

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА  
Кафедра логопедии

**Выпускная квалификационная работа**  
**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ТЕТРАДЬ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ**  
**ДИСГРАФИИ НА ПОЧВЕ НЕСФОРМИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВОГО**  
**АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Работу выполнила:  
студентка 543 группы  
направления подготовки  
44.03.03 Специальное  
(дефектологическое) образование,  
профиль «Логопедия»  
Иванова Валерия Александровна

---

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»  
Зав. Кафедрой О.Н. Тверская

---

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2018 г.

Руководитель:  
К. п. н., доцент кафедры логопедии  
Лизунова Лариса Рейновна

---

(подпись)

ПЕРМЬ

2018

## Оглавление

<b>Введение .....</b>	<b>3</b>
<b>Глава I. Психофизиологические механизмы письма.</b>	
1.1. Общая характеристика и психофизиологические механизмы письма.....	6
1.2. Этапы формирования письменной речи у детей.....	11
1.3. Классификация дисграфии и ее виды. Характеристика специфических ошибок при различных формах дисграфии.....	13
<b>Глава II. Исследование состояния письменной речи у детей младшего школьного возраста.</b>	
2.1. Методика обследования письменной речи .....	19
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента .....	25
<b>Глава III. Применение логопедической тетради в системе коррекции дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза у младших школьников.</b>	
3.1. Логопедические тетради по преодолению дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза.....	32
3.2. Организация и методика проведения формирующего эксперимента .....	40
3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента.....	47
<b>Заключение.....</b>	<b>54</b>
<b>Библиографический список.....</b>	<b>56</b>
<b>Приложения.....</b>	<b>61</b>

## Введение

Неуспеваемость детей в школе встречается достаточно часто и служит причиной школьной дезадаптации детей, резкого снижения их учебной мотивации, вследствие которых дети начинают вести себя агрессивно. Трудности часто возникают из-за каких-либо речевых нарушений у детей. Среди них на первом по частоте месте стоят нарушения чтения и письма.

Стойкие нарушения письменной речи могут возникать у детей с нормальным интеллектом, сохранной устной речью, полноценными зрением и слухом, у которых имеется недоразвитие некоторых частных психических процессов, которые не проявляются в повседневной жизни, но создают проблемы при овладении письмом или чтением. Достаточно частым нарушением письменной речи является дисграфия.

На данный момент существует множество методических разработок по преодолению дисграфии у детей. На наш взгляд, логопедическая тетрадь является самым информативным и доступным средством. Она включает в себя комплекс специально подобранных упражнений, которые позволяют преодолеть дисграфию. В ней можно учесть патогенез нарушения, реализовать системный подход на основе сочетания традиционных приемов логопедической работы с детьми младшего школьного возраста. Так же в ней учитывается нарушение устной и письменной речи, учитывается двигательная недостаточность детей (включение в работу динамических пауз), используются графические символы, которые структурируют деятельность ребенка на занятии. Тем самым можно добиться быстрых и положительных результатов в преодолении дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза.

Цель исследования – разработка, теоретическое обоснование и определение результативности применения логопедической тетради в рамках коррекционной логопедической работы по преодолению дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста.

Объектом данного исследования будет содержание логопедической работы по преодолению дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: логопедическая тетрадь как средство коррекции дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза, у детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования – эффективность устранения дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза, у детей младшего школьного возраста, предопределяется использованием логопедической тетради. Она может являться эффективным средством для устранения дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза при соблюдении следующих условий:

- 1) Если задания рабочей тетради сформулированы методически грамотно и доступно, с учетом патогенеза нарушения;
- 2) Если задания правильно структурированы с использованием графических символов (картинок);
- 3) Если применять рабочую тетрадь систематично;

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой нами были определены следующие задачи исследования:

1. Изучить научные исследования формирования письменной речи в онтогенезе и дать характеристику дисграфии.
2. Провести констатирующий эксперимент по изучению состояния письма у детей младшего школьного возраста.
3. Провести формирующий и контрольный эксперименты с целью апробации разработанной нами логопедической тетради и определение результативности ее применения в системе преодоления дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза.

База исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа-интернат № 4 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г.Перми.

Контингентом нашего исследования являются дети младшего школьного возраста, имеющие дисграфию на почве несформированности языкового анализа и синтеза.

Практическая значимость исследования состоит в том, чтобы повысить эффективность логопедической работы по преодолению дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у младших школьников.

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка и приложений.

## **Глава I. Психофизиологические механизмы письма**

### **1.1. Общая характеристика и психофизиологические механизмы письма**

По мнению А.Р. Лурия, письмо является осознанным актом, произвольно строящимся в процессе специального сознательного обучения. [26, с.14].

Зафиксирован тот факт, что первой развивается устная речь, а письменная как бы пристраивается к ней. А.Р. Лурия утверждает, что протекание и формирование письма и письменной речи невозможно без наличия межанализаторных связей и что письмо осуществляется не работой одного какого-либо анализатора, а группой совместно действующих анализаторных систем[26, с. 16].

На первых этапах овладения навыком письма каждая отдельная операция — анализ звука, подлежащего написанию, поиск каждой буквы, написание этой буквы — является еще одним, самостоятельно осознаваемым действием. Написание слова разбивается для ребенка на ряд перечисленных задач — выделить тот звук, который надо отметить буквой, запомнить эту букву, правильно написать ее и т.д.

Более того, даже написание каждой отдельной буквы распадается вначале на ряд изолированных действий. Выписывая отдельные элементы, составляющие буквы, ребенок, только что начавший обучаться письму, заботится о правильном написании каждого элемента буквы в отдельности, и лишь комбинация таких отдельных осознанных действий приводит в итоге к написанию целой буквы.

По мере развития навыка психологическая структура письма меняется. Ребёнок научается легко писать целые сочетания букв, а затем и целые слова. Выделение отдельных звуков, нахождение нужных графических знаков и написание букв — все это перестает намеренно занимать его внимание, автоматизируется, становится самостоятельными операциями, подвластными общему целому; ребенок начинает делать эти операции автоматически, часто

даже перестает ясно осознавать их. Осмысливаемая задача переносится на другие, более сложные целостные акты: написание слова, фразы, а иногда и на запись ряда мыслей. Элементарные акты письма объединяются и превращаются в более сложную деятельность — в письменную речь. То, что было раньше результатом полностью осознаваемых актов, становится теперь серией автоматизированных, часто почти неосознаваемых операций. Только в особых случаях, как, например, при написании сложного по своему звуковому составу слова или при проверке написанного текста, ребёнок возвращается к организованному разложению слова на звуки; отдельные действия снова становятся осознанными, и пишущий начинает четко осмысливать те процессы (звукового анализа, подыскания буквы, ее графического изображения), которые только что выполнялись у него как вспомогательные, но не осознаваемые операции [26].

Если ребенок впервые принимается обучаться письму, его первоначальное отношение к живой речи полностью меняется. На место непосредственного восприятия смысла слова становится анализ его звукового состава. Этот анализ распадается у него на ряд отдельных самостоятельных актов.

Процесс письма имеет многоуровневую структуру, включает большое количество операций. Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человеку нужно письмо для того чтобы закрепить, сохранить на некоторое время информацию, передать ее другому лицу, побудить кого-то к действию и т. д. Для этого нужно мысленно сформировать план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей. Начальная мысль соотносится с определенной структурой предложения. В процессе письма пишущий должен сохранить необходимый порядок написания фразы, сориентироваться на том, что он уже написал и что ему предстоит написать [26].

Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова.

Одним из сложнейших действий процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Впрочем, чтобы обозначить при письме тот или иной звук буквой, нужно не только выделить его из слова, но и обобщить выделенный звук в устойчивую фонему на базе его слухопроизносительной дифференциации. Умение выделять фонемы из слова и правильно их дифференцировать является одним из необходимых условий развития звукового анализа.

Для верного звукового анализа необходимо и другое условие - умение представить звуковой состав слова в целом, а затем, анализируя его, выделить звуки, сохраняя их последовательность и количество в слове. Звуковой анализ, как подчеркивает Д.Б. Эльконин, есть не что иное, как овладение определенной учебной операцией, умственным действием «по установлению последовательности звуков в слове»[49, с. 1]. Развитие этого учебного действия происходит понемногу и требует от ребенка активности и сознательности. Таким образом, умение свободно и сознательно ориентироваться в звуковом составе слова полагает достаточный уровень развития фонематического представления у ребенка и освоения определенным учебным действием. Принято, что недостатки произношения у детей часто сопровождаются затруднениями в звуковом анализе слова: они с усилием выделяют звуки из анализируемого слова, не всегда четко дифференцируют на слух выделенный звук, смешивают его с акустически парным, не могут сравнить звуковой состав слов, отличающихся одним только звуком, и т.д.

Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или же внутреннее. На первых этапах овладения навыком письма роль проговаривания очень значительна. Оно помогает уточнить характер звука,

отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

Эти затруднения, связанные с неумением различать звуки, близкие по акустико-артикуляционным признакам, являются характерными для детей с фонематическим недоразвитием и, можно сказать, не встречаются у детей с нормальным речевым развитием. Последние испытывают трудности лишь в освоении учебным действием по определению последовательности и количества звуков в анализируемом слове.

У детей с фонематическим недоразвитием, в гораздо большей степени, чем у учеников с нормальным речевым развитием, встречаются ошибки в определении порядка звуков в слове, пропуски отдельных звуков, вставки лишних, перестановки звуков и слогов. И при этом у таких детей обязательно будут встречаться ошибки на замену звуков.

Если уровень практических обобщений звукового состава слованиже, то труднее формируются навыки звукового анализа, то большие трудности испытывают школьники при обучении письму.

Дети с фонематическим недоразвитием, независимо от степени овладения или соответствующим навыком, часто допускают специфические ошибки на замену и смешение букв. Замена и смешение букв, соответствующих звуком одной определенной группы, являются следствием ограниченного усвоения системы признаков, необходимых для различения сходных звуков внутри определенных групп.

Следующим действием является соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отличительна от всех других, особенно от схожих графически. Для различения графически схожих букв необходим хороший уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Анализ и сравнение буквы не является для первоклассника простой задачей.

Затем следует моторная операция процесса письма — воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. В то же время с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль поддерживается зрительным контролем, чтением написанного. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений [8].

Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию. Она вызвана недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме.

В психофизиологическом аспекте письменная речь рассматривается с точки зрения реализации процесса порождения продуктивных речевых сигналов и их обеспеченности высшими психическими функциями. Общепринятой считается точка зрения, что функциональная система, отвечающая за нормальный процесс письменной речи, включает различные участки коры левого полушария мозга и различные анализаторные системы (оптическую, моторную, акустическую и др.), каждая из которых обеспечивает успешное протекание лишь одного из звеньев в структуре данного процесса.

Таким образом, для успешного формирования готовности к освоению навыками письменной речи, необходимо сохранное и полноценное функционирование всех отделов (центрального, периферического) и проводящих путей анализаторных систем, составляющих основу данного процесса.

## 1.2. Этапы формирования письменной речи у детей

Овладение письмом осуществляется поэтапно и характеризуется постепенным снижением степени осмысленности отдельных действий в результате автоматизации процесса письма в целом.

Существует три этапа формирования письменной речи в онтогенезе: подготовительный, основной и заключительный [26].

Подготовительный этап включает в себя развитие ребенка до 6-7 лет. В это время дети овладевают правильным звукопроизношением, у них формируется система фонологических противопоставлений, развивается лексический и грамматический строй речи. К 5 годам уровень языковых обобщений становится достаточным для овладения навыками звукового анализа устной речи. С этого возраста начинается целенаправленное обучение дошкольников основам грамоты. Приступать к обучению детей письму нужно со звукового анализа слова и членения предложения, то есть, выявления основного свойства языковой действительности – линейности. Главной задачей в ознакомлении детей с линейностью слова и обучении их звуковому анализу является, определение отличий звуковой и смысловой сторон слова. Следующим этапом является знакомство с понятием «слово». В подготовительной школе группе проводится специальная работа по ознакомлению с понятием «слово», помогающая обратить внимание ребенка на его смысловую сторону. Наконец, последней задачей является знакомство со звуковым строением слова, то есть, звучащее слово делается объектом специального наблюдения и анализа. Дети учатся осознанно выделять отдельные звуки из состава слова, определять их местоположение, количество и последовательность. Происходит знакомство с буквами, дети составляют из них слоги и слова, знакомятся с печатным способом их написания. Таким образом, в дошкольном возрасте формируется связь звука с буквой.

Основной этап освоения письма связан с началом школьного обучения. В течение первого года обучения школьники овладевают всеми операциями

письма. Очень важно, чтобы у ребенка были сформированы все стороны речи (звукопроизношение, фонематические процессы и лексико-грамматический строй речи). В первом классе дети усваивают весь алфавит. У детей совершенствуются навыки звукового анализа слов при выполнении определенных упражнений: вначале это выделение из слов отдельных звуков, затем анализ и синтез простейших односложных слов. Позднее предлагаются упражнения на звуко-слоговой анализ и синтез двух-трехсложных слов. На основе закрепления навыков звукового анализа слов у них формируется система графем. Формируется умение графического начертания письменных букв в составе слогов и слов [24]. Также на данном этапе ребенок совершенствует двигательный состав письма.

Заключительный этап освоения письма (2 - 3 год обучения в школе) характеризуется:

- автоматизацией операций письма;
- объединением операций письма;
- формированием целостного сенсо-моторного навыка письма.

На данном этапе ребенок осуществляет овладение собственной скорописью, ведь это труднее всего остального. При этом осваивается правильное распределение нажимов. И.Н. Садовникова пишет: «Настоящая скоропись вырабатывается только путем долгой практики, всегда уже по выходе из отрочества» [38, с. 9]. Здесь письмо становится полноценной формой речевой деятельности, направленной на выражение содержания мысли в письменной форме.

Итак, для овладения письмом нужно пройти через 3 этапа его формирования: подготовительный, основной и заключительный. Подготовительный этап проходит в дошкольном возрасте и главной его задачей является обучение детей основам языкового анализа и синтеза. Далее основной этап, он проходит в начале школьного обучения. Здесь дети усваивают весь алфавит и совершенствуют свои навыки звукового анализа

слов. На заключительном этапе письмо становится полноценной формой речевой деятельности.

### **1.3. Классификация дисграфии и ее виды. Характеристика специфических ошибок при различных формах дисграфии**

В историческом аспекте существуют разные подходы к пониманию дисграфии, к ее классификации (психофизиологический, нейропсихологический, психологический, лингвистический подходы).

О.А. Токарева выделяет три вида дисграфий: оптическую, акустическую и моторную [8]. Эта классификация базируется на основе психо-физиологического подхода.

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

Оптическая дисграфия вызвана неустойчивостью зрительных представлений. Отдельные буквы не узнаются и не соотносятся с определенными звуками. Из-за неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме.

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

На современном этапе одной из действующих классификаций является классификация, разработанная Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. Герцена (Санкт-Петербург) в 70-80-х гг [20]. Она основывается на лингвистическом подходе. Р.И. Лалаева выделила пять видов дисграфий: артикуляторно-акустическая, на основе нарушения фонемного распознавания, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая.

При артикуляторно-акустической дисграфии ведущим звеном является дефектное произношение звуков (замены, смешения, пропуски).

При дисграфии на основе нарушения фонемного анализа основным звеном считается несформированность фонематических дифференцировок (замены и смешения звуков, близких по акустическим параметрам).

Дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза делится на 3 составляющих: нарушение звуко-буквенного анализа и синтеза (пропуски, перестановки, добавления букв в слове); нарушение слогового анализа и синтеза (пропуски, перестановки, вставки слогов); нарушение слогового анализа и синтеза на уровне предложений (пропуски, перестановки, вставки слов, слитное написание слов в предложении).

Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием лексико-грамматического строя речи, с несформированностью морфологических и синтаксических обобщений. Ошибки на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов. Это нарушение смысловых и грамматических связей, искажение морфологической структуры слов, нарушение согласования слов, искажение предложно-падежных конструкций, пропуски членов предложения.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, мнезиса, зрительного анализа и синтеза пространственных представлений. Основные проявления: зеркальные замены - реверсии вертикальные (прописные в, д) и горизонтальные (с, э), литеральные (на уровне буквы) и зеркальные (на уровне слова); кинетические ошибки – дописывание лишних элементов или, наоборот, недописывание элементов буквы [20].

С позиции нейропсихологического подхода существует несколько классификаций. Одной из них является классификация Ахутиной Т.В., связанная с функциональными блоками мозга и особенностями функционирования левого и правого полушарий головного мозга.

Первый вид дисграфии – регуляторная. Она связана с дисфункцией третьего блока и связана со слабостью функций программирования и

контроля. Характерно упрощение программы, трудности распределения внимания между технической стороной письма и использованием орфографических правил, трудности переключения. Ошибки: повторы (персеверации) букв, персеверации элементов букв; пропуски элементов букв, букв и слогов; антиципации (предвосхищения) букв; слипание (контаминация) слов; проблемы с оформлением границ предложения; дизорфографические ошибки.

Второй вид дисграфии – зрительно-пространственная (правополушарный тип). Она связана с несформированностью зрительно-пространственных функций и дефицитом акустического гнозиса. Характерна сложность в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки; трудности в удержании строки, постоянные колебания наклона и высоты букв, диспропорциональность элементов букв; отдельное написание букв внутри слова; трудности актуализации графического и двигательного образа нужной буквы (кинетические и оптические ошибки); необычный способ написания букв; невозможность создания навыка идеограммного письма; пропуск и замена гласных, в том числе ударных; нарушение порядка букв; тенденция к фонетическому письму (как слышу, так и пишу); трудности выделения целостного образа слова, вследствие чего два знаменательных слова, слово с предлогом пишутся слитно.

Третьей является дисграфия, обусловленная недостаточностью переработки информации по левополушарному типу. Характерна несформированность фонологических процессов; пропуск согласных; замены или смешения согласных, сходных по звучанию и произношению; искажения и пропуски слов, концов фраз, связанные со слабостью слухоречевой памяти.

Четвертой является дисграфия, обусловленная трудностями поддержания рабочего состояния активного тонуса коры. Связана с вниманием и снижением работоспособности. Ошибки очень напоминают регуляторную дисграфию. Чем сильнее устает ребенок, тем больше он допускает ошибок [3].

Классификаций дисграфий много. Здесь приведены только примеры тех классификаций, которые чаще всего используются в современной логопедии.

Симптомами дисграфии следует считать стойкие повторяющиеся ошибки в письменных работах детей школьного возраста, которые не связаны с незнанием и неумением использовать орфографические правила.

Р.И. Лалаева соотносит ошибки с определенным видом дисграфии. Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания соответствуют замены букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. При дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении; пропуски гласных, перестановки букв; добавление букв; пропуски, добавления, перестановка слогов. Аграмматической дисграфии соответствуют ошибки такие, как искажение структуры предложения, аграмматизмы на письме. При оптической дисграфии чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы, состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве [20].

И.Н. Садовникова выделяет три группы специфических ошибок, характеризуя возможные механизмы и условия их появления в письме детей:

1. Ошибки на уровне букв и слога. Они могут быть обусловлены: несформированностью звукового анализа слова (пропуски, перестановки, вставки, повторы как букв, так и слогов); трудностями дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционные сходства (замены); кинетическим сходством написаний букв (о-а, б-д, и-у, п-т, л-м, ч-ъ, н-ю, х-ж, Н-К, Р-Г и т.д.); оптическим сходством букв (с-е, с-о, у-д-з, л-и, м-ш, т-ш, в-д и т.д.);

2. Ошибки на уровне слова могут быть обусловлены: затруднениями вычленения из речевого потока речевых единиц и их элементов (слитное написание слов, предлогов со словами, либо раздельное написание приставки со словом); грубым нарушением звукового анализа (контаминации); трудностями анализа и синтеза частей слов (морфемный аграмматизм в виде ошибок словообразования, т.е. дети неправильно используют приставки и суффиксы, отмечается неправильный выбор формы глагола);

3. Ошибки на уровне предложения обусловлены: недостаточностью языковых обобщений, не позволяющие школьникам уловить категориальные различия частей речи; нарушением связи слов, т.е. согласования и управления. Отсюда вытекает аграмматизм, проявляющийся в ошибках изменения слов по категориям числа, рода, падежа и времени [38].

Целью нашего исследования в первой главе являлось изучение научных исследований формирования письменной речи в онтогенезе и определение характеристики дисграфии.

Мы детально рассмотрели психофизиологические механизмы письма, которые выделил А.Р. Лурия, и определили, что протекание и формирование письма и письменной речи невозможно без наличия межанализаторных связей и что письмо осуществляется не работой одного какого-либо анализатора, а группой совместно действующих анализаторных систем.

Мы определили, что формирование письма происходит постепенно и поэтапно. Существует 3 этапа: подготовительный, основной и заключительный. Подготовительный этап проходит в дошкольном возрасте и главной его задачей является обучение детей основам языкового анализа и синтеза. Далее основной этап, он проходит в начале школьного обучения. Здесь дети усваивают весь алфавит и совершенствуют свои навыки звукового анализа слов. На заключительном этапе письмо становится полноценной формой речевой деятельности.

Также мы выяснили, что на данный момент разработано несколько классификаций дисграфий, ведущей является классификация, разработанная

Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. Герцена (Санкт-Петербург). Она базируется на лингвистическом подходе. Р.И. Лалаева выделила пять видов дисграфий: артикуляторно-акустическая, на основе нарушения фонемного распознавания, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая. Мы выяснили, что сущность дисграфии состоит в повторяющихся специфических ошибках письма. Мы так же изучили специфические ошибки при различных формах дисграфии. Значительное внимание обратили на изучение ошибок при дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза. Ошибки могут проявляться: в искажениях структуры слова (перестановка, пропуск, добавление лишних букв и слогов); в искажениях структуры предложения (слитное написание слов, отдельное написание приставки и корня в словах, неспособность определить границы предложения).

В следующей главе нашей работы мы будем исследовать состояние письма у детей младшего школьного возраста путем организации констатирующего эксперимента. Для качественного проведения и анализа эксперимента нам были необходимы знания, которые мы получили в ходе теоретической работы с литературными источниками.

## **Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ**

### **2.1. Методика обследования письменной речи**

Педагогический эксперимент – это научно обоснованная и хорошо продуманная система организации педагогического процесса, направленная на открытие нового педагогического знания, проверки и обоснования заранее разработанных научных предположений, гипотез.

Педагогические эксперименты бывают разными. В зависимости от цели, которую преследуют эксперимент, различают: констатирующий, уточняющий, созидательно-преобразующий, контрольный, естественный и лабораторный [18].

С целью изучения состояния письма у детей младшего школьного возраста нами был проведен констатирующий эксперимент на базе школьного образовательного учреждения.

Для проведения эксперимента была создана группа из 10 учащихся 4 «а» класса «Школы-интернат №4» г. Перми.

Исследование проводилось в марте 2018 года.

Логопедическое заключение: ОНР III уровня, стёртая дизартрия, смешанная дисграфия.

В настоящее время в отечественной литературе представлен ряд различных методик исследования состояния письма. Рассмотрим более подробно несколько из них.

Методика оценки сформированности навыков письма у школьников 1-го класса Безруких М. М., Крещенко О. Ю. предназначена для выявления причин трудностей навыков письма, что позволяет правильно построить не только коррекционную работу, но и организовать дальнейшее обучение ребенка с учетом его особенностей[4]. Обследование осуществляется с помощью написания диктанта, списывания текста и подписывания сюжетных картинок. Качественная и количественная оценка возникающих проблем письма и чтения, предложенная в методике, совместила логопедический и традиционный педагогический подходы. Все выявленные ошибки

анализируются, и делается соответствующий вывод. Отдельно оцениваются нарушения почерка, здесь используют балльную систему. Далее составляется индивидуальная программа коррекционной работы.

Следует отмечать возникающие затруднения, необходимость дополнительных вопросов, подсказок и т.п.

Проводить оценку сформированности навыков письма следует индивидуально, внимательно наблюдая за тем, как ребенок выполняет задание.

Методика обследования письма Ахутиной Т. В. и Иншаковой О. Б. [3]. Она предназначена для выявления у младших школьников нарушений письма. Обследование осуществляется с помощью выполнения следующих видов работ: слухового диктанта, списывания с печатного и рукописного текстов. Отбор материала проводился на основе лингвистического анализа текстов.

Для оценки успешности выполнения заданий применена балльная система. Общая сумма баллов, начисленных за ошибки, позволяет оценить степень выраженности нарушения и охарактеризовать у учащегося уровень сформированности контроля за процессом письма, который определяется путем вычитания из общего количества допущенных ошибок, числа ошибок, найденных и правильно исправленных ребенком. Аналогично оцениваются все виды выполняемых письменных работ: диктанты, списывания с печатного и рукописного текстов.

Специфика данной методики: одни и те же контрольные задания предлагаются для выполнения детям дважды. Учащиеся выполняют их как в конце учебного года, так и в начале следующего года при переходе в следующий класс. Материал, используемый для обследования в конце 1 класса, дается еще раз в начале 2 класса. Сравнение двух одинаковых работ, выполненных в разное время, позволяет выявить у одних детей утомляемость, возникающих к концу учебного года, у других – распад сформированных стереотипов письма, обнаруживаемый в начале нового

учебного года. Полученные сведения позволяют проектировать индивидуальную программу коррекционной работы.

Обследование проводится фронтально, т.е. у всех учащихся в классе или в небольших (под) группах детей, зачисленных на логопедические занятия.

Методика обследования письма Р.Е. Левиной [22]. Она предназначена для выявления у младших школьников нарушений письма. Обследование осуществляется с помощью выполнения следующих видов работ: диктант, списывание, самостоятельное письмо букв, слогов, слов, предложений и текста. При использовании этих проб можно выявить фонетические фонематические, оптические, грамматические ошибки. Обобщая результаты обследования письменной речи, необходимо: сопоставить и проанализировать все виды ошибок при письме; составить сводную таблицу, классифицируя ошибки по виду и количеству; соотнести анализ ошибок при письме с особенностями устной речи ребенка. Качественная и количественная оценка, возникающих проблем при реализации письма, позволяет правильно определить пути и методы коррекционного обучения, которые должны находиться в полном соответствии с причинами, породившими нарушения письма. Обследование можно проводить как фронтально, так и индивидуально. Данное обследование письма рекомендуется проводить каждое полугодие, для выявления прогресса или регресса, для более точной корректировки индивидуального плана работы.

Для уточнения структуры нарушения мы провели обследование письма по методике Р.Е. Левиной [22]. Так как она позволяет более точно определить нарушение и в дальнейшем поможет правильно определить пути и методы коррекционной работы.

Первым заданием является диктант. Мы начинали обследование с письма букв под диктовку. Цель этой пробы: выявление, четко ли ребенок воспринимает на слух звуки речи и правильно ли перешифровывает их в соответствующие графические изображения. Мы предлагали детям 5 гласных

и 5 согласных букв. Инструкция: послушай и запиши буквы (а, у, и, о, э, д, л, з, ш, с).

Письмо слогов под диктовку. Цель этой пробы - определить, насколько правильно ребенок различает и выделяет отдельные элементы, входящие в звуковой комплекс. Мы предлагали детям различные слоги: открытые, закрытые, прямые, обратные, со стечением. Инструкция: послушай и запиши слоги (на, са, тук, от, ир, ста, дро).

Письмо слов под диктовку. Цель этой пробы - определить, насколько правильно ребенок различает и выделяет отдельные элементы, входящие в звуковой комплекс. Мы предлагали детям слова, вначале простые, а затем фонетически более сложные слова. Инструкция: послушай и запиши слова (вода, трава, замок, шляпа).

Письмо предложений под диктовку. Цель пробы – определение доступного ребенку уровня письма. Инструкция: послушай и запиши предложение (Доброе слово и кошке приятно.)

Письмо текста под диктовку. Цель пробы – определение доступного ребенку уровня письма. Мы предлагали детям текст, состоящий из серии фраз, подобранных таким образом, чтобы они включали большое количество слов со звуками, произношение которых обычно нарушается. Инструкция: послушай и запиши текст (У Веры жил кот Пушок. Кот был беленький и пушистый. Лапки и хвост серенькие. Пушок любил рыбу и мясо. Девочка часто играла с котом.)

Диктовать рекомендуется в соответствии с нормами орфоэпического произношения, без предварительного звуко-слогового анализа слов, входящих в состав диктуемого текста.

Целью письма по слуху, является выявление, в основном, фонематических ошибок.

Списывание букв. Цель – определение оптико-пространственных нарушений письма и выявление трудностей в осуществлении движений при письме. Мы включили в обследование буквы сходные графически:

буквыотличающиеся пространственным расположением элементов, количеством элементов. Инструкция: спиши буквы (А, а, Ю, е, у, с, К, Щ, ш, З).

Списывание слогов. Цель – определение оптико-пространственных нарушений письма и выявление трудностей в осуществлении движений при письме. Здесь так же используем различные виды слогов. Инструкция: спиши слоги (ри, са, ом, ус, кы, фу, ил, ем, скво).

Списывание слов.Цель пробы – определение оптико-пространственных нарушений письма и выявление трудностей в осуществлении движений при письме. Мы использовали слова, в состав которых включены буквы графически сходные по написанию. Инструкция: спиши слова (Дом, суп, шары, гвоздь).

Списывание предложений.Цель – определение оптико-пространственных нарушений письма и выявление трудностей в осуществлении движений при письме. Инструкция: спиши предложение (Сама скажет сорока, где гнездо свила.)

Списывание текста.Цель – определение оптико-пространственных нарушений письма и выявление трудностей в осуществлении движений при письме. Инструкция: спиши текст (Дети пришли в рощу. Там весело и шумно. Пчела брала мед с цветка. Муравей тащил травинку. Голубь строил гнездо для голубят. Заяц бежал к ручью. Ручей поил чистой водой и людей, и животных.)

Целью списывания, является, в основном, выявление оптических ошибок. Здесь же проверяется, не испытывает ли ребенок затруднений в двигательной технике письма.

Самостоятельное письмо букв. Цель пробы: выявление правильной перешифровки букв в соответствующие графические изображения.Инструкция: самостоятельно придумай и запиши буквы(5 гласных, 5 согласных букв; строчные и прописные).

Письмо слогов. Цель пробы: выявление ошибок в звуковом составе слога. Мы предлагали написание различных слогов (прямые и обратные слоги, слоги со стечением согласных). Инструкция: самостоятельно придумай и запиши слоги.

В процессе логопедического обследования мы проверяли и самостоятельное письмо слов по картинкам различной сложности. Цель пробы: выявление ошибок в звуковом составе слова. Материалом для обследования были картинки, изображающие знакомые детям предметы (ножницы, зонт, мяч, чайник). Инструкция: напиши названия этих предметов.

Письмо предложений. Цель – выявление различных видов аграмматизма. Инструкция: составь предложение по сюжетной картинке (Мальчик случайно наступил в лужу и промочил ноги.)

Письмо текста (5-6 предложений). Цель – выявление различных видов аграмматизма. Инструкция: напиши сочинение на тему «Мое домашнее животное».

Целью самостоятельного письма учащихся, считается выявление как ошибок в звуковом составе слова, так и различные виды аграмматизма.

Обобщая результаты обследования письма, необходимо:

- 1) сопоставить и проанализировать все виды ошибок при письме; составить сводную таблицу, классифицируя ошибки по виду и количеству;
- 2) соотнести анализ ошибок при письме с особенностями устной речи ребенка.

В составленной сводной таблице обозначены ошибки: обусловленные недоразвитием фонематического слуха; обусловленные недоразвитием фонематического восприятия; обусловленные недоразвитием фонетического слуха и восприятия; лексико-грамматические; обусловленные недоразвитием зрительного анализатора и зрительной памяти.

В состав ошибок, обусловленных недоразвитием фонематического слуха входят: замены звонких согласных глухими и наоборот; замены

твердых согласных мягкими и наоборот; замены свистящих согласных шипящими и наоборот; замены сонорных согласных (л-р).

В состав ошибок, обусловленных недоразвитием фонематического восприятия входят: пропуски и замены гласных; пропуски и замены согласных; перестановки букв; перестановки и пропуски слогов; вставки.

В состав ошибок, обусловленных недоразвитием фонетического слуха и восприятия входят: искажение границ предложений; слияние частей слов; раздельное написание слова.

В состав лексико-грамматических ошибок входят пропуски слов и аграмматизмы.

В состав ошибок, обусловленных недоразвитием зрительного анализатора и зрительной памяти: забывание букв; недописывание элементов букв; лишние элементы; зеркальное письмо букв.

В процессе обследования, дети вступали в контакт достаточно легко. При выполнении заданий не требовалось дополнительное объяснение инструкции.

Обследование проводилось во второй половине дня.

При возникновении трудностей, дети всегда принимали помощь взрослого, иногда, после неудачи был отказ от выполнения задания.

Основными методами исследования были: констатирующий эксперимент, изучение медицинской документации, анализ и обработка экспериментальных данных.

## **2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента**

Данные эксперимента представлены в таблицах (см. приложения 1,2).

Теперь, можно определить, какие специфические ошибки преобладают у этих детей. Для этого подсчитаем и сравним количество ошибок.

В процентном соотношении выявленное количество ошибок, обусловленных недоразвитием фонематического слуха, составляет – 15%.

В большом количестве у детей наблюдались ошибки нарушения дифференциации звонких и глухих согласных. Общее количество этих ошибок составило – 19 (58%). Количество ошибок дифференциации глухих и звонких согласных звуков: к-г – 9; ш-ж – 4; п-б – 3; т-д – 3. Так же наблюдались ошибки нарушения дифференциации твердых и мягких согласных. Их количество – 9 (27%). Ошибки дифференциации твердых и мягких согласных: ш-щ – 5; ш-ч – 4. В наименьшем количестве встречались ошибки нарушения дифференциации свистящих и шипящих согласных (з-ж). Их количество – 5 (15%). Ошибки дифференциации сонорных согласных отсутствуют (таб.1).

Таблица 1

**Ошибки, обусловленные недоразвитием фонематического слуха**

Ф.И. ребенка	Ошибки нарушения дифференциации фонетических групп согласных				Количество ошибок
	Звонкие и глухие	Твердые и мягкие	Свистящие и шипящие	Сонорные (Р-Л)	
Денис А.	1	-	-	-	1
Илья А.	2	1	2	-	5
Дмитрий Д.	3	3	-	-	6
Николай Е.	-	-	-	-	0
Арина К.	2	-	2	-	4
Александр М.	1	1	-	-	2
Егор О.	-	-	-	-	0
Константин П.	-	1	-	-	1
Артем Т.	10	2	1	-	13
Илья Ш.	-	1	-	-	1
Общее количество ошибок	19	9	5	0	33

В процентном соотношении выявленное количество ошибок, обусловленных недоразвитием фонематических процессов, составляет – 50%.

Пропуски гласных и согласных букв, а так же мягкого и твердого знаков в письменных работах детей наблюдались достаточно часто. Количество пропусков гласных букв составило 37 (32%). Часто пропускаемые гласные буквы: о – 7, я – 7, а – 6, и – 5, ю – 5, у – 4, ы – 3. Пропусков согласных и мягкого или твердого знаков – 32 (28%). Часто пропускаемые буквы: л – 6, щ – 6, г – 5, к – 4, й – 4, ь – 4, н – 3. Так же дети плохо определяли границы предложений. Количество этих ошибок составило – 24 (21%). Эти ошибки на письме отображались в обозначении знаков препинания, в особенности точки. Дети либо забывали, что точку нужно поставить, либо не знали, где ее ставить. Перестановки и пропуски слогов, а так же вставки в письменных работах детей встречались реже. Количество пропусков и перестановок слогов составило – 9 (8%). Пропуски прямых открытых слогов – 4; прямых закрытых – 1; со стечением – 1. Перестановки прямых открытых слогов – 3. Вставки – 8 (7%). Вставки лишних слогов – 5; слов – 3. В наименьшем количестве встречались ошибки слияния частей слов. Их количество составило 4 (4%). Эти ошибки были допущены в многосложных словах. Ошибки отдельного написания слова отсутствуют (таб.2).

Таблица 2

**Ошибки, обусловленные недоразвитием фонематического слуха и восприятия**

Ф.И. ребенка	Пропуск гласных	Пропуск согласных(ь/ы)	Пропуск букв	Перестановка	Пропуск слогов	Перестановка/ пропуск слогов	Вставки	предложений	Границы частей слов	Слияние	Раздельное написание	Количество ошибок
Денис А.	1	1	-	-	-	-	-	3	1	-	-	6
Илья А.	11	5	-	-	-	-	2	1	1	-	-	20
Дмитрий Д.	3	6	-	-	-	-	-	1	-	-	-	10

Николай Е.	1	-	-	-	-	1	-	-	2
Арина К.	-	1	-	-	1	2	-	-	4
Александр М.	3	2	-	-	1	3	-	-	9
Егор О.	-	3	-	-	-	1	-	-	4
Константин П.	1	4	-	-	-	3	-	-	8
Артем Т.	12	6	-	2	2	3	2	-	27
Илья Ш.	5	4	-	7	2	6	-	-	24
Общее количество ошибок	37	32	0	9	8	24	4	0	114

В процентном соотношении выявленное количество ошибок, обусловленных недоразвитием лексико-грамматического компонента, составляет – 16%.

Количество пропусков слов и аграмматизмов в работах детей оказалось почти одинаковым. Но аграмматизмов на одну ошибку больше, чем пропусков слов. Пропуски слов – 17 ошибок, что составило 49%. Все слова, которые были пропущены, односложные. Аграмматизмы – 18 ошибок, что составило 51%. Нарушение согласования – 9. Замена суффиксов – 5. Нарушение падежных окончаний – 4 (таб.3).

Таблица 3

### Лексико-грамматические ошибки

Ф.И. ребенка	Пропуск слов	Аграмматизмы	Количество ошибок
Денис А.	-	2	2
Илья А.	-	-	0
Дмитрий Д.	1	2	3
Николай Е.	1	1	2
Арина К.	3	1	4
Александр М.	-	2	2

Егор О.	2	1	3
Константин П.	2	1	3
Артем Т.	3	3	6
Илья Ш.	5	5	10
Общее количество ошибок	17	18	35

В процентном соотношении выявленное количество ошибок, обусловленных недоразвитием зрительного анализатора и зрительной памяти, составляет – 19%.

Приписывание лишних элементов букв в письменных работах детей встречались довольно часто. Количество данных ошибок составило – 20 (50%). В основном, лишние элементы приписывались к буквам: п – 6, и – 6, о – 5, л – 3. Реже встречалось недописывание элементов букв. Их количество – 13 (33%). Приписывание лишних элементов встречалось у букв: ж – 8; м – 5. В меньшем количестве наблюдалось зеркальное письмо букв. Их количество – 7 (17%). Эти ошибки наблюдались при написании букв: у – 3; б – 3; д – 1 (таб.4).

Таблица 4

**Ошибки, обусловленные недоразвитием зрительного анализатора  
и зрительной памяти**

Ф.И. ребенка	Забывание буквы	Недописывание элементов	Лишние элементы	Зеркальное письмо	Количество ошибок
Денис А.	-	-	1	-	1
Илья А.	-	7	3	3	13
Дмитрий Д.	-	-	3	-	3
Николай Е.	-	-	2	1	3
Арина К.	-	-	1	-	1
Александр	-	1	3	-	4

М.					
Егор О.	-	1	-	-	1
Константин П.	-	-	-	-	0
Артем Т.	-	1	5	2	8
Илья Ш.	-	3	2	1	6
Общее количество ошибок	0	13	20	7	40

Можно сделать вывод, что почти у всех детей есть дисграфия, обусловленная несформированностью языкового анализа и синтеза. Т.к. у детей наблюдалось большое количество ошибок: обусловленных нарушением звукобуквенного анализа и синтеза (пропуски гласных, согласных, твёрдого и мягкого знаков); обусловленных нарушением слогового анализа и синтеза на уровне предложений (вставки слогов и слов, неверное определение границ предложений). Они составили 50% всех ошибок.

Целью нашего исследования во второй главе являлось изучение особенностей письма у детей младшего школьного возраста помощью применения эмпирического метода – констатирующего эксперимента.

Для проведения диагностики мы использовали методику обследования письменной речи Р.Е. Левиной, которая позволила качественно и количественно оценить состояние письменной речи детей. С помощью нее мы смогли определить и охарактеризовать специфические ошибки письма.

При обследовании детей экспериментальной группы были выявлены следующие ошибки:

- Ошибки, обусловленные недоразвитием фонематического слуха – 15% (дифференциация звонких и глухих, твердых и мягких, свистящих и шипящих);

- Ошибки, обусловленные недоразвитием фонематического слуха и восприятия – 50% (пропуск, перестановка, добавление лишних букв и слогов; слитное написание слов, отдельное написание приставки и корня в словах, неспособность определить границы предложения);

- Лексико-грамматические ошибки – 16% (пропуски слов и аграмматизмы);

- Ошибки, обусловленные недоразвитием зрительного анализатора и зрительной памяти – 19% (отсутствие или добавление элементов букв, зеркальное письмо).

Обследуемые дети показали низкий уровень сформированности навыков письма.

Проведенные исследования показывают, что ведущим звеном в нарушении письменной речи детей является несформированность языкового анализа и синтеза. Т.к. ошибки, обусловленные несформированностью языкового анализа и синтеза, составили 50%.

Таким образом, данные, полученные в ходе проведения констатирующего эксперимента, позволили нам увидеть полноту картины расстройств письменной речи у младших школьников. Результаты эмпирического исследования подтвердили теоретические положения темы работы, описанные в первой главе.

## **Глава III. Применение логопедической тетради в системе коррекции дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза у младших школьников**

### **3.1. Логопедические тетради по преодолению дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза**

В настоящее время логопедических тетрадей по преодолению данного вида дисграфии огромное количество, но каждая из них имеет свои плюсы и минусы. Для обзора взяты три логопедические тетради: Мазановой Е.В. «Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза», Мальм М.В. «Дисграфия: языковой анализ и синтез», Абрамовой Н.А. «Преодоление нарушений языкового анализа и синтеза». Разберем подробно каждую из них.

«Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза» Мазанова Е.В [28].

Речевой материал этой тетради предъявлен в соответствии с учетом патогенеза данного нарушения. Данная тетрадь формирует и совершенствует языковой анализ и синтез. Тетрадь адресована логопедам школьных логопунктов, дефектологам, учителям начальных классов, студентам факультета коррекционной педагогики, родителям. Подходит для проведения индивидуальных и групповых занятий. Логопедическая работа по данной тетради включает в себя:

- Коррекцию специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова.

При составлении занятий по развитию звукового анализа и синтеза принято придерживаться основных этапов формирования простых и сложных форм звукового анализа (по Ткаченко Т.А.) [42].

Простые формы звукового анализа.

- Выделение первого ударного гласного в слове.
- Выделение первого согласного в слове, последнего согласного в слове.
- Выделение гласного из середины слова.

- Определение места звука в слове (звук в начале, середине, конце слова).

Сложные формы звукового анализа.

- Определение последовательности звуков в слове.
- Определение количества звуков.
- Определение места звука относительно других звуков.

Всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования:

- а) с опорой на вспомогательные средства;
- б) в речевом плане, исключая зрительные опоры, — только проговаривание;
- в) во внутреннем плане.

Именно с учетом этих этапов строится логопедическая работа по развитию сложных форм фонематического анализа.

Речевые материалы данной тетради подобраны в связи с постепенным усложнением структуры слов и предлагаются детям в следующей последовательности:

- односложные слова без стечения согласных;
  - двусложные слова без стечения согласных, состоящие из двух открытых слогов;
  - двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слога;
  - двусложные слова со стечением согласных на стыке слогов;
  - односложные слова со стечением согласных в начале слова;
  - односложные слова со стечением согласных в конце слова;
  - двусложные слова со стечением согласных в начале слова;
  - двусложные слова со стечением согласных в начале и в середине слова;
- трехсложные слова.

Начинают коррекционную работу с обучения детей определению количества слогов в слове и изображения хлопками двух-трехсложных слов. Анализ звуковых сочетаний гласных из 2-3 звуков проводится уже после изучения гласных А, У, И и усвоения зрительных образов гласных букв и

соответствующих им символов (Ткаченко Т.А.)[42]. Логопедическая работа по развитию фонематического анализа, и синтеза должна соответствовать уровню сложности различных форм фонематического анализа и этапы формирования этой функции в онтогенезе. В связи с этим работа проводится в следующей последовательности.

1. Выделение звука на фоне слова (определение его наличия или отсутствия).
2. Вычленение звука из начала и конца слова (определение первого, последнего звука, а также его места в слове).
3. Определение последовательности и количества звуков в слове.
4. Определение места звука в слове относительно других звуков (какой стоит впереди заданного и после него).

Фонематический анализ открытого и закрытого слогарекомендуется вести в следующей последовательности:

1. Анализ обратного или закрытого слога (ЛИ, УМ...). Сначала выделяют гласный звук, а затем согласный после него.
2. Анализ открытых слогов (ПА, МУ...). Проводится с теми же звуками, но в обратной последовательности.
3. Дифференциация открытых и закрытых слогов, состоящих из одинаковых звуков (АП - ПА, УМ - МУ...).

Коррекцию специфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова.

Существует несколько видов ошибок: раздельное написание частей слова, слитное написание самостоятельных слов, самостоятельных и служебных слов, контаминации, вставки, перестановки, пропуски и повторы слов. При построении занятий следует принимать во внимание этапы формирования слоговой структуры, предложенная А.К. Макаровой [30].

1 этап. Подготовительный (невербальный уровень).

Концентрация внимания. Работа над ритмической стороной речи.  
Работа по развитию переключения и координации.

2 этап. Коррекционный (вербальный уровень).

Уровень гласных. Детей знакомят с гласными звуками и буквами, со слогообразующей ролью гласного, с обозначением гласных при помощи символов.

Уровень слогов. Детей знакомят с открытыми и закрытыми слогами, с обозначением слогов при помощи схем.

Уровень слов. На начальном периоде обучения нужно использовать слова, в которых написание аналогично звучанию:

- двусложные слова с открытыми слогами: ва-та, ли-са;
- трёхсложные слова с открытыми слогами: ма-ши-на;
- односложные слова с закрытым слогом: мак, бак, рот;
- двусложные слова с закрытым слогом на конце слова: ли-мон, ка-бан;
- двусложные слова со стечением в середине слова: бан-ка, руч-ка, ноч-ка;
- двусложные слова с закрытым слогом на конце слова и стечением согласных в середине: чай-ник, кап-кан, зай-чик;
- трёхсложные слова с закрытым слогом на конце слова: ли-мо-над, ко-ри-дор;
- трёхсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом на конце: ав-то-бус, ав-то-мат;
- трёхсложные слова с двумя стечениями согласных: мат-реш-ка, гар-мош-ка;
- односложные слова со стечением согласных: флаг, взгляд, лифт;
- двухсложные слова с двумя стечениями: звез-да, круж-ка;
- четырёхсложные слова: че-ре-па-ха, пи-ра-ми-да.

Коррекция специфических ошибок на уровне словосочетания, предложения и текста

Это такие ошибки, как пропуски, перестановки и вставки слов, нарушения количественного и качественного состава предложения, нарушение границ предложений, отсутствие границ предложений.

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

- знакомство с предложением - определение основных признаков предложения, дифференциация набора отдельных слов и предложения;
- дифференциацию словосочетания и предложения;
- развитие анализа структуры предложения – определение границ предложения, определение последовательности слов в предложении, определение места слов в предложении;
- знакомство с предлогами — определение их значения, знакомство с написанием предлогов;
- знакомство с приставками - определение их значения; знакомство с написанием приставок;
- дифференциацию предлогов и приставок;
- знакомство с текстом — определение основных признаков текста; дифференциацию отдельных предложений и текста; определение последовательности предложений в тексте.

В данной тетради есть задания на коррекцию всех перечисленных видов ошибок, что позволяет учитывать основные принципы логопедической работы: комплексность, учет специфики нарушения, поэтапность и т.д. Доступность и привлекательность игровых ситуаций позволяет сделать логопедические занятия более эффективными. Тетрадь позволяет ребенку решить многие проблемы самостоятельно, что в свою очередь формирует у него навык контроля и самооценки, а также закрепляет запас имеющихся представлений о звуковом, слоговом и языковом анализе и синтезе.

«Дисграфия: языковой анализ и синтез» Мальм М.В. [29].

Данная тетрадь содержит правильно подобранный материал для коррекции данного вида дисграфии. Соответствует требованиям ФГОС

НООи ФГОС ОВЗ, основным УМК по русскому языку и логопедическим коррекционным программам[32, 33]. Тетрадь адресована учителям-логопедам специальных и общеобразовательных школ; логопедам логопунктов, социально-педагогических центров, коррекционным педагогам центров развития детей и логопедам частной практики; учителям начальных классов; родителям детей с предпосылками к дисграфии или стойкими нарушениями письменной речи. Подходит для проведения индивидуальных и групповых занятий.

Тетрадь включает практические задания, распределенные по блокам. Каждый блок – это наиболее часто встречающиеся нарушения письма у детей с данным видом дисграфии. Представленный материал имеет различный уровень сложности. Задания подобраны по основным видам специфических ошибок для данного типа дисграфии: звуко-буквенный анализ и синтез; дифференциация гласных звуков и букв А-Я, У-Ю, Ы-И, О-Ё, Ъ, А-О, У-О, Ы-И; работа над словосочетанием, предложением и текстом.

Тетрадь помогает детям, педагогам и родителям эффективнее преодолевать трудности в коррекции нарушений письма в обучении.

«Преодоление нарушений языкового анализа и синтеза»Абрамова Н.А. [2].

Данная тетрадь рассчитана на работу по преодолению дисграфии, обусловленной нарушением фонемного распознавания, артикуляторно-акустической дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза. Тетрадь адресована логопедам, дефектологам, учителям начальных классов, родителям. Она подходит для проведения как индивидуальных, так и групповых занятий.

В данной тетради работа начинается с фонетического уровня. Она направлена на формирование фонематического восприятия, т. е. дифференциацию фонем, имеющих сходные характеристики.

Задания для тренировки в позиционном анализе звуков в составе слов неотъемлемо сочетаются с упражнениями в дифференциации смешиваемых

звуков. В общем, это можно представить следующим образом: с одной стороны, дифференциация проходит через все виды речевой деятельности — слушание, говорение, чтение, письмо, а с другой стороны, последовательно проходит через все типы упражнений (от ознакомительных до контрольных).

Фонематическое представление развивается у детей в результате наблюдения за различными вариантами фонем, их сопоставления и обобщения. Поэтому с первых занятий привлекается внимание детей к работе артикуляционного аппарата, чтобы сделать его в достаточной степени управляемым, приучить детей оценивать свои мышечные ощущения при проговаривании звуков, слогов, связывая эти ощущения с акустическими раздражителями.

Каждая фонетическая тема связана с грамматической. Дети упражняются в образовании слов различных частей речи, наблюдают чередование согласных в корнях, тренируются в образовании различных форм слова и т.п.

Принципом успеха является создание благоприятных условий для работы по дифференциации фонем: необходимо вызвать интерес у детей. Для этого используем игру, рисование, художественное слово и другие средства, возбуждающие познавательную активность ребёнка и позволяющие избежать быстрого утомления.

Используя данную тетрадь, можно разнообразить свою работу такими приёмами, как называние и подписывание картинок, дорисовывание и раскрашивание различных предметов, договаривание слов, составление словосочетаний и предложений, отгадывание загадок, ребусов и кроссвордов, разучивание потешек, чистоговорок и стихотворений, работу со связным текстом, различные упражнения по звуко-буквенному анализу и другие.

Логопедические тетради, которые представлены выше, направлены на преодоление дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза. Они все схожи по структуре, но содержание у всех разное.

В первой тетради представлен интересный игровой материал по развитию морфологического и лексико-грамматического строя речи детей дошкольного и младшего школьного возраста. В тетради в большом количестве представлены упражнения задания по словообразованию. Образуются слова от глаголов с помощью суффиксов, а также посредством приставок. При этом постоянно обращается внимание детей на изменяющуюся форму слова. Много времени в этой рабочей тетради уделяется упражнениям в подборе однокоренных слов. Большое внимание уделяется семантике.

Во второй тетради подобрана система коррекционных упражнений по преодолению дисграфии на почве нарушения языкового и звукового анализа и синтеза. Этот вид дисграфии — один из самых распространённых и может проявляться в искажениях структуры слова и предложения: в перестановке букв, в пропуске согласных и при их стечении, в пропуске гласных, нарушении деления предложений на слова. Представленный материал соответствует требованиям ФГОС начального образования, основным УМК по русскому языку и логопедическим коррекционным программам.

В третьей – логопедические занятия по преодолению дисграфии, обусловленной нарушением анализа и синтеза, расширяют языковой опыт учащихся, готовят их к изучению последующих грамматических тем. В содержании предлагаемых занятий тренировочные упражнения по развитию фонематического восприятия и внимания, индивидуальный дидактический материал. Все разнообразие заданий: от ознакомительных до контрольных - может выполняться в игре, рисовании, с использованием художественного слова и других средств, помогающих избежать быстрого утомления.

Так же они все предназначены для логопедов, дефектологов, учителей начальных классов и родителей. Подходят для проведения как индивидуальных, так и групповых занятий.

В ходе анализа логопедических тетрадей Мазановой Е.В., Мальм М.В. и Абрамовой Н.А. мы выяснили, что необходимо правильно подбирать

задания: учитывать патогенез нарушения, задания были понятными и доступными; правильно структурировать деятельность ребенка на логопедическом занятии, иначе он потеряет ход мысли и вовсе не усвоит материал. Если материал тетрадей не будет оснащен картинками, это может повлиять на снижение мотивации ребенка на занятии. И чтобы исправить нарушение у ребенка, нужно индивидуализировать логопедическое занятие, в том числе и тетрадь. В разработанной нами логопедической тетради учитывается патогенез нарушения, используется системный подход на основе сочетания традиционных приемов логопедической работы с детьми младшего школьного возраста. Так же в ней учитывается нарушение устной и письменной речи, учитывается двигательная недостаточность детей (включение в работу динамических пауз), используются графические символы, которые структурируют деятельность ребенка на занятии.

### **3.2. Организация и методика проведения формирующего эксперимента**

Существует множество средств логопедической коррекции в системе преодоления речевых нарушений. Логопедическая тетрадь, на наш взгляд, является самым эффективным средством преодоления данного вида дисграфии, т.к. в ней деятельность ребенка структурирована, присутствует наглядность, которая способствует повышению мотивации ребенка на занятии. Использование логопедической тетради может осуществляться не только на занятиях с логопедом, но и с учителем начальных классов, а также в домашних условиях. Следовательно, реализация коррекционной работы проходит комплексно, что позволяет добиться более высоких результатов. Именно поэтому мы решили разработать и апробировать логопедическую тетрадь, как средство преодоления дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у младших школьников.

С целью апробации разработанной нами логопедической тетради в системе преодоления дисграфии был проведен формирующий эксперимент на

базе в МБОУ «Школа-интернат № 4 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»г. Перми. В нем участвовали ученики 4 «а» класса в количестве десяти человек, имеющие нарушения письменной речи. В рамках проведения данного эксперимента мы определили следующие базовые задачи логопедической работы с детьми:

- 1) коррекция специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова (простые и сложные формы звукового анализа, фонематический анализ открытого и закрытого слога);
- 2) коррекция специфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова (образование слога, слияние слогов в слова);
- 3) коррекция специфических ошибок на уровне словосочетания, предложения и текста (развитие языкового анализа и синтеза на уровне словосочетания, предложения и текста).

В данной тетради подобрана система коррекционных упражнений по преодолению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников. При подборе упражнений нами учитывались особенности речевых нарушений при данном диагнозе. Задания тетради направлены на устный и письменный анализ детьми характеристики звуков, состава предложений, слов, слогов. Такие упражнения позволяют научиться следить за своей речью, вычленять в ней отдельные сегменты (слова, слоги, звуки). Тетрадь включает в себя 17 тем, которые рассчитаны на IV четверть учебного года. Содержание рабочей тетради представлено в приложении (см. приложение 3). Сначала проводятся занятия, которые включают работу над простыми и сложными формами звукового анализа, фонематический анализ открытого и закрытого слога. Постепенно работа усложняется, проводятся занятия на слоговой анализ и синтез. Затем занятия на развитие языкового анализа и синтеза на уровне словосочетания, предложения и текста (таб. 5).

Таблица 5

**Тематический план работы по преодолению дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у младших школьников**

№	Тема логопедического занятия	Содержание работы
<i>Этап 1</i>		
1	Звук «А» и буква А.	<p>Научить детей правильно произносить звук «А» в речи и соотносить его с соответствующей буквой А.</p> <p>Научить выделять гласные звуки в словах (определять наличие или отсутствие звука в слове), вычленять звук из начала и конца слова, определять последовательность и количество звуков в слове.</p>
2	Звук «О» и буква О.	<p>Научить детей правильно произносить звук «О» в речи и соотносить его с соответствующей буквой О.</p> <p>Научить выделять гласные звуки в словах (определять наличие или отсутствие звука в слове), вычленять звук из начала и конца слова, определять последовательность и количество звуков в слове.</p>
3	Звук «У» и буква У.	<p>Научить детей правильно произносить звук «У» в речи и соотносить его с соответствующей буквой У.</p> <p>Научить выделять гласные звуки в словах (определять наличие или отсутствие звука в слове), вычленять звук из начала и конца слова, определять последовательность и количество звуков в слове.</p>
4	Звук «Ы» и буква Ы.	<p>Научить детей правильно произносить звук «Ы» в речи и соотносить его с соответствующей буквой Ы.</p> <p>Научить выделять гласные звуки в словах (определять наличие или отсутствие звука в слове), вычленять звук из начала и конца слова, определять последовательность и количество звуков в слове.</p>
5	Звук «И» и буква И.	<p>Научить детей правильно произносить звук «И» в речи и соотносить его с соответствующей буквой И.</p> <p>Научить выделять гласные звуки в словах (определять наличие или отсутствие звука в слове), вычленять звук из начала и конца слова, определять последовательность и количество звуков в слове.</p>
6	Буква Ю.	Познакомить детей с гласными второго ряда, а именно с

		<p>буквой Ю.</p> <p>Научить выделять гласные звуки в словах (определять наличие или отсутствие звука в слове), вычленять звук из начала и конца слова, определять последовательность и количество звуков в слове.</p>
7	Буква Я.	<p>Познакомить детей с гласными второго ряда, а именно с буквой Я.</p> <p>Научить выделять гласные звуки в словах (определять наличие или отсутствие звука в слове), вычленять звук из начала и конца слова, определять последовательность и количество звуков в слове.</p>
8	Звук «Й» и буква Й.	<p>Научить детей правильно произносить звук «Й» в речи и соотносить его с соответствующей буквой Й.</p> <p>Научить выделять согласный звук в словах (определять наличие или отсутствие звука в слове), вычленять звук из начала и конца слова, определять последовательность и количество звуков в слове, определять место звука в слове относительно других звуков.</p>
9	Звуки «Г», «Г'» и буква Г.	<p>Научить детей правильно произносить звуки «Г», «Г'» в речи и соотносить их с соответствующей буквой Г.</p> <p>Научить выделять согласный звук в словах (определять наличие или отсутствие звука в слове), вычленять звук из начала и конца слова, определять последовательность и количество звуков в слове, определять место звука в слове относительно других звуков.</p>
10	Звуки «К», «К'» и буква К.	<p>Научить детей правильно произносить звуки «К», «К'» в речи и соотносить их с соответствующей буквой К.</p> <p>Научить выделять согласный звук в словах (определять наличие или отсутствие звука в слове), вычленять звук из начала и конца слова, определять последовательность и количество звуков в слове, определять место звука в слове относительно других звуков.</p>
11	Звуки «Н», «Н'» и буква Н.	<p>Научить детей правильно произносить звуки «Н», «Н'» в речи и соотносить их с соответствующей буквой Н.</p>

		Научить выделять согласный звук в словах (определять наличие или отсутствие звука в слове), вычленять звук из начала и конца слова, определять последовательность и количество звуков в слове, определять место звука в слове относительно других звуков.
12	Звуки «Л», «Л'» и буква Л.	Научить детей правильно произносить звуки «Л», «Л'» в речи и соотносить их с соответствующей буквой Л. Научить выделять согласный звук в словах (определять наличие или отсутствие звука в слове), вычленять звук из начала и конца слова, определять последовательность и количество звуков в слове, определять место звука в слове относительно других звуков.
13	Звук «Щ» и буква Щ.	Научить детей правильно произносить звук «Щ» в речи и соотносить его с соответствующей буквой Щ. Научить выделять согласный звук в словах (определять наличие или отсутствие звука в слове), вычленять звук из начала и конца слова, определять последовательность и количество звуков в слове, определять место звука в слове относительно других звуков.
14	Буква Ъ.	Научить детей обозначать мягкость на письме, с помощью Ъ. Научить выделять мягкие согласные звуки в словах (определять наличие или отсутствие звука в слове), вычленять звук из начала и конца слова, определять последовательность и количество звуков в слове, определять место звука в слове относительно других звуков.
<i>Этап 2</i>		
15	Слог.	Познакомить детей с понятием «слог» (открытый, закрытый, прямой, обратный, со стечением). Научить фонематическому анализу обратного слога, прямого слога; дифференцировать открытые и закрытые слоги.
16	Слово.	Познакомить детей с понятием «слово» (одно-, дву-, трехсложные слова).

		Формировать простые формы фонематического анализа и синтеза: научить выделять первый ударный гласный в слове; выделять первый согласный в слове; выделять последний согласный в слове; выделять гласный из середины слова; определять место звука в слове (начало, середина, конец). Формировать сложные формы фонематического анализа и синтеза: определять последовательность звуков, определять количество звуков, положение звука в слове относительно других звуков.
17	Предложение	Познакомить детей с понятием «предложение». Закреплять навыки языкового анализа и синтеза.

Предполагаемые речевые умения и навыки младших школьников после обучения с применением рабочей тетради:

- различать гласные и согласные звуки;
- различать звуки и буквы, слоги и слова, словосочетания и предложения, набор отдельных предложений и текст;
- определять в словах место и последовательность звука: гласных и согласных звуков;
- определять количество звуков в словах, слогов в словах, слов в предложениях, предложений в тексте;
- производить звуковой, буквенный, слоговой анализ и синтез слов, а также языковой анализ и синтез предложений;
- уметь графически обозначать звуки, слоги и слова.

Логопедическая тетрадь является вспомогательным средством при проведении занятий: фронтальных, подгрупповых, индивидуальных. Она составлена таким образом, что повторяет структуру стандартного занятия по коррекции дисграфии. Включает такие этапы занятия, как организационный момент, артикуляция и характеристика звука, артикуляционная гимнастика, развитие фонематических процессов (звуко-буквенный и звуко-слоговой

анализ и синтез), упражнения на письменную речь. Тетрадь применялась два раза в неделю во время фронтального логопедического занятия.

Каждая новая тема начиналась с подробного анализа артикуляции и характеристики звука. Такой анализ предлагалось осуществлять письменно, в виде заполнения детьми таблиц картинками-символами, где каждый рисунок наглядно отражал определенное положение органов артикуляции звука. Дети сначала устно проговаривали, в каком положении находятся артикуляционные органы, затем обозначали это в таблице. Например: положение губ обозначалось кругом, овалом или квадратом. Положение языка изображалось схематично: широкий или узкий; кончик языка вверх или вниз. Если зубы разомкнуты, то они изображались с большим расстоянием между ними. Если зубы сближены, то расстояние между ними было маленькое. Звонкие звуки обозначались колокольчиком, глухие – зачеркнутым колокольчиком. Воздушная струя обозначалась разными стрелочками (с прерывистой или сплошной линией).

После повторения артикуляционного уклада и характеристики изучаемого звука в рабочей тетради был представлен перечень соответствующих артикуляционных упражнений. Например, для звука «И» были подобраны артикуляционные упражнения такие, как «улыбка» - нужно широко улыбнуться; «горка» - нужно открыть рот, спрятать кончик языка за нижние зубы, а спинку языка поднять вверх. На каждом логопедическом занятии дети выполняли эти упражнения перед зеркалом.

После выполнения артикуляционной гимнастики в логопедической тетради представлен перечень заданий, направленных на развитие фонематического слуха (узнавание звука в речи). Они выполняются строго в определенной последовательности: узнавание звука в словах, в слогах, среди других звуков (далеких, затем близких по способу и месту образования). Предлагалась игра «поймай звук». Условия были такие: нужно было хлопнуть, когда услышишь заданный звук. Вначале звуковой материал произносился учителем-логопедом, дети внимательно слушали и выполняли

задание. Затем им предлагалось проговаривать речевой материал самостоятельно и выполнять задание.

Упражнения на развитие фонематического восприятия были направлены на совершенствование навыков звукового анализа и синтеза. Предлагались задания на определение места, количества и последовательности звука в слове сначала на слух, затем с помощью звуковых и слоговых схем. При выполнении таких упражнений детям необходимо было сначала произносить речевой материал и только потом выполнять задание. Предлагались задания на составление слов, слогов из отдельных звуков, а также на выбор картинок, в названии которых есть определенный звук.

Таким образом, в ходе эксперимента нами была разработана логопедическая тетрадь, ориентированная на преодоление дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников.

### **3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента**

С целью выявления и описания результатов логопедической работы по преодолению дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста нами был проведен контрольный эксперимент. В нем приняли участие ученики 4 «а» класса в количестве десяти человек, имеющие нарушения письменной речи. Контрольное обследование проводилось в мае 2018 года.

В рамках проведения данного эксперимента мы определили следующие задачи:

- 1) Проанализировать результаты контрольного эксперимента;
- 2) Выявить возможную положительную динамику по результатам анализа обследований, проведенных на этапе констатирующего и контрольного экспериментов.

В ходе проведения контрольного обследования нами была использована методика [15], которая уже применялась на этапе констатирующего эксперимента.

Мы проанализировали результаты обследования письма, полученных нами с помощью методики [15].

При проведении констатирующего эксперимента, ошибки обусловленные недоразвитием фонематического слуха составляли 15% всех ошибок. Специфические ошибки значительно уменьшились. Количество ошибок дифференциации звонких и глухих согласных уменьшились в 4 раза. Ранее их количество составляло 19, теперь – 5 (56%). До сих пор в работах детей встречаются ошибки дифференциации звонких и глухих согласных: г-к – 3, ж-ш – 2. Ошибки дифференциации твердых и мягких согласных уменьшились в 5 раз. Ранее их количество составляло 9, теперь – 2 (22%). В работах детей еще присутствуют ошибки нарушения дифференциации твердых и мягких согласных (ш-щ). Ошибки дифференциации свистящих и шипящих согласных уменьшились в 3 раза. Ранее их количество составляло 5, теперь – 2 (22%). Но они еще есть, это ошибки дифференциации свистящих и шипящих согласных – з-ж. Количество ошибок дифференциации сонорных согласных осталось неизменным. На данный момент процент ошибок, обусловленных несформированностью фонематического слуха, составил 10% (таб. 6).

Таблица 6

### Ошибки, обусловленные недоразвитием фонематического слуха

Эксперимент	Ошибки нарушения дифференциации фонетических групп согласных				Количество ошибок	Процент
	Звонкие и глухие	Твердые и мягкие	Свистящие и шипящие	Сонорные (Р-Л)		
Констатирующий	19	9	5	0	33	15
Контрольный	5	2	2	0	9	10

При проведении констатирующего эксперимента, ошибки обусловленные недоразвитием фонематических процессов составляли 50% всех ошибок. Специфические ошибки значительно уменьшились. Пропуски гласных букв уменьшились в 3 раза. На этапе констатирующего эксперимента эти ошибки были в количестве 37, а на этапе контрольного – 12 (31%). До сих пор в работах детей присутствуют данные ошибки (пропуски а – 4, я, – 4, о – 2, ю – 2). Пропуски согласных, мягкого и твердого знаков уменьшились в 3 раза. На этапе констатирующего эксперимента эти ошибки были в количестве 32, а на этапе контрольного – 11 (28%). Но они еще есть, это пропуски букв: щ – 4, ь – 3, л – 2, г – 1, й – 1. Перестановки букв так же отсутствуют. На этапе констатирующего и контрольного эксперимента их количество составило – 0 (0%). Перестановки и пропуски слогов уменьшились в 5 раз. На этапе констатирующего эксперимента эти ошибки были в количестве 9, а на этапе контрольного – 2 (5%). Эти ошибки проявились в перестановках прямых и открытых слогов – 2. Вставки уменьшились в 3 раза. На этапе констатирующего эксперимента эти ошибки были в количестве 8, а на этапе контрольного – 3 (8%). Эти ошибки проявились, как вставки слогов. Ошибки несоблюдения границ предложений уменьшились в 2 раза. На этапе констатирующего эксперимента эти ошибки были в количестве 24, а на этапе контрольного – 10 (26%). Эти ошибки на письме отображались в обозначении знаков препинания, в особенности точки. Дети либо забывали, что точку нужно поставить, либо не знали, где ее ставить. Слияние частей слов уменьшилось в 4 раза. На этапе констатирующего эксперимента эти ошибки были в количестве 4, а на этапе контрольного – 1 (2%). Но данные ошибки еще есть в работах детей, и проявляются они в многосложных словах. Раздельное написание слова так же осталось неизменным. На этапе констатирующего и контрольного эксперимента их количество составило – 0 (0%). На данный момент процент

ошибок, обусловленных несформированностью фонематических процессов, составил 45% (таб. 7).

Таблица 7

**Ошибки, обусловленные недоразвитием фонематического слуха и восприятия**

Эксперимент	Пропуск гласных	Пропуск согласных (ъ/ь)	Пропуск букв	Перестановка	Перестановка/ пропуск слогов	Вставки	Границы предложений	Слияние частей слов	Раздельное написание	Количество ошибок	Процент
Констатирующий	37	32	0	9	8	24	4	0	114	50	
Контрольный	12	11	0	2	3	10	1	0	39	45	

При проведении констатирующего эксперимента, лексико-грамматические ошибки составляли 16% всех ошибок. Специфические ошибки значительно уменьшились. Пропуски слов уменьшились на 6 ошибок. Ранее их количество составляло 17, теперь – 11 (65%). Они так же проявляются в пропусках односложных слов. Аграмматизмы уменьшились в 3 раза. Ранее их количество составляло 18, теперь – 6 (35%). Эти ошибки все еще есть в работах детей и проявляются они, как нарушение согласования членов предложения – 3, как изменение числа существительных – 3. На данный момент процент лексико-грамматических ошибок составил 20% (таб. 8).

Таблица 8

**Лексико-грамматические ошибки**

Эксперимент	Пропуск слов	Аграмматизмы	Количество ошибок	Процент
Констатирующий	17	18	35	16

Контрольный	11	6	17	20
-------------	----	---	----	----

При проведении констатирующего эксперимента, ошибки обусловленные недоразвитием зрительного анализатора составляли 19% всех ошибок. Специфические ошибки значительно уменьшились. Забывание буквы увеличилось на 1 ошибку. На этапе констатирующего эксперимента этих ошибок не было, а на этапе контрольного их количество составило – 1 (5%). Данные ошибки проявились в написании буквы ы. Недописывание элементов букв уменьшилось в 2 раза. На этапе констатирующего эксперимента эти ошибки были в количестве 13, а на этапе контрольного – 5 (24%). Данные ошибки проявились в написании букв: ж – 3, т – 2. Написание лишних элементов букв уменьшилось в 2 раза. На этапе констатирующего эксперимента эти ошибки были в количестве 20, а на этапе контрольного – 11 (52%). Данные ошибки проявились в написании букв: б – 4, р – 3, л – 2, г – 2. Зеркальное письмо букв уменьшилось в 2 раза. На этапе констатирующего эксперимента эти ошибки были в количестве 7, а на этапе контрольного – 4 (19%). Данные ошибки проявились в написании букв: д – 2, р – 2. На данный момент процент ошибок обусловленных недоразвитием зрительного анализатора составил 25% (таб. 9).

Таблица 9

**Ошибки, обусловленные недоразвитием зрительного анализатора  
и зрительной памяти**

Эксперимент	Забывание буквы	Недописывание элементов	Лишние элементы	Зеркальное письмо	Количество ошибок	Процент
Констатирующий	0	13	20	7	40	19
Контрольный	1	5	11	4	21	25

Анализ результатов контрольного эксперимента показал наличие положительной динамики. Значительные улучшения были отмечены во всех критериях. Специфические ошибки у детей снизились в 2 раза.

Количество ошибок, обусловленных недоразвитием фонематического слуха, сократилось с 15% до 10%. Количество ошибок, обусловленных несформированностью фонематических процессов, сократилось с 50% до 45%. Количество лексико-грамматических ошибок увеличилось с 16% до 20%. Количество ошибок, обусловленных недоразвитием зрительного анализатора, увеличилось с 19% до 25%.

По окончании проведения данного эксперимента нами были сделаны следующие выводы:

- 1) логопедическая тетрадь оказалась для детей доступным средством;
- 2) предлагаемые задания выполнялись с желанием;
- 3) наиболее интересными для детей оказались задания с применением движений (упражнения с элементами логоритмики).

Однако во время проведения формирующего эксперимента возникли трудности, такие как:

- 1) низкая посещаемость логопедических занятий по разным причинам. В результате состав детей, участвующих в эксперименте, оказался непостоянным;
- 2) ограниченное время реализации проекта.

Достижение положительных результатов применения разработанной нами логопедической тетради в процессе преодоления дисграфии у детей младшего школьного возраста возможно при систематичности использования логопедической тетради на занятиях с учителем-логопедом.

Таким образом, мы можем с уверенностью говорить о том, что разработанная и реализованная нами логопедическая тетрадь на практике является действенным и эффективным средством по коррекции дисграфии обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза у младших школьников. Данную гипотезу подтверждают полученные нами

данные контрольного эксперимента. Использование логопедической тетради оказалось результативным, у детей повысился интерес к логопедическим занятиям, они стали более внимательно относиться к выполнению заданий. В заключении хотелось бы отметить, что данная разработка способствовала наиболее лучшему развитию устной речи и письма, а так же позволила скорректировать нарушения их состояния.

## Заключение

Таким образом, письмо является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности — внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику руки, предметные действия и др. Поэтому его расстройство носит системный характер, т. е. письмо нарушается как целостная система, целостный психический процесс.

В ходе анализа научной литературы мы изучили механизмы и этапы формирования письма, выделенные А.Р. Лурия. Также охарактеризовали нарушение письменной речи – дисграфию, изучили ее виды, классификации. Ведущей является классификация, разработанная Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. Герцена (Санкт-Петербург). Она базируется на лингвистическом подходе.

С целью изучения специфических ошибок письма, нами было проведено экспериментальное исследование письменной речи младших школьников по методике Р.Е. Левиной. Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у всех что у всех детей экспериментальной группы отмечается дисграфия, обусловленная несформированностью языкового анализа и синтеза. Т.к. у детей наблюдались ошибки: обусловленные нарушением звукобуквенного анализа и синтеза (пропуски гласных, согласных, твёрдого и мягкого знаков); обусловленные нарушением слогового анализа и синтеза на уровне предложений (вставки слогов и слов, неверное определение границ предложений).

В связи с выявленной нами формой дисграфии мы разработали логопедическую тетрадь для коррекции дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза у младших школьников.

Целесообразность применения логопедической тетради по коррекции дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза у младших школьников определяется тем, что в настоящее время в

отечественной логопедии необходимо усовершенствовать устаревшие методы и приемы коррекции устной и письменной речи. Применение данной разработки повышает интерес детей к логопедическим занятиям, заставляет их более внимательно относиться к выполнению заданий, способствует наиболее лучшему развитию устной речи и письма, а так же позволяет скорректировать нарушения их состояния.

Для того, чтобы доказать результативность разработанной нами логопедической тетради, мы провели контрольный эксперимент, в котором участвовало 10 учеников 4 «а» класса. Анализ результатов контрольного эксперимента показал наличие положительной динамики.

Таким образом, мы можем с уверенностью говорить о том, что разработанная и реализованная нами логопедическая тетрадь на практике является действенным и эффективным средством в коррекции дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза у младших школьников, поэтому цель дипломной работы достигнута. Результаты проведенной нами научно-исследовательской работы подтверждают правильность выдвинутой гипотезы.

**Библиографический список**

1. *Абрамова Н.А.* Преодоление нарушений языкового анализа и синтеза: логопедические занятия. 1-3 классы. – М.: Учитель, 2017.
2. *Агранович, З.Е.* Сборник заданий помощь логопедам и родителям. С-Пб.: Детство-Пресс, 2011.
3. *Ахутина, Т.В.* Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Методическое пособие / Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. – М.: Творческий центр «Сфера», 2008.
4. *Безруких, М.М.* Трудности обучения письму и чтению в начальной школе. Учебное пособие. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2009.
5. *Бернштейн, Н.А.* О построении движений. – М.: Книга по Требованию, 2012 г.
6. *Варенцова, Н.С.* Развитие фонематического слуха у дошкольников / Н.С. Варенцова, Е.В. Колесникова.– М.: 2008.
7. *Волина, В.В.* 1000 игр с буквами и словами. - М.: АСТ – Пресс, 2009.
8. *Волкова, Л.С.* Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. — М.: ВЛАДОС, 2008.
9. *Волоскова, Н. Н.* Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов. – [Электронный ресурс: <http://www.dissercat.com/content/trudnosti-formirovaniya-navyka-pisma-u-uchashchikhsya-nachalnykh-klassov>] – (дата обращения: 19.04.18).
10. *Воронова, А. П.* Нарушение письма у детей. –[Электронный ресурс: <http://www.libex.ru/detail/book669649.html>] – (дата обращения: 10.04.18).
11. *Глинка, Г.А.* Буду говорить, читать, писать правильно. – С-Пб.: Питер, 2010.
12. *Гурьянов, Е.В.* Психология обучения письму. – [Электронный ресурс: <http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:9890/Source:default>] – (дата обращения: 29.04.18)

13. *Егоров, Т.Г.* Психофизиология овладения навыком чтения. – [Электронный ресурс: [http://elib.gnpbu.ru/text/egorov\\_psihologiya-ovladieniya-navykom-chteniya\\_1953/go,0;fs,1/](http://elib.gnpbu.ru/text/egorov_psihologiya-ovladieniya-navykom-chteniya_1953/go,0;fs,1/)] – (дата обращения: 5.04.18).
14. *Ефименкова, Л.Н.* Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: Национальный книжный центр, 2015.
15. *Кинаш, Е. А.* Подготовка к письму детей с отклонениями в развитии. Методическое пособие. – М.: Парадигма, 2010.
16. *Колпаковская, И.К.* Характеристика нарушений письма и чтения. Хрестоматия по логопедии. – [Электронный ресурс: <http://www.studfiles.ru/preview/5799932/>] – (дата обращения: 1.05.18).
17. *Корнев, А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей. – [Электронный ресурс: [http://pedlib.ru/Books/1/0306/index.shtml?from\\_page=5](http://pedlib.ru/Books/1/0306/index.shtml?from_page=5)] – (дата обращения: 30.04.18).
18. *Кушнер, Ю.З.* Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие / Ю.З.Кушнер. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2013.
19. *Лалаева, Р. И.* Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с ОНР. – [Электронный ресурс: [http://pedlib.ru/Books/5/0231/5\\_0231-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/5/0231/5_0231-1.shtml)] – (дата обращения: 4.05.18).
20. *Лалаева, Р.И.* Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – [Электронный ресурс: <http://www.twirpx.com/file/550625/>] – (дата обращения: 3.05.18).
21. *Левина, Р.Е.* Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – [Электронный ресурс: <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narushenij/narusheniya-pisma-u-detej-s-4602>] – (дата обращения: 15.04.18).
22. *Левина, Р.Е.* Основы теории и практики логопедии. – М.: Альянс, 2014 г.

23. *Леонтьев, А.Н.* Структура речевого высказывания. – [Электронный ресурс: <http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/OTRD.pdf>] – (дата обращения: 6.05.18).
24. *Лизунова, Л.Р.* Онтогенез речевой деятельности: курс лекций. – [Электронный ресурс: <http://moodle.pspu.ru/mod/book/view.php?id=1371>] – (дата обращения: 20.04.18).
25. *Логина, Е.А.* Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие. – [Электронный ресурс: [http://pedlib.ru/Books/3/0195/3\\_0195-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/3/0195/3_0195-1.shtml)] – (дата обращения: 22.04.18).
26. *Лурия, А.Р.* Очерки психофизиологии письма [Электронный ресурс: <http://www.twirpx.com/file/209366/>] – (дата обращения: 18.04.18).
27. *Ляудис, В.Я.* Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В.Я. Ляудис, И.П. Нигуре. - М.: Международная педагогическая академия, 2014.
28. *Мазанова, Е.В.* Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов / Е.В. Мазанова. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008.
29. *Мальм, М.В.* Дисграфия: языковой анализ и синтез: 2 класс / М.В. Мальм, О.В. Сулова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2017.
30. *Маркова, А.К.* Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А.К. Макарова, Р.Е. Левина. – М.: АПН, 2008.
31. *Новотворцева, Н.В.* Дидактический материал по развитию речи у дошкольников и младших школьников. - М.: Владос, 2015.
32. О разработке и утверждении ФГОС обучающихся с ОВЗ, а также разработке и утверждении плана его реализации: письмо от 15.12.2014 № МОН-П-5678 // Администратор образования. - 2015. - № 3. - С.58-60.
33. Об утверждении и введении ФГОС НОО. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (зарегистрирован в Минюсте России 22.12.2009. рег. №

15785)(с изменениями и доп. от 29.12.2014г.) (с приложением) // *Официальные документы в образовании.* - 2015. - № 10. - С.43-80.

34. *Павлова, И.Ю.* Система коррекционной работы по фонетико-фонематическому недоразвитию речи у детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами // *Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф.* (г. Пермь, май 2012 г.). — Пермь.: Меркурий, 2012. — с. 120-123.

35. *Парамонова, Л.Г.* Предупреждение и преодоление дисграфии у детей. – [Электронный ресурс: [https://vk.com/wall-47793885?offset=60&w=wall-47793885\\_318%2Fall](https://vk.com/wall-47793885?offset=60&w=wall-47793885_318%2Fall)] – (дата обращения: 14.04.18).

36. *Пожиленко, Е.А.* Волшебный мир звуков и слов. – М.: 2008.

37. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии. – С-Пб.: Питер, 2015.

38. *Садовникова, И.Н.* Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. — М.: ПАРАДИГМА, 2011.

39. *Семенович, А.В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Учебное пособие для высших учебных заведений. – [Электронный ресурс: [http://www.koob.ru/semenovich/semenovich\\_neuropsychological\\_diagnostics](http://www.koob.ru/semenovich/semenovich_neuropsychological_diagnostics)] – (дата обращения: 10.05.18).

40. *Спирова, Л.Ф.* Учителю о детях с нарушениями речи. – [Электронный ресурс: <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narushenij/uchitelju-o-detjah-s-narushenijami-3415>] – (дата обращения: 8.05.18).

41. *Ткаченко, Т.А.* Если дошкольник плохо говорит. – С-Пб.: 2009.

42. *Ткаченко, Т.А.* Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа.: С-Пб.: Книголюб, 2008.

43. *Фотекова, Т. А.* Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина.- М.: Юрайт, 2017 г.
44. *Хватцев, М.Е.* Логопедия: уч. для пед. институтов. –[Электронный ресурс: [http://pedlib.ru/Books/2/0327/2\\_0327-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/2/0327/2_0327-1.shtml)] – (дата обращения: 21.05.18).
45. *Цветкова, Л. С.* Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. –[Электронный ресурс: [http://pedlib.ru/Books/2/0155/2\\_0155-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/2/0155/2_0155-1.shtml)] – (дата обращения: 30.04.18).
46. *Чернова, Н.В.* Развитие звукового анализа и синтеза у детей старшей логопедической группы. – Казань.: молодой ученый, 2015.
47. *Чиркина, Г.В.* Методы обследования речи детей. Пособие по диагностики речевых нарушений. - М.: АРКТИ, 2010.
48. *Швайко, Г.С.* Игры и игровые упражнения для развития речи. - М.: Просвещение, 2013.
49. *Эльконин, Д.Б.* Этапы формирования действия чтения: фонемный анализ слов. –[Электронный ресурс: [http://pedlib.ru/Books/2/0143/2\\_0143-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/2/0143/2_0143-1.shtml)] – (дата обращения: 1.05.18).
50. *Ястребова, А.В.* Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. –[Электронный ресурс: [http://pedlib.ru/Books/2/0143/2\\_0143-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/2/0143/2_0143-1.shtml)] – (дата обращения: 1.05.18).