

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

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

ТАМОШАЙТИС АЛИНА АНДРЕЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Программно-методическое обеспечение логопедической работы по преодолению нарушений письма, обусловленных несформированностью навыков языкового анализа, у обучающихся третьего класса с общим недоразвитием речи IV уровня

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

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.
«__» _____ 2023 г. _____

Научный руководитель
канд. пед. наук, доцент Мамаева А.В.
«__» _____ 2023 г. _____

Обучающийся
Тамошайтис А.А.
«__» _____ 2023 г. _____

Дата защиты «__» _____ 2023 г.
Оценка _____

Красноярск 2023

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Научно-теоретические основы проблемы преодоления дисграфии обучающихся с общим недоразвитием речи IV уровня.....	6
1.1 Психологическая структура и этапы формирования навыков письма.....	6
1.2 Понятие «дисграфия». Классификации дисграфии.....	13
1.3 Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и коррекции дисграфии на основе нарушений языкового анализа.....	21
Глава 2. Описание проекта «Програмно - методическое обеспечение логопедической работы».....	31
2.1. Паспорт проекта.....	31
2.2. Предпроектный и диагностический этап.....	33
2.3 Разработческий и результативно - оценочный этап.....	36
Заключение.....	44
Список использованных источников.....	46
Приложения.....	50

Введение

Речевая патология у младших школьников создает преграду и сложности для освоения навыков письменной речи, языкового анализа. У детей выявляются трудности при нарушении письма: от полноценной неспособности к усвоению грамоты до частичного неформирования письменной речи.

При общем недоразвитии речи различать между собой речевые звуки оказывается для ребенка труднодоступными и при этом не происходит практического овладения звуковым составом слова; достаточно часто появляются затруднения в определении количества и порядка звуков в слове.

В настоящее время проблема формирования навыков языкового анализа широко распространена. Для развития навыков языкового анализа рекомендуется опираться на теорию П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий, однако на практике зачастую логопеды, работая с детьми школьного возраста, в основном ориентированы на первый этап работы, а специальная последовательная работа над интериоризацией навыков не учитывается. Наблюдается недостаточность программно-методического и дидактического обеспечения для реализации такой работы, этим и обуславливается актуальность нашего исследования.

Определена тема работы: «Программно-методическое обеспечение логопедической работы по преодолению нарушений письма, обусловленных несформированностью навыков языкового анализа, у обучающихся третьего класса с общим недоразвитием речи IV уровня».

Проектная идея: разработать программно - методического и дидактического обеспечения, учитывающие закономерности интериоризации действий языкового анализа у третьеклассников с общим недоразвитием речи IV уровня.

Объект проектного исследования: языковой анализ у третьеклассников с общим недоразвитием речи IV уровня.

Предмет проектного исследования: содержание логопедической работы по развитию языкового анализа у третьеклассников с общим недоразвитием речи IV уровня.

Цель проекта: определить содержание логопедической работы по развитию языкового анализа у третьеклассников с общим недоразвитием речи IV уровня и разработать программно – методическое и дидактическое обеспечение для ее реализации.

Исходя из поставленной цели, были обозначены следующие задачи проекта:

1. Определить современное состояние проблемы развития языкового анализа у детей 3 класса с ОНР IV уровня в психолого-педагогической и логопедической литературе;

2. Выявить актуальные проблемы в образовательной организации – базе реализации в плане развития языкового анализа у третьеклассников с ОНР IV уровня;

3. Выявить особенности языкового анализа у третьеклассников с ОНР IV уровня по результатам анализа речевых карт, логопедических представлений и проведения диагностики;

4. Конкретизировать содержание программы коррекционного курса по «Коррекция нарушения письма», разработать дидактический материал «Граф - схем» и методические рекомендации по его реализации;

5. Оценить предложенное программно – методическое и дидактическое обеспечение через отзывы учителей – логопедов.

Продукт проекта: рабочая программа курса «Коррекция нарушений письма» у третьеклассников с ОНР IV уровня, дидактическое обеспечение – «Граф – схем», и методические рекомендации по его реализации.

Методы исследования: теоретический анализ литературы по проблеме исследования; метод проектирования.

База проектного исследования: проводилась на базе одной из средних школ города Красноярск. В эксперименте приняло участие 5 человек 9 – 10 лет.

Практическая значимость отражается в возможности использования материалами выпускной квалификационной работы в работе логопедов.

Ожидаемые результаты:

- На основе анализа результатов диагностического этапа определены задачи в плане развития навыков языкового анализа.
- Конкретизировать и расширить рабочую программу курса «Коррекция нарушения письма».
- Разработан дидактический материал – «Граф – схем». Методические рекомендации по его реализации.

Структура выпускной квалификационной работы.

В библиографическом списке – 34 источника. Три приложения.

Общий объем работы – 72 страницы.

Объем и структура исследования.

Первая глава «Научно – теоретические основы проблемы преодоления дисграфии обучающихся с общим недоразвитием речи IV уровня» носит теоретический характер. Она включает три параграфа и рассматривает вопросы по теме исследования.

Вторая глава «Описание проекта «Програмно-методическое обеспечение логопедической работы» – практическая. В ней три параграфа. В ней описывается реализованная практическая работа – диагностирование учеников третьего класса и реализация проекта, направленного на коррекцию дисграфии на основе языкового анализа и синтеза.

В приложениях выпускной квалификационной работы прикреплена программа, диагностический инструментарий, который был использован для диагностирования.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ IV УРОВНЯ

1.1 Психологическая структура и этапы формирования навыков письма

Письменная речь – проверенный метод передачи информации, надежное средство общения. Современные инновационные, цифровые технологии не заменят письмо. Оно является для грамотного и культурного человека современного общества простым мастерством. Письменная речь – это как высшая личность [30].

Письменная речь – это речь, которую мы пишем или читаем, она отображается в виде букв и других знаков.

Письменная речь – это речь, по своей структуре отличается развернутостью и синтаксически правильной.

Письменная речь – это способ коммуникации.

Письменная речь помогает передавать информацию на расстоянии. Во время письма человек проходит по многослойной структуре, включающей большое количество операций. У взрослого человека бывает редуцированный характер. Письменная речь становится законченной и развернутой.

На Рисунке 1 (Приложение А) отражены предпосылки трех уровней навыка письма, разработанные Н.А. Самойловой [29].

На Рисунке 1 видно, что подразделяют три этапа – звукобуквенная символика; графическое моделирование слова; реализация графомоторной программы, все предпосылки взаимосвязаны между собой.

Е.В. Копейко считает, что «Процесс письма – не важно, написание самостоятельного сочинения или записывание информации под диктовку, списывание, считают не простым психологическим процессом Первой из специальных операций, входящих в состав обучения процессу письма, является анализ звукового состава того слова, которое подлежит написанию.

Из звукового потока, воспринимаемого и мысленно представляемого пишущим под диктовку человеком, должна быть выделена серия звучаний, - сначала тех, с которых начинается нужное слово, а затем и последующих. Такая задача не всегда легкая» [19, с. 318].

Из статьи А.В. Ефимовой мы поняли, что ребенок без усилий может разделить на слоги простые слова которые оканчиваются на гласные звуки, например: па-па; лу-на; му-ка; во-да; жа-ра и т.д. Более сложным заданием для ребенка будет разделить слова, в состав которых входит стечение согласных и закрытые слоги например: яблоко; гвозди; конфета.

Происходит усложнение, когда ребенок пытается произнести слово целиком, не разделив его на слоги. Соответственно, если ребенок делит слово на слоги, то большая вероятность того, что произношение и написание слова будет правильным. [15, с. 102].

Первым условием для разделения речевого потока является определение последовательности звуков, входящих в слово, то есть для преобразования слова в серию членоразделительных звуков.

Ко второму условию относят уточнение звуков. При произношении происходит формирование звуков, они становятся четкими, понятными. Речь заметно обогащается и человек использует речевые звуки – фонемы.

Т.Г. Булаева считает, что если в слове все звуковые элементы однозначны, то ребенок правильно слышит звуки и запоминает их. Гораздо сложнее бывают случаи, когда приходится отвлекать внимание от этих слышимых вариантов в совершенно разнозвучных вариантах согласных, воспринимать одну и ту же фонему и когда, например, звук согласного входит в мягкий или твердый слог. Идентичные ошибки возникают в тех случаях, когда ребенок различает нужную фонему, отделяя ее от ближнего звука и изменение одного штриха (например, звон) превращает один звук в совершенно другой (например: д, в, т, з, в, д) [8].

Е.С. Николаева написала, что после изучения звукового анализа происходит следующий этап: нахождение фонемы. По ней может быть

составлена схема. Любой звук соответствует букве и затем должен быть записан. В случае если предыдущий звуковой анализ был организован достаточно четко, то транскрипция звуков речи в буквы не представляет особых затруднений. Обучение письму показывает, что звено навыка легко усваивается, но иногда учитель тратит на это много времени. Ученики при обучении письму должны запоминать графическое начертание буквы, чтобы при написании написать ее правильно [24].

Самым последним условием будет являться обозначение букв графическими символами.

Последняя стадия, является частью процесса письма, более точно отражает ту неравномерность структуры и не остается неизменной и, которая характеризует письмо на разных этапах владения языком. Механическое, целенаправленное движение рук – завершающий этап от перехода произносимой речи к письменной.

Письмо – плодотворный процесс деятельности нервной системы, связанный с фиксацией письменного текста на бумаге. Письменная речь складывается впоследствии формирования устной речи. В дошкольном возрасте начинается развитие, малыш обучается слышать и овладевает устной речью. Посредством зрительных образов слов в младшем школьном возрасте продолжает формироваться устная речь. Ребенок, в процессе письма закрепляет знания качественных и количественных характеристик букв. Путем систематического сравнения происходит обучение письму, ребенок ищет различия между услышанным, прочитанным или написанным словом. В первую очередь перед написанием слова, ребенку важно научиться медленно, произносить слова и предложения. Ребенок должен повторять их до тех пор, пока у него не появится автоматизированный навык от образа, услышанного от слова до наглядного, он должен понять, что он пишет.

На Рисунке 2 ознакомимся с кратким содержанием обучения письму.

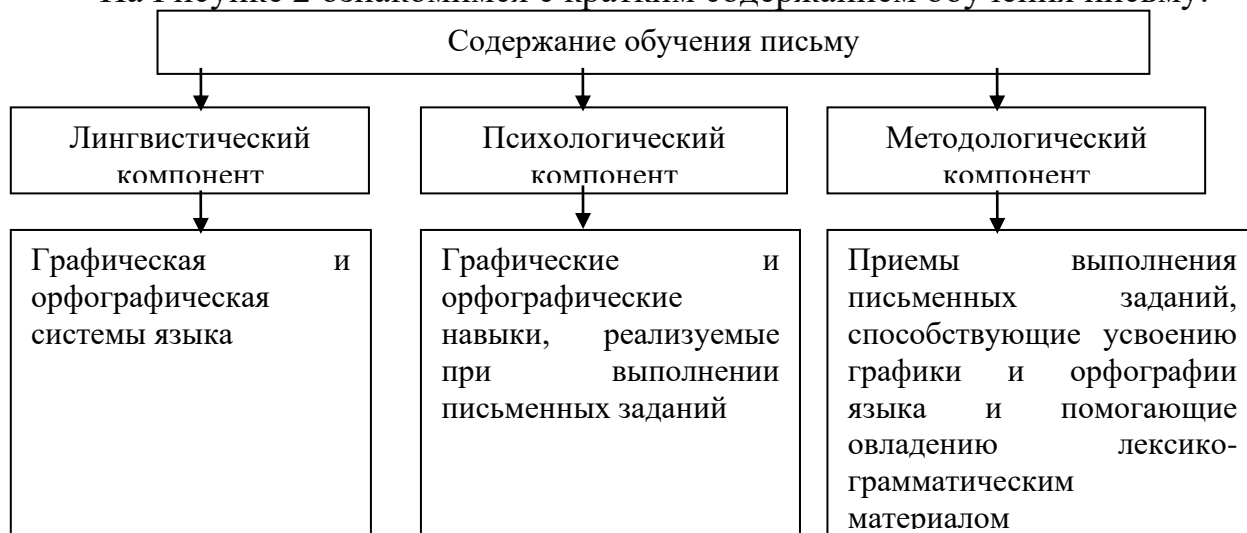


Рисунок 2 – Содержание обучения письму

Таким образом, в содержание обучения письму входят компоненты: лингвистический, психологический, методологический.

По материалам А.Р. Лурия выявлены операции процесса письма (Рисунок 3).

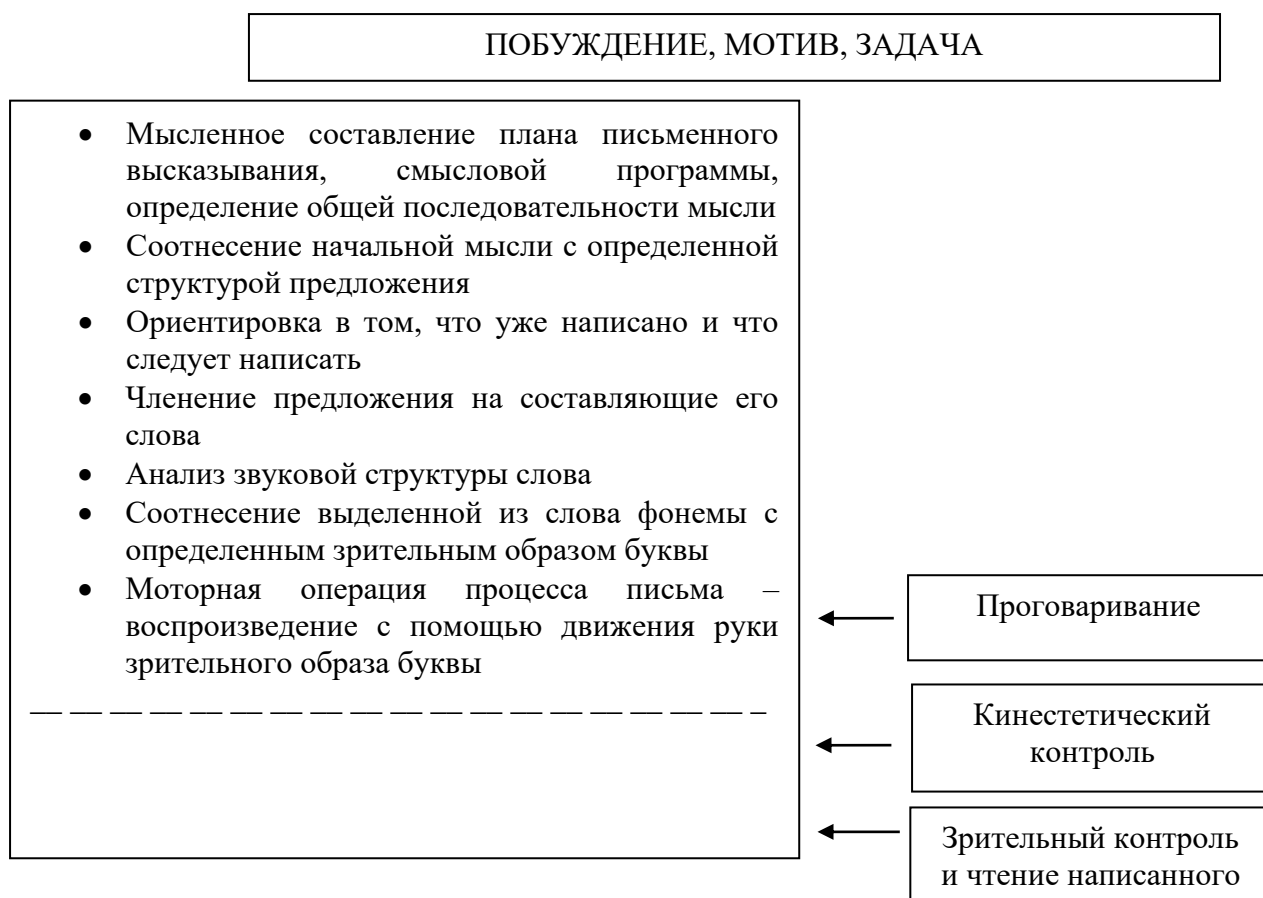


Рисунок 3 – Операции письма по А.Р. Лурия

Письмо помогает размышлять, думать и ученики следуют по логической схеме: мотив; цель; предмет; адресат. Пишущий проходит путь от мысли, осознаваемой в форме внутренней речи, к языковым средствам. Механизм внутренней речи, т. е. составление внутреннего плана или конспекта будущего текста, играет в процессе письма значительную роль.

Устную речь в ряде случаев осложняют ситуативные моменты, а в письменной речи мы сталкиваемся с потребностью развернутых ответов на вопросы, это стимулирует процесс внутреннего внимания. При письменной деятельности человек не имеет собеседника, благодаря этому появляется высокая степень сознательности и произвольности, содержание сообщения отражается более полно.[15].

Навыки овладения письмом видоизменяют психические процессы и предполагают новый вид и тип операции.

По мнению И.Н. Воропаевой процесс письма осуществляется по этапам [12, с. 87]:

- Появление мотива у пишущего человека появляется мысль, что ему надо написать. Он ставит перед собой задачи.
- Продумка замысла. В устной форме человек составляет рассказ, планирует его и рассказывает связно, соблюдая всю логику текста.
- Мысль соотносится с предложениями. При письме порядок слов сохраняется для точной передачи информации. Учащиеся должны мысленно представить, что они хотят написать, прежде чем представить текст на бумаге. В каждом из предложений должны быть указаны пределы.
- Анализ звуковой структуры. Отвечает за распознавание звука. Ребенок должен уметь вписывать буквы в слова в том порядке, в котором должно получиться слово. Важно, при изучении и закреплении звуков, ребенок должен вслух несколько раз проговаривать и произносить их. Звуковой анализ слов обязательно должен осуществляться при совместной деятельности речи и речевых анализаторов.

- Превращение звука в букву. Выбранная фонема в слове визуально соотносится с графическим оформлением буквы. Для различения похожих букв у ребенка должен быть зрительный анализатор, пространственное представление.
- Моторная операция письма. Перед написанием буквы ручкой учащиеся тренируются писать ее в воздухе, прописывая несколько раз пальцем. При этом имеется кинестетический контроль движения рук. Далее к кинестетическому контролю присоединяются зрительный и чтение.

Целью осмысленного действия, в первых этапах, считается формирование навыков движения, которые посвящены необходимому письму на каждую букву. Ребенок, который достаточно изучил буквы, предпринимает попытки фиксировать большие комплексы знакомых звуков с единым знаком, а в последующем такие элементы сочетаются. Сформированный процесс письма принимает сложный автоматизированный характер, и написание целых звуковых комплексов со временем становится автоматизированной, дополнительной операцией, что подтверждает медлительность, характеризующая разного рода развития букв и за которой легко увидеть соединение отдельных привычных звукосочетаний. [10].

И.А. Ахметшина отметила важность развития у человека познавательных процессов и двигательной сферы, координации, ведь эти способности нужны для получения навыков письма [6, с. 60].

По мнению Л.А. Ваниной письмо, есть тяжелый процесс речевой деятельности. В нем принимают участие различные анализаторы [10, с. 272]:

- зрительный – подбирает соответствующую графему;
- речедвигательный – отвечает за произношение (навыки артикуляции);
- речеслуховой – участвует в выборе фонемы при произношении;
- двигательный – переводится из графемы в кинему.

Психологическое содержание ребенка включает сохранение порядка входящих звуков, звуковой анализ фиксируемого слова, детализация фонематического состава слова. Способности письма у него носят

осознанный характер, поэтому данный процесс в значительной мере сводится к изменению отдельных звуковых «вариантов» в понятные, стабильные фонемы и к анализу их временной последовательности. Система акустического анализа, связанная с функцией временных систем, так и скрытая артикуляция, которая уточняет звуковой состав слова и содействует сохранению последовательности входящих в слово элементов, все это играет важную роль в процессе письма. Последнее связано главным образом с работой афферентных отделов коры головного мозга, из специализированных отделов двигательной области. Ребенок должен сохранить в своей долговременной памяти графическое написание буквы. Главная особенность – это сохранение и удержание в памяти.

Тип письма может быть неоднозначным по составу психофизиологических механизмов, на которых они основаны.

В журнале философско-психологических наук было отмечено, что если акт простого письма всегда исходит из механизмов оптического анализа или может происходить без особого участия акустической и кинестетической систем, то письмо под диктовку или произвольное письмо по заданию, задействующее более сложные механизмы и, как правило, не может безопасно пройти с нарушением механизма акустико-кинестетического анализа, базирующегося на соответствующих отделах коры головного мозга [11].

Абсолютный распад диктантного письма может не сопровождаться разделением известных «моторных идеограмм», зачастую обеспечивающие примерами разделения в написании разных слов по своему обыкновению и от других мозговых механизмов происходит деятельность автоматизированного письма. Этим разделением, между разными видами письма (сохранение одних видов при затухании других) можно показать, что, казалось бы, близкие формы письма могут требовать помощь в осуществление одновременно разных корковых систем и участие психофизиологических процессов. Нужно задействовать все многообразие

корковых механизмов, так как процесс письма является исключительно подвижным психофизиологическим процессом.

Таким образом, сделаем вывод о том что, овладение навыком письма – тяжелый и многогранный процесс. В его развитии участвует множество познавательных процессов. Чтобы все возникающие трудности были сразу решены, необходимо изучать, диагностировать физические, психические, познавательные процессы учеников. Это помогает видеть логопеду или педагогу, в каких сферах ребенок нуждается в коррекции.

1.2 Понятие «дисграфия». Классификации дисграфии

В отечественной логопедии в настоящее время принято понимать, что в исследованиях А.Г. Змановской и Ю.В. Гридасовой обозначено, что дисграфия – частичное расстройство письменной речи, связанное с недостаточной сформированностью психических процессов, участвующих в осуществлении и контроле почерка. При дисграфии у школьников проявляются ошибки, которые не проходят сами по себе, а требуют исправления ошибок. По специальной методике осуществляется диагностика дисграфии, которая включает в себя обязательный анализ письменных контрольных работ, исследование устной и письменной речи. По преодолению дисграфии коррекционная работа подразумевает развитие фонематических процессов, грамматики, связной речи, невербальных функций, устранения нарушений звукопроизношения, расширение словарного запаса слов [17].

Дисграфия проявляется ошибками при письме. Они могут быть различными, школьники не знают норм и правил. Частые ошибки при дисграфии:

- смешение, замена, пропуск букв, особенно парных;
- искажение слова, перестановка букв или слогов в слове;
- нарушения при слитности или разделении слова;
- аграмматизм на письме.

Письмо при дисграфии затруднено, почерк не читаем, присутствует медлительность, заторможенность, буквы разной высоты, наклона, иногда отсутствует соединение между буквами, забывают, как пишутся прописные буквы. В дошкольном возрасте диагноз дисграфия не ставится. Он может быть присвоен, когда ребенок пошел в школу и овладел техникой письма. Дисграфия может проявляться в непереводаемых симптоматике: нарушения в неврологии, снижение работоспособности, рассеянность, снижение запоминания и т.д. [26, с. 77].

Дисграфия – частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [32].

Чаще дисграфия диагностируется у учеников начальных классов. У обучающихся средних и старших классов также может быть выявлена дисграфия, но уже реже. Некоторые ученики уже поступают в школу с диагнозами и имеют различные недоразвития.

В логопедии исследователи пришли к мнению, что у детей может быть нарушение письма и его диагнозом может быть дисграфия или аграфия. При дисграфии изменяется письменная речь, но она так же останется средством общения. Так как у ребёнка не сформированы навыки письменной речи, то у него могут появиться проблемы при чтении.

Письмо тесно взаимосвязано с устной речью и это подтверждает то, что в дисграфии могут быть причины, что вызывают и дислалию, афазию, тяжелые нарушения речи, задержку психического развития и т.д.

Среди причин дисграфии выделяют [18]: 1. Органические причины – патологии во время беременности; поражение головного мозга; инфекционные заболевания. 2. Социально-психологические факторы – в семье разговаривают на нескольких языках; не корректируют неправильное произношение детей; в окружении, люди не правильно произносят слова, ставят ударения; малообщительность.

Или же, если у ребёнка уже есть нарушения в речи, интеллекте, то у него предрасположенность к появлению дисграфии. У взрослых людей может быть дисграфия, но она вызвана травмами: черепно-мозговой удар; сотрясение мозга; инсульт; наличие опухолей и пр.

В соответствии с определением термина «дисграфия» возможно выделить следующие особенности ошибок при дисграфии:

1. Ошибки при дисграфии являются стойкими и специфическими, что позволяет отграничить эти ошибки от ошибок «роста», «физиологических» (по Б.Г. Ананьеву) ошибок, закономерно встречающихся у детей при овладении письмом. Следует отметить, что ошибки дисграфии по внешнему проявлению сходны с так называемыми физиологическими ошибками, но при дисграфии эти ошибки более многочисленны, повторяются и сохраняются длительное время.

2. Дисграфические ошибки взаимосвязаны с несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма, дифференциации фонем на слух и в произношении, анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, оптико-пространственных функций.

Нарушение элементарных функций также может привести к нарушениям письма. Но эти нарушения письма не считаются дисграфией.

Нарушения письма у детей (например, при задержке психического развития) могут быть связаны с педагогической запущенностью, нарушением внимания, контроля, которые дезорганизуют весь процесс письма как сложной речевой деятельности. Однако в этом случае ошибки если и не связаны с информацией высших психических функций, то не специфичны, а вариабельны и потому не дисграфичны [14].

3. Ошибки дисграфии характеризуются нарушением фонетического принципа письма, то есть ошибки наблюдаются в сильной фонетической позиции («лопада» – вместо лопата, «дм» – дом, в отличии от

орфографических ошибок, которые наблюдаются лишь в слабой фонетической позиции («вадяной» – водяной, «дама» – дома).

4. Ошибки характеризуются как дисграфические в том случае тогда, когда они наблюдаются у детей школьного возраста.

У детей дошкольного возраста письмо сопровождается множеством ошибок, сходных по характеру и проявлению с дисграфией. Однако у дошкольников многие психические функции, обеспечивающие процесс письма, еще недостаточно сформированы. Поэтому эти ошибки естественны, «физиологичны».

Выделяют следующие группы ошибок при дисграфии:

1. Искаженное написание букв.

2. Замены рукописных букв:

а) графически сходных (в – д);

б) обозначающих фонетически сходные звуки (д – т).

3. Искажение звукобуквенной структуры слова: перестановки, добавления, персеверации, контаменации букв, слогов (н-р, «весена» – весна, «стана» – страна, «кулбок» – клубок).

4. Искажение структуры предложения: отдельное написание слова, слитное написание слов, контаменация слов (н-р, «Истеплых странлетят» грачи).

5. Аграмматизмы на письме (н-р, много «карандашов», нет «ключов», на ветков).

Е.Н. Крукович обозначила: «Ребенок, что четко произносит слова, обладает культурой речи, имеет большой словарный запас, в устной речи не допускает ошибок, будет грамотнее писать. Письменная речь развивается при регулярном закреплении практического навыка и обучении. В соответствии с современными представлениями, патогенез дисграфии у детей связан с несвоевременным становлением процесса латерализации функций головного мозга, в т. ч. установления доминантного по управлению

речевыми функциями большого полушария. Нормой считается, если все эти процессы сформированы к концу начальных классов» [20, с. 182].

При дисграфии недостаточно развиваются психические процессы. Операции порождения письменного высказывания, со стороны психолингвистики, считаются нарушением механизмов дисграфии: оформления и внутреннего программирования, лексико-грамматического структурирования, деления предложения на слова, фонематического анализа, соотнесения фонемы с графемой, моторная реализация письма под зрительным и кинестетическим контролем.

В исследованиях О.Н. Некрасовой выделены виды дисграфии [23]:

1. Артикуляторно-акустическая – нарушена артикуляция, звукопроизношение;
2. Акустическая – ребенок не различает фонемы;
3. Дисграфия, появившаяся в следствии неразвита языка анализа и синтеза;
4. Аграмматическая – отсутствие развития лексико-грамматической стороны;
5. Оптическая – несформированность зрительно-пространственные представления.

На Рисунке 4 авторами Е.Н. Крукович и М.В. Шорохова выделены различные механизмы и описаны симптомы, которые содержит дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза [20, с. 181].

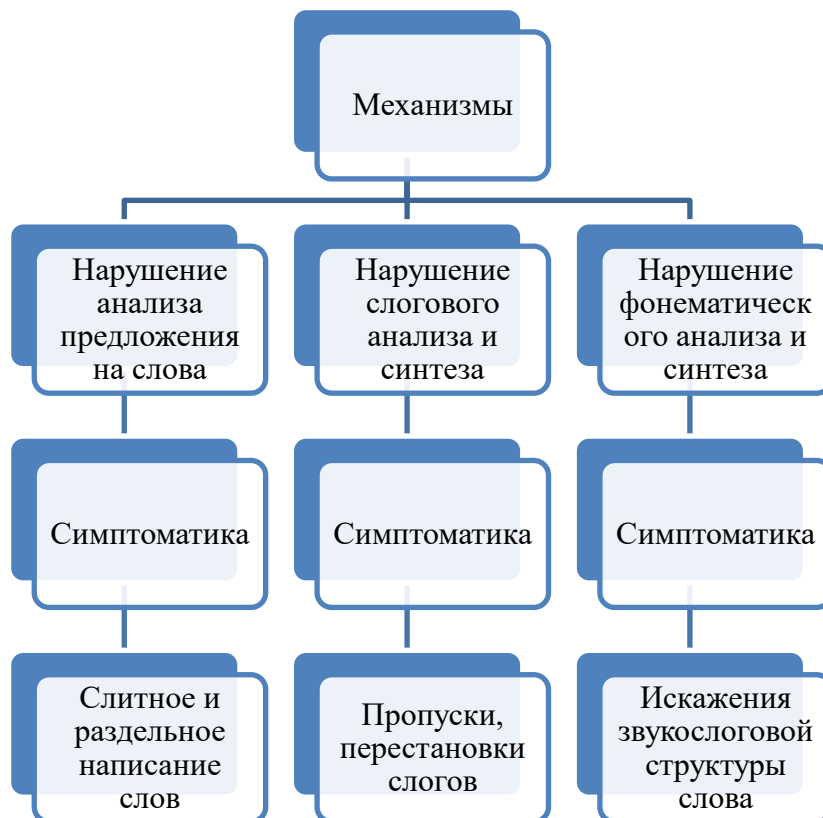


Рисунок 4 – Механизмы дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза

В основе дисграфии лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звукобуквенной структуры слова, что выражается в следующем:

- пропуски согласных при их стечении (диктант – дикат, школа – кола);
- пропуски гласных (собака – сбака);
- добавление букв (тоскали – тосакали);
- пропуски, добавления, перестановки слогов;
- слитное написание слов, особенно предлогов с другими словами;
- раздельное написание слова;
- раздельное написание приставки и корня слова.

Причины дисграфии у учащихся исследователи видят в речевом

недоразвитии, несформированности психических функций и трудностях звукового анализа.

Рассмотрим каждый вид подробно.

Артикуляционно-акустическая дисграфия. Выражается неправильным звукопроизношением.

Акустическая дисграфия. Звукопроизношение находится в норме, страдает фонематическое восприятие. На письме это выражается в замене букв, перестановке их местами.

Дисграфия на основе языкового анализа и синтеза. Характеризуется нарушением деления слов на слоги, а предложений на слова. При этой форме дисграфии ученики пропускают, повторяют или переставляют местами буквы и слоги; пишут лишние буквы в слове или не дописывают окончания; пишут слова с предлогами слитно, а с приставками отдельно. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза встречается среди школьников часто [27].

Аграмматическая дисграфия. Школьники не умеют склонять слово по падежам, числу, роду.

Оптическая дисграфия. На письме ученики могут перепутать буквы, что практически пишется одинаково.

Над дисграфией у детей работают специалисты, и они работают по следующим этапам:

- изучаются письменные работы учеников, фиксируются ошибки;
- проводятся наблюдения за речью детей, организуется беседа;
- анализируется медицинская карта ребёнка, делаются выписки важной информации, что могли способствовать развитию дисграфии;
- исследуется артикуляционный аппарат, мелкая моторика рук, речевые навыки, определяется ведущая рука;
- проводится обобщение наблюдений, исследований и делается вывод.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза – специфическое расстройство, на письме проявляется в виде постоянных

повторяющихся ошибок. Ошибки возникают впоследствии незрелости языкового анализа и синтеза и носят стойкий характер на уровне букв, слогов, слов и предложений. В основе нейропсихологии почерковедческих ошибок лежит принцип системного строения речи [23].

Симптомы дисграфии при языковом анализе:

- пропуск согласных букв в слове;
- пропуск безударной буквы;
- перестановка местами букв, слогов;
- написание лишних букв в слове;
- слитное написание слов или раздельное;
- нарушение границ предложения внутри текста;
- слитное написание предлогов и союзов со словами.

Языковой анализ при дисграфии сопровождается особенными устойчивыми ошибками, которые школьник допускает при письме или чтении. В таком письменном задании можно увидеть, что ребенок пропускает, переставляет буквы, добавляет и заменяет их, это же происходит со слогами и словами. Такие ошибки обусловлены слабым развитием фонематического восприятия, его функций синтеза и анализа звукового состава слова. Недостатки могут быть причиной плохой успеваемости в школе и поведенческих проблем.

Для преодоления дисграфии важна слаженная и совместная работа логопеда, педагога, невролога, ученика и его родителей. Так как нарушения письма не проходят самостоятельно в процессе обучения в школе, дети с дисграфией должны заниматься с логопедом в школьном логопедическом кабинете во внеурочное время.

1.3 Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и коррекции дисграфии на основе нарушений языкового анализа

Вопросами диагностики и коррекции дисграфии занимались такие отечественные логопеды как: А.Г. Змановская, Е.В. Копейко, О.Н. Некрасова, К.В. Елисеева и др. Среди нейропсихологов выделяют: Т.Е. Дубынина, Е.П. Рыжевич, Т.В. Ахутина и др. Среди педагогов выделяют Л.И. Заярная, А.В. Ефимова, Е.С. Николаева, Е.В. Резникова.

Проблемами диагностики и проблемами коррекции письма занимались такие педагоги, психологи как: Е.А. Аленушкина, И.А. Емельянова, И.А. Холостых, И.А. Ахметшина, А.А. Лосева, Х.Г. Юсупова.

Обучение грамоте в русском языке реализуется посредством отдельных методов: звукоаналитический и синтетический, поэтому для их познания ребенок должен легко разбираться в звуковом составе слов, то есть усвоить фонематический анализ и синтез. Из всех видов анализа течения речи: членение предложения на слова, слов на слоги и слов на звуки, самый сложный для детей последний – фонематический анализ слов [15, с. 102].

При логопедическом обследовании детей с нарушениями письменной речи рекомендуется опираться на принципы обследования предложенные: О.Е. Грибовой, Е.А. Левиной, Г.А. Волковой и др.

О.Е. Грибова предлагает стратегию обследование от письменной речи к устной, в этом плане целесообразно обследовать письменные работы. Письменные, контрольные работы должны рассматриваться тщательнее, чем домашние работы. При этом рекомендуется проанализировать разные виды письменных работ: самостоятельные, письмо под диктовку, списывание. Таким образом, вычленив у детей ошибки языкового анализа, они проявляются в нарушении различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа, синтеза.

Важно тщательно проверять, как сформировались навыки языкового анализа. Для этого традиционно используют устно речевые пробы такие как:

определение количества слов в предложении, слогов в слове, звуков в слове. При грубых ошибках рекомендуют исследовать элементарный звуковой анализ, который отрабатывается, как правило, в дошкольном возрасте. В результате анализа важно провести количественный и качественный анализ, указать не только количество ошибок, но и дать их качественную интерпретацию.

Коррекция нарушений письма проявляющихся в пропусках, перестановках, добавлениях рекомендуют проводить на основе развития навыков языкового анализа. Здесь важен принцип поэтапности. Вначале отрабатываются элементарные формы, а после уже сложные [16, с. 244].

В результате анализа трудов П.Я. Гальперина в области теории поэтапного формирования умственных действий была разработана система свойств действий человека. Все свойства действия классифицируются на две группы: Первая группа: первичные действия, которые характеризуют любое действие человека: полнота свойств звеньев; мера дифференцировки существенных отношений от несущественных; уровень реализации; энергетические свойства. Вторая группа: вторичные действия, которые представляют собой итог соединения первичных свойств: рациональность; осмысленность; критичность; мера усвоения [21].

Интериоризация любого навыка происходит в три этапа. Вначале действие происходит только в совместной деятельности ребенка и взрослого, на втором этапе – рядом с взрослым, который выполняет функцию подсказчика и напоминки, и только на третьем этапе нужные действия выполняются самостоятельно.

Разрабатывая сложные формы фонематического анализа, следует иметь в виду, что умственное действие происходит через этапы формирования, основными из них считаются: овладение действием на основе овеществления, а после - на основе сильной речи, а еще позже - переход на ментальный план (по П.Я. Гальперину) [21, с.391].

Рассмотрим каждый из этапов.

1 этап – формирование фонематического анализа и синтеза с опорой на графическую схему, внешние действия.

Работа начинается с опоры на графическую схему слов, которая состоит из определенного количества квадратов. По мере выделения звуков ребенок должен составить схему с фишками. Таким образом, ребенок создает наглядную модель слова, отражающую количество и последовательность звуков в определенном слове [21, с. 391].

2 этап – направлен на формирование действия звукового анализа в проговаривании. Фонематический анализ опирается на проговаривание, не задействуя вспомогательные средства. Слова для разбора произносятся вслух, определяют количество звуков, последовательность и место. [21, с. 391-392].

3 этап – формируются действия фонематического анализа в умственном плане. Количество, последовательность звуков в слове определяется, не называя его, не произнося, и это помогает наглядному материалу [21, с. 392].

При формировании навыков звукового анализа нужно учитывать постепенное усложнение и последовательность форм фонематического анализа звуко-слогового состава.

Предлагают речевой материал от простого к сложному [21, с. 392]:

- слова из двух гласных: ау, уа;
- односложные слова, состоящие из обратного слога (он, ус), из прямого открытого слога (мы, да);
- односложные слова, состоящие из закрытого слога (лес, рот);
- двусложные слова, состоящие из двух открытых слогов (коса, мыло);
- двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слогов (замок, каток);
- односложные слова со стечением согласных в начале слова (стул, грач);
- односложные слова со стечением согласных в середине слова (бровки, тряпка, юбка и др.);

- двусложные слова со стечением согласных в начале слова (штаны, крупа и др.);
- двусложные слова со стечением согласных в начале и в середине слова (клумба, плотник и т.д.);
- трехсложные слова (пирог, сапоги, голова).

На первичных моментах работы по развитию фонематического анализа используются способы: проговаривание вслух, графические схемы. Конечно итоговой целью логопедической работы становится формирование действий фонематического анализа интегрированно, без опоры на внешние дополнительные опоры.

Дисграфия на почве несостоятельности звукового анализа и синтеза голосового потока является одной из основных среди дисграфий у детей.

К.В. Елисеева считает, что для дифференциальной диагностики этих нарушений необходимо уточнить критерии, на основании которых различают дисграфические ошибки. Главным критерием является принцип правописания, который в основном нарушается. В русской орфографии существуют 4 основных принципа: фонетический, фонематический, морфологический, традиционный [14, с. 643].

Фонетический принцип правописания говорит сам за себя, он заключается в звуковом анализе речи. Слова пишутся так, как они слышатся и произносятся. Звуковой состав слова обозначает звуки определенными буквами.

Таким образом, для реализации фонематического принципа письма необходимы фонемная дифференциация и фонематический анализ.

Традиционный принцип предполагает написание словарных слов, написание которых сложились в истории развитии письменности и не могут быть объяснены ни фонетическим, ни морфологическим принципом правописания.

Морфологический принцип состоит в том, что морфемы слов (корень, приставка, суффикс, окончание) с одинаковым значением имеют и

одинаковое написание, хотя их произношение в сильной и слабой позиции может быть различным (дом – до (а)мА, стол – сто (а)лы). Использование морфологического принципа предполагает умение определять значимые морфемы слова, определять морфологическую структуру слова, различать морфемы с одинаковым значением, произношение которых может различаться в разных фонетических условиях. Уровень развития морфологического анализа тесно связан с развитием словарного запаса и грамматического строя речи. [25].

И. В. Серебряный писал, что особенно тяжелый вид лингвистического анализа является фонематический. Во многих случаях при этом виде дисграфии наблюдаются неправильность буквенного состава слова. У обучающихся дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза проявляется на письме в пропущенных гласных буквах, пропущенных согласных буквах при их слиянии, перестановки и добавления слогов, перестановках и сложениях букв; пропуски и слитное написание. [13, с. 18].

Важно изучить содержание рабочих программ и проанализировать, как необходимо работать с дисграфией на основе Лингвистического анализа. В рабочей программе особое внимание уделяется тому, что у младших школьников с ОНР наблюдается нарушение лингвистического анализа и синтеза. Это выражается на письме в нарушениях построения предложения и слова [28].

Коррекционная работа направлена на преодоление ошибок в письме вследствие дисграфии на основе нарушения Лингвистического анализа, синтеза, исполнительской работы на уровне звука, буквы, слога, слова, словосочетания, текста.

Из цели ставят задачи по развитию [28]:

- фонематического анализа, синтеза;
- слогового анализа, синтеза;
- языкового анализа, синтеза.

В таблице 1 можно ознакомиться с содержанием работы по конкретной теме урока, что способствует развитию языкового анализа слов.

Таблица 1 – Содержание работы по развитию языкового анализа слов

Тема	Содержание работы
«Звук»	Ученики учатся сравнивать гласные и согласные; образовывать звуки, произносить их; дифференцируют звуки.
«Гласные I ряда»	Образование гласных I ряда; соотношение звуков с буквами; знакомство со схемой; выделение гласных в словах; определение места гласных I ряда во всех позициях в слове.
«Мягкий знак»	Характеристика мягкого знака; закрепление знаний в орфографии; зрительное восприятие звука и буквы; звукобуквенный анализ.
«Согласные звуки»	Фонематическое восприятие; соотношение звуков с буквами; выделение согласных звуков в словах.
«Слог»	Изучение понятия; выделение слогов; знакомство со сложносоставными словами; дифференциация слога.
«Ударение»	Знакомство с ударением; соотношение со схемой; подбор примеров к схемам.
«Родственные слова»	Изучение строения слова; поиск однокоренных слов; выделение корня.
«Словообразование»	Образование новых слов с помощью разных способов; работа с графическими схемами слов.
«Состав предложения»	Выделение слов в составе предложения; определение количества слов; работа с графическими схемами предложений.
«Последовательный рассказ»	Знакомство со структурой текста; понимание построения текста; восстановление рассказа по плану или сюжетным картинкам; составление рассказов различного типа.

Учитывая разную сложность форм фонематического анализа и синтеза и последовательность овладения ими в онтогенезе, логопедическую работу проводят в следующей последовательности [28]:

1. Выделение звука в слове и определение наличия звука в слове.

Примеры упражнений: придумать слова со звуком «м»; отберите те картинки, в названии которых слышен звук «л».

2. Выдели звуки в начале, в конце слова. Определи первый и последний звук в слове, а также его место (начало, середину, конец слова). При формировании этого действия предлагаются следующие задачи: определить первый звук в слове, последний звук; определить место звука в слове.

Примеры упражнений: найди и выбери букву, соответствующую последнему звуку слова, начинающегося с ударного гласного; назови слова, которые начинаются на согласный р, п, с.

3. Найди только те картинки названия предметов, которых начинаются с определенного звука; по сюжетной картинке назови слова, начинающиеся с определенного звука.

4. Определи последовательность, количество и место звуков по отношению к другим звукам.

Примеры заданий: подбери слова, которые начинаются на звук «м»; назови слова, которые заканчиваются на звук «л»; назови слова, в которых звук «п» в середине слова; назови фрукты и овощи, названия которых заканчиваются на звук «н».

По мнению Л.И. Заярной, для того, чтобы исправить ошибки на письме связанные с дисграфией, нужно в логопедическую работу ввести задания, которые будут содержать большое количество вокального материала. Логопедические занятия должны иметь системный характер и проводиться на протяжении длительного времени. [16, с. 245].

4. «Картинки-невидимки».

Включить в логопедические занятия игру на память и соответствие. Суть игры – «картинки-невидимки», в том, что логопед выкладывает на столе изображения в хаотичном порядке, показывая, ребенку картинку и переворачивает на лицевую сторону. После того, как логопед разложит все картинки, ребенок находит одинаковые картинки и откладывает их в сторону. На карточках могут быть изображены рисунки предметов или символы.

5. Развитие способностей к распределению, переключению и концентрации внимания:

Логопед дает задание подсчитать количество геометрических фигур двух видов, не обращая внимания на остальные фигуры; можно использовать такие фигуры как: треугольник, квадрат, круг, овал, прямоугольник и т.д.

6. Порядок выполнения действий, планирование.

Игры на выполнение многошаговых инструкций (2, 3, 4, и 5-шаговые инструкции): по опорным символам, по памяти (словесной инструкции).

К методам работы по формированию предваряющего контроля важно отнести:

Музыкальные упражнения, должны быть в логопедических занятиях. Логопед предлагает детям пару фраз, которые рифмуются между собой из знакомой песни. Каждое слово предложения обозначается изображением объекта выполняющего действие или объект на который направлено это действие, таким образом выкладываются все рифмующие предложения в виде схемы. Логопед дает задание пропеть предложения, основываясь, на рисунки. Сложные по слоговой структуре слова поддаются анализу и обсуждению. Обязательному анализу подлежат слова действия.

На новом занятии логопед показывает образец пения по рисункам и схемам. Далее Логопед дает задание записать предложения песни по памяти, вспомогательными средствами будут являться картинки с предметами и действиями. Данное упражнение формирует у детей зрительное внимание и способствует развитию концентрации.

Метод ритмизованного чтения (на основе методики Т.Г. Визель):

Логопед дает задание прочитать предложения разделяя каждое слово на слоги сопровождая ритмом. Важно следить за равномерным и правильным произношением. Слова ребенок должен произносить, так как пишутся. Данное упражнение развивает чувство ритма и правильное произношение слов.

Данное упражнение можно выполнять различными способами:

Логопед дает задание повторять слова с ритмом и фиксировать их на листе бумаге;

Логопед дает задание разделить вслух каждое слово произнесенного им предложения. Педагог воспроизводит предложение обычным голосом, без ритма и деления слов на слоги;

Для развития навыков контрол, за собственной письменной деятельностью при коррекции дисграфии, нужно использовать следующие приемы:

- логопед дает задание ребенку выложить слова с помощью схемы, 2-5 слов в зависимости от памяти ребенка и затем записать слова на бумаге;

- перед началом письменной деятельности осуществлять анализа текста без его прочтения. Анализировать буквы, слоги предлоги и союзы в предложении.

- воспроизведение всего текста вслух при письме;

- воспроизведение шепотом только сложные слова;

- логопед дает задание самостоятельно проверить написанный текст на наличие ошибок.

В основе указанных коррекционно-развивающих и обучающих технологий лежит системный подход, направленный на формирование и совершенствование межфункционального взаимодействия высших психических функций у детей, полнота которого является залогом успешного обучения.

В ходе анализа по проблеме исследования можно сделать следующие выводы:

1. Навык письма – тяжелый и многогранный процесс. В его овладении участвует множество познавательных процессов. Чтобы все возникающие трудности были сразу решены, необходимо изучать, диагностировать физические, психические, познавательные процессы учеников. Это помогает видеть логопеду или педагогу, в каких сферах ребенок нуждается в коррекции.

2. Для преодоления дисграфии важна слаженная и совместная работа логопеда, педагога, невролога, ученика и его родителей. Нужно изучать письменные работы, наблюдать за речью ребенка, изучать медицинские карты, собирать анамнез, исследовать артикуляционный аппарат, мелкую моторику и речевые навыки. Поскольку данное нарушение

самостоятельно не исчезнет и требует незамедлительного вмешательства специалистов.

3. Диагностировать дисграфию целесообразно направляясь от письменной речи к устной. Таким образом, вычленив ошибки, можно с легкостью выстроить коррекционную работу. Важно помнить, что интериоризация навыка происходит последовательно в три этапа, нельзя упустить не один. Нужно не забывать тщательно проверять сформировавшиеся навыки, для этого можно использовать устно речевые пробы. В логопедические занятия нужно включать различные задания и формировать умственные действия поэтапно не исключая ни одного из них.

ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА «ПРОГРАМНО - МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ»

2.1. Паспорт проекта

Цель: конкретизировать и расширить рабочую программу курса «Коррекция нарушений письма» и разработать дидактическое обеспечение логопедической работы по развитию языкового анализа у третьеклассников с общим недоразвитием речи IV уровня для ее реализации.

Целевая группа: обучающиеся 3 класса с ОНР IV уровня.

Продукт проекта:

1. Рабочая программа коррекционного курса «Коррекция нарушений письма».
2. Дидактическое пособие «граф-схем» для реализации рабочей программы.
3. Методические рекомендации по использованию «граф-схем».

Ресурсное обеспечение проекта: компьютер, 3D принтер, пластик, бумага.

Реализация проекта «Программно-методическое и дидактическое обеспечение по развитию языкового анализа и синтеза у третьеклассников с ОНР IV уровня» проводилась на базе одного из Краевых Государственных бюджетных образовательных учреждений г. Красноярска в 2023 году.

В проекте принимали участие дети в возрасте 9-10 лет. Это ученики 3 класса. Количество учащихся: 5 человек.

Сроки реализации проекта: проект краткосрочный, продолжительность 4 месяца.

Проект был проведён в несколько этапов. В плане работы над проектом мы выделили этапы, представленные в Таблице 2.

Таблица 2 – Этапы работы

№	Наименование	Сроки выполнения	Содержание работы
1	Предпроектный	Январь 2023г	1. Изучение контингента обучающихся на базе образовательной организации. 2. Изучение программно-методического и дидактического обеспечения образовательной организации.
2	Диагностический	Февраль 2023г	1. Определение содержания диагностического этапа. 2. Анализ письменных контрольных работ у третьеклассников с ОНР IV уровня. 3. Комплектование группы участников проекта и их характеристика. 4. Проведение диктанта и его анализ. 5. Изучение особенностей сформированности звукового анализа с помощью устно – речевых проб у третьеклассников с ОНР IV уровня.
3	Разработческий	Февраль - март 2023г	1. Конкретизация, расширение рабочей программы курс «Коррекция нарушений письма». 2. Разработка дидактического пособия «Граф - схем» направленного на развитие языкового анализа у третьеклассников с ОНР IV уровня. 3. Разработка методических рекомендаций по использованию «граф - схем».
5	Результативно - оценочный	Апрель 2023г	Оценка предложенного программного, дидактического и методического обеспечения через отзывы практикующих логопедов.

Мы приняли решение провести проект в пять этапов. Период проведения с 09.01.2023 по 30.04.2023. Перейдем к рассмотрению результатов реализации проекта в параграфе 2.2

2.2. Предпроектный и диагностический этап

В данном параграфе представлено подробное описание предпроектного и диагностического этапа проекта.

На предпроектном этапе была проведена работа по изучению контингента детей на базе одного из Краевых Государственных бюджетных образовательных учреждений г. Красноярска. На основе изучения

программно – методического обеспечения школы и беседы с педагогами, можно сделать вывод, о том что, образовательный процесс реализуется по адаптированным основным общеобразовательным программам образования обучающихся с нарушениями зрения Вариант 4.1 и Вариант 4.2. В данном учреждении школьники с нарушениями зрения обучаются в отдельных классах, в которых реализуется адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования вариант 4.1 или вариант 4.2. Педагоги отмечают, что у 60% обучающихся вторых и третьих классов имеется общее недоразвитие речи III-IV уровня. Также по данным логопедов, мы выявили, что у 50% обучающихся третьего класса с ОНР 4 уровня имеются стойкие дисграфические ошибки языкового анализа.

По результатам анализа программно - методического обеспечения используемой образовательной организации, для развития речи, мы выявили, что в школе есть программа по дисграфии, но в ней фрагментарно предоставлен материал и работа по языковому анализу. В программе присутствуют однотипные задания, направленные на развитие звукового анализа по графической схеме, но фрагментарно описана работа, направленная на интериоризацию.

В связи с этим возникает потребность расширить и углубить содержание программы и описать работу, направленную на интериоризацию навыков языкового анализа, так как для данной общеобразовательной организации это будет актуально.

Для того чтобы укомплектовать группу участников проекта проведем диагностический этап. При определении содержания диагностического этапа, мы придерживались стратегии предложенной О.Е. Грибовой «Обследование от письменной речи к устной».

Содержание диагностического этапа представлено в виде схемы на Рисунке 5.



Рисунок 5 – Диагностика сформированности языкового анализа

Содержание предварительного анализа письменных работ, было направлено на изучение контрольных работ и выявление ошибок на основе языкового анализа.

Основной раздел представлен в приложении Б, он включает в себя 2 блока: 1 блок – слуховой диктант; 2 блок – устно-речевые задания. 1 блок «слуховой диктант» включает в себя проведение диктанта, для уточнения данных о степени выраженности дисграфии. При разработке 2 блока «устноречевые задания» за основу была взята диагностика Р.И. Лалаевой.

2 блок направлен на выявление уровня сформированности языкового анализа у детей 3 класса с ОНР IV уровня. Диагностика языкового анализа включает в себя следующие разделы: анализ предложения на слова, слоговой анализ и звуковой анализ.

На предварительном анализе было изучено 50 контрольных работ, учеников 3 класса с ОНР IV уровня в количестве 10 человек, по 5 работ у

каждого ребенка. У детей в количестве 5 человек, были выявлены стойкие нарушение языкового анализа и синтеза в письменной речи.

Из них у 60% допускают ошибки языкового анализа на уровне предложений: слитное написание предлогов со словами, но при этом у 40% встречались единичные случаи слитного написания предлогов со словами и пропуски слов в предложении.

Ошибки слогового анализа на уровне слов имеется у 80% детей, а именно это пропуски и перестановка слогов, и носят устойчивый характер. У 20% детей ошибки на уровне слов встречались редко.

Наиболее распространенными и стойкими являются ошибки звукового анализа на уровне слов, они имеются у 100% детей. У одного ребенка они проявляются не так выражено, 5 ошибок на пропуски гласных и согласных в пяти работах. А у большинства детей носят выраженный характер и множественные ошибки на добавление, пропуски гласных и согласных при стечении.

Для уточнения симптоматики и выраженности ошибок мы с пятью детьми провели диктант, текст диктанта представлен в приложении А.

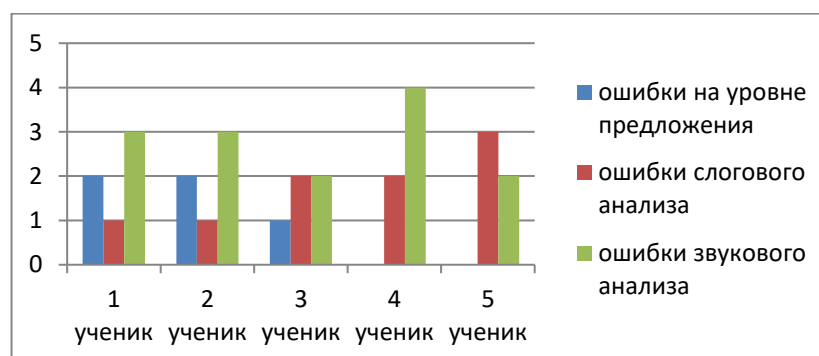


Рисунок 6 – Результаты диктанта «Диагностика языкового анализа»,
(количество ошибок)

Рассмотрим результаты по рисунку 6. У всех пятерых детей выявлены стойкие ошибки, у троих детей на уровне предложения, а у всех пятерых, присутствуют ошибки слогового и звукового анализа. Каждый ребенок допустил всего по 5 – 6 ошибок языкового анализа, тем самым подтверждая данные предварительного анализа письменных контрольных работ.

Для того чтобы уточнить механизм, нами проведено обследование навыков языкового анализа с помощью устно – речевых проб, на определение количества и последовательность слов в предложении допускали ошибки 2 ученика, на определение количества и последовательность слогов в словах допускали ошибки все дети и на определении количества и последовательность звуков в слове допускали ошибки все 5 человек. У детей возникли трудности дифференциации звуков от слогов, и сложности в определении количества слов в предложении. Также имеются сложности в различении согласных и гласных звуков при стечении.

Все эти трудности приводят к тому, что на этапе языкового анализа с опорой на графические схемы дидактический материал не достаточно полон и широк, так как стойкие ошибки сохраняются вплоть до 3 класса.

2.3 Разработческий и результативно - оценочный этап

Продуктом проекта является конкретизация рабочей программы коррекционного курса «Коррекция нарушения письма», дидактическое пособие «Граф-схем» и методические рекомендации по реализации.

На данном этапе нами была расширена и конкретизирована программа коррекционного курса «Коррекция нарушения письма». В приложении В представлено все содержание коррекционного курса программы, жирным курсивом выделено то содержание которое было добавлено и расширено.

В программе важно было доработать следующие моменты: продумать работу над языковым анализом и синтезом, так как в программе мы увидели только первый этап из теории П.Я. Гальперина – «Изучение с опорой на схемы»; мы добавили задачи по языковому анализу с опорой на громкую речь и перенос во внутренний план.

В тематический план были добавлены задачи направленные на формирование языкового анализа и синтеза.

В ходе диагностического этапа мы выяснили, что есть потребность в улучшении и углублении дидактического пособия для работы с

графическими схемами и последующей работой над интериоризацией навыков языкового анализа.

Для решения проблем мы предлагаем дидактическое пособие «граф-схем». Дидактическое пособие «граф-схем» направлено на формирование языкового анализа и синтеза, и является отличным фундаментом для перехода от этапа на основе графических схем к этапу на основе умственной деятельности. С помощью данного дидактического пособия мы усиливаем работу над графическими схемами, тем самым облегчаем переход к поэтапному формированию навыков языкового анализа к умственному плану. Чем лучше будет сформирован первый этап с опорой на графические схемы, тем плавнее будет переход к проговариванию и умственной деятельности, а поспособствуют нам такие психические функции как зрительная память и воображение.

Дидактическое пособие «граф-схем» представляет собой набор моделей, обозначающих звуки, слоги, слова и предложения. В состав комплекта входит речевой материал: буквы алфавита, слоги, слова, предлоги, союзы и предложения.

Модели звуков: ламинированные квадраты красного и синего цветов и квадраты зеленого цвета (гласные/согласные, твердые/мягкие звуки). Квадраты с изображением желтой и черной шляпки, обозначающих звонкость/глухость согласных.

Модели слогов: черные прямоугольники с бортиками из пластика размером 4,4 на 5,5 см, в количестве 12 шт.

Модели предлогов и союзов: белые прямоугольники с бортиками из пластика размером 4,4 на 5,5 см в количестве 4 шт. Формируется правило предлог это маленькое слово, предлоги со словами пишутся отдельно

Модели слов: белые прямоугольники с бортиками из пластика размером 4,4 на 11 см, в количестве 6. Благодаря бортикам в модели слов мы можем вставлять любой распечатанный речевой материал, что позволяет сформировать правило: слова состоят из слогов, а слоги состоят из звуков.

Данные прямоугольники легко входят в черные прямоугольники (предложения), что позволяет сформировать правило: предложения состоят из слов. Слово – часть предложения.

Модели предложений: черные прямоугольники с бортиками из пластика размером 5 на 23 см. в количестве 3шт. Благодаря бортикам в модели предложения мы можем вставлять белые прямоугольники (слова) располагать их на расстоянии друг от друга, что формирует правило: слова в предложении пишутся отдельно. Так же можно вставлять любые распечатанные слова шириной 4,3 см.

Таблица 3 – Описание работы на разных этапах языкового анализа

Этап	Задание	Примерный речевой материал	Навыки	Используемый материал
Звукбуквенный анализ с опорой на графическую схему	Воспроизвести фонематический анализ с помощью графических схем. Определить количество и последовательность с помощью графической схемы	1. гуси 2. звезды 3. кузнечики 4. смотрели 5. оделись	Дифференциация согласных/ гласных звуков. Дифференциация по глухости/ звонкости, мягкости/ твердости Определение количества, место и последовательность звуков в слове	Дидактическое пособие «графсхем» модель звуков
Звукбуквенный анализ с опорой на проговаривание	Определить, сколько звуков в слове, их место с опорой на проговаривание	1. птиц 2. зажурчал 3. заklubился 4. ветвями 5. перелетных	Определение количества, место и последовательность звуков в слове	-
Звукбуквенный анализ на этапе	Определить количество, место и последовательность звуков	1. домик 2. бабушка 3. медведь 4. плавал	Определение количества, место и последовательность	-

Продолжение Таблицы 3

интериори-зации	в слове без воспроизведения слова вслух.	5. мальчики	ность звуков в слове	
Слоговой анализ с опорой на внешние опоры и проговаривание	Определить количество и место слогов в слове с помощью движений нижней челюсти и проговаривания. Показать с помощью схем количество слогов в слове	1. живет 2. домик 3. весной 4. избушки 5. кузнечики	Слова состоят из слогов. Сколько гласных в слове, столько и слогов. Определение количества, место и последовательность слогов	Дидактическое пособие «граф схем» модели слов и слогов
Слоговой анализ с опорой на этапе интериоризации	Определить количество и последовательность слогов в слове без воспроизведения вслух.	1. водой 2. говорливый 3. мастерам 4. пушистыми 5. пронеслась	Определение количества, место и последовательность слогов	-
Анализ предложения на слова с опорой на внешние опоры	Составить графическую схему предложений	1. В саду тихо. 2. Мальчики оделись и вышли во двор. 3. По речке плавали гуси и утки. 4. В траве весело трещали кузнечики. 5. Саша и дедушка смотрели на звезды	Предложения состоят из слов. Слово это часть предложения. Предлоги и союзы со словами пишутся отдельно.	Дидактическое пособие «граф схем» модели предложений, слов, союзов/предлогов
Анализ предложения на слова с опорой на проговаривание	Определить количество, последовательность слов в предложении без воспроизведения предложения вслух.	1. Над водой пронеслась стая перелётных птиц. 2. Зажурчал в овраге говорливый ручеек. 3. Ребята	Определение количества, последовательность и место слов в предложении	

Окончание Таблицы 3

		мастерят птичьи домики. 4. Он заклубился розовым паром. 5. Видит стройные ели с пушистыми ветвями.		
Анализ предложения на слова на этапе интериоризации	Определить количество, последовательность слов в предложении без воспроизведения предложения вслух.	1. Домик бабушки стоял на берегу узкой речки. 2. Высоко в небе застыли весенние облака. 3. Белый медведь живет на крайнем севере 4. Как хорошо гулять весной! 5. На крыше избушки прыгали воробьи	Определение количества, последовательность и место слов в предложении	-

В Таблице 3 представлено описание работы на разных этапах умственной деятельности языкового анализа.

Методические рекомендации по переходу от одного этапа умственной деятельности к другому:

1. Познакомить ученика с графическими схемами и объяснить, какой предмет, что обозначает.

2. Работаем с графическими схемами, предлагаем ребенку выложить схему языковой единицы (предложение из слов, слово из слогов, фонематический анализ).

3. Благодаря бортикам в моделях, можно вставлять языковые единицы в виде слов, слогов и звуков, тем самым постепенно отходя от графических схем.

4. Работаем без графических схем.

Таблица 4 – Задания, используемые логопедом для формирования у детей языкового анализа

Этапы	Задание
Звукобуквенный анализ с опорой на графическую схему	<p>Логопед демонстрирует картинку предмета и предлагает ребенку выложить в модели слов – белый прямоугольник, слово из букв.</p> <p>Логопед просит ребенка дать характеристику звукам и обозначить схематично (гласный/согласный, мягкий/твердый, звонкий, глухой).</p> <p>Логопед дает задание посчитать количество звуков в слове, определить место и последовательность опираясь на графическую схему</p>
Звукобуквенный анализ с опорой на проговаривание	<p>Логопед демонстрирует картинку предмета и предлагает ребенку назвать этот предмет и дать характеристику звукам без обозначения, называя каждый звук вслух.</p> <p>(пример: кот, звук «к» это согласный твердый звук, глухой звук «о» это гласный звук звук «т» это согласный, твердый, глухой звук</p> <p>Логопед дает задание посчитать количество звуков в слове, определить место и последовательность проговаривая слово вслух.</p>
Звукобуквенный анализ на этапе интериоризации	<p>Логопед предлагает набор картинок обозначающих название предмета и цифры, обозначающие количество звуков, и предлагает ребенку соотнести картинку с цифрой. Далее логопед спрашивает место и последовательность звуков, ребенок отвечает, не считая и не называя предмет вслух.</p>
Слоговой анализ с опорой на внешние опоры и проговаривание	<p>Логопед демонстрирует картинку предмета и предлагает назвать этот предмет.</p> <p>Логопед просит ребенка разделить слово на слоги с опорой на количества движений подбородка.</p> <p>Логопед предлагает выложить каждый слог слова на графической схеме, озвучивая каждый слог (для более понятной визуализации слоги можно продублировать напечатанными слогами и показать ребенку, что в каждом слоге 1 гласная). Логопед дает задание посчитать количество слогов в слове, определить место и последовательность опираясь на графическую схему</p>

Окончание Таблицы 4

Слоговой анализ с опорой на умственный план	Логопед предлагает набор картинок обозначающих название предмета и цифры, обозначающие количество слогов, и предлагает ребенку соотнести картинку с цифрой. Далее логопед спрашивает место и последовательность слогов, ребенок отвечает, не считая и не называя предмет вслух.
Анализ предложения на слова с опорой на внешние опоры	Ребенку дается напечатанное предложение и предлагается составить графическую схему к нему. (длинный белый прямоугольник это слово, короткий прямоугольник это союз/предлог) Логопед дает задание посчитать слова в предложении, определить место и последовательность с помощью графической схемы.
Анализ предложения на слова с опорой на проговаривание	Логопед демонстрирует сюжетную картинку и предлагает ребенку составить предложение и исходное предложение увеличить на одно слово. Логопед дает задание посчитать слова в предложении, определить место и последовательность проговаривая предложение вслух.
Анализ предложения на слова на этапе интериоризации	Логопед просит ребенка, чтобы он придумал предложение с конкретным словом; количеством слов. После логопед спрашивает какое количество слов в придуманном предложении, ребенок отвечает, не считая и не называя предложение вслух.

В таблице 4, представлены задания, которые можно и нужно использовать на каждом этапе языкового анализа это позволит снизить уровень ошибок на письме. Как видим, учитель-логопед должен проводить работу с детьми по этапам: звукобуквенный анализ с опорой на графическую схему на этапе интериоризации; звукобуквенный анализ с опорой на проговаривание на этапе интериоризации; звукобуквенный анализ с опорой на умственный план на этапе интериоризации; слоговой анализ с опорой на внешние опоры и проговаривание на этапе интериоризации; слоговой анализ с опорой на умственный план на этапе интериоризации; анализ предложения на слова с опорой на внешние опоры на этапе интериоризации; анализ предложения на слова с опорой на проговаривание на этапе интериоризации; анализ предложения на слова с опорой на умственный план на этапе интериоризации.

На результативно-оценочном этапе мы попросили логопедов школы в количестве трех человек ознакомиться с дидактическим пособием «граф-

схем». По итогу каждый логопед поделился своим впечатлением о продукте нашего исследования, были написаны отзывы о проделанной нами работе. Опишем характеристики логопедов по оценке продукта исследования.

Подробный отзыв логопеда отразили в приложении Г.

Каждый учитель-логопед составил отзыв в свободной форме.

Из характеристики учителя-логопеда № 1 можно выделить, что в целом доработки программы он считает значимыми, ведь обучая детей с общим недоразвитием речи IV уровня необходимо работать не только над звуковым анализом, но и над слоговым анализом и анализом предложения на слова. Дидактическое пособие «граф-схем» хорош тем, что он затрагивает почти все единицы языкового анализа, такие как: звук, слог, слово и предложение. Пособие позволяет плавно перейти от графических схем к проговариванию. Бортики в моделях пособия позволяют вставлять и использовать свой речевой материал.

Учитель-логопед № 2 отметил, что доработанная программа стала существеннее и конкретнее. Данная программа принесет кардинальные изменения, так как добавилась работа по интериоризации. Логопеду понравилось, что дидактический материал был адаптирован для слабовидящих детей. Буквы, модели обозначения характеристики звуков заламинированы матовой пленкой и имеют черный контур. Размер шрифта так же соответствует для слабовидящих детей. По словам логопеда, он будет опираться на таблицу №3 при логопедической работе с детьми.

Учитель-логопед № 3 была приятно удивлена доработкам, так все они очень важны и должны быть отражены в программе. Отметала, что с помощью дидактического пособия «Граф-схем» можно не только работать с такими языковыми единицами как: звук, слог, слово, предложение, но и схематично показать, что такое текст и подвести к тому, что текст состоит из предложений, предложение это часть текста.

Заключение

В ходе изучения литературы, при написании первой главы, нами сделаны выводы.

Навык письма – тяжелый и многогранный процесс. В его овладении участвует множество познавательных процессов. Чтобы все возникающие трудности были сразу решены, необходимо изучать, диагностировать физические, психические, познавательные процессы учеников. Это помогает видеть логопеду или педагогу, в каких сферах ребенок нуждается в коррекции. Письмо – плодотворный процесс деятельности нервной системы.

Дисграфия – частичное расстройство письменной речи, связанное с недостаточной сформированностью психических процессов, участвующих в осуществлении и контроле почерка. При дисграфии у школьников проявляются ошибки, которые не проходят сами по себе, а требуют исправления ошибок. Для преодоления дисграфии важна слаженная работа логопеда, педагога, невролога, ученика и его родителей.

Диагностировать дисграфию целесообразно направляясь от письменной речи к устной. Таким образом, вычленив ошибки, можно с легкостью выстроить коррекционную работу. Важно помнить, что интериоризация навыка происходит последовательно в три этапа, и нельзя упустить не один из них. Нужно не забывать тщательно, проверять сформировавшиеся навыки, для этого можно использовать устно речевые пробы. В логопедические занятия нужно включать различные задания и формировать умственные действия поэтапно не исключая ни одного из них.

На базе одного из Краевых Государственных бюджетных образовательных учреждений г. Красноярска в 2023 году у детей наблюдаются нарушения при письме, и у них диагностируется дисграфия. В связи с выявленными нарушениями, нами расширено и конкретизировано содержание программы коррекционного курса логопедической направленности. Предусмотрены задания на звуковой анализ, слоговой

анализ, и задания на уровне предложения, с учетом поэтапной интериоризации этого навыка. Дидактическое пособие «Граф-схем» разработано и адаптировано для слабовидящих детей: размер шрифта 18-20 кегль, буквы заламинированы в матовую пленку, карточки речевого материала имеют черную рамку. Бортики на графических моделях позволят вставлять и использовать речевой материал. Данное пособие позволяет сформировать начальные навыки звукового анализа и синтеза, что в последствии способствует уменьшить количество дисграфических ошибок, вызванных несформированностью навыков языкового анализа, у обучающихся третьего класса с общим недоразвитием речи IV уровня. Были написаны и оформлены методические рекомендации по использованию «Граф-схем». Одна из таблиц с описанием работы на разных этапах языкового анализа содержит задания, примерный речевой материал и навыки которые формируются при логопедической деятельности. Так же описаны методические рекомендации по переходу от одного этапа умственной деятельности к другому. Во второй таблице представлены задания, которые может использовать логопед на своих занятиях. Все это облегчит работу специалистов, позволит выстроить педагогическую деятельность и уменьшить ошибки детей на письме.

Предложенные нами материалы получили положительные оценки и рекомендации к использованию от практикующих учителей – логопедов. Учителя-логопеды не только написали отзывы в свободной форме, а еще предложили свои задания по использованию дидактического пособия, например. Они отметили важность и нужность данных разработок. Выделили, тот факт, что дидактическое пособие «Граф-схем» не только будет подходить слабовидящим детям, но и всем остальным и является хорошим фундаментом для интериоризации навыков языкового анализа.

Таким образом, проектная идея, цели и задачи проекта реализованы. В качестве дальнейшей перспективы предполагается апробация предложенных нами продуктов.

Список использованных источников

1. Адиян Т.А. Дисграфия: пути преодоления // Преподаватель года. 2019. С. 204-207.
2. Актуальные проблемы образования: позиция молодых. Часть 2: материалы Всероссийск.студ.науч.-практ. конференции // Под.ред.кол., Е.А. Гнатышина, Богачев А.Н., Уварина Н.В. и др. – Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2020. 325 с. [Электронный ресурс] URL http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/9462/Савченков.%20Актуальные%20пробл_обр-ния%20Сб.ст.Ч.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=285 (дата обращения: 01.03.2023)
3. Аленушкина Е.А., Емельянова И.А., Холостых И.А. Дисграфия у младших школьников // Вестник научных конференций. 2020. С. 9-10.
4. Артемьева А.С. Система логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у обучающихся 3 классов с ЗПР // Инновации. Наука. Образование. 2021. С. 1512-15151.
5. Аршинцева Т.П., Погореленко А.П., Матвиенко Е.Н., Гладышева А.В. Формирование навыков языкового анализа и синтеза у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Редакционная коллегия. 2019. С. 39.
6. Ахметшина И.А., Лосева А.А., Юсупова Х.Г. Логопедическая работа по коррекции дисграфии у младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2020. С. 59-62.
7. Белкина Р.Р. Механизмы и симптоматика нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи // Вопросы педагогики. 2020. С. 34-45.
8. Булаева Т.Г. Проблема языкового анализа и синтеза у младших школьников в современной психолого-педагогической литературе // Новые педагогические исследования. 2021. С. 150-152.

9. Быченкова С.Г., Иванова Н.В. К вопросам профилактики дисграфии у детей дошкольного возраста с ОНР // Научный аспект. 2019. № 1 (2). С. 12.
10. Ванина Л.А. Появление дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации. 2020. С. 272-275.
11. Вестник студенческой научной сессии факультета философии и психологии [Электронный ресурс] / [отв. ред. Ю. А. Бубнов]; Воронежский государственный университет. Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2022. Вып. 16. 211 с. URL <http://www.phipsy.vsu.ru/students/pdf/vestnik16.pdf#page=199> (дата обращения: 03.03.2023)
12. Воропаева И.Н. Диаграфия – профилактика и коррекция // Вестник научат и образования. 2019. С. 86-88.
13. Деньгин И.В. Поль языкового анализа в учебно-научной речи младших школьников // Международный академический вестник. 2019. С. 17-21.
14. Елисеева К.В. Педагогические условия организации логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников // Инновации. Наука. Образование. 2020. С. 643-653.
15. Ефимова А.В. Состояние языкового анализа и синтеза у младших школьников с дисграфией // Специальное образование XXI века. 2021. С. 102-106.
16. Заярная Л.И. Игры и упражнения для профилактики дисграфии и дислексии у детей с ОНР // Педагогический опыт: от теории к практике. 2019. С. 244-246.
17. Змановская А.Г., Гридасова Ю.В. Структурные особенности педагогической работы по коррекции дисграфии у младших школьников с ОНР // Современный ученый. 2022. С. 227-232.
18. Кожурова А.А., Кычкина Е.И. Педагогические условия коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2020. С. 133-137.

19. Копейко Е.В. Логопедическая работа по коррекции дисграфии у младших школьников // Молодежь и научно-технический прогресс. 2022. С. 318-321.
20. Крукович Е.Н., Шорохова М.В. Механизмы и симптоматика нарушений языкового анализа и синтеза у детей с речевой патологией // Вопросы педагогики. 2022. С. 181-184.
21. Логопедия. Теория и практика / Под редакцией д.п.н., профессора Т.Б. Филичевой. – М.: Издание учебника посвящено 150-летию Московского государственного педагогического университета, 2022. – 608 с.
22. Наука в современном мире: вопросы теории и практики [Электронный ресурс] / Издательская Къща «СОРОС», Научно-издательский центр «Мир науки». – Электрон. текст. данн. (3,83 Мб.). – Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки», 2020. – 324 с. URL http://science-rease.ru/files/NSMVTP_2020.pdf#page=193 (дата обращения: 02.02.2023)
23. Некрасова О.Н., Елецкая О.В. Состояние языковых способностей у младших школьников с дисграфией // Педагогика. 2022. С. 1-5.
24. Николаева Е.С., Резникова Е.В. Причины возникновения дисграфии у младших школьников // Роль психолого-педагогических исследований в инновационном развитии общества. 2021. С. 58-61.
25. Овсянникова С.А. Уровень развития навыков языкового анализа у современных дошкольников детей с нарушениями письма // Центральные механизмы речи. 2022. С. 112-114.
26. Оларь К.А. Преодоление дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2020. С. 75-77.
27. Прищепова И.В. Преодоление дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи // Русский язык в школе. 2020. № 81 (3). С. 46-51.
28. Рабочая программа «Коррекция дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза у младших школьников»

[Электронный ресурс] / Составитель учитель-логопед Ю.И. Никонова. URL <https://infourok.ru/rabochaya-programma-korrekcija-disgrafii-obuslovlennoy-narusheniem-yazikovogo-analiza-i-sinteza-u-mladshih-shkolnikov-919195.html> (дата обращения: 04.04.2023).

29. Самойлова Н.А. Предпосылки, структура языкового анализа и синтеза // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. – 2020. – С. 293-295.
30. Сибарова М.А., Салтунбаева К.И. Коррекция дисграфии у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи // Развитие образования. 2022. С. 41.
31. Снигирева А.И. Характеристика речи дошкольников с общим недоразвитием речи // Научный аспект. 2021. № 1 (2). С. 73-76.
32. Сычева Е.В. Логопедическая работа по преодолению оптической дисграфии у младших школьников // Научный аспект. 2021. № 1 (1). С. 38-42.
33. Сыченко О.Г., Донец Л.П., Г.А. Ластовский Логопедическая работа по предупреждению дисграфии у младших школьников // Редакционная коллегия. 2022. С. 75.
34. Терещенко А.Р., Яровая А.С. Особенности коррекционно-логопедической работы по преодолению дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи / А.Р. Терещенко // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования. 2022. С. 260-262.