

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретическое обоснование проблемы профилактики дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза	
1.1. Дисграфия как специфическое нарушение письма у младших школьников.....	6
1.2. Проблема профилактики дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.....	12
Выводы по главе	
Глава II. Обследование письма у учащихся 2 класса на предмет дисграфии	
2.1. Описание методики диагностики письма у младших школьников.....	19
2.2. Анализ полученных результатов.....	21
Выводы по главе	
Глава III. Профилактика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников на уроках обучения грамоте	
3.1. Методические рекомендации по реализации.....	26
3.2. Карточка игр-заданий	34
Выводы по главе	
Заключение.....	45
Список литературы.	47
Приложение 1.....	52

Введение

С каждым годом наблюдается большое количество детей, имеющих нарушение письма. Эта проблема начинает явно отражаться на письме во втором классе и представляет собой частичное специфическое нарушение письма, которое обозначается как дисграфия.

Данное нарушение письма затрудняет освоение учащимися школьной программы, что несомненно приводит к снижению учебной мотивации и успеваемости по предметам в целом. Дисграфия накладывает отпечаток и на личностное развитие ребенка.

По данным Л.Г. Парамоновой, количество детей с дисграфией в младших классах массовой школы достигает 30% [34].

Проблема профилактики дисграфии является весьма актуальной, так как этот вид нарушения письма является самым распространенным у младших школьников.

В настоящее время этот вопрос раскрыт недостаточно. В основном описаны методы профилактики дисграфии в дошкольном возрасте, где основной упор возлагается на логопедов детских садов. Но ввиду того, что в настоящее время не в каждом детском саду имеется логопед, да и этой проблемой в основном занимаются логопеды речевых групп в детских садах или речевых садиков, то в реальности мы имеем большое количество детей, имеющих предпосылки дисграфии при поступлении в школу [27].

Изучив литературу по данной проблеме, мы выяснили, что при тесном взаимодействии учителя-логопеда с учителем начальных классов работа по профилактике нарушений письма будет наиболее эффективной, так как их целенаправленная деятельность является связующим звеном в формировании письменной речи у учащихся[12].

Самым распространенным видом дисграфии в начальной школе является дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза [52].

А поскольку одной из главных задач логопедии является профилактика речевых расстройств и совершенствование методов профилактики, то нами было принято решение о написании работы на эту тему.

Целью данной работы является систематизация игр-заданий, направленных на профилактику дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Задачи:

1. Изучение педагогической, психологической, логопедической, методической литературы по проблеме исследования;
2. Проведение обследования письма у учащихся 2 класса и обобщение полученных результатов;
3. Отбор игр-заданий, направленных на профилактику дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтез;
4. Обоснование практической значимости включения игр-заданий на уроках обучения грамоте;
5. Разработка методических рекомендаций использования картотеки игр-заданий.

Объект: процесс письма у младших школьников.

Предмет: картотека игр-заданий, направленных на профилактику дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Контингент: учащиеся 1 класса.

В организацию научно-педагогического исследования вошли следующие **этапы:**

1. Ориентировочный. Основное содержание работы на этом этапе связано с определением вида, направления, темы и научного руководителя предстоящего исследования.

2. Проблемно-аналитический. На этом этапе осуществляется изучение документов, литературы. На этом же этапе дается первоначальное определение основных научных характеристик исследования (цели, задачи, объект, предмет, контингент).

3. Теоретико-аналитический. На этом этапе осуществляется подбор и глубокий разнородный анализ литературных источников по проблеме, систематизируются материалы исследований, обозначаются малоразработанные аспекты изучаемой темы, определяется логика изложения теоретического материала.

4. Поисково-диагностический. Обязательным компонентом работы является определение базы исследования, апробация диагностической методики.

5. Начально-диагностический. Работа на этом этапе предполагает глубокий качественный и количественный анализ полученных результатов по основным параметрам и показателям объекта исследования.

6. Проектно-разработнический. На основе анализа результатов исследования, определения наиболее существенных аспектов изучения объекта. На этом этапе разрабатывается проект, содержание и реализация которого направлены на осуществление позитивных изменений изучаемого явления.

7. Оформительский. Работа студента на данном этапе связана с детальным описанием всех частей проведенного исследования.

8. Презентационный. На данном этапе осуществляется защита работы.

Практической значимостью исследования является систематизация игр-заданий, направленных на профилактику дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников на уроках обучения грамоте.

Базой исследования: средняя общеобразовательная школа №10 г. Чайковского.

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

Глава I. Теоретическое обоснование проблемы профилактики дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза

1.1. Дисграфия как специфическое нарушение письма.

Письмо – это сложный психофизиологический процесс речевой деятельности.

Как вид деятельности письмо включает три основные операции:

- символическое обозначение звуков речи (фонем);
- моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов;
- графо-моторные операции [2].

Каждая из них является самостоятельным навыком и имеет соответствующее психологическое обеспечение. Особенность письма как комплексного навыка заключается в том, что оно требует интеграции и координации всех трех перечисленных операций (три принципа письма).

Перечисленные три навыка, на основе которых ребенок овладевает письмом, не равноценны по степени значимости в патогенезе дисграфии. Наиболее частой причиной трудностей в письме является неспособность к моделированию звуковой структуры слова с помощью букв.

Реализация этого навыка на начальной стадии обучения грамоте происходит в 2 этапа: сначала устанавливается временная последовательность фонем, из которых состоит слово, а затем производится трансформация временной последовательности фонем в пространственную последовательность букв. Этот процесс протекает у ребенка практически параллельно с фонематическим анализом и графо-моторными операциями записи букв [5].

Это требует довольно сложной координации перечисленных сенсомоторных процессов и, что особенно важно, оптимальной концентрации и распределения внимания во время их протекания.

Кроме того, фонематический анализ и буквенная запись слов являются успешивными процессами, которые страдают даже при легких резидуально-органических поражениях ЦНС. Если способность к удержанию в кратковременной памяти временной последовательности звуков или символов у ребенка нарушена, это неизбежно сказывается на овладении письмом [3].

Навык символизации страдает у детей сравнительно реже. Этот навык формируется на основе развивающихся у ребенка способностей к символической игре, изобразительной деятельности. Кроме того, необходимой его предпосылкой является достаточная зрелость фонематического восприятия и языкового сознания.

Графо-моторные навыки являются конечным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Тем самым они могут оказывать влияние не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом. Например, наличие затруднений в изображении букв иногда настолько загружает внимание ребенка, что дезорганизует и все предшествующие операции [9].

Формирование графо-моторных навыков напрямую зависит от зрительно-моторной координации. На протяжении значительной части дошкольного детства регуляция изобразительных движений осуществляется преимущественно на основе двигательного анализатора [8].

Сформированность процесса письма в норме зависит от того, насколько развиты и сформированы все речевые и неречевые функции, относящиеся к правильному образованию процесса письма. К таковым относятся: нормированное звукопроизношение, дифференциация фонем, фонематический, слоговой, языковой и зрительный анализ и синтез, лексико-грамматическая система речи и пространственные представления [9].

В случае, если какая-либо функция окажется несформированной, то это может привести к нарушению письма. Данный вид нарушения письма характеризуется распадом или недоразвитием высших психических функций, которые отвечают за сам процесс письма и именуется как дисграфия [34].

Авторы, занимающиеся данной проблемой, по-разному трактуют понятие дисграфии. Мы склоняемся к определению Р. И.Лалаевой, которая обозначает дисграфию как частичное специфическое нарушение процесса письма [27].

В понятийно-терминологическом словаре логопеда это понятие более раскрыто. В нем «дисграфия [*due-* + греч. *ggrapho* писать, изображать] — частичное нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки: искажения и замены букв, искажения звуко-слоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы на письме» [43, стр.65].

Единого мнения на то, когда можно диагностировать дисграфию у младшего школьника, нет. Но большинство авторов склоняются к мнению, что наличие или отсутствие данного нарушения письма следует относить ко второму полугодю второго класса обучения в школе. На данном этапе обучения уже можно выявить основные симптомы дисграфии, т.е. специфические ошибки на письме.

Остановимся подробнее на том, что же относится к специфическим ошибкам на письме. В первую очередь, нужно сказать, что эти ошибки не относятся к орфографии, поэтому они и называются специфическими. Во-вторых, дисграфические ошибки имеют очень устойчивый характер, то есть повторяются в письменных работах школьника неоднократно [24].

Разные авторы разграничивают дисграфические ошибки на определенные группы, в зависимости от несформированности той или иной функции процесса письма.

Мы воспользовались классификацией дисграфических ошибок И.Н.Садовниковой, поскольку она удобна в детальном изучении. Автор выделяет «три группы дисграфических ошибок: на уровне буквы и слога, на уровне слова и предложения» [41, стр.25]. Рассмотрим каждую из этих групп.

Первая группа дисграфических ошибок относится к ошибкам на уровне буквы и слова.

К этой группе относятся ошибки, возникающие в результате несформированности звукового, или его еще называют, фонематического анализа. Они отражаются на письме в виде таких специфических ошибок, как: пропуск, перестановка, вставка букв либо слогов [41].

К этой же группе относятся ошибки фонематического восприятия. Они отражаются на письме как смешение букв по акустико-артикуляционному сходству, по кинетическому сходству.

Своеобразными ошибками данной группы являются персеверации и антиципации. Персеверации заключаются в повторении буквы или слога. Антиципации – в преждевременной записи звуков, входящих в конечные слоги слова.

Вторая группа дисграфических ошибок относится к ошибкам на уровне слова.

В основе этих ошибок лежит отдельное или слитное написание частей слова, а так же слитное написание служебных слов. Наблюдаются ошибки смещения границ слов, нарушения звукового анализа – контаминации слов, то есть объединение слогов из различных слов. Ошибки, связанные с нарушением анализа и синтеза частей слов, называются морфемным аграмматизмом [41].

Третья группа дисграфических ошибок относится к ошибкам на уровне предложения.

Одна из таких специфических ошибок является ошибка в отсутствии обозначения границ предложения, то есть заглавных букв и точек. Но большая часть ошибок на уровне словосочетания и предложения – это аграмматизмы. Аграмматизмы проявляются в нарушении связи слов и неверном употреблении предлогов [41].

Все описанные выше ошибки можно отнести к тому или иному виду дисграфии.

Существует несколько классификаций данного нарушения письма. Мы склоняемся к классификации, разработанной сотрудниками кафедры

логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена и уточненной Р.И.Лалаевой [28]. На основе их исследований существует пять видов дисграфий: артикуляторно-акустическая, акустическая, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая.

В основе *артикуляторно-акустическая дисграфия* лежат специфические ошибки, которые имеют под собой природу нарушенного звукопроизношения [28]. Таким образом, как школьник произносит звуки, так и записывает их. Если у ребенка отсутствует тот или иной звук в устной речи, то и на письме он будет пропускать графическое изображение этого звука, то есть букву. В случае деформированного произнесения звуков, на письме это будет отображаться в виде замены букв, то есть как говорит, та и пишет.

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания или акустическая дисграфия проявляется в заменах букв, звуки которых близки фонетически. В основном заменяются свистящие и шипящие, звуки по глухости-звонкости и аффрикаты. Когда нарушена дифференциация согласных по твердости-мягкости, то возникают ошибки обозначения мягкости согласных. Много ошибок встречается в замене гласных, порой даже ударных [25].

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза представляет собой нарушение, которое отражается на письме в виде разнообразных ошибок. Все они появляются в результате несформированности фонематического, слогового или языкового анализа и синтеза. К таким ошибкам причисляют: пропуски, добавления, замены, перестановки букв и слогов. На уровне предложения относят ошибки в раздельном или слитном написании частей слова, а так же слитное написание служебных слов [25].

Аграмматическая дисграфия возникает вследствие недоразвития грамматического строя речи (морфологических, синтаксических представлений). Ошибки данного вида дисграфии относятся к неверному

употреблению суффиксов, неправильному выбору падежных окончаний, нарушению последовательности слов в предложении. Аграмматизмы проявляются в нарушении связи слов и неверном употреблении предлогов [34].

Еще одним видом дисграфии является *оптическая дисграфия*. К ней причисляются ошибки в виде замен графически сходных букв, зеркального написания букв, пропусков элементов букв и их неправильного расположения. Данный вид дисграфии возникает в результате недоразвития зрительного гнозиса, аналитико-синтетических процессов и пространственных представлений [28].

1.2. Проблема профилактики дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза

Самым распространенным видом дисграфии в начальной школе является дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза [52].

Данное нарушение письма может быть как изолированным, так и быть в структуре сложной дисграфии в совокупности с элементами акустической, аграмматической и оптической дисграфии.

В основе дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза лежит нарушение таких форм языкового анализа и синтеза, как: «фонематический (звуко-буквенный) анализ и синтез, слоговой и анализ предложений на слова» [4, стр.122]

К данному виду дисграфии относятся специфические ошибки на письме на уровне буквы, слога, слова, словосочетания, предложения и текста.

На основе принципа поуровневого анализа речи, разработанной И.Н. Садовниковой исследователи выделяют «три группы специфических ошибок при дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза:

- ✓ ошибки на уровне буквы и слога (иначе говоря, это звукобуквенный и слоговой анализ и синтез);
- ✓ ошибки на уровне слова (слитное или раздельное написание частей слова);
- ✓ ошибки на уровне словосочетания, предложения, текста (трактуются как языковой анализ и синтез)» [29, стр.4].

Остановимся на каждой из этих групп подробнее.

Первая группа специфических ошибок на уровне буквы и слога включает в себя следующие ошибки:

- пропуски, перестановки, вставки букв;
- пропуски, перестановки, вставки слогов;
- контаминации (соединение слогов в одно слово, относящихся

к разным словам);

- персеверации (повторение слогов);
- антиципации (преждевременная запись букв) [29].

Вторая группа специфических ошибок на уровне слова:

- раздельное или слитное написание частей слова;
- слитное написание самостоятельных слов;
- слитное написание самостоятельных и служебных слов [29].

Третья группа специфических ошибок на уровне словосочетания, предложения, текста:

- вставки, перестановки, пропуски слов;
- искажение качественного и количественного состава

предложения;

- нарушение границ предложений и отсутствие границ предложений [29].

Профилактика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза является в настоящее время весьма актуальной проблемой, так как данный вид дисграфии является самым распространенным, и система работы в этом направлении требует совершенствования и разработки новых подходов. Данная тема очень мало освещена в литературе вследствие того, что она охватывает множество направлений по развитию личности ребенка в целом.

Предпосылки дисграфии можно выявить уже в дошкольном возрасте, до поступления ребенка в школу, но ввиду того, что в настоящее время не в каждом детском саду имеется логопед, да и этой проблемой в основном занимаются логопеды речевых групп в детских садах или речевых садиков, то в реальности мы имеем большое количество детей, не имеющих элементарного представления о звуковой структуре слова или имеющих недоразвитие звуко-слогового анализа и синтеза [27].

Обучение письму на русском языке осуществляется по звуковому аналитико-синтетическому методу. Поэтому овладевающий грамотой ребенок еще до начала записи предложения должен уметь выделить в нем отдельные слова, определить звуко-слоговой состав каждого слова. Из всех видов анализа речевого потока самым сложным для детей является слоговой и фонематический анализ слов.

Под полным фонематическим анализом слова подразумевается умение расчленять слышимое слово на составляющие его звуки, то есть чётко представлять себе его звуковую структуру.

Под фонематическим синтезом понимается умение соединять отдельные звуки в целое слово с последующим узнаванием этого слова, мысленно «составленного» из звуков. Ребёнок, владеющий синтезом звуков в слово, должен уметь ответить на вопрос типа: «Какое слово получится из этих звуков: к-о-ш-к-а?» (звуки произносятся по – одному, с паузами между ними).

Полным фонематическим анализом слов ребёнок овладевает лишь в процессе обучения грамоте, поскольку для полноценного протекания устной речи в таком анализе нет никакой необходимости – ребёнок с детства усваивает все слова «целиком» и ему просто незачем «дробить» их на отдельные звуки. В школе работе над анализом речевого потока специально отведён так называемый добукварный период. Однако период этот очень короткий. Поэтому если ребёнок придёт в школу совсем не подготовленным к звуковому анализу слов, то он не сможет сразу овладеть столь сложным навыком, а значит неизбежно будет искажать на письме структуру слов.

Единственная возможность предупреждения этого вида дисграфии в 1 классе состоит в том, чтобы сформировать у ребёнка звуковой, слоговой и языковой анализ и синтез. То есть речь опять – таки идёт о выравнивании «запаздывающего звена», или об устранении уже имеющихся предпосылок дисграфии.

Детям, имеющим предпосылки нарушения письменной речи, необходима специальная логопедическая поддержка.

Основную роль в этом вопросе на себя берет логопед, он проводит обследование первоклассников, на основании диагностики выстраивает коррекционно-развивающую, профилактическую логопедическую работу. Вспомогательная же, а порой и главенствующая роль (в случае отсутствия логопеда в образовательном учреждении) возлагается на учителя начальных классов, который обучает ребенка грамоте и письму.

И только при тесном взаимодействии учителя-логопеда с учителем начальных классов будет эффективной работа по профилактике нарушений письма. Эффективность профилактики дисграфии напрямую зависит от того, насколько слаженно будут взаимодействовать учитель-логопед и учитель начальных классов, насколько едины будут подходы в их работе.

Поскольку, механизмом дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза является нарушение следующих форм языкового анализа и синтеза: анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза, то на основе этого можно выделить следующие задачи по профилактике данного вида дисграфии [24].

На основании вышесказанного, можно говорить, что профилактическая и коррекционная работа при дисграфии на почве языкового анализа и синтеза включает в себя:

1. Звуковой (фонематический) анализ и синтез.
2. Слоговой анализ и синтез.
3. Языковой анализ и синтез (анализ предложений на слова и синтез слов в предложении).

Поскольку в фундаменте формирования языкового анализа и синтеза находится формирование простых форм звукового анализа и синтеза слов, то с этого и следует начать профилактику дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Напомним, что простая форма звукового анализа и синтеза в норме должна быть сформирована в старшем дошкольном возрасте, поэтому в 1 классе необходимо работать над выравниванием «запаздывающего звена», устранять предпосылки данного вида дисграфии.

И все же, мы будем говорить о профилактике дисграфии в 1 классе ввиду того, что выявить наличие этого вида нарушения письма сможем лишь в конце 2 класса, когда уже будут сформированы основные процессы письма.

Выводы по главе

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что дисграфия является частичным специфическим нарушением процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки.

Дисграфические ошибки представляют искажения, пропуск, замены, перестановки букв и слогов, а также слитное или раздельное написание различных частей слова, аграмматизмы. Такого рода ошибки нельзя спутать с ошибками, возникающими в результате незнаний орфографии или неумении применять правила.

Разные авторы разграничивают дисграфические ошибки на определенные группы, в зависимости от несформированности той или иной функции процесса письма.

И.Н.Садовниковой выделяет три группы дисграфических ошибок: на уровне буквы и слога, на уровне слова и предложения [41].

В соответствии с наличием разного рода специфических ошибок, выделяют пять видов дисграфии: артикуляторно-акустическая, акустическая, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая.

В основе артикуляторно-акустической дисграфии лежат специфические ошибки, которые имеют под собой природу нарушенного звукопроизношения.

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания или акустическая дисграфия проявляется в заменах букв, звуки которых близки фонетически.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза возникает в следствие несформированности звукового, слогового и анализа слов в предложении.

Аграмматическая дисграфия возникает вследствие недоразвития грамматического строя речи (морфологических, синтаксических представлений).

К оптической дисграфии причисляются ошибки в виде замен графически сходных букв, зеркального написания букв, пропусков элементов букв и их неправильного расположения.

Профилактика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза является в настоящее время весьма актуальной проблемой, так как данный вид дисграфии является самым распространенным, и система работы в этом направлении требует совершенствования и разработки новых подходов. Данная тема очень мало освещена в литературе вследствие того, что она охватывает множество направлений по развитию личности ребенка в целом.

Предпосылки дисграфии можно выявить уже в дошкольном возрасте, до поступления ребенка в школу, но ввиду того, что в настоящее время не в каждом детском саду имеется логопед, да и этой проблемой в основном занимаются логопеды речевых групп в детских садах или речевых садиков, то в реальности мы имеем большое количество детей, не имеющих элементарного представления о звуковой структуре слова или имеющих недоразвитие звуко-слового анализа и синтеза [27].

Вот тут возникает необходимость профилактики данного вида дисграфии в 1 классе. Детям, имеющим предпосылки нарушения письменной речи, необходима специальная логопедической поддержка. Эти нарушения значительно легче предупредить, чем потом устранить.

Основную роль в этом вопросе на себя берет логопед, он проводит обследование первоклассников, на основании диагностики выстраивает коррекционно-развивающую, профилактическую логопедическую работу. Вспомогательная же возлагается на учителя начальных классов, который обучает ребенка грамоте и письму.

И только при тесном взаимодействии учителя-логопеда с учителем начальных классов будет эффективной работа по профилактике нарушений письма. Эффективность профилактики дисграфии напрямую зависит от того, насколько слаженно будут взаимодействовать учитель-логопед и учитель начальных классов, насколько едины будут подходы в их работе.

Профилактическая работа по дисграфии на почве языкового анализа и синтеза включает в себя следующие направления:

1. Развитие звукового (фонематического) анализа и синтеза.
2. Развитие слогового анализа и синтеза.
3. Развитие языкового анализа и синтеза (анализ предложений на слова и синтез слов в предложение).

Глава II. Обследование письма у учащихся 2 класса на предмет дисграфии

2.1. Описание методики диагностики письма у младших школьников

Для определения уровня сформированности процессов письма необходимо проведение специальной логопедической диагностики. Потом на основе уже полученных данных строится система работа по профилактике или коррекции нарушений письменной речи.

В нашей работе цель обследования: выявление нарушений письма у учащихся 2 класса.

Обследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы №10 г.Чайковского. Участие в диагностике приняли 30 учащихся 2 «Д» класса.

В качестве диагностики мы взяли методику Р.И. Лалаевой и Л.В. Бенедиктовой [24]. Приведенный в схеме для обследования речевой материал рассчитан на обследование учащихся 2 класса массовой школы.

По данной методике обследование письма школьников осуществляется в два этапа. На первом (предварительном) этапе ставится задача выявления детей, страдающих нарушениями письма. Для этого предлагаются различные виды письменных работ (списывание, диктант, изложение).

На втором этапе осуществляется специальное обследование детей с нарушениями письма. Задачей этого этапа является дифференциальная диагностика расстройств письма: определение симптоматики, механизмов и вида дисграфии.

Исследование процесса письма происходит на основе письменных работ детей, в каждом виде которых необходимо определить количество и характер дисграфических ошибок.

В качестве диагностического инструментария выступают следующие виды письменных работ:

1. Списывание (с печатного текста).

«Быстро пролетело лето. Пришла осень. С каждым днем все меньше и меньше становится на деревьях листьев. Трепетная осинка стоит вся красная, багровая, золотистая. Но ветер срывает и это убранство. Исчезли цветы. Трава клонится к земле и как будто просит снега» [24, стр. 83].

По К. Ушинскому

2. Письмо под диктовку (слуховой диктант).

«ОСЕНЬ

Серая и холодная осень. Чаще льет дождь. Уныло в поле воет ветер. Чуткая тишина в осеннем лесу. Поблекли упавшие на землю листья. Только иногда на голой ветке можно найти маленький флажок. Это последний листок. Над землей плывут хмурые тучи. Вот-вот пойдет снег» [24, стр.84] .

3. Изложение.

«ПРИШЛА ОСЕНЬ

Прошло жаркое лето. Дни стали короче. По небу поплыли серые тучи. Трава высохла. Цветы завяли. На поверхности луж уже плавают первые; льдинки.

Хмуро темнеет из травы муравьиная куча. Муравьи начали постепенно уходить под землю, и уже редко они показываются наружу.

Недолго пришлось стоять на полянке грибам. С елки заметила их шустрая белочка. Сорвала их и спрятала в дупле.

В кустах под деревом готовится к зиме колючий еж. Он натаскал в ямку сухую траву. Птицы улетают стаями в теплые края.

По Г. Скребицкому

ПЛАН

- 1) Пришла осень.
- 2) Муравьи готовятся к зиме.
- 3) Белка.
- 4) Как приготовился к зиме еж.
- 5) Куда улетают птицы? » [24, стр.84]

2.2. Анализ полученных результатов

Для выявления нарушений письма и видов дисграфий у учащихся 2 класса была использована методика Р.И. Лалаевой и Л.В. Бенедиктовой [24].

Обследование письма у младших школьников проводилось на базе средней общеобразовательной школы №10 г.Чайковского. Участие в диагностике приняли 30 учащихся 2 «Д» класса.

На первом этапе для выявления детей, страдающих нарушениями письма, мы исследовали письменные работы учащихся, а именно списывание с печатного текста, диктанты, изложения.

Для определения количества детей, страдающих дисграфией, нам понадобилось проанализировать количество и характер ошибок. В результате мы отграничили дисграфические ошибки от недисграфических.

На основе полученных данных выявилось, что практически у половины класса присутствуют дисграфические ошибки. Таким образом, мы получили, что из 30 детей 14 из них имеют дисграфию.

На втором этапе происходило обследование детей с нарушениями письма. Задачей этого этапа являлось определение вида дисграфии у учащихся на основе характера дисграфических ошибок.

Исследование процесса письма происходило на основе письменных работ детей, в каждом виде которых мы определили количество и характер дисграфических ошибок.

В качестве группировки ошибок мы опирались на конкретный вид дисграфии, которому присущи ошибки данного характера, так как одной из наших задач обследования было определение преобладающего вида дисграфии.

Так, ошибки языкового анализа и синтеза повлекут за собой дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза; ошибки оптического характера – оптическую дисграфию; замены букв, обозначающих близкие по артикуляционно-акустическим признакам звуки - артикуляторно-

акустическую дисграфию; замены букв, обозначающих фонетически близкие звуки – акустическую дисграфию; аграмматизмы – аграмматическую дисграфию.

Для удобства мы внесли количество ошибок и их типы в таблицу (см. **Таблицу 1**). В ней наглядно видно, что в работах детей преобладают ошибки языкового анализа (54% от общего количества ошибок). Следует отметить, что дети, не имеющие преобладающий вид дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, так же имели ошибки звуко-слогового анализа и синтеза.

Количество специфических ошибок, допущенных во всех трех видах письменных заданий, было суммировано у каждого ученика. С учетом количества и характера ошибок, относящихся к каждому конкретному виду дисграфии, из 14 учащихся: у 7 наблюдается дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, что составляет 50% от общего количества детей, имеющих дисграфию; 3 человека имеют акустическую дисграфию – 21%; 2 человека – оптическую (14%); 1 – аграмматическую (7%), 1 - артикуляторно-акустическую (7%).

Результаты обследования по выявлению преобладающего вида дисграфии приведены в виде диаграммы (**Рисунок 1**, см. **Приложение 1**).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в классе у учащихся, имеющих нарушения письма, преобладает дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Таким образом, у большинства учеников прослеживается недостаточная сформированность различных форм языкового анализа и синтеза. Это подтверждает наличие следующих ошибок в письменных работах детей: пропуски, перестановки, вставки гласных и согласных, слогов, персеверации (повторение слогов), антиципации (преждевременная запись букв) и раздельное и слитное написание частей слова.

№	Ф.И. ребенка	Типы специфических ошибок в соответствии с видом дисграфии						Преобладающий вид дисграфии
		Ошибки языкового анализа и синтеза	Замены букв, обозначающих близкие по артикуляционно-акустическим признакам	Замены букв, обозначающих фонетически близкие звуки	Оптические ошибки	Аграмматизмы	Количество ошибок	
1	Кирилл С.	6	–	1	1	–	8	На почве нарушения яз. анализа и синтеза
2	Ярослав К.	7	–	2	–	1	10	На почве нарушения яз. анализа и синтеза
3	Гаврил П.	3	4	–	1	–	7	Артикуляторно-акустическая
4	Вера Ш.	–	–	1	4	–	5	Акустическая
5	Захар Г.	1	2	5	–	–	8	Акустическая
6	Егоров Н.	8	1	–	–	–	9	На почве нарушения яз. анализа и синтеза
7	Елена А.	7	–	2	–	2	11	На почве нарушения яз. анализа и синтеза
8	Аня Ш.	4	2	6	–	–	11	Акустическая
9	Ян П.	7	–	3	–	–	10	На почве нарушения яз. анализа и синтеза
10	Артем Ю.	8	1	–	–	–	9	На почве нарушения яз. анализа и синтеза
11	Кирилл М.	3	2	–	–	4	7	Аграмматическая
12	Виталий Ю.	–	–	2	5	–	7	Оптическая
13	Анастасия Н.	9	2	1	–	–	12	На почве нарушения яз. анализа и синтеза
14	Кирилл С.	3	–	5	–	–	8	Акустическая
Обще кол-во ошибок		71	14	28	12	7	132	
Проценты (округл.)		54%	11%	21%	9%	5%	100%	

Анализ специфических ошибок в письменных работах учащихся Таблица 1.

Проанализировав письменные работы детей, направленных на проверку состояния письма и выявления преобладающего вида дисграфии, следует сказать, что у учащихся 2 класса преобладает дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В целом, у большинства детей, имеющих другой преобладающий вид дисграфии, также были ошибки звуко-слогового и языкового анализа и синтеза. Наиболее частыми ошибками были: пропуск гласных и согласных, перестановки букв, добавления букв, пропуски слогов.

Выводы по главе

Целью обследования было выявление нарушений письма у учащихся 2 класса.

Обследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы №10 г.Чайковского. Участие в диагностике приняли 30 учащихся 2 «Д» класса.

В качестве диагностики мы взяли методику Р.И. Лалаевой и Л.В. Бенедиктовой [24].

Обследование письма школьников осуществлялось в два этапа. На первом (предварительном) этапе задачей было выявление детей, страдающих нарушениями письма. Для этого дети выполняли различные виды письменных работ (списывание, диктант, изложение).

На втором этапе осуществлялось специальное обследование детей с нарушениями письма. Задачей этого этапа являлась дифференциальная диагностика расстройств письма: определение симптоматики, механизмов и вида дисграфии.

В результате исследования письменных работ, следует заметить, что практически у половины класса присутствуют специфические ошибки. С учетом ошибок, относящихся к каждому конкретному виду дисграфии, мы получили, что из 30 детей 14 из них имеют дисграфию. Из этих 14 учащихся, у 7 наблюдается дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза,

3 человека имеют акустическую дисграфию, 2 человека – оптическую, 1 – аграмматическую, 1 - артикуляторно-акустическую.

Следует отметить, что все дети имели ошибки звуко-слогового анализа и синтеза, то есть у большинства учеников прослеживается недостаточная сформированность различных форм языкового анализа и синтеза.

Таким образом, на основании проведенного обследования письма у учащихся 2 «Д» класса выявлено, что преобладающим видом дисграфии у детей является дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, что составляет 54% от числа детей, имеющих дисграфию.

Глава III. Профилактика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников на уроках обучения грамоте

3.1. Методические рекомендации по реализации

В качестве коррекционно-развивающего материала предложена картотека игр-заданий, направленных на развитие всех форм языкового анализа и синтеза. Данный материал предназначен для использования учителями начальных классов (1 класса) на уроках обучения грамоте в качестве организационного момента, разминки, физкультминутки и как вспомогательного речевого материала на определенных этапах урока.

Предложенные нами игры-задания являются прямым дополнением по обучению детей грамоте и письму, они не идут в разрез с образовательной программой, а наоборот, насыщают ее интересными идеями по развитию звуко-слогового и анализа предложений на части.

Данная профилактическая работа вводится в основной (звукобуквенный период), когда дети уже прошли подготовительный период обучения грамоте.

В конце подготовительного периода учащиеся уже имеют первичное представление о словах как структурных единицах языка, познакомились во-первых, со словом как частью предложения. Во-первых, имеют представление о тексте как определенной последовательности предложений и слов, связанных между собой по смыслу и интонационно и выражающих относительно законченное сообщение. Что касается письма, то дети уже изучили линии-элементы как структурные единицы графической системы письменных букв русского алфавита, письмо под счет и познакомились с формами шаблонов элементов письменных букв [1].

Приступая к основному (звукобуквенному) периоду обучения грамоте, который является самым длительным и важным, следует знать о следующих

логопедических принципах, на которых и будет основана профилактика дисграфии на почве языкового анализа и синтеза.

Профилактическая работа строится на основных общедидактических и логопедических **принципах**:

- *этиопатогенетический принцип* (предполагает учёт механизмов нарушения письма).

При профилактике дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза осуществляется формирование навыка анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза и др.;

- *принцип учёта симптоматики нарушения и структуры речевого дефекта* (процесс письма представляет собой сложную многоуровневую деятельность, в структуре которой можно выделить определённые звенья, операции).

В процессе логопедической работы необходимо не только сформировать то или иное умственное действие, но и довести его до автоматизма. Только при этом условии возможен переход к нормализации целостной деятельности процесса письма);

- *принцип систематичности и последовательности* (становление умственных действий – сложный и длительный процесс, который начинается с развёрнутых внешних операций, а затем сокращается, свёртывается, автоматизируется, постепенно переводится в умственный план);

- *принцип развития с учётом «зоны ближайшего развития»* (постепенное усложнение заданий и речевого материала в работе проводится с учётом психологических особенностей детей).

Новые, более сложные задания первоначально даются на простом речевом материале. И только тогда, когда будет сформировано, автоматизировано то или иное умственное действие, можно переходить к его выполнению на более сложном речевом материале);

- *принцип системности* (профилактика и коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза осуществляется на основе использования системы методов).

Использование определённых методик определяется целью, задачами логопедической работы, местом данного логопедического занятия в общей системе коррекционного процесса.

С другой стороны, принцип системности предполагает формирование речи в единстве всех её компонентов как единой функциональной системы);

- *онтогенетический принцип* (в процессе формирования функций, обеспечивающих овладение письмом, необходимо учитывать этапы и последовательность их формирования в онтогенезе).

- *Принцип доступности;*
- *Принцип сознательности и активности;*

На основании существующих форм языкового анализа и синтеза профилактическая работа будет строиться в соответствии с их последовательным развитием.

Основной упор сделан на развитие звукового анализа и синтеза, затем слогового и языкового. Таким образом, **задачи профилактической работы** будут следующие:

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

Рассмотрим, что включает в себя работа по развитию каждой из форм языкового анализа и синтеза.

Развитие звукового анализа и синтеза основывается на этапах становления простых и сложных форм звукового анализа, автором которых является Т.А.Ткаченко [29].

«К простым формам звукового анализа относятся:

- выделение звука на фоне слова (выявить наличие или

отсутствие);

- выделение первого ударного гласного в слове;
- выделение первого и последнего согласного в слове;
- выделение гласного из середины слова;
- определение места звука в слове (начало, середина, конец).

Сложными формами звукового анализа являются:

- определение последовательности звуков в слове;
- определение количества звуков в слове;
- определение места звука относительно других звуков;

Звуковой синтез:

- соединение звуков в слово» [29].

Развитие слогового анализа и синтеза предусматривает:

деление слов на слоги (слоговой анализ):

- произнесение слова по слогам;
- определение количества слогов в слове (с опорой на гласные);
- выделение гласного в слоге;
- выделение ударного слога;
- выделение первого слога;
- определение места слога в слове;
- анализ открытого и закрытого слога;

слоговой синтез:

- соединение слогов в слово [23].

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

- выявление признаков предложения, умение отличать предложение от набора слов;
- выявление отличий словосочетания от предложения;
- развитие анализа структуры предложения: определение границ предложения, последовательности слов в предложении и их места;

- дифференциация предлогов и приставок;
- выделение основных признаков текста, его отличительные особенности от отдельных предложений и определение последовательности предложений в тексте;
- определение количества, последовательность и место слов в предложении [23].

В соответствии с выделенными направлениями работы по развитию звукового, слогового и языкового анализа и синтеза строится система профилактической или коррекционной работы по дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

В соответствии с данными задачами по развитию разных форм языкового анализа и синтеза мы и сгруппировали игры-задания.

Получилось 3 серии игр-заданий:

- Игры-задания, направленные на развитие звукового анализа и синтеза .
- Игры-задания, направленные на развитие слогового анализа и синтеза.
- Игры-задания, направленные на анализ состава предложения и синтез слов в предложение .

Развитие фонематического анализа и синтеза.

Сначала дети последовательно выделяют звуки в слове на основе громкого проговаривания, соотносят их количеством с данной схемой звукового состава слова, заполняют фишками, условными заместителями звуков. Схему, заполненную фишками соответствующего цвета (гласный звук – красным, твердый согласный – синий, мягкий согласный – зеленым), дети читают по слогам.

Далее последовательное выделение звуков в слове происходит также, но без готовой схемы его звукового состава. Дети обозначают фишками разного цвета гласные и согласные звуки, вычерчивают условно –

графические схемы звукового состава цветными карандашами, таким образом, записывают слова без букв.

Далее следует анализ звукового состава без составления графической схемы, только на основе проговаривания вслух.

Наконец, звуковой анализ осуществляется без проговаривания вслух.

Умение производить звуковой анализ считается сформированным после того, как ребенок самостоятельно на слух может последовательно выделять звуки, входящие в слова различной звуковой структуры.

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

- Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.
- Вычленение звука в начале, в конце слова. Определить первый и последний звук в слове, а также его место (начало, середина, конец слова). При формировании указанного действия предлагаются следующие задания: определить в слове первый звук, последний звук; определить место звука в слове.
- Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.

Развитие действия слогового анализа и синтеза проводится с использованием следующих заданий:

- Разделить слово на слоги. Сосчитать количество слогов.
- Выделить ударный слог в слове.
- Выделить первый, второй, третий слоги в названии картинок, записать его. Объединить слоги в слово.
- Составить слово из слогов, данных в беспорядке: та, ка, пус.
- Выделить из предложений слова, состоящие из двух или трёх слогов.
- Придумать слова с определенным количеством слогов.

- Распределить слова по группам в зависимости от количества слогов и т.д.

Для усвоения навыков письма большое значение имеет умение разделять слово на составляющие его слоги. Слоговой анализ позволяет более эффективно овладеть звуковым составом слова. Слово делится на слоги, затем слог, являющийся более простой речевой единицей, делится на звуки.

В процессе формирования слогового анализа и синтеза важно учитывать поэтапность формирования умственных действий. Вначале работа ведётся с опорой на вспомогательные средства, материализованные действия. В дальнейшем слоговой анализ и синтез осуществляется в плане громкой речи.

На последующих этапах логопедической работы становится возможным перенос действий во внутренний план, осуществление его на основе слухо – произносительных представлений.

Развитие умений анализа состава предложения и синтеза слов в предложении включает в себя следующие виды заданий:

- составление предложений на ту или иную тему;
- составление предложений по картинке, по прочитанному тексту;
- составление словосочетаний разного типа и их включения в предложения;
- составление предложений по опорным словам;
- составление графической схемы предложения;
- придумывание предложений по графической схеме;
- определение последовательности слов в предложении;
- восстановление деформированного предложения и т.д.

Виды работы над текстом:

- деление сплошного текста на отдельные предложения;
- составление связного текста по вопросам;

- составление связного текста из данных предложений;
- составление связного текста по опорным словам;
- составление связного текста из деформированных предложений и т.д.

Перечисленные выше виды заданий являются описанием того, на что направлены игры-задания в картотеке. Они подобраны так, что учитель может внести речевой материал, соответствующий его уроку, насытить его с помощью данных игр. Педагог сможет обучать детей чтению и письму в игровой форме, сделать процесс обучения интересным, подвижным, а самое главное проводить профилактическую работу по дисграфии на почве нарушения языкового анализ и синтеза.

3.2. Карточка игр-заданий

Игры-задания, направленные на развитие звукового анализа и синтеза

«Выдели слово»

Цель: развитие умения выделять заданный звук из слова.

Описание: учитель произносит слова и предлагает детям хлопать в ладоши тогда, когда они услышат слова, в которых есть определенный звук. Ответы могут быть групповыми и индивидуальными.

«Кто лучше слушает?»

Цель: развитие умения выделять звук на фоне слова.

Описание: Вариант 1. Учитель ставит двух детей спиной к друг другу, дает задание: “ Саша будет поднимать руку тогда, когда услышит слова со звуком...(заданный звук). А Лариса, когда услышит слова со звуком..

Вариант 2. Подобрать первому ряду слова со звуком...(заданный звук)., другому – со звуком...(заданный звук). Выигрывает тот ряд, кто больше назовет слов.

«Назови первый звук в слове»

Цель: развитие умения определять первый звук в слове.

Описание: педагог показывает картинку и предлагает определить, с какого звука начинается его имя. После ответов педагог дает задание детям определить, с какого звука начинаются имена их соседей, название тех или иных животных, предметов.

«Распредели картинки»

Цель: развитие умения определять место звука в слове (начало, середина, конец).

Описание: Педагог показывает детям картинки, где заданный звук находится в разных позициях. Детям предлагается распределить картинки по колонкам: в первую – где заданный звук находится в начале слова, во вторую – в середине, в третью – в конце слова.

«Слово за словом»

Цель: развивать умение подбирать слова с заданным звуком.

Описание игры: Педагог предлагает подобрать слова на заданный звук и по определенной теме. Играя в игру, слова начинаются с первого заданного звука, последующее слово начинается с последнего звука предыдущего слова.

«Телеграфисты»

Цель: развитие навыков последовательного звукового анализа по представлению, обучение звуковому синтезу слов.

Описание: Играют двое детей – они телеграфисты, передающие и принимающие телеграммы. Содержание телеграммы задается ведущим, который, не показывая второму играющему показывает первому картинку. Первый должен «передать содержание телеграммы»: произнести слово – название картинки по звукам. Вторым играющим «принимает телеграмму» - называет слитно, осуществляя операцию звукового синтеза. Затем играющие меняются ролями.

«Волшебный домик»

Цель: развитие умения определять последовательность букв в слове.

Описание: педагог рисует на доске домик и в пустые окошки вписывает в произвольном порядке наборы букв. Детям нужно составить слова из данных букв. Примерный материал: Бусы : б, у, с, ы, р. (усы, бусы, сыр) : к, т, о, я, л (Коля, Толя, кто, кот) : м, а, ш, к, а, (каша, мак, Маша) : р, ы, б, а, к, (рыбак, бык, рыбак, рак, бак.

«Найди место звука в слове»

Цель: развивать умение детей определять место звука в слове.

Описание: на доске нарисована звуковая линейка из трех клеточек. Педагог называет слова. Если заданный звук слышится в начале слова, надо поставить фишку в первую клеточку. Если звук слышится в середине слова, фишку надо поставить во вторую клеточку. Если звук в конце слова слова,

фишку ставят в третью клеточку.

«Подбери слово к схеме»

Цель: развивать умение определять место звука в слове.

Описание: на доске нарисована схема слова, в которой обозначена позиция звука в слове (начало, середина, конец). Ученик подбирает 3 картинки из предложенных (слова с заданным звуком), ориентируясь на закрашенный квадрат.

«Живые звуки, слоги»

Цель: развивать умение синтезировать отдельные звуки (слоги) в слово.

Описание: педагог вызывает детей и говорит им, кто в какой звук превратится.

Например:

- Миша, ты превращаешься в первый звук, слова «бублик».
- Катя, ты становишься последним звуком слова «моль».
- Оля, ты главный звук «и».
- Вера, ты второй звук слова «дно»

Дети выстраиваются в шеренгу. В руках у них круги, соответствующие их звуку (синий, красный или зеленый).

Перед детьми «живая» модель слова. Дети-звуки называют каждый свой звук. Остальные – догадываются, какое слово получилось.

«Составь слово»

Цель: развитие умения выделять звук на фоне слова.

Описание: педагог произносит слова, детям нужно назвать общий звук в словах, записать соответствующую букву. Прочитать слово, которое получится из выделенных звуков:

луна — стол — л
 кино — игла — и
 лампа — мышь — м
 окна — дом — о

нос — Анна — н

Получилось слово: ЛИМОН.

«Отгадай слово»

Цель: развитие фонематического анализа и синтеза.

Описание: учитель называет слова, дети выделяют первый звук в каждом из них и записывают последовательно буквы, соответствующие этим звукам. Один человек у доски, остальные могут в тетради. Из полученных букв получится новое слово. Например: лев, иволка, сорока, аист – ЛИСА. Под каждой буквой нарисовать кружочек соответствующего цвета и разделить слова на слоги дугой.

«Найди спрятанное слово»

Цель: развитие умение находить звук в конкретном по счету месте в слове.

Описание: даны картинки: банан, ананас, арбузы, слива, помидор. Для того, чтобы найти слово, надо взять первые звуки из первого и второго слов, пятый звук из третьего и последние звуки из четвертого и пятого слов. На доске записываются соответствующие звукам буквы. Получилось слово: БАЗАР.

«Гласные звуки»

Цель: развитие умения выделять в слове гласные.

Описание: учитель демонстрирует картинки и просит назвать по порядку только гласные звуки в каждом названии картинок. Например: кошка – о, а; мышка – ы, а и т.д.

«Собери слово»

Цель: развитие фонематического синтеза.

Описание: Учитель последовательно произносит все звуки слова: [а], [с], [т], [р], [а]. Дети узнают слово и называют его целиком. Тот, кто раньше назовет слово, получает фишку. Побеждает ряд, набравший большее количество фишек.

Игры-задания, направленные на развитие слогового анализа и синтеза

«Отгадайте, кого я называю?»

Цель: развитие умения подбирать слова с заданным количеством слогов.

Описание: учитель предлагает встать тем детям, чьи имена состоят из столько слогов, сколько хлопков он сделает. Например: учитель хлопает 3 раза, учащиеся считают, затем встают (Се-рё-жа, А-ри-на).

«Слоговая цепочка»

Цель: развитие умения выделять в словах первый и последний слоги.

Описание: один из учеников записывает на доске слово по слогам, следующий подбирает слово, которое начинается с последующего слога данного слова (ок-но, но-ра, ра-ма).

«Заколдованные слова»

Цель: развитие слогового анализа.

Описание: на доске написаны «заколдованные» слова.

Нужно «расколдовать» слово, прочитав его правильно (без лишнего слога).

Сапохар, васуренье, балиранки, пиророжок, сухарири и др.

«Зашифрованное слово»

Цель: учить выделять первый слог из слова, составлять слова из слогов.

Описание: выделить первый слог из слова, объединить слоги в слово (например: мама, шина, Надя - машина).

«Что лишнее»

Цель: развивать умение определять количество слогов в слове.

Описание: педагог называет три слова и просит детей назвать лишнее. Например: шина, машина, шапка (лишнее слово машина, так как в нем три слога)

«Имя в схеме»

Цель: учить детей читать слоговую схему и выделять ударный слог в

слове.

Описание: на доске нарисована схема слова, в которой обозначен ударный слог фишкой. Сначала учитель ставит фишку на первую клеточку и садятся дети, чьи имена начинаются с ударного слога, затем фишка переставляется на вторую клеточку и садятся дети, в именах которых ударный слог стоит посередине слова, и последними сядут дети с именами с ударным слогом в конце слова.

«Придумай слово»

Цель: развивать умение составлять слово из определенного количества слогов.

Описание: в качестве организационного момента на уроке учитель просит первый ряд придумать слова из одного слога, когда каждый ребенок назовет, первый ряд садится.

Далее, второй ряд - слова из двух слогов, третий - из трех.

«Рассели слова по этажам»

Цель: развивать умение делить слова на слоги.

Описание: на доске прикреплены карточки со словами. Задача детей распределить слова по количеству слогов в слове по этажам. В нижний этаж войдут слова, состоящие из одного слога, во второй – из двух, в третий – из трех.

Речевой материал подбирается по теме урока.

«Что продается на базаре»

Цель: развитие умения составлять слова из перепутанных местами слогов.

Описание: на доске записаны слоги: ша-гру, дис-ка, по-дор-ми, сик-пер, га-кни, ка-руч и т.д.

Нужно составить слова из данных слогов.

«Говори, не задерживай!»

Цель: развивать умение выделять последний слог в слове.

Описание: учитель говорит слово, следом за ним ребенок называет слово, начинающегося с последнего слога в слове учителя и так далее. Кто первый придумывает слово, поднимает руку.

«Гостинцы от Незнайки»

Цель: развитие навыка слогового анализа и синтеза слов.

Описание: Незнайка шел к нам в гости с разными гостинцами – вкусностями, но по дороге ему повстречался «слогод» и отгрыз по одному слогу в словах. Определите, какой слог пропущен в слове, назовите его, а потом назовите слово целиком и подсчитайте количество слогов в слове.

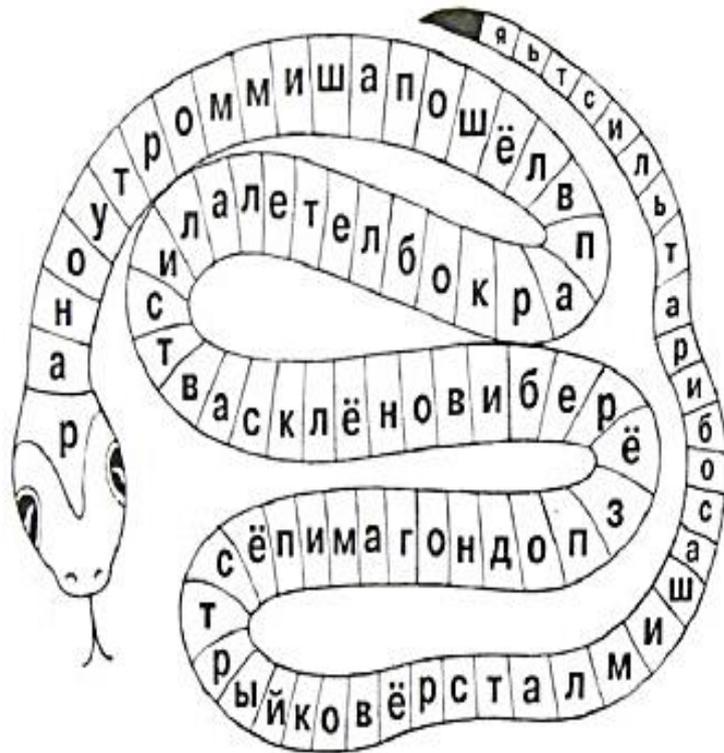
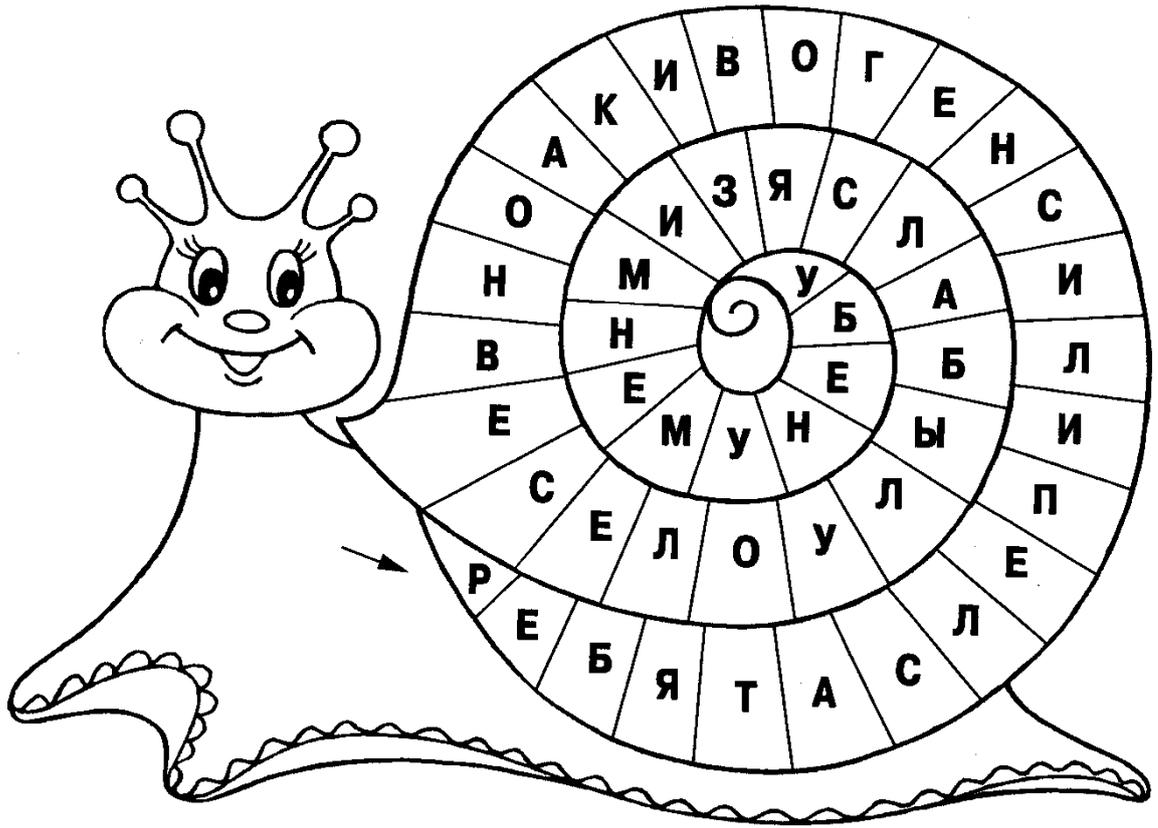
Игры-задания, направленные на анализ состава предложения и синтез слов в предложении

«Улитка» «Змейка»

Цель: развивать умение анализировать предложения (определять количество слов в предложении, отделять слова друг от друга, определять последовательность слов, находить предлоги (союзы); закреплять знания о правилах написания предложений (первое слово пишется с заглавной буквы, в конце предложения ставится точка).

Оборудование: игровые карточки «Улитка», «Змейка»

Описание: детям раздаются карточки с изображением улитки (змейки), в раковине которой спрятаны предложения. Нужно отделить слова друг от друга, обозначит границы предложений (расставить заглавные буквы и точки в конце). Записать полученные предложения в тетрадь, уточнить их правильное написание.



«Составь предложения»

Цель: формирование умения соединения частей предложения в единое целое.

Описание: на доске записаны предложения: *Падает липкий. Снег громко лает. Шарик. Падает липкий снег. Громко лает Шарик.* Необходимо из трех неверно построенных предложений составить правильные.

«Составь текст»

Цель: усвоение учащимися порядка слов в простом предложении и развитие умения логически правильно выстраивать предложения.

Описание: составьте и запишите связный текст из деформированных предложений. Расположите их в правильном порядке.

Синица. №1

на, клена, ветку, птичка, села
у, рос, дома, клен
это, синичка, маленькая

Книга. №2

дедушка, книгу, внуку, купил
Юра, у, живет, деда
Юра, стихи, громко, читает

«Найди схему»

Цель: развитие умений соотносить предложение со схемой.

Описание: на доске записаны предложения, напротив них начерчены схемы в беспорядке. Нужно соотнести предложения с соответствующей схемой. Проанализировать.

«Рассказчик»

Цель: развитие умения составлять предложения (текст) по сюжетной картине и чертить к ним схему.

Описание: на доске вывешивается сюжетная картина, по ней ребятам необходимо составить предложения и схемы к ним. Из полученных предложений составить рассказ.

«Сосчитай слова»

Цель: развитие умения определять количество слов в предложении

Описание: учитель читает предложения (из трех-пяти слов), ученики должны в уме сосчитать количество слов в предложении и показать соответствующую цифру.

«Три слова»

Цель: развитие умения составлять предложение из слов, не связанных между собой по смыслу.

Описание: Взять наугад 3 слова, не связанные по смыслу. Например: озеро, карандаш, медведь. Надо составить как можно больше предложений, которые обязательно включали бы в себя эти 3 слова (можно менять их падеж, использовать другие слова)

- Медведь уронил в озеро карандаш.
- Мальчик взял карандаш и нарисовал медведя, который купался в озере.

Выводы по главе

Материалом профилактической работы по дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза являются серии игр-заданий, направленных на развитие звукового, слогового и языкового анализа и синтеза.

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

- Игры-задания, направленные на развитие звукового анализа и синтеза.
- Игры-задания, направленные на развитие слогового анализа и синтеза.
- Игры-задания, направленные на анализ состава предложения и синтез слов в предложение.

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

анализа и синтеза. Данный материал предназначен для использования учителями начальных классов (1 класса) на уроках обучения грамоте в качестве организационного момента, разминки, физкультминутки и как вспомогательного речевого материала на определенных этапах урока.

Предложенные нами игры-задания являются прямым дополнением по обучению детей грамоте и письму, они не идут в разрез с образовательной программой, а наоборот, насыщают ее интересными идеями по развитию звуко-слогового и анализа предложений на части.

Данная профилактическая работа вводится в основной (звукобуквенный период), когда дети уже прошли подготовительный период обучения грамоте.

Заключение

В ходе написания работы была изучена психолого-педагогическая, логопедическая и методическая литературы по проблеме исследования.

Дисграфия является частичным специфическим нарушением процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки.

На основании проведенного обследования письма у учащихся 2 «Д» класса выявлено, что преобладающим видом дисграфии у детей является дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, что составляет 54% от числа детей, имеющих дисграфию.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза возникает в следствие несформированности звукового, слогового анализа и синтеза, анализа состава предложения и синтеза слов в предложение.

Профилактика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза является в настоящее время весьма актуальной проблемой, так как данный вид дисграфии является самым распространенным, и система работы в этом направлении требует совершенствования и разработки новых подходов.

Изучив литературу по данной проблеме, мы выяснили, что при тесном взаимодействии учителя-логопеда с учителем начальных классов работа по профилактике нарушений письма будет наиболее эффективной, так как их целенаправленная деятельность является связующим звеном в формировании письменной речи у учащихся.

В качестве коррекционно-развивающего материала представлена картотека игр-заданий, направленных на развитие всех форм языкового анализа и синтеза. В работе обоснована практическая значимость включения игр-заданий на уроках обучения грамоте и разработаны методические рекомендации по их использованию.

Игры-задания систематизированы по трем направлениям:

1. Развитие звукового (фонематического) анализа и синтеза.
2. Развитие слогового анализа и синтеза.

3. Развитие языкового анализа и синтеза (анализ предложений на слова и синтез слов в предложение).

Поскольку целью данной работы являлась систематизация игр-заданий, направленных на профилактику дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, то считаю ранее поставленную нами цель достигнутой.

Предложенные нами игры-задания являются прямым дополнением по обучению детей грамоте и письму, они не идут в разрез с образовательной программой, а наоборот, насыщают ее интересными идеями по развитию звуко-слогового и анализа предложений на части.

Данная профилактическая работа вводится в основной (звукобуквенный период), когда дети уже прошли подготовительный период обучения грамоте.

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

Пропедевтическая работа в данном направлении при взаимодействии учителя начальных классов и учителя-логопеда окажется наиболее эффективной.

Целенаправленный подход к решению данной проблемы заключается в данном случае в выстраивании системы сотрудничества разных специалистов. Учитель начальных классов и учитель-логопед закладывают основу для полноценного овладения учащимися письмом.

Использование на уроках обучения грамоте игр-заданий, направленных на развитие всех форм языкового анализа и синтеза, позволит предупредить нарушение письма как дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Библиографический список

1. *Агаркова, Н.Г.* Албука. Обучение грамоте и чтению 1 кл.: методическое пособие / Н.Г. Агаркова, Ю.А. Агарков. - М.: Академкнига, 2012. - 208 с.
2. *Азова, О.И.* Диагностика письменной речи у младших школьников / О.И. Азова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.
3. *Ануфриев, А.Ф.* Как преодолеть трудности в обучении детей / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – М.: Ось-89, 2006. - 229 с.
4. *Аристова, Т.А.* Коррекция нарушений письменной речи [Электронный ресурс] / Т.А. Аристова. - СПб.: КАРО, 2013. – 208 с. - (ЭБС «IPRbooks»). - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/26758> (дата обращения 22.10.2016)
5. *Ахутина, Т.В.* Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. - М., 2008. - 128 с.
6. *Бабина, Г.В.* Структурно-слоговая организация речи дошкольников. Онтогенез и дизонтогенез [Электронный ресурс]: монография/ Бабина Г.В., Шарипова Н.Ю.— М.: Прометей, 2013.— 192 с.— (ЭБС «IPRbooks»). - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/24029>(дата обращения 18.10.2016)
7. *Гайдина, Л.И.* Логопедические упражнения: Исправление нарушений письменной речи. 1-4 классы / Л.И. Гайдина, Л.А. Обухова. – М.: ВАКО, 2007. – 112 с.
8. *Гвоздев, А.Н.* Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М., 2007. – 472 с.
9. *Глозман, Ж.М.* Практическая нейропсихология. Помощь неуспевающим школьникам [Электронный ресурс] / Глозман Ж.М. - Саратов: Вузовское образование, 2013. — 288 с. — (ЭБС «IPRbooks»). -

Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/11251> (дата обращения 12.10.2016)

10. *Дмитриев, С.Д.* Занимательная коррекция письменной речи: учебно-практ. пособие / С.Д. Дмитриев. – М.: Книголюб, 2006. – 127 с.
11. *Елецкая, О.В.* Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.
12. *Елецкая О.В.* Организация логопедической работы в школе / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. - М.: Сфера, 2007. – 123 с.
13. *Ефименкова, Л. Н.* Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия / Л.Н. Ефименкова. – М.: Книголюб, 2008. – 401с.
14. *Зеgebарт, Г.М.* Учение без мучения. Коррекция дисграфии / Г.М. Зеgebарт. – М.: Генезис, 2007. - 216 с.
15. *Зубарева Л.В.* Коррекция письма на уроках: практ. задания и упр. / Л.В. Зубарева. – Волгоград.: Учитель, 2007. – 86 с.
16. Инновационные подходы к организации логопедической помощи детям с нарушением речи [Электронный ресурс]: сборник аналитических и научно-методических материалов/ Л.Ф. Холоднова [и др.].— М.: Московский городской педагогический университет, 2011.— 90 с.— (ЭБС «IPRbooks»). - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/26484>(дата обращения 14.09.2016)
17. *Иншакова, О.Б.* Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма. – СПб.: Образование, 2007. – 319 с.
18. *Калягин, В.А.* Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи. Практикум [Электронный ресурс]: пособие для студентов, педагогов, логопедов и психологов / Калягин В.А., Овчинникова Т.С. - СПб.: КАРО, 2013. — 432 с. — (ЭБС «IPRbooks»). - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/26791> (дата обращения 14.07.2016)

19. *Кириянова, Р.А.* Игры со словами для развития речи [Электронный ресурс]: картотека игр для детей дошкольного возраста. Пособие для логопедов, воспитателей и внимательных родителей/ Кириянова Р.А.— СПб.: КАРО, 2010.— 176 с.— (ЭБС «IPRbooks»). - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19986>(дата обращения 09.10.2016)
20. *Климентьева, О.Л.* Подготовка детей к обучению грамоте и профилактика нарушений письма / О.Н. Климентьева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. – 176 с.
21. *Коваленко, О.М.* Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учебно-метод. пособие / О.М. Коваленко. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 72 с.
22. *Кукушина, В.С.* Логопедия в школе / В.С. Кукушина. – М.: МарТ, 2008. – 368 с.
23. *Лалаева, Р.И.* Логопедия в таблицах и схемах: учебное пособие [Электронный ресурс] / Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, С.Н. Шаховская. – М., 2009. – 169 с. – (Университетская библиотека онлайн).- Режим доступа: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=210581&sr=1 (дата обращения 12.01.2016)
24. *Лалаева, Р.И.* Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова. – СПб.: Союз, 2004. – 224 с.
25. *Лалаева, Р.И.* Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Р.И. Лалаева. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 304 с.
26. *Лалаева, Р.И.* Развитие фонематического анализа и синтеза / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2005. – 129 с.
27. *Логина, Е.А.* Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития:

- учебное пособие / Е.А. Логинова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 208 с.
28. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2008. - 703 с.
29. Мазанова, Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза / Е.В. Мазанова. – М.: ГНОМ и Д, 2008. – 128 с.
30. Максимук, Н.Н. Игры по обучению грамоте и чтению: пособие для учителей нач.кл. / Н.Н. Максимук. – М.: ВАКО, 2007. – 128 с.
31. Меттус, Е.В. Логопедические занятия со школьниками (1-5 класс). Книга для логопедов и психологов. – СПб.: КАРО, 2008. – 112 с.
32. Михеева, И.А. Взаимодействие в работе воспитателя и учителя-логопеда [Электронный ресурс]: картотека заданий для детей 5-7 лет с общим недоразвитием речи / Михеева И.А., Чешева С.В.— СПб.: КАРО, 2009. — 256 с.— (ЭБС «IPRbooks»). - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/44460>(дата обращения 12.09.2016)
33. Оглобина, И.Ю. Логопедическая тетрадь для коррекции дисграфии и дислалии у младших школьников / И.Ю. Оглобина. – М.: Владос, 2015. – 64 с.
34. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Детство-пресс, 2006. – 128 с.
35. Поваляева, М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: учебное пособие / М.А. Поваляева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 158 с.
36. Позднякова, Л.А. Новые загадки, игры и чистоговорки-языковертки в картинках [Электронный ресурс]: логопедам-практикам, воспитателям и внимательным родителям/ Позднякова Л.А., Костенко А.К.— ЭСПб.: КАРО, 2009.— 84 с.— (ЭБС «IPRbooks»). - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/44504>(дата обращения 01.10.2016)
37. Преодоление нарушений письменной речи [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / под ред. Н.Н. Яковлевой. – СПб.:

- КАРО, 2011. – 160 с. – (ЭБС «IPRbooks»). – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19456>(дата обращения 17.10.2016)
38. *Прищепова, И.В.* Дизорфография младших школьников / И.В. Прищепова. – СПб.: КАРО, 2006. – 54с.
39. *Прищепова, И.В.* Речевое развитие младших школьников / И.В. Прищепова. – Спб.: КАРО, 2008. – 187 с.
40. *Пятница, Т.В.* Логопедия в таблицах, схемах, цифрах / Т.В. Пятница. – Ростов н/Д.: Феникс, 2015. – 173 с.
41. *Садовникова, И.Н.* Дисграфия, дислексия: технология преодоления [Электронный ресурс] / И.Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2012. – 280 с. – (Университетская библиотека онлайн). - Режим доступа: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=210584&sr=1 (дата обращения 15.05.2016)
42. *Садовникова, И.Н.* Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма / И.Н. Садовникова. – М.: АРКТИ, 2006. - 400 с.
43. *Селиверстов, В.И.* Понятийно-терминологический словарь логопеда [Электронный ресурс] / В.И. Селиверстов. – М.: Владос, 2015. – 288 с. - (Университетская библиотека онлайн). - Режим доступа: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=429766&sr=1 (дата обращения 24.02.2016)
44. *Смирнова, И.А.* Логопедия [Электронный ресурс]: иллюстрированный справочник / Смирнова И.А.— СПб.: КАРО, 2014.— 232 с.— (ЭБС «IPRbooks») Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/44493>(дата обращения 17.06.2016)
45. *Филичева, Т. Б.* Логопедия. Основы теории и практики / Т. Б. Филичева, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова. – М.: Эксмо, 2011. – 218 с.
46. *Фотекова, Т.А.* Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для

логопедов и психологов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 176 с.

47. *Хватцев, М.Е.* Логопедия. Книга 1 [Электронный ресурс] / Хватцев М.Е.— М.: Владос, 2009.— 272 с.— (ЭБС «IPRbooks»). - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/18488>(дата обращения 08.07.2016)
48. *Хватцев, М.Е.* Логопедия. Книга 2 [Электронный ресурс] / Хватцев М.Е. — М.: Владос, 2009.— 293 с.— (ЭБС «IPRbooks»). - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/18489> (дата обращения 10.07.2016)
49. *Чистякова, О.В.* 20 занятий по русскому языку для предупреждения дисграфии. 1 класс / О.В. Чистякова. – СПб.: Литера, 2010. – 80 с.
50. *Яворская, О.Н.* Дидактические игры для занятий логопеда со школьниками 7–11 лет [Электронный ресурс] / Яворская О.Н. – СПб.: КАРО, 2010. – 96 с. – (ЭБС «IPRbooks»). – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19389>(дата обращения 25.10.2016)
51. *Яворская, О.Н.* Занимательные задания логопеда для школьников [Электронный ресурс] / Яворская О.Н. — СПб.: КАРО, 2010.— 144 с.— (ЭБС «IPRbooks»). - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19392> (дата обращения 22.10.2016)
52. *Яковлева, Н.Н.* Преодоление нарушений письменной речи [Электронный ресурс] / Н.Н. Яковлева. - СПб.: КАРО, 2011. - 160 с. - (ЭБС «IPRbooks»). - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19456> (дата обращения 27.10.2016)