



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Профилактика дисграфии у учащихся начальных классов
общеобразовательной школы**

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

80 % авторского текста

Работа рекомендована к защите


«__» _____ 2026 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ

 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:


Студент группы ЗФ-309-170-2-1

Ермакова Лилия Фаимовна 

Научный руководитель:

кандидат педагогических наук, доцент,

заведующий кафедрой ПППО и ПМ

Корнеева Наталья Юрьевна 

Челябинск

2026

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы проблемы профилактики дисграфии у учащихся начальных классов общеобразовательной школы.....	9
1.1. Современное представление о дисграфии у учащихся начальных классов.....	9
1.2. Психолого-педагогические особенности учащихся начальных классов.....	16
1.3. Технология профилактики дисграфии у учащихся начальных классов общеобразовательной школы.....	27
Выводы по первой главе.....	36
Глава 2. Опытно-практическая работа по профилактике дисграфии у учащихся начальных классов массовой общеобразовательной школы.....	38
2.1. Цель, задачи, содержание и организация выявления предпосылок дисграфии у учащихся начальных классов массовой общеобразовательной школы.....	38
2.2. Программа профилактики дисграфии у учащихся начальных классов общеобразовательной школы.....	67
2.3. Методические рекомендации родителям по профилактике дисграфии у учащихся начальных классов общеобразовательной школы.....	80
Выводы по второй главе.....	84
Заключение.....	85
Библиографический список.....	88
Приложение.....	94

Введение

Для современной общеобразовательной школы актуальна такая проблема, как неуспеваемость многих учащихся по русскому языку. В связи с этим одной из центральных педагогических задач становится выявление причин неуспешности детей по предмету и выделение среди учащихся начальных классов «группы риска» по дисграфии, которые нуждаются в индивидуализации темпов и методов обучения письму.

В настоящее время проблемы диагностики и коррекции речевых нарушений чрезвычайно актуальны. Современные научные представления о механизмах, симптомах, классификации дисграфии и о методах ее профилактики, выявления и коррекции отражены в работах Корнева А.Н., Р.Е. Левиной, Л.Г. Парамоновой и др.

Для успешного овладения письмом (его техникой) у ребенка уже в младшем школьном возрасте должны быть сформированы следующие необходимые предпосылки письма: различение на слух всех звуков речи, включая акустически и артикуляторно близкие; правильное произношение всех речевых звуков; владение простейшими видами языкового анализа, доступными детям дошкольного возраста; достаточный уровень сформированности зрительно-пространственных представлений. В случае несформированности названных предпосылок письма к началу обучения грамоте ребенок неизбежно встретится с большими трудностями при усвоении начертаний букв, при соотнесении каждой буквы с соответствующим звуком и при определении порядка следования букв при записи слова, что и приведет к появлению у него дисграфических ошибок, не связанных с незнанием грамматических правил. В дальнейшем к этому неизбежно добавятся и грамматические ошибки, которые будут «сосуществовать» с дисграфическими.

Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне обусловлена тем, что «федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, который введен

во всех школах России с 2011 года, поставил задачу обеспечить равные возможности получения качественного начального общего образования для всех поступающих в школу детей». Это означает, что «условий для эффективной реализации и освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования».

К сожалению, часто первые признаки неготовности ребенка к обучению письму остаются без внимания до начала обучения в школе. «Неготовность ребенка к овладению письмом и впоследствии выявляемые нарушения письма серьезно препятствуют освоению образовательной программы. Данные нарушения не могут быть компенсированы ребенком самостоятельно без специальной помощи, что определяет необходимость проведения профилактической работы».

Анализ научных исследований и педагогической практики позволили выделить следующие **противоречия**:

– между необходимостью логопедического сопровождения детей младшего школьного возраста с низким уровнем готовности к овладению письмом и недостаточным вниманием к профилактике у них дисграфии в школе;

– между необходимостью профилактики дисграфии у детей младшего школьного возраста и недостаточным учетом уровня готовности к письму при осуществлении профилактики.

Для разрешения данных противоречий мы сформулировали проблему исследования: какова методика профилактики дисграфии у детей младшего школьного возраста с низким уровнем готовности к овладению письмом?

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована **тема исследования**: «Профилактика дисграфии у учащихся начальных классов общеобразовательной школы».

Цель исследования: теоретически рассмотреть проблему профилактики дисграфии у учащихся начальных классов

общеобразовательной школы и практически апробировать программу профилактики дисграфии.

Объект исследования: дисграфия у детей начальных классов.

Предмет исследования: профилактика дисграфии у учащихся начальных классов массовой общеобразовательной школы.

Гипотеза: учитывая тесную взаимосвязь формирования устной и письменной речи, можно предположить, что их комплексное изучение у детей первого класса позволит выявить группу риска возникновения дисграфии.

Задачи исследования:

1. Осуществить анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования.

2. Определение содержания методики исследования предпосылок дисграфии у учащихся первого класса массовой общеобразовательной школы.

3. Выявление детей «группы риска» по дисграфии среди учащихся первого класса массовой общеобразовательной школы.

4. Разработать программу профилактики дисграфии у учащихся начальных классов массовой общеобразовательной школы.

5. Подобрать методические рекомендации по коррекции выявленных форм дисграфии у учащихся.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

– исследования о готовности детей к овладению письмом (М.М. Безруких, О.В. Елецкая, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, О.В. Правдина, Е.Н. Российская, О.А. Токарева, Л.С. Цветкова);

– теории о психофизиологических механизмах и психологической структуре процесса письма (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия);

– исследования в области коррекционно-педагогической работы с детьми с дисграфией (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А.

Логинова, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Т.А. Фотекова, Л.С. Цветкова, А.В. Ястребова).

Методы исследования:

- теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, обобщение опыта педагогической деятельности;
- эмпирические: анкетирование, тестирование, эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольные этапы);
- количественный и качественный анализ результатов.

Экспериментальная база исследования. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Степановская средняя общеобразовательная школа Оренбургского района имени Ильи Соломоновича Артищева» » Оренбургской области.

Основные этапы исследования. Исследование проходило поэтапно в период с 2023 по 2025 годы. Первый этап – поисково-аналитический (2023 – 2024 гг.). На первом этапе определялась проблема исследования, уточнялись цель, объект, предмет, понятийный аппарат, задачи исследования, происходил анализ психолого-педагогической и методической литературы.

Второй этап – экспериментальный (2024 – 2025 гг.). Были реализованы все этапы опытно-экспериментальной работы: констатирующий, формирующий и контрольный.

Третий этап – заключительно-обобщающий (2025 г.). На третьем этапе происходила обработка, анализ и интерпретации результатов работы, систематизировался и оформлялся материал магистерской диссертации, уточнялись выводы.

Новизна исследования:

- уточнено содержание и организация профилактики дисграфии у учащихся начальных классов массовой общеобразовательной школы;
- конкретизированы компоненты готовности к овладению письмом

у учащихся начальных классов.

Теоретическая значимость исследования: теоретически обоснована и экспериментально проверена методика профилактики дисграфии у учащихся начальных классов массовой общеобразовательной школы. Установлена зависимость между показателями дисграфии и компонентами готовности к овладению письмом.

Практическая значимость исследования: разработан каталог типовых упражнений, бланк составления индивидуального профиля и бланк индивидуального маршрута учащегося по профилактике дисграфии, которые могут быть использованы учителями, учителями-логопедами, учителями-дефектологами для решения коррекционно-развивающих задач.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается опорой на концептуальные научные положения психологии, педагогики, специальной педагогики; соответствием всех компонентов исследования (цель, объект, предмет, задачи) гипотезе исследования; объективностью способов оценки результатов эксперимента.

Личное участие автора в исследовании заключено в выявлении теоретического и практического состояния проблемы, в разработке методики профилактики дисграфии у учащихся начальных классов массовой общеобразовательной школы, каталога типовых упражнений, и индивидуальных маршрутов.

Апробация и внедрение результатов работы велись в течение всего исследования. Результаты исследования докладывались на следующих конференциях:

- IV международная педагогическая конференция «Профессия, что всем дает начало: роль педагога в современном образовании» Россия, г. Челябинск, 25 марта 2024 года статья: «Предпосылки возникновения

дисграфии»;

- V очная международная конференция «Профессия, что всем дает начало: роль педагога в современном образовании», Россия, г. Челябинск, 4 марта 2025 года статья: «Предпосылки возникновения дисграфии»;

- Районное методическое заседание 28 марта 2025 года с вопросом «Дисграфия. Профилактика и пути преодоления».

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

1.1 Современное представление о дисграфии у учащихся начальных классов

Дисграфия это частичное специфическое расстройство процесса письма. Проявляется в нестойких оптико-пространственных образах букв, в искажении звукослогового состава слова и структуры предложения.

В основе дисграфии лежит недоразвитие устной речи, наблюдается неполноценность фонематического слуха и недостатки произношения, препятствующие овладению фонетическим составом слова [13].

Анализ литературы показывает, что классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

Современное психологическое и психолингвистическое изучение процесса письма свидетельствует о том, что оно является сложной формой речевой деятельности, включающей большое количество операций различного уровня: семантических, языковых, сенсомоторных. В связи с этим мы говорим о выделении следующих видов дисграфии.

Акустическая дисграфия, в основе которой лежат трудности слуховой дифференциации звуков речи, приводящие к частым заменам на письме соответствующих букв.

Артикуляторно-акустическая дисграфия обусловлена непреодоленной до начала обучения грамоте сенсорной функциональной дислалии, ввиду чего ее нередко называют «косноязычием на письме». Ошибочному написанию во многом способствует также неправильное проговаривание слов в процессе письма. В то же время некоторые хорошо

знакомые и неоднократно встречавшиеся при письме слова могут быть написаны правильно за счет опоры на зрительный образ слова. Так же наблюдаются случаи «пережитого» косноязычия в письме, а именно когда ребенок уже овладев правильным звукопроизношением по-прежнему продолжает допускать замены букв в процессе письма [37].

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза связана с тем, что ребенок затрудняется в сплошном потоке устной речи выделить какие-то отдельные слова, а затем разделить эти слова на составляющие их слоги и звуки. Без четкой ориентировки в звуковом составе слов для обозначения каждого конкретного звука не может быть выбрана соответствующая буква и тем более определен их порядок. В итоге правильное написание слов, не говоря уже о фразах, становится невозможной [32].

Обратим внимание, что если ребенок в дошкольном возрасте не овладел самыми простыми формами звукового анализа, то при обучении грамоте ему, как правило, не удастся справиться с этой сложной задачей. И как следствие этого проявляется рассматриваемая форма дисграфии [13].

Оптическая дисграфия связана с трудностью усвоения ребенком зрительных образов букв, где многие буквы кажутся ему «похожими». Причины этих трудностей чаще всего уходят в дошкольный возраст и связаны с несформированностью зрительно-пространственных представлений. Это не может не затруднить усвоение ребенком начертаний букв.

Аграмматическая дисграфия связана с несформированностью у ребенка грамматических систем словообразования и словоизменения, что прежде всего отражается в его устной речи, проявляясь в неправильном согласовывании слов. Данные затруднения не могут не переноситься на письмо.

С огромными трудностями для таких учащихся сопряжено изучение склонений имен существительных, прилагательных, числительных, а

также усвоение правил согласовывания слов в родительном числе, падеже. И до тех пор, пока у ребенка не станут сформированы необходимые грамматические обобщения, такого рода аграмматизмы не исчезнут у него ни в устной речи, ни на письме [37].

Так же мы отмечаем классификацию дисграфии, данную Корневым А.Н. [24], которую он оценивал с позиции клинико-психологического подхода и охарактеризовал возможные ее варианты, выделяя не только соответствующие ошибки на письме, но и симптомы клинических расстройств, обуславливающие и сопровождающие варианты нарушения послания.

В своих исследованиях Корнев А.Н. [24] подчеркивает неравномерность психического развития у детей с нарушениями письменной речи, а также то, что разные виды дисграфии будут сопровождаемыми у детей различными по степени выраженности и сочетаниям расстройствами нервно–психической деятельности. Автор выделяет следующие группы и формы нарушений письма у младших школьников.

А. Специфические нарушения письма

I. Дисграфии (аграфии)

1. Дисфонологические дисграфии (один из ведущих механизмов дисграфии являются фонологические нарушения, нарушения письма при этом тесно связано с аномальным развитием устного языка):

а) паралалические дисграфии (полиморфные нарушения звукопроизношения наряду с заменами и смешением встречаются искажения и упрощение звуков, что в ряде случаев приводит к нарушению слоговой текстуре слов в виде пропусков и перестановок слогов);

б) фонематические дисграфии (расстройства письма у детей с нормальной развитой устной речью, при которой отмечаются упрямые ошибки в виде смешения оппозиционных согласных, близких по акустико-

артикуляторным признакам звуков, а также возможны пропуски букв, орфографические ошибки).

2. Метаязыковые дисграфии:

а) дисграфии вследствие нарушений языкового анализа и синтеза (многочисленные пропуски букв, чаще гласных, а вдобавок перестановки букв и слогов; нарушается деление текста на предложения и предложения – на слова.);

б) диспраксические (моторные) дисграфии (неспособность овладеть графическим образом букв – на письме проявляются ошибки в виде замен букв, сходных по начертанию или имеющих одни и те же элементы букв).

II. Дисорфография (особая категория стойких своеобразных ошибок, проявляющихся в неспособности освоить орфографические навыки, невзирая на знание соответствующих правил).

1. Морфологическая

2. Синтаксическая

Неспецифические нарушения письма вследствие задержки психического развития, умственной отсталости, педагогической запущенности. «Ложная дисграфия» [24].

Современное представление в педагогике о нарушениях письма (письменной речи) детей опирается на научные труды А.Н. Корнева [24], Р.Е. Левиной [28, 29], А.Р. Лурия [32], И.Н. Садовниковой [49] и иных исследователей в области психологии и логопедии.

По мнению Р.Е. Левиной [29], преодоление и предупреждение речевых нарушений способствуют развитию творческих сил личности, устраняют препятствия к реализации ее общественной направленности, ведет к получению знаний.

В сложной и запутанной картине речевого дефекта не всегда удастся правильно определить происхождение отдельных проявлений патологии и сравнить их между собой, что в свою очередь создает большие сложности для диагностики. Данная задача может быть успешно разрешена средствами

анализа, как общего, так и речевого развития ребенка, вследствие чему можно выявить корни многих нарушений в устной и письменной речи, которые обнаруживаются сравнительно поздно – в школьном или старшем дошкольном возрасте. При изучении речевых нарушений в логопедии придается большое значение верному пониманию соотношений между проявлениями дефекта. Строго различается первооснова нарушений и проявляющиеся в развитии ее следствия [29].

Анализ текстуры уже образовавшейся аномалии, и ее преодоление является целью научного предвидения, и целью интенсивного вмешательства и разработки путей предупредительного педагогического воздействия. Своевременное грамотное предупреждение дефекта предполагает раннее распознавание признаков аномалий. С данной целью разрабатываются специальные приемы, которые как можно раньше помогают выявить недостаточную готовность предпосылочных процессов, могущих сказаться на становлении зависящих от них сторон речевой функции [29].

Проблема дисграфии в сегодня время является одной из самых актуальных в отечественной логопедии, не взирая на то, что ее изучением занимаются многие исследователи в различных аспектах. Это связано с повышением количества младших школьников с дисграфией, с усложнением симптоматики и преспособлений данного нарушения, а так же с недостаточной эффективностью традиционных методик по устранения дисграфии [41].

Садовникова И.Н. применила принцип поуровневого анализа специфических ошибок. Для удобства их систематизировала, что позволило ей выделить три группы своеобразных ошибок и дать характеристику типологии и механизму их возникновения [49].

Первыми она определила ошибки на уровне буквы и слога – это наиболее многочисленная и многообразная по типам группа ошибок. Несформированность действия звукового обзора проявляется в письме в

виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв или слогов. Пропуск говорит о не вычленении учеником в составе слова всех его звуковых компонентов. Пропуск нескольких букв в слове, считается следствием более грубого нарушения звукового анализа, тот, что приводит к искажению и упрощению структуры слова.

Данным ошибкам способствуют следующие позиционные условия: встреча двух похожих букв на стыке слов; соседство слогов, включающих идентичные буквы. Все это дает возможность предполагать, что дети, сопровождая письмо проговариванием, не согласующимся с темпом письма, сбиваются с замысла, встретив в составе слова повторяющийся звук. Перестановки букв и слогов являются выражением проблем анализа и синтеза последовательности звуков в слове.

При этом отмечается, что слоговая структура слова сохраняется и воспроизводится на письме без искажений. Вставки гласных букв отмечаются при стечении согласных, особенно когда один из них взрывной. Данные вставки объясняются призвуком, который проявляется при медленном проговаривании слова в ходе письма и напоминает редуцированный гласный [49].

В основе ошибок фонематического восприятия лежат проблемы дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. Следствием этого нарушения являются ошибки в виде смешения букв, но не замены. Данное смешение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву. Эти ошибки отмечаются при нестойкости соотнесения фонемы с графемой, нечетком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство (как правило смешиваются следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные, лабилизированные гласные, сонорные, свистящие и шипящие, аффрикаты между собой и/или с любым из своих компонентов).

Так же мы отмечаем ошибки при смешении букв по кинетическому однообразию, где решающую роль играет тождество графо-моторных перемещений. При несформированности кинетической и динамической стороны двигательного акта у младших школьников кинестезии не могут иметь направляющего значения, следовательно случается смешение букв, начертание первого элемента, которое требует тождественных движений. Перейдя на стадию связного письма, отмечается основательный рост таких ошибок. Их рост связан с убыстрением темпа письма и увеличением объема письменных работ.

Отмечаем ошибки и в облике персеверации и антиципации – это своеобразное искажение фонетического наполнения слов, которое возникает в устной и письменной речи по типу явлений прогрессивной и регрессивной ассимиляции. Возможны персеверации и антиципации, как буквы, так и слога и даже слова. В основе выше указанных ошибок лежит слабость дифференцировочного торможения [49].

Вторыми Садовникова И.Н. выделила ошибки на уровне слова, где несовпадение норм устной и письменной речи вносит сложности в начальное обучение письму – на письме обнаруживается такой дефект анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слов, где ученик не сумел уловить и вычленить в речевом потоке устойчивые единицы и их составляющие, все это несомненно ведет либо к слитному написанию смежных слов, или к раздельному написанию частей слова.

Раздельное написание частей слова почаще наблюдается, когда приставка или начальная буква в бесприставочных словах или слог напоминают предлог, союз, местоимение; при стечении согласных из-за их меньшей артикуляторной слитности. Слитно постоянно пишутся служебные слова с последующим или предыдущим словом. Случаи грубого нарушения звукового анализа находят выражение в контаминациях слов. Морфемный аграмматизм, считается отражением в письме трудностей

анализа и синтеза частей слов. Несформированность языковых обобщений имеет место быть в уподоблении различных морфем [49].

Третьими Садовникова И.Н. выделяет промахи на уровне предложения. Основная масса специфических ошибок на ярусе предложения и словосочетания выражается в аграмматизмах (нарушение связи слов): согласования и управления. Изменение слов по категориям числа, рода, падежа, времени. Недостаточный уровень языковых обобщений не позволяет иногда школьникам уловить категориальные различия частей речи. Сужение размера оперативной памяти приводит к ошибкам согласования и управления в операции составления сообщений из слов.

Также конкретные трудности возникают при оперировании однородными членами предложения. Неумение выделить основное слово в словосочетании приводит к ошибкам согласования даже при письме под диктовку. Отмечаются особенно многочисленные ошибки в употреблении общепризнанных мерок управления. Значительные трудности возникают в употреблении предлогов: они могут опускаться, заменяться, реже удваиваться [49].

1.2 Психолого-педагогические особенности учащихся начальных классов

Формирование каллиграфического навыка письма в начальных классах является важной задачей, поскольку оно характеризует дальнейшее владение письменной речью и оказывает влияние на благополучие обучения в целом. В этом процессе задействованы не только физиологические и механические аспекты, но и психологические моменты, которые могут как способствовать овладению письмом, так и затруднять его освоение.

Говоря о механизмах письма, мы подразумеваем многозначность интерпретации этого термина. «Термин «письмо» фактически объединяет три разных группы явлений: вид особой семиотической системы

(графических знаков), способы перекодирования устного языка в письменный и особую форму коммуникации» [24, с.9].

С точки зрения психолингвистики формирование образа письменной речи у детей включается в усвоение навыков письма и чтения. Овладение грамотой воздействует на формирование языковой личности в целом. Приобретение нового речевого умения - это своего рода переворот в способах формирования и восприятия речи. По мнению специалистов по психологии, в языковом сознании грамотного человека существует два стандарта собственного рода две языковые системы – устная (звуковая) и письменная (буквенная). Как известно письменный язык представлен двумя системами знаков (прописные, строчные, печатные), которые во многих случаях графически отличаются друг от друга, значит овладевая грамотой ребенок должен освоить набор правил перехода от одной системы символов к другой, именуемых правописанием [12].

С точки зрения педагогики, по суждению Р.Е. Левиной: «Процесс овладения письмом чаще всего воспринимается как усвоение определенного перечня буквенных образов и умения объединять буквы и слоги, слова и предложения. При чтении предполагается умение воспринимать готовые буквенные сочетания, при письме – умение самостоятельно их составлять» [28 с.13]. Отношение между буквой и звуком речи, устанавливающиеся в сознании ребенка, рисуется как ассоциативная связь.

Опираясь на выше изложенное можно сказать, что психологическая тыльная сторона обучения грамоте, ее развитие и совершенствование заключается в установлении данной связи. Если связь между звуком и буквой носит чисто ассоциативный характер, то овладение грамотой состоит в накоплении этих ассоциативных связей, а значит, овладение грамотой это простое автоматическое присоединение умения прочесть и написать к возможностям устной речи. Необходимо вдобавок указать на то, что грамота является не только средством приобщения к письменной культуре, но

единовременно фактором, влияющим на ход всего языкового развития ребенка [28].

Количество букв в русском языке не соответствует количеству звуков. В букве выражается не каждый отдельный звук, а лишь основные звуки. Поэтому мы заявляем, что в букве происходит завершение фонематического процесса. В тех случаях, когда усвоение буквы обозначает другой психологический акт, буква в сознании ребенка выступает как рисунок, который носит название звука, соответствующего обозначению данной буквы. В данных случаях «путь обучения грамоте возникает в противоречие с подлинной сущностью этого процесса, и буква в ее достоверной роли графического знака обобщенного звука возникает несравнимо позднее (что не редко обуславливает неправильное правописание). Вот почему больше точное обозначение обязывает нас разграничить понятие буквы или графического изображения и своеобразное языковое понятие буквы как обозначения обобщенного звука» [28 с. 20].

Из вышесказанного объяснимо, что рассматривать графему можно только в непосредственной связи с фонемой. Графема цельна в соответствии со своей фонемой независимо от того, какой буквой, какого шрифта она станет изображена в каждом конкретном случае. Следовательно, отношение графемы к букве оказывается сходным с отношением, которое имеется между фонемой и звуком.

Подводя обобщение мы отмечаем, что переход от устной речи к письменной прежде лишь это переход от фонемы к графеме. Понятие «графема» теснейшим образом связана с представлением «фонема» и не лишается своего содержания. Для овладения графемой требуется наличие фонемы. Овладение грамотой предполагает определенный уровень фонематического развития. Последнее может не быть обязательным для усвоения буквы.

Таким образом, пешеходный переход от устной речи к письму представляет собой переход к новым формам языкового развития [28].

С точки зрения психологии овладение письмом на первых этапах во множества отношениях отстает от устной речи. Ребенок, начинающий овладевать письменной речью уже владеет значительным опытом общения посредством устной речи. Сначала он посвободнее владеет устной речью. Прежде всего, некоторые проблемы представляют для ребенка овладение самой техникой письма. И они не могут не сказаться на уровне письменной речи. Этой техникой письма, как искусством, ребенку необходимо учиться и учась, овладевает этим искусством письма не сразу. Не подлежит сомнению и тот факт, что письменная речь ребенка часто наряду с несомненным отставанием в одних отношениях замечает преимущества по сравнению с его устной речью в других отношениях. Письменная речь в большей части более планова, систематична, продуманна. Изначально, будучи менее всего распространенной, она иногда бывает скорее более сжатой, чем менее полной [48].

В развитии письма проявляются различия и общность письменной и устной речи. Они сказываются в их взаимодействии. В начале, что без всякого сомнения, доминирует устная речь, она и определяет письменную речь ребенка. Выработавшиеся у ребенка формы устной речи характеризуют на первых порах строение его письменной речи, а значит, он пишет, как говорит. Но необходимо отметить, что и в письменной речи неизбежно выпадает ряд выразительных моментов устной речи; если они не восполняются надлежащей перестройкой ее предметно-смыслового содержания, следовательно в силу этого письменная оказывается беднее устной. В дальнейшем письменная речь начинает оказывать значительное влияние на развитие устной речи посредством тех требований, которые она предъявляет: продуманность, логичность, связность – в той ее форме, которая важна для ответа учителю, для связного изложения учебного, научного материала.

Таким образом, ключевым звеном в развитии письменной речи является развитие связной речи – умение отобразить смысловое

содержание речи образует контекст, понятный для другого. Развитие связной – контекстной речи - значительно зависит от развития письменной речи [48].

Письмо в норме предполагает собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. В процессе письма между ними устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура данного процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития [32]. «Психология хорошо знает, что процесс письма – все равно, будет ли это письмо под диктовку, свободное письменное изложение или даже списывание с текста, - является далеко не простым психологическим актом.

Как бы ни были различны психологические механизмы процессов письма в каждом из только что упомянутых случаев, каждый процесс письма включает в свой состав много общих элементов» [32 с.58].

Письмо всегда начинается с возникновения у пишущего задачи, либо предлагается ему. Если пишущему следует написать диктуемое слово или фразу, данный замысел сводится к тому, чтобы заслушав текст, написать его со всей точностью и правильностью. Если же он должен написать свободное изложение или письмо, этот замысел сперва ограничивается определенной мыслью, которая позднее формируется во фразу, уже из фразы выделяются те слова, которые должны быть написаны первыми.

В начале развития навыка замысел чаще всего сводится к написанию того или иного слова либо короткой фразы, а лишь за этой непосредственной задачей вырисовывается больше обширный замысел – запись целой фразы или мысли. На поздних этапах развития навыка эта задача сводится к письменному изложению содержания, к формулировке целой мысли; промежуточные операции, могут протекать неосознанно и лишь в отдельных

случаях смещаться на анализ подлежащих написанию слов или грамматической структуры записываемой фразы [32].

«При всех условиях основную задачу – подлежащую формулировке мысли или подлежащую записи фразу – должно запомнить, она должна быть отделена от всех остальных посторонних факторов» [32 с.58]. Перед пишущим, всегда стоит задача контроля в необходимости сохранения нужного порядка написания фразы, на каком месте он находится, что уже написано им и что еще предстоит написать. Иначе каждый перерыв в письме разрушил бы нужную последовательность: пауза приводила бы к разрушению замысла, а случайные факторы предвосхищаемые пишущим вторгались бы в замысел. Учащийся внезапно начинал бы записывать элементы, переместившиеся из конца слова или фразы, или повторял бы по нескольку раз уже прописанные им слово, слог или букву. Так бывает в состоянии рассеянности, порой возможность четко формулировать мысль и следовать за нужной последовательностью слов пропадает.

Все вышесказанное говорит о том, что замысел, который в дальнейшем пишущий трансформирует в развернутую фразу, необходимо не только удерживать, но при помощи внутренней речи в последующем превращать в развернутую структуру фразы, части которой обязаны сохранять свой порядок. Это означает обязательное торможение всех посторонних тенденций (забегание вперед и преждевременное написание того или иного слова или звука, а также повторение уже написанного слова или звука, его персеверацию), через сохранение задуманной схемы фразы или слова, которые следует записать [32].

По мнению А.Р. Лурия, «первой из специальных операций, входящих в составы самого процесса письма, является анализ звукового состава того слова, которое подлежит написанию. Из звукового потока, улавливаемого и мысленно представляемого пишущим под диктовку человеком, должна быть выделена серия звучаний – сначала тех, с которых начинается нужное слово, а затем и последующих» [32 с.59]. Данная задача не всегда проста.

Только в словах, которые состоят из ряда открытых слогов, достаточно отдельно произносимых, последовательное выделение звуков протекает сравнительно легко. В словах, включающих закрытые слоги, и в словах, в состав которых входят стечение согласных, ряд безударных гласных, это выделение нужной последовательности звуков становится более трудной задачей. Эта задача еще больше усложняется в случаях, когда ученик пытается повторить необходимое слово несколько раз подряд, не расчлняя его на отдельные слоги, но схватывая его как целое.

В итоге этого нередко случается выпадение безударной гласной, сильно звучащий слог помещается в начало, а слабо звучащие слоги вообще пропускаются. Иногда слоги переставляются, и в письме ребенка вне всякого сомнения возникают те дефекты, которые проявлялись в устной речи на первых этапах ее становления. Эти дефекты в психологии известны под названием антиципаций (предвосхищений), элизией (пропусков, упущений), персевераций (застреваний, повторений отдельных звуков), контаминаций (сплавов 2 сложных слогов в один, который включает в свой состав элементы каждого из этих слогов) и перестановок [32].

Первым звеном, тот, что необходим для осуществления сложного процесса письма является звуковой анализ слова, выделение отдельных звучаний и превращение звуковых вариантов в четкие фонемы. Звуковой же анализ и уточнение звуков считается вторым существенным условием процесса письма, так как только фонемы абстрагированные от случайных звучаний и выделенные из общего комплекса звуков и могут предметом предметом дальнейшей записи.

На начальных этапах развития навыка письма выше указанные процессы протекают полностью осознано, на дальнейших этапах они почти перестают осознаваться, следовательно осуществляются машинально. На втором этапе процесса письма выделение фонемы или их комплексы переводятся в зрительную графическую схему. Если предварительный звуковой анализ проведен достаточно четко, то перешифровка звуков речи в

буквы не вызывает специальных трудностей. Третьим и последним моментом процесса письма считается превращение подлежащих написанию оптических знаков (букв) в необходимые графические начертания. Именно данный последний этап процесса письма не остается неизменным и отчетливо отражает то неодинаковое строение, которое характеризует письмо на различных стадиях овладения языком [32].

«Все вышеизложенное признает, что процесс письма меньше всего является тем простым «идеомоторным» актом, каким его не редко пытались представить, и что в его состав входят очень многие психические процессы, лежащие как вне зрительной сферы, так и вне двигательной сферы, играющей роль в непосредственном осуществлении процессов письма» [32 с.63].

Концептуальный подход к проблеме этиологии специфических нарушений письма стал глубже и сложнее. Клинические и экспериментальные опыты говорят, что «любая из возможных причин болезненного состояния вызывает патологические перемены лишь при наличии определенных внутренних условий. К последним относятся наследственные задатки, иммунологические и реактивные ресурсы организма, возрастные и половые отличительные черты мозговых тканей, их резистентность и пластичность, характер церебральной нейродинамики (конституции)» [24 с.139]. Сюда же относим и вероятные последствия ранее перенесенных заболеваний, а также микро- и макросоциальные аспекты.

Основываясь на этих представлениях, мы отмечаем, что предпосылки расстройств письменной речи у обучающихся затрагивает три группы вопросов:

- а) конституциональные предпосылки, значимые для овладения письмом;
- б) экзогенные повреждающие воздействия и их возможные последствия;

в) условия обучения и лингвистические особенности письменной речи того или иного языка, а также одновременно необходимый для овладения ею базис психологических навыков с учетом применяющих методов обучения письму [24].

«Методология речевых нарушений (как устных, так и письменных) нашло свое начало в теории Л.С. Выготского «Иерархического строения высочайших психических функций», выдвинутой еще в 30-е годы прошлого столетия. Суть ее состоит в преемственном характере различных по сложности психических процессов. Применительно же к патологии речи, это значит, что нарушения сложных, позднее формирующихся компонентов речи связаны с отклонениями, более элементарных ее предпосылок, формирование которых происходит в более раннем возрасте» [29 с.22].

Ни один ученик не может научиться сразу абсолютно безошибочно читать и писать. Все дети проходят стадию первоначального изучения, на которой у них бывают большее или меньшее количество ошибок. Но не о закономерных и обычных ошибках идет речь, когда имеют в виду патологию.

Обучение грамоте на русском языке осуществляется по так называемому звуковому аналитико-синтетическому способу, поэтому для овладения ею ребенок должен хорошо ориентироваться в звуковом составе слов, т.е. обладать фонематическим анализом и синтезом слов.

Корнев А.Н. выделил неприменные принципы – условия, без которых овладение письмом представляется нереальным: «а). Осознание фонематической структуры слов и овладение навыком фонематического анализа; б). Полноценное владение слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка; в). Владение синтаксическим членением речевого потока (высказывания) на предложения и слова; г). Владение полным комплектом звуко-буквенных ассоциаций; д). Владение базовыми навыками каллиграфии» [24 с.24]. Все выше перечисленные условия касаются преимущественно начального

этапа освоения опыта правописания. Несформированность любого из этапов делает овладение письмом почти невозможным.

Современная отечественная психология, рассматривая письмо, считает его сложной осознанной формой речи и речевой работы. Однако этого понимания письма недостаточно, оно представляет собою значительно более сложное психическое образование, чем только одна из форм речи. О взаимодействиях этих психических процессов в образовании письма говорит история развития письма, а также свидетельства распада письма при поражениях мозга, вызывающих нарушение ряда психических функций взаимодействие которых является основой, на которой формируется письмо.

Цветкова Л.С. в собственных трудах отмечает, что к настоящему времени в психологии были обследованы и сформулированы психологические предпосылки формирования письменной деятельности, несформированность которых ведет к различным формам нарушения письма или к трудностям его формирования у детей [62].

Цветкова Л.С. выделяет пять предпосылок образования письменной деятельности: первой предпосылкой является сформированность устной речи, произвольное обладание ею, а также способность ученика к аналитико-синтетической деятельности; второй предпосылкой является сохранность разных видов восприятия, ощущений, знаний и их взаимодействия, также сохранность пространственного восприятия и представления; третьей предпосылкой является сформированность двигательной сферы ее тонких движений, предметных действий; четвертой предпосылкой является формирование у детей абстрактных приемов деятельности; пятой предпосылкой является сформированность общего поведения, а именно регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения и мотивы поведения [62].

Дисграфия, как правило, возникает у детей с третьим уровнем речевого развития, так как при тяжелых формах общего речевого

недоразвития (первый и второй уровни) они вообще оказываются не в состоянии овладеть письмом и чтением. Для подготовки этих детей к обучению письменной речи необходимы систематические в течение ряда лет, занятия по формированию их устной речи.

В логопедии дисграфия рассматривается, в первую очередь, как специфическое языковое нарушение. Поэтому логопедическая работа по устранению дисграфии в основном направлена на устранение нарушений устной речи [47].

Однако письменная фраза является сложной по структуре и функциональной организации психической деятельностью, которая включает в себя целый ряд последовательных операций, образующих целостную самоорганизирующуюся высокофункциональную систему. Неотъемлемыми компонентами любой человеческой деятельности считаются познавательные процессы, поэтому письмо как вид деятельности не может происходить без их участия. Успешность овладения письмом зависит как от уровня сформированности отдельных психических функций, обеспечивающих его и входящих в его состав, так и от уровня их интеграции [47].

Погрешности в письме могут быть вызваны наиболее различными причинами: нарушением элементарных гигиенических требований (положение, тетради, руки, ручки в руке и т.д.), перенапряжением руки, отсутствием нужной пространственной ориентации, несовершенством регуляции движений, разрывом в становлении двигательных и зрительных анализаторов, недостаточностью взаимодействия оптического и глазодвигательного аппарата и т.д.

Все это говорит о том, что для плодотворного обучения технической стороне письма важен определенный уровень психофизического развития ребенка, и не только руки, как изредка считают, а прежде всего мышления, памяти, внимания, способности к визуальному пространственному восприятию объектов. Процесс письма даже в том случае, когда мы говорим

о его технической сугубо каллиграфической стороне, - это обычно искусственный акт мышечной и интеллектуальной деятельности. Особенно велика роль интеллекта на этапе становления навыка письма. От ученика требуется искусство воспринимать образец, анализировать, сравнивать, обобщать, синтезировать и лишь потом осуществлять нужные движения, тонко координировать их [50].

1.3 Технология профилактики дисграфии у учеников начальных классов общеобразовательной школы

В современной литературе термину «дисграфия» выделяют разное определение. Р.И. Лалаева даёт следующее определение: «Дисграфия – выборочное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся промахах, которые обусловлены несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [26].

Современные зарубежные исследователи Т. Asselborn [69], P.J. Chung [68], Т. Gargot, D.R. Patel в собственных работах связывают дисграфию с нарушениями в координации, мелкой моторике, визуальном и зрительно-пространственном восприятии. J.K. Mekyska, K. Safarova говорят о том, что дисграфия ориентируется как нарушение процесса письменной деятельности, связанное с нарушением преспособления письма [70].

Дисграфия имеет различные классификации. Данному вопросу приурочены труды Т.В. Ахутиной, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, О.А. Токаревой, М.Е. Хватцева. Авторами отмечается, что «нарушения письма базируются на нарушениях пространственных, тактильных, слуховых и кинестетических представлений». В нашей работе мы опираемся на систематизацию, которая разработана под руководством Р.И. Лалаевой. В таблице 1 нами рассмотрены виды, проявления и первопричины дисграфии.

Таблица 1 – Виды дисграфии, ее причины и проявления

Дисграфия (вид)	Проявление	Причина
<p>Артикуляторно-акустическая дисграфия</p>	<ul style="list-style-type: none"> – ошибки в произношении звуков, восприятии их на слух; – добавление лишних букв, слогов; – замена звуков на фонетически ближайшее по звучанию; – неправильное обозначение мягкости на письме. 	<p>Опора на неправильное проговаривание, отражение неправильного произношения на письме. Перенос дефектов из устной речи в письменную.</p>
<p>Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (акустическая)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – замена букв на письме похожих по звучанию букв; – пропуск букв, перестановка слогов местами; – ошибки при письменном обозначении мягкости звуков; – соединение на письме нескольких слов в одно. 	<p>Нарушения слуховой дифференциации. Нарушение фонематического анализа и синтеза.</p>

Продолжение таблицы 1

<p>Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза</p>	<ul style="list-style-type: none"> – ошибка в написании гласных букв; – слитное написание слов и их разрывы; – пропуск согласных букв при их стечении; – перестановка, пропуск и добавление слогов; – гипертеза и добавление букв; – нарушение границ предложения. 	<p>Нарушения разных форм языкового анализа и синтеза:</p> <ul style="list-style-type: none"> – деления предложений на слова; – слогового анализа и синтеза; – фонематического анализа и синтеза.
<p>Аграмматическая дисграфия</p>	<ul style="list-style-type: none"> – пропуск членов предложения; – нарушение логической последовательности слов; – нарушение закономерности грамматических связей в тексте; – нарушение смысловых связей в тексте. 	<p>Несформированность грамматического строя речи.</p>

Дисграфия (вид)	Проявление (промахи)	Причина
Оптическая дисграфия	<ul style="list-style-type: none"> – зеркальное написание букв; – сокращение элементов; – отсутствие, неправильно расположенные элементы; – замена букв, которые отличаются по положению в пространстве: д-в, д-б; – замена букв с дополнительными составляющими: п-т, х-ж, л-м, и-ц, ш-щ; – замена букв, которые отличаются различным количеством одних и тех же элементов: ц-щ, и-ш. 	Несформированность зрительно-пространственного восприятия.
Моторная дисграфия	<ul style="list-style-type: none"> – пропуск элементов букв, букв, слов; – большое количество добавочных штрихов, выходы за пределы строки, сильный нажим; – стандартные добавления. 	Нарушение в соотношении моторных образов символов с их звуковыми и визуальными образами.

Проанализировав данные таблицы 1, в которой подробно представлены виды, проявления и первопричины дисграфии, было выявлено, что для успешной профилактики дисграфии у ученика должны быть сформированы необходимые предпосылки письма.

«Для грамотного овладения навыком письма следует формировать следующие знания:

- произносить звуки без ошибок (правильное звукопроизношение);
- услышать звук и выделить его среди других звуков;

- изменять и образовывать слова;
- координировать слова в предложении, пользоваться в речи предлогами;
- выделять слова из потока речи, характеризовать их количество в предложении;
- делить слова на слоги и определять их количество;
- определять количество и последовательность звуков в слове;
- определять место звука в слове по отношению к его началу, середине или концу;
- дифференцировать буквы, которые имеют схожее графическое выражение;
- ориентироваться на листе бумаги;
- ориентироваться на шаблон, точно его копировать;
- производить точные движения кистью и пальцами рук;
- исполнять при письме одинаковый размер символов и их расположение на рабочей строчке» [61].

В таблице 2 представлено соотношение предпосылок дисграфии и выявленных нами прежде компонентов готовности к овладению письмом.

Таблица 2 – Виды дисграфии и компонент готовности к овладению письмом

Вид дисграфии	Предпосылка дисграфии	Компонент готовности к овладению письмом
Артикуляторно-акустическая дисграфия	Отражение неправильного произношения на послании. Перенос дефектов из устной речи в письменную.	Звукопроизношение
Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (акустическая)	Нарушение фонематического обзора и синтеза, слуховой дифференциации.	Фонематическое восприятие

Продолжение таблицы 2

Вид дисграфии	Предпосылка дисграфии	Компонент готовности к овладению письмом
Аграмматическая дисграфия	Несформированность грамматического строя речи.	Грамматический строй речи
Дисграфия на основе нарушения языкового анализа и синтеза	Нарушения различных форм языкового обзора и синтеза.	Языковой анализ и синтез
Оптическая дисграфия	Несформированность зрительно-пространственного восприятия.	Зрительное и зрительно-пространственное восприятие
		Зрительно-моторные координации
Моторная дисграфия	Нарушение в соотношении моторных образов знаков с их звуковыми и зрительными образами.	Моторные функции
		Координация перемещений
		Зрительно-моторные координации

Исходя из данных, представленных в таблице 2, предпосылки дисграфии тесно связаны с показателями готовности к овладению письмом. Совершив анализ психолого-педагогической и методической литературы, мы обнаружили методологические подходы организации работы по профилактике и коррекции дисграфии у учеников младшего школьного возраста. Первый подход, подробно рецензированный в работах Р.И. Лалаевой, Е.А. Логиновой, Л.Г. Парамоновой, соответствует современной доктрине логопедии и основан на результатах логопедической диагностики детей с нарушениями послания. Е.А. Логинова отмечает: «В основе данного подхода лежит максимум воздействия на «слабое» звено или звенья системы письма, формирование

их с учетом зоны ближайшего развития ребенка и нормативных возрастных стандартов» [30].

Среди ведущих направлений данного подхода, можно выделить работу с:

- «повреждениями звукопроизношения и фонематической дифференциацией звуков (артикуляторно-акустическая дисграфия)»;
- «формированием навыка языкового обзора и синтеза (дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза)»;
- «становлением зрительно-пространственного восприятия, пространственных представлений (оптическая и моторная дисграфия)» [30].

Второй способ разработан А.В. Ястребовой. В своей работе А.В. Ястребова пишет: «Этот доступ имеет не только коррекционную, но и профилактическую направленность, что позволяет педагогу охватить большое количество учащихся. Профилактическая и коррекционная работа строится одновременно над всеми компонентами речевой системы. На первом рубеже – работа над звуковой стороной речи. Второй этап содержит в себя работу над грамматическим строем. Устранение пробелов в образовании связной речи происходит на третьем этапе» [67].

А.В. Ястребова выделяет следующие задачи: «развитие речемыслительной активности и самостоятельности, формирование полновесных учебных умений и рациональных приемов организации учебной работы, формирования коммуникативных умений, предупреждение или устранение дисграфии» [67].

Подход, выделенный И.Н. Садовниковой, как и первый, основывается на результатах диагностики детей с дисграфией. Данный способ отличается от ранее рассмотренного подхода тем, что «в данном случае не учитывается соотношение выявленных нарушений с видом дисграфии» [49].

Диагностика ведется с целью выявления недостаточно сформированных компонентов письма. На основании полученных

результатов определяется стратегия работы. Среди направлений работы по профилактике дисграфии у ребят И.Н. Садовникова выделяет:

- «развитие пространственных представлений»;
- «совершенствование слогового, морфемного анализа и синтеза слов»;
- «развитие фонематического восприятия»;
- «развитие фонематического обзора слов»;
- «формирование навыка построения предложений, согласования частей речи»;
- «обогащать фразовой речи, словаря» [49].

В работах Е.А. Логиновой рассматривается примитивный вариант симптоматического подхода. Автор описывает его следующим образом:

«Специалист соединяет учащихся на основании вида допускаемых на письме ошибок. С данными группами ребят проводится определенное количество занятий, посвященных преодолению обнаруженных у них ошибок» [41].

О тесной связи нарушений письма с несформированностью невербальных форм психических процессов, процесса внимания, саморегуляции, контролирования за действиями пишет Л.С. Цветкова. Автором отмечается необходимость работы над данными составляющими с целью успешной профилактики дисграфии у учащихся начальной школы [62].

В своих работах Е.А. Логинова отмечает: «Высокая распространенность дисграфии посреди младших школьников связана с тем фактом, что около половины выпускников детских садов поступают в первый класс с низким уровнем готовности к овладению письмом, при наличии которого невыполним процесс полноценного овладения грамотой» [30].

Все описанные выше подходы к профилактике дисграфии у младших

школьников направлены, в первую очередь, на совершенствование языковых способностей учащихся. В нашей работе мы опираемся на первый подход, который основывается на результатах логопедической диагностики учеников с проблемами письма. Таким образом, теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы показал, что для успешного овладения письмом у ребенка должны быть сформированы необходимые компоненты готовности к письму:

- правильное звукопроизношение;
- грамматический строй речи;
- фонематическое понимание;
- языковой анализ и синтез;
- зрительное и зрительно-пространственное ориентирование;
- зрительно-моторные координации;
- моторные функции;
- координация перемещений.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что в процессе профилактики и устранения дисграфии должен учитываться имеющийся у учащихся уровень готовности к овладению письмом, необходимо использовать различные средства и методы для формирования требуемых младшим школьникам компонентов готовности к овладению письмом.

Выводы по 1 главе

1. Письмо представляет собой многоэтапный процесс, подразумевающий сознательную деятельность, тесно связанную с намерением. Письменная речь начинает развиваться на основе сформированной устной речи. В последующем письменная речь оказывает существенное влияние на развитие развернутого связного устного высказывания. Письмо имеет три этапа: первый – осознанный и автоматический звуковой анализ слова; второй – выделение фонемы и перевод ее в зрительную графическую схему; третий – превращение оптических знаков в графические начертания.

2. Дисграфия – это частичное расстройство процесса письма, имеющее пять форм: акустическая дисграфия, в ее основе лежат проблемы слуховой дифференциации; артикуляторно-акустическая дисграфия, обусловленная дефектом звукопроизношения; дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, обусловлена сложностями в выделении в потоке устной речи отдельных слов, деление этих слов на составляющие их слоги и звуки; оптическая дисграфия связана с недоразвитием оптико-пространственных представлений и визуального анализа и синтеза; аграмматическая дисграфия обусловлена несформированностью грамматических систем словоизменения и словообразования.

3. Сложный процесс письма обуславливает многообразие предпосылок дисграфии, которые возможно разделить на три группы: конституциональные; экзогенные повреждающие воздействия и их допустимые последствия; условия обучения, лингвистические особенности письменной речи и требуемый для овладения ею базис психологических навыков, в котором учитываются использующиеся методы обучения письму.

4. Теоретический анализ показывает, что для удачного овладения письмом у ребенка должны быть сформированы нужные компоненты готовности к письму:

- правильное звукопроизношение;
- грамматический звуковой стиль речи;
- фонематическое восприятие;
- языковой анализ и синтез;
- визуальное и зрительно-пространственное восприятие;
- зрительно-моторные координации;
- моторные функции;
- управление движениями.

Мы пришли к выводу, что в процессе профилактики и коррекции дисграфии должен учитывать имеющийся у учащихся уровень готовности к овладению письмом, необходимо использовать различные средства и методы, направленные на формирования необходимых младшим школьникам компонентов готовности к овладению письмом.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ МАССОВОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

2.1 Цель, задачи, содержание и организация выявления предпосылок дисграфии у учащихся начальных классов массовой общеобразовательной школы

Цель исследования - изучение предпосылок нарушений письма у ребят 7-8 лет.

Поставленная цель исследования предполагает решение следующих задач:

1. Изучение лингвистической, психолингвистической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.
2. Определение содержания методики исследования предпосылок дисграфии у учащихся первого класса общеобразовательной школы.
3. Выявление детей «группы риска» по дисграфии среди учащихся первого класса массовой общеобразовательной школы.
4. Подтвердить вторичным исследованием данного класса на конец второго года обучения ребят нуждающихся в логопедической помощи в коррекции дисграфии.
5. Подобрать методические советы по коррекции выявленных форм дисграфии у учащихся данного класса.

Методика констатирующего эксперимента по выявлению предпосылок дисграфии у учащихся начальных классов массовой общеобразовательной школы.

В нашем экспериментальном исследовании для изучения состояния звукопроизносительной и грамматической стороны речи, оптико-пространственных функций у учеников первого класса 7-8 лет, массовой

общеобразовательной школы, а затем на этом классе на втором году обучения (учащиеся второго класса 8-9 лет), мы использовали диагностические методики Г. А. Волковой [9], Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной [52].

Методика носит тестировый характер. Процедура ее проведения и система оценки стандартизированы, что разрешает наглядно представить картину речевого дефекта и определить степень выраженности нарушения разных сторон речи, а также применять ее для прослеживания динамики речевого развития ребенка и эффективности коррекционного действия.

Методика первого исследования: исследование было направлено на разоблачение детей нуждающихся в индивидуализации темпов и методов обучения письму. Комплексное исследование включало два последовательных экспериментальных этапа.

На первом этапе (на конец первого года обучения) выполнялось четыре блока методичных экспериментальных заданий, которые проводились методом индивидуального эксперимента (методика представлена в приложении 1).

Оценка результатов диагностики по всем заданиям дается в количественном выражении (по баллам). После оценки каждого задания внутри блока оценка суммируется и выводится срединный балл по блоку. Далее все блоки суммируются, и выводится срединный балл индивидуально по каждому ребенку, а также выводится средний результат по каждому заданию, блоку и общий средний балл по данному классу.

При условности количественных и качественных оценок за выполнение проб исследования мы определяем детей «группы риска» по дисграфии в этом классе, которым необходимо рекомендовать на раннем этапе изучения провести профилактическую или коррекционную работу для предупреждения проблемы неуспеваемости по русскому языку.

Второе обследование детей данного класса велось ровно через год на втором году обучения (четвертая четверть второго класса) в том же составе.

Изучение состояния письма у школьников осуществлялось путем анализа их письменных работ, единообразие текстов, которых достигалось за счет одновременного проведения диктанта в этом классе. Списывание напечатанного текста проводилось по группам, в целях индивидуального наблюдения за ходом списывания, чтобы иметь возможность видеть и предусматривать сам процесс выполнения и степень имеющихся у ученика затруднений, колебаний.

Первое задание: списывание напечатанного текста.

Цель: определение качества сформированности навыка списывания с позиции его соответствия каллиграфическим, орфографическим и грамматическим требованиям.

Описание: логопед просит ребенка переписать напечатанный текст информационный, после того как ребенок перепишет текст логопед просит ребенка самостоятельно проверить текст на наличие ошибок и поправить их если они допущены.

Текст: Гриша Жилин приехал на дачу. На улице очаровательный день. Мы идем в рощу. Папа везет Юлю на машине в школу. Я сел перед экраном телевизора. Об отъезде Вера Федоровна заявила за два дня.

Оценка: работа оценивается по двум критериям с учетом орфографических ошибок и ошибок дисграфического характера

Первая оценка работы с учетом орфографических ошибок:

4 балла – работа выполнена без ошибок и недочетов;

3 балла – допускается одна орфографическая ошибка и/или самокоррекция до двух раз, или списывание послоговое без орфографических ошибок и самокоррекции;

2 балла – допускается до 3 орфографических ошибок и/или множественная коррекция;

1 балл – множественные орфографические ошибки;

0 баллов – не выполнение задания.

Вторая оценка работы с учетом ошибок дисграфического характера:

4 балла – работа выполнена без ошибок и недочетов в каллиграфии;

3 балла – при анализе работы отмечается единичный случай ошибки дисграфического характера и/или недочеты в каллиграфии;

2 балла – при анализе работы отмечено до двух видов ошибок дисграфического плана, по одному случаю на каждый вид или до двух ошибок одного вида по виду оптико- пространственной дисграфии на один случай нарушения, или по виду акустической дисграфии на один случай нарушения;

1 балл – при анализе работы отмечено до пяти ошибок дисграфического характера;

0 баллов – пяток и более ошибок дисграфического характера или не выполнение задания.

Второе задание: диктант

Цель: определение качества сформированности навыка письма при написании диктанта с позиции его соответствия каллиграфическим, орфографическим и грамматическим требованиям.

Описание: логопед просит ребенка внимательно прослушать текст информационный, а затем записать его под диктовку логопеда. После того как диктовка будет закончен логопед просит ребенка самостоятельно проверить написанный текст на наличие ошибок и исправить их если они допущены.

Текст: По Горшкову переулку идет Федя Синичкин с большим псом Мухтаром. Они выходят на Зеленую улицу и встречают Элю и Женю. Девочки гуляют с собачкой Пунькой. До площади Садовой Федя, Эля и Женя дошли сообща. Там Эля попрощалась. Свернула к дому и зашла в подъезд. А Федя и Женя пошли дальше.

Оценка: работа оценивается по двум критериям с учетом орфографических погрешностей и ошибок дисграфического характера

Первая оценка работы с учетом орфографических ошибок:

4 балла – работа выполнена без ошибок и недочетов;

3 балла – допускается одну орфографическая ошибка и/или самокоррекция до двух раз.

2 балла – допускается до 3 орфографических погрешностей и/или множественная самокоррекция;

1 балл – множественные орфографические ошибки;

0 баллов – не выполнение плана задания.

Вторая оценка работы с учетом ошибок дисграфического характера:

4 балла – работа выполнена без ошибок и недочетов в каллиграфии;

3 балла – при анализе работы отмечается единичный случай ошибки дисграфического характера и/или недочеты в каллиграфии;

2 балла – при анализе работы отмечено до 2-х видов ошибок дисграфического характера, по одному случаю на всяк вид или до двух ошибок одного вида по типу оптико- пространственной дисграфии на цифра случай нарушения, или по типу акустической дисграфии на один возможность нарушения;

1 балл – при анализе работы отмечено до трех видов ошибок дисграфического характера или более двух ошибок дисграфического характера только одного вида по типу оптико- пространственной дисграфии на один случай нарушения, или акустической дисграфии на один случай нарушения;

0 баллов – многочисленные ошибки дисграфического характера или не выполнение задания.

Оценка итогов диагностики по всем заданиям дается в количественном выражении (по баллам). По любому заданию даются по две оценки, которые суммируются и выводится общий балл по заданию. Далее

результаты обоих заданий суммируются, и рассчитывается срединный балл определяющий уровень сформированности навыков письма индивидуально по каждому ребенку, а также выводится средний результат по каждому блоку, заданию по данному классу.

При условности количественных и качественных оценок за выполнение проб исследования мы определяем учеников, которым необходимо пройти более полную диагностику на подтверждение и определения у данных детей каких - либо форм дисграфии. А так же учеников, которым необходимо рекомендовать на данном этапе обучения провести профилактическую или коррекционную работу для предотвращения проблемы неуспеваемости по русскому языку.

Критерии уровневой оценки:

Высокий – 3,6 – 4 балла

Выше среднего – 3,1 – 3,5 балла

Средний (умеренный) уровень – 2,1 – 3 балла

Низкий уровень – 0 – 2 балла

Организация исследования предпосылок дисграфии у учащихся начальных классов массовой общеобразовательной школы.

Исследование детей контрольного класса велось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Степановская средняя общеобразовательная школа жизни Оренбургского района имени Ильи Соломоновича Артищева» » Оренбургской области. Исследование велось с согласия директора Шатохиной Татьяны Петровны, а так же классного руководителя данного класса Белоусовой Натальи Петровны.

В нашем исследовании приняли участие 23 учащихся в возрасте 7-8 лет первого класса с нормальным речевым развитием на первом этапе, а так же данные обучающиеся принимали участие на втором этапе нашего

исследования, но уже на втором году изучения (второй класс, возраст 8-9 лет).

Состояние звукопроизносительной и грамматической стороны речи обучающихся массовой общеобразовательной школы на первом году обучения.

Количественные данные о состоянии сформированности звукопроизносительной, фонематической и грамматической стороны речи учеников первого класса массовой общеобразовательной школы на первом году изучения, представлены в таблице 1 (приложение 2).

У учащихся первого класса выявлен срединный уровень сформированности предпосылок письменной речи (средний балл составил 2,7).

По результатам исследования, представленным в таблице 1 видно, что звуко-слоговая структура слова и организация речевых движений, а так же оптико-пространственные функции сформированы на уровне выше среднего (средний балл составляет 3,2). Сформированность фонематического восприятия, анализа, синтеза и представления и грамматических систем словоизменения и словообразования соответствует среднему уровню (средний балл составляет 2,3 балла).



Рисунок 1 – Подгруппы обучающихся по степени сформированности предпосылок письма

Анализ индивидуальных данных позволил разделить класс на четыре группы по степени сформированности предпосылок письма, что показано в рисунке 1.

К первой группе были определены три испытуемых, у которых отмечалась высокая степень сформированности предпосылок овладения письмом (3,6 – 3,7 баллов), количественные данные о состоянии сформированности звукопроизносительной, фонематической и грамматической стороны речи учеников данной группы представлены в таблице 2 (приложение 3).

Анализируя итоги исследования, мы отмечаем полное выполнение заданий, направленных на научное исследование звукопроизношения, звуковой структуры слова, переключения при произнесении цепочек слогов, тоже.одновременно оптико – пространственных функций. При выполнении заданий на обследование фонематического восприятия, анализа, синтеза и представлений. Двое учащихся справились с заданиями без недочетов. Один ученик не смог сразу определить слово с заданным звуком, но сам без поддержки педагога исправился и назвал пропущенное слово (пример: *У Вовы свежие валенки* – сразу названы были слова «Вова», «унты», после самокоррекции слово «новые»). При выполнении задания на исследование фонематических представлений данный ученик при подборе слова со звуком [з'] выбрал слово, содержащие парный твердый звук («заяц»). При выполнении задания на исследования словоизменения был отмечен недочет только у одного учащегося этой группы. Ученик первоначально дал неверный ответ, но сам произвел коррекцию собственного ответа (пример: *Девочка играет* - дал ответ «в белку», посему исправился: «с белкой»). Во время выполнения задания на исследование словообразования у учеников этой группы отмечались ошибки в виде назывании детенышей животных в единственном числе вместо множественного, образование неправильной формы (пример: *кисель из клюквы* - «клюковый» *клюквенный*). Все ошибки были поправлены детьми самостоятельно. Делая анализ ошибок по данной группе, мы подмечаем случайность, а не закономерность допуска данных ошибок. Таким образом,

разрешается сделать вывод, что у данной группы никаких предпосылок к дисграфии мы не обнаружили.

Ко второй группе были отнесены три учащихся со степенью сформированности предпосылок письма выше средней (3,1 - 3,5 баллов), количественные данные о состоянии сформированности звукопроизносительной, фонематической и грамматической стороны речи учащихся данной группы представлены в таблице 3 (приложение 4).

Анализируя эффекты исследования мы отмечаем, что при выполнении заданий на исследование звукопроизношения, звуко-слоговой структуры слова и переключения при произнесении цепочек слогов у одной ученицы были подмечены перестановки слогов при верном воспроизведении звуков (пример: *ба –па –па –ба* – дитя произнес: «ба –па –ба –ба»), а у другого учащегося в данном задании отмечалось тяжелое воспроизведение цепочек слогов. Только одна ученица этой группы справилась со всеми заданиями без недочетов и замечаний.

При выполнении заданий на научное исследование фонематического восприятия, анализа, синтеза и представлений в задании на исследования фонематического восприятия отмечались недочеты в ответах только у одной ученицы. Данная ученица в двух случаях сразу не определила слово с заданным звуком, но сама без поддержки со стороны исправилась и назвала пропущенное слово (пример: *У Вовы новые валенки* – сразу назвала слова «Вова», «новые», а после самокоррекции слово «валенки»).

В задании на исследование фонематического анализа вышеуказанная ученица испытывала трудности при выделении гласного звука стоящего в середине слова «*кольцо*» где не дала ответа и при оказании стимулирующей помощи со стороны педагога, но она провела самокоррекцию своего ответа в слове «*очки*» (по методологии детям предлагалось определить гласный звук, стоящий в середине слова, из предложенных четырех слов в слове *очки* гласных звуков в середине слова нет – учащаяся сначала подчеркнула

первый гласный звук в слове, но быстро сама себе исправила ответив: «В этом слове гласные звуки стоят лишь в начале и в конце слова, а в середине нет гласного звука»), обнаружила и исправила недочеты в ответах при определении количества звуков в слове *лимон* и при определении количества согласных звуков в слове *стакан*.

Другая обучающаяся данной группы допустила неточность в ответе при определении числа звуков в слове *лимон*, где первоначально дала ответ «шесть звуков», сразу исправилась и дала верный ответ «пять звуков». Один учащийся данной группы не допустил ошибок и неточностей. В задании на фонематический синтез всем трем ученикам данной группы оказывалась стимулирующая помощь со стороны учителя. Ученики испытывали трудности при составлении из звуков целого слова, как в верной последовательности, так и в нарушенной. Двое учащихся не смогли составить слово *роза*, которое было дано в нарушенной последовательности.

При выполнении задания на исследование фонематических представлений у одного учащегося отмечалось затруднение в подборе слова на заданный звук, после оказания стимулирующей помощи ребенок собрал нужное слово и указал место данного звука в слове. При выполнении задания на исследование словоизменения были отмечены недочеты в ответах у одной ученицы (пример: *Ты нарисовала* - учащаяся дала ответ «белки», затем исправилась: «белку»). Два иных учащихся данной группы с заданием справились без недочетов и примечаний. При выполнении задания на исследование словообразования одной учащейся этой группы балл был снижен за неправильное образование формы (назидание: *кисель из сливы* - дан ответ «сливочный»). Ученик данной категории, давая ответ на вопрос: *кисель из клюквы называется?* дал ответ «клюковый», сразу произвел самокоррекцию и дал верный ответ «клюквенный». При выполнении заданий на исследования оптико–пространственных функций

отмечались недочеты только у одной учащейся, которые проявились при показе правой рукой правого уха, где вперед ребенок показал вместо правого уха - левое, также провела самокоррекцию при показе ложки в стакане. Два иных учащихся не допустили ошибок и недочетов в данном блоке.

Таким образом, у обучающихся данной подгруппы были выявлены парциальные нерезко выраженные признаки недостаточной сформированности фонематических функций, грамматического строя речи и оптико-пространственных функций.

Третью категорию составили девять учащихся со средней степенью сформированности предпосылок к овладению письмом (2,5-3балла), количественные данные о состоянии сформированности звукопроизводительной, фонематической и грамматической стороны речи учеников данной группы представлены в таблице 4 (приложение 5).

Анализируя последствия исследования мы отмечаем, что при выполнении заданий на исследование звукопроизношения, сформированности звукослоговой текстуры слова, сформированность переключения при произнесении цепочек слогов хуже всего дети выполнили задание на исследование сформированности переключения при произнесении цепочек слогов. Во время выполнения данного задания чаще допускались ошибки в облике перестановок слогов (предлагается цепочка *са – ша – ша – са* – ребенок воспроизводит: «са – ша – **са** – **ша**» и т.п.). Частым недочетом считалось замедленное и напряженное воспроизведение. Отмечались ошибки в виде уподобления слогов (пример: предлагалась цепочка *би – ба – бо – бо – ба – би* – ребенок воспроизводил: «би – ба – бо – бо – бо – бо»). Отмечалось и правильное выполнение задания у одной учащейся.

При выполнении задания на научное исследование сформированности звуко-слоговой структуры слова у двоих обучающихся отмечалось замедленное и напряженное воспроизведение слов. Помимо

вышеуказанного недочета, у одного ученика отмечена ошибка в виде перестановки слогов в слове *милиционер* (пример: *мицили-о-нер*) с частично послоговым произнесением, отмечено послоговое произнесение слов *сковорода*, *кинотеатр* (пример: «ско-во-ро-да», «кино-те-а-тр»). У одной ученицы балл был снижен за искаженное произнесение звука [р] в словах (замечен одноударный ротацизм). Шестеро учащихся данной группы при выполнении этого задания не допустили ошибок и недочетов.

При выполнении задания на исследование звукопроизношения отмечено искаженное воспроизведение в виде одноударного ротацизма у превыше указанной учащейся данной группы, остальные учащиеся сделали задание без ошибок и недочетов.

При анализе заданий на исследование фонематического восприятия, анализа, синтеза и представлений мы отмечаем, что у учеников возникли проблемы в большем объеме при выполнении задания на исследование фонематического восприятия, где отмечались ошибки в виде не выделения второго слова из фразы с заданным звуком (пример: *У Насти болит нога* из этой фразы необходимо выделить все слова, в которых есть звук [н]. Ученик сразу выделил слово «Настя», а слово «нога» только после оказания стимулирующей помощи логопеда в виде наводящего вопроса).

Аналогичные ошибки отмечались у всех учеников данной группы, в некоторых случаях ученики самостоятельно производили коррекцию своего ответа выделяя второе слово из фразы (пример: фраза *У Вовы новые валенки* – ученик сразу выделяет слова «Вовы» и «валенки», после не длительного раздумывания корректирует свой ответ: «Здесь еще есть слово со звуком [в] – новые»).

Все ученики третьей группы при выполнении данного задания допускали ошибки, которые исправлялись ими самостоятельно, и всем оказывалась стимулирующая помощь со стороны педагога. При выполнении задания на исследование фонематического анализа чаще всего

оказывалась стимулирующая помощь со стороны педагога в задании на определения количества звуков в словах *стол, лимон, ноты* – ученики неверно определяли количество звуков, пропуская звук в слове (пример: в слове *стол* ребенок назвал все согласные звуки, а гласный [о] пропустил. После наводящего вопроса со стороны педагога ученик дал верный ответ). Аналогичная ситуация происходила при определении числа согласных звуков в словах *лопата, стакан, ложка*. Чаще детям оказывалась стимулирующая помощь на слове *лопата*, где уточнялась инструкция, после чего дети давали верный ответ. В словах *стакан* и *ложка* дети теряли один согласный звук при стечении согласных (модель: в слове *стакан* называлось количество звуков: «три» (четыре)). Педагог просил перечислить все согласные звуки данного слова, ребенок перечислял «с,к,н» и обнаруживал, что пропустил звук [т], далее самостоятельно исправлял свой ответ).

В редких случаях проблемы возникали и при выделении гласного звука стоящего в начале слова. В слове *цапля* (в данном слове нет гласного звука в начале, следовательно, ученики должны дать отрицательный ответ) учащиеся чаще путались и именовали в ответах гласный, стоящий в середине слова. Педагогом не редко оказывалась стимулирующая помощь в виде уточнении инструкции. Аналогичные недостатки были при выделении гласного звука стоящего в середине слова: в слове *очки* - при более внимательном разборе слова ученики понимали, что в середине слова гласных звуков нет. Также стимулирующая помощь оказывалась и при выделении согласного звука стоящего в конце слов: *автобус, шар, стул* в виде и уточнения инструкции.

В задании на исследование фонематического синтеза школьники в шести случаях не смогли произвести фонематический синтез слова *роза*, которое давалось в не правильной последовательности звуков (з,о,р,а), менее трудоемким оказался фонематический синтез слова *луна*, тоже

данные ученикам в не правильной последовательности (л,а,н,у), где трое учащихся данной категории не справились с заданием. Отмечалось оказание помощи со стороны педагога в виде повторного произнесения цепочек звуков по просьбе детей (пример: слова *шапка, луна, рука, полка*) с первого раза школьники не могли синтезировать слова, чаще выполняли задание со второй попытки. Один ученик отказался синтезировать слова *луна* и *кран*, мотивируя свой отказ не пониманием, какое слово можно составить из предлагаемых звуков, при этом звуки слова *кран*, в отличие от слова *луна*, предлагались в правильной последовательности. Ученица этой группы при выполнении фонематического синтеза слова *кран* допустила грубую ошибку, назвала слово «картина». Две учащиеся третьей категории не допустили недочетов и ошибок при выполнении данного задания.

При анализе задания на исследование фонематических представлений мы отмечаем, что трудности образовались только у троих обучающихся данной группы. Данным ученикам оказывалась стимулирующая помощь педагога в виде уточнения инструкции при определении места звука в слове. Отмечено и три случая, когда ученики не смогли подобрать слово на заданный звук. Также замечена одна ошибка подбора слова на мягкость – твердость установленного звука (пример: требовалось подобрать слово на звук [п'] ребенком было предложено существительное «пух»). Отмечена ошибка при указании места заданного звука в выбранном слове (пример: ребенок предложил слово *кошка* с 2 звуками [к], а определил место только звука [к] в начале слова, при наводящем вопросе педагога ученик не смог выделить второй звук [к], стоящий в середине слова).

Анализируя выполнение плана заданий на исследование грамматического строя речи, отмечено, что у ребят возникали затруднения в большей степени при выполнении задания на исследования словообразования, где детьми допущено больше ошибок при образовании

относительных прилагательных. Допускались ошибки в виде неправильного образования формы слова (например: *Кисель из сливы* – «сливочный» (сливовый)). Аналогичные ошибки были и при образовании притяжательных прилагательных (пример: *у волка лапа* – «волчевая»). При образовании качественных прилагательных отмечалась замена полноценная словообразования на подбор определения (*горка изо льда (какая?)* – «скользящая»; *если дождь, то погода* – «мокрая», «сырая», «плохая»). При образовании наименований детенышей животных выявлены ошибки у двоих учащихся этой группы (пример: *у козы* – «козята» (козлята), *у утки* – «утенки» (утята) и т.п.). Отмечались и недостатки в ответах в виде названия детенышей животных в единственном количестве (пример: *у коровы* – «теленочек» (телята), *у льва* – «львенок» (львята) и т.п.).

При образовании глаголов в основной массе случаев детям оказывалась стимулирующая помощь педагога, при этом ответы были верными. Анализируя результаты исследования словоизменения, допускается отметить единичные ошибки при изменении существительных по падежам у двоих учениках (пример: *я дала орех* – «белки» (белке), *девочка играет* – «в белку» (с белкой)); при назывании цвета предмета (пример: *линейка какого цвета?* – «черная линейка цветом» (линейка черной расцветки)).

Детям оказывалась и стимулирующая помощь в виде уточнения инструкции и наводящих вопросов. Отмечалась самокоррекция неправильных ответов. При обзоре заданий на исследование оптико-пространственных функций отмечена необходимость стимулирующей помощи со стороны педагога в виде наводящих вопросов и уточнения задания.

Четвертую категорию составили восемь учащихся с низкой степенью сформированности посылов письма (1,6 – 2 балла), количественные данные о состоянии сформированности звукопроизводительной, фонематической и

грамматической стороны речи учащихся данной группы представлены в таблице 5 (приложение 6).

Анализируя итоги исследования мы отмечаем, что при выполнении заданий на исследование звукопроизношения, сформированности звуко – слоговой структуры слова, сформированность переключения при произнесении цепочек слогов у учеников данной группы хуже было выполнено задание на исследования сформированности переключения при произнесении цепочек слогов, где частыми погрешностями у пятерых учащихся отмечались перестановки слогов при верном воспроизведении (пример: ребенку предлагается для повторения цепочка слогов *ба – па – па – ба* – ребенок воспроизводит: «ба – па – **ба** – **па**»), отмечался замедленный темп воспроизведения у троих учащихся и уподобление слогов с самокоррекцией у двоих учащихся.

При выполнении задания на исследование сформированности звуко– слоговой конструкции слова у детей данной группы отмечен замедленный темп воспроизведения у шести учащихся, отмечено послоговое воспроизведение у троих учеников, у них же отмечены единичные случаи перестановки слогов в словах при произнесении (пример: «кос**на**мавт» (космонавт); «скоро**во**да» (сковорода)). Также нами замечены единичные ошибки в виде пропуска звука в слове при произнесении слова (пример: «ми**л**ционер» (милиционер)); замены звука в слове (пример: «кин**а**театр» (кинотеатр)), добавление звука в слове (пример: «скака**ла**ка» (скакалка)). Только у одного учащегося данной группы при выполнении этого задания не допущено недочетов и ошибок.

Анализируя выполнение задания на исследования звукопроизношения мы отмечаем у двоих учащихся данной группы единичные ошибки в спонтанной речи в виде искажения одного звука одной группы, в следствие недостаточной автоматизации (пример: «**ш**ука» (щука),

«веш» (вещь)); оставшиеся учащиеся данное задание выполнили без ошибок и недочетов.

Проводя анализ выполнения заданий на исследование фонематического восприятия, анализа, синтеза и фонематических представлений мы подмечаем, что хуже дети данной группы выполнили задание на расследование фонематического восприятия и анализа.

В задании на исследование фонематического восприятия отмечались ошибки в виде трудностей выделения второго слова с установленным звуком из фразы (пример: *В лесу живут медвежата* – школьник выделяет слово «живут», а слово «медвежата» выделяет лишь после стимулирующей помощи в виде наводящего вопроса). Отмечаются недостатки при выделении из фраз слов с заданным звуком, в которых находится по одному слову с заданным звуком (пример: *Мама варит суп* – необходимо выделить слово со звуком [п] ребенок сначала называет слово «варит», потом сам корректирует свой ответ и дает верный ответ выделяя слово «суп»). Нами замечено, что ребятам сложно определить с первого раза, в каком слове имеется заданный звук, в некоторых случаях педагогом задание повторяется до три раз.

При выполнении задания на исследование фонематического анализа всем ученикам данной группы оказывалась стимулирующая помощь при определении количества согласных звуков в слове и определения места звука в слове, где часто детьми допускали неточности при ответах, выделяя только один согласный звук при стечении согласных в слове (пример: предполагается слово *стакан* – ребенок выделяет звуки [с], [к], [н] пропуская звук[т], после уточняющего вопроса сам называет пропущенный звук), вдобавок нами отмечено, что дети не всегда точно понимают инструкцию при определении места звука в слове и дают ответ: «Да этот звук есть в слове» вместо обозначения места этого звука в слове (в начале, в середине, в

конце), после уточняющего вопроса педагога с большими трудностями или только при помощи учителя определяют место этого звука в слове.

Учениками допускались грубые ошибки при выделении гласного звука и согласного звука в начале, в середине и в конце слова: ученики не могли определить, что в слове *цапля* нет гласного звука в начале, а в слове *очки* - отсутствует гласный звук в середине слова. Большинство учеников смогли выполнить данное задание только с помощью учителя. Отмечены случаи, порой ребенок с трудом дифференцировал гласный звук от согласного, а именно нами зафиксированы слабые знания у детей, какие звуки относятся к гласным, какие к согласным у двоих учениках (пример: при выделении гласного звука в середине слова в слове *кольцо* - ребенок выделил вместо гласного звука согласный [л']). При выполнении задания на обследование фонематического синтеза всем детям оказывалась стимулирующая помощь, но не смотря на все усилия со стороны учителя школьники не смогли синтезировать слово из звуков, данных в нарушенной последовательности.

При синтезе слов из звуков, этих в ненарушенной последовательности, труднее детям давалось слово *шапка*, в четырех случаях из восьми дети не справились с заданием, а в одном случае ученик синтезировал слово, изменив его и добавив лишние звуки (пример: вместо слова *шапка* назвал «шапочка»). Аналогичные проблемы возникли со словами *полка* (не справилось двое учащихся), *рука* (не справился один учащийся). При выполнении задания на исследование фонематических представлений шестеро учеников данной группы не смогли подобрать слова на предлагаемые звуки (образец: одна ученица не подобрала слова на звуки [в'], [п'], [з']; ученик этой группы не подобрал слова на звуки [к], [в'] и т.д.).

При выполнении данного задания ученики справлялись в некоторых случаях только при оказании им помощи со стороны педагога в виде повторения задания и наводящих вопросов. Отмечались смешения парных

твердых и мягких согласных (пример: при подборе слова на звук [л] ученик подобрал слово со звуком [л'] – «лиса»). При выполнении данного задания не было недочетов и промахов только у одного учащегося данной группы.

Анализируя выполнение обещаний заданий на исследование грамматического строя речи, мы отмечаем, что ребятам данной группы труднее всего далось задание на исследование словообразования, где у всех учащихся данной группы при образовании названий детенышей животных во множественном числе отмечались неверные ответы (пример: у *коровы* – «коровенки», «коровята», «теленки» (телята)), отказ от ответа. Нами отмечены недочеты в ответах в виде назывании детенышей в правильной форме, но в единственном числе (пример: у *коровы* – «теленок» (телята)). При выполнении этого задания отмечены случаи самокоррекции, также детям оказывалась стимулирующая помощь в виде повторения задания и наводящих вопросов.

Аналогичные проблемы возникли у всех детей четвертой группы и при образовании относительных прилагательных. Давались полностью неверные ответы (пример: *варенье из черники* – «черника», «черниковое» (черничное)), встречались отказы от ответа, детям постоянно требовалась стимулирующая помощь.

При образовании качественных прилагательных у семерых учащихся отмечались ошибки в виде неверных ответов (пример: *за трусость называют* – «трусом», «трус», «трусиска» (трусливым)). При образовании притяжательных прилагательных отмечались ошибки в виде образования формы, отсутствующей в языке (пример: *лапа у волка* – «волчачая», «волчачья» (волчья)), эти ошибки отмечены у семерых учащихся. При образовании глаголов всем обучающимся данной группы была оказана стимулирующая помощь со стороны педагога для образования большего количества глаголов. Двое студентов не смогли образовать глагол *плыть* даже при оказании им поддержки. При выполнении задания на

исследование словоизменения отмечались ошибки у одного ученика при изменении существительных по падежам (пример: *у меня нет (белки) – «белок»; девочка играет (с белкой) – «с белкай»*). При выполнении задания отмечена самокоррекция ответа (пример: *у меня нет (белки) – «белка»*, школьник сам сразу скорректировал свой ответ и ответил: «белки»).

Отмечены случаи оказания стимулирующей помощи в виде повторения задания. Трое учеников данной группы выполнили данное задание без ошибок и недочетов. При выполнении заданий на исследования оптико – пространственных функций, семерым учащимся данной категории оказывалась стимулирующая помощь педагога, у пятерых учащихся отмечены недочеты в ответах в виде самокоррекции. Один школьник этой группы выполнил задания без недочетов и ошибок.

Таким образом, обучающиеся данной подгруппы могут быть отнесены к «группе риска» по дисграфии. Данным им необходима профилактическая работа по уничтожению предпосылок дисграфии.

Состояние навыков письма обучающихся общеобразовательной школы на втором году обучения

Количественные условия о состоянии навыков письма учащихся второго класса общеобразовательной школы, представлены в таблице 6 (приложение 7).

Анализ данных эксперимента показал, что у школьников обследованного класса выявляется срединный уровень сформированности письма (средний балл составил 2,7).

По результатам исследования (таблица 6, приложение 7) видно, что навыки списывания и написания диктанта сформированы на среднем уровне (средний балл по классу за списывание 3 балла; за написание диктанта составляет 2,2 балла).

Анализ индивидуальных данных данных позволил разделить класс на четыре группы по степени сформированности процесса письма, что показано в рисунке 2.



Рисунок 2 – Степень сформированности процесса письма

К первой группе были отнесены двое учащихся, у обоих отмечалась высокая степень сформированности письма (3,7 – 4 балла), количественные данные о состоянии навыков письма учащихся данной группы представлены в таблице 7 (Приложение 8). При выполнении списывание напечатанного текста у учащихся данной категории не отмечено недочетов и ошибок. При выполнении написание диктанта у одного студента отмечен недочет в виде исправлений.

Вторую группу составили три ученика, со степенью сформированности письма выше среднего (3,2 – 3,5 баллов), количественные данные о состоянии навыков письма учащихся данной группы представлены в таблице 8 (Приложение 9).

При анализе работ мы отмечаем, что хуже был написан диктант, где отмечались одиночные ошибки: одна ошибка дисграфического характера в виде пропуска буквы (пример: «собакой» *собачкой*) и одна орфографическая ошибка на применение правила написания наименований улиц с заглавной буквы (пример: «До площади садовой...» *До площади Садовой...*).

Отмечены случаи самокоррекции при проверке прописанного текста и недочеты в каллиграфии, у одного учащегося. При выполнении списывания напечатанного слова отмечена одна ошибка дисграфического характера в виде неверного согласовывания слов в предложении (пример: «На улицу чудесный день»). Отмечены случаи самокоррекции, недостатки в каллиграфии у одного учащегося группы. Только один ученик при выполнении этого задания не допустил недочетов и ошибок.

Третью категорию составили тринадцать учащихся со средней степенью сформированности письма (2,2 – 3 балла), количественные данные о состоянии навыков письма учениках данной группы представлены в таблице 9 (приложение 10).

Анализируя эффекты обследования, мы отмечаем, что написание диктанта далось ребятам этой группы труднее. Отмечались ошибки как орфографические, так и дисграфического характера. В данной группе при написании диктанта было допущено больше ошибок дисграфического характера: в виде написания лишней буквы в слове или пропуска буквы в слове (пример: «сом» *псом*, «собакой» *собачкой*, «гуляют» *гуляют*, «Женья» *Женя* и т.п.); отмечались ошибки в облике недописания элемента буквы (пример: «собачкой» *собачкой*); отмечены аграмматизмы (пример: «зошла» *зашла*, «Садовой» *Садовой*); замена буквы в слове (иллюстрация: «Кунькой» *Пунькой*), раздельное написание частей слова (модель: «свернула» *свернула*); написание лишнего элемента буквы (образец: «удет» *идет*); перестановка буквы в слове (пример: «поъезд» *подъезд*). Отмечены орфографические ошибки на применение правила написания слов с заглавной буквы (пример: «... Эля и Женя Дошли вместе.»; «До Площади Садовой ...» и т.п.), неверное орфограмма уже выученных словарных слов (пример: «сабачкой»), применение правила написания «ча – ща» (иллюстрация: «площади», «попрощялась»), написание безударной гласной в корне (упражнение: «Зиленую»). В данной группе отмечалась

множественная самокоррекция, подмечено несколько случаев недочетов в каллиграфии.

При выполнении списывания напечатанного слова дети чаще допускали ошибки дисграфического характера: в виде недописания элемента буквы (пример: «Федоровна» (ё), «отъезде» (ъ)); недописание окончания слова (пример: «отъезд» *отезде*, «Гриш» *Гриша*); слитное написание слов (пример: «экраномтелевизора» ...*экраном телевизора*). Отмечались случаи самокоррекции, недостатки в каллиграфии и единичные орфографические ошибки на применение правила написания слов с заглавной буквы (образец: «На улице Чудесный день.»). У одного учащегося данной категории отмечено списывание целыми словами с переходом на послоговое. Только у одного ученика группы при выполнении списывания не отмечено ошибок и недочетов.

Четвертую категорию составили пять учащихся с низкой степенью сформированности послания (1,5 – 2 балла), количественные данные о состоянии навыков письма учеников данной группы представлены в таблице 10 (приложение 11).

При анализе работ мы отметили, что диктант школьники данной группы выполнили на очень низком уровне. Несмотря на самокоррекцию при проверке своих работ, дети допустили большое количество ошибок дисграфического характера: в виде пропуска буквы в слове (пример: «подезд» *автоподъездд*, «Жню» *Женю*, «далее» *дальше* и т.п.); множество нарушений грамматической связи слов в предложении (пример: «По Горшкова переулку...» *По Горшкову пер.у...*, «...идет Федя Синичкий...» *...идет Федя Синичкин...* и т.п.); в меньшем числе допущено ошибок в виде пропусков слов в предложении (эталон: «... с большим Мухтаром...» *...с большим псом Мухтаром...*, «... гуляют собакай...» *... гуляют с собакой...*); малоупотребительно отмечалось раздельное написание частей слов (пример: «с вернула» *свернула*, «поде зд» *автоподъездд*). Отмечались

единичные ошибки в виде написания лишнего слова в предложении (пример: «...Федя и Эля и Женя...» ...*Федя, Эля и Женя...*); замены буквы в слове (пример: «Кунькой» *Пунькой*, «подест» *подъезд*); вставка лишней буквы в слово (пример: «... гуляют **осо** собачкой ...» ...*гуляют с собачкой...*); замена слогов в слове (пример: «Сидечкам» *Синичкин*); недописание элемента буквы.

Детьми при написании диктанта было допущено и множество орфографических ошибок: на применение правила написания слов с заглавной буквы (случай: «До площади садовой...» *До площади Садовой...*, «Они выходят **На** зеленую улицу...» *Они выходят на Зеленую улицу...*); на применение правила написания безударной гласной (пример: «Зиленую», «встричают»); на применения правила написания «ча – ща» (пример: «площяди», «попрощались»); очень редко допускались ошибки в написании изученных словарных слов (пример: «сабачкой» *собачкой*, «девачки» *девочки*).

При выполнении списывания напечатанного текста у учащихся данной группы нами отмечены редкие ошибки дисграфического характера: в виде пропуска буквы в слове (пример: «объявила» *объявила*, «Фёдорвна» *Фёдоровна*); написание лишней буквы в слове (пример: «объясвила» *объявила*); неправильное написание элемента букв, недописание элемента буквы (пример: «Федоровна» *Фёдоровна*). Один ученик выполнял задание списывая первые два предложения целыми словами (по 1 слову), затем ребенок списывал слова по слогам, в итоге этого не допустил орфографических ошибок и ошибок дисграфического характера. У другого учащегося отмечалось послоговое списывание текста, но при этом он допустил одну орфографическую ошибку и две ошибки дисграфического плана. Еще у одного учащегося отмечено послоговое списывание первого и 2 предложения, далее ребенок перешёл на побуквенное списывание слов, в итоге чего, не допустил орфографических ошибок. Также у данного ученика

отмечены недочеты в каллиграфии и единичный случай неверного написания элемента буквы.

Таким образом, анализ ошибок в письменных работах, отличительных черт их характера и распределения у учеников со средней и низкой степенью сформированности письма (Рисунок – 3, приложение 12), позволил сделать вывод о том, что детям со средней степенью сформированности письма необходимо рекомендовать индивидуальные профилактические мероприятия по предупреждению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматической, оптической и акустической дисграфий. Для ребят с низкой степенью сформированности письма необходимо разработать план коррекционной работы по устранению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, а так же аграмматической дисграфии.

Сравнительный анализ нарушений устной и письменной речи у обучающихся с предпосылками дисграфии

Сопоставление данных, полученных при изучении устной речи учениках первого класса и письменной речи тех же учащихся во втором классе разрешило выявить значительную корреляцию результатов обоих этапов исследования.

Анализ данных, полученных при исследовании состояния устной речи и оптико-пространственных функций, продемонстрировал, что несомненные предпосылки того или иного вида дисграфии имеют 8 учащихся исследуемого класса (ученики «группы риска»). У всех ребят данной группы были выявлены предпосылки дисграфии на основе нарушений языкового анализа и синтеза, у четверых детей отмечались предпосылки аграмматической дисграфии и у четверых – оптической дисграфии. Количественные данные о состоянии сформированности звукопроизносительной и грамматической стороны речи учащихся массовой общеобразовательной школы на первом году обучения отражены

в таблице 5 (приложение 6) средний балл по четвертой группе составил 2 балла, что соответствует низкому уровню.

Анализ письменных работ показал, что дисграфия присутствует у пятерых учащихся «группы риска», причем у всех пяти учащихся дисграфия проявляется как смешанная. Данные, характеризующие численность ошибок, соотносящихся с различными формами дисграфий показаны в рисунке 4.

Уровень сформированности процессов письма учащихся четвертой группы исследуемого класса массовой общеобразовательной школы, на втором году обучения соответствует низкому уровню (срединный балл 1,6, таблица 10, приложение 11).

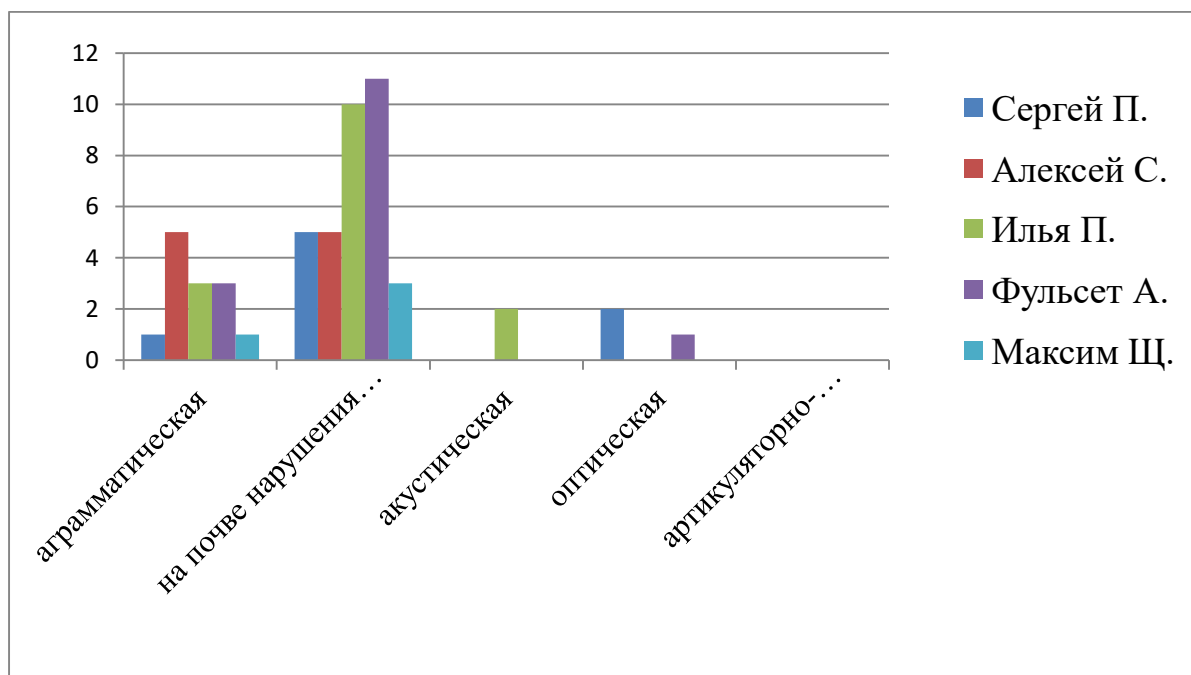


Рисунок 4 – Распределение различных типов погрешностей у обучающихся с дисграфией

Распределение различных типов ошибок у учащихся с дисграфией

На первом этапе исследования у пятерых учеников отмечалась несформированность фонематического анализа и синтеза (средний балл по группе 1,5, таблица 5, приложение 6, что соответствует низкому уровню), что рассматривалось как предпосылка возникновения дисграфии на почве

нарушения языкового анализа и синтеза. Это было утверждено нами в ходе анализа результатов второго исследования. Дисграфия на основе нарушения языкового анализа и синтеза у данных школьников проявилась в искажении звукослоговой конструкции многих слов, в слитном написании предлогов и раздельном написании частей слов у всех пяти учащихся.

У всех обучающихся группы риска в ходе первого этапа исследования выявилась несформированность грамматических систем словоизменения и словообразования (средний балл сформированности по группе 1,6, таблица 5, приложение 6, что соответствует невысокому уровню). Это проявлялось в недостаточной сформированности образовании названий детенышей зверей во множественном числе, при образовании относительных, качественных и притяжательных прилагательных. Все это свидетельствовало о неполной сформированности функций словоизменения (средний балл сформированности по группе составил 2,8, таблица 5, приложение 6, что соответствует среднему уровню) и несформированности словообразования (средний балл сформированности по группе составил 0,5, электронная таблица 5, приложение 6, что соответствует низкому уровню). Данное состояние грамматических систем рассматривалось нами как очевидная предпосылка аграмматической дисграфии, что и было подтверждено вторичным исследованием.

Анализируя результаты второго исследования, мы отметили у четверых учеников «группы риска» аграмматическую дисграфию, проявление которой заявляют о недостаточном овладении морфологическим принципом письма, что отразилось в допущении учениками таких ошибок на письме как неоднократное нарушение связи слов в предложении и пропусков членов предложения.

Также в ходе первого исследования у обучающихся отмечалась недостаточная сформированность оптико–пространственных функций

(средний балл по группе составил 2,3, таблица 5, приложение 6, что соответствует среднему уровню). Анализ письменных работ позволил выявить ошибки, связанные с сложностями усвоения графических образов букв (неправильное написание или недописание имеющихся в буквах элементов). Данный тип ошибок носил редкий, можно сказать, случайный характер и отмечался у одного ученика со смешанной формой дисграфии (преобладает дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза).

Аналогичные редчайшие ошибки проявились и у троих учащихся, которые по результатам первого исследования были включены в «группу риска» по дисграфии (на основе обнаруженных предпосылок к дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматической и оптической дисграфий), но по итогам второго исследования у данных детей не отмечено четко выраженной какой - либо из выше указанных форм дисграфии, а замечены единичные ошибки дисграфического характера. Следует отметить, что только вышеуказанные трое учащихся в течение учебного года по нашим рекомендациям, данным всем родителям учеников «группы риска», посещали логопеда, что и обусловило отсутствие четко выраженных нарушений письма у данных учащихся.

Подводя итог нашего исследования, хочется подчеркнуть подтверждение нашего предположения в отношении обучающихся выделенных в «группу риска» о возникновения у них соответствующих форм дисграфий выявленным и не устраненным ранее предпосылкам.

Аналогичные предположения выдвинула и удостоверила Парамонова Л.Г.. В своих работах она указывала на то, что выявление предпосылок дисграфии требуется проводить у детей дошкольного возраста, так как в случае не принятия надлежащих профилактических мер, она неизбежно проявится у детей с началом их школьного обучения [42]. В нашем же случае мы можем предположить, что профилактика возможна и нужна и в более

поздний срок, а именно в самом начале школьного обучения в первом классе.

Если сопоставить данные исследования Парамоновой Л.Г. с нашими данными, то отмечается аналогичность в результатах исследований: анализ письменных работ показал как у Паромоновой Л.Г. [42], так и в нашем исследовании, что дисграфия имеется в каждом случае исследований. Причем, она имеет место быть как смешанная, то есть особенно тяжелая. Так же мы должны отметить, что в нашем исследовании, как и в исследованиях Парамоновой Л.Г. [42] самой распространенной формой является дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, второе же место по распространенности занимает аграмматическая дисграфия.

Все итоги исследований свидетельствуют о необходимости преодоления дисграфии и ее предпосылок на ранних этапах уже начавшегося школьного обучения, о ее сложности преодоления и поисках более рациональных путей решения этой проблемы.

2.2 Программа профилактики дисграфии у учащихся начальных классов общеобразовательной школы

Согласно данным проведенного нами исследования, наиболее нарушенными оказались умения фонематического анализа и синтеза, что ведет к возникновению дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза. Также наиболее нарушенными оказались умения словообразования, что ведет к возникновению аграмматической дисграфии. Исходя из итогов нашего исследования, мы определяем направления коррекционной работы по профилактике дисграфии. Таких направлений два: фармакопрофилактика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза и аэропрофилактика аграмматической дисграфии, а именно словообразования.

При разработке коррекционных процедур, нами использовались методические рекомендации Александровой Т.В. [2], Гавриковой М.Ю. [6,7], Лопухиной И.С. [31], Парамоновой Л.Г. [42, 43], Швайко Г. С. [65] и иных.

Профилактика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза

I. Игры и процедуры направленные на развитие фонематического анализа

Упражнение «Первый, второй свет».

Цель: развитие последовательного фонематического анализа.

Инструкция: врач произносит сочетание, состоящее из двух гласных звуков (или гласного и согласного звуков). Каждый из звуков, при данном, произносится утрированно. Ученику предлагается определить, какой из звуков он слышал первым, а каковой – вторым. При затруднениях можно предложить ученику самому произнести эти звуки (проговорить), а так же устроить опору на положение губ взрослого при произнесении одного и другого звука (подсоединение зрительного анализатора). Постепенно сокращается продолжительность звучания звуков, что в последующем дает возможность делать опору только на слуховое перцепция [31].

Примерный речевой материал: ау, уа, ах, ох, ус, ух, ам, эх, оп, ха, го, жу, ну, хо, са, ши, ма и т.д.

Игра. Лото «Определи первый сорт звук в слове»

Цель: упражнять учеников в выделении первого звука в слове.

Оборудование: карточки с предметными иллюстрациями по количеству учеников. На каждой карточке 4-6 изображений (животных, птиц, вещей и др.). Кружки, карточки с буквами по 4 на каждую букву.

Инструкция: в группе играют 4-6 учеников. Логопед раздает детям карточки. Спрашивает, у кого заголовок предмета со звуком [а], [у], [п]... . Тому, кто правильно назовет предмет, он выделяет кружок или карточку с

соответствующей буквой, которую ребенок кладет на векторное изображение предмета. Выигрывает тот, кто закрыл все картинки. Если к концу игры у каких-либо детей останутся незакрытые картинки, логопед предлагает назвать их и вычислить, с какого звука начинается слово[65].

Предметные картинки

[а]- автобусы, аист, ананас, арбуз

[к]- карандаш, котенок, краски, цикадка

[ж]- желуди, жираф, жук, журавль

[у]- удочка, усы, утка, утюг

[х]- кимоно, хлопок, хоккеист, хомяк

[ш]- шалаш, шиповник, шишка, шкафчик ф

Примерный набор карточек:

1. ананас – индюк – окунь – лягушонок – часы – краски
2. утюг – портфель – сирень – замок – ураса – жук.
3. арбуз – халат – скворец – цифры – рябина – чай.
4. автобус – усы – колючка – овес – шапка – журавль

Упражнение «Логопедическое лото».

Цель: развитие личности умения устанавливать место звука в слове (в начале, середине или конце).

Оборудование: у логопеда – набор хромосом предметных картинок. У ребенка – карточка, разделенная на три квадрата, и цветная кружок: красная – если работа идет с гласным звуком, синяя – для работы с согласным звуком.

Инструкция: врач показывает картинку, называет изображенный на ней предмет. Ученик повторяет унитарм и указывает место изучаемого звука в слове, закрывая фишкой общий из трех квадратов на карточке, в зависимости от того, где находится скрежет (в начале, середине или в конце слова).

Игра «Грамматическая подсчет».

Цель: развивать умения определять место звука и буквы в слове.

Оборудование: прописанные на карточках или на доске примеры.

Инструкция: учащимся предлагается решить «четырёхбуквенный пример». Для этого необходимо определить место буквы в предлагаемом слове и убрать избыточную букву. Упражнение можно проводить как с опорой на наглядность, так и изустно[9].

Примерный материал:

4-1=?(в начале слова)

Беда (еда)

Роса (оса)

Уход (ход)

4-1=? (в конце слова)

Залы (зал)

Полк (пол)

Волк (вол)

Лист (лис)

5-1=?(в начале слова)

Удача (предоставление)

Ябеда (беда)

Точки (очки)

5-1=?(в конце слова)

Рыбак (речная рыба)

Банка (банк)

Лоток (лото)

Судак (суда)

Игра «Осенние листья».

Цель: развивать искусства воспроизводить последовательность звуков в слове.

Оборудование: разноцветные листья, на цикле которых написаны слова; магниты, две магнитные доски.

Инструкция: подгруппа делится на две команды, по очереди представитель каждой команды убер один осенний листок и читает слово. Затем, не глядя на него, именуется по порядку звуки и прикрепляет на магнитную доску буквы обозначающие эти звуки, коль назвал звуки без ошибок. Команда – победитель объявляется по числу прикрепленных листьев [1].

Примерный материал: волк, зонт, флюгарка, стол, дыня, вата, нота, рота, грач, фигура, тигр, куст, стул, крот, мост, рыба, марабу, утка, дудка, ключ, змей и т.д.

Упражнение «Кружочки».

Цель: развития умения определять количество звуков в слове, место звука в слове (в начале, середине, край)

Оборудование: набор предметных картинок

Инструкция: логопед выставляет предметную иллюстрацию и просит ребенка: «Назови, кто (или что) изображен(о) на картинке. Нарисуй так кружков, сколько звуков в слове (например: слон). Закрась салонк, соответствующий звуку [с]» [52].

II. Игры и упражнения направленные на развитие фонематического синтеза

Упражнение «Слово рассыпалось».

Цель: развития фонематического синтеза

Оборудование: буквы из разрезной азбуки (на первом рубеже)

Инструкция: детям предлагается задание в стихотворной форме:

Слово рассыпалось, буквы перемешались

Слоги и буквы совсем растерялись.

Очень прошу вас, приятели, помогите,

Буквы скорее на место верните!

Логопед именует звуки, дети выбирают буквы соответственно названным звукам и из них собирают слова.

Данное занятие можно проводить без опоры на буквы: логопед называет звуки слова в правильной последовательности, а дети на слух синтезируют звуки, называя пароль. На более позднем этапе логопед предлагать звуки в нарушенной очередности [23].

Игра «Собери слово».

Цель: развитие умения составлять слова из этих букв; звуко–буквенный анализ. Развитие фонематического синтеза.

Оборудование: разрезные азбуки по числу учащихся на занятии, цветные фишки.

Инструкция: логопед именует звуки, ученики набирают из разрезной азбуки буквы соответствующие названным звукам и составляют слово. За правильно составленное слово ученик получает одно очко (фишку). Выигрывает тот, кто к концу игры набрал наибольшее количество очков [9].

Упражнение «Подвижные буквы».

Цель: развития умения составлять слова из данных букв, изменяя их способ.

Оборудование: карточки со словами и буквами разрезной азбуки.

Инструкция: шестиклассник получает карточку со словом и буквы, составляющие это слово. Учащиеся обязаны выложить сначала слово, напечатанное на карточке, а затем переставить буквы так, чтобы получилось новое слово. Сказать какие буквы они переставили, и какие звуки эти буквы обозначают [7].

Примерный материал: липа – пила, кот – ток, сон – нос, лаз – зал, лапка – палка, рано – нора, кустик – стук, марка – рамка, полк – клоп, сорт – умножение и т.д.

Профилактика аграмматической дисграфии

I. Игры и упражнения направленные на умственное развитие суффиксального способа словообразования: образование названий детенышей звериныхх

Игра «Кто кем был?»

Цель: образование названий детенышей животных.

Инструкция: доктор предлагает детям проследить прошлое любого животного, припомнив, как зовут малыша того или иного животного, а следовательно назвать кем он был [1].

Примерный материя:

Волк – у волка – волчата, был волчонком

Лис – у лиса – лисята, был лисенком

Коза – у козы – мясо, была козленком

Кошка – у кошки – котята, была котенком.

Медведь – у медведя – медвежата, был медвежонком.

Верблюд – у верблюда – верблюжата, был верблюжонком.

2. Инструкция: сродни 1 варианту. В донном варианте логопед указывает на то, что не у всех звериных названия их детенышей похожи на имена взрослых [1].

Примерный материальный:

У собаки – щенки, был щенком. У лошади – жеребята, был жеребенком.

У коровы – телята, был теленком. У овцы – ягнята, был ягненком.

Игра «Один и немерено».

Цель: упражнять детей в образовании множественного числа существительных в именительном падеже.

Оборудование: парные иллюстрации с изображениями игрушек, животных, предметов в зависимости от лексической темы, на одной иллюстрации нарисован один предмет, а на другой – несколько таких же вещей, фишки.

Инструкция: логопед показывает детям картинки с изображениями на постигаемую лексическую тему, например лексическая тема: «Детеныши звериных», уточняет их название. Затем предлагает поиграть в игру: любой получает картинку, тот перед кем кладется фишка, должен отдельно сказать, как называются много таких детенышей. Фишка остается у ребенка, ежели он ответил верно. Выигрывает тот, у кого больше фишек [63].

Примерный материя: 1. Животные: бельчонок – бельчата, слоненок, львенок, поросенок, крольчонок, лошадь, лисенок, волчонок, медвежонок, верблюжонок, ягненок, лосенок и т.д.

2. Птенцы: птенец – гусята, орленок, цыпленок, утенок, страусенок и т.д.

II. Игры и процедуры направленные развитие на суффиксального способа словообразования: образование существительных при поддержке уменьшительно-ласкательных суффиксов

Упражнение «Назови ласково».

Цель: образования и употребление уменьшительно- ласкательных суффиксов существительных.

Оборудование: картинки с изображением животных, птиц, овощей, фруктов, предметов – и т.д.

Инструкция: врач просит детей назвать ласково овощ, фрукт, предметы обихода, птицу или животное, изображенное на иллюстрации (подбор иллюстрации ведется в зависимости от лексической темы) [53].

Примерный материал:

1. Огурец – огурецк	2. Птица – птичка	3. Шкаф – шкафчик
Лук - ...	Попугай - ...	Стол - ...
Морковь - ...	Синица - ...	Кровать - ...
Помидор - ...	Ворона - ...	Сундук - ...
Чеснок - ...	Галка - ...	Стул - ...

Игра «Путешествие в страну Лилипутию»

Цель: высшее образование существительных с суффиксами уменьшительного значения.

Инструкция: логопед предлагает ребятам совершить путешествие в страну, где живут очень маленькие создания, их зовут лилипутами. У них все предметы, которые есть в доме, невообразимо маленькие и поэтому носят свои названия. Страна, в коей они живут, называется Лилипутия. Детям

предлагается следующее поручение: надо придумать название предметов, которые могли бы иметь обитатели страны Лилипутии. Логопед предлагает несколько слов, обозначающих вещи, а так же показывает, как их преобразить а «лилипутские» (например: стол – столик, ряд – лавочка) [1].

Примерный материал:

Кровать – кроватка. Шкаф – галошница. Диван –
диванчик. Кресло – креслице. Чашка - чашечка. Буфет –
буфетик.

Ложка – ложка. Вилка – вилочка. Юбка – юбочка.
Кофта – кофточка. Брюки – брюки. Ботинки –
ботиночки.

III. Игры и упражнения направленные на развитие умения образования и употребления относительных прилагательных

Упражнение «Как называется?».

Цель: общее образование относительных прилагательных.

Инструкция: логопед предлагает детям дать ответ на вопросы [3]:

Как называется сок?	Как называется варенье?
Из яблок - ... (яблочный)	Из яблок - ... (яблочное)
Из лимона - ...	Из слов - ...
Из груш - ...	Из малины - ...
Из лимона - ...	Из груш - ...
Из персиков - ...	Из персиков - ...

Упражнение «Приготовим сок».

Цель: высшее образование относительных прилагательных.

Как называется сок из фруктов? - ... (фруктовый)

Назови фрукты и сок, каковой из них получается. - ... (Сок из апельсинов – апельсиновый, сок из груш – грушевый, сок из яблок – яблочный и т.д.)

Нарисуй 3 фрукта. Объясни, что нарисовал(а). Скажи, какой сок из них получится. - ... (Я нарисовала персик. Из персика делают персиковый сок.) [2].

Упражнение «Юные научные работники».

Цель: образование относительных прилагательных.

Инструкция: логопед объявляет детям, что теперь все они ученые, работающие в лаборатории. Перед ними поставлена задача определить, из чего сделан предмет, закончив предложение [2].

Стакан из стекла – стеклянный гранулят.

Нож из металла - ... Медведь из плюша - ... Чашка из глины
- ... Кукла из бумаги - ... Доска из дерева - ... Слон из
пластика - ...

Мяч из резины - ... Тарелка из фарфора - ...

Упражнение «Какой? Какая? Какое?»

Инструкция: доктор просит детей ответить на вопросы, повторить словосочетания вчистую [2].

Примерный материал:

Колесо из пластмассы (какое?) – пластмассовое, колесико пластмассовое.

Самолет из бумаги (какой?) - ...

Сумка из кожи (какая?) - ...

Кубик из дерева (какой?) - ...

Шарик из стекла (какой?) - ...

Игра «Слова – признаки».

Цель: народное образование относительных прилагательных, развитие «языкового чутья».

Оборудование: питание, поделенный на сектора по количеству детей в группе (5-6 человек) или на три раздела (три команды); в каждой части лежит конверт с 2-3 заданиями; цапля; фишки.

Инструкция: дети, сидя за столом поделенном на раздела, в каждом секторе лежит конверт с 2-3 заданиями (по лексической теме). Выбирается главный, он вращает волчок и начинает игру. За правильные ответы врач раздает призы – фишки. В конце игры определяется чемпион.

Подберите к словам признаки: примерные слова – утро (какое?), понедельник (какой?), ночь (какая?); снежинки (какие?), снег (экий?), дождь (какой?), ветер (какой?); лимон (какой?), бигардия (какой?) и т.д.

Примерные ответы:

Утро – зимнее, морозное, ветренное. Снежинки – невесомые, узорчатые, резные, блестящие. Лимон – желтый, сочный, кислый [65].

IV. Упражнения, нацеленные на развитие навыка образования и употребления притяжательных прилагательных

Упражнение «Отвечаем на вопрос...».

Цель: общее образование притяжательных прилагательных.

Инструкция: логопед предлагает детям дать ответ на вопросы: Чей? Чья? Чьи? [2].

Примерный материал:

Чей хвост?	Чья голова?	Чьи уши?
Хвост зайца – заячий	Голова зайца – заячья	Уши зайца – заячьи
Хвост волка - ...	Голова волка - ...	Уши волка - ...
Хвост лисы - ...	Голова лисы - ...	Уши лисы - ...
Хвост медведя - ...	Голова медведя - ...	Уши медведя - ...

Игра «Это чьё?».

Цель: общее образование притяжательных прилагательных.

Инструкция: детям логопед показывает иллюстрацию с изображением части животного (хвоста, головы, лапы, туловища), а малолетние дети угадывают чьё это.

Если данная игра используется как упражнение, то доктор предлагает детям изменить слова по образцу. Нос лисы – лисиный нос. Лапа лисы – лисья лапа. Глаза лисы – лисьи глаза. [7].

Примерный материальный:

нос белки - ...,	лапа белки - ...,	глаза белки - ...;
нос зайца - ...,	лапы зайца - ...,	глаза зайца - ...;
нос волка - ...,	лапа волка - ...,	глаза – волка - ...;
нос ежа - ...,	лапы ежа - ...,	глаза ежа -

Упражнение «Найди хозяина»

Цель: образование притяжательных прилагательных.

Оборудование: предметные иллюстрации (берлога, будка, нора, дупло, гнездо...)

Инструкция: доктор показывает картинку и просит детей назвать хозяина и дать ответ, чей это дом? (например: это дом медведя. Медвежья берлога) [1].

V. Упражнения, направленные на развития навыка образования и употребления качественных прилагательных

Упражнение «Художники».

Цель: образования и употребление качественных прилагательных.

Инструкция: логопед объявляет детьми, что они все художники и будут писать картину, но не красками, а словами. Просит ребят подобрать как можно больше слов к предлагаемому слову, соответствующие на вопросы: какой?, какая?, какие?; проводит работу по подбору существительного к этому прилагательному [36].

Примерный материал:

Логопед: «Яблоко какое?»

Яблоко – насыщенное, спелое, вкусное, зеленое, красное, крупное, червивое, целое, надкусанное, душистое, печеное, гнилое, сладкое.

Упражнение «Подбери слова».

Цель: образования и употребление качественных прилагательных [36].

Логопед: «О чем можно сказать: тёплый, тёплая, тёплые, тёплое?»

Тёплый – будень, вечер, пирог, чай... Тёплая – погода, кофта, весна...

Тёплое – козье молоко, платье, письмо... Тёплые – носки, дни, пироги, слова...

Упражнение «Ответь на тема – одним словом».

Цель: образование качественных прилагательных.

Инструкция: врач предлагает детям ответить на вопросы.

Примерный материал: День, порой идет дождь – какой? – дождливый.

День, когда на улице ражий мороз – какой? - ...

День, когда дует ветер – который? - ...

День, когда светит солнце – какой? - ...

Погода, часом светит солнце – какая? - ...

Погода, когда часто идут ливни – какая? - ...

Погода, которая бывает весной – какая? - ...

Погода, порой дуют сильные ветры – какая? - ...

VI. Упражнения, направленные на умственное развитие навыка образования и употребления приставочных глаголов

Упражнение «Закончи фразу».

Цель: образование приставочных глаголов

Инструкция: логопед по аналогии, различными способами доводит до понимания ребенком, например, **в** чашку **наливают**, а **из** чашки **выливают**...

Логопед начинает фразу, а ребенок завершает [43].

Примерный материал:

Песок в сахарницу насыпают, а из сахарницы ...(высыпают)

В клетку птаха влетает, а из клетки ...(вылетает)

Машина во двор въезжает, а из двора ... (ездит)

Можно в дальнейшем предложить детям закончить предложение, употребив при данном подходящий по смыслу глагол с приставкой [41].

Примерный материал:

Уходя из здания, дверь закрывают.

Суп в тарелку ...

Соль в солонку ...

Домашнее нагрузка в дневник ...

Радио приемник утром ..., а к ночи ...

Птицы весной ..., а осенью ...

Игрушки в коробку ..., а из коробки ...

Упражнение «Приближаем – удаляем».

Цель: образование и употребление приставочных глаголов.

Инструкция: подобрать к данным существительным подходящие по смыслу глаголы со значением приближения, а затем удаления [41].

Примерный материал:

Если человек идет, то он приходит (уходит).

Если человек бежит, то он ...

Если человек едет, то он ...

Если человек летит, то он ...

Если человек плывет, то он ...

Упражнение «Измени слово».

Цель: образование и употребление приставочных глаголов.

Инструкция: логопед просит детей изменить слова по образцу, составить с каждым словом предложение.

Скажу – подскажу. Маше подскажу ответ.

Примерный материал:

мету, несу, ставлю, мешаю, лечу, бегу, ползу и т.д. [18].

2.3. Методические рекомендации родителям по профилактике дисграфии у учащихся начальных классов общеобразовательной школы

На начальном этапе родители могут выполнять различные игровые упражнения, которые могут способствовать более успешной коррекции и профилактики дисграфии.

Игра с пластилином. Слепите с детьми буквы из пластилина, а затем прикрепите их на гладкие дощечки, которые позже можно будет использовать для тактильного исследования. Попросите ребенка закрыть глаза и попытаться на ощупь определить, какая это буква.

Дома ребенок может вместе со взрослыми вылепить букву из теста, а потом испечь из них печенюшки.

Игра со счетными палочками или мозаикой. Дети с удовольствием выкладывают букву из счетных палочек или мозаики. Счетные палочки — это не просто цветные палочки. Еще это отличная развивающая игрушка. С помощью них можно выложить вместе с ребенком разные композиции. Маленьким детям можно предложить составить картину по образцу, а старшим — придумать что-нибудь свое. На каждое изображение рассказывайте детям стишки или задавайте загадки.

Ниткография. С помощью толстой шерстяной нитки или веревочки можно изобразить букву на кусочке фланели. В качестве «волшебной нити» использовать толстую шерстяную нитку. Нужно помнить, чем младше ребенок, тем толще должна быть нить. Детям 3-х лет можно дать шнурок толщиной 4-5 мм. Важно, чтобы он легко изгибался и не был скользким (не синтетика). Длина нити (шнурка) должна быть 25-30 см. В качестве основы для изображения нитью следует использовать любую шероховатую поверхность. Например, подойдет лист бархатной бумаги или фланелевая ткань, натянутая на плотную основу. Также можно использовать однотонный ковролин. Размеры такой основы (экрана) для ниткографии 20х20 см.

Буквы из проволоки. Взрослый может научить ребенка делать букву, изгибая тонкую проволоку в разных направлениях. Буквы из проволоки сразу оживают: они могут шевелить «ручками» и «ножками», кланяться и даже ходить по дорожке. Вместе с ребенком сочиняйте забавные истории из жизни букв.

Занятия на прогулке. На прогулке нарисуйте палочкой на земле буквы, слоги или выложите их из шишек, камешков, желудей или прутиков. Нарисованные на земле буквы можно читать, одновременно шагая по ним.

Игра с красками и водой. Предложите ребенку поиграть в художника и кистью нарисовать большие яркие буквы. Или, вместо краски, смочив указательный палец в воде, нарисовать буквы на поверхности стола. Не забывайте так же о цветных мелках, которыми можно рисовать на асфальте. Большое удовольствие доставляет детям рисование на запотевшем окне.

Развиваем тактильные ощущения. Для того, чтобы ребенок лучше запомнил графический образ букв, полезно научить его узнавать буквы тактильным способом. Для этого взрослый указательным пальцем «рисует» букву на руке, щеке или спине малыша.

Рисуем буквы в воздухе. Интересно и полезно «рисовать» буквы в воздухе указательным пальцем или всей рукой, как будто дирижируя. Причем, в одном варианте рисует взрослый, а ребенок отгадывает букву, а в другом, наоборот, рисует ребенок, а отгадывает взрослый. Советую вам встать перед большим зеркалом и «читать» с ребенком буквы, глядя на свое отражение, иначе все асимметричные буквы будут «смотреть» не в ту сторону.

Итак, приготовьте цветные карандаши, счетные палочки или спички (предварительно отломите от них головки), проволоку, пластилин и отправляйтесь вместе с ребенком знакомиться с буквами.

Освоив успешно начальный этап, можно переходить к следующему. Попросите прохлопать ребенка количества звуков или слогов в слове,

количество слов в сказанном вами или придуманном им самим предложении. Это поможет точнее определять количество звуков в словах, учить детей делить слова на слоги, учить понимать количество слов в предложении. Если ребенок сделает ошибку (например, не разделит частицу или предлог от слова или, наоборот, отделит приставку от слова), Вы сможете поправить его, указав и объяснив ему его ошибку.

Чтение книг так же помогает ребенку запоминать образ букв, слов, правильность орфографического написания слов, согласования частей речи, развивать словарный запас.

Игры-шарады, игра «Слова», игра «Поле чудес» и другие различные игры с письменными ответами способствуют развитию словарного запаса, вербального мышления.

Используйте прописи или запись букв по зрительному образцу (практически на каждой тетрадке в линейку на оборотной стороне есть прописной алфавит). Возраст в данном случае не важен! Пусть Ваш ребенок пишет раз в день несколько слов (например, словарных) или предложений, аккуратно выводя каждую букву. Ведь небрежный почерк так же влияет на правильность письма. Когда ребенок пишет слова аккуратно, то им запоминается зрительный и кинестетический образ букв, буквенных сочетаний, слов. Чтобы сделать это занятие более интересным, Вы можете попросить Вашего ребенка написать о том, как прошёл его день или написать его желание (например, поиграть в компьютер) и исполнить его в дальнейшем.

Важно сохранять позитивный настрой и не ругать ребенка за ошибки, а постараться объяснять их. Например, объяснить значение неправильно написанного слова, его происхождение или ещё раз объяснить различие приставки и предлога.

Успешная учёба в школе – это задача не только учителей и специалистов, но и родителей, их активная поддержка и помощь!

Выводы по второй главе

1. Обследование состояния устной речи и неречевых процессов позволило выделить среди учащихся первого класса «группу риска» по дисграфии. У детей данной группы наименее сформированными оказались фонематический анализ и синтез, грамматическая система словоизменения и словообразования, оптико – пространственные функции, что указывает на наличие предпосылок к дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматической и оптической дисграфий.

2. Изучение состояния письменной речи учащихся позволило отметить, что самым успешным заданием для детей было списывание напечатанного текста. Сложнее учащимся далось написание диктанта. Анализ результатов исследования по каждому ребенку индивидуально показал, что у детей выделенных в «группу риска» по дисграфии на конец обучения во втором классе отмечены такие виды дисграфий, как дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая, оптическая и акустическая дисграфии.

3. Сравнительный анализ результатов исследования устной и письменной речи учащихся позволил выявить высокую степень соответствия между имеющимися нарушениями устной речи и неречевых функций и характером, а также степенью выраженности расстройств письма. Дисграфия у большинства детей проявилась как смешанная, то есть особенно тяжелая. Ведущая форма дисграфии во всех случаях – дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Заключение.

Неуспеваемость многих учащихся по русскому языку в массовых общеобразовательных школах в настоящее время является одной из актуальных педагогических проблем. Расстройства процесса письма, наблюдаемые у учащихся массовой школы могут быть обусловлены различными механизмами, такими как трудности фонематического анализа, смешение близких по артикуляции звуков, трудности в овладении зрительным образом буквы, смешение букв, близких по написанию.

В письме так же могут отражаться дефекты развития речи ребенка, трудности языкового анализа и речевого внимания. Именно выявление этих причин неуспешности детей по предмету ведет к необходимости выделения среди учащихся начальных классов детей «группы риска» по дисграфии, которые нуждаются в индивидуализации темпов и методов обучения письму. В трудах психологов, логопедов рассматриваются различные предпосылки дисграфии у детей, разрабатываются методические подходы как к выявлению указанных предпосылок, так и к профилактической коррекционно-логопедической работе.

Цель нашего исследования состояла в теоретическом рассмотрении проблемы профилактики дисграфии у учащихся начальных классов общеобразовательной школы и практически апробировать программу профилактики дисграфии. Для изучения состояния предпосылок к овладению письмом, а также для выявления состояния письменной речи были использованы различные методики. Исследование проводилось на базе МБОУ «Степановская СОШ имени И.С. Артищева» Оренбургского района. В исследовании принимали участие 23 младших школьника. Первый этап эксперимента, направленный на выявление особенностей устной речи и неречевых психических функций, проводился с детьми в 1 классе, второй этап исследования, направленный на изучение состояния письменной речи, проводился с теми же детьми во 2 классе.

Анализ данных констатирующего эксперимента показал, что у 8-ми учащихся первого класса наблюдались предпосылки нарушений письма в виде недостаточной сформированности фонематических функций (средний балл по группе 1,5, что соответствует низкому уровню), словоизменения и словообразования (средний балл по группе 1,6, что соответствует низкому уровню) и оптико-пространственных функций (средний балл по группе 2,3, что соответствует среднему уровню).

Второй этап исследования показал, что у 5-ти учащихся, вошедших в «группу риска» по результатам первого этапа эксперимента, на конец обучения во втором классе отмечается смешанная форма дисграфии. У всех детей отмечалась дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, что проявлялось в виде пропуска букв в слове, вставки лишней буквы в слово, пропуске или перестановке слогов в слове, отдельном написании частей слова.

Так же нами отмечена аграмматическая дисграфия, что проявлялось в виде неоднократного нарушения связей слов в предложении и пропусков членов предложения.

Сравнительный анализ результатов исследования устной и письменной речи учащихся позволил выявить высокую степень соответствия между имеющимися нарушениями устной речи и неречевых функций и характером, а также степенью выраженности расстройств письма.

На основании данных констатирующего эксперимента нами было выделено два направления логопедической работы по профилактике дисграфии: первое направление подразумевает профилактику дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, а второе – профилактику аграмматической дисграфии, с приоритетным развитием функции словообразования.

Опираясь на вышеизложенное в нашей работе были предложены методические рекомендации по профилактике указанных видов дисграфий, При разработке системы коррекционных упражнений, мы опирались на методические рекомендации широкоизвестных логопедов и психологов.

Наше исследование еще раз подтвердило, что на ранних этапах некоторые дети уже испытывают трудности при обучении. Следовательно, раннее выявление детей нуждающихся в индивидуализации темпов и методов обучения письму необходимо для построения единой системы коррекционного воздействия в целях профилактики предпосылок дисграфии у детей с первого класса, что в дальнейшем обеспечит успешность таких детей при обучении русскому языку.

Библиографический список

1. Агапова И. А., Давыдова М. А. Мир родного языка: Игры – занятия, развлечения, инсценировки, викторины по развитию речи дошкольников. М.: «АРКТИ», 2008 – 144с.

2. Александрова Т. В. Практические задания по формированию грамматического строя речи у дошкольников // Пособие для логопедов и воспитателей. СПб.: «Детство – Пресс», 2007 – 48с.

3. Алехина О. Г. Развитие семантических полей как условие обогащения и систематизации словаря учащихся // Логопед 2010 № 2 – с.94 – 103

4. Аристова, Т.А. Коррекция нарушений письменной речи [Электронный ресурс] / Т.А. Аристова. - СПб.: КАРО, 2013. – 208 с. - (ЭБС «IPRbooks»). - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/26758> (дата обращения 22.11.2025)
5. Ахутина, Т.В., Иншакова, О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова - М.: В. Секачев, 2008. - 128 с.
6. Гаврикова М. Ю. Коррекционно–логопедические занятия с младшими школьниками. Волгоград: «Панорама», 2006 – 144с.
7. Гаврикова М. Ю. Коррекционно–развивающие занятия. Развитие речи (1-4 классы) // Учебно–методическое пособие. М.: «Глобус», Волгоград «Панорама», 2007 – 176с.
8. Визель Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб. метод. Пособие. – М.: Издательство «Астрель», 2005. – 127 с.
9. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушением речи. Вопросы дифференциальной диагностики. СПб.: «Детство-пресс», 2006 - 144с.
10. Гайдина Л.И, Обухова Л.А. "Логопедические упражнения. Исправление нарушений письменной речи. 1-4 классы". -- М.: ВАКО, 2007. - 112 с. -(Мастерская учителя).
11. Городилова В. И., Кудрявцева М. З. Чтение и письмо: сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения. – М. : Аквариум, СПб: Дельта 1996. – 383 с.
12. Горелов Н. И., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. М.: «Лабиринт», 2004 – 320с.
13. Горчакова А. М. Пути преодоления фонематического недоразвития у дошкольников // Практическая психология и логопедия 2006, № 5 – с.5
14. Дмитриев С.Д, Дмитриев В.С. Занимательная коррекция письменной речи. Сборник упражнений. – Серия « Развитие и коррекция», 2005.-128с.
15. Дмитриев С.Д, Дмитриев В.С. Занимательная коррекция письменной речи: Сборник упражнений.- Книголюб, 2005.-128с.:ил. (Серия « Развитие и коррекция»).
16. Дорофеева Г. В.Пишем без ошибок. Издательство « Эксмо-Пресс», 2013 - 280с.

17. Ефименкова Л.Н. «Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов» – М.: «Просвещение», 2001 – 383с.
18. Ивановская О. Г., Гадасина Л.Я. Энциклопедия логопедических игр. СПб.: «КАРО», 2007 – 176с.
19. Ильин М.И. Учимся писать грамотно. Издательство. «Литера», 2010- 178с.
20. Иншакова О.Б.Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М. – Воронеж, 2001 – 459с.
21. Инновационные подходы к организации логопедической помощи детям с нарушением речи [Электронный ресурс]: сборник аналитических и научно-методических материалов/ Л.Ф. Холоднова [и др.].— М.: Московский городской педагогический университет, 2011.— 90 с.— (ЭБС «IPRbooks»). - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/26484> (дата обращения 14.10.2025)
22. Коваленко, О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учебно-метод. пособие / О.М. Коваленко. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 72 с.
23. Колегова И. И. Игровые упражнения для коррекции письменной речи в начальных классах. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития 2005 № 1 – с.29 – 32
24. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Дом «МиМ», 1997 – 286с.
25. Кочеткова Н.А.Я различаю буквы *о* – *а*, сходные по написанию: альбом ученика / Н.А. Кочеткова. — М.: «Издательство «ГНОМ и Д», 2005 – 40 с.
26. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М. : ВЛАДОС, 2001 - 224 с.
27. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. «Диагностика и коррекция нарушений письма у младших школьников.» – С.-Петербург., Союз, 2001 – 344 с.
28. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей. // Логопедия: Методическое наследие. Кн. IV: Нарушение письменной речи: Дислексия. Дисграфия. / Под ред. Волковой: В 5 кн. - М.: ГИ Центр «Владос», 2003. – с.13 – 57
29. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей // Избранные труды. М.: «Аркти», 2005 – 224с.

30. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : Учебное пособие. СПб. : Детство-Пресс, 2004. 208 с.
31. Лопухина И. С. Логопедия, упражнения для развития речи // Пособие для логопедов и родителей. СПб.: «Дельта», 1997 – 336с.
32. Лурия А. Р. Психологическое содержание процесса письма. // Логопедия: Методическое наследие. Кн. IV: Нарушение письменной речи: Дислексия. Дисграфия. / Под ред. Волковой: В 5 кн. - М.: ГИ Центр «Владос», 2003. – с.58 – 66
33. Лурия А. Р. Психологическое содержание процесса письма // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учреждений: В 2 тт. Т. II / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: Издательство «ВЛАДОС», 1997. - 656 с.
34. Мазанова Е. В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками. – Издательство «Гном и Д», 2006. – 88 с.
35. Мазанова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий с младшими школьниками. – Издательство «Гном и Д», 2006. – 129 с.
36. Милостивенко Л. Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей // Из опыта работы. СПб.: «Стройлеспечать», 1996 – 64с.
37. Митина Г. В. Грамматико–орфографическая пропедевтика в период обучения грамоте. // Начальная школа 2007 № 9 – с.31 – 38
38. Овсянникова С. А. Особенности формирования устной речи, навыков языкового анализа и синтеза у детей с разным типом течения дисграфии // Логопедия. – 2007. - № 3. – С. 11 – 19.
39. Оглоблина И.Ю. Логопедическая тетрадь для коррекции дисграфии и дислексии у младших школьников /И.Ю.Оглоблина. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2015. – 64с.
40. Османова Г. А. От игры к письму // Логопед в детском саду. – 2007. - № 1. – С. 47 – 52.
41. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб.: «Союз», 2004 – 240с.
42. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: «Детство – Пресс», 2006 – 128с.

43. Парамонова Л. Г. Развитие словарного запаса у детей. СПб.: «Детство – Пресс», 2007 – 80с.
44. Письмо и чтение. Трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под общ. ред. канд. пед. наук, доцента О. Б. Иншаковой – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – 240с.
45. Поваляева М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: учебное пособие /- Ростов н/Д: Феникс, 2006. - 158 с.
46. Правдина О. В. Логопедия. Учеб. Пособие для дефектолог. Фак. Педвузов. М., «Просвещение», 1969. – С.221 – 236.
47. Разживина Н. В. Развитие внимания в процессе логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников // Практическая психология и логопедия 2006 № 6 – с.52 – 57
48. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., СПб.: ЗАО издательский дом «Питер», 2006 – 713с.
49. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: ГИ Центр «Владос», 1997 – 246с.
50. Соловейчик М. С. Русский язык в начальных классах. М.: «Просвещение», 1993 – 383с.
51. Спирова Л. Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учреждений: В 2 тт. Т. II / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: Издательство «ВЛАДОС», 1997. – 656 с.
52. Татарина И. А. Логопедическая школа для родителей // Логопед 2010 № 3 – с.98 – 104
53. Тверская О. Н. Диагностика нарушений речевого развития у детей в условиях дошкольного логопункта // Логопед 2010 № 2 – с.19 – 25
54. Терентьева Н. "35 занятий для успешной подготовки к школе. Развитие речи. ФГОС", – М.: Стрекоза, 2020, - 32с.
55. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учреждений: В 2 тт. Т. II / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: Издательство «ВЛАДОС», 1997. – 656 с.

56. Токарь И. Е. Сборник упражнений по предупреждению и устранению нарушений письменной речи у учащихся 2 – 4 классов общеобразовательной школы. – М., 2005. – 80 с.
57. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. Приказов Министерство просвещения РФ от 31.05.2021 № 286). URL: <https://fgos.ru>. (дата обращения: 23.11.2023)
58. Филичева Т. Б. Основы логопедии: Учеб. Пособие для студентов пед. институтов по спец. «Педагогика и психология» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – С.171 – 184.
59. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. М.: «Айрис пресс», 2007 – 176с.
60. Хватцев М. Е. Аграфия и дисграфия // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учреждений: В 2 тт. Т. II / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: Издательство «ВЛАДОС», 1997. - 656 с.
61. Храмова Е. С. Выявление у детей младшего школьного возраста уровня готовности к овладению письмом и предпосылок дисграфии // Проблем образования на современном этапе: материалы студенческой научно-практической конференции. Тольятти : НаукаПолис, 2022. – С. 253-258.
62. Цветкова Л. С. Нейропсихологические счета, письма и чтения: нарушение и восстановление // Московский психолого – социальный институт, Воронеж МПО «МОДЭК», 2000 – 304с.
63. Чернова Н. А. Дидактические игры к теме «Слова – предметы» // Логопед 2010 № 1 – с.66 – 71
64. Чистякова О.С. Исправляем дисграфию: 500 упражнений для учащихся 1-4 классов.-СПб.: Издательский дом «Литера», 2015.-224с.:ил. – (Серия «Начальная школа»).
65. Швайко Г. С. Игры и игровые упражнения по развитию речи // Пособие для практических работников ДОУ / Под ред.В.В. Гербовой. М.: «Айрис пресс», 2007 – 176с.
66. Яковлева, Н.Н. Преодоление нарушений письменной речи [Электронный ресурс] / Н.Н. Яковлева. - СПб.: КАРО, 2011. - 160 с. - (ЭБС «IPRbooks»). - Режим доступа: [http:// www.iprbookshop.ru/19456](http://www.iprbookshop.ru/19456) (дата обращения 27.10.2025).

67. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. М. : Просвещение, 1984. 158 с.

68. Chung P. J., Patel D. R., Nizami I. Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management // Translational Pediatrics. 2020. Volume 9. Suppl1 PP. 46-54. (дата обращения: 20.10.2023).

69. Gargot T., Asselborn T., Pellerin H., Zammouri I., Anzalone S., Casteran L, Johal W., Dillenbourg P., Cohen D., Jolly C. Acquisition of handwriting in children with and without dysgraphia: A computational approach // PLOS ONE. 2020. Volume 15. Issue 9. PP. 1-22. (дата обращения: 21.11.2023).

70. Safarova K., Mekyska J., Zvoncak V. Developmental Dysgraphia: A New Approach to Diagnosis // The International Journal of Assessment and Evaluation. 2021. Volume 28. Issue 1. PP. 143-160. (дата обращения: 23.11.2023).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методика № 1: Исследование сформированности предпосылок письма

Блок I . Исследование звукопроизношения, сформированности звукослоговой структуры слова, оценка возможности переключения при произнесении цепочек слогов.

1. Исследование звукопроизношения.

Цель: Исследование сформированности звукопроизношения. Описание: логопед предлагает ребенку повторить за ним цепочки слов. Оценка: Задание оценивается выставлением общего балла.

Речевой материал: Все звуки условно разделены на пять групп:

- 1) Свистящие – суп, маска, нос; сено, косить, гусь; замок, коза; зима, газета
- 2) Шипящие – шуба, кошка, душ; жук, ножи; щука, овощи, вещь
- 3) [л]; [л'] – лампа, молоко, пол; лето, колесо, соль
- 4) [р]; [р'] – рыба, корова, топор; река, орехи, дверь
- 5) Все остальные звуки – цапля, овца, палец; чайка, очки, ночь

Оценка: Задание оценивается выставлением общего балла.

4 балла – нормативное произношение всех звуков;

3 балла – все группы звуков доступны правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или смещениям только один звук одной из групп (из-за недостаточности автоматизации в одних словах звук произносится правильно, а в других смешивается);

2 балла – все группы звуков доступны правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или смещениям до трех звуков одной группы и/или три звука разных групп, и/или отсутствие (не произнесение) одного звука в речи ребенка;

1 балл – все группы звуков доступны правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или смещениям более трех звуков одной группы, и/или более трех звуков разных групп, и/или отсутствие (не произнесение) до трех звуков в речи ребенка;

0 баллов – искажается или заменяется все группы звуков, и/или отсутствие в речи ребенка более трех звуков.

2. Исследование звуко-слоговой структуры

Цель: исследование сформированности звуко-слоговой структуры слова. Описание: логопед предлагает ребенку повторить за ним слова.

Речевой материал: скакалка, танкист, космонавт, милиционер, сковорода,

кинотеатр. Оценка: задания оцениваются выставлением общего балла за воспроизведение слоговой и звуковой структуры слов:

4 балла – четкое и правильное воспроизведение в темпе предъявления, правильное повторение всех звуков слова;

3 балла – замедленное, напряженное или послоговое воспроизведение, но без нарушения структуры и/или повторение с искажением, заменой, пропуском или вставкой одного звука;

2 балла – изменение структуры слогов внутри слова (замена закрытого слога открытым и наоборот, упрощение слога за счет пропуска согласного звука при стечении при сохранении общего количества слогов в словах и/или нарушение слоговой структуры слова (пропуски, вставки, перестановки, уподобление слогов) до трех случаев, и/или повторение слова с искажением, заменой, пропуском или вставкой двух звуков;

1 балл - нарушение слоговой структуры слова (пропуски, вставки, перестановки, уподобление слогов) более трех случаев и/или повторение слова с искажением, заменой, пропуском или вставкой трех и более звуков

0 баллов – невыполнение.

3. Исследование возможностей переключения при произнесении цепочек слогов

Цель: оценка возможностей переключения при произнесении цепочек слогов (серийной организации речевых движений). Описание: логопед предлагает ребенку повторить за ним слоги.

Речевой материал:

А – и – у –

Би –ба –бо – бо – ба – би

Ба –па – па –ба

Са – ша - ша – са

Ча – тя - тя – ча

Ма – на

Жа – ща

Ла – ра

Ма –на –ма - **на –на –ма**

Жа – ша –ша - **ша –жа –ша**

Ла –ра –ра - **ра – ра – ла**

Ца –са –ца

Оценка: в задании оценивается общим баллом за серии десяти проб, выделенных жирным шрифтом, выполнение остальных цепочек рекомендуется при необходимости учитывать при обследовании фонематического слуха

4 балла – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;

3 балла – только напряженное и/или замедленное воспроизведение цепочек слогов при верном воспроизведении звуков или самокоррекция до двух раз;

2 балла – напряженное и/или замедленное воспроизведение цепочек слогов, перестановка при верном воспроизведении звуков, уподобление слогов и/или самокоррекция до трех случаев;

1 балл – напряженное и/или замедленное воспроизведение, перестановка при верном воспроизведении звуков более трех случаев, и/или уподобление слогов с самокоррекцией;

0 баллов – множественные уподобления, искажения, сокращение количества слогов или отказ в выполнении задания.

Блок II. Исследование фонематического восприятия, анализа, синтеза и представления.

1. Исследование фонематического восприятия

Цель: исследование сформированности фонематического восприятия.

Описание: логопед предлагает ребенку внимательно прослушать предложение и назвать слова, в которых есть задаваемый звук.

Речевой материал:

[в] На заборе сидит ворона. У Вовы новые валенки.

[н] Наташа хорошо поет. У Насти болит нога.

[м] Маша ела кашу. Мальчик пьет молоко.

[ж] Ира увидела жука. В лесу живут медвежата.

[з] На полянке заяц. У Зои розовый бант.

[п] Мама варит суп. Паша нарисовал пальму.

[к] У Нины сок. На картине нарисован мак.

[ш] Маша купила ленту. У Лены большой шар.

[с] Летит сова. Соня ест булку.

Оценка: задание оценивается общим баллом:

4 балла – четкое правильное выполнение;

3 балла – самокоррекция и/или коррекция после оказания логопедом стимулирующей помощи до двух случаев;

2 балла - самокоррекция и/или коррекция после оказания логопедом стимулирующей помощи до пяти случаев, и/или не выделение до пяти слов по заданию на разные звуки, допущение до пяти грубых ошибок (не верное выполнение);

1 балл – самокоррекция и/или коррекция после оказания логопедом стимулирующей помощи более пяти случаев, и/или не выделение более пяти слов по заданию на разные звуки, и/или допущение более пяти грубых ошибок (не верное выполнение);

0 баллов – не выполнение задания.

2. Обследование фонематического анализа.

Цель: исследование сформированности фонематического анализа.

Описание: логопед дает четкую инструкцию для каждой пробы, ребенок выполняет.

Речевой материал:

- 1) Определение первого гласного звука в слове – облако, иголка, удочка, цапля;
- 2) Определение гласного звука стоящего в середине слова – пила, грибы, кольцо, очки;
- 3) Определение гласного звука стоящего в конце слова – кошка, лампа, кенгуру;
- 4) Выделение согласного звука стоящего в конце слова – автобус, шар, стул, дом, кот;
- 5) Определение количества звуков в слове – стол, лимон, ноты;
- 6) Определение количества гласных звуков в слове – сом, кошка, крокодил;
- 7) Определение количества согласных звуков в слове – лопата, стакан, ложка;
- 8) Определение места звука в слове – [а] мак, [б] рыба, [р] тарелка.

Оценка: задание оценивается общим баллом:

4 балла – четкое правильное выполнение;

3 балла – самокоррекция или коррекция после оказания логопедом стимулирующей помощи до трех случаев;

2 балла - самокоррекция или коррекция после оказания логопедом стимулирующей помощи до пяти случаев и/или допуск до трех ошибок при выполнении заданий;

1 балл - самокоррекция или коррекция после оказания логопедом стимулирующей помощи более пяти случаев и/или допуск до пяти ошибок при выполнении заданий;

0 баллов – допуск ошибок более пяти раз или полное не выполнение заданий; 3. Обследование фонематического синтеза.

Цель: исследование сформированности фонематического синтеза Описание: ребенку предлагаются слова из 4-5 слов с сохранной звуко-слоговой структурой. Далее проверяется фонематический синтез на словах с нарушенной звуко-слоговой структурой.

Инструкция: Логопед произносит слова с небольшой паузой: «Послушай звуки, поставь их рядом, что бы получилось слово». Речевой материал: с сохранной звуко-слоговой структурой – рука, шапка, полка, кран; с нарушенной звуко-слоговой структурой – луна, роза.

Оценка: задание оценивается общим баллом:

4 балла – правильное, четкое выполнение;

3 балла – самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи оказываемая логопедом до двух раз;

2 балла – множественная самокоррекция и/или коррекция после оказания стимулирующей помощи, допуск до трех ошибок или ребенок не справился с заданием до трех раз;

1 балл - множественная коррекция после оказания стимулирующей помощи, допуск более трех ошибок или ребенок не справился с заданием более трех раз;

0 баллов – отказ выполнять задание.

4. Обследование фонематических представлений.

Цель: исследование сформированности фонематических представлений.

Описание: ребенку предлагается подобрать слово с определенным звуком: [в]; [п]; [к]; [р]; [в']; [п']; [л]; [з']. После чего логопед просит ребенка определить место звука в слове (начало, середина, конец). Оценка:

задание оценивается общим баллом:

4 балла – правильное четкое выполнение;

3 балла – верное выполнение с самокоррекцией или оказанием стимулирующей помощи логопедом до двух раз;

2 балла – до трех случаев, когда слово подобрано, но с ошибкой на мягкость – твердость заданного звука и/или ошибкой при указании места звука в слове; множественная самокоррекция или оказание стимулирующей помощи более двух раз;

1 балл - более трех случаев, когда слово подобрано, но с ошибкой на мягкость – твердость заданного звука и/или ошибкой при указании места звука в слове, а так же до четырех случаев когда ребенок не смог подобрать слово на заданный звук;

0 баллов – ребенок не смог подобрать слова на заданные звуки более четырех раз.

Блок III. Исследование грамматического строя речи.

1. Исследование словоизменения.

Цель: исследование сформированности словоизменения имени существительного по падежам и изменение имени прилагательного по родам. Описание: логопед предлагает ребенку закончить предложение по образцу данному им: В лесу живет белка. У меня нет (кого?). Я дала орех (кому?). Ты нарисовал (кого?). Девочка играет (с кем?). Я мечтаю (о ком?) Вторая часть: логопед просит ребенка назвать цвет предмета: Карандаш (какой?); линейка (какая?); стол (какой?).

Оценка: задание оценивается общим баллом:

4 балла – правильная форма;

3 балла – верное выполнение задания при самокоррекции;

2 балла – самокоррекция или коррекция после оказания дополнительной стимулирующей помощи и/или допуск ошибок в виде формы имеющейся в языке, но не используемая в данном контексте;

1 балл - Неправильная форма до 50 % ответов;

0 баллов – неправильная форма или отказ 50 % и более ответов.

2. Исследование словообразования.

Цель: исследование сформированности словообразования.

Описание: логопед дает четкую инструкцию для каждой пробы:

1) Образование существительных с уменьшительной формой имени существительного - я буду называть тебе животных, а ты назови их

детенышей по образцу: у кошки – котята, а у козы?; у утки?; у льва?; у лошади?; у коровы?; у свиньи?

2) Образование относительных прилагательных – назови по образцу: варенье из малины – малиновое; варенье из черники?; кисель из сливы?; горка из льда?; варенье из вишни?; кисель из клюквы?; лист дуба?

3) Образование качественных прилагательных: за хитрость человека называют хитрым; за жадность?; за трусость?; если днем мороз, то день (какой?); если дождь, то погода?.

4) Образование притяжательных прилагательных: у собаки лапа – собачья у волка лапа?; у медведя лапа?.

5) Образование глаголов – придумай слова по образцу: ходить – выходить – входить – заходить – переходить; летать; плыть.

Оценка: задание оценивается общим баллом:

4 балла – правильная форма;

3 балла – верное выполнение задания при самокоррекции;

2 балла – самокоррекция или коррекция после оказания дополнительной стимулирующей помощи и/или допуск ошибок в виде формы имеющейся в языке, но не используемая в данном контексте;

1 балл - Неправильная форма до 50 % ответов;

0 баллов – неправильная форма или отказ 50 % и более ответов.

Блок IV. Исследование оптико-пространственных функций.

Цель: исследование оптико-пространственных функций. Описание: логопед просит ребенка четко выполнять действия данные в инструкции логопедом делай то, что я тебе скажу:

Покажи правую руку; покажи левую руку;

покажи правой рукой правое ухо, левое ухо;

покажи левой рукой левый глаз, правый глаз;

покажи на картинке ложку в стакане, ложку за стаканом, ложку перед стаканом, ложку на стакане, под стаканом.

Оценка: задание оценивается общим баллом:

4 балла – четкое, верное выполнение;

3 балла – верное выполнение задания при самокоррекции или коррекция после оказания стимулирующей помощи до двух раз;

2 балла – самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи и/или дополнительная инструкция до пяти случаев;

1 балл – выполнение только при оказании стимулирующей помощи на протяжении всего задания и/или допуск до 50 % ошибок;

0 баллов – неверное выполнение или отказ 50 % и более задания.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Таблица № 1 – Количественные данные о состоянии сформированности звукопроизносительной и грамматической стороны речи учащихся первого класса массовой общеобразовательной школы

№	Ф.И. ребенка	З А Д А Н И Я														Ито го сред ний бал
		БЛОК 1				БЛОК 2					БЛОК 3			БЛОК 4		
		1	2	3	Ито го сред бал	1	2	3	4	Ито го сред бал	1	2	Ито го сред бал	1	Ит ог о сред бал	
1	Володя З.	4	4	4	4	3	4	4	2	3,2	4	3	3,5	4	4	3,7
2	Даша С.	4	4	1	3	1	1	2	2	1,5	2	2	2	4	4	2,6
3	Зарина М.	3	3	2	2,6	2	2	4	4	3	4	2	3	3	3	2,9
4	Полина М.	4	3	1	2,6	1	1	2	1	1,2	4	1	2,5	2	2	2
5	Диана С.	4	4	4	4	3	2	2	4	2,7	3	4	3,5	4	4	3,5
6	Аргем П.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	2,5	4	4	3,6
7	Сергей П.	4	2	2	2,6	1	1	1	2	1,2	2	1	1,5	2	2	1,8
8	Женя К.	4	4	2	3,3	1	2	2	2	1,7	4	0	2	3	3	2,5
9	Вадим Б.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	3,7
10	Виола Б.	4	4	2	3,3	4	3	2	4	3,2	4	2	3	3	3	3,1
11	Аргем К.	4	4	3	3,6	4	4	2	3	3,2	4	3	3,5	4	4	3,5
12	Кристина Б.	4	4	2	3,3	2	2	2	4	2,5	4	1	2,5	4	4	3

13	Алеша С.	3	2	2	2,3	1	1	2	4	2	4	0	2	2	2	2
14	Иван С.	4	4	2	3,3	2	3	2	4	2,7	4	2	3	3	3	3
15	Илья П.	4	2	1	2,3	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	2
16	Фульсет А.	3	2	3	2,6	1	1	1	1	4	2	0	1	2	2	1,6
17	Диана Д.	4	3	2	3	2	2	2	2	2	3	0	1,5	2	2	2
18	Ангелина В.	4	4	4	4	3	2	4	4	3,2	2	2	2	2	2	2,8
19	Антон О.	4	3	3	3,3	2	2	2	4	2,5	2	2	2	4	4	3
20	Кирилл К.	4	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2,5	4	4	2,9
21	Максим Щ.	4	4	2	3,3	1	1	1	2	1,2	2	1	1,5	2	2	2
22	Миша Т.	4	4	3	3,6	2	2	2	4	2,5	4	2	3	3	3	3
23	Даниил К.	4	2	2	2,6	2	2	2	2	2	4	0	2	2	2	2
Итого по классу		3,8	3,3	2,5	3,2	2,1	2,1	2,3	2,8	2,3	3,1	1,5	2,3	3	3	2,7

Примечание к таблице № 1: Блок 1 «Исследование звукопроизношения, сформированности звуковой структуры слова, оценка возможности переключения при произнесении цепочек слогов»: 1-исследование сформированности звукопроизношения; 2 - исследование сформированности звуко –слоговой структуры; 3- исследование сформированности переключения при произношении. Блок 2 «Исследование фонематического восприятия, анализа, синтеза и фонематических представлений»: 1- исследование фонематического восприятия; 2- исследование фонематического анализа; 3- исследование фонематического синтеза; 4- исследование фонематических представлений. Блок 3 «Исследование грамматического строя речи»: 1- исследование словоизменения; 2 – исследование словообразования. Блок 4 «Исследование оптико –пространственных функций»: 1 – исследование оптико –пространственных функций.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица № 2 – Количественные данные о состоянии сформированности звукопроизносительной и грамматической стороны речи учащихся первого класса массовой общеобразовательной школы по первой группе

№	Ф.И. ребенка	З А Д А Н И Я														Итого сред ний бал
		БЛОК 1				БЛОК 2					БЛОК 3			БЛОК 4		
		1	2	3	Итого сред бал	1	2	3	4	Итого сред бал	1	2	Итого сред бал	1	Итого сред бал	
1	Володя З.	4	4	4	4	3	4	4	2	3,3	4	3	3,5	4	4	3,7
2	Артем П.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	2,5	4	4	3,6
3	Вадим Б.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	4
Итого по группе		4	4	4	4	3,7	4	4	3,3	3,8	3,7	2,3	3	4	4	3,8

Примечание к таблице № 2

Блок 1 «Исследование звукопроизношения, сформированности звуковой структуры слова, оценка возможности переключения при произнесении цепочек слогов»: 1 – исследование сформированности звукопроизношения;

2 – исследование сформированности звуко –слоговой структуры; 3 – исследование сформированности переключения при произношении;

Блок 2 «Исследование фонематического восприятия, анализа, синтеза и фонематических представлений»: 1 – исследование фонематического восприятия; 2 – исследование фонематического анализа; 3 – исследование фонематического синтеза; 4 – исследование фонематических представлений;

Блок 3 «Исследование грамматического строя речи»: 1- исследование словоизменения; 2 – исследование словообразования;

Блок 4 «Исследование оптико –пространственных функций»: 1 – исследование оптико –пространственных функций.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Таблица № 3 – Количественные данные о состоянии сформированности звукопроизносительной и грамматической стороны речи учащихся первого класса массовой общеобразовательной школы по второй группе

№	Ф.И. ребенка	З А Д А Н И Я														Итого средний бал
		БЛОК 1				БЛОК 2					БЛОК 3			БЛОК 4		
		1	2	3	Итого сред бал	1	2	3	4	Итого сред бал	1	2	Итого сред бал	1	Итого сред бал	
1	Диана С.	4	4	4	4	3	2	2	4	2,7	3	4	3,5	4	4	3,5
2	Виола Б.	4	4	2	3,3	4	3	2	4	3,2	4	2	3	3	3	3,1
3	Артем К.	4	4	3	3,7	4	4	2	3	3,2	4	3	3,5	4	4	3,5
Итого по группе		4	4	3	3,7	2,1	2,1	2,3	2,8	3	3,7	3	2,3	3,7	3,7	3,4

Примечание к таблице № 3

Блок 1 «Исследование звукопроизношения, сформированности звуковой структуры слова, оценка возможности переключения при произнесении цепочек слогов»:

1 – исследование сформированности звукопроизношения;

2 – исследование сформированности звуко –слоговой структуры;

3 – исследование сформированности переключения при произношении;

Блок 2 «Исследование фонематического восприятия, анализа, синтеза и фонематических представлений»: 1 – исследование фонематического восприятия; 2 – исследование фонематического анализа; 3 – исследование фонематического синтеза; 4 – исследование фонематических представлений;

Блок 3 «Исследование грамматического строя речи»: 1- исследование словоизменения; 2 – исследование словообразования;

Блок 4 «Исследование оптико –пространственных функций»: 1 – исследование оптико –пространственных функций.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Таблица № 4 – Количественные данные о состоянии сформированности звукопроизносительной и грамматической стороны речи учащихся первого класса массовой общеобразовательной школы по третьей группе

№	Ф.И. ребенка	З А Д А Н И Я														Ито го сред ний бал
		БЛОК 1				БЛОК 2					БЛОК 3			БЛОК 4		
		1	2	3	Итого сред бал	1	2	3	4	Ито го сред бал	1	2	Ито го сред бал	1	Ито го сред бал	
1	Даша С.	4	4	1	3	1	1	2	2	1,5	2	2	2	4	4	2,6
2	Зарина М.	3	3	2	2,6	2	2	4	4	3	4	2	3	3	3	2,9
3	Женя К.	4	4	2	3,3	1	2	2	2	1,7	4	0	2	3	3	2,5
4	Кристина Б.	4	4	2	3,3	2	2	2	4	2,5	4	1	2,5	4	4	3
5	Иван С.	4	4	2	3,3	2	3	2	4	2,7	4	2	3	3	3	3
6	Ангелина В.	4	4	4	4	3	2	4	4	3,2	2	2	2	2	2	2,8
7	Антон О.	4	3	3	3,3	2	2	2	4	2,5	2	2	2	4	4	3
8	Кирилл К.	4	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2,5	4	4	2,9
9	Миша Т.	4	4	3	3,6	2	2	2	4	2,5	4	2	3	3	3	3
Итого по группе		3,9	3,6	2,4	3,3	1,9	2	2,4	3,3	2,4	3,2	1,7	2,4	3,3	3,3	2,9

Примечание к таблице № 4

Блок 1 «Исследование звукопроизношения, сформированности звуковой структуры слова, оценка возможности переключения при произнесении цепочек слогов»: 1 – исследование сформированности звукопроизношения; 2 – исследование сформированности звуко –слоговой структуры; 3 – исследование сформированности переключения при произношении;

Блок 2 «Исследование фонематического восприятия, анализа, синтеза и фонематических представлений»: 1 – исследование фонематического восприятия; 2 – исследование фонематического анализа; 3 – исследование фонематического синтеза; 4 – исследование фонематических представлений;

Блок 3 «Исследование грамматического строя речи»: 1- исследование словоизменения; 2 – исследование словообразования;

Блок 4 «Исследование оптико –пространственных функций»: 1 – исследование оптико –пространственных функций.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Таблица № 5 – Количественные данные о состоянии сформированности звукопроизносительной и грамматической стороны речи учащихся первого класса массовой общеобразовательной школы по четвертой группе

№	Ф.И. ребенка	З А Д А Н И Я														Итого средний бал
		БЛОК 1				БЛОК 2					БЛОК 3			БЛОК 4		
		1	2	3	Итого сред бал	1	2	3	4	Итого сред бал	1	2	Итого сред бал	1	Итого сред бал	
1	Полина М.	4	3	1	2,6	1	1	2	1	1,2	4	1	2,5	2	2	2
2	Сергей П.	4	2	2	2,6	1	1	1	2	1,2	2	1	1,5	2	2	1,8
3	Алеша С.	3	2	2	2,3	1	1	2	4	2	4	0	2	2	2	2
4	Илья П.	4	2	1	2,3	1	1	1	1	1	1	1	0,5	4	4	2
5	Фульсет А.	3	2	3	2,6	1	1	1	1	1	2	0	1	2	2	1,6
6	Диана Д.	4	3	2	3	2	2	2	2	2	3	0	1,5	2	2	2
7	Максим Щ.	4	4	2	3,3	1	1	1	2	1,2	2	1	1,5	2	2	2
8	Даниил К.	4	2	2	2,6	2	2	2	2	2	4	0	2	2	2	2
Итого по группе		3,8	2,5	1,9	2,7	1,3	1,3	1,5	1,8	1,5	2,8	0,5	1,6	2,3	2,3	2

Примечание к таблице № 5

Блок 1 «Исследование звукопроизношения, сформированности звуковой структуры слова, оценка возможности переключения при произнесении цепочек слогов»: 1 – исследование сформированности звукопроизношения; 2 – исследование сформированности звуко –слоговой структуры; 3 – исследование сформированности переключения при произношении;

Блок 2 «Исследование фонематического восприятия, анализа, синтеза и фонематических представлений»: 1 – исследование фонематического восприятия; 2 – исследование фонематического анализа; 3 – исследование фонематического синтеза; 4 – исследование фонематических представлений;

Блок 3 «Исследование грамматического строя речи»: 1- исследование словоизменения; 2 – исследование словообразования;

Блок 4 «Исследование оптико –пространственных функций»: 1 – исследование оптико –пространственных функций.

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Таблица № 6 – Состояние качества сформированности навыков письма учащихся второго класса массовой общеобразовательной школы

№ Про то кола	Имя ребенка	Задания						Итого средний бал
		1			2			
		Бал за орф. ош.	Бал за дисг. ош.	Итого средний бал	Бал за орф. ош.	Бал за дисг. ош.	Итого средний бал	
1	Володя З.	4	4	4	3	3	3	3,5
2	Даша С.	2	3	2,5	2	3	2,5	2,5
3	Зарина М.	4	4	4	3	1	2	3
4	Полина М.	3	3	3	3	1	2	2,5
5	Диана С.	3	4	3,5	3	4	3,5	3,5
6	Артем П.	4	4	4	4	3	3,5	3,7
7	Сергей П.	3	2	2,5	1	0	0,5	1,5
8	Женя К.	3	3	3	2	3	2,5	2,7
9	Вадим Б.	4	4	4	4	4	4	4
10	Виола Б.	3	3	3	3	3	3	3
11	Артем К.	3	3	3	3	4	3,5	3,2
12	Кристина Б.	3	3	3	2	2	2	2,5

13	Алеша С.	3	3	3	2	0	1	2
14	Иван С.	3	4	3,5	2	3	2,5	3
15	Илья П.	3	3	3	1	0	0,5	1,7
16	Фульсет А.	3	3	3	1	0	0,5	1,7
17	Диана Д.	2	2	2	3	3	3	2,5
18	Ангелина В.	3	2	2,5	2	3	2,5	2,5
19	Антон О.	2	3	2,5	3	3	3	2,7
20	Кирилл К.	3	2	2,5	3	2	2,5	2,5
21	Максим Щ.	3	3	3	1	1	1	2
22	Миша Т.	4	2	3	2	2	2	2,5
23	Даниил К.	3	3	3	1	2	1,5	2,2
Итого по классу		3,1	3	3	2,3	2,2	2,2	2,6

Примечание к таблице № 6

Задание 1: списывание напечатанного текста

Задание 2: диктант

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Таблица № 7 – Состояние качества сформированности навыков письма учащихся второго класса массовой общеобразовательной школы по первой группе

№	Имя ребенка	Задания						Итого о средн ий бал
		1			2			
		Бал за орф. ош.	Бал за дисг. ош.	Итого средний бал	Бал за орф. ош.	Бал за дисг. ош.	Итого средний бал	
1	Артем П.	4	4	4	4	3	3,5	3,7
2	Вадим Б.	4	4	4	4	4	4	4
Итого по группе		4	4	4	4	3,5	3,8	3,9

Примечание к таблице № 7

Задание 1: списывание напечатанного текста

Задание 2: диктант

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Таблица № 8 – Состояние качества сформированности навыков письма учащихся второго класса массовой общеобразовательной школы по второй группе

№	Имя ребенка	Задания						Итог о средн ий бал
		1			2			
		Бал за орф. ош.	Бал за дисг. ош.	Итого средний бал	Бал за орф. ош.	Бал за дисг. ош.	Итого средний бал	
1	Володя З.	4	4	4	3	3	3	3,5
2	Диана С.	3	4	3,5	3	4	3,5	3,5
3	Артем К.	3	3	3	3	4	3,5	3,2
Итого по группе		3,3	3,7	3,5	3	3,7	3,3	3,4

Примечание к таблице № 8

Задание 1: списывание напечатанного текста

Задание 2: диктант

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Таблица № 9 – Состояние качества сформированности навыков письма учащихся второго класса массовой общеобразовательной школы по третьей группе

№	Имя ребенка	Задания						Итого средний бал
		1			2			
		Бал за орф. ош.	Бал за дисг. ош.	Итого средний бал	Бал за орф. ош.	Бал за дисг. ош.	Итого средний бал	
1	Даша С.	2	3	2,5	2	3	2,5	2,5
2	Зарина М.	4	4	4	3	1	2	3
3	Полина М.	3	3	3	3	1	2	2,5
4	Женя К.	3	3	3	2	3	2,5	2,7
5	Виола Б.	3	3	3	3	3	3	3
6	Кристина Б.	3	3	3	2	2	2	2,5
7	Иван С.	3	4	3,5	2	3	2,5	3
8	Диана Д.	2	2	2	3	3	3	2,5
9	Ангелина В.	3	2	2,5	2	3	2,5	2,5
10	Антон О.	2	3	2,5	3	3	3	2,7

11	Кирилл К.	3	2	2,5	3	2	2,5	2,5
12	Миша Т.	4	2	3	2	2	2	2,5
13	Даниил К.	3	3	3	1	2	1,5	2,2
Итого по группе		2,9	2,8	2,9	2,4	2,4	2,4	2,7

Примечание к таблице № 9

Задание 1: списывание напечатанного текста

Задание 2: диктант

ПРИЛОЖЕНИЕ 11

Таблица № 10 – Состояние качества сформированности навыков письма учащихся второго класса массовой общеобразовательной школы по четвертой группе

№	Имя ребенка	Задания						Итого средний бал
		1			2			
		Бал за орф. ош.	Бал за дисг. ош.	Итого средний бал	Бал за орф. ош.	Бал за дисг. ош.	Итого средний бал	
1	Сергей П.	3	2	2,5	1	0	0,5	1,5
2	Алеша С.	3	3	3	2	0	1	2
3	Илья П.	3	3	3	1	0	0,5	1,7
4	Фульсет А.	3	3	3	1	0	0,5	1,7
5	Максим Щ.	3	3	3	1	1	1	2
Итого по группе		3	2,8	2,9	1,2	0,2	0,3	1,6

Примечание к таблице № 10

Задание 1: списывание напечатанного текста

Задание 2: диктант

ПРИЛОЖЕНИЕ 12

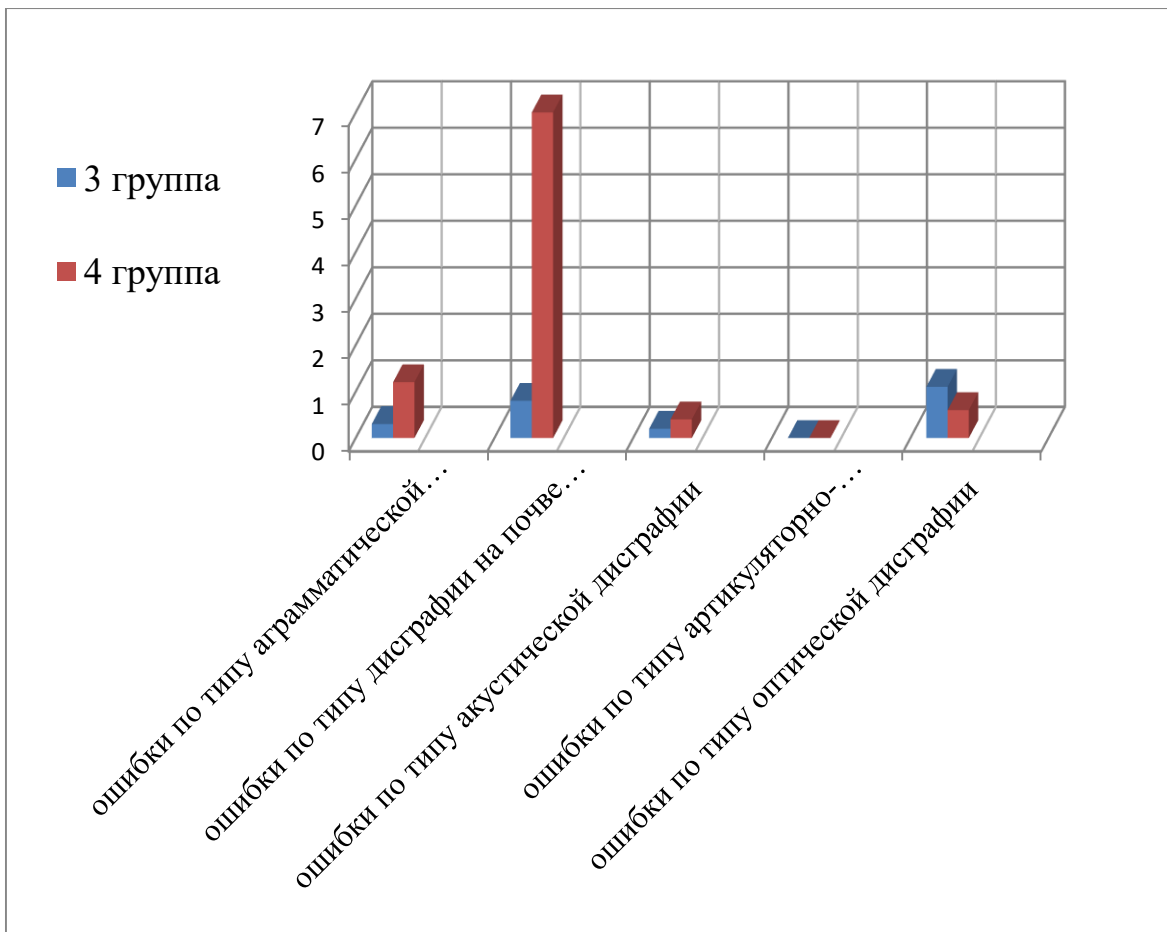


Рисунок 3 – Количественный анализ ошибок письма в группе со средним уровнем и по «группе риска»