

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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

АЗАНОВА ЮЛИЯ ЮРЬЕВНА  
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА  
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ НА ПОЧВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО  
АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРЫХ КЛАССОВ С ОБЩИМ  
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ IV УРОВНЯ  
направление подготовки 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование  
направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики  
кандидат педагогических наук, доцент  
03.06.2019 ОЛ О. Л. Беляева  
Руководитель: кандидат педагогических наук,  
доцент Беляева О. Л. ОЛ  
Дата защиты « 19 » июня 2019 г.  
Обучающийся Азанова Ю.Ю. ЮЮ  
« 30 » мая 2019 г.  
Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск  
2019

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЯВЛЕНИЙ ДИСГРАФИИ НА ПОЧВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРЫХ КЛАССОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ IV УРОВНЯ .....	7
1.1. Понятие дисграфии, её симптоматика и классификации.....	7
1.2. Характеристика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи IV уровня .....	15
1.3. Обзор методов и приемов по коррекции дисграфии на почве языкового анализа и синтеза .....	19
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ НА ПОЧВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРЫХ КЛАССОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ IV УРОВНЯ .....	28
2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента .....	28
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента .....	33
2.3 Методические рекомендации по преодолению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи IV уровня.....	40
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	50
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	52
Приложения.....	57

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность данной темы заключается в том, что нарушение навыков письма является наиболее распространенной формой речевой патологии у обучающихся младших классов. В настоящее время понятие «дисграфия» привлекает огромное число авторов из разных сфер: логопедии, психологии, нейропсихологии.

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.

Ряд авторов (Т.Г. Визель, Л.Я. Гадасина, Т. В. Гуадзе, О.Г. Ивановская, Т.В. Николаева, С.Ф. Савченко М.Е. Хватцев и др.) сообщают, что нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка. Специфическое расстройство письма (дисграфия) влечет за собой и трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил.

Описание вопроса изучения дисграфии у детей с нарушениями речи связано с огромным распространением этого дефекта. Именно поэтому нужен подробный анализ проявлений дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся вторых классов, что дает возможность изучить характерные расстройства этого процесса, конкретизировать специфические проявления дисграфии у школьников этой группы.

Кроме того, проблема коррекции нарушений письма остается важной. В настоящее время в отечественной логопедии освещены вопросы симптоматики, механизмов дисграфии, структуры этого речевого расстройства, разработаны как общие методологические подходы, так и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии (И. Н.

Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова, О. А. Токарева, А. В. Ястребова, Н.Н. Яковлева и др.). Однако, по данным Л.Г. Парамоновой, количество детей с дисграфией в младших классах массовой школы достигает 30%. В связи с этим необходимо дальнейшее исследование отличительных черт дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся вторых классов, а также совершенствование методики логопедической работы по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у данной категории учащихся.

Проблема исследования заключается в выявлении особенностей дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи IV уровня, в поиске рациональных путей логопедической работы и её индивидуализации в отношении каждого обучающегося.

Объект исследования: навыки письма обучающихся с общим недоразвитием речи IV уровня.

Предмет исследования: особенности дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся вторых классов.

Цель исследования: составление методических рекомендаций по устранению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи IV уровня на основе выявленных особенностей.

В соответствии с целью и предметом в исследовании были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования.
2. Составить методику для обследования особенностей дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи IV уровня.

3. Провести диагностическое обследование с целью выявления особенностей дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи IV уровня.

4. Определить содержание логопедической работы, направленного на преодоление дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи IV уровня.

В процессе исследования были использованы следующие методы: библиографический метод; метод констатирующего эксперимента; количественный и качественный анализ полученных данных; интерпретационный метод.

Методологической основой исследования явились:

- положения А.Р. Лурии о психофизиологических механизмах письма;
- положения Р.И. Лалаевой о классификации дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма;
- научно-методические основы коррекционной работы по устранению дисграфии И.Н. Садовниковой, А.Н. Корнева, А. В. Ястребовой, Е.В. Мазановой.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в ходе исследования будут выявлены особенности проявления дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, знание которых позволит в дальнейшем учителю - логопеду соответствующим образом спланировать свою коррекционную работу. Предложенная разработка методических рекомендаций, варьирующая задания от уровня успешности учащихся, поможет учителю – логопеду и учителю начальных классов в работе по преодолению специфических нарушений при письме учащихся вторых классов с общим недоразвитием речи IV уровня.

Практическая база исследования: констатирующий эксперимент был проведен на базе МБОУ «Чернореченская СОШ № 1» и МБОУ «Чернореченская СОШ № 2 имени В.Д. Солонченко». В эксперименте принимали участие 10 обучающихся вторых классов с нарушениями письма.

Этапы работы:

Первый этап (октябрь – декабрь 2018г.) – определение теоретической и методологической основы исследования, анализ литературных источников по теме исследования, формулировка цели и задач исследования, выбор объекта и предмета исследования, подборка диагностического материала.

Второй этап ( январь - февраль 2019г.) – проведение констатирующего эксперимента, анализ и обработка данных, формулировка выводов.

Третий этап (март – апрель 2019 г.) – составление методических рекомендаций, направленных на преодоление выявленных специфических ошибок при письме учащихся второго класса, оформление работы.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЯВЛЕНИЙ ДИСГРАФИИ НА ПОЧВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРЫХ КЛАССОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ IV УРОВНЯ

## 1.1. Понятие дисграфии, её симптоматика и классификации

Ряд исследователей (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, В.Я. Ляудис, Л.С. Цветкова) сообщают, что всякий участок мозга имеет свое специфическое в построении течения письма. Данная коллективная деятельность служит единой функциональной системой, которая базируется на процессе письма. Расстройства письма, образующиеся при поражении коры головного мозга, имеют системную тенденцию, но всякий раз будет страдать деятельность одного какого-то участка мозга, который обеспечивает одно условие, но оно будет страдать целиком, как система [18, 22, 41].

А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин утверждают, что недостаточное формирование письма у детей либо сложности его развития в начальной школе имеет системную тенденцию и свои своеобразные особенности. У детей расстройства письма, часто сочетанные лежат в области простых познавательных функций и в области высших психических функций [21, 44].

Т.В. Ахутина, О.А. Токарева сообщают, что письмо страдает при поражении почти каждого участка коры левого полушария мозга – заднелобных, нижнетеменных, височных и затылочных отделов. Любая из перечисленных зон коры реализует конкретные условия, нужные для реализации акта письма [3].

Расстройства письма обозначают дисграфией. Более развернутый и общепринятый в России термин «дисграфия» предложен Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой: «Дисграфия рассматривается как частичное специфическое расстройство процесса письма, выражающееся в устойчивых, повторяющихся ошибках, обусловленных недоразвитием когнитивной сферы, участвующей в ходе письма» [17].

Нередко дисграфия выражается в структуре сложнейших нервно-психических и вербальных нарушений.

Некоторые авторы отмечают роль социальной этиологии дисграфии.

И.Н. Садовникова утверждает, что симптоматика дисграфий выражается в устойчивых и повторяющихся ошибках в ходе письма, которые делят на:

- искажения и замены букв;
- искажение звукослоговой структуры слова;
- расстройство слитности написания определенных слов в предложении;
- аграмматизмы на письме [37].

М.Л. Новикова рассматривает дисграфию как состояние, при котором у детей, несмотря на хорошую развитость интеллектуального и вербального развития, страдает становление навыков графической символизации речевой деятельности согласно фонематическому принципу написания и грамматическим правилам согласования слов в предложении.

Выделяются специфические группы ошибок на письме:

- ошибки на уровне буквы и слога;
- ошибки на уровне слова;
- ошибки на уровне словосочетания и предложения;

Ошибки на уровне буквы и слога. Это самая большая и многообразная по типам группа ошибок.

Первый тип вычлняемый внутри этой группы – ошибки, которые отражают сложности становления фонематического (звукового) анализа.

Я.О. Микфельд рассматривает фонематический анализ как действие по определению логического порядка и числа фонем в составе слова. Автор выделил наиболее простые и наиболее сложные формы фонематического анализа, среди которых – узнавание фонемы среди других звуков и выделение его из слова в начальной позиции, а также полный фонематический анализ слов. Недостаточная сформированность действия фонематического анализа выражается в письме в виде таких типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв либо слогов [26].



Т.Г. Визель уточняет, что пропуск букв либо слогов появляется у школьника, если он не вычленяет в составе слова всех его фонетических компонентов, к которым относятся: пропуски букв, которые обозначают гласные фонемы. Исходя из этого, при дисграфии обнаруживаются пропуски ударных и безударных гласных: пропуски гласных составляют примерно 3,5 % - 14 %, пропуски букв, которые обозначают согласные фонемы, пропуски слогов. Пропуск нескольких букв в слове вызывает грубые расстройства фонематического анализа: искажение и упрощение структуры слова [6].

Л.Н. Ефименкова уточняет, что пропуску буквы и слога до некоторой степени содействуют такие позиционные условия как:

- встреча двух одноименных букв на стыке слов,
- соседство слогов, состоящих из аналогичных букв, часто гласных, редко согласные [11].

О.Г. Ивановская, Л.Я. Гадасина, Т.В. Николаева, С.Ф. Савченко считают, что перестановки букв и слогов служат выражением сложностей анализа логического порядка фонем в слове. Слоговая структура слов при этом способна сохраняться без искажений. Большую группу перестановок составляют перестановки связанные с искажением слоговой структуры слов.

Вставки гласных букв отмечаются нередко при стечении согласных. Данные вставки следует объяснить призвуком, который всегда возникает при инертном проговаривании слова в процессе письма и который напоминает редуцированный гласный. Внешне с данными вставками сходны нижеследующие примеры, в которых обнаруживается одна отличительная черта: «вставленной» оказывается гласная, уже имеющаяся в составе слова. В определенных ситуациях аналогичное повторение осуществляется с согласной. Аналогичная «вставка» рассматривается как отражение колебаний ученика при передаче логического порядка фонем в слове, когда в письме отражались одновременно и не увиденная учеником ошибка, и верное написание. На это указывает часто симметричное размещение вставленной буквы. Диктуемое слово звучит доли секунды, школьнику трудно уловить мгновенное смена звуков, их точный логический порядок [10].

В работе М.С. Грушевой описываются ошибки фонематического восприятия, которые выражаются в сложностях различения звуков и имеют акустико-артикуляционное сходство. В устной речевой деятельности недостаточное различение звуков приводит к смешениям фонем. Применительно к письму в аналогичной ситуации наблюдается смешение и замена букв. Смешение букв проявляется в том, что пишущий вычленил в составе слова конкретную фонему и для его обозначения отобрал несоответствующую букву. Все это связано со следующими условиями:

- неустойчивость соотнесения звука с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы;
- нечеткой дифференциацией фонем, которые имеют акустико-артикуляционное сходство [8].

Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова к ошибкам искажения звукового наполнения слов относят: в рамках слова, словочетания и предложения [17].

Н.Н. Яковлева упоминает о том, что в основе ошибок лежит недостаточность дифференцировочного торможения:

Ошибки на уровне слова обозначают то, что если в устной речевой деятельности слова в синтагме воспроизводятся слитно, на одном выдохе, то в письменной речи слова предстают изолировано. Расхождение норм устной и письменной речевой деятельности представляет сложности в первоначальное обучение письму. Раздельное написание частей слова обнаруживается часто в таких ситуациях:

- когда приставка, а в бесприставочных словах начальная буква либо слог напоминают предлог, союз, местоимение;
- имеется генерализация правила об отдельном написании служебных частей речи;
- при стечении согласных в результате меньшей артикуляторной слитности осуществляется разрыв слова.

Большое количество ошибок объясняются звуковыми отличительными чертами слогораздела на стыке предлога и последующего слова. Слитно часто

пишутся служебные слова с дальнейшим либо предыдущим словом. Часто обнаруживается слитное написание двух самостоятельных слов и более. Специфичны ошибки смещения границ слов, состоящих из одновременного слияния смежных слов и разрыв одного из них. Ситуации грубого расстройства фонетического анализа находят выражение в смешениях слов.

По мнению С.С. Ляпидевского, О.А. Токаревой, дисграфия является следствием расстройства аналитико-синтетической деятельности анализаторов. К причинам и механизмам дисграфии первичное недоразвитие анализаторов и межанализаторных связей, которое приводит к нарушению анализа и синтеза разномодальных перцептивных сведений, расстройству перекодирования сенсорных сведений из одной модальности в другую, к примеру, перевод фонем в буквы. Для усвоения процесса письма дети осваивают графические образы букв, умеют сопоставлять их с определенными акустическими и речемоторными характеристиками [39].

Дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза, А.Н. Корнев относит к метаязыковым. У детей с этим видом дисграфии страдают не языковые, а метаязыковые процессы: операции, связанные с осознанием основных лингвистических единиц членения речи и анализом устных высказываний на эти условные единицы. В основе данного варианта дисграфии лежит несформированность навыка анализа и синтеза, являющегося одной из форм интеллектуальной деятельности. Освоение этого навыка зависит как от уровня языковой зрелости, так и от состояния предпосылок интеллекта и интеллектуальных способностей.

В настоящее время в рамках нейропсихологии также делаются попытки представить классификацию различных видов нарушения письма. Например, И.Л. Карасева с позиции нейропсихологического подхода выделила варианты трудностей письма, которые часто встречаются у детей, но механизмы которых редко обсуждаются в логопедической литературе. В частности, автор выделила трудности письма по типу регуляторной дисграфии, обусловленной несформированностью произвольной регуляции действий. В письме характерны

ошибки упрощения программы по типу патологической инертности. К ним относятся: инертное повторение букв, слогов, слов, типов заданий; пропуски букв и слогов; предвосхищение (антиципация) букв и слипание (контаминация) слов. Для детей с регуляторной дисграфией характерны трудности языкового анализа, являющиеся ярким проявлением снижения ориентировочной деятельности. Невозможность распределить внимание между технической стороной письма и орфографическими правилами приводит к тому, что дети не соблюдают правила написания прописной буквы, безударных гласных и т.п.

Второй вариант нарушений письма обусловлен трудностями поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры. При этом у детей наблюдается повышенная утомляемость, колебания работоспособности - уровень работоспособности меняется в течение четверти, недели, дня, урока. Обычно эти дети не сразу включаются в задание, а, начав его, быстро устают; через некоторое время рабочее состояние возвращается, но уже на сниженном уровне, вследствие чего ребенок вновь устает - ложится на парту или сползает с нее. На фоне утомления ребенок делает разнообразные грубые ошибки и, прежде всего, те, которые характерны для детей с трудностями программирования и контроля.

Третий вариант трудностей письма определяют как зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу. От работы правого полушария зависят зрительно-моторная координация, возможность соотнесения движения с вертикальной и горизонтальной координатами, возможность объединения в одно целое и запоминание общего взаиморасположения частей, то есть восприятие целостного образа [16].

Авторы отмечают, что одни и те же по внешним проявлениям ошибки могут иметь разную природу, разные механизмы. Так, слитное написание слов может быть связано как с недостаточностью анализа языкового материала, так и с трудностями формирования целостного образа написанного слова. Для определения механизма ошибок необходимо учитывать не отдельные ошибки, а весь симптомокомплекс особенностей письма. Более того, надежный вывод о

механизме дисграфии может быть сделан при сопоставлении особенностей письма с состоянием других высших психических функций [14].

Понимание дисграфии как речевого нарушения обусловлено не только тем, что письмо является видом речевой деятельности, но и тем, что, по данным специальных исследований, у детей младшего школьного возраста, не имеющих каких-либо особых проблем в сенсомоторном и психическом развитии, наиболее часто встречается дисграфия, связанная с недостаточностью тех или иных компонентов речевой функциональной системы.

О.М. Коваленко считает, что связь обусловленности детской дисграфии недостаточностью речевого развития или нарушением функционирования речевой системы нашла свое отражение в четырех из пяти выделяемых педагогической классификацией видов данного расстройства.

Артикуляторно-акустическая дисграфия может встречаться у детей, имеющих или имевших нарушения звукопроизношения. Дефектное произношение звуков или, в случае его преодоления, остаточная неполноценность кинестетических ощущений и представлений обуславливают трудности дифференциации ребенком артикуляторных признаков звука, препятствуют его успешному соотнесению с соответствующей буквой. У детей с этим видом дисграфии проговаривание при записи, важное для начала обучения письму, не является полноценной опорой для опознавания звуков и звукобуквенного структурирования слов.

Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания связывается с недостаточным уровнем функционирования операций сложного процесса различения и выбора фонем. В случае нарушения какой-либо из операций (слухового анализа, кинестетического анализа, выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) страдает весь процесс фонемного распознавания. В письме детей это проявляется в виде смешений или даже полных заменах букв на письме.

При дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза могут быть неполноценны разные виды этих сложных операций: деление предложения

на слова и синтез предложения из слов, слоговой и фонематический анализ и синтез. В письме эта дисграфия проявляется в искажениях структуры слов и предложений (пропуски, перестановки, добавления букв, слогов, слов; слияние или разрыв слов).

Среди всех видов расстройств письма часто встречается дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. С.А. Овсянникова, Т.Ю. Обнизова высказывают мнение о том, что при свойственной для последних лет крайне малой длительности добукварного периода, длительность которого ограничивается чуть ли не неделями, большое количество детей просто не успевают освоить сложный навык анализа вербального потока. Поэтому не случайно данный вид дисграфии является самым распространенным среди школьников [30]. Т.В. Гуадзе подчеркивает, что данная форма различается устойчивостью и с трудом поддается коррекции.

## **1.2. Характеристика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи IV уровня**

Проблема обучения детей с общим недоразвитием речи (ОНР), при котором нарушены все компоненты языковой системы, являлась предметом изучения многих авторов (Р.Е. Левина, 1961; Н.А. Никашина, 1964; Л.Ф. Спирина, 1968; С.Н. Шаховская, 1969; Е.Ф. Собонович, 1981; Т.Б. Филичева, 1985; Г.В. Чиркина, 1985; В.П. Глухов, 1987; О.Е. Грибова, 1989; Т.В. Туманова, 1997; Ж.В. Антипова, 1998; Т.П. Бессонова, 1999; А.В. Ястребова, 1999; Е.А. Чаладзе, 2001 и др.)

Характеристика детей с общим недоразвитием речи была дополнена в 1999 г. профессором Т.Б. Филичевой, в связи с чем периодизация пополнилась четвёртым уровнем речевого развития.

Четвёртый уровень речевого развития характеризуется остаточными проявлениями недоразвития элементов лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов языковой системы. Речь таких детей лишь на первый взгляд производит относительно благоприятное впечатление. При тщательном обследовании с использованием специально подобранных заданий стало возможным выявить незавершенность формирования всех сторон речи. Так, необходимость воспроизвести слова, сложные по смыслу или звуко-слоговому оформлению, приводит к появлению таких типичных для ребенка затруднений, как пропуски звуков, нарушение наполняемости слогов и слов. Типичной для детей на этом уровне будет несколько вялая, смазанная артикуляция, недостаточная выразительность и интонационная бедность речи.

При передаче сюжета нередко наблюдается смешение главных и второстепенных событий. Характерным является неточность, ограниченность изложения сюжетной линии, нарушенная взаимосвязь частей текста, пропуск элементов повествования, пропуск союза или союзного слова, неправильное их употребление или замещение, а также отсутствие логической связи в высказывании.

Недостаточное владение навыками словообразования проявляется в том, что дети допускают много ошибок при употреблении приставочных глаголов с тонкими оттенками действий, профессий мужского и женского рода, при образовании сложных слов, редко употребляемых в повседневной жизни. Возникают также сложности при подборе антонимов. Ограниченность словарного запаса проявляется в невозможности правильного употребления существительных с суффиксами, придающими уменьшительно-ласкательное или увеличительное значение, а образование прилагательных от существительных с суффиксами –лив, –чив, как правило, детям практически недоступно. Характерным для данных детей является то, что они не используют помощь взрослых: образец правильного ответа, одноразовая поддержка не даёт должного результата (в отличие от нормы), требуется серия тренировочных упражнений, чтобы нормативная форма была детьми усвоена.

Помимо изложенного, для детей с ОНР четвёртого уровня характерны отдельные нарушения смысловой стороны речи. Это выражается в трудностях понимания как отдельных слов, так и целых смысловых отрезков, выраженных предложениями и текстами. Так, дети неточно понимают слова, редко встречающиеся в разговорной практике: названия некоторых животных, насекомых и птиц (кукушка, зебра, стрекоза, аист, шмель, кузнечик, носорог, соловей, бегемот и т.д.), растений (ежевика, брусника, клюква, дуб, пальма), профессий (портной, скрипачка, пианист), частей тела человека и животных (шкура, панцирь, копыта, вымя, ногти, когти, туловище, жало, скорлупа и т.д.).

Остаются ошибки в предлогах «перед», «между», «над», «из-за», «из-под», а также в согласовании прилагательных и числительных с существительными в наиболее сложных конструкциях. Вызывают трудности объяснение значения слов (светильник - свет, умывальник – мыть, сороконожка – не знаю), пословиц, поговорок.

Нарушение понимания предложений и текстов, в свою очередь, выражается в ограниченных возможностях владения диалогической и монологической речью.



Дети склонны к стереотипным высказываниям, не могут адекватно передать завязку, кульминацию и смысловую развязку сюжетной линии.

У многих детей с 4-м уровнем речевого развития в ряде случаев отмечается низкая мотивационная готовность к обучению в школе, недостаточность оптико-пространственных отношений, неустойчивость внимания, ограниченный объём памяти, снижены работоспособность, они быстро утомляются [40].

Связь общего недоразвития речи с трудностями в овладении письмом отмечается в работах многих авторов (О.Е. Грибовой, М.С. Грушевской, И.К. Колповской; Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной; Л.Г. Парамоновой, И.В. Прищеповой; И.Н. Садовниковой, С.Ф. Спировой; Т.В. Тумановой, С.Б. Яковлева; А.В. Ястребовой и др.). Все они отмечают, что у детей с ОНР оказывается несформированными многие речевые предпосылки овладения письмом.

У детей с ОНР в письменных работах отмечаются ошибки, связанные с несформированностью лексико-грамматических средств языка, а именно:

ошибки в предложно-падежном управлении;

ошибки в согласовании имен существительных и прилагательных, глаголов, числительных и т.д.;

раздельное написание приставок и слитное написание предлогов;

различные деформации структуры предложения: нарушение порядка слов, пропуск слов; пропуск предлогов; слитное написание слов; неправильное определение границ предложения и т.д.;

Различные деформации слога-буквенного состава слова («разорванные» слова, пропуски и недописывания слогов и т.д.).

Все перечисленные ошибки, связанные с недоразвитием звуковой и смысловой сторон речи, проявляются у детей с ОНР на фоне большого количества разнообразных орфографических ошибок, обусловленных недостаточной сформированностью представлений у детей о звуковом составе слова.

Зная правила правописания безударных гласных, ученик с ОНР, тем не менее, будет постоянно допускать много ошибок. Это связано с тем, что, во-

первых, подбор родственных слов для него труден из-за ограниченности статичности и качественной неполноценности словарного запаса; во-вторых, у него недостаточно сформированы навыки выделения ударного звука; в-третьих, он не владеет навыками подбора проверочных слов из однокоренных. Кроме того, ученик при подборе однокоренных слов должен уметь видеть сходство их значений, а это возможно лишь при наличии устойчивого представления о звуковом составе слова. Так и о морфологическом составе слова (правописание безударных гласных; правописание падежных окончаний имен существительных, прилагательных, числительных, местоимений, окончаний глаголов; правописание суффиксов и приставок и т.д.). Характерны и ошибки, обусловленные недостаточной сформированностью синтаксических обобщений [2].

Исходя из особенностей развития психических процессов, речевых и неречевых предпосылок детей с общим недоразвитием речи, можно предположить, что одна из часто встречающихся форм нарушения письменной речи у детей с ОНР – дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

### 1.3. Обзор методов и приемов по коррекции дисграфии на почве языкового анализа и синтеза

В целях эффективного устранения дисграфии у младших школьников, необходимо комплексное логопедическое воздействие, направленное не только на коррекцию речевых процессов, но и на формирование у детей самоконтроля за письменной продукцией. В основе коррекции лежит принцип поуровневого анализа речи у детей с дисграфией, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза, предложенный И.Н. Садовниковой. Были выделены направления коррекционного обучения:

- формирование фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза;
- формирование навыков слогового анализа и синтеза;
- формирование языкового анализа и синтеза;
- развитие саморегуляции за своей письменной продукцией [37].

Л.Г. Шишова упоминает о том, что целью коррекционной работы по развитию навыков языкового анализа и синтеза заключаются в развитии языкового и слогового анализа и синтеза, развитии фонематических процессов: анализа, синтеза и представлений. Задачами данной работы являются следующие:

- развитие сведений о структуре предложения;
- развитие фонематического восприятия;
- формирование языкового анализа и синтеза;
- формирование слогового анализа и синтеза;
- формирование фонематического анализа и синтеза;
- формирование навыков звукобуквенного анализа;
- расширение лексического состава слов;
- формирование психических функций;
- развитие орфографических навыков.

Логопедическая работа реализуется с применением традиционных направлений: коррекция навыка преднамеренного языкового анализа и синтеза,

умения повторять на письме звукослоговую структуру слов и структуру предложений, придерживаясь при этом конкретных этапов, видов игровых заданий и упражнений, которые можно применять в ходе логопедических занятий с детьми.

М.С. Щапова утверждает, что при устранении дисграфии на базе расстройства языкового анализа и синтеза целесообразно применять такие методы как:

I. Практические: упражнения (подражательно-исполнительские, конструирование, упражнения творческого характера); игровой метод; моделирование.

II. Наглядные методы: наблюдение, рассматривание иллюстраций, изображений, демонстрация эталона задания, способа действия.

III. Словесные методы: рассказ, предварительные, итоговые и обобщающие беседы.

Главными направлениями логопедической работы по устранению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников являются следующие:

- формирование анализа и синтеза структуры текста;
- формирование анализа и синтеза структуры предложения;
- формирование слогового анализа и синтеза;
- формирование фонематического анализа и синтеза [43].

Е.В. Мазанова сообщает, что логопедическая работа с детьми по формированию языкового анализа и синтеза также состоит из следующих направлений:

- формирование интеллектуальной сферы (формирование мыслительных процессов: памяти, восприятия, внимания);
- формирование тонкой моторики (игры с пальчиками, задания по обводке предметов, рисование по трафаретам, клеткам, закрашивание контурных рисунков линиями, точками, вертикальными и горизонтальными штрихами, задания с ножницами);

- формирование восприятия и понимания речи (постепенно усложняющиеся инструкции, бытовые и игровые ситуации, грамматические конструкции, пополнение лексического состава слов согласно общепринятым лексико-семантическими темам);

- формирование экспрессивной речи, развитие фразы, распространение и использование в речевой деятельности простых предложений [23].

Э.Г. Иконникова отмечает, что логопедическая работа по преодолению дисграфии на базе расстройства языкового анализа была проведена на основе модифицированных методов и приемов, которая включала следующие направления по формированию языкового анализа и синтеза: формирование анализа и синтеза структуры текста; формирование анализа и синтеза структуры предложения; формирование слогового анализа и синтеза; развитие фонематического анализа и синтеза.

Как указывает Е.А. Барчугова, логопедическую работу по преодолению дисграфии на базе расстройства языкового анализа необходимо строить по следующим направлениям:

1. Развитие фонематического анализа и синтеза.
2. Развитие слогового анализа и синтеза.

Учитывая отличительные черты познавательной сферы школьников данной категории, огромное внимание в логопедической работе уделяется формированию неязыковых форм анализа и синтеза (задания на сравнение, обобщение и др.).

В работе применяется огромное число игрового и занимательного материала (дидактические игра «Заверши словечко», «Где живет звук», «Конфликтные иллюстрации», «Какой звук убежал?», «Слоговой аукцион» и др.). К примеру, для развития фонематического анализа и синтеза с детьми проводится дидактическая игра «Цветок». Дети обозначают иллюстрации, размещенные на лепестках цветка, вычлняют первую фонему в слове и составляют из данных фонем слово – обозначение цветка.

Логопедическая работа предполагает устное и письменное осуществление проб. Пробы содействуют формированию фонематического восприятия,

фонематического слуха, языкового анализа и синтеза, развивают зрительное внимание и память, развивают языковое чутье, ассоциативные связи, орфографическую зоркость, пополняют и активизируют лексический состав слов, формируют мышление детей школьного возраста. В ходе логопедической работы учащиеся усваивают навыки языкового анализа и синтеза в устной и письменной речевой деятельности, у них в значительной степени уменьшается количество дисграфических и дизорфографических ошибок, увеличивается успеваемость по большинству учебных предметов.

О.В. Карасевой, С.Г. Лещенко был разработан комплекс заданий по формированию навыков языкового анализа и синтеза. Разработанный авторами комплекс представляет собой набор развивающих заданий, которые объединены в единое целое общей задачей – содействовать формированию навыков языкового анализа и синтеза у младших школьников. Предложенные игровые задания по формированию навыков языкового анализа и синтеза поделены на разделы:

- Задания, нацеленные на формирование фонематического анализа. Этот раздел состоит из заданий, которые способствуют определению наличия фонемы в слове, определению первого и последнего звука в слове, место фонемы в слове, определению предшествующей и последующей этой фонемы в слове, определению общего звука для ряда слов, определению последовательности фонем в слове, число фонем в слове.

- Задания, нацеленные на формирование фонематического синтеза. Раздел состоит из заданий, которые способствуют составлению слов из последовательно и непоследовательно обозначенных фонем, составлению слов по предложенной схеме, составлению новых слов с помощью добавления фонем.

- Задания, нацеленные на формирование слогового анализа. Этот раздел состоит из заданий, которые способствуют делению слов на слоги, определение числа слогов в слове, определение первого слога в слове, выделение определенного слога в слове.

- Задания, нацеленные на формирование слогового синтеза. Раздел содержит задания на формирование навыков составления слогов из

предложенных фонем и слова из предложенных слогов, составления слов, дополняя их предложенным слогом, составления слов, дополняя слог до слова, составления слов по слоговым схемам.

- Задания, нацеленные на формирование анализа предложений. В этот раздел были включены задания на формирование навыков определения числа слов в предложении, определения первого слова в предложении.

- Задания, нацеленные на формирование синтеза предложений. Этот раздел содержит задания на формирование навыков составления предложений из представленных слов и сочетаний слов, составления предложений, добавляя слово, составления предложения с конкретным числом слов, составления предложения по схемам. Разработанный комплекс заданий О.В. Карасевой, С.Г. Лещенко может использоваться логопедами в процессе реализации логопедических занятий, учителями начальных классов на уроках обучения грамоте и русского языка либо на дополнительных занятиях, а также родителями детей, имеющих расстройства языкового анализа и синтеза. Каждое задание может применяться повторно несколько раз, при этом дидактический и речевой материал могут изменяться.

Результативность использования этого комплекса заданий зависит от соблюдения следующих условий:

- 1) регулярное осуществление развивающих заданий в процессе логопедической работы;
- 2) иллюстративный и речевой материал, включенный в задания, должен быть доступен детям и соответствовать их возрастным отличительным чертам;
- 3) при осуществлении этого комплекса заданий должен соблюдаться принцип предъявления упражнений от простого к сложному;
- 4) при предъявлении упражнений должны сочетаться словесные и иллюстративные формы предъявления материала;
- 5) отобранные упражнения могут реализовываться индивидуально и коллективно с детьми на логопедических занятиях;

б) эти задания могут применяться на любом этапе логопедического занятия с учетом темы и цели определенного занятия [14].

Н.А. Одинокова, И.Д. Пермякова рассмотрели логопедическую работу по устранению дисграфии на базе расстройства языкового анализа и синтеза у второклассников общеобразовательной школы. Данная работа включает в себя такие направления как:

1. Устранение специфических ошибок на уровне буквы и слога. При построении занятий по формированию фонематического анализа и синтеза принято придерживаться главных стадий развития простых (вычленение первого согласного в слове, последнего согласного в слове; вычленение гласного из середины слова; установление места фонемы в слове) и сложных форм фонематического анализа (установление логического порядка фонем в слове; установление числа фонем; установление места фонемы относительно других фонем).

2. Устранение специфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова включает в себя два этапа:

Первый этап. Пропедевтический (неречевой уровень): концентрация внимания; работа над ритмическим компонентом речи; работа по формированию переключения и координации.

Второй этап. Коррекционный (речевой уровень)

- Уровень гласных. Дети изучают гласные звуки и буквы, слогообразующую роль гласного, обозначение гласных при помощи символов.

- Уровень слогов. Дети изучают открытые и закрытые слоги, обозначение слогов при помощи схем.

- Уровень слов. На исходном периоде обучения необходимо применять слова, в которых написание аналогично звучанию: двусложные слова с открытыми слогами; трехсложные слова с открытыми слогами; односложные слова с закрытым слогом; двусложные слова с закрытым слогом на конце слова; двусложные слова с со стечением в середине слова; двусложные слова с закрытым слогом на конце слова и стечением согласных в середине; трехсложные



слова с закрытым слогом на конце слова; трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом на конце; трехсложные слова с двумя стечениями согласных; односложные слова со стечением согласных; двухсложные слова с двумя стечениями; четырехсложные слова.

3. Устранение специфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова. Формирование языкового анализа и синтеза на уровне словосочетания, предложения и текста предполагает: знакомство с предложением – установление главных признаков предложения, различению набора определенных слов и предложения; различению словосочетания и предложения; формирование анализа структуры предложения – установление границ предложения, установление логического порядка слов в предложении, установление места слов в предложении; знакомство с предлогами – установление их значения, знакомство с написанием предлогов; знакомство с приставками – установление их значения; знакомство с написанием приставок; различению предлогов и приставок; знакомство с текстом – установление главных признаков текста; различению определенных предложений и текста; установление логического порядка предложений в тексте [31].

По мнению Н.А. Поваренкиной, для устранения расстройств письменной речи нужно раннее начало логопедической работы. Автором предложены три этапа работы по устранению дисграфии на базе расстройства языкового анализа и синтеза.

I. Пропедевтический этап, целью которого является развитие основы для формирования языкового анализа и синтеза. Данный этап состоит из двух направлений:

1) развитие операций анализа и синтеза на предметном уровне: а) разделение целого на части в различных направлениях (слева – направо, сверху – вниз); б) разделение целого на части в линейной последовательности;

2) развитие узнавания языковых единиц в устной форме речевой деятельности: а) обучение способности различать рассказ (текст) от не рассказа (не текста); б) обучение способности различать предложения от не предложения.

II. Основной этап, целью которого является развитие языкового анализа и синтеза в устной форме речевой деятельности.

Логопедическая работа должна осуществляться по двум направлениям:

1) развитие языкового анализа и синтеза на уровне текста: а) установление числа предложений в тексте; б) установление логического порядка предложений в тексте;

2) развитие языкового анализа и синтеза на уровне предложения: а) установление числа слов в предложении; б) установление логического порядка слов в предложении.

III. Заключительный этап. Цель третьего этапа – развитие языкового анализа и синтеза в письменной форме речевой деятельности. Данный этап включает два направления:

1) развитие языкового анализа и синтеза в ходе чтения;

2) развитие языкового анализа и синтеза в ходе письма [34].

С.А. Соболева разработала логопедическую работу по преодолению дисграфии на базе расстройства языкового анализа и синтеза, которая сводилась к развитию способности устанавливать число, логический порядок и место слов в предложении. Для формирования навыков языкового анализа и синтеза детям даются такие упражнения как: построение предложений по опорным иллюстрациям с конкретным числом слов; придумывание предложений по сюжетной иллюстрации и установление в них числа слов; составление графических схем предложений, отыскивание в схеме конкретного слова, чтение предложений по схеме; построение распространенных предложений; работа с деформированными предложениями; установление места слова в предложении; установление отличий словосочетания и предложения; установление границ предложения, вычленение предложений из текста, работа с деформированным текстом; построение предложений, применяя словосочетания; чтение текста с интонационными обозначениями границ предложения (понижение голоса, паузы); списывание текста с подчёркиванием заглавных букв и точек [38].

## ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

В основе дисграфии на базе расстройства языкового анализа и синтеза лежат расстройства разных форм языкового анализа и синтеза: разделении предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. На письме выражается в нарушениях структуры слова и предложения. Более распространенными при данной форме дисграфии являются искажения звуко-буквенной структуры слова. Пропуски согласных при их стечении, пропуски гласных, перестановки букв, добавление букв, пропуски, добавления, перестановки слогов. Расстройства разделения предложений на слова при дисграфии на базе расстройства языкового анализа и синтеза выражается в слитном написании слов, в частности предлогов, с другими словами, отдельном написании приставки и корня слова.

Логопедическая работа по преодолению дисграфии на базе нарушений языкового анализа и синтеза у младших школьников состоит из следующих направлений:

- устранение специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова;
- устранение специфических ошибок на уровне словосочетания, предложения и текста.

Исходя из разных позиций логопедической коррекционной помощи, для нашей работы более ценными будут работы Е.В. Мазановой, Т. Б Филичевой, А.В. Ястребовой.

Изучив работы авторов, занимающихся вопросами устранения расстройств письма, можно сделать вывод, что логопедическая работа должна быть индивидуализирована.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ НА ПОЧВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРЫХ КЛАССОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ IV УРОВНЯ**

### **2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента**

Цель исследования: выявить особенности дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи IV уровня.

В соответствии с поставленной целью исследования нами были выдвинуты следующие задачи:

1. Выбор методики констатирующего эксперимента.
2. Проведение констатирующего эксперимента, выполнение качественного и количественного анализа полученных результатов.
3. Подбор методических рекомендаций по преодолению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи IV уровня.

Констатирующий эксперимент был проведён на базе МБОУ «Чернореченская СОШ №1» и «Чернореченская СОШ №2 имени В.Д. Солонченко» с 30.01. по 28.02.2019 г.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 10 детей с недостатками чтения и письма, обусловленными общим недоразвитием речи IV уровня (ОНР IV уровня). Согласно рекомендациям психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), детям данной категории рекомендованы занятия с учителем - логопедом. Все дети с данным логопедическим заключением обучаются по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи (АООП НОО для обучающихся с ТНР).

При проведении констатирующего эксперимента использовались общепринятые в логопедии подходы исследования письменной речи.

Констатирующий эксперимент включал в себя 2 блока заданий:

1. Исследование навыков письма.
2. Исследование навыков языкового анализа.

Рассмотрим данные блоки с заданиями подробнее.

1. Исследование письма.

Цель: уточнить симптоматику ошибок на письме.

Данный блок включает в себя 3 пробы:

- запись самостоятельно составленных предложений;
- диктант;
- списывание с печатного текста.

Использовался стимульный материал доцента, кандидата педагогических наук, методиста МОУ ЦДиК № 9, А.В. Мамаевой.

Бальная оценка сформированности навыков письма предложена Т.В. Ахутиной, Т.А. Фотековой. Общим для всех проб является четырёхуровневый характер оценки.

Запись самостоятельно составленных предложений.

Логопед предлагает испытуемому рассмотреть картинки, озвучить, что на них нарисовано. Далее учащийся составляет предложения к этим картинкам с произнесением их вслух и записывает предложение в тетрадь.

Инструкция: Посмотри на картинки. Тебе понятно, что на них нарисовано? Составь предложения к этим картинкам. Произнеси их вслух. Запиши эти предложения в тетрадь.

Стимульный материал представлен в Приложении А. Испытуемому предлагается три изображения, на которых изображено:

1. Мама кормит малыша.
2. Девочка вытирает пыль.
3. Малыш и щенок нюхают цветы [29].

Оценка:

15 баллов – не более 3 ошибок, связанных с нарушением правил орфографии или пунктуации или пропуском слова при письме;

10 баллов – допускается до 5 погрешностей недисграфического характера и/или 1-2 дисграфического;

5 баллов – до 5 орфографических и пунктуационных ошибок и/или не более 5 дисграфических;

0 баллов – множественные дисграфические и орфографические ошибки [3].

Диктант.

Цель: выявление дисграфических ошибок на письме под диктовку.

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

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

Речевой материал:

Дача.

Это наша любимая дача. За рекой чудесная дубовая роща. Туда мы часто ходим гулять. В роще много груздей и рыжиков. Есть и ягоды. Один раз Алёша набрал целый кувшин малины.

Слова для справок: часто, в роще, рыжиков, один, кувшин [29].

Оценка:

15 баллов – не более 3 ошибок, связанных с нарушением правил орфографии или пунктуации или пропуском слова при письме под диктовку;

10 баллов – допускается до 5 погрешностей недисграфического характера и/или 1-2 дисграфического;

5 баллов – до 5 орфографических и пунктуационных ошибок и/или не более 5 дисграфических;

0 баллов – множественные дисграфические и орфографические ошибки [3].

Списывание с печатного текста.

Цель: выявление дисграфических ошибок при списывании с печатного текста.

Инструкция: Спиши текст. Проверь самостоятельно, правильно ли ты списал текст (правильные исправления за ошибку не считаются).

Речевой материал:

Зимний лес.

После метели лес стал красивый и удивительный. Ель стояла в хвойном наряде. Маленькие ёлочки занесло снегом. У берёзки вьюга посеребрила инеем светлые косы. На лесной полянке у тропинки след лисицы. В поисках добычи пробежала куница [29]..

Оценка:

15 баллов – не более 3 ошибок, связанных с нарушением правил орфографии или пунктуации или пропуском слова при письме под диктовку;

10 баллов – допускается до 5 погрешностей недисграфического характера и/или 1-2 дисграфического;

5 баллов – до 5 орфографических и пунктуационных ошибок и/или не более 5 дисграфических;

0 баллов – множественные дисграфические и орфографические ошибки [3].

2. Исследование навыков языкового анализа.

Цель: выявить механизмы дисграфических ошибок.

В серии из 10 проб использовался стимульный материал Т.В. Ахутиной, Т.А. Фотековой.

Инструкция: Ответь, пожалуйста, на вопросы.

Сколько слов в предложении: «Около дома росла берёза»?

Какое второе слово в этом предложении?

Сколько слогов в слове «рак»?

Сколько слогов в слове «машина»?

Какой третий слог в слове «машина»?

Сколько звуков в слове «рак»?

Сколько звуков в слове «шапка»?

Какой первый звук в слове «шапка»?

Какой третий звук в слове «школа»?

Какой звук после «ш» в слове «школа»?

Оценка предложена Т.В. Ахутиной, Т.А. Фотековой:

3 балла – правильный ответ.

2 балла – самокоррекция.

1 балл – правильный ответ после стимулирующей помощи («неверно, подумай ещё»)

0 – неправильный ответ после стимулирующей помощи.

Максимальный балл за серию – 30 баллов. [3]

Полученные баллы можно соотнести с уровнями успешности:

Высокий уровень – 30 - 24 баллов.

Средний уровень – 23 - 19 баллов.

Ниже среднего – 18 – 15 баллов.

Низкий уровень – 14 баллов и меньше.



## 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами проведён количественный и качественный анализ по каждому заданию констатирующего эксперимента. Осуществлялась диагностика письменных работ учащихся.

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента по каждому оцениваемому заданию исследования нами условно было выделено четыре уровня успешности: высокий, средний, ниже среднего и низкий.

Нами было проанализировано 30 письменных работ.

Результаты задания «Запись самостоятельно составленных предложений» представлены в таблице 1 Приложения Б.

Задание было направлено на выявление специфических ошибок письма, а также способности учащихся к установлению логико - смысловых отношений между предметами и вербализации их в виде законченной фразы – высказывания. По подсчитанным баллам, учащихся можно распределить по уровням сформированности навыка самостоятельного составления и записи предложений (рисунок 1).

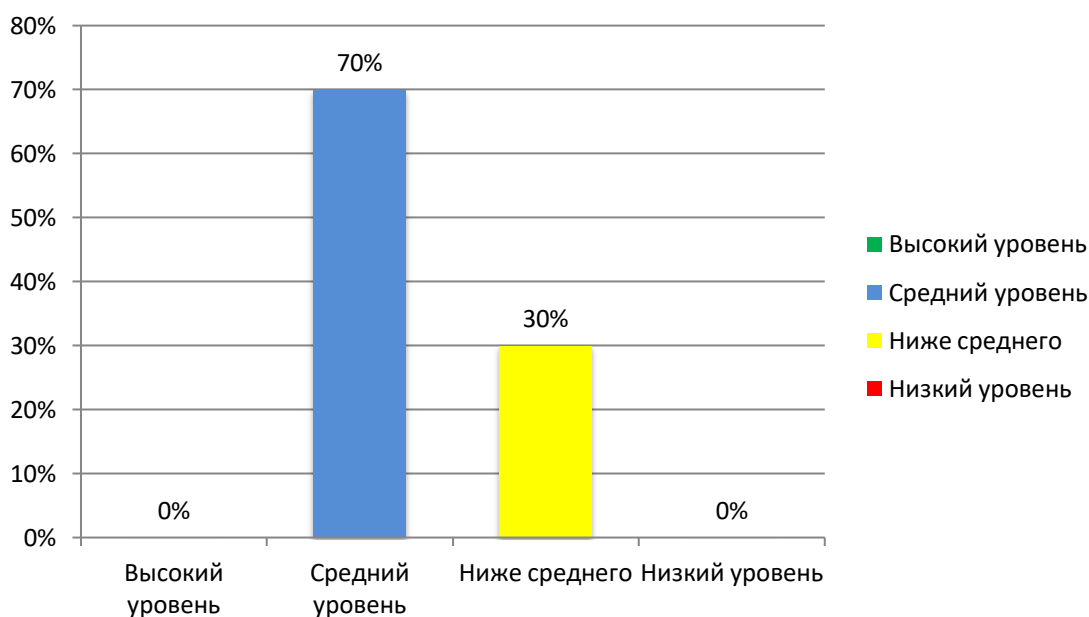


Рисунок 1 – Распределение испытуемых на группы относительно сформированности навыка самостоятельного составления и записи предложений (%).

Из рисунка 1 видно, на среднем уровне - 7 человек (70%), допустившие до 2 дисграфических ошибок, на уровне ниже среднего - 3 человека (30%), допустившие до 5 дисграфических ошибок. Каждый испытуемый данной группы набрал 5 баллов.

У детей со средним уровнем выявлены следующие дисграфические ошибки:

- пропуск букв (1 человек) «ребена» - ребенка;
- вставка букв (1 человек) «домая» - дома;
- антиципации (2 человека) «сокакой» - собакой, «мамыш» - малыша;
- пропуск слов 1 человек;
- слитное написание слов (1 человек) «наполки» - на полке;
- нарушение порядка слов (3 человека);
- неправильное определение границ (3 человека).

У детей с уровнем ниже среднего выявлены следующие дисграфические ошибки:

- пропуск букв (3 человека) «кормит» - кормит, «нюхат» - нюхают, «мальик» - мальчик;
- перестановки букв (1 человек) «комрит» - кормит;
- антиципации (1 человек) «вытирает» - вытирает;
- пропуск слов (2 человека);
- слитное написание (1 человек) «имальчик» - и мальчик;
- нарушение порядка слов (1 человек);
- раздельное написание слова (1 человек) «вы тирает» - вытирает;
- неправильное определение границ (1 человек).

Результаты диктанта представлены в таблице 2 Приложения В.

Уровень сформированности навыка письма под диктовку у обучающихся вторых классов представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Распределение испытуемых на группы относительно сформированности навыка письма под диктовку (%).

На уровне ниже среднего оказались 4 обучающихся (40%). Выявлены следующие ошибки:

- слитное написание слов (3 человека) «зареккой» - за рекой; «вроще» - в роще, «ирыжиков» - и рыжиков;
- пропуск слов 1 человек;
- неправильное определение границ (3 человека).

На низком уровне 6 человек (60%). Выявлены следующие ошибки:

- пропуск букв (6 человек) «ркой» - рекой; «чудая» - чудесная; «нша» - наша; «чудесая» - чудесная; «чато» - часто; «кушин» - кувшин;;
- пропуск слов (1 человек);
- вставка букв (1 человек) «Есть» - есть; «маслины» - малины;
- перестановки (1 человек) «етсь» - есть;
- контаминации (1 человек) «чудес наядубовая» - чудесная дубовая, «кувлины» - кувшин малины;
- антиципации (2 человек) «жижиков» - рыжиков, «хомим» - ходим ;
- раздельное написание слова (3 человека) «на брал» - набрал, «дубо ваяя»;

- слитное написание слов – «тудамысастоходим» - туда мы часто ходим, «разалёша» - раз Алёша; «одинраз» - один раз, «мычасто» - мы часто;
- неправильное определение границ (6 человек).

Результаты списывания с печатного текста представлены в таблице 3 Приложения Г.

Уровни сформированности навыка списывания у обучающихся вторых классов представлены на рисунке 3.



Рисунок 3. Распределение испытуемых относительно сформированности навыка списывания у обучающихся вторых классов (%).

Из рисунка 3 видно, что 2 человека (20%) на среднем уровне. Каждый испытуемый данной группы набрал 10 баллов. Выявленными особенностями данной группы испытуемых являются единичные ошибки: пропуск слов, слитное написание слов, неправильное определение границ.

У 8 человек (80%) уровень ниже среднего. Выявлены следующие особенности:

- Пропуск букв ( 5 человек) : «мтели» - метели; «красивй» - красивый; «ропинки» - тропинки; «зимий» - зимний;
- Вставка букв (1 человек): «нарядем» - наряде ;
- Слитное написание слов (4 человека): «налисной» - на лесной;

- неправильное определение границ (6 человек).

На основе анализа результатов обследования навыков письма нами условно выделено 4 уровня успешности.

Высокий уровень: 45-40 баллов.

Средний уровень: 35-30 баллов.

Уровень ниже среднего: 25-20 баллов.

Низкий уровень: 15 – 0 баллов.

Мы подсчитали общий балл за все задания. Результаты представлены в таблице 4 Приложения Д.

Уровни сформированности навыков письма представлены на рисунке 4.

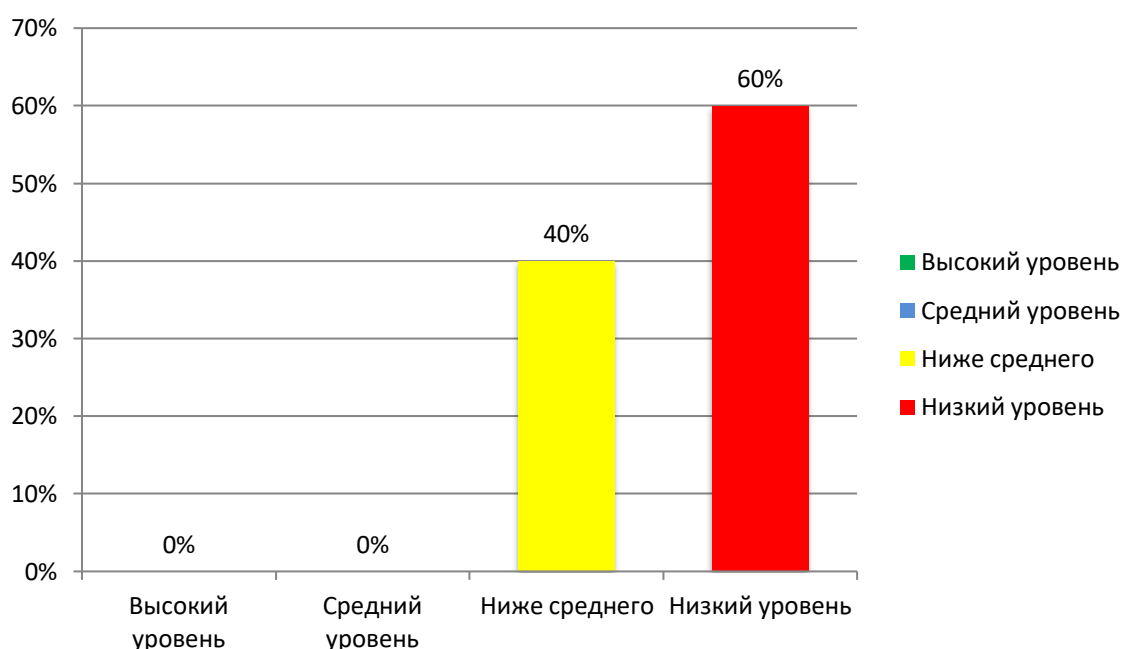


Рисунок 4 – Распределение испытуемых на группы относительно сформированности навыков письма (%)

У 40% обучающихся выявлен уровень сформированности навыков письма ниже среднего. У 60 % выявлен низкий уровень.

Во 2 блок исследования сформированности языкового анализа входила серия из 10 проб. На основе анализа результатов серии заданий, нами условно выделено 4 уровня успешности:

Высокий уровень – 30 - 24 баллов.

Средний уровень – 23 - 19 баллов.

Ниже среднего – 18 – 15 баллов.

Низкий уровень – 14 баллов и меньше.

Результаты обследования сформированности языкового анализа в баллах представлены в таблице 5 Приложения Е и рисунке 5.

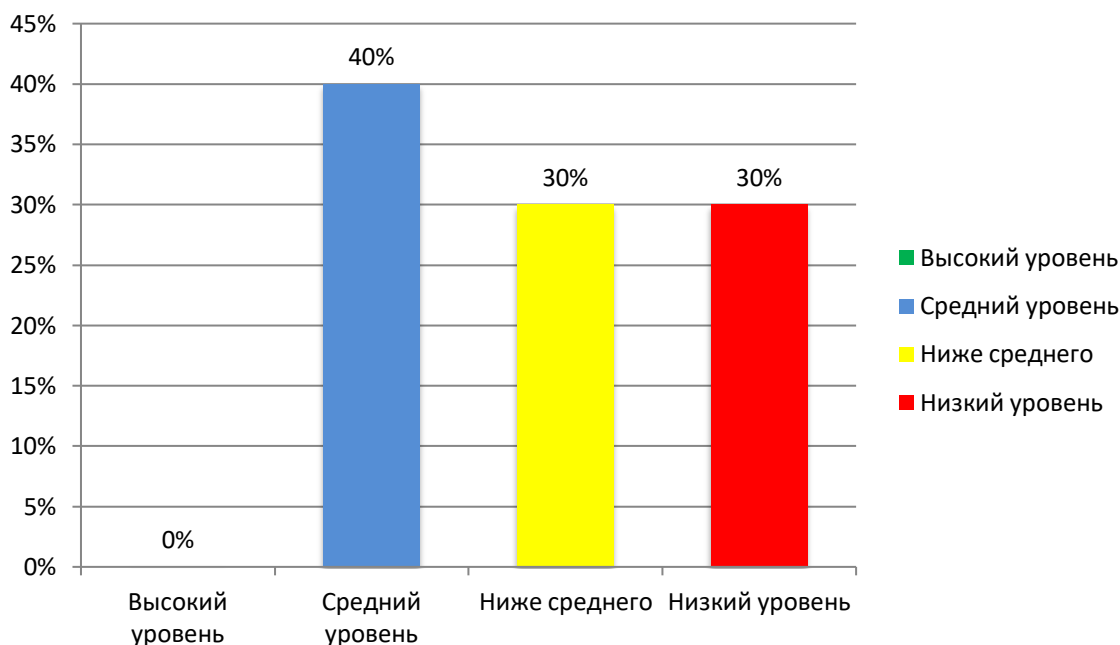


Рисунок 5 - Распределение испытуемых на группы относительно сформированности навыков языкового анализа и синтеза (%)

Средний уровень показали 4 обучающихся (40%), ниже среднего - 3 обучающихся (30%). Низкий уровень был зафиксирован у 3 обучающихся (30%).

Мы сопоставили результаты исследования навыков языкового анализа и синтеза в устных ответах и ошибки на языковой анализ и синтез в письменных работах.

100% (10 детей) исследуемых подтвердили ошибки, допущенные на письме, в устных ответах.

Показатели сформированности навыка языкового анализа и синтеза в письменных работах и устных ответах представлены в таблице 6 Приложения Ж.

На основе анализа результатов исследования письменной речи у 40 % испытуемых выявлен уровень ниже среднего. Для детей данной группы характерны ошибки на письме в виде:

- пропусков слов,

- слитного написания слов,
- нарушения порядка слов,
- неправильного определения границ.

У 60 % испытуемых выявлен низкий уровень сформированности навыков письма. Для детей данной группы характерны ошибки на письме в виде:

- пропусков букв,
- вставки букв,
- перестановки букв,
- антиципаций,
- контаминаций,
- раздельного написания слов,
- слитного написания слов
- нарушения порядка слов,
- неправильного определения границ.

Таким образом, все испытуемые нуждаются в логопедической помощи, составленных методических рекомендациях для преодоления выявленных ошибок при письме.

### **2.3 Методические рекомендации по преодолению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи IV уровня**

Работа по преодолению выявленных нами в ходе констатирующего эксперимента специфических ошибок, выстроена для учащихся, оказавшихся на уровне успешности овладения письмом ниже среднего и низком. Данная работа основывается на общих принципах логопедического воздействия, разработанных в отечественной специальной педагогике, ведущие из которых:

- **Этиопатогенетический принцип.** В данном принципе учитывается этиология и механизмы ошибок письма. Например, на почве нарушений языкового анализа и синтеза, в первую очередь, необходима работа над недостатками этих операций.

- **Принцип учёта структуры речевого нарушения.** В данном принципе учитываются первичные и вторичные нарушения речевой системы. Такого рода задания воздействуют на все виды речевой деятельности: слушание, говорение, чтение, письмо.

Например, при дисграфических ошибках на основе нарушений языкового анализа и синтеза не сформированы морфологические и синтаксические обобщения, представления о морфологических элементах слова и о структуре предложения.

- **Принцип поэтапности.** Рекомендации по профилактике специфических ошибок письма предполагают несколько этапов. Например, при дисграфических ошибках на основе нарушения языкового анализа и синтеза работа проводится в несколько этапов: подготовительный, основной, заключительный.

- **Общедидактические принципы.** Подобранные нами рекомендуемые задания носят доступный характер для обучающихся вторых классов: упражнения усложняются, предполагается использование наглядных материалов.

В результате экспериментального исследования нами определены направления логопедической работы.



Исходя из данных констатирующего эксперимента, нами были условно выделены 2 группы испытуемых в зависимости от уровня успешности.

Первую группу составили обучающиеся с относительно благоприятной перспективой.

Вторую группу составили обучающиеся с выраженными трудностями..

Нами были подобраны упражнения и задания на основе работ Е.В. Мазановой, Т. Б Филичевой, А. В. Ястребовой, Р.И. Лалаевой.

Для продуктивной логопедической работы по направлению первой группы нами сформулированы следующие задачи:

1. Знакомство с приставками.
2. Знакомство с предлогами.
3. Дифференциация предлогов и приставок.
4. Определение границ предложения.
5. Определение последовательности слов в предложении.

Для реализации логопедической работы по направлению второй группы нами составлены следующие задачи:

1. Определение последовательности звуков в слове.
2. Определение количества звуков.
3. Определение места звука относительно других звуков.
4. Определение количества слогов в словах.
5. Выделение гласных звуков из слога и слова.
6. Знакомство с приставками.
7. Знакомство с предлогами.
8. Дифференциация предлогов и приставок.
9. Определение границ предложения.
10. Определение последовательности слов в предложении.

Методические рекомендации для работы с 1 группой обучающихся.

1. Знакомство с приставками.

Познакомить с приставками с помощью глаголов.

Задание. По картинкам выписать действия, которые совершают предметы (выезжает, подлетает, съезжает, нарисовал, улетают).

Познакомить с предлогами с помощью сказки. Сделать акцент на то, что между предлогом и словом можно вставить слова, которые обозначают признаки или вопросные слова.

Дифференциация предлогов и приставок. Обозначение предлогов знаком V.

Задания. 1. Найти приставки, которые можно спутать с предлогами и обозначить их.

2. Послушать слова с предлогами и приставками и поднять соответствующий символ. У обучающихся карточки с графическими символами [23].

Развитие анализа и синтеза предложения.

Логопедическая работа по развитию анализа и синтеза предложения направлена на формирование понятия о предложении как грамматически организованном соединении слов, обладающим смысловой и интонационной законченностью, а также умения определять количество, последовательность и место слов в предложении.

В процессе коррекционной работы мы будем использовать следующие задания:

1. Определить границы предложения в тексте. Выделить предложение с определённым количеством слов из текста.

2. Придумать предложение по графической схеме.

3. Составить предложение по сюжетной картинке и определить количество слов. На начальном этапе работы предлагается анализ предложений без предлогов и союзов, а также выкладывание графической схемы предложений (Мальчик бежит. Девочка читает книгу. Папа рубит дрова топором).

4. Дифференциация предложения от других языковых единиц (слогов, слов, словосочетаний, ряда отдельных слов).

Задание: подними руку, если услышишь предложение.

Речевой материал: со; солнце; луна и солнце; солнце светить яркое; Сегодня ярко светит солнце.

5. Придумать предложение из слов, данных в беспорядке (синтез предложения). Например: готовит, утром, мама, завтрак.

6. Придумать предложение с определенным количеством слов (2,3,4,5):

- по графической схеме;

- без опоры на графическую схему.

7. Придумать предложения с различным количеством слов, в котором есть заданное слово (например, слово кошка).

8. Распространять предложение, увеличивая количество слов. (Маша рисует. Маша рисует картину. Маша рисует картину карандашами).

9. Определять место слова в предложении (какое по счёту указанное слово).

10. Поднять цифру, соответствующую количеству слов в предложении (2,3,4,5) на основе слухового восприятия текста.

Восстановление предложений.

Например: стояло, лето, знойное. Забор, на, села, галка [45].

Методические рекомендации для 2 группы детей.

Развитие сложных форм фонематического анализа.

При развитии сложных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что умственное действие проходит определенные этапы формирования, основными из которых являются: освоение действия с опорой на материализацию, затем – с опорой на громкую речь, далее – перенос его в умственный план. (по П.Я. Гальперину) [40].

I этап – формирование фонематического анализа и синтеза с опорой на вспомогательные средства и внешние действия.

Работа проводится следующим образом. Школьнику предъявляется картинка, слово-название которой необходимо подвергнуть анализу, и графическая схема слова, количество клеток которой соответствует количеству звуков в слове. Также даются фишки. Сначала для анализа даются односложные слова.

По ходу выделения звуков в слове, обучающийся с помощью фишек заполняет схему, которая выступает в качестве модели звуковой структуры слова. Действия ученика являются практическим актом по моделированию последовательности звуков в слове. Овладение фонематическим анализом основывается на ранее сформированных навыках вычленения первого и последнего звука, определения места звука в слове (начало, середина, конец).

Так, последовательность и место звуков в слове определяется следующим образом. Предлагается картинка, на которой нарисован предмет, в названии которого 3 буквы. Под ней — схема, состоящая из клеточек, по количеству звуков в слове. Логопед предлагает назвать первый звук в слове. Фишкой закрывают первую клеточку. Слово повторяется детьми и логопедом. Логопед предлагает назвать следующий (второй) звук. Предлагается еще раз произнести слово и послушать, какой третий звук слышится в слове. Ученики определяют, какой звук слышится последний, и закрывают фишкой последнюю клеточку. Затем по схеме повторяется последовательность звуков в слове (первый, второй, третий звуки).

Применение картинки на данном этапе облегчает задачу, так как она напоминает школьнику, какое слово подвергают анализу. Представленная графическая схема предназначена для контроля правильности выполнения задания. Если в процессе анализа оказывается незаполненной одна из клеточек, то ученик понимает, что он выполнил действие ошибочно.

II этап — формирование действия звукового анализа в речевом плане. Процесс фонематического анализа переводится в речевой план, без опоры на вспомогательные средства. Слово для анализа произносится вслух, определяются первый, третий и последующие звуки, уточняется их количество.

III этап — формирование действия фонематического анализа в умственном плане. Определяется количество и последовательность звуков в слове, не называя слово (например, по картинке), не проговаривая его вслух, т.е. на основе представлений.

1. Составить слова различной звукослоговой структуры из букв разрезной азбуки: дом, мак, рот, муха, сани, лапы, банка, кошка, марка, крот, стоя, волк, крыша, спина, крышка, спинка, канава, капуста и др.

2. Вставить в данные слова пропущенные буквы: ру..а, кры...а, с...ни...а, но...ни...ы.

3. Подобрать слова, где заданный звук был бы на первом, втором, третьем месте. Например, придумать слова, в которых звук к был бы на первом (кот), на втором (окно), на третьем месте (мак).

4. Выбрать из предложения слова с определенным количеством звуков или записать их.

5. Добавить 1, 2, 3, 4 звука к одному и тому же слогу так, чтобы получились разные слова. Например: па - пар, пары, парад, паруса; ко — кот, козы, кошка, корова.

6. Подобрать слова с определенным количеством звуков, например с тремя звуками (дом, дым, рак, мак), с четырьмя звуками (роза, рама, лапа, косы), с пятью звуками (коша, сахар, банка).

7. Выбрать предметные картинки, в названии которых определенное количество звуков.

8. По сюжетной картинке подобрать слова с определенным количеством звуков.

9. Подобрать слова на каждый звук, составляющий исходное слово. Слово записывается на доске:

к	о	ш	к	а
кот	он	шар	ком	аист
каша	окна	шуба	коза	астра
конь	осень	шалаш	крыша	арбуз
камень	ослик	шиповник	крышка	автобус

Развитие слогового анализа и синтеза.

На первом этапе формирования слогового анализа осуществляется с использованием вспомогательных приёмов, в дальнейшем слоговой анализ и

синтез проводится с опорой на громкую речь и, наконец, во внутреннем плане на основе слухопроизносительных представлений.

При формировании слогового анализа с опорой на вспомогательные средства предлагается, например, хлопнуть или отстучать слово по слогам.

1. Упражнение «Хлопушки». Учитель - логопед называет слова, ребенок определяет количество слогов и хлопает в ладоши столько раз, сколько слогов в слове. Слова: буря, небо, сорока, ворона, гусеница, Катя, Витя, Поля, Маша, Катюша, Витюша, Полина, Мария.

В процессе развития слогового анализа необходимо сформировать умение выделять гласные звуки в слове, усвоить основное правило слогового деления: в слове столько слогов, сколько гласных звуков. Опора на гласные звуки при слоговом делении позволяет устранить и предупредить такие ошибки письма, как пропуски гласных звуков, добавления гласных. На этапе анализа слогового состава слова с опорой на гласные проводится предварительная работа по дифференциации гласных и согласных звуков.

2. Задание. Разбор слова «бак».

- Сколько слогов в слове «бак»? Доказываем всеми способами:

- 1) отхлопываем;
- 2) проверяем рукой под подбородком;
- 3) считаем гласные.

Это знает каждый из учеников:

Сколько в слове гласных, столько и слогов.

- Сколько в этом слове звуков?

- Сколько гласных?

- Начертите схему слова, выделите гласный звук красным цветом.

3. Задание. Гласный звук мы обозначаем красным квадратиком.

Согласный звук обозначается синим квадратиком. Я назову слог ПА. Подумайте, сколько звуков я произнесла? Назовите 1 - й звук, какой он? 1-й звук [п]. Он согласный. Выкладываем синий квадратик. Назовите 2-й звук в слове ПА, какой он? 2-й звук [а]. Он гласный. Рядом выкладываем красный квадратик. Вы

выложили схему слога ПА. Назовите другой подходящий слог к этой схеме. А теперь послушайте другой слог: АП. Как изменится схема и почему [17].

Уточняется представление о гласных и согласных звуках, об основных различительных признаках гласных и согласных (по способу артикуляции и звучанию). Для закрепления материала логопед называет последовательно звуки, дети поднимают красный флажок, если услышат гласный звук, и синий, если определяют согласный звук.

Затем проводится работа по выделению гласных звуков из слога и слова. Первоначально предлагаются односложные слова (ус, да, дом, стул, волк) затем предъявляются для анализа двух- и трехсложные слова.

Для закрепления навыков слогового анализа и синтеза используются следующие задания:

1. Произнести слово по слогам. Определить количество слогов.
2. . Определить количество слогов в предложенных словах. Поднять соответствующую цифру.
3. Работа с графическими схемами, где длинная полоска обозначает слово, а короткие – слоги в нём.
4. Разложить картинки в два ряда в зависимости от количества слогов в их названии.
5. Определить пропущенный слог в названии картинки.
6. Изменить порядок звуков в слоге. Назвать полученный слог.
7. Выделить первый (второй, третий) слог из слова, записать его. Объединить слоги в слово.
8. составить слово из слогов, данных в беспорядке.

Работа со слоговыми схемами слов.

Детям раздают индивидуальные карточки с наклеенными предметными картинками. Необходимо составить схему слов, разделить их на слоги, соответствующим цветом (красным или синим) обозначить первый и последний звук слова. Слова: Вода, кони, дым, осы, колесо, ирис.

У каждого ребёнка набор полосок. Длинная полоска обозначает слово, а короткая - 1 часть слова - слог. Логопед вывешивает картинку с изображением вазы. Один ученик работает у доски, остальные работают на месте.

-Сколько слогов в слове «ваза»? Сколько коротких полосок надо положить? Аналогично работа проводится с другими словами: муха, собака, кукуруза. Учащиеся по очереди меняются у доски

3. Прочитать и записать слова, вставляя недостающий слог

СА или ТЫ

Колё-, пар-, -хар, кус-, солда-, -ды, кар-, по-дил, бога-ри, кро-, поло-, хала-, ли-, лис-;

ЛО или КА

Во-сы, по-жу, зо-той, соба-, мо-ко, са-, музы-, весе-, соро-, го-сок, -лина, подуш-, мо-дой, избуш-, мо-ток.

Записать слова, составленные из данных слогов.

- Ко, пей, ли, мин, ви, та, ке, ра, та,
- Ри, ку, ца, то, ав, бус, ни, пят, ца.
- Чик, не, куз, ла, ку, а, бо, ра та.
- Боч, ба, ка, чок, ви, но, та, ну, ми [45].

Задания для знакомства с приставками и предлогами, для определения границ предложения, последовательности слов в предложении мы рекомендуем те, которые представлены для 1 группы испытуемых.

Таким образом, при выполнении вышеизложенных условий, рекомендаций и заданий будут преодолены следующие группы специфических ошибок:

- ошибки звуко-буквенного и слогового анализа и синтеза;
- ошибки на уровне словосочетания и предложения (языковой анализ и синтез).



## ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ

Нами было проведено исследование на выявление особенностей проявления дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся с фонематическим недоразвитием речи. Качественное сопоставление результатов показало, что 100% испытуемых подтвердили ошибки, допущенные на письме, в устных ответах. В результате диагностики у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи IV уровня выявлены особенности проявления дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза:

- пропуск букв,
- вставка букв,
- перестановки букв,
- пропуск слов,
- антиципации,
- контаминации,
- раздельное написание слов,
- слитное написание слов,
- нарушение порядка слов,
- неправильное определение границ предложения.

Таким образом, нами составлены методические рекомендации, направленные на преодоление выявленных нами в ходе констатирующего эксперимента дисграфических ошибок нарушения письма. Методические рекомендации построены с учетом индивидуальных и возрастных особенностей. Представленные методические рекомендации могут быть использованы для работы с детьми младшего школьного возраста учителем – логопедом на индивидуальных или групповых занятиях или учителем начальных классов. Комплектование групп необходимо производить соответственно выделенным уровням успешности сформированности навыков письма.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование было посвящено проблеме коррекции дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи IV уровня. Данная проблема сегодня как никогда актуальна, о чем свидетельствует не только большая распространенность дисграфии, но и трудность ее преодоления.

Рассмотрение подходов к изучению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, позволило выявить, что авторы разбирают ее с разных точек зрения. Но все авторы сходятся в том, что у детей с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза выделяются нарушения звуко-буквенного и слогового анализа, и языкового анализа и синтеза.

Целью нашего исследования явилось составление методических рекомендаций по устранению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся вторых классов на основе выявленных особенностей.

В процессе обследования письма обучающихся были выявлены особенности, которые проявлялись в следующих видах ошибок: пропуск букв, пропуск слов, вставка букв, перестановки, контаминации, антиципации, отдельное написание слова, слитное написание слов, нарушение порядка слов, неправильное определение границ предложения.

Результаты исследования навыков языкового анализа показали, что большинство детей допускали ошибки при определении количества звуков и слогов, последовательности звуков.

На основе полученных данных в ходе исследования, нами были подобраны методические рекомендации для детей с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Представленные методические рекомендации включают в себя задания, которые можно использовать на различных этапах коррекционного воздействия. Методические рекомендации составлены с учетом основных логопедических принципов, индивидуальных и возрастных особенностей, системности и последовательности в подаче материала.

В ходе исследовательской работы была решена проблема, которая заключалась в выявлении особенностей дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи IV уровня, в поиске рациональных путей логопедической работы и её индивидуализации в отношении каждого обучающегося.

Таким образом, цель работы достигнута, задачи решены.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Азова О.И. Диагностика письменной речи у младших школьников / О.И. Азова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. 64 с.
2. Антонова Ю.Ю., Горбатовская М.Д. Профилактика дисграфии у детей с общим недоразвитием речи // Евразийский союз ученых. 2018. Т. 49.№ 4. С. 37-39.
1. Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников: практ.пособие/ Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова. – 3- е изд., испр.и доп. – М.:
2. Величенкова О.А. Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы (экспериментальное исследование) : автореф. дис. канд. пед. наук М., 2002. 27 с.
3. Величенкова О.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. / О.А Величенкова, М.Н. Русецкая. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 391 с.
4. Визель Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.-метод. пособие / Т.Г. Визель. – М.: Астрель, 2005. 127 с.
5. Волоскова Н.Н. Трудности формирования навыка письма учащихся начальных классов. (экспериментальное исследование) : автореф. дис. канд. пед. наук – М., 1996. 158 с.
6. Грушевская М.С. Дисграфия у младших школьников: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1982. 166 с.
7. Диагностика и профилактика письма у детей с речевой патологией: метод.рекомендации / сост. А.П. Воронова, Л.С. Волкова, Л.М. Шипицына и др. СПб., 1994. 86 с.
8. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки: коррекционная педагогика / О.Г. Ивановская, Л.Я. Гадасина, Т.В. Николаева, С.Ф. Савченко. СПб.: КАРО, 2008. 544 с.

9. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М.: Национальный книжный центр (Логопедия в школе), 2015. 320 с.
10. Использование ИКТ на логопедических занятиях по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза / В.В. Гордеева, М.Е. Гусенкова // Результаты научных исследований: сборник статей Международной научно-практической конференции, Курган, 20 февр. 2016. с.102-105.
11. Карасева И.Л. Анализ специфических ошибок письма учащихся начальных классов // Школьный логопед. 2010. № 3. 21с.
12. Карасева О.В. Развитие навыков языкового анализа и синтеза как профилактика дисграфии у первоклассников / О.В. Карасева, С.Г. Лещенко // Образование в России: опыт, проблемы и перспективы развития По материалам всероссийской и межвузовской научно-практических конференций. Под ред. В.С. Морозовой. Сергиев Посад, 2017. С.56-63.
13. Коваленко О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учебно-метод. пособие. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. 157 с.
14. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003. 330 с.
15. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», 2010. 246 с.
16. Леонтьев А.А. Некоторые вопросы лингвистической теории письма / А.А. Леонтьев // Вопросы общего языкознания. – М. : Просвещение, 2010. 234 с.
17. Логинова Е.А. Нарушения письма: учебное пособие / Е.А. Логинова. – СПб.: Детство-Пресс, 2010. 208 с
18. Лукашенко М.Л. Дисграфия. Исправление ошибок при письме / М.Л. Лукашенко, Н.Г. Свободина. – М.: Эксмо, 2014. 128 с.
19. Лурия А.Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования / А.Р. Лурия. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. 352 с.

20. Ляудис В.Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В.Я. Ляудис. – М.: Междунар. пед. акад., 2014. 245 с.
21. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов / Е.В. Мазанова. – М.: Просвещение, 2006. 143 с.
22. Манылова Е.А. Теоретические основы изучения дисграфии на почве языкового анализа и синтеза / Е.А. Манылова, Е.В. Хмелькова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей, 2017. с. 461- 463.
23. Механизмы и проявления дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников / В.П. Додина, Прилепко Ю.В. // Инновации в науке: вопросы теории и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции, г. Костанай, 03 окт. 2017. с. 7-13.
24. Микфельд Я.О. Анализ трудностей формирования письменной речи младших школьников / Я.О. Микфельд // Практическая психология и логопедия. – 2010. – № 2. 199с.
25. Милостивенко Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей / Л.Г. Милостивенко. – СПб.: Стройлеспечать, 2010. 145 с.
26. Мнухин С.С. О врожденной алексии и аграфии / С.С. Мнухин // Хрестоматия по логопедии. – М. : Просвещение, 2010. 354 с.
27. Обследование речи младших школьников: метод. Рекомендации / [А.В. Мамаева, И.Н. Рейм, Е.В. Насонова и др.]; под ред. А.В. Мамаевой; Краснояр. Гос. Пед. ун-т им В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. 118 с.
28. Овсянникова С.А. Особенности формирования устной речи, навыков языкового анализа и синтеза у детей с разным типом течения дисграфии / С.А. Овсянникова, Т.Ю. Обнизова // Логопедия. – 2010. – № 3. 202с.
29. Одиноква Н.А. Логопедическая работа по преодолению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у учащихся 2-х классов

общеобразовательной школы / Н.А. Одинокова, И.Д. Пермякова // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства материалы научно-практической конференции, 2017. 194с.

30. Особенности письменной речи детей с общим недоразвитием речи / З.М. Габибова, С.С. Гасанова // Международный студенческий научный вестник: Электронный научный журнал. Режим доступа URL: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013006277> (дата обращения: 12.12.2018)

31. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. 128 с.

32. Поваренкина Н.А. Результаты исследования предпосылок формирования языкового анализа и синтеза и уровня их сформированности у школьников с дисграфией / Н.А. Поваренкина // Специальное образование: материалы XII Международной научной конференции, 2016. 110с.

33. Преодоление дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза / Л.В. Новикова // Всероссийский образовательный портал «Логопедический портал». Режим доступа URL: <http://logoportal.ru/preodolenie-disgrafii-na-pochve-narusheniya-yazykovogo-analiza-i-sinteza/.html> (дата обращения 09.01.2018)

34. Речь в общении: норма, отклонения, коррекция. Материалы Круглого стола ПИ РАО 7 ноября 2014 г. / Ред. Н.Л. Карпова, А.А. Голзицкая, комп. ред. Е.С. Семенюкова. – М.: ПИ РАО, 2014. 148 с.

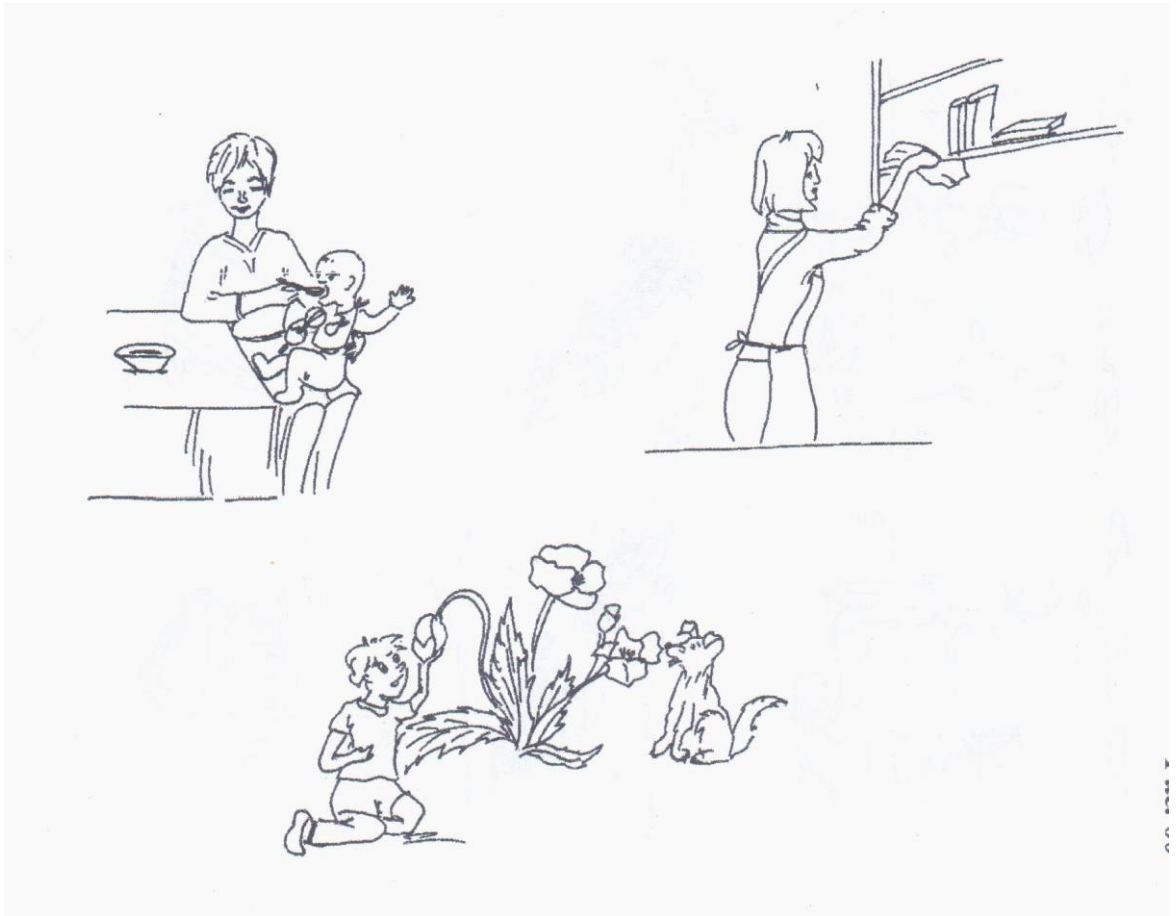
35. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997. 256 с.

36. Соболева С.А. Игры и упражнения по профилактике и коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза / С.А. Соболева // Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение «Центр социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов Выборгского района». – Режим доступа URL: <http://creab.vyb.gov.spb.ru/stati/igry-i-uprazhnenija-po-profilaktike-i-korrekcii-disgrafii-na-pochve-na/>

37. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 1997. – т. 2. – с. 469.
38. Филичева, Т. Б. Логопедия. Теория и практика / [под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т.Б.]. – Москва: Эксмо, 2017. 608 с.
39. Цветкова Л.С. Диагностика и коррекция нарушений письменной речи у детей: методическое пособие для логопедов / Л.С Цветкова. – М.: Просвещение, 2011. 211с.
40. Шурыгина И.А. Коррекция нарушений письма у учащихся младших классов с недоразвитием произвольной психической деятельности в общеобразовательной школе / И.А. Шурыгина: Дис.... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2013. 205 с.
41. Щапова М.С. Логопедическая работа по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников [Электронный ресурс] / М.С. Щапова // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – Режим доступа URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya/2013/02/13/logopedicheskaya-rabota-po-korreksii-disgrafii-na-pochve>
42. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. М.: ИНТОР, 1998. 112 с.
43. Юрова Е.В. Коррекция письменной речи / Е.В. Юрова. – М. : Аквариум, 1998. - 208 с.
44. Яковлева Н.Н. Коррекция нарушений письменной речи: учебно-методическое пособие / Н.Н. Яковлева. – СПб.: СПбАППО, 2004. 172 с.
45. 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. (Коррекционная педагогика). М.: АРКТИ, 2007. 360 с.



Приложение А



## Приложение Б

Таблица 1. Результаты задания «Запись самостоятельно составленных предложений».

Ошибки \ Ф.И.	Алина И.	Арина Е.	Арсений П.	Вика Е.	Даша Т.	Ерофей О.	Маша К.	Миша К.	Юля Ц.	Яна М.
Пропуск букв	2	1	1	-	-	2	-	-	-	-
Вставка букв	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Перестановки букв	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Антиципации	-	-	1	-	-	-	-	1	1	-
Персеверации	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Контаминации	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Пропуск слов	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-
Раздельное написание слова	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Слитное написание слов	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Нарушение порядка слов	-	-	-	1	-	1	1	-	-	1
Неправильное определение границ	-	-	1	-	2	-	1	-	1	-
Баллы	10	5	5	10	10	5	10	10	10	10
Уровень	С	НС	НС	С	С	НС	С	С	С	С

## Приложение В

Таблица 2 - Результаты диктанта.

Ф.И. Ошибки	Алина И.	Арина Е.	Арсений П.	Вика Е.	Даша Т.	Ерофей О.	Маша К.	Миша К.	Юля Ц.	Яна М.
Пропуск букв	2	3	2	-	-	6	-	4	1	-
Вставка букв	1	-	-	-	-	-	-	2	-	-
Перестановки букв	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Антиципации	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-
Персеверации	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Контаминации	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
Пропуск слов	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Раздельное написание слова	1	2	-	-	-	1	-	-	-	-
Слитное написание слов	-	-	1	-	2	4	1	-	3	3
Нарушение порядка слов	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Неправильное определение границ	5	2	3	3	1	2	4	2	3	-
Баллы	0	0	0	5	5	0	5	0	0	5
Уровень	Н	Н	Н	НС	НС	Н	НС	Н	Н	НС

## Приложение Г

Таблица 3 - Результаты списывания.

Ф.И. Ошибки	Алина И.	Арина Е.	Арсений П.	Вика Е.	Даша Т.	Ерофей О.	Маша К.	Миша К.	Юля Ц.	Яна М.
Пропуск букв	-	2	5	-	-	2	-	2	1	-
Вставка букв	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Перестановки букв	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Антиципации	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Персеверации	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Контаминации	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Пропуск слов	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Раздельное написание слова	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Слитное написание слов	-	-	-	-	1	1	3	-	1	1
Нарушение порядка слов	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Неправильное определение границ	2	2	-	1	2	1	-	1	1	-
Баллы	5	5	5	10	5	5	5	5	5	10
Уровень	НС	НС	НС	С	НС	НС	НС	НС	НС	С

## Приложение Д

Таблица 4 – Результаты исследования навыков письма

Ф.И.	Запись самостоятельно составленных предложений	Диктант	Списывание	Общий балл	Уровень успешности
Алина И.	10	0	5	15	Низкий
Арина Е.	5	0	5	10	Низкий
Арсений П.	5	0	5	10	Низкий
Вика Е.	10	5	10	25	Ниже среднего
Даша Т.	10	5	5	20	Ниже среднего
Ерофей О.	5	0	5	10	Низкий
Маша К.	10	5	5	20	Ниже среднего
Миша К.	10	0	5	15	Низкий
Юля Ц.	10	0	5	15	Низкий
Яна М.	10	5	10	25	Ниже среднего

## Приложение Е

Таблица 5 - Результаты обследования сформированности языкового анализа

Вопросы	Алина И.	Арина Е.	Арсений П.	Вика Е.	Даша Т.	Ерофей О.	Маша К.	Миша К.	Юля Ц.	Яна М.
Сколько слов в предложении: «Около дома росла берёза»?	2	1	1	1	0	1	2	2	3	2
Какое второе слово в этом предложении?	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1
Сколько слогов в слове «рак»?	2	2	2	3	2	2	2	3	3	3
Сколько слогов в слове «машина»?	1	2	1	2	2	0	1	2	1	1
Какой третий слог в слове «машина»?	0	2	2	2	2	1	1	2	1	2
Сколько звуков в слове «рак»?	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3
Сколько звуков в слове «шапка»?	2	1	0	2	2	1	1	1	1	2
Какой первый звук в слове «шапка»?	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3
Какой третий звук в слове «школа»?	2	0	1	3	3	0	3	0	1	3
Какой звук после «ш» в слове «школа»?	2	0	0	2	3	0	2	0	0	3
Всего	17	14	13	22	20	12	19	17	18	23
Уровень	НС	Н	Н	С	С	Н	С	НС	НС	С

## Приложение Ж

Таблица 6 - Сравнительная таблица с показателями сформированности навыка языкового анализа и синтеза в письменных работах и устных ответах

Ф.И.	Допущенные ошибки на письме	Допущенные ошибки в серии из 10 проб
Алина И.	Пропуск букв Пропуск слов  Раздельное написание слов	- количество звуков в слове; - количество слов в предложении; - количество слогов в слове
Арина Е.	Пропуск букв Раздельное написание слов	- количество звуков в слове; - количество слогов в слове
Арсений П.	Пропуск букв Перестановки  Антиципации Слитное написание	- количество звуков в слове; - последовательность звуков в слове; - позиционный звук - количество слов в предложении;
Вика Е.	Пропуск слов	- количество слов в предложении;
Даша Т.	Слитное написание слов	- количество слов в предложении;
Ерофей О.	Пропуск букв Контаминации Раздельное написание слов Слитное написание слов	- количество звуков в слове; - количество слогов в слове  - количество слов в предложении;
Маша К.	Слитное написание слов	- количество слов в предложении;
Миша К.	Пропуск букв Вставка букв Антиципации	- количество звуков в слове;  - позиционный звук
Юля Ц.	Пропуск букв Слитное написание слов	- количество звуков в слове; - количество слов в предложении;
Яна М.	Слитное написание слов	- количество слов в предложении.



## СЕРТИФИКАТ УЧАСТНИКА ОТБОРОЧНОГО ЭТАПА

Подтверждает, что

**Азанова Юлия Юрьевна**

приняла участие в отборочном этапе

Всероссийской студенческой олимпиады

"Я-профессионал" в 2018/2019 учебном году

в категории "**Бакалавриат**"

по направлению "**Специальное**

**(дефектологическое) образование"**

Дата выдачи 25 декабря 2018 года

Регистрационный номер р02-203414



**Яндекс**



## Приложение К

**АКТ ВНЕДРЕНИЯ**  
**результатов выпускной квалификационной работы студента**

Данным актом подтверждается, что результаты выпускной квалификационной работы на тему: «Особенности проявления дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся 2-х классов с фонематическим недоразвитием речи», выполненной Азановой Юлией Юрьевной студенткой КГПУ им. В. П. Астафьева направления подготовки 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование направленность (профиль) образовательной программы: Логопедия внедряются в практическую деятельность МБОУ «Чернореченская СОШ №1».

10.04.2019г.

Директор школы

