учащихся относительно сформированы навыки языкового анализа и синтеза, что подразумевает развитие умения анализировать предложения на слова, слова на слоги, слоги на звуки и буквы.

У большинства исследуемых контрольной группы 60% (6 человек) наблюдается достаточный уровень показателей языкового анализа и синтеза. Отмечено, что школьники контрольной группы научились правильно определять количество и последовательность слов в предложении, безошибочно давать характеристику звука; без опоры на схему определять звуки в слове; устанавливать последовательность звуков, местоположение по отношению друг к другу, составлять слова на заданный звук. Однако у 2 учеников экспериментальной группы наблюдалась небольшая динамика (10%) при повторном диагностическом исследовании языкового анализа и синтеза. Вероятно, это связано с тем, что у данных обучающихся наблюдаются грубые нарушения языкового анализа и синтеза, коррекция которых требует более длительного времени.

У обучающихся уровень сформированности языкового анализа и синтеза значительно вырос.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента говорят об эффективности проведенной коррекционно-логопедической работы и подтверждают гипотезу исследования о том, что работа по преодолению дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза речевого потока будет проходить более успешно при специальной организации коррекционно-развивающего процесса и соблюдении всех логопедических принципов.

Таблица 7. Таблица соответствия.

Задания	Списывание	Изложение	Диктант
---------	------------	-----------	---------

Сформированность навыков делений предложений на слова и синтез слов в предложении	10	19	17
Сформированность навыков слогового анализа и синтеза	11	17	15
Сформированность фонематического анализа и синтеза	13	20	19

Анализируя данные представленные в таблице 7, можно сделать выводы, что количество ошибок после проведенной логопедической работы сократилось на 20%.

3.3. Организационно-педагогические условия направленные на преодоление дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

С учетом принципов логопедической работы, по результатам логопедического обследования было разработано содержание логопедических занятий.

1. Коррекция специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова.

При построении занятий по развитию звукового анализа и синтеза следует придерживаться основных этапов формирования простых и сложных форм звукового анализа. Простые формы звукового анализа.

- Выделение первого ударного гласного в слове.
- Выделение первого согласного в слове, последнего согласного в слове.
- Выделение гласного из середины слова.
- Определение последовательности звуков в слове.
- Определение последовательности звуков в слове.
- Определение количества звуков.
- Определение места звука относительно других звуков.

Логопедическая работа по развитию сложных форм фонематического анализа проводится с учетом того, что всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования:

1. С опорой на вспомогательные средства
2. В речевом плане, исключая зрительные опоры, - только проговаривание
3. Во внутреннем плане

Речевые материалы данного комплекта пособий подобраны с учетом постепенного усложнения структуры слов и предлагаются детям в следующей последовательности:

- односложные слова без стечения согласных
- двусложные слова без стечения согласных, 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 и в конце слова
- двусложные слова со стечением согласных в начале и в середине слова
- трехсложные слова.

Логопедическая работа по развитию фонематического анализа и синтеза должна учитывать уровень сложности различных форм фонематического анализа и этапы формирования этой функции в онтогенезе. В связи с этим работа проводилась в следующей последовательности:

1. Выделение звука на фоне слова
2. Вычленение звука из начала и конца слова
3. Определение последовательности и количества звуков в слове
4. Определение места звука в слове относительно других звуков

Фонематический анализ открытого и закрытого слога велся в следующей последовательности:

4. Анализ обратного или закрытого слога(АП, УМ..). Сначала выделяют гласный звук, а затем согласный после него.

5. Анализ открытых слогов (ПА,МА..). Проводится с теми же звуками, но в обратной последовательности.

6. Дифференциация открытых и закрытых слогов, состоящих из одинаковых звуков (АП-ПА, УМ-МУ..).

2. Коррекция специфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова.

1. *Этап. Подготовительный.* (Невербальный уровень)

- Концентрация внимания.
- Работа над ритмической стороной речи.
- Работа по развитию переключения и координации.

2. *Этап. Коррекционный.* (Вербальный уровень).

Уровень гласных звуков. Детей знакомят с гласными звуками и буквами, со слогообразующей ролью гласного, с обозначением гласных при помощи символов.

Уровень слогов. Детей знакомят с открытыми слогами, с обозначением слогов при помощи схем.

Уровень слов. На начальном периоде обучения нужно использовать слова, в которых написание аналогично звучанию.

3.Коррекция специфических ошибок на уровне словосочетания, предложения и текста

Развитие языкового анализа и синтеза на уровне словосочетания, предложения и текста предусматривает:

- знакомство с предложением-определение основных признаков предложения, дифференциация набора отдельных слов и предложения
- дифференциацию словосочетания и предложения
- развитие анализа структуры предложения
- знакомство с предлогами-определение их значения, знакомство с написанием предлогов
- знакомство с предлогами-определение их значения
- дифференциацию предлогов и приставок
- знакомство с текстом – определение основных признаков текста.

Вывод по главе III

В ходе формирующего эксперимента было установлено, что языковое развитие младших школьников с нарушением навыков письма после проведенной логопедической работы находится на среднем уровне.

Сравнительный анализ письменных работ (письмо под диктовку, самостоятельное письмо) показал относительную сформированность этого вида деятельности у школьников экспериментальной группы по сравнению с обучающимися контрольной группы.

Исходя из полученных нами данных, можно сделать следующие выводы.

При выполнении задания списывания у 3 (30%) обучающихся высокий уровень сформированности языкового анализа и синтеза, относительно экспериментальной группы, повысился на 30% у 5 (50%) детей на среднем уровне, у 20% на низком уровне.

При написании изложения у 2 чел. (20%) на высоком уровне, по сравнению с экспериментальной группой уровень успешности вырос на 15%, у 50% на среднем уровне, и у 30% на низком уровне.

Выполняя диктант у 2 чел. (20%) обучающихся наблюдается высокий уровень, на 10% увеличился по сравнению с экспериментальной группой. У 50% на среднем уровне, и у 2 (20%) на низком.

У контрольной группы учащихся отмечается незначительное снижение количества специфических ошибок в письменных работах. Так, 20% учащихся допускали ошибки при написании предлогов со значимыми словами или отделяли приставку от остальной части слова, что является показателем недостаточного усвоения правил членения предложения на отдельные слова.

Таким образом, уровень выполнения заданий по исследованию языкового анализа и синтеза у контрольной группы находится на среднем уровне.

Сравнительный анализ групп показал, что у исследуемых экспериментальной группы после коррекционной работы улучшилось

состояние фонематических процессов на 20% больше (в сравнении с контрольной группой). Результаты представлены на рисунке 6.

При выполнении задания 1. у 4 (40%) школьников уровень успешности на высоком уровне, по сравнению с экспериментальной группой повысился на 20%, у 4 (40%) на среднем, и у 2 (20%) на низком уровне.

При выполнении задания 2. у 4(40%) обучающихся высокий уровень, возрос на 20%, у 5 (50%) на среднем уровне, у 10% на низком.

Выполняя задание 3. у 4 (45%) детей наблюдается высокий уровень успешности, по сравнению с экспериментальной вырос на 15%, у 5 (45%) на среднем уровне и у 1 (10%) на низком.

60% школьников правильно воспроизводили серию слогов с фонетически близкими звуками.

Положительная динамика наблюдается в устранении нарушений звуко-слоговой структуры слова у школьников контрольной группы.

Отмечено, что у 7 (70% учащихся относительно сформированы навыки языкового анализа и синтеза, что подразумевает развитие умения анализировать предложения на слова, слова на слоги, слоги на звуки и буквы.

У большинства исследуемых контрольной группы 60% (6 человек) наблюдается достаточный уровень показателей языкового анализа и синтеза. Отмечено, что школьники контрольной группы научились правильно определять количество и последовательность слов в предложении, безошибочно давать характеристику звука; без опоры на схему определять звуки в слове; устанавливать последовательность звуков, местоположение по отношению друг к другу, составлять слова на заданный звук. Однако у 2 учеников экспериментальной группы наблюдалась небольшая динамика (10%) при повторном диагностическом исследовании языкового анализа и синтеза. Вероятно, это связано с тем, что у данных обучающихся наблюдаются

грубые нарушения языкового анализа и синтеза, коррекция которых требует более длительного времени.

У обучающихся уровень сформированности языкового анализа и синтеза значительно вырос.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента говорят об эффективности проведенной коррекционно-логопедической работы и подтверждают гипотезу исследования о том, что работа по преодолению дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза речевого потока будет проходить более успешно при специальной организации коррекционно-развивающего процесса и соблюдении всех логопедических принципов.

Заключение

Данное исследование было посвящено проблеме коррекции дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников. Данная проблема стоит сегодня как никогда остро, о чем свидетельствует не только большая распространенность дисграфии, которой страдает более половины учащихся массовых школ, но и трудность ее преодоления.

В результате изучения имеющейся литературы по этой теме, в частности таких авторов, как Т. В. Ахутина, А. Н. Корнев, Л. С. Цветкова, Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, нами выявлено, что письмо является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности: внимание, память, мышление, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику руки, умственные действия анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, и др.

Анализ подходов к изучению дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза, позволил выявить, что хотя авторы рассматривают ее с разных точек зрения, все авторы сходятся в том, что у детей с дисграфией, на основе нарушения языкового анализа и синтеза, выделяются нарушения звуко-буквенного и слогового анализа, морфологического анализа и синтеза, и языкового анализа и синтеза.

Для реализации цели данного исследования и проверки гипотезы было организовано и проведено экспериментальное исследование.

В ходе констатирующего эксперимента нами была дана характеристика особенностей речевого и неречевого развития обучающихся младшего школьного звена с дисграфией на основе нарушения языкового анализа и синтеза.

На основе логопедических заключений и результатов обследования были намечены основные направления по коррекции дисграфии,

обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза. Система коррекционно-развивающего обучения была составлена с учетом основных логопедических принципов, построена с учетом речевого онтогенеза, индивидуальных и возрастных особенностей, системности и последовательности в подаче лингвистического материала.

В работе представлены результаты, подтверждающие эффективность предложенной нами системы коррекционно-развивающего обучения школьников с нарушением письменной речи. На основании полученных данных сделаны следующие выводы:

1. Понимание механизмов дисграфии и ее эффективная коррекция требуют психолого-педагогического изучения специфических ошибок письма

2. Младшие школьники с дисграфией по характеру нарушений письма, особенностям устной речи и других психических функций представляют собой неоднородную группу.

3. Комплексный подход к анализу дисграфии у детей позволяет обнаружить закономерную взаимосвязь специфических ошибок письма, особенностей устной речи и других психических функций.

4. Обнаруженные у младших школьников различия в патогенезе специфических нарушений письма определяют необходимость дифференцированного комплексного подхода в коррекционной работе по преодолению у детей дисграфии, а также нарушений устной речи и других психических функций.

Таким образом, цель работы достигнута.

Список литературы

1. Агаева И. Б. Терминологический словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии / Краснояр. гос. пед. ун –т им. В. П. Астафьева. Изд. второе, доп. – Красноярск, 2010. – 240с.
2. Азова О.А. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: Дис.... канд. пед. наук / О.А. Азова – М., 2006. – 392 с.
3. Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности / П.К. Анохин. – М.: Издательство «Наука», 1998. – 453 с.
4. Архипова Е. Ф. Стёртая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель: Владимир: ВКТ, 2008. – 319 (Высшая школа).
5. Ахутина Т.В. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма / Т.В. Ахутина, Ю.Д. Бабаева, А.А. Корнеев, А.Н. Кричевец, М.Н. Воронова, О.И. Егорова // Вестник МГУ. – М., 2008 – № 3. – С. 63 – 73.
6. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения / Т.В. Ахутина // Хрестоматия по нейропсихологии / Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Институт общегуманитарных исследований, МПСИ, 2004. – С. 779 – 783.
7. Ахутина Т.В., Фотекова А.Н. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. М., 2002. 120 с.
8. Бабина Г.В. Формирование навыка фонемного анализа у детей с общим недоразвитием речи / Г.В. Бабина, Н.А. Грассе // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции: Учебное пособие / Под общей редакцией О.Б. Иншаковой. – М.: Издательство МПСИ, Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – С. 174 – 192.

9. Белякова Л.И. Значение анамнестических сведений о раннем периоде речевого онтогенеза для выбора стратегий и тактики коррекционного обучения / Л. И. Белякова, Ю.О. Филатова // Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ / Под общей редакцией О.Б. Иншаковой. – М.: Издательство «В.Секачев, НИИ Школьных технологий», 2014. – С. 5 – 18.

10. Безруких М.М., Крещенко О.Ю. Психофизиологические критерии трудностей обучения письма и чтению у школьников младших классов/ Актуальные проблемы логопедической практики. СПб.,2004. 247 с.

11. Богатырева И.Р. Специфика проявления дисграфии от показателя IQ учащихся начальных классов общеобразовательной школы / И.Р. Богатырева // Сборник научных трудов Московского городского педагогического университета и Бакинского славянского университета / Под ред. М.А. Мыльникова. – М.: Издательство МГПУ, 2013. – С. 189 – 195.

12. Боскис Р.М., Левина Р.Е. Нарушение письма при некоторых расстройствах артикуляции у детей //Известия АПН РСФСР. 1948. Вып. 15

13. Брюховских Л.А. Формирование предложных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография. Краснояр. пед. ун-т им. В.П.Астафьева.- Красноярск, 2015.-196 с.

14. Брюховских Л. А. Дислалия: учебно – методическое пособие для студентов очного и заочного отделений по специальности 050715 «Логопедия» / Л. А. Брюховских; Краснояр. гос. пед. ун –т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2009. – 104 с.

15. Буковцева Н.И. Преодоление дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза у учащихся с ЗПР / Н.И. Буковцева // Практическая психология и логопедия. – М.: Издательство «Коррекционная педагогика». – 2004. – № 2 (9). – С. 47 – 51.

16. Визель Т.Г.Нарушение чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие. М.: Астрель, 2005. 127 с.

17. Волкова Л. С. Логопедия:учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов/ Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС , 1998. 680 с.

18. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Издательство Акад. пед. наук. – 1960. – 500 с.

19. Голубихина Ю. Е., Стужук Ю. О. Взаимосвязь психолога и логопеда при коррекции нарушений письменной речи у учащихся младших классов Логопед 2010 №5

20. Гальперин П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий // Доклады на совещании по вопросам психологии. – М., 1954

21. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М., 1961

22. Гельнитц Г. Особенности развития при энцефалопатиях в детском и юношеском возрасте //Проблемы постнатального соматопсихического развития. - М., 1974

23. Грушевская М.С. Дисграфия у младших школьников: Автореф. дис.... канд. пед. наук / М.С. Грушевская. – М.: АПН СССР: НИИ дефектологии, 1982. – 23 с.

24. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму, формирование графических навыков. – М., 1959

25. Дмитриева О.А., Агаева И.Б., Брюховских Л.А. Логопедические практикумы: учебное пособие, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П.Астафьева.- Красноярск, 2016. – 92 с.

26. Дроздова Н.В., Зайцева Л.А., Хабарова С.П., Харитонова Е.А.Нарушение устной речи и письменной речи: учеб.-метод. Пособие. Мн.: У.О. БГПУ, 2003.

27. Елецкая О. В. Нарушение формирования навыка письма у учащихся средних и старших классов общеобразовательной школы Логопед 2004 №3
28. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов. – М.: Просвещение, 1991. – 224с.
29. Ефименкова Л. Н. Коррекция, обусловленных несформированностью фонематического слуха. Выпуск 2. Часть 2. Дифференциация звонких и глухих согласных. – М.: Книголюб, 2005. – 128с. (Дидактический материал по коррекции письменной речи.)
30. Ивановская О.Г. Дисграфия и дизорфография: Изучение, методика, сказки: методическое пособие. СПб.: КАРО, 2008. 544 с.
31. Иншакова О.Б., Иншакова А.Г. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ // Практическая психология и логопедия.2003. №1-2. С. 37-41.
32. Исаев Д.Н., Ефремов К.Д., Пукшанская С.М. Легкая детская энцефалопатия как причина дислексий и дисграфий //Тезисы I Всесоюзной конференции по неврологии и психиатрии. - М., 1974
33. Каше Г.А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения //Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы /Под ред. Р.Е. Левиной. - М., 1965
34. Кириллова Е. В. Профилактика трудностей овладения чтением и письмом в раннем возрасте Логопед 2010 №3
35. Киселева Н.Ю. Формирование операций контроля при коррекции дисграфии.Логопед. 2008.
36. Коваленко О.М. Коррекция нарушения письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учебно-метод. Пособие. М., 2008.

37. Козырева О.А., Решетникова О.А. Выявление дисграфии у учащихся 3 классов общеобразовательной школы: монография. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016.-164с.

38. Корнеев А.А. Структурный анализ взаимодействия когнитивных и двигательных компонентов навыка письма: Дис.... канд. псих. наук / А.А. Корнеев – М., 2005. – 139 с.

39. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 330 с.

40. Крещенко О. Ю. Связь развития познавательных функций с трудностями письма у младших школьников / О.Ю. Крещенко // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. – М.: «Прометей», МПГУ, 2005. – С. 282 – 287.

41. Кузьминова С. А. Использование речевой ритмики для профилактики дисграфии у младших школьников Логопед 2004 №3

42. Курникова Е. В. Рабочая тетрадь № 1 по русскому языку: 3 класс: к учебнику Т. Г. Рамзаевой «Русский язык. 3 класс» / Е. В. Курникова – 2-е изд., испр. М.: Издательство «Экзамен», 2010. – 79с. (Серия «Учебно – методический комплект»).

43. Кылосова О. Н. Подводные камни процесса формирования письменной речи (семинар-практикум для родителей учащихся 1-х классов) Логопед 2009 №4

44. Лалаева Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей / Р.И. Лалаева // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М.: Издательство Московского социально-гуманитарного института, 2004. – С. 132 –140.

45. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно – методическое пособие. – СПб.: Изд-во «Союз», 2003. – 224с.; ил. (Библиотека логопеда).

46. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. - М., 1985
47. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1961. – 311 с.
48. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р.Е. Левина. – М.: Издательство Учпедгиз, 1940. – 72 с.
49. Логинова Е.А. Нарушения письма: Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития / Е.А. Логинова. – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 208 с.
50. Логинова Е.А. Актуальные вопросы логопедии в изучении дисграфии, организации её диагностики и коррекции / Е.А. Логинова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М.: Изд-во МСГИ, 2004. – С. 167 – 174.
51. Логопедия. Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998 – 680 с.
52. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – СПб.: Издательство «Питер», 2008. – 624 с.
53. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. // Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Издательство «Академия», 2002. – С. 10 – 76.
54. Ляудис В.Я Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ. – М.: Издательство «международная педагогическая академия», 1994. – 150 с.
55. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов/Е.В. Мазанова.
2-е изд. испр.- М: Издательство ГНОМ, 2014.-128с.

56. Максаков А.И., Тумакова Г.А. Учите, играя: (Игры и упражнения со звучащим словом). - М., 1983
57. Микляева Н. В. Моделирование как средство развития фонематического восприятия у детей. Логопед 2008 №6
58. Миронова Н.М. Развитие фонематического восприятия. Планы-конспекты занятий с детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями/ Н.М. Миронова. -М.: Издательство ГНОМ, 2014.-48 с.
59. Мисаренко Г. Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления Логопед 2004 №4
60. Назарова А.А. Роль изучения анамнестических сведений в комплексном изучении нарушений письма младших школьников / А.А. Назарова // Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ / Под ред. О.Б. Иншаковой. – М.: В.Секачев, НИИ Школьных технологий, 2008. – С. 95 – 101.
61. Орфинская В.К. Методика работы по подготовке к обучению грамоте детей анатриков и моторных алаликов //Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. - Л., 1963. Т. 256
62. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичёва, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутелова и др.; Под ред. Т. В. Волосовец. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.
63. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967
64. Петроченко В. И., Брюховских Л. А. Фонетика для логопедов: учеб. пособие; Краснояр. гос. пед. ун –т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2008. – 112 с.
65. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех / Л.Г. Парамонова. – М., 2002
66. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под общ. ред. канд. пед. наук, доцента О. Б. Иншаковой – М.:

Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – 240 с. (Серия «Библиотека педагога – практика»).

67. Поваляева М. А. Полный справочник. Настольная книга логопеда. / М. А. Поваляева. – М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010.- 608 с.

68. Поникарова В. Н., Котляр Л. Я., Сереброва О. И. Развитие внимания у младших школьников с нарушениями письменной речи Логопед 2010 №6

69. Протоколы логопедического обследования дошкольников: метод. рекомендации / [А. В. Мамаева, Н. В. Сиско, Т. В. Зиновьева и др.]; под ред. А. В. Мамаевой; Краснояр. Гос. Пед. Ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2010. – 44с.

70. Рамзаева Т. Г. Русский язык. 3 кл. В 2 ч. Ч. 1: учеб./ Т. Г. Рамзаева. – 14 изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2009. – 158 с.

71. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1997 – 256 с.

72. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов.М.: АРКТИ, 2005. 400 с.

73. Специальная педагогика / Под ред. М. Н. Назаровой. М.: АСАДЕМА, 2000. – 519 с.

74. Татаринова И. А. Игровые приёмы развития фонематических процессов у младших школьников Логопед 2005 №4

75. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислалии и дисграфии) //Расстройства речи у детей и подростков /Под общ. ред. С.С. Ляпидевского. - М., 1999.

76. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин – тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б.

Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.: ил.

77. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А. Логопедическая работа в специальном детском саду: Учеб. пособие для студентов пед. ин – тов по спец. «Дефектология». – М.: Просвещение, 1987. – 142 с.: ил.

78. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – М.: АРКТИ, 2000. – 55 с.

79. Хватцев М.Е. Логопедия. - М., 1959. С. 113-120.

80. Цветкова Л.С. нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление. М., 1997.

81. Чиркина Г.В. недостатки письма у детей с дефектами артикуляционного аппарата, пути их преодоления и предупреждения. Автореф. канд. дисс. - М., 1967я

82. Чистякова О. В. Исправляем дисграфию: 500 упражнений для учащихся 1-4 классов. – СПб.: Издательский дом Литера, 2015. - 224 с.

83. Ягилева С. Л. Взаимодействие в коррекционно - речевой работе учителя-логопеда и учителя начальных классов Логопед 2010 №5

84. Ястребова А. В., Бессонова Т. П. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей – логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. – М.: АРКТИ, 2007. – 360 с.: ил. (Коррекционная педагогика)

Приложения

Приложение А

1) Исследование анализа предложений на слова и синтеза слов в предложении

	сколько слов в предложении
Мальчик играет	2
Девочка рвет цветы.	2
Ярко светит солнце.	3
Птичка сидит в клетке	3
Папа рубит дрова топором	3
Около дома растет высокая береза	4
Птицы свили гнезда на деревьях	3

2) Исследование слогового анализа

	повторить слово по слогам	определить, сколько слогов в слове	назвать ударный слог в слове
дом	+	+	+
рама	+	+	+
каша	+	+	+
диван	+	+	ди
сахар	+	+	+
лампа	+	+	па
кошка	+	+	+
клумба	+	+	ба
танкист	тан	1	+
машина	мана	2	на
канавка	+	2	ва
барабан	баба	2	а
самолет	салёт	2	са
капуста	капууста	3	уст
гречиха	гечи	2	ха
подсолнечник	сонеч	2	ни
скворечница	вореница	3	ца

3) Исследование слогового синтеза.

	Какое слово названо?	было
лапа	апа	

мышка	+
лопата	Лота
лягушка	+
ленивый	Лень
выливает	Ливает
постучали	Почали
простокваша	Прокваша
безоблачное	Безочное
пирожковая	пирог

Фонематический анализ

1) Выделение звука на фоне слова.

	Определить наличие звуков в словах (М, Ц, Р)
марка,	-
окно,	-
комар,	+
дом,	+
шапка,	+
чашка,	+
рама,	+
цапля,	-
обруч,	-
шар,	-
кольцо,	-
огурец,	-
ласточка,	+
карман	-

2) Определение первого и последнего звука в словах.

	Какой первый звук	Какой последний звук
лук,	- (у)	+
окна,	+	+
улица,	+	+
рыбак,	+	+
трава,	- (д)	+
сумка,	- (у)	+
трактор,	- (р)	- (о)
шиповник,	- (ж)	+
камыш,	+	- (ж)
танк,	- (а)	+
пакет,	- (а)	- (ет)
букет,	- (п)	- (ет)

горнист,	- (к)	- (с)
мотоцикл,	+	- (к)
кенгуру	- (ен)	+

3) *Определение места звука в слове (начало, середина, конец).*

	начало		середина		конец	
[и]	игла	+	кит	+	сапоги	+
[к]	капуста	+	свекла	-	танк	+
[с]	санки	-	мост	+	нос	+
[ш]	шторы	+	кошка	-	камыш	-
[р]	рак	+	курица	-	хор	-
[л]	лыжи	+	колготки	-	стул	+

4) *Определение количества звуков в словах.*

	Сколько звуков в словах
дом,	3
лук,	3
рама,	4
лапа,	4
окна,	3
астра,	3
крыша,	4
трава,	4
кошка,	5
лампа,	4
карман,	5
Барбос,	5
клумба,	5
палата,	6
капуста	6

5) *Определение последовательности звуков*

	Последовательно назвать все звуки слова
дом,	+
лук,	+
рама,	- (ама)
лапа,	- (апа)
окна,	- (ока)
астра,	- (атра)
крыша,	- (крыа)
трава,	- (ава)
кошка,	- (коша)
лампа,	- (лама)

карман,	- (каармаан)
Барбос,	- (барос)
клумба,	- (кума)
палата,	- (пала)
капуста	- (капута)

б) Определение «соседей» звука в слове

	Определение звука в слове	соседей
муха,	Му – а	
лужа,	У – а	
крыса,	Р – а	
дочка,	О – а	
лампа,	Ла – па	
крошка,	О – а	
крапива,	А – ив	
скатерть,	Те – ть	
скакалка,	А – а	
крыжовник	Ов - к	

7) Определение позиционного места звука в слове (какой по счёту звук в слове?).

	Какой по счёту звук в слове
рама,	3
лампа,	3
сумка,	3
крыша,	1
пароход,	2
карман,	2
мышка,	3
лягушка,	4
окошко,	4
скатерть,	1
скамейка,	2
локоть	2

Фонематический синтез

	Прослушай звуки и назови слово
мак,	+

сук,	+
рука,	+
лужа,	+
мошка,	мока
ручка,	рука
канава,	кавана
сухари,	схари
капуста,	капута
крошка	кошка

Фонематические представления.

1) Придумывание слов из определенного количества звуков.

Придумай слова из 3-х звуков	Придумай слова из 4- ых звуков	Придумай слова из 5- ти звуков
+	+	-
+	-	-
+	-	-

2) Нахождение картинок, в названии которых три, четыре, пять звуков.

Отбери картинки в названии которых 3 звука	Отбери картинки в названии которых 4 звука	Отбери картинки в названии которых 5 звука
+	+	-
+	-	+
+		

Приложение Б

Перспективное планирование занятий при дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза

Тема логопедического занятия	Развитие фонематического анализа и синтеза	Развитие слогового анализа и синтеза
Этап 1 (занятия 1-10)		
Звук.Буква. Гласные-согласные звуки	Знакомство с речевыми звуками. Знакомство с гласными и согласными звуками. Развитие простых форм звуко-буквенного анализа и синтеза: выделение звука на фоне слова (определение наличия или отсутствия звука в слове), вычленение звука из начала и конца слова.	Концентрация внимания. Работа над ритмической стороны речи, переключением и работа по развитию координации.
Гласные звуки и буквы	Знакомство с гласными звуками и буквами. Выделение гласных звуков в словах (определение наличия или отсутствия звука в	Концентрация внимания. Работа над ритмической стороной речи, переключением и работа по развитию координации. Знакомство с гласными, со

	слове), вычленение звука из начала и конца слова, определение последовательности и количества звуков в слове	слогообразующей ролью гласных. Знакомство с обозначением гласных на письме.
Согласные звуки и буквы	Знакомство с согласными звуками и буквами. Выделение согласных звуков в словах (определение наличия или отсутствия звука в слове), вычленение звука из начала и конца слова, определение последовательности и количества звуков в слове, определение места звука в слове относительно других звуков	Концентрация внимания. Работа над ритмической стороной речи, переключением и работа по развитию координации
Этап 2 (занятие с 11 – 14)		
Слог. Соговой анализ и синтез	Фонематический анализ обратного слога. Анализ прямого слога.	Знакомство с обозначением слогов при помощи схем

	Дифференциация открытых и закрытых слогов	
Этап 3 (занятия 15-18)		
Слово. Словосочетание. Предложение. Текст	Формирование простых форм фонематического анализа и синтеза: выделение первого ударного гласного в слове; выделение первого согласного в слове; выделение последнего согласного в слове; выделение гласного из середины слова; определение места звуков в слове (начало, середина, конец). Формирование сложных форм фонематического анализа и синтеза: определение последовательности звуков, определение количества звуков, положение звука в слове относительно других	Слоговой анализ слов: - двусложные с открытыми слогами; - трехсложные с открытыми слогами ; - односложные с закрытым слогом; - двусложные с закрытым слогом на конце слова; - двусложные со стечением согласных в середине слова; - двусложные слова с закрытым слогом на конце и стечением согласных в середине слова; - трехсложные с закрыты слогом на конце; - трехсложные с закрытым

	звук	слогом на конце и стечением согласных в середине слова; -трехсложные с двумя стечениями согласных; - односложные со стечением согласных; -четырёхсложные слова
--	------	---

Приложение В

Сведения об обучающихся третьего класса, принявших участие в эксперименте.

№ п/п	Ф.И.	класс	Логопедическое заключение
1.	Вадим К.	3 класс	Нарушение чтения и письма, обусловленное ОНР Шуровня
2.	Дима Ф.	3 класс	Нарушение чтения и письма, обусловленное ОНР III уровня
3.	Илья П.	3 класс	Нарушение чтения и письма, обусловленное ОНР III уровня
4.	Карина К.	3 класс	Нарушение чтения и письма, обусловленное ОНР III уровня
5.	Юля М.	3 класс	Нарушение чтения и письма, обусловленное ОНР III уровня
6.	Яна Б.	3 класс	Нарушение чтения и письма, обусловленное ОНР III уровня

7.	Кирилл П.	3 класс	Нарушение чтения и письма, обусловленное ОНР III уровня
8.	Сергей М.	3 класс	Нарушение чтения и письма, обусловленное ОНР III уровня
9.	Саша Б.	3 класс	Нарушение чтения и письма, обусловленное ОНР III уровня
10.	Лиза М.	3 класс	Нарушение чтения и письма, обусловленное ОНР III уровня