

**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

Давыдова Анжелика Владимировна


**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ
СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОШИБОК НА ОСНОВЕ
НАРУШЕНИЙ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И НОРМОЙ
РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы
Современные технологии логопедической коррекции речевых нарушений

Допускаю к защите:

И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики
к.п.н., доцент Беляева О. Л.


(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

17.11.2018 

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы к.п.н.,
доцент кафедры коррекционной педагогики
Беляева О. Л.

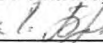
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

17.11.2018 

(дата, подпись)

Научный руководитель
к.п.н., доцент кафедры коррекционной
педагогики Брюховских Л. А.


(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

20.11.2018 

(дата, подпись)

Студент Давыдова А. В.

(фамилия, инициалы)

17.11.2018 

(дата, подпись)

Красноярск 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы изучения ошибок у младших школьников в норме и с ОНР.	
1.1. Психофизиологическая характеристика процесса письма.....	10
1.2. Особенности проявления ошибок у детей с ОНР в сравнении с детьми нормой речевого развития.....	14
1.3 Анализ коррекционных методик по проблеме диагностики и коррекции нарушений письменной речи.....	23
1.4. Основные подходы к преодолению дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза.....	29
ГЛАВА 2. Констатирующий эксперимент и его анализ	
2.1. Организация и методики констатирующего эксперимента.....	37
2.2 . Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	52
2.3. Методические рекомендации по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза для учителей начальной школы....	62
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	81
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	83
ПРИЛОЖЕНИЯ	91

ВВЕДЕНИЕ

Сравнительное изучение ошибок на основе нарушений языкового анализа и синтеза у младших школьников с ОНР и нормой речевого развития

Актуальность проблемы и темы исследования. Актуальной проблемой современной школы остается проблема повышения эффективности и качества образования. Происходящие изменения в социально-экономической жизни общества, постоянное повышение требований к уровню образования обострили проблему школьной неуспеваемости. Речевое развитие учащихся является одной из центральных проблем современной школы, в частности на начальном этапе обучения. В связи с введением Федеральных Государственных Образовательных Стандартов (ФГОС) [60] требования, предъявляемые к ученикам начальной школы повысились. В приказе Минобрнауки России от 31 декабря 2015 г. N 1576 говорится о сформированности позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека; овладение первоначальными представлениями о нормах русского языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач; овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач.

Учащиеся оказываются не в состоянии за отведенное время и в нужном объеме усвоить учебную программу, количество таких детей постоянно увеличивается и по данным разных исследователей, колеблется в пределах 20%-30% от общего числа детей младшего школьного возраста. К данной категории относятся дети и с общим недоразвитием речи (ОНР). Структура

общего недоразвития речи свидетельствует о том, что у ребёнка недостаточно сформирована вся система средств языка: дефекты произношения, трудности различения оппозиционных звуков, количественная и качественная неполноценность словарного запаса, недостаточная сформированность грамматического строя речи. Нарушение письменной речи у данной категории детей является распространённой формой речевой патологии. Дети путают буквы, пропускают, добавляют ненужные буквы и слоги в слове, пишут в зеркальном отражении и т.д. Часто учителя списывают эти ошибки на невнимательность учеников или на их лень в учёбе, суммируют эти ошибки к орфографическим и ставят отрицательную оценку.

Снижается успеваемость учащихся по родному языку. Нарушения формирования письменной речи у школьников препятствуют не только успешности обучения, но и эффективности школьной адаптации, часто вызывают психические нарушения и в связи с этим, отклонения в формировании личности ребенка.

Дисграфия (от греческого "дис" – затруднение, нарушение, отклонение от нормы; "графо" - писать, изображать) – частичное специфическое нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки. К ним относятся искажения и замены букв, искажения звуко-слоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы на письме. Ошибки при дисграфии являются стойкими и их возникновение не связано «... ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с регулярностью школьного обучения».

В существующей системе логопедической теории и практики на современном этапе развития уделяется большое внимание исследованию специфических нарушений письма у младших школьников и поиску усовершенствования содержания коррекционной работы в этом направлении.

Освещены вопросы симптоматики, механизмы, структура 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 другие авторы. Однако вопросы диагностики и коррекции этих нарушений остаются актуальными, что связано не только с большой распространенностью этого нарушения среди обучающихся общеобразовательных школ, но и с трудностями её преодоления.

Несмотря на постоянное внимание учёных, исследователей, педагогов и психологов проблеме теоретических и практических методов нарушений письменной речи у младших школьников, она остаётся малоизученной, что определяет актуальность выбранной темы.

Проблема исследования: наличие специфических ошибок при письме у учащихся общеобразовательных школ является одним из показателей школьной неуспеваемости, существующие методы коррекции не решают проблемы в полном объёме.

Актуальность и теоретическая значимость проблемы нарушения письма у младших школьников позволяет определить предмет, объект, гипотезу и задачи исследования.

Цель: Изучить и сравнить характер проявлений ошибок на основе языкового анализа и синтеза, у детей младшего школьного возраста с ОНР и нормой речевого развития, разработать методические рекомендации с учётом выявленных особенностей.

Объект исследования: ошибки на основе языкового анализа и синтеза у младших школьников в общеобразовательной школе.

Предмет исследования: процесс выявления ошибок на основе языкового анализа и синтеза у младших школьников с ОНР и нормой речевого развития.

Цель, объект и предмет исследования определили **гипотезу**, заключающуюся в предположении о том, что:

1. Учащиеся с ОНР и нормой речевого развития при овладении письменной речью допускают ошибки на языковой анализ и синтез.

2. Мы предполагаем, что проявление этих ошибок у детей с ОНР и нормой речевого развития будут иметь различный характер нарушений.

3. Выявленные специфические особенности нарушений письма у младших школьников с ОНР позволят нам разработать методические рекомендации с учётом уровня успешности учащегося, направленные на коррекцию дисграфических ошибок на основе языкового анализа и синтеза учителю-логопеду в общеобразовательной школе и учителю начальных классов.

В соответствии с поставленной целью и гипотезой мы выделили следующие **задачи**:

1. Провести анализ теоретических методик, литературных источников по проблеме письма у младших школьников.

2. Подобрать диагностический комплекс по обследованию письма у младших школьников, выполнить сравнительный анализ этих ошибок у детей с ОНР и нормой речевого развития.

3. Провести констатирующий эксперимент с целью выявления, специфических ошибок нарушений письма на почве нарушения языкового анализа и синтеза

4. Проанализировать результаты и разработать методические рекомендации по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у учащихся с ОНР, сделать выводы по исследованию.

Методологической базой и теоретической основой являются работы по проблеме нарушений письменной речи А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, Т.А. Фотековой, Е.В. Мазановой, И.В. Прищеповой.

Методы исследования определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись следующие методы:

теоретические – анализ литературы по проблеме исследования, изучение психолого – медико–педагогической документации детей (личные дела, протоколы психолого–медико–педагогической комиссии, медицинские, речевые карты);

эмпирические – беседа с учителем, наблюдение за детьми в процессе обследования и на уроках;

экспериментальные – проведение констатирующего эксперимента;

интерпретационные – количественный и качественный анализ результатов исследования.

Практическая значимость исследования: разработанные методические рекомендации по коррекции дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников могут быть использованы учителями-логопедами и учителями начальной общеобразовательной школы.

Экспериментальное исследование было организовано на базе логопункта Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Зыковская Средняя Общеобразовательная Школа»с.Зыково Красноярского края, Берёзовского района.

Теоретическая значимость заключается в том, что в работе проанализированы источники, обобщён и систематизирован материал по проблеме коррекции нарушения письма у младших школьников. Рассмотрены методики разных авторов для устранения дисграфии.

Научная новизна. В результате проведенного исследования:

- Подобрана и адаптирована методика для исследования письменной речи у детей с общим недоразвитием речи и нормой развития.
- Разработаны критерии оценки методики для исследования

письменной речи .

- Составлены дифференцированные методические рекомендации, направленные на преодоление специфических ошибок на письме у младших школьников и тесты-задания для работы учителей-логопедов и учителей начальной школы.

Апробация результатов исследования:

- Участие в I международной научно – практической конференции «Инклюзивное образование: теория, практика, опыт» (июнь 2017 г.)
 - Публикация статьи по итогам исследования «Проявление дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи» в сборнике «Молодёжь и наука XXI века» (май 2018.)
 - Публикация статьи «Особенности проявления дисграфических ошибок у обучающихся 2-ых классов с ОНР в общеобразовательной школе» в сборнике «Комплексное медико – социальное и психолого – педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья» (октябрь 2017 г.)
 - Участие в работе VII Международного научно – образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» (октябрь 2018)
 - Участие в работе XIX Международного научно – практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XIX века» (май 2018 г.) Вручён диплом 1 степени за научный доклад.
 - Педагогическая деятельность в МБОУ «Зыковская СОШ».
- Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

Во введении обозначены актуальность проблемы исследования, цель, гипотеза и методы исследования. В первой главе даётся теоретический обзор

источников по вопросам нарушения письменной речи у младших школьников, возникновения дисграфии, её видам, а так же рассмотрены вопросы методики коррекционной работы с детьми с нарушением письма. Во второй главе проведено экспериментальное изучение и выявление дисграфических ошибок на основе нарушений языкового анализа и синтеза у учащихся 2 класса в условиях школьного логопункта и разработаны методические рекомендации по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников с ОНР. В заключении представлены основные выводы по результатам изучения методики. Далее предлагается список литературы, использованной при написании данной работы и приложение с письменными работами детей.

Глава 1. Теоретические основы изучения ошибок на письме у младших школьников в норме и с общим недоразвитием речи

1.1. Психофизиологическая характеристика процесса письма

Письмо-это сложная форма речевой деятельности, это средство общения при помощи системы графических знаков. Оно является дополнительным средством к звуковой речи, тесно с ней связано и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития.

В процессе письма принимают участие речеслуховой, зрительный, речедвигательный и общедвигательный анализаторы, между которыми устанавливается взаимозависимость и тесная связь.

Такие дополнительные средства значений языка, как выразительность, жестикация, мимика говорящего человека, а также ситуация, в которой реализуется речь, облегчают понимание устной речи и отличают её от письменной. В процессе письменной речи эти средства заменяются на деление речи на слова, употребление знаков препинания, заглавной буквы, красной строки, различным написанием одинаково звучащих, но разных по смыслу слов, выделением особым шрифтом, а также сопровождающими текст таблицами, рисунками и, конечно же, связью со всем текстом.

Письменная речь - это надстройка над уже созревшей устной речью - использует все её готовые механизмы, совершенствуя их и значительно усложняя, присоединяя к ним новые механизмы, специфичные для новой формы выражения языка.

Конечным этапом сложного процесса перевода устной речи в речь письменную являются автоматизированные движения руки человека. Этому этапу предшествует сложная деятельность, так как процесс письма очень сложный, многоуровневый и включает в себя большое количество различных операций. У взрослого человека они носят свернутый, автоматизированный характер и существенно отличаются от детского письма, только овладевающего этим навыком.

В своей работе А. Р. Лурия [35] "Очерки психофизиологии письма" определяет письмо как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что письмо (в любой его форме) начинается с определенного замысла, сохранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций (забегания вперед, повторов и т.п.). Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек, приступая к письму, ставит перед собой определённую цель: зафиксировать, сохранить эту информацию на какой-то отрезок времени, передать ее другому лицу, побудить кого-то к действию и мысленно составляет план письменного высказывания. Мысль формируется в определённую структуру предложения. Во время процесса письма у ребёнка должен сохраниться нужный порядок фразы, он ориентируется на то, что он уже написал и что ему предстоит ещё написать.

Одной из сложнейших операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Каждое предложение, которое нужно записать, разбивается на части, его составляющие – отдельные слова. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковой состав, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: шепотное, громкое или внутреннее. При овладении навыками письма, особенно на начальных его этапах, роль проговаривания очень велика для ребёнка. Оно помогает ему определить характер звука, отличить его от похожих звуков и установить их последовательность в слове.

Далее идёт новое действие, ещё более сложное. Ребёнок должен соотнести выделенную из слова фонему с определённым зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Чтобы школьник смог выполнить эту

операцию, у него должны быть сформированы на достаточном уровне зрительные, слуховые, речедвигательные и кинестетические представления. Эта ассоциация представлений обеспечивается сложными межанализаторными взаимоотношениями, в которых функциональные возможности двигательного анализатора играют значительную роль. Моторная операция процесса письма позволяет с помощью движения руки воспроизвести зрительный образ буквы. Одновременно осуществляется кинестетический контроль, который по мере написания букв, слов и предложений подкрепляется зрительным контролем, то есть прочтением прочитанного.

С точки зрения психофизиологических механизмов в структуре письма, как в сложной деятельности, выделяются следующие этапы:

- появление намерения, мотива к письменной речи;
- создание замысла (о чем писать);
- создание содержания (что писать), общего смысла речи;
- регулирование деятельности и осуществление контроля за

выполняемыми действиями. Психологический уровень осуществляется за счёт работы лобных отделов мозга – передней, задней и медиобазальных отделов коры головного мозга.

Письменная речь, по мнению авторов А.Р. Лурии и Н.А. Бернштейна, [35] рассматривается в нейропсихологии в соответствии с принципом системного строения высших психических функций, как сложная функциональная система, в состав которой входят компоненты, опирающиеся на работу различных участков мозга. Все эти компоненты взаимосвязаны, но каждый играет свою особую роль, а недоразвитие одного из них ведет к специфическим затруднениям формирования всей функции в целом. С точки зрения А.Р. Лурия [34], выделены компоненты структурно-функциональной организации мозга, участвующие в процессе освоения письма ребенком:

I блок – регуляции тонуса и бодрствования, отвечающий за поддержание активного тонуса коры головного мозга при письме;

II блок – приёма, переработки и хранения информации, участвующий в таких операциях, как:

- переработка слухоречевой информации (фонемное распознавание, опознание лексем, слухо-речевая память);
- переработка кинестетической информации (дифференциация артикулем, кинестетический анализ графических движений);
- переработка зрительной информации (актуализация зрительных образов букв и слов);
- переработка полимодальной информации (ориентация элементов буквы, целой буквы, строки в пространстве, зрительно-моторная координация, актуализация зрительно-пространственных образов слов);

III блок - программирования, регуляции и контроля, ответственный за следующие операции:

- эфферентную (серийную) организацию движений – моторное (кинестетическое) программирование графических движений;
- регуляцию психической деятельности – планирование, реализацию и контроль акта письма. И несформированность каждого из перечисленных компонентов вызывает трудности в овладении письмом, выступая относительно изолированно или в сочетании.

На начальных этапах овладения письмом каждая отдельная операция является изолированным, осознанным действием. Для ученика написание слова распадается на ряд последовательных задач: вычленить из потока речи звук, обозначить его соответствующей буквой, запомнить букву, изобразить её графически и проверить правильность написания. С точки зрения логопедии и нейропсихологии, письмо - это сложный психический процесс, включающий в свою структуру как невербальные, так и вербальные формы психической деятельности - внимание, память, мышление и

обеспечивающие его умственные действия анализа и синтеза, сравнения, обобщения, акустическое, зрительное и пространственное восприятие, предметные действия тонкую моторику руки. Кроме этого, ведущими элементами организации письма являются мотивация, волевое усилие и произвольная саморегуляция. Сформированность перечисленных психических функций, а также социально - личностных качеств их полноценное взаимодействие и регуляция необходимы для овладения навыками письма. Несформированность какой-либо из функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

1.2. Особенности проявления ошибок на письме у детей с ОНР в сравнении с детьми нормы речевого развития

Значительную часть учащихся школ составляют младшие школьники с общим недоразвитием речи (ОНР). Различные проявления речевой недостаточности у таких детей препятствуют освоению школьной программы, особенно по русскому языку, в связи с этим, одним из важных направлений работы учителя-логопеда является оказание помощи таким школьникам. Общее недоразвитие речи – сложное речевое расстройство, при котором проявляется нарушение всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и смысловой стороне, при норме слуха и интеллекта. Оно наблюдается в пробелах фонетико-фонематического недоразвития, в недостаточности словарного запаса, при неумении правильно построить предложения, грамматически правильно его оформить, выполнить последовательно пересказ. В таких случаях у школьников наблюдается недостаточная речевая активность, которая без специального обучения с возрастом резко понижается. Это в свою очередь накладывает отпечаток на формирование у детей интеллектуальной, сенсорной и аффективно - волевой сферы. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает

продуктивность запоминания, отмечается неустойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. В некоторых случаях, может наблюдаться снижение познавательной деятельности. Дети отстают в развитии словесно-логического мышления, испытывают трудности в анализе и синтезе, сравнении и обобщении.

Наблюдается общая соматическая ослабленность этих детей, незначительное отставание в развитии двигательной сферы, которая проявляется в недостаточно развитой координации движений, снижением скорости и точности их выполнения. Отмечается также и недоразвитие мелкой моторики.

Психическое развитие детей с общим недоразвитием речи протекает достаточно благополучно. Их отличает критичность к своей речевой недостаточности. В анамнезе отсутствует информация о грубых нарушениях центральной нервной системы. Отмечается наличие родовой травмы, соматические заболевания в раннем возрасте.

Неблагоприятное воздействие речевой среды, педагогическая запущенность, дефицит общения и просчеты в воспитании, так же могут быть тормозящим фактором в ходе речевого развития.

С началом обучения в школе у детей проявляются пробелы в развитии фонетики, грамматического и лексического строя речи. Это создаёт большие трудности в овладении письмом, чтением и в целом всем учебным материалом.

Для детей с ОНР характерно недифференцированное произнесение звуков, когда один звук заменяет два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы, замены групп звуков более простыми по артикуляции. Отмечаются нестойкие замены, когда один и тот же звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков, когда отдельно ребенок произносит определенные звуки верно, а в речи их взаимозаменяет. Множество ошибок наблюдается при передаче звукозаполняемости слов:

перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове.

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. Неумение пользоваться способами словообразования создает у ребёнка трудности в использовании вариантов слов, не всегда удается подобрать однокоренные слова, образовать слова с помощью приставок и суффиксов. Часто заменяют название части – названием целого предмета, нужное слово – другим, сходным по значению.

В свободных высказываниях младших школьников преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

Отмечается наличие аграмматизмов: ошибки в согласовании прилагательных с существительными в роде, числе, падеже, числительных с существительными. Наблюдаются ошибки в использовании сложных предлогов.

Недостаточное понимание изменений значения слов, выраженных приставками, суффиксами, трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение рода и числа, понимание логико - грамматических структур, выражающих причинно - следственные, пространственные и временные отношения.

Все выше перечисленные нарушения в устной речи оказывают непосредственное влияние на формирование письменной речи у школьников и приводят к её нарушению.

В логопедии дается следующее определение: «Дисграфия - частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в специфических и стойких ошибках».

В основе дисграфии могут лежать причины разного характера:
- Биологические причины.

Недоразвитие или поражение головного мозга в разные периоды развития ребенка (пренатальный, натальный, постнатальный), патологии беременности, асфиксии, травматизация плода, менингоэнцефалиты, соматические заболевания и инфекции, истощающие нервную систему ребенка. В результате страдают различные отделы головного мозга, участвующие в процессе письменной речи. При наличии органического повреждения головного мозга, дисграфии в большинстве случаев предшествует дизартрия, алалия, афазия или нарушения письменной речи возникают на фоне задержки психического развития, детского церебрального паралича и умственной отсталости.

- Социально-психологические причины.

К таким причинам относятся недостаточность речевых контактов ребёнка с окружающими, педагогическая запущенность.

Для успешного овладения письмом у ребенка уже в дошкольном возрасте должны быть сформированы следующие необходимые предпосылки письма:

1. Различение на слух всех звуков речи, включая акустически и артикуляторно близкие звуки (свистящие – шипящие, звонкие - глухие, мягкие - твердые).
2. Правильное произношение всех звуков речи.
3. Владение простейшими видами анализа.
4. Достаточный уровень сформированности зрительно-пространственных представлений - умение различать предметы и геометрические фигуры по величине, форме, расположению в пространстве, что необходимо для прочного усвоения зрительного образа буквы.

В отечественной логопедии общепринятой является классификация дисграфии, разработанная Р. И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. Герцена. Критерием классификации была взята

несформированность определённых операций процессов письма. В рамках этой классификации автор выделяет следующие виды:

1. Артикуляторно - акустическая дисграфия, связанная с не различением ряда звуков не только на слух, но и в собственном произношении ребенка (замены в устной речи одних речевых звуков другими). По мнению Р.И.Лалаевой [30], «ребёнок пишет так, как проговаривает», и это дефектное произношение отражает на письме».
2. Дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания (дифференциация фонем), встречается у детей с сохранным произношением звуков, но тем не менее они испытывают затруднения в дифференциации на слух как отдельных звуков, так и целых фонетических групп.
3. Дисграфия на почве нарушения анализа и синтеза возникает при проведении операций языкового анализа и синтеза: деление предложения на слова, при фонематическом и слоговом анализе и синтезе.
4. Дисграфия оптическая, обусловлена недоразвитием таких процессов, как зрительный гнозис, анализ и синтез, а это приводит к трудностям распознавания графической информации, неточности пространственных представлений.
5. Аграмматическая дисграфия, связанная с несформированностью у школьника лексико-грамматического строя языка.

Артикуляторно-акустическая дисграфия, связанная со звуковыми заменами в устной речи, которые отражаются на письме. По мнению Р. И. Лалаевой, «ребёнок пишет так, как проговаривает», и, опираясь на своё неправильное проговаривание отражает это произношение на письме. Характер письменных ошибок при этих формах дисграфии одинаков, разница лишь в том, что в первом случае и в устной речи ребенка имеются однотипные звуковые замены, тогда как при дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания этого не наблюдается.

В основе дисграфии на основе дифференциации фонем лежат трудности слуховой дифференциации звуков речи, приводящие к частым заменам на письме соответствующих букв. Например, если ребенок не дифференцирует на слух звуки [Т] и [Д], то он будет постоянно сомневаться при выборе букв в процессе письма. Еще до начала школьного обучения ребенок, умеющий писать только печатными буквами, заменяет (путает) на письме буквы Ш и Ж, С- Ш, С и З, что связано с не различением им на слух соответствующих звонких и глухих согласных звуков. То же самое будет наблюдаться после усвоения им письменных буквенных знаков.

Единственно надежный путь для преодоления этого вида дисграфии — воспитание четкой слуховой и произносительной дифференциации звуков. Поэтому необходимо любыми способами довести до его сознания разницу в звучании звуков путем возможно более яркого ее подчеркивания, что также отражено в работе Л.Г. Парамоновой [46].

Работа, проводимая с ребенком обязательно должна сопровождаться различными письменными упражнениями по слуховым дифференциациям звуков. Это могут быть предупредительные диктанты, запись слов с дифференцируемыми звуками по картинкам, вставка пропущенных «сомнительных» букв, слогов и т. п. Все эти упражнения закрепят навык безошибочного различения звуков и правильного выбора букв на письме.

Дисграфия на почве нарушения анализа и синтеза проявляется в том, что ребенок испытывает трудности, возникающие при проведении операций анализа и синтеза. Он не может достаточно правильно в сплошном потоке устной речи выделить отдельные предложения, разделить их на слова и затем разделить эти слова на составляющие их слоги и звуки. А без четкой ориентировки в звуковом составе слов для обозначения каждого конкретного звука не может быть выбрана соответствующая буква и определен их порядок в слове. Поэтому приобретение ребенком умения членить целостно звучащий речевой поток на составляющие его элементы

является непременным условием овладения письменной речи. Если у ребенка в дошкольном возрасте не сформировались элементарные формы звукового анализа, то при обучении грамоте ему, как правило, не справиться с этой задачей. Как следствие этого, появляется дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Типичными ошибками при этом виде являются:

- запись целого предложения в виде одного (ктому же, чаще всего искаженного) «слова» («цвтыстятстле» вместо «Цветы стоят на столе.»);
- пропуски в словах согласных букв, особенно при их стечении («такан» вместо «стакан»);
- пропуски гласных букв («снки» вместо «санки», «картна» вместо «картина»);
- вставка лишних букв («стлол» вместо «стол», «сенег» вместо «снег»);
- перестановка букв («турба» вместо «труба», «лапма» вместо «лампа»);
- разделение слова на части («и дут» вместо «идут»).

Оптическая дисграфия связана с несформированностью зрительно-пространственных представлений. Так, если ребенок не научился отличать длинную ленту от короткой, то ему будет трудно заметить, что у письменной буквы П палочка короткая, тогда как у Р — длинная; если он не усвоил, что предметы могут располагаться слева и справа другот друга, то ему будет трудно понять, что овалу буквы Ю располагается справа, а не слева.

Аграмматическая дисграфия связана с несформированностью у ребенка лексико – грамматического строя языка, систем словообразования и словоизменения, что отражается в его устной речи, проявляясь в неправильном согласовании слов. Эти затруднения школьник переносит на письмо. Значительные трудности дети испытывают при изучении склонений имен существительных, прилагательных, числительных, а также при усвоении правил согласования слов в числе, роде, падеже.

Примером таких ошибок могут быть следующие варианты: «два рукавы»- два рукава, «порисовал» - нарисовал, «голубая небо» - голубое небо и т.д.

Мы рассмотрели отдельные виды дисграфии, выявив при этом их взаимосвязь с нарушением тех или иных операций процесса письма. На практике же в логопедической работе чаще всего встречается смешанная форма дисграфии, в основе которой лежит несформированность сразу нескольких операций письма. В случае общего недоразвития речи различия между речевыми звуками оказываются для ребенка труднодоступными и практического овладения звуковым составом слова при этом не происходит; возникают частые затруднения в определении количества и порядка звуков в слове; недостаточно четко различаются детьми сходные звуки. А если ребенок не знает, какой звук входит в состав слова, то в процессе письма ему трудно найти нужную букву («с» или «ц», «б» или «п», «р» или «л»), что и приводит к многочисленным заменам букв. Нарушения данного характера в процессе специального обучения, как правило, постепенно преодолеваются. У некоторых детей они сохраняются длительное время, особенно при написании сложных по слогу-звуковой структуре слов. Однако, по мнению Л.Ф. Спировой, [56] степень распространенности замен букв у разных учащихся далеко не одинакова даже на одном и том же уровне обучения. Это зависит от специфики речевого дефекта ребёнка, его речевого развития.

У детей с общим недоразвитием речи встречаются такие ошибки, как пропуски и перестановки букв, отдельное написание частей одного слова.

Ограниченный словарный запас таких школьников, недостаточная сформированность смысловой стороны речи, отсутствие четких звуковых представлений о слове затрудняют нахождение родственных слов, необходимых для проверки безударного гласного в слове. Действительно, если дети не знают звукового состава слова, то в процессе речевой практики

у них не может возникнуть представление о его значимых частях. Это усугубляется еще и ограниченностью словарного запаса: однокоренных слов в пассивной и активной речи детей крайне недостаточно. Наиболее часто встречающийся тип ошибок на письме у детей с ОНР - неправильное употребление падежных окончаний. Ошибки бывают не только в трудных, особых случаях склонения существительных и неясного правописания их, но и в простых падежных формах («она лечила зубу»). Дети с ОНР, владеющие ограниченным словарем, не понимающие значения некоторых простых слов, испытывают большие трудности в усвоении и употреблении слов с значениями, например, служебных. Для ребенка, еще не имеющего в своем словаре обозначений многих окружающих его предметов и явлений, служебные слова, лишенные предметного содержания не выступают в качестве самостоятельных слов. Результатом этого, являются многочисленные ошибки в написании союзов («истали печатать в газеты»), частиц («Лида неумеле плавать») и предлогов «вполе» - в поле).

По мнению А.В. Ястребовой[67] в работах детей отмечаются частые и регулярные ошибки. Часть из них (в большинстве своем орфографических) не отличается от ошибок, которые допускают учащиеся с нормальным речевым развитием в начальном периоде обучения. Но у детей с недоразвитием речи в работах часто встречаются специфические ошибки, обусловленные особенностями развития фонетической и лексико-грамматической сторон речи (замены и смешения букв, связанные с недостаточным различением близких по артикуляционным или акустическим признакам фонем – звонких-глухих, свистящих-шипящих, мягких-твердых), причем наиболее часто эти специфические ошибки встречаются в изложениях, сочинениях и экспериментальных заданиях.

У детей с нормальным речевым развитием так же встречаются указанные нарушения письма, но совокупность их составляет картину, характерную для дисграфии у детей с ОНР. Следует отметить, что у данной

категории школьников в письменных работах можно определить наличие ошибок по следующим критериям: частотность, стойкость, специфичность.

Таким образом, дети с ОНР значительно отстают от сверстников с нормой речевого развития в формировании навыков письменной речи.

Учитывая всю сложность речевого расстройства, мы должны полагать, что без специального обучения дети с ОНР на онтогенетический путь овладения письменной речью встать, не смогут. Поэтому полноценное овладение детьми навыками письменной речи возможно только в условиях целенаправленного коррекционного обучения.

1.3 Анализ коррекционных методик по проблеме диагностики и коррекции нарушений письменной речи.

В отечественной логопедии в настоящее время накоплены и освещены вопросы симптоматики, механизмы дисграфии, структура речевого расстройства, разработаны направления и общие методологические подходы, содержащие дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии. Тем не менее вопросы диагностики и коррекции этих нарушений остаются актуальными, что связано не только с большой распространенностью дисграфии среди обучающихся общеобразовательных школ, но также с трудностями её преодоления. Основные направления, этапы, методы и приемы коррекции у разных авторов сходны, однако не существует единой концепции дифференцированной системы работы.

Рассмотрим представленные в логопедии методы преодоления дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа, синтеза. Исходя из механизмов каждого вида дисграфии можно выделить несколько подходов к решению данной проблемы.

Одна из точек зрения принадлежит Р.И. Лалаевой [30] и заключается в необходимости проведения систематической работы по развитию языкового анализа и синтеза по следующим направлениям:

1. Развитие фонематического восприятия при устранении артикуляторно - акустической дисграфии и дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания.

2. Развитие языкового анализа и синтеза при дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

3. Развитие слогового анализа и синтеза.

4. Развитие фонематического анализа и синтеза.

5. Устранение аграмматической дисграфии.

6. Устранение оптической дисграфии.

В каждом направлении предлагаются задания с опорой на различные анализаторы (речеслуховой, зрительный, речедвигательный, и другие), которые строятся по принципу от простого к сложному, от частного к общему. Как считает Р.И. Лалаева, в работе большое значение имеют опоры на внешние схемы, идеограммы, флажки, дополняя их значками и стрелками, имитируя предметы и отношения между ними. Так, например, строится работа по выделению гласного звука из слога и слова в развитии слогового анализа и синтеза, где ученики определяют гласный звук и место его в слове (начало, середина, конец), постепенно переходя на двух- и трёхсложные слова. Научно-теоретическими предпосылками методики явились современные психолингвистические представления о структуре речевой деятельности. Таким образом, в соответствии с этим подходом, при исследовании по данной методике анализируется не изолированное высказывание, текст как готовые продукты речеобразования, а сами эти процессы. Отличительной чертой психолингвистического анализа является не анализ по элементам, а анализ по единицам (Л.С. Выготский). [14] При этом под единицей понимается психологическая операция. Процесс порождения речевого высказывания складывается из динамической организации операций в сложные речевые действия и в целом в еще более сложную деятельность.

Предлагаемая **Е.В. Мазановой**[38] система коррекционной работы по преодолению дисграфии строится на основе комплексного логопедического обследования с учетом особенностей психофизической деятельности младших школьников. Программа предназначена для учителей-логопедов общеобразовательных школ, работающих над профилактикой и преодолением дисграфии у учащихся начальных классов. По мнению автора, для проведения коррекционной работы с детьми при дисграфии учителю-логопеду нужно принять во внимание ранние сроки начала коррекционной работы, комплексность мероприятий, направленных на преодоление специфических ошибок, своевременно подключить к выполнению домашних заданий родителей. После проведения комплексного обследования проводятся специальные занятия со школьниками, на которых ведется работа по индивидуальным тетрадям: «Учусь работать со словом», «Учусь не путать звуки», «Учусь не путать буквы», «Учусь работать с текстом» [38].

Предлагаемая методика обучения строится с учетом речевого онтогенеза, индивидуальных и возрастных особенностей детей. В предложенной коррекционной работе Е.В. Мазанова большое внимание уделяет моделированию букв, слов, предложений. При устранении специфических нарушений письменной речи у ребенка необходимо: уточнить и расширить объем зрительной памяти, формировать и развивать зрительные представления и восприятие. развивать зрительный анализ и синтез, зрительно-моторные координации, формировать речевые средства языка, отражающие зрительно-пространственные отношения, учить дифференциации смешиваемых по оптическим признакам букв. Для лучшего усвоения образа букв по методике Е.В. Мазановой[38], ребенку предлагается ощупывать, лепить их из пластилина, вырезать, обводить по контуру, писать в воздухе, определять сходство и различие оптически

сходных букв и т.д.; проводить дифференциацию букв, сходных по начертанию на письме.

Коррекционная работа по данной методике проводится в четыре этапа: организационный (проведение первичного обследования, оформление документации, планирование работы), подготовительный (развитие у детей зрительного и слухового восприятия, развитие зрительного и слухового анализа и синтеза, развитие мнестезиса), основной (закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме, автоматизация и дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв) и заключительный этап (закрепление полученных навыков).

С точки зрения методики **И.Н. Садовниковой**[53], в разделе "Обследование" выделяются такие пункты, как "особенности учебной деятельности" и "школьная зрелость" и следующие направления работы по коррекции дисграфии: развитие пространственных и временных представлений; развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов; совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов; усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений; обогащение словаря; обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии.

Методика Т.А. Фотековой [62] по обследованию состоит из трех серий.

Первая серия: исследует предпосылки письменной речи. Она включает пробы на языковой и звукобуквенный анализ, требующие определить количество слов в предложении, количество слогов и звуков в слове и т.д.

Вторая серия: направлена на оценку письма. Первоклассники должны написать под диктовку буквы, свое имя и два слова (стол, ствол). Учащимся 2-3-х классов предлагается слуховой диктант.

Третья серия: Проверяет навыки чтения школьника.

Методика А.В. Ястребовой[67] посвящена, прежде всего, развитию и совершенствованию устной речи детей, речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности. Одновременно ведётся работа над всеми компонентами речевой системы - звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем. Автор в работе выделяет несколько этапов, каждый из которых имеет ведущее направление.

I этап - восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и фонематических представлений; устранение дефектов звукопроизношения; формирование навыков анализа и синтеза звуко-слового состава слов; закрепление звукобуквенных связей и др.);

II этап - восполнение пробелов в области овладения лексикой и грамматикой (уточнение значений слов и дальнейшее обогащение словаря путем накопления новых слов и совершенствования словообразования; уточнение значений используемых синтаксических конструкций; совершенствование грамматического оформления связной речи путем овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций);

III этап - восполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирования смысловой структуры высказывания; установления связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания).

Анализ имеющихся методик по преодолению дисграфии у учащихся, позволяет высказать следующее.

Большинство методик направлено на преодоление отдельных симптомов, а не на формирование процесса письма в целом. Предлагаемые методики коррекционной работы у большинства авторов

схематичны и не содержат четких обоснований. Нет обоснования подбора лингвистического материала, рекомендуемого для коррекционной работы.

Анализ изученной литературы показал, что проблема повышения эффективности коррекционной работы остается важной как в исследовательском, так и в методическом плане. Предлагаемые в литературе методы и приемы преодоления дисграфии не в полной мере учитывают особенности развития высших психических функций, речевое развитие учащихся с общим недоразвитием речи.

Коррекция дисграфии, как правило, делится на 4 основных этапа:

I. Диагностический - выявление расстройств письменной речи у детей с помощью диктантов, обследования состояния лексико-грамматической стороны речи и анализа его результатов.

II. Подготовительный, направленный на общее развитие ручной моторики. Пространственно-временных представлений, памяти и мышления.

III. Коррекционный, направленный на преодоление дисграфических нарушений. Работа в данном случае реализуется преимущественно на синтаксическом, лексическом и фонетическом уровнях и направлена на устранение пробелов в связной речи, чтении и звукопроизношении.

IV. Оценочный, направлен на оценку результатов коррекции дисграфии и дислексии, поэтому на нем обычно проводится повторная проверка навыков письма и чтения, анализ письменных работ детей.

1.4. Основные подходы по проблеме диагностики и коррекции дисграфии

Организация коррекционно- логопедической работы по преодолению дисграфии у детей школьноговозраста может проходить в следующих подходах.

Первый подход базируется на результатах логопедической диагностики детей с проблемами письма. Анализируя диагностические данные, выявляем слабые звенья системы письма у учащегося, определяем вид или сочетание видов дисграфии и в соответствии с этим, планируем коррекционную работу, опираясь на существующие методические рекомендации по преодолению дисграфии. Такая работа может осуществляться как индивидуально, так и с подгруппой детей одного возраста. В основу этого подхода положен принцип преимущественного воздействия на «слабое» звено системы письма, формирование с учетом зоны ближайшего развития и нормативных возрастных эталонов. Здесь учитываются несколько направлений работы:

- совершенствование фонематической дифференциации звуков речи и усвоение их правильного буквенного обозначения на письме - при коррекции дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания;
- коррекция дефектов звукопроизношения и совершенствование фонематической дифференциации звуков, усвоение их правильного буквенного обозначения на письме - при коррекции акустико-артикуляторной дисграфии;
- совершенствование навыка языкового анализа и синтеза, способности воспроизводить на письме звуко-буквенную, звукослоговую структуру слов и структуру предложений.
- совершенствование морфологических и синтаксических обобщений, морфологического анализа состава слова - при коррекции аграмматической дисграфии;
- совершенствование зрительного восприятия, памяти; пространственных представлений; зрительного анализа и синтеза; уточнение речевого обозначения пространственных соотношений - при коррекции оптической дисграфии. По каждому из этих направлений выделены этапы

коррекционной работы, предложены виды упражнений и заданий, которые можно использовать в процессе занятий с детьми.

Второй подход к преодолению дисграфии может осуществляться в коррекционно-развивающей работе школьного логопеда, он построен в соответствии с методическими рекомендациями А. В. Ястребовой. Этот подход имеет как коррекционную, так и профилактическую направленность. Кроме того, с учетом рекомендаций А. В. Ястребовой, организация работы позволяет школьному логопеду охватить большое количество школьников. В рамках данного подхода коррекционно-развивающая работа посвящена, совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности.

Соответствующую работу проводят уже с первоклассниками, составляющими так называемую группу риска, т. е. с детьми, имеющими нарушения устной речи. Основная задача логопеда в работе с такими детьми - с помощью систематических занятий, учитывающих школьную программу, совершенствовать устную речь детей, помогать им овладевать письменной речью и, в конечном счете, предупредить появление дисграфии и дислексии.

Учитель-логопед работает над всеми компонентами речевой системы у детей с ОНР - звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем. При этом в работе выделяются несколько этапов:

- восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и фонематических представлений; устранение дефектов звукопроизношения; формирование навыков анализа и синтеза звукослогового состава слов и др.);

- восполнение пробелов в области овладения лексикой и грамматикой (уточнение значений слов, обогащение словаря путем накопления новых слов и совершенствования словообразования; уточнение значений используемых синтаксических конструкций; совершенствование грамматического

оформления связной речи путем овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций);

- восполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирования смысловой структуры высказывания; установления связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания).

С обучающимися вторых - четвертых классов ОНР, которые не справляются с программой по русскому языку и допускают большое количество ошибок на письме и чтении, логопедическая работа осуществляется по тем же направлениям на материале школьной программы, уровень сложности и самостоятельности выполняемых детьми устных и письменных заданий при этом повышается.

Развивая все компоненты речевой функциональной системы, совершенствуя у детей с общим недоразвитием речи навыки произвольных операций с языковыми элементами с учетом материала школьной программы по русскому языку, логопед одновременно решает несколько задач. К этим задачам А.В. Ястребова относит: формирование полноценных учебных умений и рациональных приемов организации учебной работы, речемыслительной активности и самостоятельности, формирование коммуникативных умений, предупреждение или устранение дисграфии и дислексии.

Можно выделить и третий подход - в коррекции дисграфии у школьников. И.Н. Садовникова предлагает свою методику диагностики нарушения письма. Этот подход, как и в первом случае, базируется на результатах логопедического обследования детей, позволяющего выявить неполноценные звенья функциональной системы письма, изучить виды и

характер специфических ошибки на основании этого определить ведущие направления логопедической работы.

Однако, в отличие от первого, данный подход к коррекции не предусматривает соотнесения выявленных нарушений с тем или иным видом дисграфии, не предполагает следования какому-либо определенному алгоритму в процессе логопедической работы. Так, среди ведущих И. Н. Садовникова выделяет следующие направления работы по коррекции дисграфии: развитие пространственных и временных представлений; развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов; количественное и качественное обогащение словаря; совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов; усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений; обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимами, антонимами, омонимами.

Все охарактеризованные выше подходы к коррекции дисграфии у школьников направлены на совершенствование устной речи и языковых способностей детей, формирование операционально-технологических средств, составляющих базовый уровень организации деятельности - письма. Это соответствует традиционному в логопедии пониманию дисграфии как отражения на письме неполноценности лингвистического развития младших школьников.

В методических рекомендациях в логопедической работе, мало учитывается тот факт, что письменная речь отличается от устной и обладает иной психологической структурой. За пределами логопедической классификации и рекомендаций по преодолению дисграфии остаются психофизиологические особенности многих детей с дисграфией: неполноценная слухоречевая память, низкое внимание, недостаточный уровень развития абстрактного мышления, повышенная возбудимость, торопливость.

Существующее положение, рассматривающее дисграфию только в аспекте понимания ее как специфического речевого нарушения, позволяют исправить исследования и рекомендации специалистов Л.С. Цветковой (1997), Т.В. Ахутиной (2001), А.Н. Корнева (1997). Они дополняют представления логопедов о дисграфии и возможных методах ее преодоления. В них представлены анализ этиологии и нейропсихологических механизмов возникновения затруднений в письме, характеристика клинической симптоматики, сопровождающей нарушения письма, а также даны рекомендации по организации диагностики, профилактики и коррекции нарушений письменной речи у младших школьников.

В настоящее время сравнительно мало психологических и нейропсихологических исследований дисграфии, как нарушения психической деятельности (процесса письма) в совокупности всех ее элементов. Имеющиеся отдельные публикации, в силу ряда причин, остаются неизвестными логопедам. Не хватает нейропсихологических и психологических рекомендаций по коррекции дисграфии или психокоррекции детей с нарушениями письма, которые могли бы повысить эффективность работы логопедов по профилактике и коррекции, сделать более информативной схему обследования детей с дисграфией.

В этом отношении несомненный интерес представляют последние публикации Т.В. Ахутиной, которая с позиции нейропсихологического подхода выделила варианты трудностей письма, механизмы которых до недавнего времени не обсуждались в логопедической литературе.

В своих исследованиях автор показала, что отставание в развитии функционального компонента (например, зрительно-пространственных функций или кинетической серийной организации) определяет особенности и устной речи или письма и невербальных функций. Таким образом, нейропсихологическое исследование позволяет уточнить механизм нарушений, при этом важно, что

коррекционно-развивающие методы, выбранные на его основе, оказываются эффективны в преодолении трудностей обучения школьников.

Как отмечает Т.В. Ахутина[5], для овладения письмом, важна сформированность функций трех блоков мозга. Автор выделяет такие варианты дисграфии с точки зрения нейропсихологического подхода.

1.Регуляторная дисграфия - вызванная несформированностью произвольной регуляции действий (3 блок мозга- функции регулирования, программирования и контроля).

2.Фонематическая или акустико-артикуляционная дисграфия - результат задержки развития функции переработки слуховой и кинестетической информации (отставание в развитии 2 блока мозга- блока приема, хранения, переработки информации)

3.Дисграфия зрительно-пространственная по правополушарному типу (2 блок мозга – блока приема, переработки и хранения информации) в данном случае - зрительно-пространственной. От работы правого полушария зависят зрительно-моторная координация, возможность соотнесения движения с координатами горизонтальной и вертикальной, возможность запоминания объединения в одно целое и взаиморасположения частей, т.е. восприятие целостного образа. Т.В. Ахутина эти особенности связывает с одним механизмом – с трудностями оперирования пространственной информацией и попытками компенсировать их.

Диагностика нарушений письма и их коррекция силами только педагогов в настоящее время достаточно проблематичны. Рекомендации по их профилактике и преодолению требуют обобщения и пояснения. Наиболее полно методы коррекции описаны Л.С. Волковой (2007). В них соблюдаются принципы поуровневого анализа речи, предложенные И.Н. Садовниковой. Так как у детей с дисграфией, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза, выделяются 3 основные группы специфических ошибок: на уровне буквы и слога (звуко-буквенный и слоговой анализи

синтез), на уровне слова (слоговой и морфологический анализ и синтез), на уровне словосочетания, предложения и текста (языковой анализ и синтез), то выделяются следующие направления коррекционной работы:

- Коррекция специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова. Элементарные и сложные формы звукового анализа.

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

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

Также, коррекционная работа с детьми по развитию языкового анализа и синтеза должна включать всебя:

- работу по интеллектуальному развитию (развитие мыслительной деятельности: памяти, внимания восприятия,);

- развитие мелкой моторики пальцев рук (упражнения по обводке предметов, рисование по трафаретам, клеткам, закрашивание контурных изображений линиями, точками, вертикальными и горизонтальными штрихами, упражнения с ножницами, игры с пальчиками,);

- развитие восприятия и понимания речи (усложняющиеся инструкции, бытовые и игровые ситуации, грамматические конструкции, расширение словарного запаса детей в соответствии с темами, общепринятыми в лексическом плане;

- развитие экспрессивной речи, формирование правильной фразы, её распространение (при помощи определений и однородных членов), употребление в речи простых предложений.

Таким образом, в ходе логопедической работы, учитель-логопед разнонаправленно воздействует на личность ребенка. Реализует направления по развитию речевых и неречевых функций у младших школьников.

Выводы по первой главе: Анализ литературных данных по проблеме исследования позволяет нам сделать следующие выводы:

С точки зрения логопедии и нейропсихологии, письмо является сложным психофизиологическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности: внимание, память, мышление, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику рук, умственные действия анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др.

Дисграфию на основе нарушения языкового анализа и синтеза авторы рассматривают с разных точек зрения и считают, что эта форма, одна из наиболее часто встречающихся у младших школьников в общеобразовательной школе.

В то же время все авторы сходятся в том, что у школьников с дисграфией, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, выделяются 3 основные группы специфических ошибок: на уровне буквы и слога (звуко-буквенный и слоговой анализ и синтез), на уровне слова (слоговой и морфологический анализ и синтез), на уровне словосочетания, предложения и текста (языковой анализ и синтез).

Исходя из этого можно выделить следующие направления работы:

- Коррекция специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова.
- Коррекция специфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова.
- Коррекция специфических ошибок на уровне словосочетания, предложения и текста.

Таким образом, при выборе оптимальных приемов коррекции учителю-логопеду необходимо установить источники, с учетом всей совокупности специфических ошибок, характерных для ученика.

Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ

2.1. Организация и методики констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент проводился в течении 2018 года на базе логопункта школы в МБОУ «Зыковская средняя общеобразовательная школа». В ходе эксперимента было проведено логопедическое обследование устной и письменной речи учащихся 2 класса с ОНР и нормой речевого развития, в целях изучения нарушений языкового анализа и синтеза и выполнения сравнительного анализа дисграфических ошибок у детей данной категории. Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы две экспериментальные группы: 10 школьников 2 класса с общим недоразвитием речи, при поступлении в школу, дети были обследованы учителем-логопедом, им поставлены логопедические заключения – ОНР и 10 школьников 2 класса с нормой речевого развития.

Первая экспериментальная группа школьников с ОНР имела устойчивые нарушения письменной речи. Они рекомендованы педагогами, как слабоуспевающие по русскому языку, допускающие на письме ошибки стойкого характера, не связанные с ошибками орфографии и пунктуации.

При комплектовании групп, нами учитывались следующие критерии:

- одинаковая возрастная категория;
- характер нарушения письменной речи (для первой группы), его отсутствие (для второй группы).

Методы исследования определялись в соответствии с целью, задачами и гипотезой работы. Применялись: беседа с учителем и родителями, наблюдение за детьми во время уроков и на логопедических занятиях, изучение тетрадей учащихся, медицинских карт.

Цель исследования - изучить и сравнить характер проявлений ошибок на основе языкового анализа и синтеза у обучающихся 2 класса с ОНР и нормой развития.

Изученные литературные источники позволили выявить механизмы проявления нарушений языкового анализа и синтеза. На основании этого разработано исследование и поставлены следующие задачи:

- изучение анкетных данных, медико-педагогической документации, анамнеза обучающихся;
- изучение речевого развития младших школьников;
- разработка методики изучения и критериев оценки;
- определение уровня сформированности языкового анализа и синтеза;
- изучение особенностей нарушений письма у детей с ОНР и нормой;
- проведение сравнительного анализа ошибок на основе нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников с ОНР и нормой речевого развития.

На основе наблюдений за детьми первой группы, изучения психолого-педагогической и медицинской документации, бесед с педагогами и родителями были получены следующие данные. У всех детей 100% (10 чел.) логопедическое заключение – общее недоразвитие речи IV уровень. Анамнестические данные школьников свидетельствуют о наличии различных отклонений в перинатальный период. Среди неблагоприятных факторов перинатального периода у 60% (6 чел.) отмечается токсикоз мамы в первой половине беременности. У 30 % (3 чел.) в анамнезе зафиксирована угроза выкидыша в первой половине беременности. У 10% (1 чел.) кесарево сечение. У всех 100% детей (10 чел.) зрение и слух соответствует норме. Со стороны познавательной деятельности отмечаются следующие особенности: у 50 % (5 чел.) снижение работоспособности, повышенная утомляемость, недостаточная концентрация внимания. У 30 % детей (3 чел.) снижение речеслуховой памяти, детям необходимо потратить больше времени и требуются повторы для запоминания материала. У 20% детей (2чел.) в норме. Нарушение мелкой и общей моторики отмечается у 100% детей (10 чел.). У 40% детей (4 чел.) отмечается двигательная расторможенность,

импульсивность в деятельности. У 20% (2 чел.) выше перечисленных нарушений не отмечалось.

Во вторую экспериментальную группу вошли дети с сохранной речью, и без особенностей со стороны познавательной деятельности. У всех детей слух и зрение в норме, нарушения общей и мелкой моторики отсутствуют.

Для проведения констатирующего эксперимента использованы методики обследования речи Т.А.Фотековой, Т.В. Ахутиной, [5]. И.В. Прищеповой.[50], Р.И. Лалаевой, Л.Н., Л.В. Венедиктовой [29], Л.Н. Ефименковой,[21], И. Н. Садовниковой [53]. Приведенный для обследования речевой материал рассчитан на обследование учащихся 2-ых классов массовой школы. Методики носят тестовый характер. Процедура ее проведения и система оценки стандартизованы, что позволяет наглядно представить картину дефекта и определить степень выраженности нарушения, а также использовать ее для прослеживания динамики речевого развития и эффективности коррекционного воздействия.

Обследование младших школьников проводилось в процессе специально организованных занятий. Результаты обследования фиксировались в протоколах, которые позднее подвергались качественной и количественной обработке и интерпретации.

Констатирующий эксперимент включал в себя 3 этапа:

1 этап: Первичное обследование процесса письма.

2 этап: Углубленное обследование процесса письма.

3 этап: Обследование устной речи.

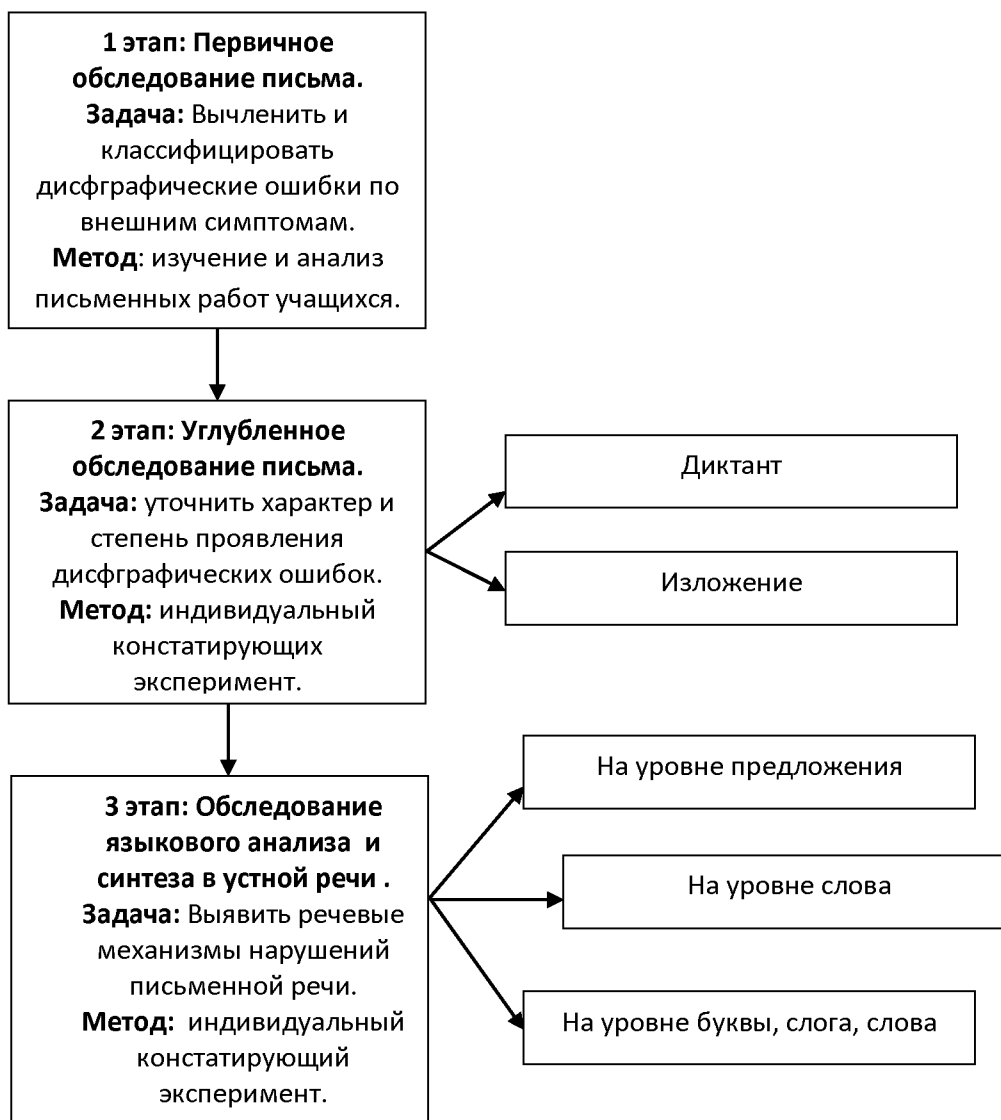


Схема 1 – Этапы, задачи, направления и методы констатирующего элемента.

Для оценки каждого критерия использовалась бальная система, учитывался характер, степень тяжести и количество допускаемых ошибок.

Данное комплексное обследование позволило провести качественную диагностику и разработать стратегию эффективной направленной коррекции.

1 этап: Ориентировочный. Первичное обследование процесса письма.

Задача: Вычленить и классифицировать дисграфические ошибки по внешним симптомам.

Метод: использовался метод анализа письменных работ учащихся, проанализированы контрольные и классные работы по русскому языку.

Бальная оценка: Данный этап не оценивался и проводился с целью предварительного выявления единичных и стойких проявлений специфических ошибок на письме.

2 этап Углубленное обследование письменной речи

Задача: Уточнить характер и степень проявления ошибок на основе языкового анализа и синтеза на разном материале.

Стимульный материал: На основании выявленных ошибок на основе языкового анализа и синтеза, нами подобраны тексты, предрасполагающие к их проявлению. Данный этап включал следующие задания:

1. Письмо под диктовку. Слуховой диктант.

2. Изложение.

Бальная оценка: каждая ошибка оценивалась в 1 балл, затем баллы суммировались по видам выявленных ошибок на сформированность навыков языкового анализа и синтеза. Используются тексты, представленные в методических рекомендациях Прищеповой И. В.

I. Письмо под диктовку (слуховой диктант).

Тексты слуховых диктантов соответствовали программным требованиям. Они взяты из сборника диктантов по русскому языку для 2-х классов. Количество слов в диктантах соответствовало допустимому объему: 30-35 слов. Предложения состояли из слов с различной звуковой и

слоговой структурой. Слуховой диктант проводился согласно традиционной методике.

Процедура и инструкция: Внимательно прослушайте текст. Каждое предложение пишите после того, как оно будет полностью мною прочитано. Проверьте самостоятельно, правильно ли вы написали диктант. А теперь ещё раз проверьте (логопед читает текст ещё раз).

Речевой материал: Текст диктанта.

Лось.

Лось живёт в чаще леса. Это очень большое и красивое животное. У него ветвистые рога. Он быстро бегают. У лося чуткий нюх. Он хорошо слышит. Лось выносливый и сильный.

Оценка результатов:

Высокий уровень 5 баллов - безошибочное написание диктанта; соблюдаются все требования графики, каллиграфии, единого орфографического режима.

Уровень выше среднего 4 балла - допущены 1-2 ошибки неорфографического характера, которые самостоятельно замечаются и исправляются; не соблюдены отдельные требования графики, каллиграфии и единого орфографического режима (например, начало письма каждого абзаца с красной строки или запись числа и темы расположена не на середине строки)

Средний уровень 3 балла – допущены и не исправлены 3-4 ошибки, не связанные с орфографией, единичные помарки; помимо указанных нарушений письма, ребенок не учитывает ограничительную функцию полей для оформления письменных работ

Уровень ниже среднего 2 балла - допущено и не исправлено 5-6 ошибок неорфографического характера; значительное количество помарок, исправлений; разные виды заданий не отделяются друг от друга отдельной

строкой; выраженные нарушения почерка; не соблюдаются вышеуказанные требования графики, единого орфографического режима

Низкий уровень 1 балл - письменная работа содержит более 6 неисправленных ошибок неорфографического характера; ошибки не исправляются, многочисленные помарки; ярко выраженные недостатки формирования каллиграфических навыков; не соблюдаются единые требования единого орфографического режима

II. Изложение.

Речевой материал: текст.

Ласточки.

Над окном дома было гнездо ласточек. Из него выглядывали птенцы. Вдруг один малыш выпал из гнезда. Ласточки кружились над ним, пищали, но помочь не могли. Это увидел Петя. Он поднял птенца и посадил в гнездо. Ласточки весело защебетали.

Процедура и инструкция. Логопед говорит ребенку: «Внимательно прослушай текст и ответь на вопросы».

- Где свили гнездо ласточки?
- Откуда выпал птенец?
- Кто пришел ему на помощь?
- Как ласточки поблагодарили Петю?

Затем вместе с учениками составляется план изложения. Текст читается логопедом повторно. После этого дети, пользуясь планом, пишут изложение.

Примерный план.

Где было ласточкино гнездо?

Что случилось с птенцом?

Какую помощь оказал Петя птенцу?

Слова для записи на доске:

Ласточки, пищали, защебетали, помочь.

Оценка результатов :

Высокий уровень 5 баллов - содержание текста изложено полно и логично, представлены все структурно необходимые элементы текста; представлены все синтаксические модели предложений, а также способы межфразовой и межсловной связи; распределение словаря по частям речи соответствует возрастной норме; присутствуют самостоятельные выводы, выражение собственного отношения к услышанному; ошибки неорфографического характера отсутствуют

Уровень выше среднего 4 балла - отсутствуют незначительные детали сюжета; присутствуют: зачин, кульминация, развязка; представлены все синтаксические модели предложений; есть единичные нарушения межфразовой и межсловной связи; отсутствуют наречия; требуется помощь при формулировке выводов и выражения собственного отношения к услышанному; самостоятельно исправляются 1-3 ошибки неорфографического характера

Средний уровень 3 балла - передается основное содержание сюжета, не изложены его отдельные детали; отсутствуют отдельные структуры предложения; выводы и выражение собственного отношения к услышанному возможно лишь при направляющей помощи логопеда; 4-5 ошибок неорфографического характера самостоятельно не исправляются.

Уровень ниже среднего 2 балла - объем текста не соответствует оригиналу; нарушена последовательность изложения; практически не используются распространенные предложения; помимо морфологических, отмечаются синтаксические аграмматизмы; мало прилагательных и глаголов; обучающая помощь логопеда позволяет сформулировать выводы и выразить собственное отношение к прочитанному; 5-6 ошибок неорфографического характера самостоятельно не исправляются.

Низкий уровень 1 балл - грубое искажение последовательности и логики изложения события; общее число предложений, их структура не соответствуют возрастным нормам; используется бытовой словарный запас;

помощь логопеда неэффективна; 7 и более ошибок неорфографического характера самостоятельно не находятся и не исправляются.

3 этап: Обследование устной речи.

Обследование языкового анализа и синтеза.

Задачи: выявить речевые механизмы нарушений письменной речи.

Метод: индивидуальный констатирующий эксперимент.

На этом этапе мы выделили следующие направления:

- Обследование специфических ошибок на уровне предложения;
- Обследование специфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова;
- Обследование специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова.

1. Обследование специфических ошибок на уровне предложения.

1.1. Определить количество, последовательность и место слов в предложении.

Инструкция для ребенка:

Послушай внимательно предложения и ответь на мои вопросы.

- Сколько слов в предложении?
- Назови слова по порядку.
- Какое второе слово в этом предложении?

Речевой материал: предложения.

Стоят теплые деньки. Осенью часто льют дожди. Зимой в поле уныло воет ветер. Желтые листья падают на землю. Из леса вышел старик с большой корзиной.

Оценка результатов:

высокий уровень - правильное определение количества слов во всех предложениях;

уровень выше среднего — определение слов в предложении требует неоднократного их повторения, допущенные ошибки находятся и исправляются испытуемым самостоятельно;

средний уровень - допускаются ошибки в половине предложений, смешиваются такие понятия, как приставка и предлог;

уровень ниже среднего - задания выполняются только с помощью логопеда при неоднократном исправлении им ошибок, с привлечением либо моторного компонента в виде загибания пальцев рук или наглядного материала в виде полосок;

низкий уровень - задание не выполняется, помощь неэффективна.

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

2.1. Определение количества слогов в слове.

Инструкция для ребенка: Сейчас я буду называть слово, повтори по слогам и назови, сколько в этом слове слогов.

Послушай слова и скажи, сколько слогов в каждом слове.

Речевой материал:лист, компот, вермишель, сороконожка.

Оценка результатов:

высокий уровень - правильное и самостоятельное выполнение задания;

уровень выше среднего – для определения количества слогов ученику требуется повторение отдельных слов или уточнения задания, неправильные ответы исправляются самостоятельно, темп работы - замедленный;

средний уровень - ошибки отмечаются в половине предложенных слов, самопроверка в ряде случаев не дает положительных результатов, наблюдается смешение понятий слога и звука;

уровень ниже среднего - стойкие ошибки, правильное определение количества слогов в отдельных словах только с помощью экспериментатора;

низкий уровень — задание не выполнено, помощь экспериментатора неэффективна.

2.2.Определение количества слогов с помощью цифр.

Инструкция для ребенка: внимательно рассмотри картинки, определи количество слогов в словах и положи под каждую картинку соответствующую цифру.

Речевой материал: булка, стол, береза, экскаватор, земляника; карточки с цифрами.

Оценка результатов:

высокий уровень - задание выполняется быстро и безошибочно;

уровень выше среднего - картинки долго рассматриваются, самопроверка помогает найти ошибки;

средний уровень -для определения количества слогов требуется произнесение названия персонажа картинки самим учеником или экспериментатором, при этом цифры карточек в половине случаев соответствуют числу слогов;

уровень ниже среднего - отмечают смешения понятия слога и звука, единичные правильные ответы достигаются при помощи логопеда в виде называния персонажей картинок и уточнения содержания инструкций;

низкий уровень - все задания не выполняются, интенсивная помощь логопеда неэффективна.

2.3.Исследование умения делить слова на слоги в предложении.

Инструкция для ребенка: внимательно прослушай предложение и запиши его, проговаривая вслух по слогам.

Речевой материал: Кошка пьет из миски молоко. Цапля взмахнула крыльями и улетела.

Оценка результатов:

высокий уровень - четкое и верное проговаривание слов по слогам, темп работы - быстрый;

уровень выше среднего — выполнение задания вызывает трудности, наличие отдельных ошибок, уточнение деления отдельных слов на слоги приводит к исправлению ошибок;

средний уровень - деление слов на слоги вызывает многочисленные ошибки, выполнение задания в письменном виде их не уменьшает, а в ряде случаев - увеличивает, самопроверка ошибок не выявляет;

уровень ниже среднего - стойкие ошибки в большинстве слов, интенсивная помощь логопеда помогает довести работу до конца;

низкий уровень - с заданием не справляется, отказ от выполнения задания.

3. Обследование специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова.

Фонематический анализ:

3.1. Исследуется состояние элементарных форм фонематического анализа.

Выделение звука из слова.

Инструкция для ребенка: Послушай слова, подними руку, если услышишь звук [м] в словах.

Речевой материал: мышка, дерево, рама, рак, дом, кошка, комната, лампа.

3.2. Выделение первого звука в слове.

Инструкция для ребенка: Послушай слова, какой первый звук ты слышишь в слове?

Речевой материал: астра, удочка, иней, мухомор, соловей, шкаф, кран, гребешок, свисток, дрова, рваный.

3.3. Выделение последнего звука в слове.

Инструкция для ребенка: Послушай слова, какой последний звук слышишь в словах?

Речевой материал: мак, карандаш, дом, аист, палец, кровать, танкист, милиционер, автомобиль, радуга.

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

Инструкция для ребенка: Послушай слова, где слышится звук [р]?

Речевой материал слова: ракета, арбуз, дрова, самовар, паркет, круг, морж, корка, двор.

Оценка результатов:

высокий уровень - быстрое и безошибочное выполнение задания;

уровень выше среднего — единичные ошибки, указание на них логопедом приводит к их исправлению;

средний уровень - наличие ошибок в наиболее сложных по звуко-слоговой структуре слова, выполнение требует активной помощи логопеда;

уровень ниже среднего - стойкие ошибки, которые не замечаются и не исправляются учеником;

низкий уровень - неправильные ответы в большинстве слов, отказ от выполнения задания.

3.5. Исследуется состояние сложных форм фонематического анализа.

Определение количества звуков в словах (количественный анализ).

Инструкция для ребенка: Послушай внимательно слова. Сколько звуков ты услышал ?

Речевой материал: слова дым, каша, шапка, крышка, черемуха, стена, овцы, калитка, диктант.

Оценка результатов:

высокий уровень - быстрое и безошибочное выполнение задания;

уровень выше среднего — единичные ошибки, указание на них логопедом приводит к их исправлению;

средний уровень - наличие ошибок в наиболее сложных по звуко-слоговой структуре словах, выполнение требует активной помощи логопеда;

уровень ниже среднего - стойкие ошибки, которые не замечаются и не исправляются учеником;

низкий уровень - неправильные ответы в большинстве слов, отказ от выполнения задания.

3.6. Определение места звука по отношению к другим звукам в слове

(позиционный анализ).

Инструкция для ребенка: Послушай внимательно слова, какой по счету стоит звук [р] .

Речевой материал слова: рыба, пароход, арка, дорога, трава, февраль, завтрак, армия.

Инструкция для ребенка: Послушай внимательно слова, назови соседей звука [ш] в слове, (какой звук слышится перед звуком [ш], после звука [ш]?)

Речевой материал: слова кошка, смешно, ушки, солнышко, пороша, слышно.

Оценка результатов:

высокий уровень - быстрое и безошибочное выполнение задания;

уровень выше среднего — единичные ошибки, указание на них логопедом приводит к их исправлению;

средний уровень - наличие ошибок в наиболее сложных по звуко-слоговой структуре словах, выполнение требует активной помощи логопеда;

уровень ниже среднего - стойкие ошибки, которые не замечаются и не исправляются учеником;

низкий уровень - неправильные ответы в большинстве слов, отказ от выполнения задания.

4. Фонематический синтез.

Инструкция для ребенка: Послушай внимательно, я произнесу звуки, после каждого звука сделаю паузу, составь из них слово и произнеси его.

Речевой материал: [ч][а][с]; [п][ы][л']; [т][м][а]; [п][а][р][к]; [з][в][у] [к];
[ф][у][т][б][о][л]; [г][в][о][з'][д'][и]; [а] [л] [ф] [а] [в] [и] [т];
[п][л][о][щ][а][д'][и]

Оценка результатов:

высокий уровень - быстрое и безошибочное выполнение задания;

уровень выше среднего — единичные ошибки, указание на них логопедом приводит к их исправлению;

средний уровень - наличие ошибок в наиболее сложных по звуко-слоговой структуре слова, выполнение требует активной помощи логопеда;

уровень ниже среднего - стойкие ошибки, которые не замечаются и не исправляются учеником;

низкий уровень - неправильные ответы в большинстве слов, отказ от выполнения задания.

5. Фонематические представления (способность осуществлять фонематический анализ слов в умственном плане, на основе представлений).

Инструкция для ребенка: Внимательно рассмотри картинки.

- Назови слова, в которых есть звук [ш].
- Назови слова, в которых 4 звука, 5 звуков
- Отбери картинки, в названии которых 5 звуков.

Речевой материал: картинки - роза, крыша, машина, заяц, лампа, сахар, скамейка, диван, волк, марка, чайник, книга, скатерть.

Оценка результатов:

высокий уровень - быстрое и безошибочное выполнение задания;

уровень выше среднего — единичные ошибки, указание на них логопедом приводит к их исправлению;

средний уровень - наличие ошибок в наиболее сложных по звуко-слоговой структуре слова, выполнение требует активной помощи логопеда;

уровень ниже среднего - стойкие ошибки, которые не замечаются и не исправляются учеником;

низкий уровень - неправильные ответы в большинстве слов, отказ от выполнения задания.

На основе анализа результатов **III этапа** констатирующего эксперимента (обследование устной речи) нами выделено 5 уровней успешности в зависимости от количества ошибок каждого типа.

Высокий уровень 5 баллов — правильный ответ, быстрое и безошибочное выполнение;

Уровень выше среднего 4 балла — единичные ошибки, самокоррекция;

Средний уровень 3 балла — наличие ошибок в наиболее сложных по звуко-слоговой структуре слова, стимулирующая помощь;

Уровень ниже среднего 2 балла — неправильный ответ после стимулирующей помощи.

Низкий уровень 1 балл — неправильные ответы, помощь логопеда неэффективна.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами проведен количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента.

В ходе первичного анализа письменных работ учащихся 2-ых классов на ориентировочном этапе было установлено, что почти в каждой письменной работе наблюдались все виды специфических ошибок стойкого характера. Это говорит о том, что у исследуемого контингента детей имеются смешанные формы дисграфии, но преобладали в работах детей ошибки

языкового анализа и синтеза. В письменных работах учеников встречались такие ошибки, как нарушения границ предложения, слитное написание предлогов с другими словами, слитное написание слов, отдельное написание частей слова, пропуски согласных в середине, конце и начале слова, пропуски гласных во всех позициях в слове, а также перестановки, пропуски и добавление слогов и слов.

В результате исследования письменных работ школьников среди 2-ых классов, мы определили, что у 10-(50%) детей наблюдается дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, 5-(25%) детей имеют дисграфию на основе фонемного распознавания, 2-(10%) ребёнка – аграмматическую, 2-(10%) – артикуляторно-акустическую, 1ребёнок -(5%) – оптическую.

Результаты обследования по выявлению видов дисграфии приведены в виде диаграммы. После проведенного анализа письменных работ, можно сделать вывод о том, что у учащихся вторых классов, имеющих нарушения письменной речи, преобладает дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

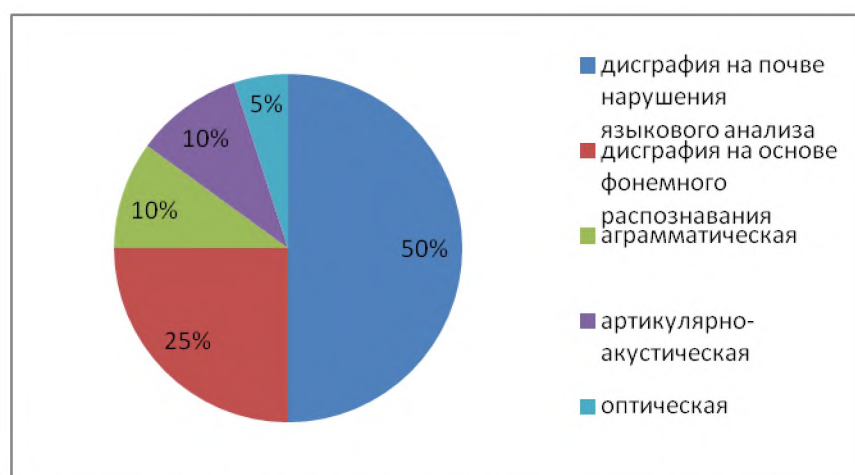


Рисунок 1. – Выявленные формы дисграфии у учеников

На втором этапе, задачей которого было уточнение характера и степени проявления ошибок на языковой анализ и синтез, младшим школьникам предлагалось написать диктант и изложение.

В письменных работах учеников с ОНР и нормой речевого развития выявились ошибки на языковой анализ и синтез следующего характера.

Виды ошибок	Пример ошибочного письма		
	Дети с ОНР	Дети с нормой	
		Диктант	Изложение
Нарушение границ предложения	«Он хорошо слышит лось выносливый и сильный»Захар Б.		
Слитное написание предлогов с другими словами	«вчаще»- в чаще, Захар Б. «улося»- у лося, Полина Н.		
Слитное написание слов	«илыжи»- и лыжи, Данил Ф.		
Раздельное написание частей слова	«за щебетали»- защебетали, Лена И. «на ступил» - наступил, Женя М.		
Пропуски согласных в начале слова	«стречают» - встречают, Артём Ц.		«друг» - вдруг Герман
Пропуски согласных в конце слова	«чутки»- чуткий, Максим М.		«подня»- поднял Настя И
Пропуски гласных в середине слова	«молком»молокомЛена И. «жвтное»-животное Арти Б.	«очнь»- очень Нелли Д.	«птенц»- птенец Никита Д.
Пропуски гласных в конце слова	«дет» -дети Полина Н.		«гнезд»- гнезда Максим М

Перестановки слогов	«ракоблики» - кораблики, Яна В.		
Добавления слогов	«ветвиствиые» - ветвистые, Данил М.		
Добавление гласных	«лесаа» -леса Ангелина С.		

Таблица 1 – Примеры ошибок языкового анализа и синтеза, выявленные у учеников с ОНР и нормой.

Таким образом, мы видим из таблицы, что у большинства учеников возникали трудности при проведении операций языкового анализа и синтеза. Это подтверждало наличие следующих ошибок в письменных работах детей: пропуски, перестановки, вставки гласных и согласных, слогов, раздельное и слитное написание частей слова персеверации (повторение слогов), антиципации (преждевременная запись букв). Наиболее часто в работах встречались трудности, связанные с неумением определять границы предложения, что проявлялось в отсутствии точек и заглавных букв. Так у некоторых учащихся заглавная буква ставилась лишь в начале диктанта, а точка – только в конце. У других учеников новое предложение начиналось с заглавной буквы, хотя точки в конце предыдущего предложения нет, или наоборот: конец предложения обозначался точкой, но отсутствовала заглавная буква в начале следующего предложения. Также наблюдались нарушения деления предложений на слова (слитное написание слов, особенно предлогов с другими словами, раздельное написание слова, раздельное написание приставки и корня слова). Среди ошибок, встречались пропуски и перестановки букв. Самыми распространенными ошибками у детей с ОНР являлись пропуски слогаобразующей гласной, перестановки букв, пропуск согласной буквы при их стечении.

У детей с нормой речевого развития ошибки данного характера наблюдались в единичных случаях.

На втором этапе написания диктанта и изложения, количество допущенных ошибок в разных группах учащихся имеет существенные отличия.

Виды ошибок	ОНР (кол-во чел.)		Норма (кол-во чел.)	
	Диктант	изложение	диктант	Изложение
Пропуски согласных	5	7	0	2
Пропуски гласных	6	8	1	2
Добавление букв	2	4	0	0
Перестановки букв	2	3	0	0
Пропуск слогов	3	3	0	0
Слитное написание предлогов сословами	3	3	0	0
Раздельное написание частей слова	2	3	0	0
Нарушение границ предложения	5	6	0	0

Таблица 2 – Количество учащихся, допустивших ошибки в письменных работах.

Как видно из таблицы 2 самую большую группу ошибок у учеников с ОНР составляют ошибки на:

- искажения звуко-слоговой структуры слова;
- перестановки букв;
- пропуски букв, слогов;
- добавления букв;
- нарушение границ предложения.

Ошибки данного характера свидетельствуют о том, что ученики не вычленяют в составе слова все звуковые компоненты.

Трудностью является также отграничение речевых единиц в предложении, в диктанте и изложении отсутствуют обозначения границ предложений. Это можно объяснить тем, что у школьников не сформированы представления о существенных признаках предложения, о неумении воспринимать интонационное оформление фразы, соотносить его с правилами пунктуации.

Ошибки данного характера отсутствуют или выявлены в единичных случаях при написании изложения у детей с нормой речевого развития.

На основе анализа результатов **II этапа** эксперимента (углубленное обследование процесса письма) нами выделено 5 уровней успешности в зависимости от количества ошибок каждого типа.

- Высокий – безошибочное написание
- Выше среднего- 1-2 ошибки неорфографического характера
- Средний—3-4 ошибки неорфографического характера
- Ниже среднего-5-6 ошибок неорфографического характера
- Низкий-6 и более ошибок неорфографического характера

Результаты количественного анализа по обследованию навыков написания диктанта представлены на рисунке 2.

На этапе написания диктанта, высокий уровень получили учащиеся с нормой (80%), набравшие 5 баллов, выше - среднего уровня (20 %) – 4 балла.

Учащиеся с ОНР (50%) получили средний балл- 3, уровень ниже среднего (30%) – 2 балла и низкий уровень (20%) – 1 балл. Задание было направлено на выявление ошибок языкового анализа и синтеза в тексте диктанта. Характер допущенных ошибок учащимися можно увидеть в Приложении.

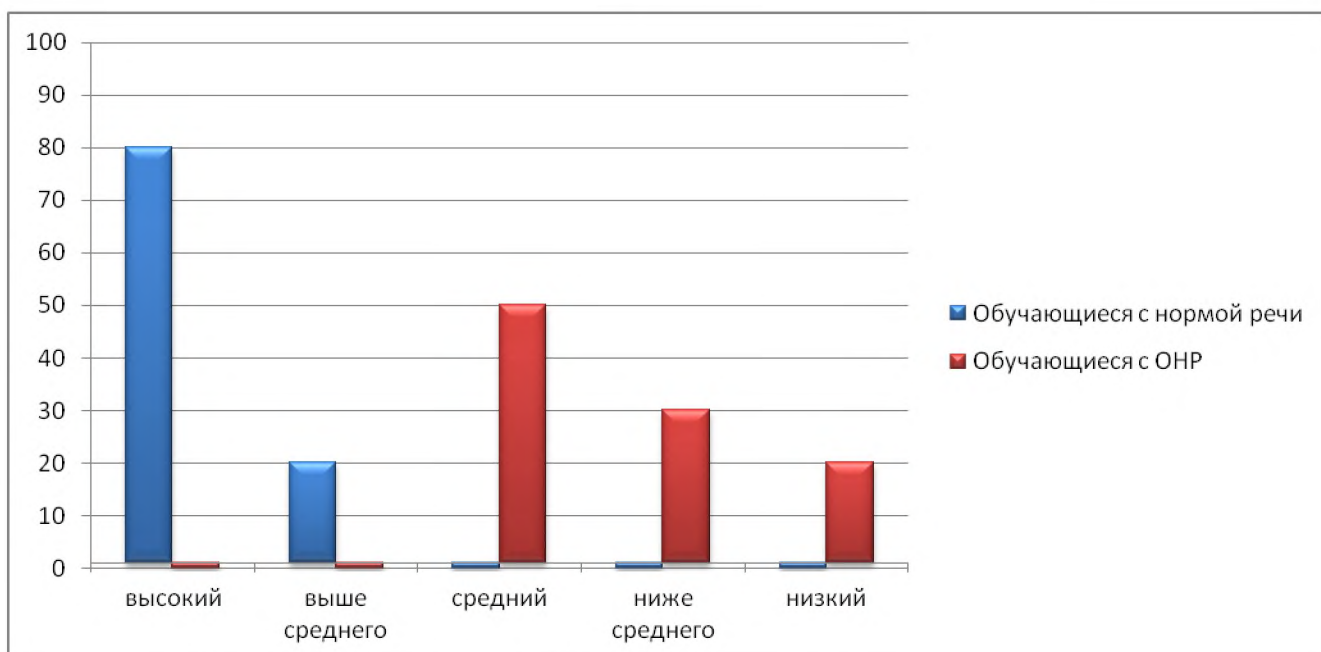


Рисунок – 2 Результаты диктанта (%)

На этапе написания изложения, высокий уровень получили учащиеся с нормой (50%), набравшие 5 баллов, выше - среднего уровня (40 %) – 4 балла, средний уровень (10%) – 3 балла,

Учащиеся с ОНР (50%) получили средний балл - 3, уровень ниже среднего (30%) – 2 балла и низкий уровень (20%) – 1 балл. Задание было направлено на выявление ошибок на языковой анализ и синтез в тексте изложения. Характер допущенных ошибок учащимися можно увидеть в Приложении. Результаты написания изложения представлены на рисунке 3.

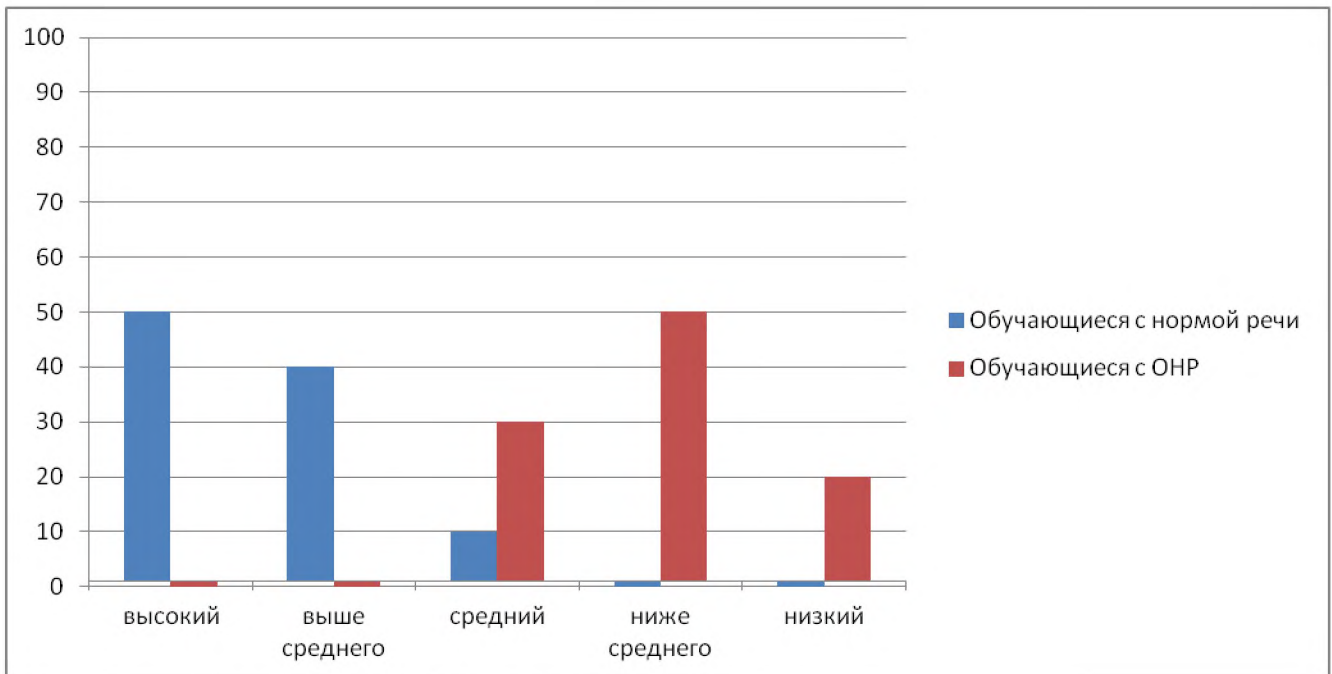


Рисунок – 3 Результаты изложения (%)

Исходя из данных, полученных нами в ходе констатирующего эксперимента, можно сделать вывод, что учащиеся обеих групп в письменных работах допускают ошибки на основе языкового анализа и синтеза. Стоит отметить, что у школьников с ОНР наблюдается большое количество данных ошибок при написании изложения, чем при написании диктанта. Наиболее сложной формой языкового анализа являлся фонематический анализ. Вследствие этого на письме больше были искажения звуко-буквенной структуры слова. У детей с нормой единичные проявления ошибок. Нарушения на письме проявляются в виде таких ошибок как; пропуск гласных и согласных букв (5 детей ОНР, 2 ребенка норма), слитное или раздельное написание частей слова (6 детей с ОНР, 1 реб-норма), пропуски слов в предложении (3 реб-ОНР), замена букв, отличающихся различным количеством одинаковых элементов (2 реб с ОНР), замена букв, отличающаяся разным пространственным положением (1 реб-ОНР), недописывание букв, слов (4 реб-ОНР), замена букв, схожих по звучанию (5 детей с ОНР, 3 реб-норма), искажение слова (3 реб-ОНР).

Важно отметить, что выявленные специфические ошибки на нарушения языкового анализа и синтеза у школьников с ОНР были в стойкой и сильной позиции и подтверждены нами.

На основе анализа результатов **III этапа** эксперимента (обследование устной речи) нами выделено 5 уровней успешности.

- Высокий уровень 5 баллов — правильный ответ, быстрое и безошибочное выполнение;
- Уровень выше среднего 4 балла — наличие 1-2 ошибок, исправляются самостоятельно;
- Средний уровень 3 балла — наличие 3-4 ошибок, оказана стимулирующая помощь;
- Ниже среднего 2 балла — наличие 5 и более ошибок, оказана организующая помощь;
- Низкий уровень 1 балл — неправильные ответы, помощь логопеда неэффективна.

Обследование языкового анализа и синтеза в устной речи у младших школьников представлены в таблицах.

Уровни успешности	Элементарные формы		Сложные формы	
	Дети с ОНР	Дети с нормальным РР	Дети с ОНР	Дети с нормальным РР
Высокий	0	10	0	8
Выше среднего	6	0	1	2
Средний	3	0	2	0
Ниже среднего	1	0	4	0
Низкий уровень	0	0	3	0

Таблица 3- Исследование фонематического анализа

Уровни успешности	Дети с ОНР	Дети с нормальным РР
Высокий	0	8
Выше среднего	0	2
Средний	5	0
Ниже среднего	2	0
Низкий	3	0

Таблица4- Исследование слогового анализа и синтеза

Уровни успешности	Дети с ОНР	Дети с нормальным РР
Высокий	0	9
Выше среднего	0	1
Средний	4	0
Ниже среднего	5	0
Низкий	1	0

Таблица 5 – Исследование языкового анализа и синтеза структуры предложения

По итогам обследования навыков языкового анализа и синтеза в устной речи отмечено, что у всех обследованных школьников с ОНР недостаточно сформирован фонематический анализ: первый звук в словах был определён правильно, затруднение вызывало определение второго и третьего звука, а

также определение последовательности и количества звуков в слове. Так, школьники при определении порядкового номера заданного звука в слове, чаще всего называли последний звук, либо отказывались от ответа.

Таким образом, как видно из представленных таблиц, уровень выполнения заданий по исследованию языкового анализа и синтеза в устной речи у группы детей с ОНР находится на среднем, ниже среднего и низком уровне развития. У группы детей с нормой речевого развития на высоком уровне и уровне выше среднего. Следовательно, можно сделать вывод, что у школьников с ОНР нарушение языкового анализа и синтеза имеет место не только в письменной речи, но и в устной речи и характер этих нарушений очень неоднороден.

На сегодняшний день, ошибки языкового анализа и синтеза в письменных работах младших школьников являются достаточно распространенными. Их существование затрудняет формирование не только на успеваемость по русскому языку, но и по другим предметам (чтению, окружающему миру), формирует у учеников негативное отношение к учебной деятельности, снижает самооценку, препятствует личностному росту. Таким образом, учащимся второго класса общеобразовательной школы с ОНР требуется специальная логопедическая помощь направленная на преодоление ошибок на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

2.3. Методические рекомендации по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза для младших школьников с ОНР

На основе анализа литературных источников по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента нами составлены методические рекомендации по выявлению и преодолению ошибок на почве нарушения языкового анализа и синтеза для младших школьников второго класса с общим недоразвитием речи. Согласно теории

П.Я. Гальперина, всякое умственное действие проходит определённые этапы формирования. На первом этапе происходит формирование фонематического анализа и синтеза с опорой на вспомогательные средства – фишки, слова, графические схемы. На втором этапе происходит формирование действия звукового анализа в речевом плане. На третьем – формирование действия фонематического анализа в умственном плане.

Работа основывается на общих принципах логопедического воздействия, разработанных в коррекционной педагогике:

Этиопатогенетический принцип.

Согласно принципу, учитываются механизмы и этиология ошибок на письме у школьников.

Принцип учёта структуры речевого нарушения.

В принципе учитываются первичные и вторичные нарушения речи. Задания воздействуют на все виды речевой деятельности: письмо, чтение, говорение, слушание.

Принцип поэтапности.

Согласно этому принципу, работа проводится на подготовительном, основном и заключительном этапе.

Общедидактические принципы.

Задания, подобранные нами, носят доступный характер: школьникам предлагаются упражнения по разным уровням сложности с использованием наглядных материалов.

Работа по этим направлениям позволила составить нам разноуровневые методические рекомендации, которые могут использовать учителя-логопеды и учителя начальных классов общеобразовательной школы. Учителя могут включать данные задания в материал урока, либо давать в качестве самостоятельной работы. Таким образом работа по формированию навыков анализа и синтеза на письме у школьников будет иметь эффективный характер.

По итогам экспериментального исследования мы определили следующие направления логопедической работы:

- работа на уровне буквы, слога и слова;
- работа на уровне слова, слогового анализа и синтеза;
- работа на уровне словосочетания, предложения и текста.

В заданиях предполагается оказание помощи обучающимся, при разных уровнях успешности.

Обучающимся со средним уровнем успешности – стимулирующая помощь.

Обучающимся с с уровнем успешности ниже среднего – организующая помощь.

Обучающимся с низким уровнем успешности – обучающая помощь.

1. Ошибки на уровне буквы, слога и слова:

Направление: выделение звука на фоне слова.

Цель: определить наличие звука на фоне слова.

Для обучающихся со средним уровнем успешности - стимулирующая помощь.

Подбери к схемам слова с буквой У, запиши эти слова и выдели букву У.

Для обучающихся с уровнем успешности ниже среднего – организующая помощь.

Составь предложение по картинке. Укажи место буквы О в словах.

Для обучающихся с низким уровнем успешности – обучающая помощь.

В названиях каких фруктов есть буква А? Запиши эти названия.

Выдели букву А красным цветом.

Направление: выделение звука из начала и конца слова.

Цель: определить место звука в слове.

Для обучающихся со средним уровнем успешности- стимулирующая помощь.

Прочитай предложения. Составь из них рассказ и запиши. Выдели в словах буквы Б – П, определи место звука в слове.

Для обучающихся с уровнем успешности ниже среднего – организующая помощь.

Прочитай слова в столбиках. Составь словосочетания, выбери слова – подсказки, запиши. Выдели в словах буквы Б – П, определи их место в слове.

Для обучающихся с низким уровнем успешности – обучающая помощь.

Закончи слова слогами с буквами Б– П.

Запиши эти слова и укажи место букв Б– П.

Найди и выдели в словах буквы Б– П. Букву Б подчеркни синим цветом, букву П- зелёным цветом.

Направление: определение последовательности и количества звуков в слове.

Цель: определить количество звуков в слове.

Для обучающихся со средним уровнем успешности - стимулирующая помощь.

Допиши и прочитай слова, которые у тебя получились. Запиши эти слова.

Сделай звуко - буквенный разбор слова. Сколько гласных звуков в каждом слове у тебя получилось?

Для обучающихся с уровнем успешности ниже среднего – организующая помощь.

Посмотри на картинку. Запиши названия картинок.

Сделай звуко - буквенный разбор одного из названий овощей. Сколько согласных букв в слове у тебя получилось?

Для обучающихся с низким уровнем успешности – обучающая помощь.

Прочитай слова. Вместо букв Ж – З в схемах словах поставь символы «Х-О». Посчитай, сколько каждого символа у тебя получилось?

Направление: определение места звука в слове относительно других звуков

Цель: определить место звука в слове относительно друг друга.

Для обучающихся со средним уровнем успешности - стимулирующая помощь.

Переставь буквы в окошечках так, чтобы получились слова. Запиши слово «Школа». Посмотри на звук «Л». Запиши его местоположение относительно буквы «О» и «А». Придумай с этим словом предложение и запиши его.

Для обучающихся с уровнем успешности ниже среднего – организующая помощь.

Отгадай ребус. Запиши слово. Посмотри за звук «ш», где он находится в слове относительно буквы О и К?

Придумай и запиши с этим словом предложение.

Для обучающихся с низким уровнем успешности – обучающая помощь.

Прочитай имя мальчика. Запиши . Посмотри на букву «И». Где она находится относительно буквы «М», «Ш»?

2. Ошибки слогового анализа и синтеза на уровне слова.

I. Этап: подготовительный (невербальный).

Направление: ошибки слогового анализа и синтеза на уровне слова.

Цель: развивать концентрацию внимания.

Для обучающихся со средним уровнем успешности - стимулирующая помощь.

Посмотри внимательно на текст. Исправь ошибки в нём.

Для обучающихся с уровнем успешности ниже среднего – организующая помощь.

Помоги Принцу преодолеть путь и спасти

Белоснежку: По пути тебе нужно зачеркнуть

все согласные и тогда принц получит шифр для её спасения.

Для обучающихся с низким уровнем успешности – обучающая помощь.
Внимательно посмотри на буквы. Зачеркни буквы, которые обозначают гласные звуки, красным карандашом.

Направление: работа над ритмической стороной речи.

Цель: развивать ритмическую сторону речи посредством ударения в словах.

Для обучающихся со средним уровнем успешности - стимулирующая помощь.

Подбери и запиши слова в клетки кроссворда.

Самостоятельно составь ритмическую схему 3 слов.

Для обучающихся с уровнем успешности ниже среднего – организующая помощь.

Соедини линиями слово с правильной ритмической схемой.

Для обучающихся с низким уровнем успешности – обучающая помощь.

Рассмотри и назови картинки. Соедини линиями слово и его ритмическую схему.

II. Этап: коррекционный (вербальный).

Направление: работа на уровне гласных.

Цель: формировать умение обозначать гласные буквы с помощью символов.

Для обучающихся со средним уровнем успешности - стимулирующая помощь.

Прочитай слова. Какова роль буквы А в каждом из них?

Запиши слова в два столбика. Выдели в них букву А.

Для обучающихся с уровнем успешности ниже среднего – организующая помощь.

Рассмотри внимательно схему. Дорисуй элементы схемы, используя пример.

Для обучающихся с низким уровнем успешности – обучающая помощь.

Рассмотри внимательно схему. Дорисуй в схеме недостающие элементы, используя образец.

Направление: работа на уровне слогов.

Цель: научить работать с открытыми и закрытыми слогами, уметь обозначать их с помощью схемы.

Для обучающихся со средним уровнем успешности - стимулирующая помощь.

Прочитай слоги, записанные в рыбках. Дополни их до слов.

Для обучающихся с уровнем успешности ниже среднего – организующая помощь.

Составь слова из слогов и запиши. Назови слова, которые состоят из одного слога?

Для обучающихся с низким уровнем успешности – обучающая помощь.

Рассмотри картинки. Нарисуй слоговую схему слова.

Направление: работа на уровне слов

Цель: определить трёх, двух, односложные слова.

Для обучающихся со средним уровнем успешности - стимулирующая помощь.

«Собери букеты»: запиши слова – названия цветов – в два столбика: односложные – в столбик под цифрой 1, двухсложные – в столбик под цифрой 2. Какие цветы не попадут ни в один из букетов? Почему?

Для обучающихся с уровнем успешности ниже среднего – организующая помощь.

Запиши слова в два столбика: односложные - в первый столбик, двухсложные – во второй столбик.

Для обучающихся с низким уровнем успешности – обучающая помощь.

«Поймай» рыбок и положи их в вёдра: проговори название рыбы по слогам, если в названии рыбы один слог положи её в красное ведро, а если в названии рыбы два слога – в синее.

3. Ошибки на уровне словосочетания, предложения и текста:

Направление: работа на уровне словосочетания, предложения, текста.

Цель: научиться дифференцировать набор отдельных слов предложения, словосочетания.

Для обучающихся со средним уровнем успешности - стимулирующая помощь.

Внимательно прочитай предложения. Исправь только те предложения, которые являются набором отдельных слов.

Для обучающихся с уровнем успешности ниже среднего – организующая помощь.

Соедини части предложений стрелочками.

Для обучающихся с низким уровнем успешности – обучающая помощь.

На каждый кораблик подбери своего капитана так, чтобы можно было прочитать словосочетание (прилагательное + существительное).

Направление: определение значения предлогов и приставок, их написание. Дифференциация предлогов и приставок.

Цель: формировать умение определять предлог и приставку при написании слова.

Для обучающихся со средним уровнем успешности - стимулирующая помощь.

Составь предложение из слов ,запиши это предложение.

Для обучающихся с уровнем успешности ниже среднего - организующая.

Раскрой скобки и запиши словосочетания правильно.

Для обучающихся с низким уровнем успешности – обучающая помощь.

Прочитай стихотворение. Вставь в него недостающие предлоги, запиши стихотворение правильно. Подчеркни предлоги.

Направление: определение основных признаков текста, определение предложений в тексте.

Цель: формировать умение составлять правильный текст.

Для обучающихся со средним уровнем успешности - стимулирующая помощь.

Внимательно рассмотри картинку. Что на ней нарисовано?

Составь небольшой рассказ по картинке и запиши его.

Для обучающихся с уровнем успешности ниже среднего – организующая помощь.

Исправь ошибки и запиши предложения правильно.

Для обучающихся с низким уровнем успешности – обучающая помощь.

Внимательно рассмотри картинку. Придумай по ней несколько предложений. Запиши предложения.

Мы предполагаем, что предложенные нами задания будут способствовать успешному формированию навыков анализа и синтеза на уровне:

- Анализа и синтеза предложения;
- Слогового анализа и синтеза;
- Фонематического анализа и синтеза.

Для выявления ошибок **на основе нарушений языкового анализа и синтеза** у младших школьников мы предлагаем тесты-задания, которые могут использовать в своей работе учителя- логопеды и учителя начальной школы. Задания рассчитаны на младших школьников, имеющих нарушение письменной речи. К тесту имеется подробная инструкция для ученика. Задания расположены от простого к сложному.

Для выполнения теста-задания предлагается следующая инструкция:

-Для работы необходимо иметь ручку.

-В тесте содержится пять заданий. Задания нужно выполнять по порядку.

-Если задание не удаётся выполнить сразу, можешь перейти к следующему.

-После выполнения всех заданий, попробуй сделать те, которые у тебя вызвали затруднения.

ТЕСТЫ- ЗАДАНИЯ

1. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза.

1. Выдели и подчеркни букву А

а) в ряду гласных— У, А, О, Ы, И, А, У, Э, А

б) в слогах— АМ, УВ, ОР, ИП, АК, УР, ЭТ

в) в словах— АИСТ, УХА, УШИ, ЗОНТ, ДЫМ, ШУМ, МАК, ДОМ

2. Вставь пропущенные буквы в слова (А, О, У, Ы)

Р __ К Л __ К М __ К С __ К М __ Х

Л __ К Д __ Х Б __ К П __ Х Б __ К

3. Отдели слова друг от друга чертой (/)

ДОМЛУК ЗУБЫКОТ

4. Составь слова из букв и запиши

ТКО _____

АЛК _____

УКЖ _____

5. Вставь пропущенные согласные (М, С, Т, К) в слова

Д О __ Н О __ Р О __ Л У __

2. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза

1. Поставь точки в конце каждого предложения, обозначь начало предложения большой буквой.

Вот норка там мышка у норки кошка.

2. Вычеркни данное слово среди ряда других:

ЗВОН ЗВАЛ ЗВУК ЗВАЛ ЗВОН ЗВОН

КОЗА КОСА КОРА КОЗА ЛОЗА ПОЗА

БЕДА ДЕДА БЕДА ОБЕД БЕГА БЕДЫ

СОН СОН СОК СОН СОП СОН НОС СЫН СОМ СОН

ЛЕВ ЛОВ ЛЕВ ЛЕС ЛЕС ЛЕВ ЛЕВ ЗЕВ РЕВ ЛЕВ

3. Составь и запиши из слов предложения

ЛУЖИ, ДОРОГЕ, НА, БОЛЬШИЕ

ДУПЛЕ, В, ЖИВЁТ, БЕЛКА

УШЁЛ, БАБУШКИ, ОТ, Я

4. Вставь гласные буквы, чтобы получились разные слова

Л - В С - Р С - К

Л - В С - Р С - К

П - Р С - Н Л - С

П - Р С - Н Л - С

5. Составь и запиши слова из слогов

ДЫ, СА _____ ПА, ЛА _____

ГА, РО _____ БЫ, ДУ _____

КА, ША _____ ЛУ, ЖА _____

6. Вставь в слова подходящие слоги (НА, РА, ТА, ЧА)

МАЛИ _____ КАРЕ _____

КОНУ _____ ЗАДА _____

7. Спиши предложения, не деля слова на слоги.

ПА-ПА ДО-МА. _____

СИ-ДИ ТИ-ХО. _____

ЛО-ВИ ЖУ-КА. _____

ВО-ВА СИ-ДИТ. _____

3. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза

1. Раздели предложения на слова чертой (/)

КОШКАЛОВИТМЫШЕЙ.

КУРЫКЛЮЮТЗЕРНО.

МЕДВЕДЬЕСТМАЛИНУ.

2. Поставь точку в конце предложения, начало напиши с большой буквы.

БЕЛКА ЗАПАСАЕТ ОРЕХИ КОЗА ЛЮБИТ КАПУСТУ ЗАЯЦ ЕСТ
МОРКОВЬ ЁЖ ЛОВИТ МЫШЕЙ.

3. Прочитай слова сверху вниз и запиши их.

К	Д	С	Т	З	Д
О	Ы	О	Е	И	Е
Т	М	М	М	М	Н
			А	А	Ь

4. Составь слова из букв и запиши их.

ОНС _____ ОУХ _____

ТОР _____ ОТК _____

АКН _____ АРК _____

ЕВЛ _____ РВО _____

ЫСН _____ РЫС _____

5. Восстанови слова, вставляя пропущенные гласные

Л _____ Т _____

Л _____ П _____

К ____ З ____

М ____ Л ____ Ш ____

Р ____ Б ____

Д ____ ЧК ____

6. Составь из слогов слова и запиши их.

КО ВА РО _____

КА СО РО _____

БА КА СО _____

ТА ЛО ПА _____

ЗЯЙ ХО КА _____

ШИ МА НА _____

КАР ЧИК МАН _____

РО ГА ДО _____

7. Подчеркни данное слово в ряду других.

ПОЧТА ПАЧКА ПОЧКА ПЕЧКА ПОЧТА ПОЧЁТМЕСТО МАСТИ МЕСТА МЕЧТА МАЧТА МЕСТОКОСТИ ГОСТИ КИСТЫ ГУСТЫ КОСТИ ТОСТЫПРАВДА ПРАВИТ ПРАВДА ПРАВИЛА ПРАВ ПРАВДА

4. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза

1. Вычеркни данное слово из ряда других.

<u>КОЛОБОК</u>	КОРОБОК	КОРОБКИ	КОЛОБОК	КОЛОТИТ
<u>ТУРИСТ</u>	ТУРИСТЫ	ТУРИСТ	ТУРБАЗА	ТУРИСТ
<u>БОРОЗДА</u>	БОРОДА	БОРОЗДИТЬ	БОРОЗДЫ	БОРОЗДА
<u>ПРУЖИНА</u>	ПРУТИК	ДРУЖИНА	ПРУЖИНА	ПРИШИТ
<u>СТРАДАНИЕ</u>	СТАРАНИЕ	СТРАДАНИЕ	СТРАДАЛ	

2. Раздели чертой предложения на слова.

ДОЖДЬЗАСТАЛНАСНАПРОГУЛКЕ
 ЗИМОЙМЕДВЕДЬСПИТВБЕРЛОГЕ
 МАЛЬЧИКСПРЯТАЛСЯЗАДВЕРЬЮ
 ПОУТРАМДЕТИДЕЛАЮТЗАРЯДКУ

3. Поставь точку в конце предложения.

НАСТУПИЛА ЗИМА МИШЕ КУПИЛИ САНКИ ОН ОЧЕНЬ РАД САНКИ
 БЫСТРО КАТЯТ С ГОРКИ МИША МАШЕТ РУКАМИ САНКИ
 ПЕРЕВЕРНУЛИСЬ МАЛЬЧИК УПАЛ В СНЕГ ЕМУ ВЕСЕЛО.

4. Прочитай слова снизу вверх, запиши их через запятую.

А	А	А	А	Я	А	А
Г	В	К	К	Ь	К	К
И	И	Ш	Р	М	Й	Ш
Н	Л	Ы	О	Е	Е	А
К	С	В	Г	С	Л	Ч

5. Составь предложения из слов и запиши их.

КОШКА, СЕРУЮ, ЛОВИТ, МЫШКУ

МАЛЬЧИК, СТИХИ, ВЕСЁЛЫЙ, ЧИТАЛ

6. Составь слова из букв и запиши их.

АЛАП _____

ОЛЕТ _____

УКРО _____

ЗМАИ _____

АЖАР _____

ЛЮКЧ _____

ОФЕК _____

ЛАЗГ _____

7. Составь из слогов слова и запиши их.

ЛИ КА СИЧ _____ КА ДЫ РОЧ _____

БУ КА ЛОЧ _____ ДАТЬ БЕ О _____

РА О ДИ _____ НЫЙКЛУБНИЧ _____

5. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза

1. Составь из слогов слова и запиши их.

ПО РО ДА ЧЕК _____ БОЧ РО КО КА _____

ТИК МА МА ТЕ _____ БЕ ТИК МО ГЕ _____

АЛЬ ЧИ БОМ КИ _____

2. Составь слово из букв и запиши.

ТРУАБ _____ КОКША _____

ПУКША _____

САТАЛ _____

ШПЯЛА _____ ПАТРА _____

3. Составь из слов предложение.

ГОРОД, НА, НОВЫЙ, ИЗОБРАЗИЛ, КАРТИНЕ, ХУДОЖНИК.

ПЕНИЕ, ЛЕСУ, СЛЫШАЛОСЬ, В, ТИХОЕ, СОЛОВЬЯ.

4. Раздели текст на предложения.

ЗАЯЦ ОСЕНЬЮ МЕНЯЕТ СВОЮ ЛЕТНЮЮ ШУБКУ НА ЗИМНЮЮ
БЕЛЕНЬКАЯ ШУБКА ТЕПЛЕЕ ЗАЙЦА В НЕЙ НЕ ВИДНО НА БЕЛОМ
СНЕГУ НЕ СТРАШНЫ КОСОМУ ЛЕСНЫЕ ХИЩНИКИ И ОХОТНИКИ.

5. Выдели и запиши предложения.

ВАПРОЛДЖЭКОВОАБЛОАВЖКЕНПАЧЖУЁТКЕНГШЦЗХСЕНОЦОВС

РЬБГОГЖИЩИАВЛВЛОШАДИФЫВАПРОЛЖЕЗЛЮБЯТМИТЬОВЁСДНГ

ГНЕКУЖЙСМИТБЕЛКАФЫВАПРОБГРЫЗЁТХУДЕРУМСЧАОРЕХИЮКЕ

6. Раздели чертой предложения с несколькими предлогами на слова.

Вкараваневерблюдидудодинзадругим.

Убабушкитяжёлаясумкаспродуктами.

Детивернулисььизлесасполнымикорзинамигрибов.

Напеременахвшколевсегдашумно.

7. Вставь пропущенные согласные в слова, которые обозначают домашних животных:

_о_а_

о_о_а_

о_ё_

о__а_

_и_ья_

_о_а_ь_

Таким образом, нами составлены методические рекомендации, направленные на преодоление ошибок на основе нарушений языкового анализа и синтеза, выявленных нами в ходе констатирующего эксперимента. Методические рекомендации построены с учетом индивидуальных и возрастных особенностей, последовательности и доступности в подаче

материала. Представленные методические рекомендации для младших школьников, могут быть использованы учителем – логопедом на индивидуальных, подгрупповых или групповых занятиях на школьном логопункте и учителями начальных классов в общеобразовательной школе.

Выводы по второй главе:

Нами проведено и описано исследование на проявление особенностей ошибок на основе нарушений языкового анализа и синтеза у учащихся 2 класса с ОНР и сравнение с проявлениями этих ошибок у детей с нормой речевого развития.

По результатам первого этапа эксперимента можно сделать вывод о том, что 100 % испытуемых школьников допускают в своих письменных работах ошибки, из них преобладали ошибки на основе нарушения языкового анализа и синтеза. Результаты 2-ого этапа подтвердили и уточнили результаты 1-ого этапа: 100 % испытуемых с ОНР допустили в специально подобранных текстах ошибки на пропуск гласных, согласных букв при стечении, добавление буквы в слове или пропуск букв, слогов, слитное или раздельное написание слов, нарушение границ предложения. Эти ошибки имели стойкий и повторяющийся характер в письменных работах детей.

Таким образом, ошибки языкового анализа и синтеза являются довольно распространенными у младших школьников с ОНР. Их существование затрудняет формирование грамотного процесса письма. А это в свою очередь отрицательно влияет на успеваемость, формирует негативное отношение к учебной деятельности, снижает самооценку и препятствует личностному росту. Проблема нарушения письменной речи у младших школьников актуальна, так как письмо становится средством дальнейшего их обучения. Основная задача, которая стоит перед учителем-логопедом в школе состоит в том, чтобы своевременно выявить и предупредить нарушения письма и правильно спланировать содержание работы.

А.В. Мамаева отмечает, что при планировании содержания логопедической работы с обучающимися, а именно – при разработке рабочих программ курсов логопедической направленности по коррекции нарушений письменной речи, учитель-логопед обязательно должен учитывать особенности проявления и механизмы дисграфических ошибок в каждом конкретном случае [40]. Выявленные в ходе констатирующего эксперимента особенности дисграфических ошибок на основе нарушений языкового анализа и синтеза у младших школьников 2 класса с общим недоразвитием речи говорят о необходимости разработки методических рекомендаций по формированию письменной речи у этих детей.

Данная работа позволила составить нам разноуровневые методические рекомендации, направленные на преодоление ошибок на основе языкового анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи в общеобразовательной школе.

Мы предлагаем тесты-задания, которые могут использовать в своей работе учителя - логопеды и учителя начальных классов. Тесты рассчитаны для младших школьников общеобразовательной школы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование было направлено на сравнительное изучение ошибок на основе нарушений языкового анализа и синтеза у учащихся 2-ых классов с ОНР и нормой речевого развития.

Проблема нарушений письменной речи у младших школьников на сегодняшний день актуальна, поскольку письмо становится базой и средством дальнейшего обучения. Особенно актуальной и важной становится данная проблема по отношению к детям с общим недоразвитием речи.

Нами были рассмотрены теоретические аспекты формирования письменной речи у младших школьников.

Дисграфию на основе нарушения языкового анализа и синтеза авторы рассматривают с разных точек зрения и считают, что эта форма, одна из наиболее часто встречающихся у младших школьников с различными речевыми нарушениями.

Мнения многих авторов сходятся в том, что у школьников на почве нарушения языкового анализа и синтеза, выделяются 3 основные группы специфических ошибок: на уровне буквы и слога (звуко-буквенный и слоговой анализ и синтез), на уровне слова (слоговой и морфологический анализ и синтез), на уровне словосочетания, предложения и текста (языковой анализ и синтез).

По результатам проведенного анализа литературных источников по теме исследования, был составлен диагностический комплекс и проведен констатирующий эксперимент, в котором участвовали две экспериментальные группы. Нами проведено и описано исследование на проявления особенностей ошибок на основе нарушений языкового анализа и синтеза у учащихся 2-ых классов с ОНР и сравнение с проявлениями этих ошибок у детей с нормой речевого развития. При анализе результатов констатирующего эксперимента нами получены данные о том, что 100 % испытуемых школьников допускают в своих письменных работах

дисграфические ошибки, из них преобладали ошибки языкового анализа и синтеза. Результаты 2-ого этапа подтвердили и уточнили результаты 1-ого этапа: 100 % испытуемых допустили в специально подобранных текстах ошибки на пропуск гласных, пропуск согласных букв при стечении, добавление буквы в слове или пропуск слогов, слитное или раздельное написание слов, нарушение границ предложения. Учащиеся с ОНР и нормой речевого развития при овладении письменной речью допускают ошибки на языковой анализ и синтез. Проявление этих ошибок у детей с ОНР и нормой речевого развития имели различный характер нарушений. У детей с ОНР ошибки имели стойкий и специфический характер. У школьников с нормой речевого развития ошибки данного характера проявлялись в единичных случаях на фоне звуко-буквенного анализа и синтеза. Выявленные специфические особенности нарушений письма у младших школьников позволили нам разработать методические рекомендации и тесты- задания с учётом уровня успешности учащихся, для учителей -логопедов и учителей начальных классов общеобразовательной школы. Тесты- задания рассчитаны для младших школьников с нормой речевого развития и общим недоразвитием речи.

Таким образом, поставленные цели и задачи реализованы, гипотеза нашла свое подтверждение в данной работе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азова, О.И. Особенности овладения орфографией младшими школьниками с общим недоразвитием речи / О.И. Азова. — Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. — М.: Издательство МСГИ, 2004. — 14-20 с.
2. Аманатова, М.М. Обзор нарушений чтения и письма у учащихся общеобразовательных школ / М.М. Амантова. — Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. — М.: Сфера, 2006. — 156 с.
3. Акименко, В.М. Речевые нарушения у детей / В.М. Акименко. — Ростов н/Д: Феникс, — 2008. — 141 с.
4. Андреева, Н.Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников / Н.Г. Андреева. — Пособие для логопеда. Под редакцией Р.И. Лалаевой / М.: Владос. — 2006. — 182 с.
5. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т.В. Ахутина. — Письмо и чтение: трудности обучения. Москва, Воронеж. — 2001. — 7-20 с.
6. Ахутина, Т.В., Иншакова, О. Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т.В. Ахутина. О.Б. Иншакова. — М.: В. Секачев. — 2008. — 128 с.
7. Буденная, Т.В. Логопедическая гимнастика / Т.В. Буденная. — Методическое пособие / СПб.: «Детство-пресс». — 2008. — 64 с.
8. Брюховских, Л.А. Формирование предложных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи / Л.А. Брюховских. — Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. — Красноярск. — 2015. — 184 с.
9. Брюховских, Л.А. Некоторые подходы к разработке алгоритма комплексной диагностики как основы психолого-медико-педагогического сопровождения школьников с речевой патологией в процессе инклюзии /

Л.А. Брюховских. Современная наука. Актуальные проблемы науки и образования: Серия «Гуманитарные науки», № 11- 12 2014. — 25 – 27 с.

10. Величенкова, О.А., Русецкая, М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма и чтения у младших школьников / О.А. Величенкова., М.Н. Русецкая. — М., 2008.

11. Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. Заведений / Л.С. Волкова. — 5 -е изд., перераб. и доп. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2009. — 703 с.

12. Воронова, А. П. Нарушение письма у детей / А.П. Воронова. — Методические рекомендации. – СПб.: Образование. — 1994.

13. Визель, Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т.Г. Визель. — учеб.-метод, пособие. — М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига. — 2005. — 127 с.

14. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. — М.: ЭКСМО, 2002. 50—54 с.

15. Гайдина, Л.И. Логопедические упражнения: Исправление нарушений письменной речи. 1— 4 классы / Л.И. Гайдина. — ЛМ.: ВАКО. — 2007. — 112 с.

16. Глаголева, Е.А. Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму / Е.А. Глаголева. — Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2013. — №4. – 23 с.

17. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования / О.Е. Грибова. — Методическое пособие / М.: Айрис-пресс. — 2005. — 96 с.

18. Закон об образовании 2013 – Федеральный закон от 29.12.2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

19. Елецкая, О.В., Горбачевская, Н. Ю. Организация логопедической работы в школе / О.В. Елецкая. — М.: ТЦ Сфера. — 2007. — 192 с.

20. Ефименкова, Л.Н., Мисаренко, Г.Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте / Л.Н. Ефименкова., Г.Г. Мисаренко. — М.: Просвещение, 1991.

21. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. — М.: Национальный книжный центр, 2015. — 320с.

22. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. — М.: Гуманит.изд. центр.Владос,2007. — 280 с.

23. Иншакова, О.Б., Ахутина, Т.В. Нейропсихологическая диагностика обследования письма и чтения младших школьников / О.Б. Иншакова., Т.В. Ахутина. — М.,2004.

24. Кобзарева, Л.Г., Резунова, М.П., Юшина, Г. Н. / Л.Г. Кобзарева., М.П. Резунова., Г.Н. Ющина. — Система упражнений по коррекции письма и чтения детей с ОНР / Практическое пособие для логопедов / Воронеж: «Учитель». - 2003. — 217 с.

25. Коноваленко, С.В. Профилактика дисграфии у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / С.В. Коноваленко. — М.: Эксмо, 2004. — 128 с.

26. Коваленко, О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы / О.М. Коваленко. — М.: Астрель, 2008. —157 с.

27. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. Учебно-методическое пособие / СПб.: ИД «МиМ». — 2003. — 286 с.

28. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р.И. Лалаева. — СПб. — 2004.

29. Лалаева ,Р.И., Венедиктова, Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева., Л.В. Венедиктова. — Ростов н/Д: «Феникс»Ю СПб: «Союз». — 2009. — 224 с.

30. Лалаева, Р.И. Нарушение письменной речи / Р.И. Лалаева. — Хрестоматия по логопедии / Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. — М.: Владос, 1997. — 512 с.
31. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Р.Е. Левина. — М.: АРКТИ. — 2005. — 224 с.
32. Логопедия. Методическое наследие / Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. — 2007. — 304 с.
33. Логопедия. Теория и практика / Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т.Б. — Москва: Эксмо, 2017. — 608с.
34. Лурия, А.Р. Письмо и речь : Нейролингвистические исследования / А.Р. Лурия. — Учебное пособие для студентов / М.: «Академия». — 2002. — 352 с.
35. Лурия, А.Р. Психологическое содержание процесса письма. Хрестоматия по логопедии / А.Р. Лурия. — М.: «Академия», 1997. — 326 — 333 с.
36. Мазанова, Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов / Е. В. Мазанова. 2 — е изд., испр. — М.: Издательство Гном. 2016.1 — 28с.
37. Мазанова, Е.В. Логопедия. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза, и аграмматическая дисграфия / Е.В. Мазанова. — Комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонениями в развития. Тетрадь № 3. / М.: ООО «Аквариум-Принт». - 2006. — 56 с.
38. Мазанова, Е.В. Логопедия. Преодоление нарушения письма / Е.В. Мазанова. — Комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонениями в развития. Тетрадь № 2. / М.: ООО — «АквариумПринт». 2 — 006. — 80 с.

39. Малым, М.В., Сулова, О.В. Дисграфия: языковой анализ и синтез: 2 класс Рабочая тетрадь / М.В. Малым., О.В. Сулова. — Ростов н/Д: Феникс, 2018. — 60с.

40. Мамаева, А.В. Разработка рабочих программ курсов логопедической направленности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов / А.В. Мамаева. — Сибирский вестник специального образования, 2017. № 1 (19). 40 – 50с.

41. Мамаева, А.В. 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.

42. Методы обследования речи детей / Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ.ред. проф. Г.В. Чиркиной. — 3-е изд., доп. — М.: АРКТИ. — 2003. 2— 40 с.

43. Неволina, Л.Г. Вопросы изучения детской речи М / Л.Г. Неволina. — 2001.

44. Никашина, Н.А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников/ Н.А. Никашина / Недостатки речи у учащихся начальных классов массовых школ. — М.: Просвещение, 1963. — 12— 13с.

45. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. — СПб.: Детство — Пресс. — 2006. 1 — 28 с.

46. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова. — СПб. 2001.

47. Поваляева, М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи / М.А. Поваляева. — Учебное пособие / Ростов н/Д: Феникс. — 2006. - 158 с.

48. Поварова, И.А., Гончарова, В.А. Нарушения письменной речи у младших школьников / И.А. Поварова., В.А. Гончарова. — Ростов н/Д: Феникс. — 2008. — 220 с.
49. Прищепова, И.В. Дизорфография младших школьников / И.В. Прищепова. — Учебно-методическое пособие / СПб.: КАРО. — 2006. 2 — 40 с.
50. Прищепова, И.В., Недоленко, С. В., Прищепова, П.А. Диагностика недостатков письма у младших школьников / И.В. Прищепова., С.В. Недоленко., П.А. Прищепова. — СПб.: Издательский дом «Литера», 2016.1 — 92с.
- 51.Пятница, Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах / Т.В. Пятница. — И — здание 8-е. — Ростов н/Д: Феникс, 2016. — 173 с.
52. Российская, Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е.Н. российская. — М.,2005 1 — 77 с.
53. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. — М. — 1997. — 256 с.
54. Салахова, В.Я. Формирование контроля и самоконтроля, как средство коррекции звукопроизношения и письма у младших школьников с задержкой психического развития: автореферат Салахова, В.Я — Екатеринбург, — 1997. 1 — 8с.
55. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. — Учебно-методическое пособие / МоскваACADEMA — 2002. — 158 с.
56. Смирнова, И.А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму / И.А. Смирнова. — Наглядно-методическое пособие / СПб.: Детство-Пресс. — 2008. — 64 с.
57. Спирова, Л.Ф. Дифференцированный подход к проявлению нарушений письма и чтения учащихся общеобразовательной школы / Л.Ф. Спирова / Дефектология. — 1988. — №5. — 3 — 9с.

58. Ткаченко, Т.А. Звуковой анализ и синтез: формирование навыков / Т.А. Ткаченко. — Логопедическая тетрадь / М.: «Книголюб». - 2008. — 56 с.
59. Ткаченко, Т.Я. Логопедические упражнения / Т.Я. Ткаченко. — М.: Экспо. — 2006. — 224с.
60. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О.А. Токарева. — Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С.С. Ляпидевского. М. — 1969.
61. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 года №373.
62. Фотекова, Т.А., Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.А. Фотекова., Т.В. Ахутина. — М.Айрис-Пресс. — 2007. / — 176 с.
63. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т.А. Фотекова. — М.: Айрис п — ресс, 2007. — 96 с.
64. Цветкова, Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей.3 — е изд.,испр. И доп.М — .: педагогическое общество России, 2000.
65. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. — М.: Юрист. — 1997. —256 с.
66. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей / Г.В. Чиркина. — Пособие для диагностики речевых нарушений — 3е — изд. доп. — М.: АРКТИ, 2003.
67. Шурыгина, И. А. Коррекция нарушений письма у учащихся младших классов с недоразвитием произвольной психической деятельности в общеобразовательной школе: диссертация канд. пед. наук: 13.00.03 / И.А. Шурыгина. — Е — катеринбург. — 2003. — 206 с.
68. Яворская, О.В. Игры, задания, конспекты занятий для развития письменной речи у школьников (7 — 10 лет) / О.В. Яворская. —

Практическое пособие для учащихся начальной школы, учителей, логопедов и родителей / СПб.: Каро. — 2014. — 112 с.

69. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова. — Кн. для учителя-логопеда. — 2-е изд., доп. / М.: Просвещение. — 1984. — 159 с.

70. Ястребова, А.В., Спирина, Л.Ф., Бессонова, Т.П. Учителю о детях с недостатками речи / А.В.Ястребова., Л.Ф. Спирина., Т.П. Бессонова. — Изд. 2-е. — М.: АРКТИ, 1997. — 131 с.

71. Ястребова, А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений / А.В. Ястребова. — М.: АРКТИ. — 1999. —120 с.

72. 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 / А.В. Ястребова., Т.П. Бессонова. — М:АРКТИ., 2016. — 360с.

73. Berninger, V.W. Helping Students with Dyslexia and Dysgraphia Make Connections: Differentiated Instruction Lesson Plans in Reading and Writing[Текст] / V.W.Berninger, B.J. Wolf. — Paul H. Brookes PublishingCompany, 2009. — 406 p.

74. Parent, J.S. Dysgraphia: Beyond Bad Handwriting, a Parent's Perspective[Текст] / J.S. Parent. I— ndependently Published, 2018. 1— 51 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Луккин Владимир з в

Фиктивит.

Лось.

Лось обитает в частях леса.
 Это самое красивое животное.
 Оно известное рога. Он бы-
 стро бегает. у лосей чуткий
 слух. Он хорошо слышит
 лось выносливый и сильный.

Дубова Хелси „2Г“

Ласточки.

Уд окна дома было гнездо. от туда вылетают⁶⁶
 птенцы и вокруг одни птенцы вышли. Ласточки
 хотели и птенцов, но у них не получилось. они⁰
кружились и цвобетали и это увидел Петя.
он птенца птенца посадил его в гнездо. а
 Ласточки весело зацвобетали.

Гамил раст 22

Диктакт.

Лось.

Лось живёт в чаще ^{еще леса} жили. Это кради-??
 Лось. У него ³ в ^а траве рога. Он быстро
 бежит. У него ^к длинная шея. Он
 ходит ^к сидя, лось ^к длинная
^{все} уши и шляпа.

Ангелина С. "25"

Духманс^т

Лось.

Лось живёт в чаще леса.

Это очень большое и красивое

животное. У него ветвистые

рога. Он бегает быстро.

У него тёмный мех. Он

хорошо слышит. Лось

выносливый и сильный.

Ангелина С. "25"

Булава Дарини ^и Каловна.

^и Диктант. Лось.

Лось ^и живёт в ^и тайгах ^{са} леса.

^и Это ^и хи ^и оленей, ^и красных ^и жёлтых.

^и у ^и них ^и близких ^и на ^и о ^и не ^и близко ^и живёт.

^и у ^и нос ^и чутка ^и но ^и он ^и характерен.
^и Лось ^и близких ^и и ^и оленей.

Минутки 2Г

Над окном ласточки.

Над окном ^Фома было лас-
 тачкино гнездо. ^Фома ^Пе ^вида
 давали. одни момента вы-
 пол ^а из гнезда. Тебя под-
 ния ттенца. ласточки за-
 суетали.

Полынь ^н намылима 2Г
 * 2

^и Дикмант.

Лось живёт в горах леса.

^и Это очень большое и красивое
 животное. ^{у него} ^и в августе рога.

^о Он быстро бегает.

^и Лось ^и чистый ^о ко-
^и рого ^и шёлк ^и лось выно-
 сливой и шёлк.

2. "Г" дима.

Ласточки.

Над окнами было ласточкино
гнездо. ^в нём были птенцы. ^в друг
^в друг один выпал из гнезда.
Ласточки ^в под ним и кружи-
лись и пели, но ^в рама ^в им
ни. ^в увидел маленький ^в птенец
и мальчик ^в и Не Петя. Он под-
нял птенца и ^в положил в гнездо.
Ласточки ^в весело защебетали.

Андрианов Владимир. 2, П¹¹

Исложение.

Ласточки.

П. Над окном ^{было гнездо.} летали ласточки.
теницы выгребали ^и ^{все} гнездо. одни теницы
упал. мальчик ^и ^Престе ^и увидел теницу.
он ей помог. он положил его в
гнездо. ласточки ^и ^ласно защебетали.

Волкова Ана. 2^Г.
 Ласточка^и.

Над окном дома было
 гнездо^и, там были птены^е.
 вдруг^в все^в один^и птены^е
 ушли^и они зашебеляли.
 Никто не^и при^ошел^и к^и ним.
 вдруг^в пришел^и Пете^и и
 спас^и птены^е, ласточки
 весело зашебеляли.