



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

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

**Профилактика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и
синтеза у обучающихся 1 класса с общим недоразвитием речи (III
уровень)**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03**

**Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Логопедия»
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:

45,14 % авторского текста

Работа реком. к защите
рекомендована/не рекомендована

«14» 12 2022 г. лф 25
зав. кафедрой _____

специальной педагогики, психологии
и предметных методик

 ФИО

Выполнила:

Студентка группы

ОФ-406\101-4-1

Жиганшина Диана Шайдуловна

Научный руководитель:

преподаватель кафедры СПП и ПМ

Коробинцева Мария Сергеевна



Челябинск, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ 1 КЛАССА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	7
1.1 Понятие письмо в специальной психолого-педагогической литературе....	7
1.2 Языковой анализ и синтез, роль в становлении письменной речи.....	10
1.3 Психолого-педагогическая характеристика обучающихся 1 класса с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).....	19
1.4 Роль логопедических занятий для профилактики дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с общим недоразвитием речи (III уровень развития).....	27
Выводы по 1 главе.....	31
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 1 КЛАССА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	32
2.1 Методика исследования уровня сформированности языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с общим недоразвитием речи (III уровень развития).....	32
2.2 Результаты исследования уровня сформированности языкового анализа и синтеза обучающихся 1 класса с общим недоразвитием речи (III уровень развития).....	35
2.3 Логопедическая работа по профилактике возникновения дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с ОНР (III уровень развития).....	40
2.4 Результаты работы по профилактике возникновения дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с общим недоразвитием речи (III уровень развития).....	47
Выводы по второй главе.....	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	51

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы увеличивается число обучающихся, испытывающих трудности в усвоении школьной программы. По мнению педагогов, на успеваемость влияет множество факторов, но один из главных – трудности в овладении навыком чтения и письма.

А.А. Алмазова и Г.В. Бабина в своей статье на тему «состояние готовности детей к обучению письму и чтению: Концепции и результаты исследования» установили разные уровни готовности детей исследуемой категории к усвоению письма и чтения. В данном исследовании были выявлены разные уровни готовности детей к овладению навыками письма и чтения. Участниками эксперимента стали 230 дошкольников и 280 младших школьников. Результаты показали, что только 38% детей показали достаточно высокий уровень готовности к грамотности, что говорит о необходимости дополнительных исследований в этой области.

Из других исследований видно, например, Л.Г. Парамонова выявила процентное соотношение распространённости видов дисграфии у младших школьников:

- акустическая и артикуляторно-акустическая – 10,7 %;
- на почве несформированности языкового анализа и синтеза – 42,1 %;
- аграмматическая – 5,6 %;
- оптическая 1,3 % [21].

По статистике распространённость типов дисграфии у детей младшего школьного возраста неодинакова: от акустической и артикуляторно-акустической до грамматической и оптической. Однако большинство учащихся сталкиваются с дисграфией, основанной на нарушениях языкового анализа и синтеза. Это показывает актуальность изучения этого вопроса в других исследованиях.

В процессе формирования устной речи, который продолжается в течение

дошкольного возраста, дети приобретают готовность к языковому анализу и синтезу. Однако, несмотря на нормальный уровень интеллекта, полноценное зрение и слух, у некоторых детей могут возникать стойкие нарушения письма. Это обусловлено несформированностью психических процессов, что создает серьезные препятствия к овладению навыками письменной речи.

А.Р. Лурия в своей работе «Очерки психофизиологии письма» писал: «Для того, чтобы учащийся мог научиться писать, он должен хорошо различать диктуемые звуки речи и сохранять их порядок, хорошо усвоить написание букв, не смешивая близкие по начертанию, вырабатывать твердые двигательные навыки, уверенно чередуя нужные движения» [17].

В письме учащихся встречаются специфические ошибки, которые представляют собой симптоматику одной из форм дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Именно эта форма очень часто встречается у учащихся 1-2 классов. Причиной специфических ошибок является недостаточное различение звуков, неумение детей выделять звуки из состава слова и определять их последовательность в слове. Следовательно, проблема профилактики дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза является весьма актуальной.

По мнению Л.Ф. Смирновой, для детей с недоразвитием речи характерна пониженная способность анализировать явления языка, несформированность языкового анализа и синтеза, они не всегда способны подмечать и выделять звуковые, морфологические и синтаксические элементы речи. Кроме того, у них наблюдается недостаточная сформированность слухоречевой памяти и внимания, навыков самоконтроля. Трудности освоения письменной речи у школьников с ОНР носят стойкий характер [28].

Поскольку важным элементом в логопедическом сопровождении первоклассников является своевременная и целенаправленная коррекционно-развивающая и пропедевтическая работа в подготовительный период обучения грамоте, то нами было принято решение о написании работы на эту тему.

Объект исследования: функция языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса.

Предмет исследования: направления профилактической работы по преодолению дисграфии на основе языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса, картотека игр-заданий.

Цель исследования: теоретически изучить и эмпирически определить содержание логопедической работы, направленной на профилактику дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Для достижения поставленной цели были определены задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать специальную и психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить уровень сформированности навыков языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с ОНР (III уровень речевого развития).

3. Разработать и систематизировать комплекс заданий и упражнений по развитию языкового анализа и синтеза для обучающихся 1 класса с ОНР (III уровень речевого развития).

Методы исследования:

Теоретические: анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, обобщение.

Эмпирические: педагогический эксперимент, беседа, разработка комплекса игр и упражнений.

База исследования: МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 5 детей младшего школьного возраста с логопедическим заключением: ОНР (III уровень речевого развития), дизартрия.

Структура исследования: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ 1 КЛАССА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1 Понятие письмо в специальной психолого-педагогической литературе

Важным и сложным этапом в развитии каждого ребенка – является этап овладения письменной речью.

Знакомство с современной литературой по данному вопросу показывает, что проблема требует своего исследования и разрешения.

В отечественной логопедии представления о понятии письма складывались постепенно.

Согласно определению В.И. Селивёрстова, письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать ее на расстояние [27].

Л.С. Выготский в работе «Мышление и речь» впервые разделил понятия «письмо» (как технику фиксирования устной речи при помощи графических знаков) и «письменная речь» (как процесс речепорождения, создания текста) [4].

С позиции Т.В. Ахутиной письмо наряду с операциями по переработке слухоречевой, кинестетической информации включает в себя переработку зрительной и полимодальной зрительно-пространственной информации, усвоение которой вызывает большие трудности, особенно у начинающих писать [19].

По мнению И.Н. Садовниковой, "письмо" – это знаковая система фиксации речи, которая может быть зафиксирована во времени и передана в отдаленные места с помощью графических элементов [26].

М.М. Безруков определяет "письмо" так: "Письмо – это особая форма речи, при которой элементы устной речи фиксируются на бумаге путем рисования соответствующих им графических символов". [2].

В частности, А.Р. Лурия в своей работе "Очерк психофизиологии письма" утверждает, что процесс письма представляет собой сложное психическое содержание, включающее ряд операций, взаимосвязанных с хранящимися в сознании морфемами и языковыми образами. В интерпретации ученого, письмо сводится к анализу временной последовательности независимых звуковых изменений по мере их перехода в различные устойчивые фонемы. Такой звуковой анализ слов предполагает сознательное отношение к своему языку, то есть способность абстрагироваться от значения слова и сосредоточиться на его выразительной схеме, последовательности звуков [17].

В концепции А.Р. Лурия утверждается, что все блоки мозга задействованы в любой деятельности. Каждый структурный элемент находится в определенной области мозга и относится к одному из трех блоков. Первый блок – энергетический, который создает оптимальный тонус коры головного мозга и энергетическую базу для целенаправленной деятельности, такой как процесс письма. Второй блок – блок приема, обработки и хранения информации, который содержит функциональную организацию письма, такую как слуховая, кинестетическая, визуальная и мультимодальная информация. Третий блок – блок программирования, регуляции и контроля, который содержит структурные компоненты письма, такие как последовательная организация движений и программирование, регулирование и контроль акта письма. Эта концепция А.Р. Лурия является одной из основных теорий в психологии человеческого мозга. Она помогает понять, как мозг функционирует в процессе деятельности, включая письмо. Теория может быть полезна для разработки методов обучения письму и для понимания проблем, связанных с нарушениями письма, таких как дисграфия. Кроме того, она может помочь понять, какие области мозга могут быть связаны с другими видами деятельности, такими как чтение, речь или математика.

Психофизиологической основой письма является совместная работа анализаторных систем: общей двигательной, речедвигательной, речеслуховой,

речевизуальной и речедвигательной.

Токарева отмечает, что роль слухового анализатора является решающей в процессе письма. Дети, которым трудно различать звуки на слух, записывают услышанные звуки произвольными буквами. В результате письмо часто сопровождается смешением близкородственных фонем, пропусками [29].

Функции слухового анализатора развиваются быстрее, чем функции двигательного анализатора. Постепенно в процесс письма включились глаз и рука, и тогда взаимодействие акустического, оптического, кинестетического и речедвигательного компонентов письма стало особенно важным. Все системы анализаторов образуют сложную систему условных рефлексов, взаимосвязанных и взаимодействующих для обеспечения процесса письма.

Для того, чтобы ребенок мог успешно обучаться письму, ему необходимо иметь определенную базу или предпосылки. В последние годы, при определении готовности ребенка к обучению в школе, исследователи стали использовать понятие "функциональный базис письма". Это психологическая основа, которая должна быть сформирована у ребенка к началу обучения и предполагает сохранность и функционирование всех психологических компонентов, необходимых для создания акта чтения и письма.

Компоненты функционального базиса письменной речи включают в себя зрительное восприятие, зрительный анализ и синтез, зрительную память, сохранность сукцессивных процессов, двигательные действия во время письма и речевой компонент.

По мнению А.Н. Корнева, в структуру функционального базиса письма также необходимо включать сформированность языковых компонентов речи, зрительно-пространственную ориентацию и состояние изобразительно-графических способностей. Предпосылки функционального базиса письма начинают развиваться и формироваться у детей к 5-6 годам.

А.Н. Корнев выделяет три уровня функциональной структуры письма:

Первый уровень включает в себя навыки звукобуквенной символизации, навык моделирования звуковой структуры слов и графомоторные навыки;

Второй уровень - способность к символизации, фонематическое восприятие и представления, операции фонологического структурирования слов, операции трансформации временной последовательности звуков, пространственная последовательность букв и зрительно-моторная координация;

Третий уровень - интеллектуальное развитие, развитие условных рефлексов, уровень развития сукцессивных способностей и развитие пальцевого праксиса. Информация на эту тему может быть полезной для родителей, которые хотят помочь своим детям подготовиться к школе и развить необходимые навыки для успешного обучения письму. Они могут использовать эту информацию, чтобы понимать, какие компоненты необходимо развивать у своих детей и какие упражнения могут помочь им в этом.

Р. Е. Левина отмечает, что формирование письменной речи связано с развитием таких компонентов устной речи, как, фонетико-фонематическая сторона речи и лексико-грамматический строй речи [12].

Структура процесса письма и предпосылки его формирования представлены в трудах Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой и других ученых.

Процесс письма является психической деятельностью, реализующейся благодаря совместной работе различных зон мозга, имеющих сложную психофизиологическую организацию.

Учёными выделяются группы предпосылок к формированию письменной речи:

1. Сенсомоторные;
2. Психологические;
3. Лингвистические.

Для успешного овладения письмом у детей необходимо наличие трех

групп предпосылок:

Первая группа предпосылок включает в себя функциональную состоятельность анализаторных систем мозга и готовность к взаимодействию в процессе восприятия, соотнесения и перекодирования сенсорной информации;

Вторая группа предпосылок связана с психологической готовностью ребенка к обучению и произвольному овладению сложным навыком письма;

Третья группа предпосылок связана с языковыми способностями ребенка.

Функциональная состоятельность анализаторных систем мозга и их готовность к взаимодействию в процессе восприятия являются важными предпосылками для успешного овладения письмом. Для этого необходимо, чтобы у ребенка были развиты зрительное и слуховое восприятие, моторные функции и слухо-оптико-моторная координация.

Психологическая готовность ребенка к обучению и произвольному овладению сложным навыком письма зависит от физиологического и социального развития ребенка. Для успешного усвоения и реализации письменной деятельности требуется участие памяти, внимания и мышления.

Языковые способности ребенка играют ведущую роль в овладении письмом. Для успешного овладения письмом необходимо усвоить языковую систему, формировать навыки и умения полноценно использовать языковые средства. Развитие языковых способностей происходит в процессе общения ребенка с окружающими и овладения им речью. В результате накопления лексических и грамматических средств языка, развития когнитивных способностей и опыта речевого общения, формируется лингвистическое мышление, что является важной предпосылкой для успешного овладения письмом.

1.2 Языковой анализ и синтез, роль в становлении письменной речи

В период дошкольного обучения дети с нормальным развитием речи учатся разбирать слова на слоги и звуки, а также соединять их в предложения. Они также узнают понятия, такие как "слово", "слог", "звук" и "буква". Однако, дети с речевыми нарушениями могут испытывать трудности в усвоении этого материала. Для решения этой проблемы рекомендуется проводить логопедические занятия, которые помогут развить языковой анализ и синтез. Это является одним из основных направлений логопедической работы по устранению звуковых ошибок на письме. Нарушения языкового анализа и синтеза могут привести к дисграфии и характерным ошибкам в написании. Работы по коррекции нарушений операций языкового уровня включают в себя развитие навыка анализа предложения на слова, слогового анализа и синтеза, фонематического анализа и синтеза, а также развитие дифференциации фонем. [11].

Термин "языковой анализ и синтез" и его различные вариации встречаются в работах ученых, которые изучают проблемы коррекции нарушений письменной речи и развития языковой способности.

В.А. Ковшиков подчёркивает, что языковой анализ и синтез представляет собой «широкую область операций над языком, включающей, в том числе, и фонематический анализ». Несмотря на то, что, по мнению учёного, как языковую операцию, фонематический анализ можно разделить на три части: фонематический анализ, фонематический синтез, фонематические представления, – автор «для удобства изложения» предлагает пользоваться одним обобщающим термином – «фонематический анализ».

В литературе также, помимо узкой, существует широкая трактовка данного понятия. Например, Н.В. Микляева для изучения особенностей языкового анализа и синтеза предлагает задания на определение количества слогов, повторение предложения с ориентировкой на графическую модель, вычленение первого и последнего звука в слове [18].

В то же время И.В. Прищепова демонстрирует развернутый подход к его изучению, выделяя, во-первых, анализ структуры предложения и составление предложения из слов, данных в беспорядке; во-вторых, деление слов на слоги; в-третьих, исследование фонематического анализа, синтеза, представлений; в-четвертых, определение характера звуков в словах [23].

Р.Е. Левина впервые подробно описывает систему работы по развитию навыков звукового состава слов (звукового анализа слов) у детей с нарушениями речи. Она описывает простые формы звукового анализа (дифференциация и выделение звуков из словообразования, выделение звуков из слов, выделение согласных из начала слов или гласных из конца слов, подбор слов, начинающихся с определенного звука, сравнение слов по звукообразованию) и сложные формы (деление предложений на слова, слов на слоги, слогов на звуки), порядок и положение звуков в слове) [12].

Л.Ф. Спирина и А.В. Ястребова относят анализ и синтез звуков и развитие слухового восприятия (дифференциация звуков речи, формирование слоговых структур в словах, звуковой анализ структур слов) к одному из направлений логопедической работы по коррекции фонематических нарушений языка у детей младшего школьного возраста.

Л.С. Цветкова определяет звуковой анализ как одно из звеньев сенсорно-моторного уровня письма, подразумевающее умение выделять отдельные звуки из артикулируемых слов и преобразовывать их в устойчивые фонемы, а также манипулирование построением звуковых последовательностей в словах.

Многие авторы используют термин "фонемный анализ" для обозначения спонтанного полного фонемного анализа слов разной длины, записи слов разной сложности и использования миниатюрных текстов.

И.Н. Садовникова отмечает необходимость работы над развитием навыков построения предложений [26].

В связи с вышеизложенным, терминология, используемая в логопедической литературе, наряду с термином "языковой анализ и синтез",

определяет направление работы по изучению и формированию отдельных составляющих. Это объясняется тем, что не существует общепризнанного подхода к изучению и формированию письменной речи как единой системы, необходимой для ее общего развития.

Следует отметить, что Д.Б. Эльконин в своих ранних работах был согласен с Р.Е. Левиной и использовал "звуковой анализ слов" вместе со "звуковым составом языка", определяя развитие этой способности у детей как важнейшую предпосылку правильного обучения грамоте. Затем она считает звуковой анализ слов ограниченным понятием в обучении грамоте и вместо него вводит термин "фонемный анализ", т.е. создание последовательности фонем в полном слове [33].

Чтобы определить понятия языкового анализа и синтеза, обратимся к современной лексике (описательной, психологической, лингвистической, иностранной и учебной).

Анализ понимается как "разложение целого, расчленение его на составные элементы", а синтез - как "соединение отдельных элементов в целое". Анализ также определяется как "научный метод исследования вещей путем изучения их отдельных аспектов, свойств и составных частей", а синтез - как изучение "единства явления и взаимосвязи его частей".

С точки зрения прикладной лингвистики языковой анализ понимается как то же самое, что и лингвистический анализ, то есть "разложение сложного языкового целого на составные части (применительно к школьной практике)", и выделяются различные виды лингвистического анализа (например, орфография, морфология, синтаксис, словообразование).

Поскольку лингвистический анализ подразумевает "разложение сложного целого языка на составные части", а сам термин "лингвистика" подразумевает "все, что связано с языком", мы обратимся к психолингвистической литературе для определения лингвистических единиц. В психолингвистике языковые единицы определяются как фонемы, морфемы, лексемы (слова) и предложения, причем единицами речи являются слоги.

На основе теоретического анализа литературы по понятию "языковой анализ и синтез", данное исследование определяет его как технику умственной деятельности, при которой сложный цельный язык мысленно разбивается на составные части (фонемы, слоги, слова и предложения) и объединяется в единую языковую единицу.

Языковой анализ и синтез включает в себя анализ и синтез слов и предложений, анализ и синтез слогов, фонематический анализ и синтез. Рассмотрим каждую из этих позиций более подробно.

Анализ структуры предложения относится к способности определять количество, порядок и положение слов в предложении.

Слоговой анализ – это способность разбивать слова на составляющие их слоги. Анализ слогов также помогает учащимся научиться более эффективно анализировать произношение слов. Он делит слова на слоги, которые являются более простыми единицами речи, затем его делить на звуки. Синтез слогов – это способность соединять слоги в целые слова и распознавать эти слова.

Из всех видов анализа потока речи (деление предложений на слова, слов на слоги и слов на звуки), фонематический анализ слов является самым сложным для детей. Термин "фонематический анализ" определяет как элементарный, так и сложный фонематический анализ.

Элементарный (простой) фонематический анализ предполагает выделение звука на фоне слова (узнавание). Эта форма спонтанно развивается у детей дошкольного возраста. Более сложная форма предполагает выделение первого и последнего звуков в слове и определение их позиции (начало, середина или конец слова). Самым сложным является определение порядка звуков в слове (какой звук первый, второй, третий и т.д.), их количества и соотношения с другими звуками (какой звук идет после, а какой перед), но ребенку этот анализ не нужен. В школе, во время добукварного периода, дети работают над анализом речевого потока. Однако этот период очень короткий. Поэтому, если ребенок приходит в школу совершенно

неподготовленным к фонематическому анализу слов, он не сможет быстро освоить этот сложный навык и неизбежно будет искажать структуру слов в тексте.

Синтез фонем – это умственный процесс объединения частей в целое. Это способность объединять отдельные звуки в слово и осознавать, что слово мысленно "состоит из звуков". Этот процесс противоположен анализу, но оба они тесно связаны и неразделимы.

Во многих изученных работах методы тестирования языкового анализа и синтеза и их различные компоненты описаны без четкого определения возрастных групп: возрастные границы не указаны вообще или определены очень широко, например, "для детей в возрасте 6-10 лет". Также отсутствует систематизированный и дифференцированный аудиоматериал для изучения языкового анализа и синтеза в разных возрастных группах.

Процессы овладения дошкольниками звуковыми структурами русского языка достаточно хорошо изучены и описаны в психолого-педагогической литературе. В работах, описанных в.

Л.С. Волкова утверждает, что овладение звуковым аспектом языка включает процесс развития произносительной стороны речи и процесс развития восприятия речи [13].

По мнению М.М. Алексеевой и Б.И. Яшиной, развитие восприятия звуковых структур связано с формированием фонематического восприятия у детей [1].

По мнению А.Н. Гвоздева, функции слуховых анализаторов детей формируются в самом раннем возрасте. Они способны распознавать звук голоса человека и реагировать на него смехом или плачем в зависимости от интонации голоса.

С шестимесячного возраста они начинают имитировать отдельные фонемы, слоги подражания тону, темпу, ритму, мелодике и

интонации.

К двум годам они могут различать квазиомонимы (слова, отличающиеся только одним звуком в одной и той же позиции). В этом возрасте формируется полное фонематическое восприятие всех звуков родного языка. Они способны различать слова, отличающиеся одной фонемой [6].

Н.Х. Швачкин делит процесс распознавания речи на два этапа:

- Дофонемную (от рождения до одного года);
- фонемную (после одного года).

На дофонемном этапе дети не могут различать фонемы (звуки слов и структуру слога); до одного года смысловое значение для детей несут высота тона, ритм и общий звуковой рисунок слов; до шести месяцев доминирует интонация; в шесть месяцев в центре смыслового значения становится ритм.

На фонемной стадии "фонематическое развитие идет быстрее, чем артикуляционные способности ребенка, и является основой для улучшения произношения". На этом этапе ребенок начинает дифференцировать фонемы. Сначала они начинают различать контрастные, затем сложные и затем акустически близкие.

К четырем годам дети способны выделять звук на фоне слов.

С пяти лет: дети способны различать ударные гласные звуки в начале слов.

С шести лет:

- 1) способность определять первый согласный звук в слове;
- 2) распознавать последний звук в слове;
- 3) определять согласный звук в середине слова;
- 4) определять последовательность звуков в слове;
- 5) определить количество звуков в слове.

Полным фонематическим анализом ребёнок овладевает в процессе

обучения грамоте [6].

Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова пишут, что к концу дошкольного возраста ребёнок правильно слышит каждую фонему языка, не смешивая её с другими фонемами, овладевает их произношением [38].

Примерно в возрасте с 3-7 лет у ребенка развивается навык слухового контроля над своим произношением [8].

А.Н. Гвоздев рассматривает усвоение слогового состава слова и выделяет особенности слоговой структуры русских слов. При овладении слоговой структурой ребенок учится воспроизводить слоги слова в порядке их сравнительной силы – сначала из всего слова передается только ударный слог, затем появляется первый предударный и, наконец, слабые безударные слоги. В течение определенного периода наблюдается пропуск (элизия) слогов.

Согласно схеме системного развития нормальной детской речи, составленной Н.С. Жуковой на основе материала из книги А.Н. Гвоздева "Вопросы изучения детской речи", формирование слоговой структуры слов происходит на следующих этапах:

1) 1 год и 3 месяца - 1 год и 8 месяцев - Часто воспроизводит один слог (ударный) или два одинаковых слога услышанных слов "ба-ба", "ду-ду";

2) 1 год 8 месяцев - 1 год 10 месяцев - Воспроизведение двухсложных слов; в трехсложных словах часто опускается один слог: "сака" (собака);

3) 1 год 10 месяцев - 2 года 1 месяц - В трехсложных словах по-прежнему отсутствует один слог, часто префиксальный: кусу (укушу); в четырехсложных словах количество слогов иногда сокращается;

4) 2 года 1 месяц - 2 года 3 месяца - В многосложных словах предударный слог часто опускается, иногда в виде приставки: "ципилала" (прицепилась);

5) 2 года 3 мес. - 3 года - Слоговая структура нарушается редко и

проявляется в основном в незнакомых словах.

Первое детское слово – это первое высказывание. Дети с нормальным развитием речи на втором году жизни еще не способны формировать сложные предложения; их коммуникативные намерения элементарны и просты, и они могут многое выразить с помощью ограниченного словарного запаса в сочетании с невербальными символами. К 1,5 годам у большинства детей появляются первые предложения, но они не всегда сразу замечаются окружающими; в конце периода коротких предложений из двух слов у многих детей происходит так называемый взрыв словарного запаса. Это означает быстрое увеличение активного словарного запаса и возможный переход к многословным высказываниям: к двум годам большинство детей способны создавать предложения из трех или четырех слов. [6].

В период освоения многословных предложений происходит активное развитие морфологической системы – ребенок усваивает категорию падежа, овладевает склонением существительных, категориями вида, наклонения и времени глагола, а также способами глагольного словоизменения [30].

Таким образом, готовность к языковому анализу и синтезу приобретается в процессе формирования устной речи на протяжении всего дошкольного возраста. Практические представления о звуковом составе языка формируются на основе фонематического анализа и восприятия. В этом процессе существенную роль играют память и внимание [9].

1.3 Психолого-педагогическая характеристика обучающихся 1 класса с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития)

Общее недоразвитие речи – это сложный комплекс речевых нарушений, при которых слух и интеллект в норме, но нарушено

формирование всех компонентов, связанных со звуковой и смысловой сторонами речевой системы. Это определение было дано Р.Е. Левиной и группой исследователей из Института Дефектологии (Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирова, Г.Ф. Жаренкова).

Левина выделила три уровня развития языка, которые отражают типичное состояние языкового компонента у детей с ОНР. Каждый уровень

характеризуется соотношением первичных и вторичных симптомов, которые задерживают формирование языковых компонентов.

Переход от одного уровня к другому определяется появлением новых языковых навыков, повышением языковой активности и мотивации к речи, а также изменением субъективного смыслового содержания.

Он определяется мотивацией к речи и изменениями субъективного семантического содержания. Характеристика Т.Б. Филичевой детей с СПЛ дополняется четвертым уровнем развития языка.

Рассмотрим наиболее подробно третий уровень развития языка. Это

характеризуется расширенным пунктуационным и лексическим запасом, грамматика, речь и фонемы заметно недоразвиты.

В самостоятельной речи дети используют простые предложения. Есть попытки использовать сложные схемы предложений.

Значение многих слов используется неправильно на фоне относительно развернутой речи.

Значение многих слов используется неправильно в относительно развернутой речи. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Очень мало слов описывают свойства, качества, состояния или действия предметов.

Звуковая сторона на третьем уровне хорошо сформирована.

Наблюдаются нерегулярные звуковые изменения, звуки разных слов произносятся по-разному. Изолированные звуки дети произносят правильно, но чередуют их в слове или предложении [32].

На этом уровне дети используют всю слоговую структуру слова.

Наблюдаются лишь остаточные явления замены звуков, слогов и слов (колбаса: "кобалса", сковорода: "соквоешка").

Дети с общим недоразвитием речи (III уровень развития) имеют определенные особенности в способности к языковому анализу и синтезу. Наиболее типичными ошибками являются: пропуск согласных при артикуляции (школа - "кола"), пропуск гласных (дом - "дма"), перестановка букв (окно - "коно"), добавление букв (таскали - "тасакали"), пропуск, добавление и перестановка слогов (стакан - "ката"). Фонематический анализ должен быть сформирован у ребенка не только во внешнем плане, но и во внутреннем плане, по представлению.

Нарушение деления слов в предложениях проявляется в слиянии слов, особенно предлогов с другими словами (идёт дождь - идедошь, в доме - вдоме), разделении слов (белая береза растет у окна - белабе заратет ока) и раздельное написание приставок и корней (наступила - на ступила) [12].

По мнению Л.Г. Парамоновой, к ошибкам, связанным с несформированностью языкового анализа и синтеза, относятся

- пропуск гласных букв в словах (упал - упла)
- пропуск согласных букв, особенно при стечении согласных букв (стол - сол, встают - стают)
- неправильная расстановка букв в слове (есть- етьс, клюква - клювка);
- пропуск слогов или букв в слове (бабочка - бачка);
- слияние слов в предложении (кот лежит на стуле - котлежитнастуле).

По определению авторов, эти ошибки отражают неумение детей ориентироваться в потоке разговора (в последнем случае дети не могут объединить в потоке разговора даже отдельные слова) [27].

Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова выделяют следующие группы ошибок при нарушении языкового анализа и синтеза

- Искажения звуко-буквенной структуры слова: перестановки букв и слогов, пропуски, добавления, персеверации и контаминации (например, весна вместо весна, стана вместо страна, кулбок вместо клубок);

- Искажения в структуре предложения: раздельное написание слов, объединение слов, контоминации слов (например истеплых стран летя грачи–вместо из теплых стран летят грачи) [12].

А.Н. Корнев перечисляет следующие симптомы:

- Нарушения слогового анализа и синтеза, при которых искажается слоговая структура слов - пропуск слогов, перестановка слогов, добавление слогов;

- Фонематический анализ искажается в звукобуквенной структуре (возникают ошибки в виде пропуска гласных, пропуска согласных букв, добавления букв и т.д.) [10].

И.Н. Садовникова также отмечает, что отсутствие звукового анализа приводит к следующим видам специфических ошибок: пропуск, перестановка и вставка букв или слогов.

Отсутствие различения всех звуковых компонентов слова, например, "снки" - "санки", "кичат" - "кричат", означает, что все звуковые компоненты слова не различаются. Пропуск некоторых букв в слове является результатом более серьезного нарушения звукового анализа, ведущего к искажению и упрощению структуры слова: здоровье - 'дорве', брат - 'бт', девочка - 'девча', колокольчик - 'калкочи'.

Перемещение букв и слогов вызвано трудностями, возникающими при анализе фонетической последовательности слова. Слоговая

структура слова может оставаться неискаженной, например, чулан - "чунал", плюшевого - "плюшегово", ковром - "корвом", на лугах - "нагалух", взъерошился - "зверорошил". Существует множество перестановок, искажающих слоговую структуру слова. Так, односложные слова, состоящие из обратного слога, заменяются прямыми словами: он - «но», от школы - «то школа», из берегов - «зи берегов». В двусложных словах, состоящих из прямых слогов, один из слогов заменяется постпозицией: зима - "зиам", дети - "дейт". Наиболее распространены транспозиции в словах с соединенными согласными: двор - "довр", стер - "серт", брат - "барт" и т.д.

По мнению И.Н. Садовниковой, вставка гласных обычно происходит при соединении согласных (особенно при взрыве одного из них): "шекола", "девочика", "душиный", "ноябарь", "дружено", "Александр".

Для обозначения нарушения процесса формирования письма в логопедии принят термин «дисграфия». В настоящее время, в словарях представлены следующие определения термина «дисграфия».

Дисграфия – комплексное нарушение письма (нарушение почерка, специфические ошибки), может быть связано с нарушениями речи или других базовых функций, а также с неэффективным применением методики обучения [28].

Дисграфия – частичное нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки: искажения и замены букв, искажения звуко–слоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы на письме [33].

В работах отечественных ученых, посвященных проблемам нарушений письменной речи, термин «дисграфия» определяется неоднозначно.

По мнению Л.С. Волковой, дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма.

Р.И. Лалаева характеризует дисграфию как частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, вследствие несформированности высших психических функций, участвующих в процессе письма.

И.Н. Садовникова определяет дисграфию как частичное расстройство письма, где основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, что не связано с нарушением слуха, зрения, снижением интеллекта.

Речь идет о трудностях, которые могут возникнуть у младших школьников при овладении письменной речью. Основным признаком таких трудностей является наличие постоянных ошибок, которые не связаны с умственным отставанием, проблемами со зрением или слухом, а также не обусловлены нерегулярностью школьного обучения. Эти трудности могут быть связаны с дислексией и дисграфией, которые часто встречаются вместе. Дислексия – это расстройство, которое затрудняет распознавание и правильное произношение слов, а также понимание написанного текста. Дисграфия, в свою очередь, связана с трудностями в написании букв и слов, а также с нарушением грамматики и пунктуации. Важно отметить, что дислексия и дисграфия не являются признаком низкого интеллектуального уровня. Дети с этими расстройствами могут иметь высокий уровень интеллекта, но испытывают трудности при чтении, написании и понимании текстов. В таких случаях важно обратиться к специалистам, которые помогут определить наличие дислексии или дисграфии и разработать индивидуальную программу обучения для ребенка. [32].

В основе дисграфии могут лежать различные причины:

- 1) причины биологического характера;
- 2) причины социально–психологического характера [34].

Анализ литературных данных позволяет установить целый ряд

причин, возникших одновременно или последовательно.

По мнению И.Н. Садовниковой, нарушения чтения и письма могут быть вызваны задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие вредностей, действовавших в различные периоды развития ребенка. Кроме того, дислексия и дисграфия возникают при органических речевых расстройствах (С.М. Блинков, А.Р. Лурия, С.С. Ляпидевский, М.Е. Хватцев).

В отечественной литературе распространена концепция Р.Е. Левиной, которая рассматривает дислексию как проявление системного нарушения языка и отражение недоразвития всей устной речи [40]. Основным симптомом дисграфии являются стойкие своеобразные (не связанные с применением орфографических правил) ошибки.

В отечественной науке существуют разные подходы к пониманию дисграфии и ее классификации. Многообразие патогенетических факторов и разных механизмов нарушения письменной речи говорит о сложности рассматриваемой проблемы.

Дисграфию на основе нарушения языкового анализа и синтеза авторы рассматривают с разных точек зрения: Т.В. Ахутина, описывает ее как регуляторную, обусловленную несформированностью произвольной регуляции действий (функций планирования и контроля). А.Н. Корнев относит ее к метаязыковым, то есть страдают не языковые (фонологические), а метаязыковые процессы: операции, связанные с осознанием основных лингвистических единиц членения речи (предложение, слово, слог, звук) и анализом устных высказываний на эти условные единицы.

На современном этапе специалисты коррекционной педагогики в своей работе опираются на классификацию, в основе которой лежит лингвистический подход, где причинами дисграфии является

недостаточность высших психических функций, механизмы расстройств связаны с несформированностью операций письма языкового характера. Данная классификация разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. Герцена в 70-80-е гг. и доработана и уточнена Р.И. Лалаевой в 1997 г.

В данной классификации это – дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, при которой могут быть неполноценны разные виды этих сложных операций: деление предложения на слова и синтез предложения из слов, слоговой и фонематический анализ и синтез. Проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения: искажения звукобуквенной структуры слова; нарушение деления предложений на слова.

Таким образом, третий уровень общего недоразвития речи характеризуется следующими недостатками:

1. На фоне сравнительно развернутой речи наблюдаются неточное знание и неточное употребление многих обиходных слов. В активном словаре детей преобладают существительные и глаголы. Мало слов, характеризующих качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий. Большое количество ошибок наблюдается в использовании простых предлогов, почти не используются в речи более сложные предлоги.

2. Наблюдается недостаточная сформированность грамматических форм языка – ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении. Способами словообразования дети почти не пользуются.

3. В активной речи дети используют преимущественно простые предложения. Отмечаются большие затруднения, а часто и полное неумение распространять предложения и строить сложные предложения (сочиненные и подчиненные).

4. У детей с общим недоразвитием речи (III уровень развития) имеются определенные особенности навыков языкового анализа и синтеза. Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (школа – «кола»), пропуски гласных (дома – «дма»), перестановки букв (окно – «коно»), добавление букв (таскали – «тасакали»), пропуски, добавления, перестановки слогов (стакан – «ката»).

5. Нарушение деления предложений на слова проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами (идет дождь – идедошь; в доме – вдоме); раздельное написание слова (белая береза растет у окна – белабе заратет ока); раздельное написание приставки и корня слова (наступила – на ступила).

1.4 Роль логопедических занятий для профилактики дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с общим недоразвитием речи (III уровень развития)

Коррекционная работа наиболее успешна, когда трудности с письмом начинаются рано, а профилактика еще более эффективна в предотвращении возникновения этих нарушений. Поэтому необходимо как можно раньше предупреждать возникновение нарушений письма у детей до школьного возраста путем устранения уже имеющихся предпосылок.

Профилактика (от греческого *prophylaktikos* - защитный) - это система мер по предупреждению речевых нарушений и является одной из основных задач образовательных учреждений, а также одним из ключевых направлений логопедической работы.

Это особое направление логопедической работы включает в себя следующие задачи

а) Предупреждение речевых и языковых нарушений - первичная профилактика;

б) предупреждение перехода речевых нарушений в хроническую форму и профилактика последствий речевой патологии - вторичная профилактика; и

в) социальная и профессиональная адаптация людей с нарушениями речи - третичная профилактика.

Первичная профилактика предполагает устранение основных этиологических факторов, связанных с речевыми нарушениями. Это начинается с создания благоприятных условий для матери еще до рождения ребенка.

Меры первичной профилактики также включают меры по предупреждению патологии плода и новорожденных в перинатальный период:

Здоровье матери, оптимальное ведение беременности, профилактика осложнений беременности, профилактика родовых травм и неонатальных инфекций;

Меры по снижению физической и инфекционной заболеваемости у детей первых лет жизни - перинатальный период;

Ранняя диагностика и своевременное лечение мозговых нарушений у детей;

Ранняя диагностика и лечение речевых нарушений у детей;

Работа с неблагополучными семьями и семьями детей, не посещающих детский сад.

Вторичная профилактика – это раннее выявление предрасположенности к нарушениям письма и проведение ряда профилактических мероприятий.

По мнению А.Н. Корнева, профилактика на этом этапе включает в себя следующие меры:

1) Своевременное выявление детей "группы риска" и коррекционно-

профилактическая работа с теми, у кого повышенный риск нарушений;

2) коррекция речевых и фонологических нарушений; и

3) формирование функциональной основы письма, т.е. развитие фонетических навыков и функций, необходимых для овладения чтением и письмом (стимулирование осознания звуковой стороны речи, слухового внимания, совершенствование фонематического восприятия и обучение правильным фонематическим представлениям, формирование навыков фонематического анализа и синтеза);

4) развитие зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления (улучшение использования сенсорных критериев и приобретение соответствующих лингвистических понятий, развитие схематического пространственного представления).

5) Развитие последовательной компетенции (упражнения на развитие способности анализировать, запоминать и воспроизводить временную последовательность явлений;

6) Способность концентрировать, рассеивать и переключать внимание.

Основным направлением третичного этапа профилактики является социальная и профессиональная адаптация лиц с нарушениями речи.

Логопедические занятия, направленные на вторичную профилактику, вводятся в основной курс (букварный период), когда дети уже прошли подготовительный период обучения грамоте (добукварный период). В конце подготовительного периода дети уже имеют первичное представление о словах как структурных единицах языка и знакомы со словами как частью предложения. Они учатся писать элементы строки и нотной записи как структурные единицы графической системы письменного русского алфавита и знакомятся с формой узора элементов письменной буквы.

Приступая к самому длительному и важному основному этапу

обучения грамоте (алфавиту), необходимо знать следующие принципы логопедической работы по профилактике нарушений письма на основе лингвистического анализа и синтеза.

Профилактическая работа основывается на основных общедидактических принципах логопедии:

а) этиологические принципы (учитывающие механизм нарушения письма)

б) принципы, учёта симптоматики нарушения и структуры речевого дефекта (в логопедической работе необходимо не только сформировать определенные умственные действия, но и довести их до автоматизма)

в) принципы систематичности и последовательности (формирование умственных действий - сложный и длительный процесс, который начинается с развернутых внешних манипуляций, которые сокращаются, координируются, автоматизируются и постепенно превращаются в умственные планы)

г) принцип развития с учетом "зоны ближайшего развития" (постепенное усложнение трудового и речевого материала при работе учитывает психологические особенности ребенка. По мере того, как умственные действия формируются и становятся автоматическими, можно переходить к более сложному речевому материалу)

д) принцип системности (профилактика и коррекция нарушений письма на основе нарушений языкового анализа и синтеза основывается на использовании систематизированных методов); и

е) онтогенетический принцип (необходимо учитывать этапы и последовательность формирования функции, чтобы обеспечить овладение письмом в процессе его формирования); и

ж) принцип сознательности и активности;

з) принцип доступности.

Опираясь на существующие формы лингвистического анализа и синтеза, профилактическая работа строится в соответствии с их последовательным развитием. Основное внимание уделяется развитию звукового анализа и синтеза, затем слогового анализа и лингвистического анализа. Таким образом, задачи вторичной профилактики на логопедических занятиях будут следующие:

1. Развитие звукового анализа и синтеза.
2. Развитие слогового анализа и синтеза.
3. Развитие анализа состава предложения и синтез слов в предложении.

Выводы по 1 главе

Таким образом, рассмотрев теоретические вопросы изучения формирования письма у обучающихся 1 класса с ОНР мы сделали следующие выводы.

1. Письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать её на расстояние.

2. Овладение письмом на уровне всех операций возможно, если ребенок владеет: навыком фонематического анализа, осознает фонематическую последовательность звуков в слове, его фонематическое восприятие позволяет слышать слово, звуки; он полноценно владеет слухопроизносительной дифференциацией всех фонем языка, навыком языкового анализа, которому подвергается слово или предложение, слово на фоне предложения, предложение на фоне текста.

3. При речевой патологии нарушены все компоненты языкового анализа и синтеза. Дети деформируют звуковой и слоговой контур слов за счет сокращения и добавления числа слогов, сокращения стечения согласных и добавления гласных между стечениями согласных звуков; в

своей речи используют одно–двусоставные предложения, ошибки на уровне словосочетаний и предложений выражаются в аграмматизмах.

4. Задачами профилактики дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза на логопедических занятиях являются:

1. Развитие звукового анализа и синтеза;
2. Развитие слогового анализа и синтеза;
3. Развитие анализа состава предложения и синтез слов в предложении.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА ОБУЧАЮЩИХСЯ 1 КЛАССА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1 Методика исследования уровня сформированности языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с общим недоразвитием речи (III уровень развития)

В ходе констатирующего эксперимента было проведено логопедическое обследование сенсомоторного уровня речи и навыков языкового анализа у учеников 1 класса, обучающихся по АООП НОО (вариант 5.2). Для проведения исследования была сформирована экспериментальная группа школьников, в которую вошли обучающиеся 1 класса, возрастной состав 7 – 8 лет, в количестве 5 человек. У всех детей логопедическое заключение соответствовало категории лиц с нарушениями речи, заявленное в теме исследования: «Общее недоразвитие речи (III уровень развития), дизартрия».

Цель экспериментальной работы: изучить особенности навыков языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с логопедическим заключением: ОНР (III уровень развития), дизартрия.

Задачи экспериментальной работы:

1. Подобрать диагностические методики для выявления уровня

сформированности навыков языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с ОНР;

2. Провести диагностическое обследование уровня сформированности навыков языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с ОНР (III уровень развития).

3. Определить содержание логопедической работы, разработать и систематизировать комплекс игр и упражнений по профилактике возникновения дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).

4. Проанализировать результаты экспериментальной работы и сделать выводы.

Поставленные цель и задачи определили логику, этапы и комплекс методов экспериментальной работы: теоретический анализ специальной и психолого-педагогической литературы, связанный с различными аспектами проблемы, констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента.

Экспериментальное исследование проводилось в три этапа:

1. Констатирующий этап эксперимента был реализован во временных рамках: октябрь 2022-2023 учебного года. Цель этапа: определение уровня сформированности навыков языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с общим недоразвитием речи (III уровень развития), дизартрия. Констатирующий этап эксперимента содержал деятельность по определению уровня развития навыка языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с ОНР (III уровень развития).

2. Формирующий этап эксперимента проходил с октября по ноябрь 2022-2023 учебного года, включал в себя определение содержания логопедической работы по профилактике дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, разработку и систематизацию комплекса

игр и упражнений по профилактике возникновения дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с ОНР (III уровень развития) и реализацию данного содержания на логопедических занятиях с детьми.

3. Контрольный этап экспериментальной работы проходил в марте 2022-2023 учебного года и был направлен на определение эффективности логопедической работы по развитию навыков языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с ОНР (III уровень развития).

Обследование проводилось на основе традиционной тестовой методики диагностики устной речи младших школьников Т.А. Фотековой [39]. Был изучен уровень сформированности навыков языкового анализа и синтеза обучающихся 1 класса.

Обследование устной речи проводилось в индивидуальном порядке, в абсолютно одинаковых для всех детей условиях. Перед логопедическим обследованием детям было подробно рассказано о процедуре проведения, при выполнении заданий исключалась какая-либо помощь со стороны экспериментатора.

Во время обследования создавался положительный эмоциональный фон взаимодействия между учителем-логопедом и ребенком. Ребенок был заинтересован в выполнении диагностических заданий. Использовались различные формы поощрения.

Обследование устной речи, в рамках исследовательской работы, проводилось в двух направлениях: исследование сенсомоторного уровня речи, исследование навыков языкового анализа.

Исследование сенсомоторного уровня проводилось по следующим направлениям: фонематическое восприятие, артикуляционная моторика, звукопроизношение, звуко-слоговая структура слова.

Подробнее методика и балльная система представлена в приложении 1.

Таким образом, используя представленную методику, становится возможным оценить состояние предпосылок к овладению письмом, а также причины возникновения дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

2.2 Результаты исследования уровня сформированности языкового анализа и синтеза обучающихся 1 класса с общим недоразвитием речи (III уровень развития)

Обследование по изучению состояния языкового анализа и синтеза проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска», в эксперименте приняли участие 5 обучающихся 1 класса с ОНР (III уровень речевого развития). Обследование речи проводилось на основе тестовой методики диагностики устной речи младших школьников Т.А. Фотековой.

Обследование устной речи включало изучение сенсомоторного уровня, а именно: фонематическое восприятие, артикуляционная моторика, звукопроизношение. В приложении 2 представлена речевая карта одного обучающегося и речевой профиль по результатам обследования.

В таблице 1 представлены результаты обследования сенсомоторного уровня у обучающихся 1 класса с ОНР (III уровень развития)

Таблица 1 – Результаты обследования сенсомоторного уровня у обучающихся 1 класса с ОНР (III уровень развития)

Ребенок	Сенсомоторный уровень (балл)						
	Фонематическое восприятие	Артикуляционная моторика	Звукопроизношение	Звуко-слоговая структура	Языковой анализ	Всего	Уровень Успешности выполнения проб

Дмитрий Б.	8,25	2,75	8,5	2,25	3,75	25,5	51 %	Сред.
Максим В.	7	3	6,75	2	3	21,75	43,5 %	Низ.
София Б.	9	3	8	1,5	3,75	25,25	50,5 %	Сред.
Вероника Т.	9	3,5	9	2	3,75	27,25	54,5 %	Сред.
Илья К.	6,75	2,75	6	2,25	4,25	22	44 %	Низ.

Количественный анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что высокий уровень и уровень выше среднего на данном этапе у обучающихся с ОНР (III) выявлен не был.

Средний уровень сформированности сенсомоторного уровня выявлен у 3 обучающихся с ОНР (III), что составило 60 % от общего количества участников экспериментальной группы.

Низкий уровень сформированности сенсомоторного уровня выявлен у 2 обучающихся с ОНР (III), что составило 40 % от общего количества экспериментальной группы.

Количественный анализ результатов констатирующего эксперимента показал несформированность фонематического восприятия у всей экспериментальной группы. У 3 детей недостаточная сформированность фонематического восприятия, что составляет 60% от общего количества обследуемых, у 2 детей отмечается выраженная несформированность фонематического восприятия, что составляет 40% от общего количества обследуемых.

Также у всей экспериментальной группы отмечаются нарушения артикуляционной моторики. Дети выполняли артикуляционные пробы с ошибками – Дмитрий Б. длительно искал артикуляционную позу (артикуляционные упражнения: «иголочка», «маятник»), у Максима В. отмечались трудности переключения с одного движения на другое (артикуляционные упражнения: «улыбка-трубочка», «маятник»), отмечена гиперсаливация (повышенное слюноотделение), у Софии Б. был неполный

объем артикуляционных движений (артикуляционное упражнение: «маятник»), Вероника Т. медленно и напряженно выполняла пробу (артикуляционное упражнение «маятник», отмечались синкинезии (при выполнении пробы «маятник» отмечено движение нижней челюсти в сторону движения языка), у Ильи К. были трудности, связанные с поиском артикуляционной позы (артикуляционное упражнение: «иголочка»).

В таблице 2 представлены результаты изучения звукопроизношения у обучающихся 1 класса с ОНР (III уровень развития).

Таблица 2 – Результаты изучения звукопроизношения у обучающихся 1 класса с ОНР (III уровень развития)

Имя	Гласные	Свистящие	Шипящие	Аффрикаты	Соноры	Йотированные	Звонкие – глухие	Твердые – мягкие
Дмитрий Б.	+	Межзубные [с],[з]	Межзубные [ш],[ж]	+	Замена [р] на [л]	+	+	+
Максим В.	+	+	Межзубный [с]	+	Увулярный [р]	+	+	+
София Б.	+	Межзубные [с],[з]	Боковой [ш],[ж]	+	+	+	+	+
Вероника Т.	+	+	+	+	Губной [р] на [в]	+	+	+
Илья К.	+	+	Межзубные [ш],[ж]	+	Замена [р] на [л]	+	+	+

Качественный анализ результатов диагностики показал, что у всей группы испытуемых диагностируются нарушения звукопроизношения. Группа гласных у всех обучающихся не нарушена. У Дмитрия Б. и Софии Б. отмечаются в любой позиции искажения и замены одного звука группы (межзубный сигматизм [с],[з]). Менее выражено нарушение

звукопроизношения у Вероники Т, а именно, несколько звуков группы правильно произносятся изолированно и отраженно, но иногда подвергаются заменам в самостоятельной речи, то есть недостаточно автоматизированы ([Р], [Л]). У Максима В. и Ильи К. отмечаются искажения и замены нескольких звуков групп ([С] – свистящие, [Р], [Л] – соноры) во всех речевых ситуациях, у Максима отмечается ротацизм (увулярное произношение звука [Р]), ламбдацизм. У Ильи выявлен межзубный сигматизм, боковой ротацизм (увулярное произношение [Р]).

Результаты исследования сформированности звуко-слоговой структуры слова у обучающихся 1 класса с ОНР (III уровень развития) показали, что у всей экспериментальной группы отмечается нарушение слоговой структуры слова. У 4 обучающихся, что составляет 80 % от общего количества обследуемых, отмечалось замедленное послоговое воспроизведение, у 1 ребенка, что составляет 20 % от общего числа обследуемых, выявлено искажение звуко-слоговой структуры слова, при этом присутствовали перестановки звуков и слогов (зима – «зиам», брат – «барт», полотенце «лопотенце»).

Обследование навыков языкового анализа и синтеза включало в себя изучение фонематического анализа, слогового анализа и синтеза, а также анализ предложения на слова.

В таблице 3 представлены результаты диагностического обследования навыков языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с ОНР (III уровень развития).

Таблица 3 – Результаты обследования навыков языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с ОНР (III уровень развития)

Ребенок	Навыки языкового анализа и синтеза (балл)			Всего	Уровень успе
	Фонематический анализ и синтез	Слоговой	Анализ предложений на слова		

			анализ и синтез				шнос ти
	Определе ние места звука в слове	Подсчёт количества звуков в слове	Подсчёт количес тва слогов в слове	Подсчёт количеств а слов в предложе нии			
Дмитрий Б.	0,5	1,25	1,25	0,75	3,75 б	37,5 %	Низ.
Максим В.	0,5	0,75	0,5	1,25	3 б	30 %	Низ.
София Б.	1,25	0,5	1,5	0,5	3,75 б	37,5 %	Низ.
Вероника Т.	1,5	0,5	1	0,75	3,75 б	37,5 %	Низ.
Илья К.	1,5	0,75	1,5	0,5	4,25 б	42,5 %	Сред.

Количественный анализ результатов исследования навыков языкового анализа позволил проследить общую тенденцию преобладания ошибок, связанных с подсчётом количества слов в предложении, звуков в слове, и определением места звука в слове. В основном дети давали правильные ответы со второй и третьей попытки. 5 обследуемых (100%) затруднялись с определением места звука в слове, 3 ученика (60%) во всех пробах правильно отвечали только с третьей попытки.

Таким образом, проанализировав качественные и количественные результаты исследования, можно сделать вывод о необходимости логопедической работы с обучающимися 1 класса с ОНР (III уровень развития) для дальнейшего предупреждения возникновения дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

2.3 Логопедическая работа по профилактике возникновения дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с ОНР (III уровень развития)

Формирующий этап эксперимента проходил с октября по ноябрь 2022–2023 учебного года, включал в себя определение содержания логопедической работы, разработка, систематизация и использование упражнений для профилактики возникновения дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с логопедическим заключением: ОНР (III уровень развития), дизартрия, и реализацию данного содержания на логопедических занятиях с детьми.

В процессе организации логопедической работы по профилактике дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза были определены следующие наиболее значимые подходы:

Подход к преодолению дисграфии может рассматриваться в рамках масштабной коррекционно-развивающей работы школьного логопеда, построенной в соответствии с методическими рекомендациями А.В. Ястребовой. Данный подход имеет как коррекционную, так и профилактическую направленность. В рамках данного подхода коррекционно-развивающая работа направлена, прежде всего, на совершенствование устной речи детей, развитие речемыслительной деятельности и формирование психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности [16].

Для проведения профилактической работы, мы использовали методические рекомендации, разработанные Ю.Е. Розовой, Т.В. Коробченко («Коррекция дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза у младших школьников») [31]. Данные методические рекомендации, направлены на профилактику дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза.

Логопедические занятия проводились в основной (букварный) период,

когда обучающиеся уже прошли подготовительный период обучения грамоте.

Цель проводимой нами работы: профилактика возникновения дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза у младших школьников.

Были определены основные задачи обучения исходя из цели:

1. Формирование, развитие и совершенствование навыка анализа структуры предложения.

2. Формирование, развитие и совершенствование навыка слогового анализа и синтеза.

3. Формирование, развитие и совершенствование навыка фонематического анализа и синтеза. Данный раздел программы рекомендован для работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи (III уровень развития).

Работа, проводимая нами, начиналась с развития анализа структуры предложения. Учащиеся учились определять количество, последовательность и место слов в предложении.

Метод П.Я. Гальперина был разработан для повышения эффективности обучения путем формирования умственных действий, навыков и установок. Он представляет собой процесс перевода внешних материальных действий во внутренний план отражения и восприятия через несколько этапов.

Первый этап – мотивационный. Предполагает предварительное восприятие учеником целей обучения и создание внутренней мотивации.

На втором этапе ученик создает схему основы направления действия и понимает содержание осваиваемого действия.

Третий этап предполагает выполнение действия в материальной или конкретной форме с использованием внешних объектов.

На четвертом этапе ученики, утратившие материальное обеспечение своего поведения, анализируют материал в своих планах с помощью социализированной громкой речи.

Метод П.Я. Гальперина является эффективным инструментом для

обучения, поскольку он позволяет ученикам переводить внешние материальные действия во внутренний план отражения и восприятия. Этот метод может быть использован в различных областях обучения, включая математику, науку, иностранные языки и т.д. Он также может быть полезен для людей с нарушениями развития, поскольку он помогает им формировать умственные действия и навыки. В процессе логопедической работы на этапе мотивации деятельности создавалась потребность, стимул в изучении данной темы, актуализировались необходимые знания для изучения данной темы.

На этапе создания схемы ориентировочной основы действия подбирались такие задания, ориентируясь на которые дети самостоятельно изучают новую тему.

На этапе материализованных действий, для формирования, развития и совершенствования навыка анализа и синтеза предложения были разработаны задания с материальными предметами, выполняя которые дети дублируют их определенными предметами (Игры-упражнения: «границы», «сюжет», «схема», «путаница»). На этапе внешней речи деятельность школьников была организована таким образом, чтобы при ее выполнении все действия сопровождалась речью вслух.

На внутренне-речевом этапе предлагались задания диагностического характера, помогающие определить на сколько хорошо изучен новый материал (детям предлагался дидактический материал, дети проговаривали ответ в слух).

Формирование, развитие и совершенствование навыка слогового анализа и синтеза проводилось с использованием следующих заданий:

- выделение гласного звука из слога (игры-упражнения: «главный гласный», «прятки»);
- определение количества слогов в слове (игры-упражнения: «почувствуй слог», «поезд»);
- выделение и определение ударного слога в слове (игры-упражнения: «повтори», «найди ударный слог»);

– слоговой синтез (игры-упражнения: «рассели слоги в доме», «слоговой пазл»).

Развитие фонематического анализа и синтеза происходило поэтапно. Сначала дети последовательно выделяли звуки в слове на основе громкого проговаривания, соотносили их количество с данной схемой звукового состава слова, заполняют фишками, условными заместителями звуков. Схему, заполненную фишками соответствующего цвета (гласный звук – красным, твердый согласный – синий, мягкий согласный – зеленым), дети читали по слогам.

Далее последовательное выделение звуков в слове происходило также, но без готовой схемы его звукового состава. Дети обозначали фишками разного цвета гласные и согласные звуки, вычерчивали условно-графические схемы звукового состава цветными карандашами, таким образом, записывают слова без букв.

Затем следовал анализ звукового состава без составления графической схемы, только на основе проговаривания вслух.

И, наконец, звуковой анализ осуществлялся без проговаривания вслух.

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

1. Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове (игры-упражнения: «Кто лучше слушает?», «пара»).

2. Вычленение звука в начале, в конце слова. Определить первый и последний звук в слове, а также его место (начало, середина, конец слова). При формировании указанного действия предлагаются следующие задания: определить в слове первый звук, последний звук; определить место звука в слове (игры-упражнения: «словарное домино»).

3. Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам (игры-упражнения: «шифр-послание»).

На основании результатов диагностического обследования

сформированности навыков языкового анализа и синтеза на констатирующем этапе, а также в соответствии с выделенными направлениями работы по развитию звукового, слогового и языкового анализа и синтеза, нами было принято решение о разработке и систематизации картотеки игр-упражнений, направленной на профилактику дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Картотека составлена в соответствии с календарно-тематическим планированием.

В итоге картотека игр-упражнений состоит из трёх серий (в таблице 4 представлены систематизированные игры упражнения):

1. Игры-упражнения, направленные на анализ состава предложения и синтез слов в предложение.

2. Игры-упражнения, направленные на развитие слогового анализа и синтеза.

3. Игры-упражнения, направленные на развитие звукового анализа и синтеза.

Таблица 4 – Картотека игр-упражнений для профилактики дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза

Направление работы	Содержание
1	2
I. Анализ структуры предложения и синтез слов в предложение	
Определение количества, последовательно сти, места слов в предложении	<p>1) «Границы» Учитель читает текст без соблюдения пауз между предложениями. Ребенок хлопает в ладоши, когда считает, что предложение закончилось. Затем вместе разбирается правильность выполнения.</p> <p>2) «Сюжет» Учитель предлагает ребенку сюжетную картинку, задача ученика составить предложение по картинке, затем посчитать количество слов в полученном предложении.</p> <p>3) «Схема» Учитель предлагает ребенку по заданной схеме составить предложение.</p> <p>4) «Путаница» Учитель предлагает «навести порядок» в предложении. Слова даны в хаотичном порядке. Задача ребенка-упорядочить слова в предложении в правильной последовательности.</p>
II. Слоговой анализ и синтез слов	

Выделение гласного звука из слога	<p>1) «Главный гласный» Учитель предлагает ребенку дидактический материал со словами. Задача ребенка – найти и обвести в кружок только гласные звуки.</p> <p>2) «Прятки» Учитель предлагает ребенку дидактический материал с рядом слов, и даётся задание: за цифрами спрятались гласные буквы, замени цифру на букву. 2-а, 4-и, 0-о.</p>
Определение количества слогов в слове	<p>1) «Почувствуй слог» Учитель предлагает детям ряд слов, даётся задание: приложи тыльную сторону ладони под нижнюю челюсть, проговаривай слово в слух. Теперь посчитай слоги, и помни- количество движений нижней челюсти соответствует количеству слогов в слове.</p> <p>2) «Поезд» Учитель предлагает дидактический материал. Нужно поместить слова в вагоны поезда в зависимости от количества слогов: 1 вагон – слова, состоящие из одного слога, 2 вагон – слова, состоящие из двух слогов, 3 вагон – слова, состоящие из трёх слогов.</p>
Выделение и определение ударного слога в слове	<p>1) «Повтори» Взрослый произносит слово по слогам, подчеркивая ударный слог, а ребенок должен услышать и повторить его. На начальном этапе предлагаются слова из двух, затем трех и более слогов.</p> <p>2) «Найди ударный слог» Детям предлагается игровое поле со слогаударными схемами и предметные картинки с 1-3 сложными словами. (Большая карточка с предметными картинками разрезается по линиям).</p>

Продолжение таблицы 4

1	2
Слоговой синтез	<p>1) «Рассели слоги в доме» Учитель выдает дидактический материал, на котором изображён дом с буквами в рядах и строках. Задача ученика- соединить буквы в слоги на пересечении.</p> <p>2) «Слоговой пазл» Учитель предлагает дидактический материал с деталями пазла. Детям предлагается соединить детали пазла, чтобы получилось слово.</p>
III. Фонематический анализ	
Выделение звука на фоне слова	<p>1) «Кто лучше слушает?» Логопед ставит двух детей спиной к друг другу, дает задание: “ Катя хлопнет в ладоши, когда услышит слова со звуком...(заданный звук). А Маша, когда услышит слова со звуком...(заданный звук).”</p> <p>2) «Слушай внимательно» Детям предлагается разделить страницу на две части: с одной стороны записать букву, с другой стороны сделать прочерк. Логопед читает слова. Если в слове имеется заданный звук, дети ставят крестик под буквой, если нет звука — крестик ставится под прочерком.</p> <p>3) «Пара»</p>

	Логопед предлагает подобрать к букве картинки, в названиях которых имеется данный звук.
Определение первого, конечного согласного в слове	1) «Словарное домино» Логопед предлагает набор предметных картинок: носки, слон, конструктор, замок, рукав, арбуз, вертолёт, игрушка. Затем он объясняет, что нужно составить цепочку из картинок, выделяя первый и конечный звук в их названиях. Конечный звук в одном слове должен быть начальным в другом: Слон-носки-игрушка-арбуз-замок-конструктор-рукав-вертолёт.
Определение последовательно сти, количества и места звуков по отношению к другим звукам	1) «Шифр-послание» Логопед рассказывает легенду о посланиях Египтян: Знаешь ли ты, что древние египтяне писали вместо букв рисунками-иероглифами? Учитель выдаёт дидактический материал, задача ученика расшифровать послание, пользуясь подсказкой.

В ходе формирующего эксперимента были проведены 16 занятий по профилактике дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Занятия проводились 3 раза в неделю по 1 академическому часу, в течение 2 месяцев. Продолжительность академического часа составляла 40 минут, форма работы: групповая.

Таким образом, материалом логопедической работы по профилактике дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза является систематизированная картотека игр-упражнений, направленных на развитие звукового, слогового и языкового анализа и синтеза. Предложенные игры-упражнения являются прямым дополнением по обучению детей грамоте, они насыщают ее интересными идеями по развитию звуко-слогового и анализа предложений на части.

На наш взгляд, применение на логопедических занятиях игр-упражнений, направленных на развитие фонематического, слогового и анализа состава предложения и синтеза слов в предложение позволит предупредить такое нарушение письма, как дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

2.4 Результаты работы по профилактике возникновения дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с общим недоразвитием речи (III уровень развития)

Контрольный этап экспериментальной работе проходил в марте 2022-2023 учебного года и был направлен на определение степени эффективности логопедической работы по профилактике дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с ОНР (III уровень речевого развития). С целью отслеживания динамики речевого развития детей и оценки эффективности коррекционного воздействия, мы использовали методику Т.А. Фотековой. В приложении 3 представлена индивидуальная карта речевого развития одного обучающегося и речевой профиль по результатам обследования.

Было проведено повторное обследование навыков анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с ОНР (III уровень речевого развития). Динамика речевого развития вычисляется по разнице между качеством выполнения методики в начале года и качеством выполнения методики спустя 6 месяцев (положительная динамика – от 10 % и выше, незначительная динамика – от 5 % до 10 %, без динамики – менее 5 %).

В таблице 5 представлены результаты обследования на контрольном этапе эксперимента.

Таблица 5 – Результаты обследования сенсомоторного уровня обучающихся 1 класса с ОНР (III уровень развития) на контрольном этапе эксперимента

Ребенок	Сенсомоторный уровень (б)							Уровень Успешности выполнения проб	
	Фонематическое восприятие	Артикуляционная моторика	Звукопроизношение	Звуко-слоговая структура	Языковой анализ	Всего (б)			
Дмитрий Б.	11	4	11	3,5	9	38,5	77 %	В/Ср.	
Максим В.	9	4	8,5	4	5	30,5	61 %	Сред.	

София Б.	11	4	10	3,5	4	32,5	65 %	В/ср.
Вероника Т.	11	4	11	3	6,5	35,5	71 %	В/ср.
Илья К.	8	3	9	3	7	30	60 %	Сред.

По данным, полученным в ходе эксперимента, можно сделать вывод, что положительная динамика отмечается у большинства обучающихся экспериментальной группы. Трое обучающихся (60 %) показали результат выше среднего, двое (40 %) показали средний результат.

На этапе контрольного эксперимента дети выполняли артикуляционные пробы с незначительными ошибками. Дмитрий Б. без трудностей выполнял артикуляционные пробы, у Максима В. отмечалась гиперсаливация (повышенное слюноотделение), София Б. точно и в полном объёме выполняла артикуляционные пробы, Вероника Т. испытывала незначительные трудности при переключении с одного артикуляционного движения на другое (артикуляционное упражнение: «маятник»), отмечались синкинезии (при выполнении пробы «маятник» движение нижней челюсти в сторону языка), у Ильи К. отмечались незначительные трудности при поиске артикуляционных поз (артикуляционное упражнение: «иголочка»).

Результаты исследования сформированности звуко-слоговой структуры слова показали, что положительная динамика наблюдается у большинства обучающихся экспериментальной группы. У двоих детей, что составляет 20 % от общего количества обследуемых, отмечалось замедленное послоговое воспроизведение.

В таблице 6 представлены результаты обследования навыков языкового анализа и синтеза на контрольном этапе эксперимента.

Таблица 6 – Результаты обследования навыков языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с ОНР (III уровень развития) на контрольном этапе эксперимента

Ребенок	Навыки языкового анализа и синтеза (Б.)			Всего (Б.)	Уровень успешности
	Фонематический анализ и синтез	Слоговой анализ и синтез	Анализ предложений на слова		

	Определе ние места звука в слове	Подсчёт количес тва звуков в слове	Подсчёт количества слогов в слове	Подсчёт количества слов в предложен ии			
Дмитрий Б.	3	2,5	2	1,5	9	90 %	Выс.
Максим В.	1	1	1,5	1,5	5	50 %	Сред.
София Б.	1,5	0,5	1,5	0,5	4	40 %	Сред.
Вероника Т.	2,25	1,5	1,5	1,25	6,5	65 %	Сред.
Илья К.	2	1,25	2,25	1,5	7	70 %	Выс.

Все дети экспериментальной группы (100 %) давали ответы с первой и второй попытки, у двоих обучающихся, что составляет 20 % от общего количества обследуемых, отмечались незначительные затруднения в навыках фонематического анализа и синтеза, а именно, подсчёт количества звуков в слове, определение места звука в слове.

Таким образом, контрольный эксперимент доказал эффективность логопедической работы на формирующем этапе, с использованием разработанной и систематизированной картотеки игр-упражнений, по профилактике дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся 1 класса с ОНР (III уровень развития).

Выводы по второй главе

Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу о том, что:

Дети с речевыми нарушениями допускают значительно количество ошибок в заданиях на языковой анализ и синтез: для них характерна неспособность определить первый и последний звук в слове. Для слогового анализа и синтеза характерны трудности с заданием на воспроизведение из слогов слов различной слоговой структуры. У детей возникают трудности при определении количества слов в предложении. При выполнении заданий многим детям требовалась помощь со стороны экспериментатора, в виде наводящих вопросов.

Все эти нарушения могут указывать на недостаточность фонематического слуха и восприятия, а также на нарушение звукопроизношения, – они мешают нормальному развитию устной речи ребенка и затрудняют общение детей, а также, препятствуют звуковому анализу и синтезу, и, следовательно, мешают обучению грамоте.

На основании данных обследования, нами была разработана и систематизирована картотека игр-упражнений, для логопедической работы по профилактике дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

В результате имеющихся форм языкового анализа и синтеза были созданы 3 серии игр-заданий:

4. Игры-упражнения, направленные на анализ состава предложения и синтез слов в предложение.

5. Игры-упражнения, направленные на развитие слогового анализа и синтеза.

6. Игры-упражнения, направленные на развитие звукового анализа и синтеза.

В качестве коррекционно-развивающего материала предложена картотека игр-заданий, направленных на развитие всех форм языкового анализа и синтеза.

В ходе формирующего эксперимента были проведены логопедические занятия с целью профилактики возникновения дисграфии на почве языкового анализа и синтеза. Логопедическая работа вводилась в основной (букварный) период, когда обучающиеся уже прошли подготовительный период обучения грамоте.

По результатам контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что проведенные логопедические занятия с целью профилактики доказали свою эффективность и дали положительный результат.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучив психолого-педагогическую и специальную литературу по вопросу исследования, мы выяснили, что дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки.

А.А. Алмазова и Г.В. Бабина в своей статье на тему «состояние готовности детей к обучению письму и чтению: Концепции и результаты исследования» установили, что только 38% обследуемых детей готовы к усвоению письма и чтения. Это доказывает необходимость логопедической помощи в профилактике и коррекции недостатков.

По данным Л.Г. Парамоновой самый распространённый вид дисграфии-дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Она возникает в следствие несформированности звукового, слогового анализа и синтеза, анализа состава предложения и синтеза слов в предложение.

Дети с ОНР, имея несформированность навыков языкового анализа и синтеза, имеют трудности в овладении письменной речью, поэтому коррекционная работа направлена на овладение ребенком звукобуквенной системой языка и передачу языковой информации посредством знаков: слов, словосочетаний, предложений.

На этапе констатирующего эксперимента по изучению уровня сформированности языкового анализа и синтеза нами было выявлено, что у обучающихся 1 класса ОНР (III уровень) отмечается несформированность сенсомоторного уровня речи, и языковых навыков анализа.

На основании результатов обследования сформированности навыков языкового анализа и синтеза на констатирующем этапе, а также в соответствии с выделенными направлениями работы по развитию языкового анализа и синтеза, мы разработали и систематизировали картотеку игр-упражнений, направленную на профилактику дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Картотека игр-упражнений состоит из трёх серий:

1. Игры-упражнения, направленные на развитие звукового анализа и синтеза.
2. Игры-упражнения, направленные на развитие слогового анализа и синтеза.
3. Игры-упражнения, направленные на анализ состава предложения и синтез слов в предложение.

В ходе формирующего эксперимента были проведены логопедические занятия, с использованием данной картотеки игр-упражнений, с целью профилактики возникновения дисграфии на почве языкового анализа и синтеза. Логопедическая работа проводилась в основной (букварный) период, когда обучающиеся уже прошли подготовительный (добукварный) период обучения грамоте.

По результатам контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что систематизированные данные упражнения, использованные на логопедических занятиях, доказали свою эффективность и дали положительный результат.