



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

**КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ
РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЯ
ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА**

Выпускная квалификационная работа по направлению 44.03.03
Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Логопедия»
Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

64,37 % авторского текста

Работа принята к защите
рекомендована/не рекомендована

« 14. 12. » 2022 г. пр. 15

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ОФ-406/101-4-1

Суранова Анастасия Александровна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ

Резникова Елена Васильевна

Челябинск

2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	6
1.1 Понятие «письменная речь» в психолого-педагогической литературе	6
1.2. Формирование письменной речи у младших школьников.	11
1.3 Дисграфия. Определение. Классификации дисграфий	17
Выводы по первой главе.....	24
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА	26
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с дисграфией.	26
2.2 Особенности письменной речи у младших школьников с дисграфией на основе нарушения языкового анализа и синтеза.	31
2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению нарушений письма	36
Выводы по второй главе.....	39
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЯ АНАЛИЗА И СИНТЕЗА.....	41
3.1 Изучение состояния письменной речи у младших школьников с дисграфией на основе нарушения анализа и синтеза.....	41
3.2 Состояние сформированности письменной речи у младших школьников с дисграфией на основе нарушения анализа и синтеза.....	45

3.3 Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с дисграфией на основе нарушения анализа и синтеза.....	50
Выводы по третьей главе.....	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	56
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	58
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	63

ВВЕДЕНИЕ

У учащихся начальных классов довольно часто встречаются трудности в овладении письменной речью. Данную проблематику рассматривали многие ученые, такие как А.Н. Корнев, Т. П. Бессонова, Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова, Л. Н. Ефименкова, Р. Е. Левина, Г. Г. Мисаренко, Н. А. Никашина, И. Н. Садовникова, Л. Ф. Спирина, О. А. Токарева, А. В. Ястребова и др.

Дисграфия на основе нарушения анализа и синтеза — специфическое расстройство, которое выражается на письме в виде систематически появляющихся ошибок. В основе данного вида дисграфии лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения.

Несомненно, навыки письма были, есть и будут залогом успешности и эффективности дальнейшего обучения ребенка. Обучение детей письму и грамоте — трудоемкий и длительный процесс, который, несмотря на трудность, в свое время должен освоить каждый ребенок.

По данным Министерства просвещения РФ, процент речевых нарушений растет, вследствие чего у детей страдают навыки письма и чтения. В связи с этим, актуальность проблемы коррекции и профилактики речевых нарушений стремительно растет.

Актуальность нашей темы определяется тем, что нарушение письма является часто встречающейся формой речевой патологии у учащихся начальных классов. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно заметить, что тему исследования затрагивали многие ученые, но данные не являются конечными. Необходимо дальнейшее исследование нарушений письменной речи у младших школьников с дисграфией на основе нарушения языкового анализа и синтеза.

Цель исследования: теоретически изучить литературные источники по проблеме исследования и практически показать возможность преодоления нарушений письменной речи у младших школьников с дисграфией на основе нарушения языкового анализа и синтеза на логопедических занятиях.

Объект исследования: коррекционная работа по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с дисграфией на основе нарушения языкового анализа и синтеза на логопедических занятиях.

Предмет: особенности письменной речи у младших школьников с дисграфией на основе нарушения языкового анализа и синтеза на логопедических занятиях.

Задачи в соответствии с целью исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Изучить особенности письменной речи у младших школьников с дисграфией на основе нарушения языкового анализа и синтеза;
3. Составить комплекс упражнений для коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с дисграфией на основе нарушения языкового анализа и синтеза и проверить его эффективность на практике.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и логопедической литературы, диагностические мероприятия по обследованию и выявлению проблем нарушений письменной речи у младших школьников с дисграфией на основе нарушения языкового анализа и синтеза, обработка и интерпретация результатов.

Базой для проведения исследования служила МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинска. Всего исследованием охвачено 6 учащихся 3 «г» класса в возрасте 9-10 лет.

Структура и объем выпускной квалификационной работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, выводов по главам, заключения, списка литературы и приложений. Работа иллюстрирована 1 таблицей и 3 рисунками. Общий объем работы составляет 67 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1 Понятие «письменная речь» в психолого-педагогической литературе

Изучением письменной речи и разработкой методик обучения занимались такие ученые, как В.П. Глухов, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, Е.В. Гурьянов, В.А. Истрин, Э. П. Шубин и др.

Письменная речь, в работах В.П. Глухова – это речь, основанная на визуально воспринимаемой устойчивой фиксации языковых конструкциях, прежде всего в виде письменного текста. При этом оказывается возможным передавать сообщения со значительной временной отсрочкой. Для различных форм языковой деятельности первичной может быть, как устная, так и письменная речь (например, фольклор и художественная литература). История развития письма показывает, что письменная речь является специфической «искусственной памятью человека» и возникла она из примитивных мнемонических знаков.

В.П. Глухов рассматривал письменную речь как структурно и функционально сложную психическую деятельность, в которую включены последовательные операции (образуют самоорганизующуюся функциональную систему). Письменная речь в своих работах он рассматривал по своей коммуникативной природе как преимущественно монологическую речь.

В какой-то период истории человечества люди начали записывать информацию, свои мысли некоторым постоянным способом. Способы менялись, а цель — сохранение («фиксация») информации, сообщение ее другим людям (в условиях, когда речевая коммуникация посредством «живого» речевого общения невозможна) — оставалась неизменной.

Э. П. Шубин считает, что письменная речь – это экспрессивный вид речевой деятельности, зафиксированный определенными графическими

символами. Психологической основой письменной речи является взаимодействие таких анализаторов как моторный, речемоторный и зрительный.

Письменная речь складывается в процессе прохождения специального обучения, в ходе которого формируются и совершенствуются все механизмы процесса написания. Важно уметь контролировать свои способности и грамотно выражать свои мысли устно, чтобы успешно овладеть письменной речью.

Понятие письменная речь характеризуется двумя равноправными составляющими – это чтение и письмо.

Л. С. Выготский считает, что письмо - это «алгебра языка, наиболее сложная и трудная форма целенаправленной, сознательной языковой деятельности». Это означает не только фиксацию содержания языка в специальных графических символах, но и обязательное создание письменной лингвистической программы, аналогичной устной речи, другими словами, письменной лингвистической программы. Выготский Л.С. отмечал важность различия понятий «письмо» и «письменная речь». Письмо – механизм письменной речи, которая несет особую систему символов и знаков. Развитие письменной речи как переход иллюзорной игры через рисование к письму, являющимся механизмом и одним из этапов развития письменной речи. Состоит из уровней и множества структурных звеньев в каждом из них.

Первый уровень – психологический, который важен при определении мотива, смыслового содержания, а также регулирует и контролирует процесс письма.

Второй уровень – лингвистический, осуществляющий письмо, то есть производится перевод внутреннего смысла психологического уровня в лингвистические коды, а именно в лексико-морфологические и синтаксические единицы, такие как слова, фразы и тексты.

Согласно В.А. Истрину, письмо – это вспомогательное к звуковому языку средство общения, способ «воспроизведения», «закрепления» языка.

Е.В. Гурьянов в своих исследованиях определил письмо как навык.

Первые этапы заключаются в написании букв, элементов букв осознано, а на следующих этапах совершенствование в объединении отдельных элементов в целостный комплект привычного звучания, постепенно характеризующее плавное автоматизированное письмо.

А.Р. Лурия и Л.С. Цветкова отмечают, что существует три уровня или стадии письма, на формирование которых могут повлиять неблагоприятные факторы, способные вызвать нарушения данного процесса. Ими выделены следующие уровни:

1. Психологический уровень является ключевым для процесса письма. Этап формирования мотивации и появления идей, которые позднее помогут сформировать общий смысл текста, происходит именно здесь. Также в этот этап входит организация и контроль за деятельностью, что позволяет человеку быть уверенным в правильности своих действий.

2. Сенсомоторный уровень делится на два подуровня: сенсомоторно-слухо-моторный, который определяет процесс распознавания звуков, обеспечивает основу для акустического и кинестетического анализа звуков и слов, способность различать устойчивые фонемы и артикуляции; обеспечивает порядок написания слов, что возможно при наличии слухо-вербальной памяти. Оптомоторный уровень играет важную роль в процессе перехода от одного языкового кода к другому. Он помогает переводить звуки в буквы и контролировать тонкие движения руки при написании. Кроме того, при чтении данный уровень позволяет связывать буквы с соответствующими звуками и понимать сложные взаимоотношения между фонемами, буквами и другими элементами языка.

3. Языковой (лингвистический) уровень - перевод внутренних смыслов, сформированных на ментальном уровне, в языковые коды - лексическую морфологию и синтаксические единицы.

Письменная речь неотъемлема от повседневной жизни человека, поскольку позволяет выражать свои мысли и идеи в письменной форме, а

также уметь понимать и анализировать тексты при чтении. Она является важным навыком для каждого человека, так как без нее невозможно эффективно общаться и передавать информацию.

В процессе письма участвуют такие анализаторы, зрительный, моторный и речемоторный. От качества их работы зависит восприятие, запоминание и воспроизведение материала.

Современная психология рассматривает письмо как сложную осознанную форму речевой деятельности, имеющую как общие, так и отличительные характеристики с другими формами внешней речи. Способы осуществления процесса письма с самого начала их возникновения выступают как осознанные действия, и только постепенно письмо превращается в навык.

В работах М.М. Безруких письмо – это особая форма речи, при которой её элементы фиксируются на бумаге путём начертания графических символов, соответствующих элементам устной речи. Русское письмо – звукобуквенное. Основной единицей обучения является формирование графического навыка письма.

Так же письменная речь включает в себя чтение. Оно играет важную роль в познавательной деятельности ребенка, в формировании личности, а так же является основой для обучения и воспитания.

По определению И.Н. Горелова чтение – это процесс смыслового восприятия письменной речи, который, с одной стороны, является специальным процессом восприятия и непосредственного чувственного познания, с другой стороны опосредованным отражением действительности.

В процесс чтения входят элементы кодирования и элементы декодирования речевого сообщения. То есть чтение предполагает перевод графических символов в устную артикуляционную систему.

Как и любая другая деятельность, письменная речь имеет свои функции. Основная функция письменной речи – фиксация устной речи, имеющая цель сохранить ее в пространстве и времени. Письмо служит

средством коммуникации между людьми в тех случаях, когда непосредственное общение невозможно, когда они разделены пространством, т.е. находятся в разных географических точках, и временем.

1.2. Формирование письменной речи у младших школьников.

Письменная речь, несомненной, является важным приобретением речевого периода. При нормальном развитии формирование письменной речи происходит по определенным закономерностям.

Данные, представленные в литературе, посвященные доречевому развитию ребенка в норме основываются на физиологических исследованиях таких ученых, как: Е. М. Мастюкова., Н. М. Сеченов, Н.А. Бернштейн и др. В их работах подчеркивается важность доречевого периода, длящегося с рождения до конца первого года жизни, для дальнейшего развития психики и речи детей.

Изучением становления речи, в том числе и письменной, в онтогенезе занимались многие ученые: Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова, Г. В. Чиркина, М. Е. Хватцев, А.Н. Гвоздев и другие.

По результатам анализа литературы, мы выяснили, что письмо развивается на базе уже сформированной активной речи ребенка.

Период от 0 до 1 года. Развитие речи начинается с первым криком ребенка. На смену крику приходит следующий этап развития речи – гуление, который возникает в 2-3 месяца жизни ребенка. В этот же период происходит развитие понимания речи и способности владения интонацией.

В возрасте 7-9 месяцев у ребенка появляется лепет. Сопровождается период сериями одинаковых звуков.

В 9-11 месяцев ребенок начинает осознанно подражать звукам речи близких взрослых. Возраст от 11 месяцев до начала второго года жизни ребенка является переломным, поскольку в речи ребенка появляются первые слова. Эти слова могут полностью совпадать с образцами взрослой речи («мама», «папа», «баба» и т.д.), но могут носить и искаженный характер «ня» - на, «да» - дай, «кика» - киска, «де» - идем, и т.д. Данный период характеризуется стремительными темпами овладения ребенком этими словами и активным их использованием в собственной речи.

Период от 1 до 3 лет. К году ребенок начинает использовать небольшое количество слов, как односложных, так и двусложных, состоящих из одинаковых слогов. С полутора лет слово приобретает обобщенный характер.

Появляется возможность понимания словесного объяснения взрослого, усвоения знаний, накопления новых слов.

В 2 года начинается процесс овладения фразовой речью, появляются первые предложения. В течение этого периода в предложениях возрастает количество произносимых слов. И.Ю. Кулагина отмечает, что появление первых слов и рост их числа характеризуют переход ребенка к следующему этапу развития.

В три года словарь ребенка увеличивается и составляет более 1000 слов. Этот период является наиболее благоприятным для развития речи, что, может также послужить возникновению различных ее нарушений.

Одновременно с развитием словаря идет и развитие грамматического строя речи. В дошкольный период дети овладевают связной речью. После трех лет происходит значительное усложнение содержания речи ребенка, увеличивается ее объем. Это ведет к усложнению структуры предложений.

Период от 3 до 7 лет. По определению А.Н. Гвоздева, к 3 годам у детей оказываются сформированными все основные грамматические категории.

В возрасте пяти лет улучшается звукопроизношение, словарь ребенка расширяется и в нем появляется множество существительных, прилагательных, так же ребенок усваивает способы словообразования.

Грамотность относится к уровню развития всех аспектов языка. Трудности в развитии произношения, фонологии и лексико-грамматического запаса отражаются на письме и чтении.

Как отмечает А. Р. Лурия, развитие разговорного языка происходит следующим образом.

Естественное взаимодействие детей со взрослыми, которое ранее было «симптоматично» до того, как становится конкретной, независимой и

автономной формой языковой коммуникации. Устная речь начинает развиваться примерно с двух лет, а письменная - с двух лет.

Она развивается только в возрасте 6-7 лет. Когда развивается устный язык. Прямое письменное общение со взрослыми может происходить только через регулярное и целенаправленное обучение.

Из педагогической практики ясно, что создать у дошкольников мотивацию к письму очень сложно и что они прекрасно обходятся без нее. Письменный язык является лишь результатом специального обучения.

А.Н. Гвоздев утверждает, что к 8 годам степень овладения языком достигает высокого уровня. Родной язык становится для ребенка «действительно родным».

Перестройка речи в школьном возрасте происходит от восприятия и различения звуков до осознанного использования всех языковых средств.

Следовательно, нет жестких границ между упомянутыми периодами, так как они плавно переходят друг в друга. Практически все недостатки речевого развития, связанные с использованием средств языка (звуков речи, слов, грамматических правил) препятствуют формированию письменной речи.

Г. В. Чиркина считает, что в процессе нормального формирования устной речи у ребенка накапливается опыт познавательной работы в сфере звуковых обобщений. Таким образом, на ранних этапах развития устной речи возникают предпосылки усвоения письма.

Р. Е. Левина пишет о том, что правильно написанные слова не результат одного только изучения определенных правил. Большинство правильных написаний подготавливается в сознании ребенка еще в устной речи.

Корректное использование языка - это признак высокого уровня его владения. Ошибки в написании могут возникнуть из-за недостаточного знания грамматики и лексики, так как письменный язык базируется на устной речи. Поэтому, правильное произношение, фонетическая, грамматическая и

лексическая грамотность являются ключевыми аспектами в процессе усвоения письменного языка и отражаются в письменном виде.

Моторные же компоненты письма очень сложны и специфичны на каждом этапе обучения. Ребенок, который начинает учиться читать и писать, осваивает семантику предложений. В отличие от неграмотных детей, которые «рисуют» буквы со всеми признаками письма, например, геометрические буквы, дети, которые начинают учиться, сочетают и фоннику, и описательные образы слов.

Готовностью к формированию письменной речи может служить сформированность графомоторного навыка. Графомоторный навык – это определенные знакомые положения и движения руки пишущего, которые позволяют представлять написанные звуки и их связи.

Комплекс предпосылок, лежащих в основе письменной коммуникации, представляет собой многоуровневую систему, включающую в себя широкий спектр когнитивных и речевых функций. Когда функции достигают определенного уровня зрелости, создаются наилучшие условия для выполнения задач, связанных с звуковым представлением букв, созданием графической модели звуковой структуры слова и реализацией графомоторной программы.

Развитие мелкой моторики пальцев является одним из ключевых факторов в успешном овладении навыком письма. Более того, этот процесс может ускорить развитие речевой моторики, так как движения языка и пальцев рук представлены в мозге рядом друг с другом. М.М. Кольцова пришла к выводу, что кисть руки так же является органом речи как и артикуляционный аппарат.

Формирование письменной речи тесно связано с развитием зрительно-моторной координацией, которая так же совершенствуется в процессе роста и развития ребенка:

3-6 мес. Направляет руки ко рту. Начинает проявлять интерес к движениям рук, под контролем зрения направляет руку к предмету и захватывает его.

6-12 мес. Происходит развивается «единого» поля зрения и действия. Начинает управлять движениями своих рук с помощью глаз. Он может перекладывать предметы из одной руки в другую, а также способен положить ложку в чашку или кубики в коробку.

1-2 года. Чертит штрихи и «каракули». Держит чашку, поднимает ее и пьет. Помещает в соответствующие прорези квадрат и овал. Способен повторить изображения нескольких горизонтальных, вертикальных и округлых линий.

2-3 года. Рисует черточки, может воспроизвести простые формы. Рисует по образцу крест. Режет ножницами.

3-4 года. Обводит по контурам, копирует крест. Берет в руки катящийся к нему мяч.

4-5 лет. Раскрашивает простые формы. Копирует заглавные буквы. Рисует простой «дом» (квадрат и диагонали). Рисует человека, изображая от 2 до 3 частей его тела. Копирует звезду, квадрат. Дорисовывает три части в незавершенную картину.

5-6 лет. Аккуратно вырезает картинки. Пишет буквы и числа. Дорисовывает недостающие детали к картинке. Бьет молоточком по гвоздю. Воспроизводит геометрические фигуры по образцу.

Таким образом, в процессе письма принимают участие слуховой, зрительный и речедвигательный анализаторы.

Н.А. Бернштейн указывает, что написание текста требует учета нескольких факторов, включающих общий тонус и положение руки, ритмичную и монотонную вибрационную стимуляцию мышц предплечья, запястья и пальцев, а также реализацию циклов, петель и ритмических моделей движения. Важной частью почерка является начертание букв, которое неотъемлемо связано с написанием в целом. Кроме того, написание

текста включает в себя пространственные элементы, такие как удержание пишущего инструмента и восприятие движения пера по бумаге.

На первом этапе обучения грамоте, как считают О.Б. Иншакова, В. Секачёв, внимание и интеллектуальный анализ сосредоточены на технических этапах чтения и письма; дети развивают моторные навыки чтения и письма. На первом этапе обучения письму внимание и интеллектуальный анализ сосредоточены на технических функциях чтения и письма; дети развивают моторные навыки чтения и письма. Только намного позже сознательная деятельность ребенка становится выражением мысли.

Рассматривая физиологический аспект процесса формирования письменной речи можно отметить, что основой процесса является дифференциация слуховых, зрительных и кинестетических стимулов, связанных с письмом. Уравновешивание процесса возбуждения и торможения при рисовании простейших графических форм и их соединений и образование большого числа временных связей.

В итоге можно заключить, что на начальном этапе освоения письма все операции, связанные с написанием слов, осознанные и изолированные. Для написания слова необходимо выполнить несколько заданий: выделить нужный звук, выбрать соответствующую букву, запомнить ее и написать. С течением времени, когда навык развивается, его психологическая структура меняется. Операции автоматизируются и становятся единым сенсорно-моторным навыком, который обеспечивает сложную речевую деятельность, такую как говорение.

1.3 Дисграфия. Определение. Классификации дисграфий

Рассмотрим более подробно понятие «дисграфия» и имеющиеся классификации дисграфий. В разное время содержание этого термина определялось учеными по разному. Согласно определению Р.И. Лалаевой (1997) «дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма».

И.Н. Садовникова считает, что дисграфия – это частичное расстройство письма и основным его симптомом является наличие специфических ошибок стойкого характера. Возникновение этих ошибок у школьников не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения.

А.Н. Корнев (1997, 2003) определяет дисграфию как стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т. е. руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха.

Согласно А.Л. Сиротюк дисграфия - частичное нарушение навыков письма вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга.

Е.А. Логинова описывает дисграфию как стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершенным.

Дисграфию рассматривают и с точки зрения клинико-психологического подхода, часто как симптом, входящий в комплекс других, в основном неврологических, нарушений. (А.Н. Корнев, С.С. Мнухин). А.Н.Корнев выделяет следующие виды дисграфии: дисфонологические дисграфии (паралалическая и фонематическая), связанные с нарушением

языковых операций; дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза, диспраксическая дисграфия, обусловленная нарушением формирования у детей графомоторных навыков. Кроме выявления определенных ошибок в письме детей, автор данной классификации также определяет признаки клинических расстройств, которые могут вызывать или сопровождать различные формы нарушения письма.

Возникающие при этом ошибки можно разделить на несколько категорий:

а) ошибки звуко-буквенной символизации (замены букв фонематически или графически близких),

б) ошибки графического моделирования фонематической структуры, слова (пропуски, перестановки, вставки букв, ассимиляции, персеверации) и

в) ошибки графического маркирования синтаксической структуры предложения (отсутствие точек в конце предложения, заглавных букв в начале его, отсутствие пробелов между словами или создание неадекватных пробелов в середине слов).

Наличие специфических ошибок в письме является ее основным диагностическим признаком (Спирова Л. Ф., 1982; Садовникова И. Н., 1983). Однако большинство англоязычных авторов не разделяют эту точку зрения и относят к дисграфии практически любые нарушения письма (Kaluger., Kolson 1978, Tucker 1988). В ряде стран (США, Англия, Чехия и др.) нарушения письма рассматриваются как сопутствующие дислексии нарушения, не имеющие самостоятельного значения (Matejsek., 1976; Gaddes., 1980). Часто термин «дислексия» используется для описания как проблем чтения, так и письма. В англоязычной литературе именно нарушения каллиграфии часто называют «дисграфией». В англо-американской, французской и чешской литературе ошибки в буквенном обозначении звуковой структуры слов принято называть «дизортографией».

В публикуемых русскоязычных логопедических исследованиях среди расстройств письменной речи основная роль отводится дисграфиям, а

трудности в овладении чтением рассматриваются как сопутствующий феномен (Правдина О. В., 1973; Садовникова И. Н., 1995). В других. Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

Классификация дисграфий, выделенная Т.В Ахутиной:

- дисграфия, обусловленная зрительно- трудностями регуляторная пространственную поддержания дисграфия
- дисграфия по рабочего правополушарному состояния, типу активного тонуса коры
- регуляторная дисграфия

О. А. Токарева (1971г) выделяет: акустическую, оптическую, моторную.

При акустической дисграфии отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Частыми являются смещения и пропуски, замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также отражение неправильного звукопроизношения на письме.

Оптическая дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. В различные моменты буквы воспринимаются по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме.

В тяжелых случаях оптической дисграфии письмо слов невозможно. Ребенок пишет только отдельные буквы. В ряде случаев, особенно у левшей, имеет место зеркальное письмо, когда слова, буквы, элементы букв пишутся справа налево.

Моторная дисграфия. Для нее характерны трудности движения руки во время письма, нарушение связи моторных образов звуков и слов со зрительными образами.

Рассмотрим дисграфии, выделенные М. Е. Хватцевым:

1. Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха. При этом виде списывание сохранно.

Физиологическим механизмом дефекта является нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом, наблюдается пропуски, перестановки, замены букв, а также слияние двух слов в одно, пропуски слов и т. д.

В основе этого вида лежит недифференцированность слухового восприятия звукового состава слова, недостаточность фонематического анализа.

Автор объединяет фактически две формы нарушений письма: связанное с нарушением дифференциации звуков и с нарушением фонематического анализа и синтеза.

2. Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»). По мнению М. Е. Хватцева, она возникает на почве неправильного звукопроизношения. Если звуки заменяются другими или отсутствуют в речи, то на письме это приводит к соответствующим ошибкам и пропускам звуков. М. Е. Хватцев выделяет и специальную форму вследствие уже преодоленного косноязычия (когда нарушение в произношении исчезает до начала обучения грамоте или после начала изучения письма). Чем серьезнее нарушение произношения, тем более грубые и разнообразные ошибки появляются при написании. Этот вид дисграфии признаётся обоснованным и в настоящее время.

3. Дисграфия на почве нарушения произносительного ритма. По мнению М. Е. Хватцева, неправильный произносительный ритм может привести к пропускам гласных, слогов и окончаний в написании. Эти ошибки могут быть вызваны недостаточным развитием фонематического анализа и синтеза или искажением звуко-слоговой структуры слова.

4. Оптическая дисграфия. Дисграфия возникает из-за нарушения или недостаточного развития оптических речевых систем в мозгу, что приводит к

искажению зрительного образа букв и слов. Литеральная дисграфия проявляется в искажении зрительного образа букв и замене изолированных букв, а вербальная дисграфия сопровождается грубыми ошибками в написании слов из-за трудностей с формированием их зрительного образа. Изолированное написание букв у детей с вербальной дисграфией сохраняется.

При оптической дисграфии ребенок не различает сходные графически рукописные буквы: п — к, п. — и, с — о, и — ш, л — м.

5. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии проявляется в заменах, искажениях структуры слова, предложения и обусловливается распадом устной речи вследствие органического поражения головного мозга.

На сегодняшний день наиболее распространена классификация дисграфии, разработанная Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена. В основе данной классификации лежит несформированность определенных операций письма. Согласно ей, выделяют пять видов дисграфий:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия.

Ребенок пишет слова так, как они их произносит. Именно неправильное произношение становится основой для написания слов с ошибками. Ребенок, опираясь на свой несформированный навык произношения звуков, переносит его на бумагу, что отражается в его написании.

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в замене и пропуске букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Эта проблема чаще всего возникает при дизартрии, ринолалии и дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв в тексте сохраняются даже после их коррекции в устной речи. Это может свидетельствовать о недостаточной поддержке для правильного артикулирования при внутреннем проговаривании, так как еще не сформированы четкие кинестетические образы звуков. Однако замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за

счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций).

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания

Встречается замена букв, соответствующих звукам, близким по звучанию. При этом при устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: шипящие и свистящие, глухие и звонкие, компоненты и аффрикаты, входящие в их состав (ч — т, ц — с). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («письмо», «любит», «лижа»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, о — у (тума — «точа»), е — и (лес — «лис»).

В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки (л — к, б — в, п — к). При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, является нормальным.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза

Нарушение различных форм языкового анализа и синтеза лежит в основе данной проблемы. Это включает в себя деление предложений на слова, слоговой и фонематический анализ и синтез. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в виде искажений структуры слов и предложений. Звуко-буквенная структура слова искажается при недоразвитии фонематического анализа, так как он является наиболее сложной формой языкового анализа.

Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (стол — «тол»); пропуски гласных (кора — «кра»); перестановки букв (шалаш — «ашлаш»); добавление букв (крошится — «корошится»); пропуски, добавления, перестановка слогов (стакан — «ката»).

Чтобы ребенок мог успешно освоить навык письма, необходимо, чтобы у него был сформирован фонематический анализ не только во внешней речи, но и в своем внутреннем представлении.

Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами (в доме — «вдоме»); раздельное написание слова (белая береза растет у окна — «белабе заратет ока»); раздельное написание приставки и корня слова (наступила — «на ступила»).

4. Аграмматическая дисграфия

Она связана с недоразвитием грамматической структуры речи, включая морфологические и синтаксические связи. Эта форма дисграфии может проявляться в виде ошибок как в отдельных словах, так и в целых предложениях и текстах. Она является одним из признаков более широкого симптомокомплекса, который обычно наблюдается у детей с дизартрией, алалией и умственной отсталостью.

Дети часто сталкиваются с трудностями в установлении логических и языковых связей между предложениями. Иногда последовательность предложений не соответствует порядку описываемых событий, а также могут быть нарушены смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями.

На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (козлята — «козленки»); изменении падежных окончаний («много деревьев»); нарушении предложных конструкций (над столом — «на столом»); изменении падежа местоимений (около него — «около ним»); числа существительных («дети бежит»); нарушении согласования («бела дом»); отмечается также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропуска членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

5. Оптическая дисграфия

Нарушение или недоразвитие оптических речевых систем в головном мозге может вызвать данный вид дисграфии. Это приводит к нарушению формирования зрительного образа букв и слов. Литеральная дисграфия проявляется искажениями и заменами изолированных букв, в то время как вербальная дисграфия сохраняет написание изолированных букв, но затрудняет формирование зрительного образа слова, что приводит к грубым ошибкам при написании слов. Дисграфия связана с недоразвитием анализа и синтеза, зрительного гнозиса, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Часто заменяются графически сходные рукописные буквы, которые состоят из одинаковых элементов, но расположены по-разному в пространстве. Зеркальное письмо относится к оптической дисграфии, оно иногда отмечается у левшей, а также при поражениях мозга органического характера.

Таким образом, множеством ученых были рассмотрены различные проявления дисграфий, вследствие чего выделены классификации в той или иной степени отличные друг от друга. Однако на сегодняшний день наиболее распространенной считается классификация дисграфий, выделенная Р.И. Лалаевой.

Выводы по первой главе

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, можно сделать вывод, что письмо рассматривал ряд ученых: Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев, Е.А. Логинова, М. Е. Хватцев и др. Каждый из них давал свое определение этому понятию.

Письменная речь появляется только в результате специального обучения, которое начинается с сознательного овладения всеми средствами выражения мысли в письменной форме. Письмо формируется только на б

или 7-м году жизни ребенка и мотивация к письменной речи также возникает у ребенка позже, чем мотивы устной речи.

Письменная речь более произвольная, ее фонетика и синтаксис упрощены, а звуковая форма при обучении письму требует анализа и синтеза. Корректное использование языка свидетельствует о высоком уровне его владения. Недостаточное знание грамматики и лексики может привести к ошибкам в написании, так как письменная форма языка основана на устной. Поэтому правильное произношение, фонетическая, грамматическая и лексическая грамотность играют важную роль в процессе усвоения письменного языка и отражаются в письменном виде.

Авторы отмечают, что письменная речь осознана и развивается только в процессе обучения.

Письменная речь развивается в соответствии с онтогенезом, в своем развитии имеет ряд особенностей и является произвольной операцией.

Процесс формирования письма в онтогенезе у детей младшего школьного возраста представляет собой длительный, динамичный процесс, состоящий из приобретения необходимых умений и знаний в ходе практической деятельности.

Среди множества классификаций дисграфий в наше время наиболее распространенной считается классификация дисграфий, выделенная Р.И. Лалаевой, в основе которой лежит несформированность определенных операций письма.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с дисграфией.

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с дисграфией на основе нарушения языкового анализа и синтеза раскрывается в работах И. Н. Садовниковой, Р. И. Лалаевой, А.В. Ястребовой, Л.Ф. Спириной, Т.П. Бессоновой и других.

Причинами возникновения дисграфии могут служить органические и социальные факторы. А.Н. Корнев выделял среди причин конституциональные предпосылки, органические (энцефалопатические) нарушения и неблагоприятные социальные и средовые факторы.

Причинами органического характера являются различные факторы, такие как недоразвитие или повреждение мозга во время беременности, родовых травм, асфиксия, менингиты и энцефалиты, инфекции и тяжелые соматические заболевания, которые могут привести к истощению нервной системы ребенка. В результате этих процессов часто возникают нарушения письма.

Социальными факторами могут являться: наличие двуязычия (билингвизма) в семье, недостаточно ясная или неправильная речь окружающих, недостаток речевых контактов, дефицит внимания к ребенку и его речи со стороны взрослых, а также преждевременное обучение грамоте ребенка без учета его психологической готовности.

На основе клинико-психологических и нейропсихологических исследований учёными было установлено, что неврозоподобные и когнитивные расстройства часто сопутствуют нарушениям письма. Эти

нарушения могут привести к снижению работоспособности, быстрой утомляемости, недостаточной эмоциональной зрелости, затруднениям с произвольной концентрацией внимания и другим неблагоприятным проявлениям.

При возникновении разного вида дисграфий появляются и различные нарушения поведения, а также особенности высших психических функций.

У детей отмечается недостаточность оптико-пространственной функции, слабость мыслительной пространственной переориентации, это выражается как в размашистой почерке, так и в несоблюдении пропорций букв, как в допущении ошибок при определении левой правой части тела сидящего напротив человека, так и в определении этих частей на своем теле. У детей с выраженной дисграфией возникают проблемы с операциями сравнения и классификации, в то время как при легкой форме дисграфии наблюдаются лишь затруднения в операции классификации.

Дети с дисграфией обладают некоторыми особенностями развития внимания. Обычно, таким детям бывает сложно сосредоточиться и удержать внимание на длительное время. Их познавательные процессы быстро утомляются, и они не могут полностью контролировать свои действия. Кроме того, пространственные ошибки и малый объем внимания являются типичными проблемами, с которыми сталкиваются школьники с дисграфией.

Необходимо отметить, что внимание у таких детей тугоподвижно. Они имеют трудности с переключением внимания с одного предмета на другой, и часто застревают на одном объекте. Поэтому обучение учеников с дисграфией требует особого подхода, который учитывает их индивидуальные особенности.

Согласно проведенным исследованиям, у детей, страдающих дисграфией, наблюдается уменьшенный объем слухоречевой памяти по сравнению со сверстниками, а также низкий уровень развития логической памяти. Это в свою очередь приводит к механическому запоминанию информации без ее осмысления.

У учащихся с выраженной дисграфией наблюдается низкий объем памяти на сукцессивно организованный материал.

Низкий уровень организованности логической памяти у учащихся с явной дисграфией проявляется в неумении использовать опосредованные способы запоминания материала, преобладании непродуктивных форм запоминания (А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова).

Проблемы усвоения школьной программы по русскому языку взаимосвязаны с личностными характеристиками детей с дисграфией. У таких детей выявлены специфические личностные особенности, проявляющиеся в незрелости поведенческой саморегуляции, стремлении настаивать на своем, тенденции к непослушанию, неадекватной самооценке.

Мальчики с дисграфией, склонны проявлять большую самостоятельность, не придавая значения своим обязанностям и демонстрируя безответственность. С иной стороны, девочки склонны к послушанию и готовы идти на компромиссы.

Дети с различными формами дисграфии проявляют интеллектуально-личностные особенности, которые связаны с разными уровнями развития вербального и невербального интеллекта, а также зрительно-моторной координации, адекватности самооценки и стремлению к достижениям, как было обнаружено в исследовании младших школьников. При дисграфии, связанной с недостатками в языковом анализе и синтезе, можно наблюдать уменьшение общего уровня вербального интеллекта и затруднения в дифференциации пространственных отношений на уровне предметов.

В своих работах А.Н. Корнев отмечал, что у всех детей с дисграфией можно отметить понижение работоспособности, повышение утомляемости, повышение отвлекаемости, наблюдается дисгармония эмоционально-волевой сферы, слабость волевых процессов.

Проблема дисграфии анализа и синтеза не ограничивается детьми, страдающими нарушениями звукопроизношения. В большинстве случаев, даже у детей с отличной речью, клинические исследования выявляют

незрелость познавательных способностей, которая может достигать уровня пограничной умственной отсталости.

Нарушение или возможное недоразвитие произвольной концентрации, переключения внимания и динамического праксиса являются признаками недостаточности предпосылок интеллекта. Взаимодействие между слухоречевым и речедвигательным анализаторами играет важную роль в возникновении нарушений письма. Как известно, фонематический анализ может нормально осуществляться лишь на основе интеграции речевого слуха и артикуляторных кинестезий, которые взаимодополняют друг друга. Это может привести к тому, что они при анализе слов опираются только на проговаривание. Это усложняет выделение гласных звуков, которые артикуляторно менее контрастны, чем согласные, что в итоге приводит к пропускам гласных на письме.

При сравнении дисграфии анализа и синтеза у детей, в анамнезе которых присутствуют нарушения устной речи, а также у которых отсутствуют, фонематический анализ находится на идентичном уровне развития. Степень зрелости предпосылок интеллекта имеет прямое влияние на количество ошибок. Исследования И. М. Плоткиной (1978) показали, что коэффициент корреляции между результатами выполнения задач, оценивающих предпосылки интеллекта (включая слухоречевую память и внимание), и количеством ошибок фонематического анализа и синтеза составляет 0,7, что является высокодостоверным. Состояние устного анализа, в свою очередь, сильно коррелирует с количеством ошибок в письме. На успешность фонематического анализа, кроме способностей ребенка, влияет и языковая сложность речевого материала. Одним из определяющих факторов является длина звукового ряда. При анализе ряда из 3 звуков допускается больше ошибок, чем в ряду из 2 звуков, а в ряду из 3 слогов больше, чем в ряду из 2 слогов. При этом в конструкции слога наличие стечения согласных резко повышает число ошибок. Также, если слова ребенку не знакомы, количество ошибок резко возрастает.

Если сравнивать детей с легкой и выраженной дисграфией и без нарушений письма то, состояние внимания памяти, зрительного восприятия и мыслительных операций имеет более низкий уровень организованности.

Таким образом, можно сделать вывод, что дети с дисграфией на основе нарушения языкового анализа и синтеза и другими формами дисграфии, имеющие определенные интеллектуально-личностные особенности, нуждаются в комплексной коррекционной работе, которая должна быть, направлена на преодоление специфических ошибок и будет учитывать вид дисграфии, уровень и структуру интеллекта, личностные особенности.

2.2 Особенности письменной речи у младших школьников с дисграфией на основе нарушения языкового анализа и синтеза.

Дисграфия на основе нарушения языкового анализа и синтеза охарактеризована в работах Р. Е. Левиной, И. К. Колповской, Р. И. Лалаевой, С. Б. Яковлева и других.

Дисграфия, как специфическое нарушение письма, часто проявляется у детей, которые испытывают трудности с языковым анализом и синтезом. Это наиболее часто встречающийся вид дисграфии и связан с тем, что дети имеют трудности с правильным написанием букв, и часто пропускают гласные буквы (согласные – реже), а также переставляют буквы и слоги в словах.

Кроме того, дети с дисграфией испытывают затруднения с разбивкой текста на предложения, не всегда ставят точки и заглавные буквы. Их также затрудняет разделение предложений на отдельные слова, что может привести к написанию слов слитно или раздельно.

Такие нарушения могут быть связаны с одной из главных причин. Ею является несформированность навыка анализа и синтеза слов и предложений.

Затруднения возникают в делении их на морфемы, слоги и фонемы.

Этот навык является важной составляющей интеллектуальной деятельности, которая требует от человека не только высокого уровня языковой зрелости, но и хорошо развитых интеллектуальных способностей и его предпосылок.

Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова (2003) выделяют следующие группы ошибок при дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза:

1. Искажения звукобуквенной структуры слова: перестановки, пропуски, добавления, персеверации, контаминации букв, слогов (например, красана - вместо красна, апель - вместо апрель, кулбок - вместо клубок).

2. Искажения структуры предложения: раздельное написание слова, слитное написание слов, контаминации слов (например, истеплых стран летя грачи - вместо из теплых стран летят грачи).

И.Н. Садовниковой (1995) также указывает, что несформированность действия звукового анализа проявляется в письме в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв, либо слогов.

Пропуск говорит о том, что школьник не способен распознавать все звуковые элементы, входящие в состав слова, например «снки» - санки, «кичат» - кричат. Непосредственными последствиями пропуска нескольких букв в слове является искажение и упрощение структуры слова. Такое нарушение свидетельствует о более грубом нарушении звукового анализа и приводит к ошибкам, которые могут существенно исказить смысл высказывания: здоровье – «дорве», брат - «бт», девочка - «девча», колокольчики - «калкочи».

По наблюдениям пропуску буквы и слога до некоторой степени способствуют следующие позиционные условия: а) встреча двух одноименных букв на стыке слов: «ста(л)лакать, прилетае(т) только зимой, живу(т) дружно - в этом случае по норме орфоэпии произносится «живуд дружно» т.е. имеет место регрессивная ассимиляция; б) соседство слогов, включающих одинаковые буквы, обычно гласные, реже согласные: наста(ла), кузнечи(ки), си(ди)т, хруст(ит) и т.д.

Перестановки букв и слогов являются выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура слов при этом может сохраняться без искажений, например: чулан - «чунал», плюшевого «плюшегово», ковром - «корвом», на лугах - «нагалух», взъерошился - «зверошился» и др. Более многочисленны перестановки, искажающие слоговую структуру слов. Так, односложные слова, состоящие из обратного слова, заменяются прямым словом: он - «но», от школы - «то школы», из берегов - «зи берегов». В двухсложных словах, состоящих из прямых слогов, один из них заменяется обратным: зима - «зиам», дети - «дейт». Наиболее

часты перестановки в словах имеющих стечение согласных, например: двор-«двор», стер - «серт», брат - «барт» и т.д.

Вставки гласных букв, по мнению И.Н. Садовниковой, наблюдаются обычно при стечении согласных (особенно когда один из них взрывной): «шекола», «девочика», «душиный», «ноябарь», «дружено», «Александр». Эти вставки можно объяснить призвуком, который неизбежно проявляется при медленном проговаривании слова в ходе письма и который напоминает редуцированный гласный.

Внешне с этими вставками сходны нижеследующие примеры, однако в них отмечается одна особенность: «вставленной» оказывается гласная, уже имеющая в составе слова, например: «дуружно», «в лесоко», «на речуку», «в ууклы». В отдельных случаях подобное повторение происходит с согласной: «гуляем», «сахарный» и др. Подобная «вставка» есть, по мнению И.Н. Садовниковой, отражение колебаний школьника при передаче последовательности звуков в слове, когда в письме отразилась одновременно и не замеченная ребенком ошибка и правильное написание.

По мнению Л.Г. Парамоновой, данный тип дисграфии связан с трудностями учащихся в разбиении речевого потока на составляющие его элементы: предложения на отдельные слова, слова на слоги, а звуки на отдельные составляющие.

Характерные для данного вида дисграфии ошибки на искажение звукослоговой структуры слов (типа «вебра» вместо «верба» или «каратаина» вместо «картина») так и остаются в пределах дисграфических, то есть не имеющих никакой связи с усвоением грамматических правил. В самых тяжелых случаях при данной дисграфии учащиеся могут писать слитно даже значимые слова или, наоборот разделять одно слово на части, что также правомерно относить к сугубо дисграфическим ошибкам.

Наиболее распространенные ошибки при дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза, это:

- пропуск, перестановка, вставка букв, искажения фонетического наполнения слов: персеверации (циклические повторения) и антиципации (замены предшествующих букв последующими);
- раздельное написание частей слова, слитное написание самостоятельных слов, самостоятельных и служебных слов, контаминации (смешение элементов слов), вставки, перестановки, пропуски и повторы слов;
- нарушение количественного и качественного состава предложения; нарушение или отсутствие границ предложений.
- пропуски элементов букв, букв, слогов, слов;
- повторы элементов букв, букв, слогов, слов;
- контаминации, т.е. слияния частей слов;
- трудности языкового анализа, в частности, ошибки в выделении границ предложения и слова;
- орфографические ошибки при знании правил.

За этими ошибками стоят следующие механизмы:

1. за пропусками - упрощение программы;
2. за повторами - инертное повторение (персеверация) части или целой программы;
3. за контаминациями, антиципациями, вставками - искажение программы;
4. за трудностями языкового анализа - снижение ориентировочной (планирующей) основы деятельности;
5. за орфографическими ошибками - сокращение объема программирования (объема рабочей памяти), когда ученик не может распределить внимание на техническую и на орфографическую стороны письма.

Простые опечатки и грамматические ошибки могут иметь серьезные последствия, не только для письма, но и для чтения. Их нельзя списывать на

случайные ошибки, так как они имеют устойчивый характер. Такие ошибки требуют систематической корректировки, чтобы предотвратить ухудшение качества письма. Важно понимать, что своевременная коррекция таких специфических ошибок поможет улучшить письменную и устную речь.

2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению нарушений письма

Нами были проанализированы методики коррекционной работы по преодолению дисграфии множества авторов: Р. И. Лалаевой и Л. В. Венедиктовой, Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной, И. Н. Садовниковой, Е. В. Мазановой, А.Н. Корнева, Л.Н. Ефименковой.

Авторы выделяют различные методы и направления коррекционной работы, направленные на коррекцию нарушений письменной речи. Они обращают внимание на то, что при коррекции важно учитывать структуру дефекта, вид дисграфии, индивидуальные и психологические особенности обучающегося.

И. Н. Садовникова при коррекции нарушений письма предоставляет рекомендации по преодолению этих нарушений, основанных на современных стандартах школьного обучения.

Коррекционная работа ведется с учетом теоретической информации, т.е. рассматриваются факторы, влияющие на формирование нормальной письменной речи, а также механизмы возникновения устойчивых специфических ошибок.

И. Н. Садовникова предложила диагностические задания, которые помогают логопеду выявить различные формы дисграфии у учеников первых трех классов. Кроме того, представила комплексные материалы, которые помогают изучать сенсомоторные и гностические функции учащихся с дисграфией, необходимые для формирования их письменной речи. В основе практического подхода автор раскрывает четыре направления коррекционной работы, направленные на преодолению нарушений письменной речи:

1. Развитие и уточнение пространственно-временных представлений;
2. Коррекционная работа на фонетическом уровне;
3. Коррекционная работа на лексическом уровне;
4. Коррекционная работа на синтаксическом уровне.

Каждое направление дополняется методическими комментариями, задачами и способами организации предлагаемых видов работ.

И. Н. Садовникова также дает необходимые методические указания, в которых определяются задачи и методы организации предлагаемых видов работ. Круг тем, содержание и формы работы определяются спецификой логопедических задач, но при этом они связаны с ключевыми темами программы по русскому языку для начальной школы.

Е.В. Мазанова предложила систему коррекционной работы по преодолению дисграфии, основанную на комплексном логопедическом обследовании, учитывающем особенности психофизической деятельности детей младшего школьного возраста. Е. В. Мазанова подчеркивает важность применения системного подхода и комплексного подхода. Она также отмечает, что для достижения эффективных результатов в коррекции речевых нарушений необходимо начинать логопедическую работу как можно раньше.

Коррекционная работа разделена на четыре этапа:

1. Организационный (проводится обследование, оформляется необходимая документация, составляется план дальнейшей работы).
2. Подготовительный (проводится работа по развитию слухового и зрительного восприятия, анализа и синтеза).
3. Основной (проходит работа по закреплению взаимосвязи между звуком и его графическом обозначении на письме, а также проходит работа над дифференциацией смешиваемых и взаимозаменяемых букв).
4. Заключительный (проводится работа по закреплению полученных знаний и умений).

Таким образом, нами рассмотрен ряд методик, все они разнообразны. Каждый логопед может выбрать для себя наиболее подходящую методику, что позволит наиболее эффективно выстроить логопедическую работу по преодолению нарушений чтения письма.

Л.Н. Ефименковой (1991г.) предложила строить логопедическую работу с учётом:

1. Принципа системности (развитие функций фонематической системы осуществляется параллельно с развитием лексико-грамматической стороны речи, связной речи).

2. Принципа поэтапности (логопедическая работа проводится в 2 этапа: на первом году обучения и на втором году обучения).

3. Принципа дифференцированного подхода (методический материал предложено использовать с учётом речевых нарушений).

4. Введение в систему работы заданий по развитию неречевых процессов (мышления, слухового и зрительного внимания и памяти).

Л.Н. Ефименкова не принимает во внимание сложность речевого материала, такую как частота употребления слов и слоговая структура слова, при развитии операций фонематического анализа и синтеза.

А.Н. Корнев (1995г.) предлагает комплекс мер для коррекции данного расстройства. Он выделяет основные аспекты коррекционно-профилактической работы с детьми:

1. Исправление фонетико-фонематических нарушений.

2. Выработка индивидуальных темпов и методов обучения письму.

3. Формирование функционального базиса (включает комплексное развитие речевых навыков и функций, а также зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления, улучшает способность к концентрации, а также распределять и переключать внимание).

При проведении коррекционной работы при дисграфиях на основе нарушения анализа и синтеза А.Н. Корнев в качестве центрального момента коррекционной работы отмечает формирование навыков анализа и синтеза слов. Методические указания, посвященные этому разделу работы, подробно излагаются в логопедических руководствах Р. Е. Левиной, И. Н. Садовниковой и др.

Р.И. Лалаева (1978 г.) предлагает следующую последовательность работы:

1. Развитие языкового анализа и синтеза:

- формирование умений определять количество, последовательность и место слов в предложении.

2. Развитие слогового анализа и синтеза:

- умение выделять гласные звуки в слове.

3. Развитие фонематического анализа и синтеза:

- выделение звука на фоне слова

- вычленение звука в начале, в середине, в конце слова

- определение последовательности, количества и места звука в слове

Изучение доступных методик коррекции дисграфии позволило нам выяснить, что для эффективного логопедического воздействия на младших школьников с дисграфией на основе нарушения языкового анализа и синтеза, учитель-логопед должен начинать коррекционную работу как можно раньше и проводить ее комплексно, с целью преодоления специфических ошибок.

Выводы по второй главе

Причинами возникновения дисграфии могут служить органические и социальные факторы. Причинами органического характера являются различные факторы, которые могут привести к истощению нервной системы ребенка.

Социальными факторами могут являться: наличие двуязычия (билингвизма) в семье, недостаточно ясная или неправильная речь окружающих и пр. В результате этих процессов часто возникают нарушения письма.

При возникновении разного вида дисграфий появляются и различные нарушения поведения, а также особенности высших психических функций.

В целом, подытоживая, можно отметить, что ошибки при дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза носят непредсказуемый

характер. Ребенок, не имея отчетливого представления о звуковом составе слова, записывает его наугад, улавливая лишь те составляющие его звуки, которые показались ему наиболее отчетливыми. Единственный путь преодоления данного вида дисграфии – обучение ребенка приемам звукового анализа и синтеза слов и анализа речевого потока в целом. Только в том случае, если ребенок будет совершенно точно представлять себе звуковой состав каждого слова, он «не забудет» обозначить буквой ни один из составляющих это слово звуков и сумеет воспроизвести правильно их последовательность.

В данной главе проведен обзор методик по коррекции дисграфии на основе языкового анализа и синтеза. Авторы предлагают совершенно разные варианты методик, например, более углубленные и полные или наоборот сокращенные, где остаются только самые информативные задания. Нами рассмотрены методики следующих авторов: И. Н. Садовниковой, Е. А. Мазановой, Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, А.Н. Корнева. Представленные методики отвечают целям и задачам выпускной квалификационной работы.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЯ АНАЛИЗА И СИНТЕЗА

3.1 Изучение состояния письменной речи у младших школьников с дисграфией на основе нарушения анализа и синтеза

Планирование коррекционной работы предполагает проведение диагностических процедур для выявления особенностей нарушений письменной речи младших школьников.

Целью обследования детей являлось выявление особенностей нарушения письменной речи у младших школьников с дисграфией на основе нарушения языкового анализа и синтеза.

Необходимо оценить состояние языкового анализа и синтеза. Для этого нами была выбрана методика обследования письма Р.И. Лалаевой и И.Н. Садовниковой.

Здесь мы использовали методы и приемы И.Н. Садовниковой. Были предложены следующие виды заданий для обследования письма:

1. Списывание печатного текста;
2. Слуховой диктант;
3. Изложение.

На основе данной методики мы составили план исследования. Обследование проходило в три этапа: списывание печатного текста, письмо по слуху (диктант) и изложение. Для проведения диктанта и изложения нами был взят текст из пособия по русскому языку учебно-методического комплекса «Школа России».

Задание №1. Списывание печатного текста.

Цель: оценка навыка учащихся распознавать предложения в тексте, умения переводить печатную графему в рукописную, умения правильно запоминать и копировать последовательность предложений, слов в предложении, орфограммы, знаки препинания.

Материал: текст для списывания «Цветёт черёмуха» (программа «Школа России» 3 класс)

Цветёт черёмуха

Под лучами майского солнышка всё быстро растёт. Отцвели лёгкие белые подснежники. В лугах развернулся пёстрый ковёр из трав и листьев. Налились на черёмухе бутоны. Приятным ароматом повеяло от дерева. Грянули холода. Утренний туман не поднялся колечком с лесной полянки. Он замер и лёг инеем на землю. Тишина в лесу. Птицы молчат. Они боятся застудить горлышко. Одна кукушка кричит с раннего утра до позднего вечера.

Проведение: ознакомительное чтение текста учителем. Проверка восприятия. Далее:

1. Учитель читает текст вслух, затем задаёт 2-3 вопроса для проверки понимания текста и объясняет значение непонятных слов.
2. Самостоятельное чтение текста детьми.
3. Повторение правил списывания:
4. Каждое предложение нужно прочитать и постараться запомнить. Во время записи диктовать себе слова по слогам (не по буквам), а затем выполнить проверку. Дальше так же работать со вторым предложением и т.д.
5. Не забывать про красную строку.
6. Работу выполнять с соблюдением правильного графического изображения букв и их соединений (можно пользоваться алфавитом-образцом письменных букв).
7. Стараться писать без помарок, ошибки исправлять аккуратно.
8. Самостоятельная запись текста учащимися (списывание).
9. Учитель предлагает проверить записанное ещё раз – теперь уже не по предложениям, а целый текст. Написанный текст необходимо тщательно сверить с образцом.

Оценка результатов:

- 5 баллов – ученик не допустил ошибок;
- 4 балла – ученик допустил 1-2 ошибки, которые заметил и исправил;
- 3 балла – ученик допустил 3-4 ошибки, не связанные с орфографией, единичные негрубые ошибки;
- 2 балла – ученик допустил 5-6 ошибок неорфографического характера и не исправил их;
- 1 балл – ученик допустил 6 и более ошибок неорфографического характера и не исправил их.

Задание №2. Слуховой диктант.

Цель: определение умения пишущего соотносить звуковой и буквенный состав слов, запоминать последовательность слов в предложении, определять их количество, определять границы предложения и их интонационную окраску; выявление умений детей находить ошибкоопасные места и решать орфографическую задачу.

Материал: текст для слухового диктанта «Скворцы».

Скворцы

Осень. Поредела на берёзах листва. Сиротливо качается на голой ветке скворечник. Вдруг прилетели два скворца. Скворчиха быстро скользнула в птичий домик. Скворец сел на веточку и тихонько запел. Песня закончилась. Скворушка вылетела из скворечника. Птицы прощались с родным домиком. Весной они опять прилетят сюда. А теперь им пора в далёкий путь.

Проведение: исследователь медленно читает текст целиком, затем читает по предложениям, далее читает по частям, затем читает полностью предложения для проверки учениками. Ученики записывают.

Оценка результатов:

- 5 баллов – ученик не допустил ошибок;
- 4 балла – ученик допустил 1-2 ошибки, которые заметил и исправил;
- 3 балла – ученик допустил 3-4 ошибки, не связанные с орфографией, единичные негрубые ошибки;

- 2 балла – ученик допустил 5-6 ошибок неорфографического характера и не исправил их;
- 1 балл – ученик допустил 6 и более ошибок неорфографического характера и не исправил их.

Задание №3. Изложение.

Материал: текст «Приёмыш».

Приёмыш

В погожий летний день в чаще леса у лосихи родился лосёнок. Лосиха была огромная, больше домашней коровы. Шерсть у неё серая, жёсткая, как щетина.

Лосёнок родился маленький, рыженький, совсем как домашний телёнок. Ножки тоненькие-тоненькие - кажется, на таких и стоять нельзя: сейчас переломятся.

Мать и сын лежали у ручья в густых ольховых зарослях.

Проведение: исследователь читает рассказ «Приёмыш» 2 раза, проводит беседу по теме рассказа, учащиеся составляют план изложения:

Тема текста: Лосиха и лосёнок.

План:

1. Лосёнок родился.
2. Лосиха и лосёнок.
3. В зарослях у ручья.

Исследователь читает текст. Учащиеся составляют и записывают текст.

Оценка результатов:

- 5 баллов – ученик не допустил ошибок;
- 4 балла – ученик допустил 1-2 ошибки, которые заметил и исправил;
- 3 балла – ученик допустил 3-4 ошибки, не связанные с орфографией, единичные негрубые ошибки;
- 2 балла – ученик допустил 5-6 ошибок неорфографического характера и не исправил их;

- 1 балл – ученик допустил 6 и более ошибок неорфографического характера и не исправил их.

Таким образом, нами отобраны методики и составлена программа обследования учащихся, с помощью которой мы сможем провести наиболее полное исследование навыков устной и письменной речи. А также определить особенности группы.

3.2 Состояние сформированности письменной речи у младших школьников с дисграфией на основе нарушения анализа и синтеза

Экспериментальное исследование с целью выявления особенностей письменной речи у младших школьников с дисграфией на основе нарушения анализа и синтеза проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ №11» г. Челябинска. В нем приняло участие 6 детей в возрасте 9-10 лет.

После изучения состояния сформированности письменной речи у группы обследуемых нами был проведен анализ полученных результатов. При анализе письменных работ, нами было проведено разграничение допущенных ошибок: дисграфических, орфографических и грамматических.

В таблице 1 приведены данные о количестве ошибок и состоянии сформированности письменной речи младших школьников, которые принимали участие в нашем исследовании.

Таблица 1 – Анализ результатов обследования письма младших школьников

Имя	Диктант	Списывание печатного текста	Изложение
Анто н Г.	1 балл	3 балла	1 балл
Анна О.	3 балла	4 балла	3 балла

Мари я П.	2 балла	3 балла	1 балл
Макс им Р.	3 балла	3 балла	2 балла
Егор Р.	2 балла	3 балла	2 балла
Витал ий Т.	1 балл	2 балла	1 балл

Задание №1

Диктант

По результатам анализа результатов диктанта, лучше всего с заданием справились Анна О. и Максим Р. Они допустили наименьшее количество дисграфических ошибок. Систематически повторяются ошибки при разграничении предложений – дети не ставят точки, а новое предложение начинается с маленькой буквы.

В работах большинства детей отсутствует красная строка. В работе Марии П. встречаются пропуски букв и слогов, трудности с разделением слова на слоги, следовательно, некорректным переносом слова на следующую строку (скворечник-сквречник, поредела-поредла, прощали-сь). Изредка в работах встречается искажение состава слова (скользнула – скользуная).

Виталий Т. допустил в работе наибольшее количество дисграфических ошибок, в их числе: пропуски букв (птичий - пичи, скворечник-кворечник, прощались – пощались, берёзах - береза), пропуски слогов (скользнула – скользна), перестановка слогов (прилетели – пелертели).

Пропуск слов можно отметить у Максима Р. (на берёзах листва-на листва) и у Антона Г. (на голой ветке скворечник – на голой_скворечник, вдруг прилетели два скворца – вдруг_два скворца). Слитное написание

служебных слов, (на голой-наголой, не поднялся-неподнялся) присутствует у большинства детей.

В работе Егора Р. можно выделить наибольшее количество пропусков служебных слов в предложениях (скользнула в птичий домик - скользнула_птичий домик, им пора в далекой путь - им пора_далекий путь), также присутствует перестановка букв в слогах (быстро-бырство).

Результат проверки своих работ детьми показал, что допущенные ими неорфографические ошибки исправляют только Анна О., Максим Р. и Егор Р.

Результаты диктанта представлены на рисунке 1.

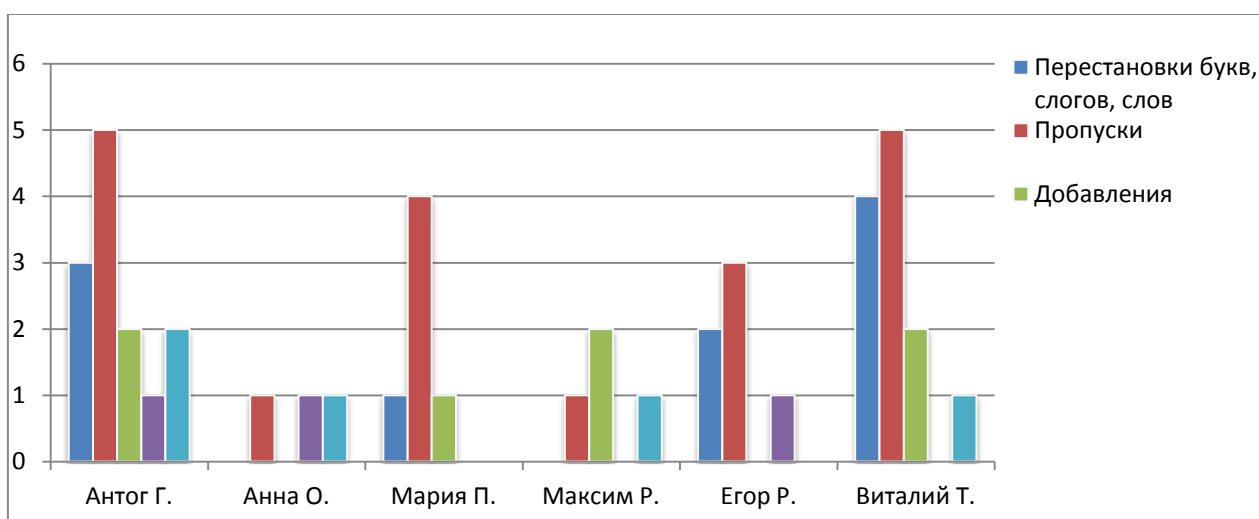


Рисунок 1 – Результаты написания диктанта.

Задание №2 Списывание печатного текста.

Выполнение данного задания не вызвало затруднений у большинства обследуемых школьников. Анализ выполнения данного задания показал, что все дети допускают одинаковые ошибки при анализе и синтезе на уровне слов и предложений. Отсутствуют точки в конце предложений и красная строка.

У Анны О. отмечаются только пропуски букв.

На письме у Антона Г. выделены все виды ошибок, характерных для исследуемого вида дисграфии.

В работе Марии П. встречаются пропуски букв (майского - майкого), пропуск слов в предложении (налились на черёмухе бутоны – налились

на_бутоны), также добавления и перестановки букв. В словах у большинства школьников наблюдаются нарушения анализа и синтеза слов, что проявляется в пропусках букв и слогов, слитное написание служебных слов. Таким образом, у Виталия Т. можно выделить следующие ошибки: (лучами – чами, отцвели-оцвели, не поднялся – неподнялся, в лугах - влугах).

В работах детей часто встречаются пропуски букв. Антон Г., в отличие от остальных детей, не исправлял допущенные ошибки.

Результаты списывания с печатного текста представлены на рисунке 2.

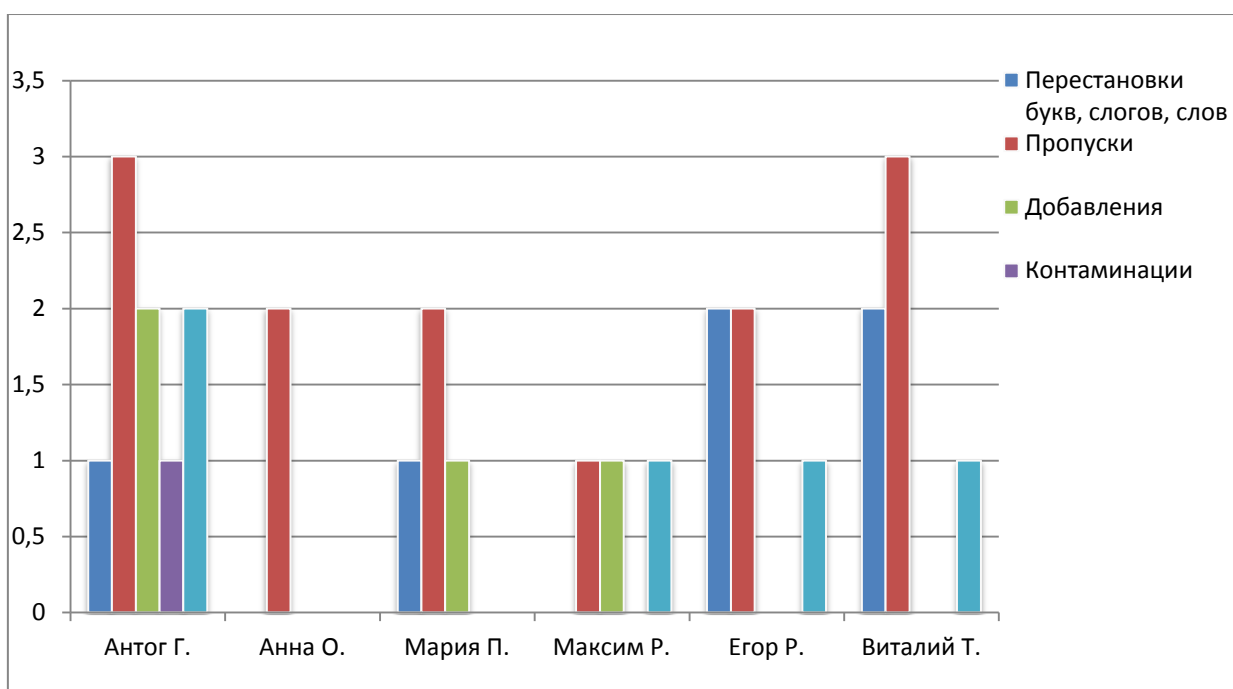


Рисунок 2 – Результаты списывания печатного текста.

Задание №3 Изложение.

Написание изложения оказалось для экспериментальной группы сложным заданием. У всех детей отмечается схожее количество и тип ошибок. Среди таких дисграфических ошибок можно выделить искажение звукобуквенной структуры слова, структуры предложения, т.е: отсутствие точек в конце предложений и заглавных букв, пропуски букв и слогов (домашняя – доманья, тоненькие – тонекие, отдыхают – одышают, лосёнок – лоснок), не дописывание букв (был – бы, как – ка, лежал – лежа, отдыхал –

отдыха, лосёно – лосёнок), разделение слова (тепло - теп ло), неправильный перенос слова на следующую строку (дома-шняя).

Контаминации чаще встречаются у Антона Г, а персеверации у Егора Р. Все виды ошибок отмечаются у Антона Г. и у Виталия Т. У Марии П., на фоне иных ошибок, преобладают пропуски букв, слогов.

Анна О. и Максим Р. исправили некоторые допущенные ими ошибки в виде пропуска букв либо их перестановки. Остальные дети не исправляли свои ошибки.

Результаты изложения представлены на рисунке 3.

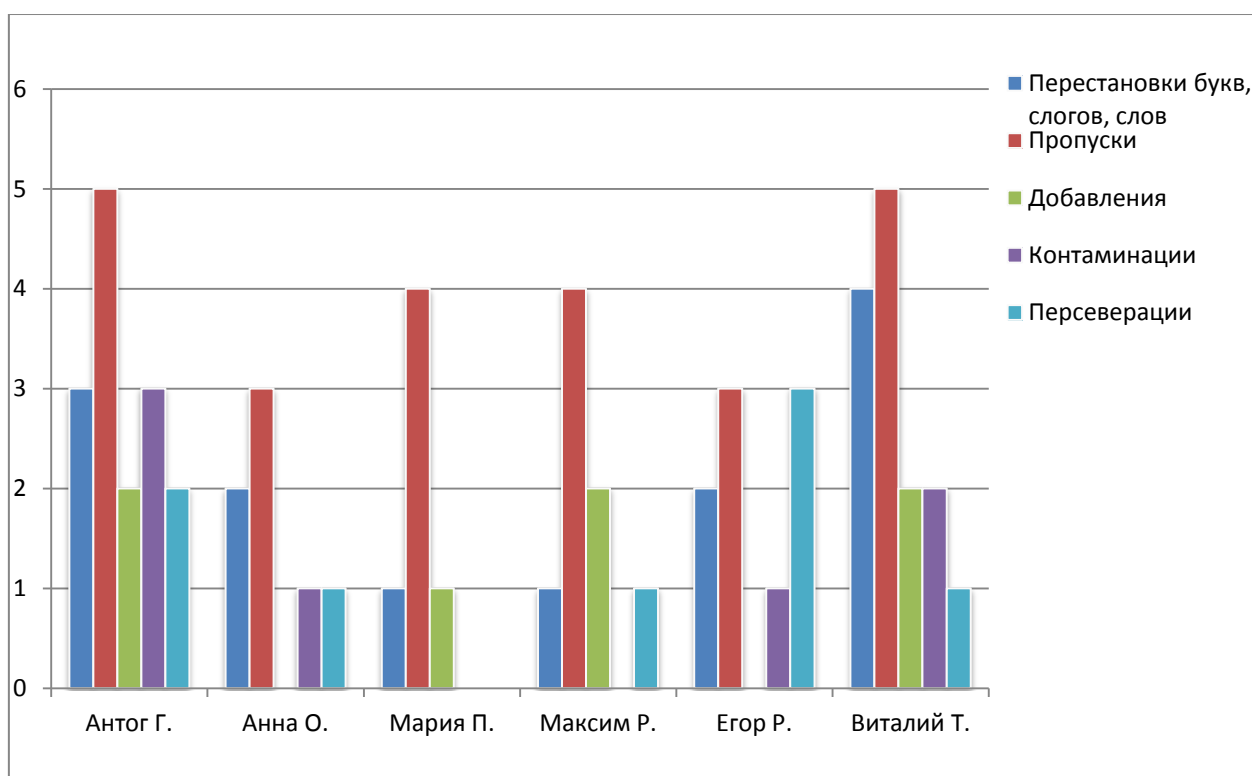


Рисунок 3 – Результаты написания изложения.

В диаграммах 1, 2, 3 показано соотношение ошибок, допущенных в работах детей, специфических для дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Таким образом, в письменных работах детей встречаются следующие виды ошибок: пропуски букв, слогов, слов; добавления букв, слогов; не дописывание букв, слогов; перестановки букв, слогов; контаминации, персеверации и пр.

3.3 Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с дисграфией на основе нарушения анализа и синтеза

Результаты констатирующего эксперимента явились определяющим фактором для разработки методических рекомендаций по коррекции письма у младших школьников с дисграфией на основе нарушения языкового анализа и синтеза. Известно, что перестановки букв и слогов являются выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове. Пропуск же свидетельствует о том, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов.

Организация логопедической работы по преодолению данного вида дисграфии у младших школьников может осуществляться по нескольким направлениям. Направления основываются на результатах диагностики детей.

Направления коррекционной работы :

- развитие фонематического анализа и синтеза;
- развитие слогового анализа и синтеза;
- развитие анализа и синтеза структуры предложения.

При коррекционной работе по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников следует опираться на ряд принципов:

1. Патогенетический принцип (в процессе логопедической работы для устранения дисграфии на основе нарушения анализа и синтеза основной задачей является коррекция нарушенного механизма, формирование психических функций, обеспечивающих работу операций процесса чтения и письма).

2. Принцип учета «зоны ближайшего развития» (процесс развития той или иной психической функции в коррекционной работе по дисграфии должен осуществляться постепенно, с учетом ближайшего развития этой функции).

3. Онтогенетический принцип (в процессе работы логопеда по формированию функций, обеспечивающих овладение чтением и письмом, необходимо учитывать последовательность их формирования в онтогенезе).

4. Принцип комплексности (логопедическая работа по коррекции нарушений чтения и письма должна проводиться в комплексе речевых нарушений - устной и письменной речи).

5. Принцип системности (подразумевает формирование речи в единстве всех ее компонентов как единой функциональной системы).

Логопедическая работа должна учитывать поэтапность формирования умственных действий. Поэтому вначале используются вспомогательные материалы для визуализации действий, а затем переходят к громкой речи. При последующих этапах работы возможна внутренняя реализация действий на основе слухо-произносительных представлений.

I. Развитие фонематического анализа и синтеза. (ПРИЛОЖЕНИЕ 1, I. Направление: развитие фонематического анализа и синтеза).

Учитывая различную сложность форм фонематического анализа и синтеза и последовательность овладения ими в онтогенезе, логопедическая работа проводится в следующей последовательности:

1. Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове. Учащиеся должны уметь слышать, выделять и называть гласные звуки из слов.

2. Анализ (вычленение) звуков в начале и конце слова. Определение первого и последнего звука в слове и их позиция (в начале, середине или конце слова). Для этого предлагаются задания: определить первый и последний звук в слове, а также место каждого звука в слове.

3. Определение последовательности и количества звуков в слове.

4. Определение места звука в слове по отношению к другим звукам (какой звук слышится в слове перед и после данного звука). Учащиеся должны уметь определять место звуков в словах.

При формировании сложных форм фонематического анализа (определение количества, последовательности и места звука в слове) необходимо учитывать, что каждое умственное действие имеет свои этапы формирования, где ключевыми являются следующие: овладение действием через материализацию, в плане громкой речи, а затем перенос его в умственную сферу. (по П. Я. Гальперину).

1-й этап — формирование фонематического анализа и синтеза с опорой на вспомогательные средства и действия.

В начале работы используются вспомогательные средства, включая графическую схему слова и фишки. Ребенок заполняет схему фишками по мере выделения звуков. Таким образом, ученик практикует моделирование последовательности звуков в слове через практическое действие.

2-й этап — формирование действия звукового анализа в речевом плане. Исключается опора на физическое действие, формирование фонематического анализа переносится в устный план. Произносится слово, и определяются его звуки, начиная с первого и продолжая до последнего. Уточняется их количество.

3-й этап — формирование действия фонематического анализа в умственном плане. Ученики определяют количество и порядок звуков, не называя слова и не прослушивая их на слух, а основываясь на своих представлениях.

Работу над фонематическим анализом рекомендуется проводить в следующей последовательности:

1. Закрытые слоги: АК, АР, т.к. они смешиваются в произношении меньше, чем открытые и легче расчленяются.

2. Открытые слоги: КА, РА.

3. Слоги, которые содержат согласный-гласный-согласный звуки (ТАТ); затем слог со стечением согласного.

4. Проводится дифференциация открытых и закрытых слогов (АТ-ТА, УР-РУ).

В процессе формируются следующие навыки:

1) вычленение первого и ударного гласного из слова. Формирование умения выделять ударную гласную в словах, определять последовательность звуков в слове.

2) вычленение первого и последнего согласного из слова. Формирование умения выделять первый согласный звук в словах, определять последовательность звуков в слове.

II. Развитие слогового анализа и синтеза (ПРИЛОЖЕНИЕ 1, II. Направление: развитие слогового анализа и синтеза).

Нами выделены два этапа работы по коррекции слогового анализа и синтеза:

1. Подготовительный этап (невербальный).

2. Коррекционный этап (вербальный).

Работа по коррекции слогового анализа и синтеза проводится на невербальном и вербальном материалах, при этом первый должен предшествовать второму.

На невербальном уровне (подготовительный этап):

- артикуляционная гимнастика (упражнения для губ, щек и пр.)
- развитие концентрации слухового внимания (узнавание предмета по характерному для него звуку на материале неречевых звуков)
- неречевой (отхлопывание определенного количества ударов, Определение количества ударов на слух, сравнение ритмов, воспроизведение ритмов по образцу и пр.)
- развитие способности переключения и координации.

На вербальном уровне (коррекционный этап):

- 1) на уровне гласных звуков;
- 2) на уровне слогов;
- 3) на уровне слов.

Параллельно ведется формирование пространственно-временных представлений (начало, середина, конец; перед, за, после; первый, последний).

1) Коррекция на уровне непосредственно гласных звуков в слогах и словах.

Выделение гласного звука из слога. Предлагаются слоги различной структуры с различными гласными, например ах, ус, ма, на, ста, арк, лок.

Рекомендуются следующие упражнения:

1. Назвать гласный звук слога.
2. Поднять букву, соответствующую гласному звуку слога.
3. Записать только гласные буквы слогов.
4. Придумать слог с соответствующей гласной.
5. Определить место гласного в слоге, показать соответствующую цифру.

Выделение гласных звуков из слова. Первоначально предлагаются лишь односложные слова (ус, да, дом, волк, стол), представляющие собой слоги различной структуры. Дети анализируют гласные звуки в слове, определяют их расположение (в начале, середине или конце) и создают графическую схему слова.

Затем проводится работа на материале двухсложных и трехсложных слов.

2) Коррекция на уровне слогов.

3) На уровне слов. Этап является завершающим в формировании слогового анализа и синтеза. Предлагаются задания по формированию действия в умственном плане.

III. Развитие анализа и синтеза структуры предложения (ПРИЛОЖЕНИЕ 1, Направление: развитие анализа и синтеза на уровне словосочетаний, предложений).

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

- выявление признаков предложения, умение отличать предложение от набора слов;
- совершенствование знаний по применению правила правописания большой буквы в начале предложения;
- выявление отличий словосочетания от предложения;
- развитие анализа структуры предложения: определение границ предложения, последовательности слов в предложении и их места;
- дифференциация предлогов и приставок;
- определение количества, последовательность и место слов предложении

Так же нами разработан комплекс упражнений для коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с дисграфией на основе нарушения анализа и синтеза.

Выводы по третьей главе

Для проведения исследования по данной проблеме нами были проанализированы труды следующих авторов: И. Н. Садовниковой, Р. И. Лалаевой и других.

Работа проводилась в рамках логопедических занятий МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинска. В констатирующем эксперименте приняло участие 6 детей. В ходе него было выявлено, что у всех обследуемых детей наблюдаются стойкие нарушения письменной речи по типу дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза.

На основе данных констатирующего этапа исследования, нами были разработаны упражнения, направленные на коррекцию письменной речи для использования на занятиях учителем-логопедом.

Разработанные нами упражнения необходимы для проведения дальнейшей коррекционной работы с экспериментальной группой детей по выделенным направлениям.

Таким образом, нами была проведена экспериментальная работа по изучению сформированности языкового анализа и синтеза.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема дисграфии у младших школьников, в том числе дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, раскрывается в работах многих ученых, таких как Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова, А. Н. Корнев, Л. Ф. Спирина, О. А. Токарева, А. В. Ястребова и др.

Нами был проведен анализ психолого-педагогической литературы. Данный анализ показал, что письменная речь – это сложная форма речевой деятельности, которая имеет произвольный характер и со временем переходит в непроизвольный характер. Так развитие письменной речи невозможно без специального обучения.

Р. И. Лалаева определяет дисграфию как частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, которые обусловлены несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

В основе дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Она характеризуется стойкими ошибками на письме, которые проявляются в виде нарушений при анализе и синтезе слогов, слов, предложений и текста. При этом происходят пропуски букв, слогов, смена их местами, не дописывание.

Далее нами были изучены и обобщены данные о психолого-педагогической характеристике детей с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза и особенностях их письменной речи.

Практическая работа по изучению и коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза проводилась в рамках логопедических занятий в МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинска. Экспериментальную группу составили 6 детей.

Проведенный нами констатирующий эксперимент показал, что ученики обследуемой группы имеют специфические ошибки в письменной речи по типу дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. По этим данным нами было разработано содержание коррекционной работы для данных детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников [Текст] : практ. пособие / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. – М. : Изд-во Юрайт, 2019. – 157 с.
2. Безруких, М. М. Обучение первоначальному письму [Текст] : методическое пособие к прописям / Марьяна Безруких. – М. : Просвещение, 2002. – 13 с.
3. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
4. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] : / Александр Гвоздев. – Москва, 2011. – 277 с.
5. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / Вадим Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2005. – 351 с.
6. Городилова, В. И. Чтение и письмо [Текст] : сборник упражнений / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. – СПб. : Дельта, 1996. – 134 с.
7. Дубынина, Т. Е. Неречевые психические функции у детей с дисграфией [Текст] / Татьяна Дубынина // Студенческий: электрон. научн. журн. – 2019. – № 39 – С. 83-85.
8. Елецкая, О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени [Текст] : метод. пособие / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – СПб. : Речь, 2006. – 192 с.
9. Ефименкова, Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей [Текст] / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – М. : Просвещение, 1972. – 206 с. : ил.

- 10.Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] : пособие для логопеда / Людмила Ефименкова. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 335 с.
- 11.Заваденко, Н. Н. Нарушения формирования устной и письменной речи у детей. Возможности их медикаментозной коррекции. Методическое пособие для врачей [Текст] / Николай Заваденко. – М.: РКИ Соверо пресс, 2005. – 64 с.
- 12.Зубарева, Л. В. Коррекция письма на уроках. 1 – 4 классы: практические и тренировочные задания и упражнения. [Текст] / Лидия Зубарева. – Волгоград: Учитель, 2007. – 67 с.
- 13.Иншакова, О. Б. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ [Текст] / О. Б. Иншакова, А. Г. Иншакова // Практическая психология и логопедия. – 2003 – № 1-2 (4-5). – С.37-41.
- 14.Колпаковская, И. К. Характеристика нарушений письма и чтения [Текст]: хрестоматия по логопедии / И. К. Колпаковская, Л. Ф. Спирина. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 532 с.
- 15.Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей [Текст] / Александр Корнев. – СПб. : Гиппократ, 1995. – 220 с.
- 16.Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] : учеб.-метод. пособие / Александр Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с.
- 17.Лалаева, Р. И. Выявление дизорфографии у младших школьников [Текст] / Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова. – СПб. : СПбГУПМ, – 1999. – 36 с.
- 18.Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] : учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб. : СОЮЗ, 2001. – 224 с.
- 19.Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей [Текст]: избранные труды / Р. Е. Левина ; под. ред. Т. В. Чиркина, Р. Б. Шошин. – М. : АРКТИ, – 2005. – 221 с.

20. Логинова Е. А. Состояние неречевых психических функций у младших школьников с дисграфией [Текст] / Е. А. Логинова, П. К. Федотова // Специальное образование: сб. науч. работ. – М., 2005. – С. 17-23.
21. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие / Е. А. Логинова; под ред. Л. С. Волковой. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
22. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / Александр Лурия. – М. : Просвещение, 1950. – 137 с.
23. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / Александр Лурия ; под редакцией Е. Д. Хомской. – М. : Моск. ун-т, 1979. – 320 с.
24. Мазанова, Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза [Текст] : конспекты занятий для логопеда / Елена Мазанова. – М. : ГНОМ и Д, 2006. – 136 с.
25. Мисаренко, Г. Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления [Текст] / Г. Г. Мисаренко // Логопед. – 2004. – № 4. – С. 25-26.
26. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под общей редакцией Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. — М.: В. Секачев, 2008.— М.: В. Секачев, 2008 – 128 с,
27. Нефедова, А. В. Психологические особенности детей, страдающих дисграфией [Текст] / А. В. Нефедова // Специальное образование: сб. науч. работ. – Москва, 2005. – С. 45-47.
28. Никашина, Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы [Текст] / Нила Никашина; под ред. Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 1965. – 189 с.
29. Павлов, И. П. Мозг и психика: Избранные психологические труды [Текст] / Иван Павлов. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 320 с.

- 30.Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция [Текст] / Людмила Парамонова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС. – 2006. – 128 с.
- 31.Парамонова, Л. Г. Предупреждения и устранение дисграфии у детей [Текст] / Людмила Парамонова. – СПб. : Союз, 2004. – 240 с.
- 32.Прищепова, И. В. Диагностика недостатков письма у младших школьников [Текст] / И. В.Прищепова, С.В. Недоленко, П. А. Прищепова. – СПб. : изд. дом Литера, 2016. – 192с.
- 33.Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи [Текст]: учебник для дефектол. фак. пед. вузов / Зоя Репина. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т., 2004. – 250 с.
- 34.Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления [Электронный ресурс] / И. Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2012 – 280 с.
- 35.Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма [Текст]: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И. Н. Садовникова. – М.: АРКТИ, 2005 – 400 с.
- 36.Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / Ирина Садовникова. – М. : Владос, 1997. – 255 с. : ил.
- 37.Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I—IV классы); Науч. исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. – М.; Педагогика, 1980. – 192с.
- 38.Спирова, Л. Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма [Текст]: хрестоматия по логопедии / Под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. Т.2 – Москва, 1997. – 324 с.
- 39.Ткачук, Ю. Г. Становление навыка письма у детей младшего школьного возраста [Текст] // Молодой ученый. – 2016 – № 11 – С. 1558. – 1560.

40. Токарева, О. А. Хрестоматия по логопедии [Текст] : учебное пособие / О. А. Токарева; под ред. Л. С. Волкова, В. И. Селеверстов. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 656 с. : ил.
41. Хватцев М.Е. Логопедия: уч. для пед. институтов. – М, 1937
42. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения нарушение и восстановление [Текст] / Любовь Цветкова. – М. : Юристь, 1997. – 256 с.
43. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей [Текст]: пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
44. Яковлев, С. Б. Логопедическая работа по коррекции аграмматизмов в письме у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] : диссертация кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Ленингр. гос. пед. ин-т А. И. Герцена. – Ленинград, 1988. – 156 с.
45. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы [Текст]: учеб.-метод. пособие / А. В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984. – 104 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Комплекс упражнений для коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с дисграфией на основе нарушения языкового анализа и синтеза.

Исходя из направлений коррекционной работы, нами был отобран комплекс упражнений для коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с дисграфией на основе нарушения языкового анализа и синтеза.

I. Направление: развитие фонематического анализа и синтеза

Упражнения:

1. Цель: выделение звука р на фоне слова

Инструкция: «поднимите руку или карточку с буквой р, если в слове имеется звук р». Слова называет логопед.

Примерные слова: рама, нос, рыбак, шапка, санки, рак, книга, арбуз, крыша, стол, топор, ромашка, собака, тигр, карман, трава, забор, ножницы, корова, марка, помидор.

2. Цель: выделение звука р на фоне слова, уточнение места звука в слове в письменной речи.

Инструкция: «добавьте слог со звуком р, чтобы получилось слово. Например: го... (ра), ко... (ра), вед... (ро), ша... (ры), топо..., (ры), забо... (ры), кома... (ры)».

Далее: назовите все слово, запишите, определите, в каком слоге указанный звук— во втором или в третьем; затем произнесите все слово, уточните место звука в слове и подчеркните его.

3. Цель: вычленение первого ударного гласного из слова.

Инструкция: «определите первый звук в словах: ослик, утка, август, Игорь, азбука, уголь, окна, астра, осень, улица, ах, осы, улей, аист, узкий, Оля, утро, иней, Ира».

4. Цель: вычленение первого согласного звука из слова.

Инструкция: «подберите названия цветов, животных, птиц, посуды, овощей, фруктов и т.д., которые начинаются с заданного звука».

5. Цель: вычленение первого согласного звука из слова в письменной речи.

Инструкция: «измените первый звук слова. (Логопед называет слово.) Определите первый звук слова. Замените этот первый звук в слове на другой и запишите его. Например, в слове гость заменить звук г на звук к, в слове карта заменить звук к на звук п, в слове моль заменить звук м на звук с, в слове соль заменить с на б, в слове заяка заменить з на м».

6. Цель: определение конечного согласного в слове.

Инструкция: определите последний звук в словах: крот, огород, шкаф,

7. Цель: определение места звука в слове (начало, середина, конец)

Инструкция: «разложите в три ряда картинки, в названии которых есть звук л в один ряд положите картинки, в названии которых звук слышится в начале слова, в другой — в середине, в третий — в конце. Примерные картинки: лампа, лыжи, пол, стол, стул, луковица, полка, палка, голубь, мыло, пенал, лодка, лось».

8. Цель: определение места звука в слове (начало, середина, конец)

Инструкция: «подберите слова, в которых звук л в начале, в конце, в середине слова».

9. Цель: развитие сложных форм фонематического анализа и синтеза.

Описание: детям предлагается подобрать слово к заданной схеме: первый звук - со-гласный, второй звук - ударный гласный, третий - согласный, четвертый - согласный.

Инструкция: «Подберите слово к схеме, записанной на доске».

10. Цель: развитие сложных форм фонематического анализа и синтеза.

Описание: детям предлагается подобрать слово к схеме: первый звук - твердый согласный, второй звук - ударный гласный, третий - твердый согласный, четвертый - твердый согласный, пятый - гласный.

Инструкция: «Подберите слово к схеме (схема)».

II. Направление: развитие слогового анализа и синтеза

Упражнения:

1. Цель: формирование слогового анализа

Описание: отхлопать или отстучать слово по слогам.

2. Цель: выделение гласного звука из слога и слова.

Описание: определить количество слогов в названных словах, поднять соответствующую цифру (1,2,3).

3. Цель: выделение гласного звука из слога и слова.

Описание: превратить односложное слово в двусложное (по образцу).

Например: ключ-ключик.

Слова: мяч, зонт, дом, кот, бант и т. д.

4. Цель: развитие слогового анализа и синтеза на уровне слова в письменной речи

Описание: составить слово из слогов, данных в нарушенной последовательности (воз, ро, па; руш, пет, ка; вар, мо, са).

5. Цель: формирование действия слогового анализа и синтеза в умственном плане.

Описание: придумать слово с определенным слогом в начале, например, со слогом МА, или в конце слова, на пример со слогом КА.

6. Цель: развитие слогового анализа и синтеза на уровне слова в письменной речи.

Инструкция: «запишите слова в два столбика, разбейте их на слоги»

ЁЛКА, ЮБКА, ЁМКОСТЬ, ЁЖИК, БЛЮДО, СЛЁЗЫ, КЛЮВЫ, МЁД,
СЕЛЁДКА, ПЛЮШКА, КЛЮШКА, БРЮКИ, ПЕРЕКРЁСТОК,
СОВЁНОК.

7. Цель: развитие способности выделять гласный звук из слова в письменной речи.

Инструкция: «составьте и запишите слова из букв»

С, У, Ы - ; К, М, О - ; З, Л, А - ; Р, М, И - ; Л, Ю, А - ; Ж, И, Е - ; А, М, Я

8. Цель: закрепление действия слогового анализа и синтеза

Описание: разложить картинки в два ряда в зависимости от количества слогов (2 - 3) в их названии.

Примерные картинки: трава, помидор, редиска, яблоко, тарелка, портфель, ворона, окно, арбуз, чашка.

9. Цель: развитие слогового анализа и синтеза на уровне слова в письменной речи.

Описание: составить слово из слогов, данных в беспорядке: нок, цып, лё; ка, точ, лас; дис, ре, ка; ша, прос, ква, то.

10. Цель: формирование действия слогового анализа и синтеза в умственном плане, на основе слухопроизносительных представлений.

Описание: придумать 3 слова со слогом са в конце слова.

III. Направление: развитие анализа и синтеза на уровне словосочетаний, предложений.

1. Цель: развитие анализа и синтеза на уровне предложений в письменной речи.

Инструкция: «прочитайте текст. Придумайте и запишите название. Найдите границы предложений. Запишите каждое предложение с новой строки. Под каждым предложением начертите его графическую схему».

! _____ . ! _____ ? ! _____ !

Наступил вечер какая чудная стоит тишина на небе зажигаются первые звёзды отчего розовеет гори- зонт на востоке это восходит луна

2. Цель: развитие навыков анализа и синтеза на уровне словосочетания в письменной речи.

Инструкция: «прочитайте слова. К каждому слову из 1-го столбика подберите слова из 2-го столбика. Составьте и запишите предложение с каждой парой слов».

СТРАНА

АНГЛИЙСКАЯ

ГОРОД

РОССИЯ

БУЛЬВАР

ЗАГРЕБСКИЙ

ПЕРЕУЛОК
НАБЕРЕЖНАЯ
ПРОСПЕКТ
УЛИЦА

МОСКВА
МОРАВСКИЙ
НЕВСКИЙ
ТУРКУ

3. Цель: развитие навыков анализа и синтеза на уровне предложения в письменной речи.

Инструкция: «прочитайте простое предложение. Запишите предложение в тетрадь, ответив на вопросы в скобках. Под каждым предложением начертите его схему. Образец смотрите в тетради в клетку».

Ученик собирает. (Какой? Что? Как? Когда?).

Мама готовит. (Какая? Что? Как? Кому? Когда?).

Учитель принёс. (Какой? Что? Кому? Когда? Каким? Сколько?).

4. Цель: развитие навыков анализа и синтеза на уровне предложения в письменной речи.

Описание: придумать и записать предложение с определенным количеством слов в предложении.

5. Цель: развитие навыков анализа и синтеза на уровне предложения в письменной речи.

Описание: придумать предложение по графической схеме.

6. Цель: развитие навыков анализа и синтеза на уровне предложения в письменной речи.

Описание: определить место слова в предложении (какое по счету указанное слово в предложении).

7. Цель: развитие навыков анализа и синтеза на уровне предложения.

Описание: выделить предложение из текста с определенным количеством слов.

8. Цель: развитие навыков анализа и синтеза на уровне текста.

Описание: определить количество предложений в тексте.

Город Санкт-Петербург расположен на реке Неве и по берегам Финского залива. Новые дома возводятся сейчас и там, где было дно залива.

Вы удивились? Происходит это так. Мощные насосы берут со дна залива грунт и намывают его близко от берега. Постепенно прибрежная полоса становится все шире. Море отступает. А город получает новую землю.

9. Цель: развитие навыков анализа и синтеза на уровне предложения в письменной речи.

Описание: составить текст из отдельных предложений (деформированных текстов).

Инструкция: «прочитайте предложения. Подумайте, в каком порядке их надо записать, чтобы получился текст. Запишите текст».

Варя просила его петь.

Там он будет весь день петь.

Чиж жил в клетке и ни разу не пел.

У Вари был чиж.

Но чиж хотел на волю.

10. Цель: развитие навыков анализа и синтеза на уровне предложения в письменной речи.

Описание: определить границы предложений в тексте, представленном в письменной (устной) форме.

Инструкция: «определите границы предложений. Расставьте знаки препинания».

Чудесное осеннее утро берёзки стоят в золотых сарафанах лес шумит сосны встречают нас ласковым шорохом клёны роняют резные листья осыпались последние цветы но что это кто это нарушил тишину это красивые журавли отправились в сой дальний путь

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Диктант:

Максим Р.

Скворцы
Осень ^{сидит} ~~перелет~~ на мастива. Скворцы качаются
на голых ветках скворечника. ЛЛЛ

Вдруг прилетели два скворца. Скворчиха быстро
по скальзнула в прыщелу дупка. Скворец сел
на веточку и тихонько сви. Песенка закончилась.
Скворчиха вылетела из скворечника.

Птицы прощаются. Весной они опять прилетят
сюда. А теперь им пора в далекий путь.

Антон Г.

Скворцы
Осень ~~перелет~~ на березах мастива. Скворцы ЛЛЛ
качались на голых ^{ветках} скворечника. Дур ЛЛ

два скворца. Скворчиха быстро ска- ЛЛ
льзнула в прыщелу дупка. Скворец сел Л

на веточку и тихонько за свел. Песенка
закончилась. Скворчиха вылетела
из скворечника.

Птицы прощаются. Весной они опять
осенью опять прилетят сюда. А теперь
им пора в далекий путь.

Мария П.

Скворца

Очень поредела на берёзах листва. Сиротливо вокается на ветке скворечник.

Вдруг прилетели два скворца. Скворчиха быстро скользнула в тени птичий дощик.

Скворец сел на веточку и тесношко зацепил. Песня закончилась. Скворчиха вылетела из скворечника.

Птицы прощались. Весной они опять прилетят сюда.

А теперь пора в далёкий путь.

Евгений Р.

Скворцы

Очень поредела на берёзах листва. Сиротливо вокается на голый ветке скворечник.

Вдруг прилетели два скворца. Скворчиха быстро скользнула в тени птичий дощик.

Скворец сел на веточку и тесношко зацепил. Песня закончилась. Скворчиха вылетела из скворечника.

Птицы прощались. Весной они опять прилетят сюда. А теперь им пора далёкий путь.

Списывание печатного текста:

Мария П.

Цветёт черемуха

Под лучами майского солнышка всё быстро растёт. Отцветли лёгкие белые подснежники.

В лугах развернулось нестригий ковер из трав и листьев. Кошится на опушке.

Приятный аромат разносится от дерева. Утром слышны жалоба утренний туман не поднялся. Каленка с лесной пчелки. Он замер и лёг на землю. Птичка в лесу.