Оглавление

Введение

Глава 1. Теоретические основы формирования письменной речи у детей и современный взгляд на проблему дисграфии

1.1 Письмо как вид деятельности: особенности, структура, предпосылки

1.2 Понятие о дисграфии: определение, симптоматика, классификация

1.3 Дисграфия на почве несформированности фонематического анализа и синтеза

Глава 2. Исследование особенностей письма у учащихся младших классов

2.1 Организация и методика исследования

2.2 Результаты исследования

Глава 3. Логопедическая работа по преодолению и коррекции дисграфии

3.1 Основные подходы к вопросу о логопедической работе при специфических нарушениях письма

3.2 Методические рекомендации по устранению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза

Заключение

Библиографический список

## Введение

Актуальность темы исследования. В последние годы значительно возросло количество детей, встречающихся с различными трудностями обучения в начальной школе. Проблема нарушений письма и чтения - одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

Интерес к проблемам раннего выявления, предупреждения и коррекции специфических нарушений письма (дисграфия) у детей обусловлен тем, что письмо как деятельность играет важную роль в жизни человека: оно стимулирует его психическое развитие, обеспечивает общеобразовательную подготовку, влияет на формирование личности.

Актуальность данной темы заключается в том, что нарушение письма является наиболее распространенной формой речевой патологии у учащихся младших классов. В настоящее время в отечественной логопедии освещены вопросы симптоматики, механизмов дисграфии, структуры этого речевого расстройства, разработаны как общие методологические подходы, так и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии (И.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Е.Ф. Соботович, О.А. Токарева, С.Б. Яковлев и др.). Однако и до настоящего времени эффективность логопедической работы по коррекции дисграфии недостаточно высока. По данным Л.Г. Парамоновой, количество детей с дисграфией в младших классах массовой школы достигает 30%.

Известно, что нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка, а специфическое расстройство письма (дисграфия) влечет за собой и трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить необходимость проведения работы по коррекции дисграфии с младшими школьниками.

Задачи исследования:

Проанализировать психологическую, логопедическую и методическую литературу по теме;

Раскрыть сущность понятия "дисграфия" в общем аспекте и рассмотреть конкретно механизмы и особенности дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза;

Провести диагностику детей для определения состояния процесса письма и сформированности языкового анализа и синтеза;

Обработать, качественно и количественно, и проанализировать результаты исследования и сделать выводы;

Изучить возможные направления коррекционной работы по данному виду дисграфии и разработать методические рекомендации.

Объект исследования: процесс письма у младших школьников.

Предмет исследования: пути коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников.

Методы исследования:

Теоретический (анализ психолого-педагогической, логопедической литературы);

Эмпирический (констатирующий эксперимент);

Интерпретационный (количественный и качественный анализ данных).

## Глава 1. Теоретические основы формирования письменной речи у детей и современный взгляд на проблему дисграфии

## 1.1 Письмо как вид деятельности: особенности, структура, предпосылки

Письменная речь - особая форма коммуникации с помощью системы письменных знаков, это вторичная более поздняя по времени возникновения форма существования языка. В понятие "письменная речь" входят чтение и письмо, которое формируется только в условиях целенаправленного обучения. Но остановимся подробнее на вопросе о формировании письменной речи у детей, об особенностях, характерных для протекания данного процесса.

Установленный факт, что устная речь формируется первой, в то время как письменная - это надстройка над уже созревшей устной речью - использует все ее готовые механизмы, совершенствуя и значительно усложняя их, присоединяя к ним новые механизмы, специфичные для новой формы выражения языка.

Нельзя забывать, что дети в своей устной речи, не всегда способны передать всю необходимую информацию, используя только языковые средства, и дополняют речевое высказывание мимико-пантомимическими жестами, опираясь на непосредственный бытовой контекст, известный как говорящему, так и слушающему. И если устная речь развивается в процессе практического общения ребенка со взрослыми, главным образом на основе подражания речи окружающих, и ни один ребенок не осознает тех способов, с помощью которых осуществляется его речь, артикуляция еще долго остается неосознанной, то овладение письменной речью требует обучения, последовательного осознания всего процесса. Для говорящего ребенка на первом плане стоит содержание его речи, а ребенок, которому нужно написать слово, всегда имеет дело прежде всего со звуками, из которых состоит слово, и с теми буквами, с помощью которых он должен его написать. Фактически, детям в процессе освоения письменной речи приходится овладевать стилистически новым жанром построения высказываний.

Однако нельзя забывать, что письмо и чтение являются равноправными частями, входящими в состав письменной формы речи.

Письменная же речь представляет собой не только фиксацию содержательной стороны речи с помощью специальных графических знаков, но и в обязательном порядке предполагает создание программы высказывания письменного текста, то есть порождения речи на письме. Поэтому строение письменной речи выражается сложной многоуровневой структурой, включающей, по мнению А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой три уровня: психологический, психофизиологический и лингвистический. На психологическом уровне решается задача программного построения письменного высказывания, которая в дальнейшем, на втором психофизиологическом уровне, реализуется с помощью выполнения основных операций письма. Третий уровень обеспечивает письмо лингвистическими языковыми средствами, то есть реализует перевод внутреннего смысла в лингвистические коды - в лексико-морфологические и синтаксические единицы. Первым уровнем также обеспечивается функция контроля за речевой продукцией. (Иншакова, ж-л практ. психол. и Лого)

Письменная речь, представляя собой абсолютно новый вид речевой деятельности, не может сформироваться сама по себе на пустом месте, без предваряющей его ступени - письма, которое, по словам А.Р. Лурия, можно считать некой "рецепторной ступенью" в процессе появления письменной речи.

С понятием "письмо" - специалисты обычно связывают сложную форму знаковой деятельности, позволяющую фиксировать и передавать чужую речь с помощью системы графических знаков. Овладение письмом происходит путем последовательного освоения его операционального состава.

Как вид деятельности, в понимании А.Н. Леонтьева [14, с.167], письмо включает три основные операции: символическое обозначение звуков речи, то есть фонем, моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов (Журова Л.Е., Эльконин Д.Б.) и графо-моторные операции. Каждая из них является как бы самостоятельным навыком (подсистемой) и имеет соответствующее психологическое обеспечение.

*Навык символизации*, т.е. буквенного обозначения фонем, формируется на основе развивающихся у ребенка способностей к символизации более широкого плана: символической игры, изобразительной деятельности и др. Кроме того, необходимой его предпосылкой является достаточная зрелость фонематического восприятия и языкового сознания [13].

Развитие фонематического восприятия ребенка проходит несколько стадий:

1) дофонетическая стадия - полное отсутствие дифференциации звуков окружающей речи, понимания речи и активных речевых возможностей;

2) начальный этап овладения восприятием фонем: различаются акустически наиболее контрастные фонемы и не различаются близкие по дифференциальным признакам.

http://www.pedlib.ru/books1/1/0306/image147.jpg Слово воспринимается глобально и опознается по общему звуковому "облику" с опорой на просодические особенности (интонационно-ритмические характеристики);

3) дети начинают слышать звуки в соответствии с их фонематическими признаками. Ребенку доступно различение между правильным и неправильным произношением. Однако неправильно произнесенное слово еще узнается;

4) правильные образы звучания фонем преобладают в восприятии, но ребенок продолжает узнавать и неправильно произнесенное слово. На этом этапе сенсорные эталоны фонематического восприятия еще нестабильны;

5) завершение развития фонематического восприятия. Ребенок слышит и говорит правильно, перестает узнавать отнесенность неправильно произнесенного слова. До этого момента фонематическое развитие ребенка в норме происходит спонтанно при наличии оптимальных условий речевого окружения. С началом обучения в школе (или еще в детском саду) он благодаря направленному обучению делает еще один шаг в развитии своего языкового сознания. Наступает шестой этап - осознание звуковой стороны слова и сегментов, из которых она состоит. Иногда этот процесс запаздывает в связи с недоразвитием устной речи, при задержке психического развития или при психическом недоразвитии. Достижение данного этапа развития фонематического восприятия является необходимой предпосылкой овладения фонематическим анализом.

В этом случае у ребенка слуховое различение некоторых фонем или их групп надолго остается недостаточно четким. Как правило, страдает различение фонем, минимально отличающихся друг от друга (так называемых оппозиционных фонем): наличием или отсутствием голоса (глухие - звонкие), мягкостью или твердостью произнесения и др. Чаще подобный недостаток является следствием нарушений взаимодействия речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Нарушению фонологического структурирования, т.е. фонематического анализа, большинство исследователей отводит главенствующую роль в механизме дисграфий [21, с.217]. Второй этап операции как бы не замечается или недооценивается. А между тем экспериментально-психологические данные свидетельствуют, что буквенная запись и результат фонематического анализа далеко не всегда совпадают. Довольно часто при стойкой дисграфий после нескольких лет обучения ребенок устный фонематический анализ производит уже безукоризненно, а на письме продолжает допускать специфические ошибки. Одна из причин этого кроется в специфике второго этапа операции моделирования звуковой структуры слов. Процесс трансформации временной последовательности фонем в пространственный ряд графем протекает у ребенка практически параллельно с фонематическим анализом и графо-моторными операциями записи букв. Это требует довольно сложной координации перечисленных сенсомоторных процессов и, что особенно важно, оптимальной концентрации и распределения внимания во время их протекания.

Особенность письма как комплексного навыка заключается в том, что оно требует интеграции и координации всех трех перечисленных операций.

Для овладения письмом важно знать, как правильно произносится слово, и уметь анализировать его звуковую сторону.

Если вернуться к "истокам" данного процесса, то необходимым становится освещение и психологических предпосылок формирования письма, нарушение, или несформированность, которых ведет к различным формам нарушения письма или к трудностям его формирования у детей.

Первой предпосылкой является сформированность (или сохранность) устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности.

Вторая предпосылка - формирование (или сохранность) разных видов восприятия, ощущений, знаний и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений, а именно: зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, сомато-пространственных ощущений, знание и ощущение схемы тела, "правого" и "левого".

Третьей предпосылкой служит сформированность двигательной сферы - тонких движений, предметных действий, т.е. разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др.

Четвертая предпосылка - формирование у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями.

И пятой предпосылкой является сформированность общего поведения - регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения.

Обязательное участие в формировании письма всех описанных предпосылок, а также и всех звеньев структуры письма и в дальнейшем в осуществлении этого процесса особенно четко прослеживается при его патологии.

Существует также и комплекс функциональных предпосылок письма, который представляет собой многоуровневую систему, включающую большое количество когнитивных и речевых функций. Достигая минимально необходимого уровня зрелости, они создают оптимальные возможности для осуществления операций звуко-буквенной символизации, графического моделирования звуковой структуры слов и реализации графо-моторной программы. Первые два рода операций в ситуациях фонетического письма (но правилам русской графики) протекают несколько иначе, чем в тех случаях, где требуется использование орфографических правил.

В первом случае ключевым процессом является фонематический анализ, акустико-артикуляторная дифференциация фонем и установление звуко-буквенных соответствий по правилам графики. Основная нагрузка при этом падает на операции фонематического анализа и актуализацию звуко-буквенных ассоциаций.

Во втором - более важным становится морфологический и лексико-грамматический анализ слов и предложений.

Формирование предпосылок письменной речи, функционального базиса письма среднестатистически завершается к 6-7-летнему возрасту. Однако это не означает, что вышеназванные психические функции и процессы у ребенка совершенны, но они достаточны, чтобы начать обучение, в ходе которого все структурные звенья письма продолжат свое развитие. Психологическая система письма будет изменяться в сторону постепенного перехода от овладения "техникой" записи к формированию письменной речи, письменному выражению мыслей.

## 1.2 Понятие о дисграфии: определение, симптоматика, классификация

Для обозначения недостатков письменной речи употребляются термины "дисграфия" (от лат. "графо" - пишу) и "дислексия" (от лат. "лексо" - читаю). Частица "дис" указывает на качественное нарушение процесса.

Для обозначения наиболее тяжелых степеней этих нарушений (полной невозможности чтения и письма) иногда употребляются термины "аграфия" и "алексия".

Определения понятия "дисграфия" авторов, занимающихся изучением данного вопроса, весьма разноречивы, что естественно наводит на мысль об отсутствии единого взгляда на природу данного явления и нечетко выработанных подходах к ее анализу.

На сегодня достаточно остро стоит проблема необходимости упорядочения терминологического аппарата, используемого при изучении и описании нарушений письма у детей младшего школьного возраста, в связи с накоплением новых данных и произошедшими изменениями в содержании самих терминов: и в первую очередь таких, как письмо и письменная речь, дисграфия и нарушения письма.

Некоторые авторы под дисграфией склонны понимать нарушения письма, возникающие у детей как следствие несформированности определенных операций, принимающих участие в процессе письма. При этом ими выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.

В настоящее время в логопедии освещены вопросы симптоматики, механизмов дисграфии, структуры этого речевого расстройства, разработаны как общие методологические подходы, так и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии: И.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Е.Ф. Соботович, О.А. Токарева, С.Б. Яковлев, Л.М. Козырева, Е.В. Мазанова.

В нашей стране на современном этапе развития науки вопросами, касающихся нарушения письменной речи занимается Н.Н. Баль, С.П. Хабарова.

У ребенка дисграфия и дислексия часто бывают связаны с различными нарушениями речи: дислалиями, дизартриями, алалиями - и выражаются в особых трудностях овладения письменной речью. В тяжелых случаях овладение грамотой происходит медленно, с большими затруднениями и требует длительной специальной помощи.

Симптомами дисграфии принято считать стойкие ошибки в письменных работах детей школьного возраста, которые не связаны с незнанием или неумением применять орфографические правила.

Так, Р.И. Лалаева, характеризуя ошибки при дисграфии в соответствии с современной логопедической теорией, выделила следующие их особенности. Ошибки при дисграфии являются стойкими и специфическими, что позволяет выделять их среди ошибок, характерных для большинства детей младшего школьного возраста в период начала овладения письмом. Дисграфические ошибки являются многочисленными, повторяющимися и сохраняются длительное время, связаны с несформированностью лексико-грамматического строя речи, недоразвитием оптико-пространственных функций, неполноценной способностью детей дифференцировать фонемы на слух и в произношении, анализировать предложения, осуществлять слоговой и фонематический анализ и синтез [12].

Исследователи по-разному характеризуют виды дисграфических ошибок. Например, Р.И. Лалаева выделяет следующие группы ошибок при дисграфии:

искаженное написание букв;

замена рукописных букв, имеющих графическое сходство, а также обозначающих фонетически сходные звуки;

искажение звукобуквенной структуры слова (перестановки, пропуски, добавления, персеверации букв, слогов);

искажения структуры предложения (раздельное написание слова, слитное написание слов, контаминации слов);

аграмматизмы на письме.

Ошибки в письме соотносятся с тем или иным видом дисграфии. Так, артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Для дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания характерны ошибки в виде замен букв, соответствующих фонетически близким звукам, замен гласных звуков, ошибки обозначения на письме мягкости согласных. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза выражается в пропусках согласных при их стечении, пропусках гласных, перестановках и добавлениях букв; пропусках, перестановках и добавлении слогов; слитном написании слов и их разрывах. Аграмматическая дисграфия проявляется в искажениях морфологической структуры слов (неправильное написание приставок, суффиксов, падежных окончаний; нарушение предложных конструкций, изменение падежа местоимений, числа существительных; нарушение согласования) и нарушениях синтаксического оформления речи (трудности конструирования сложных предложений, пропуски членов предложения, нарушения последовательности слов в предложении). Для оптической дисграфии характерны ошибки в виде замен графически сходных букв, зеркального написания букв, пропусков элементов букв и их неправильного расположения.

Но не все авторы выделяют группы специфических ошибок, соотнося их с с различными видами дисграфии. Так, И.Н. Садовникова определяет основные группы ошибок, характеризуя возможные механизмы и условия их появления в письме детей. Соответственно, например, ошибки на уровне буквы и слога могут быть обусловлены несформированностью действий звукового анализа слов (пропуск, перестановка, вставка букв или слогов); трудностями дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство (смешение парных звонких и глухих согласных; лабиализованных гласных; сонорных, свистящих и шипящих звуков, аффрикат); кинестетическим сходством в написании букв (замены букв, имеющих тождественные графомоторные движения); явлениями прогрессивной и регрессивной ассимиляции в устной и письменной речи, связанными со слабостью дифференцировочного торможения (искажения фонетического наполнения слов: персеверация - застревания на какой-либо букве, слоге, или повторение в слове; антиципация - предвосхищения буквы или слога) [20].

Ошибки на уровне слова могут быть обусловлены затруднениями в вычленении из речевого потока речевых единиц и их элементов (нарушение индивидуализации слов, проявляющееся в раздельном написании частей слова: приставок или начальных букв, слогов, напоминающих предлог, союз, местоимение; в разрывах слов при стечении согласных из-за слабой артикуляторной слитности; в слитном написании служебных слов с последующим или предыдущим словом, слитном написании самостоятельных слов); грубыми нарушениями звукового анализа (контаминация - соединение частей разных слов); трудностями анализа и синтеза частей слов (морфемный аграмматизм в виде ошибок словообразования: неправильное использование приставок или суффиксов; уподобление различных морфем; неправильный выбор формы глагола).

Ошибки же на уровне предложения могут быть обусловлены недостаточностью языковых обобщений, не позволяющей школьникам "уловить" категориальные различия частей речи; нарушениями связи слов: согласования и управления (аграмматизм, проявляющийся в ошибках изменения слов по категориям числа, рода, падежа, времени).

Нарушения письма, обусловленные расстройством элементарных функций (анализаторных), не рассматриваются как дисграфия. В современной логопедической теории также не принято относить к дисграфическим ошибки, имеющие вариативный характер и обусловленные педагогической запущенностью, нарушением внимания и контроля, дезорганизующих письмо как сложную речевую деятельность.

Существенной для диагностики и организации психолого-педагогической коррекции дисграфии представляется ее дифференциация с позиции развития дефекта, предложенная С.Ф. Иваненко (1984). Автор выделила следующие четыре группы нарушений письма (и чтения) с учетом возраста детей, этапа обучения грамоте, степени выраженности нарушений и специфики их проявлений.

1. Трудности в овладении письмом. Показатели: нечеткое знание всех букв алфавита; сложности при переводе звука в букву и наоборот, при переводе печатной графемы в письменную; трудности звукобуквенного анализа и синтеза; чтение отдельных слогов с четко усвоенными печатными знаками; письмо под диктовку отдельных букв. Диагностируются в первом полугодии первого года обучения.

2. Нарушение формирования процесса письма. Показатели: смешения письменных и печатных букв по различным признакам (оптическим, моторным); трудности в удержании и воспроизведении смыслового буквенного ряда; затруднения при слиянии букв в слоги и слиянии слогов в слово; чтение побуквенное; списывание письменными буквами с печатного текста уже осуществляется, но самостоятельное письмо находится в стадии формирования. Типичные ошибки в письме: написание слов без гласных, слияние нескольких слов или же их расщепление. Диагностируется во втором полугодии первого и в начале второго года обучения.

3. Дисграфия. Показатели: стойкие ошибки одного или разных видов. Диагностируется во втором полугодии второго года обучения.

4. Дизорфография. Показатели: неумение применять в письме орфографические правила по школьной программе за соответствующий период обучения; большое количество орфографических ошибок в письменных работах. Диагностируется на третьем году обучения.

Итак, в дошкольном возрасте должны быть сформированы следующие необходимые предпосылки письма:

различение на слух всех звуков речи, включая акустически и артикуляторно близкие (звонкие - глухие, мягкие - твердые, свистящие - шипящие, Р-Л-Й);

правильное произношение всех речевых звуков;

владение простейшими видами анализа, доступными детям дошкольного возраста, а именно:

выделение звука на фоне слова;

определение места звука в слове (начало, середина, конец);

выделение ударного гласного звука из начала и конца слова.

## 1.3 Дисграфия на почве несформированности фонематического анализа и синтеза

Обучение грамоте на русском языке осуществляется по так называемому звуковому аналитико-синтетическому методу, поэтому для овладения ею ребенок должен хорошо ориентироваться в звуковом составе слов, то есть владеть фонематическим анализом и синтезом слов. Из всех видов анализа речевого потока: деление предложения на слова, слов на слоги и слов на звуки, - самым сложным для детей является последний - фонематический анализ слов.

Под полным фонематическим анализом слова подразумевается умение расчленять слышимое слово на составляющие его звуки, то есть четко представлять себе его звуковую структуру. В частности, ребенок должен уметь определить: какие именно звуки (фонемы) входят в состав слова; сколько всего звуков в слове; какова последовательность звуков в слове (какой звук первый, второй, последний и т.д.; каково место каждого звука в слове по отношению к другим звукам этого слова.

Под фонематическим синтезом понимается умение соединять отдельные звуки в целое слово с последующим узнаванием этого слова, мысленно "составленного" из звуков.

Только при условии свободной ориентировки в звуковом составе слова ребенок сможет записать его правильно: не пропуская в нем никаких букв, не вставляя лишних букв и не меняя их местами. Ведь в процессе записи слова он как бы фотографически переносит его звуковой состав на бумагу, последовательно изображая каждый входящий в состав слова звук в виде соответствующей ему буквы. Если же звуковая структура слова является для ребенка довольно "расплывчатой", то ее искажение на письме будет неизбежно - появятся пропуски и перестановки букв или добавление лишних букв, то есть возникает дисграфия на почве несформированности фонематического анализа и синтеза.

Так, А.Н. Гвоздев отмечает, что "хотя ребенок замечает разницу в отдельных звуках, но разложение слов на звуки им самостоятельно не производится" [6]. Полным фонематическим анализом слов ребенок овладевает лишь в процессе обучения грамоте, поскольку для полноценного протекания устной речи в таком анализе нет необходимости - ребенок с детства усваивает все слова "целиком" и ему просто незачем "дробить" их на отдельные звуки. В школе же работе над анализом речевого потока специально отведен так называемый добукварный период. Однако период этот очень короткий. Поэтому если ребенок придет 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. Необходимыми предпосылками для обучения грамоте детей являются: сформированное фонематическое восприятие, правильное произношение звуков родного языка, а также наличие элементарных навыков звукового анализа. Именно поэтому и возникает необходимость постепенной подготовки ребенка в этом плане уже в дошкольном возрасте.

Дисграфия на почве несформированности звукового анализа и синтеза речевого потока является одной из ведущих среди дисграфий у школьников.

В основе данной формы дисграфии лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова, что выражается в следующем:

пропуски согласных при их стечении (диктант - дикат, школа - кола);

пропуски гласных (собака - сбака);

добавление букв (тоскали - тосакали);

пропуски, добавления, перестановки слогов;

слитное написание слов, особенно предлогов с другими словами;

раздельное написание слова;

раздельное написание приставки и корня слова.

Причины дисграфии у учащихся исследователи видят в речевом недоразвитии, несформированности психических функций и трудностях звукового анализа слов.

Нарушения письма вследствие несформированности фонематического анализа и синтеза широко представлены в работах Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Д.И. Орловой, Г.В. Чиркиной [13]. .

Так, в свою очередь, авторы Г.А. Каше, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Д.Н. Орлова, М.Е. Хватцев и др. констатируют нарушение операций анализа и синтеза при письме у школьников, но недостаточно полно раскрывают, какие операции нарушены и каков уровень этих нарушений [6; 23]. Исследователи Е.Ф. Соботович, Ю.Т. Д.емьянов, И.М. Плоткина, В.Т. Петрова, А.Н. Корнев и другие также высказывают различные мнения о механизмах данной формы дисграфии, и, как правило, связывают их с логопатологическими, психологическими и лингвистическими факторами [11]. Роль последних в нарушении письма изучена мало. Закономерным следствием неполноты представлений о дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у учащихся является неразработанность методик по преодолению этого нарушения, отсутствие целостной теоретически обоснованной методики коррекции.

## Глава 2. Исследование особенностей письма у учащихся младших классов

## 2.1 Организация и методика исследования

При разработке методики констатирующего эксперимента были использованы задания и серии заданий из методик Т.В. Ахутиной, Т.А. Фотековой, Л.Г. Парамоновой [3; 19].

Анализ научно-теоретических предпосылок, а также психологических особенностей исследуемых детей позволил обозначить цель проведения констатирующего эксперимента: определить состояния процесса письма и сформированности языкового анализа и синтеза у учащихся второго класса общеобразовательной школы.

Методика констатирующего эксперимента включала:

1. исследование умения анализировать предложения на слова

2. исследование умения делить слова на слоги

3. исследование фонематического анализа, синтеза и представлений:

Определение места звука по отношению к др. звукам слова (последовательный и позиционный звуковой анализ)

Определение кол-ва звуков в словах

Придумывание слов, состоящих из определенного кол-ва звуков

4. исследование навыков письма:

Запись под диктовку букв, слогов;

Запись под диктовку слов;

Диктант

Для решения поставленной цели констатирующего эксперимента было обследовано 32 ученика вторых классов общеобразовательных школ города Минска № 92, № 33. Исследования проводилось в феврале 2010 года.

## 2.2 Результаты исследования

Результаты выполнения заданий детьми обрабатывались с учетом одной из поставленных задач исследования: провести диагностику детей для определения состояния процесса письма и сформированности навыков языкового анализа и синтеза-, а также в соответствии с теоретическими данными специальной литературы, освещающей вопрос о характере специфических ошибок и механизмах возникновения дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Анализируя результаты выполнения серии письменных заданий, можно сказать, что наиболее характерными ошибками при выполнении письменных заданий были пропуски гласных, пропуски согласных при их стечении, пропуски слогов, замены гласных и согласных близкими по акустическому признаку, нарушения маркировки предложения.

Проанализировав и подсчитав допущенные специфические ошибки младшими школьникам, можно установить определенные закономерности и "приоритетность" одних ошибок над другими при данном виде дисграфии. Так, пропуски и замены составляют большую долю из вех допущенных ошибок в письменных работах.



Рис. 2.1. Ошибки, опущенные при выполнении письменных работ младшими школьниками, в процентном соотношении.

Проанализировав же результаты выполнения первого блока заданий, направленных на исследование фонематического анализа и синтеза, можно сказать следующее. Наибольшие затруднения вызвали задания на позиционный звуковой анализ слов. Большая часть детей справлялась с выделением первого и последнего звука в слове, дальнейший позиционный вид звукового анализа оказывался недоступным, другим детям в целом данный вид анализа оказывался в целом недоступным. Так, более половины детей имеют трудности или вовсе не владеют элементарными и основными операциями фонематического анализа и синтеза.

При анализе выполнения заданий на исследование навыков языкового анализа и синтеза были получены следующие результаты: 63,2% младших школьников не справились с большей частью заданий, лишь 36,8% справились частично и со специфическими ошибками.

Таким образом, результаты выполнения заданий на исследование навыков языкового анализа и синтеза и на исследование навыков письма коррелируют. У всех детей, у который оказался недостаточно сформирован навык языкового анализа и синтеза или же вовсе оказался несформированным, закономерным явилось и появление специфических ошибок на письме.

Таким образом, были выявлены особенности состояния процесса письма у младших школьников и определена зависимость состояния процесса овладения письмом и состоянием языкового анализа и синтеза и была реализована цель исследования в плане экспериментальной проверки необходимости проведения определения направления коррекционной работы в зависимости от вида дисграфии.

## Глава 3. Логопедическая работа по преодолению и коррекции дисграфии

## 3.1 Основные подходы к вопросу о логопедической работе при специфических нарушениях письма

Проблема изучения и коррекции дисграфии и в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. Исходя из механизмов каждого вида дисграфии, авторы, посвятившие свои исследования данной области логопедии - Р.И. Лалаева, В.А. Ковшиков, И.Н. Садовникова, И.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко, А.Н. Корнев и другие - предлагают различные методики коррекционной работы [7; 12; 22]. Для каждого вида нарушения письма установлен определенный порядок коррекции нарушения письма: либо это психолингвистический уровень, либо психофизиологический уровень. Но методы работы психофизиологического уровня остаются неизменными - это представления о звуке и связь звука и буквы. И конечно, обязательно должен присутствовать психологический уровень развития письма - это мотив и желание писать.

Актуальность проблемы коррекции письма остается актуальной ввиду недостаточной эффективности традиционных методик коррекции дисграфии, с увеличением числа учащихся с нарушением письма, а также с усложнением симптоматики и механизмов этого нарушения.

Специфические расстройства письма влекут за собой нарушения в овладении орфографией (О.И. Азова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова), часто являются причиной стойкой неуспеваемости, отклонений в формировании личности ребенка.

В большинстве методик преодоления дисграфии основное внимание уделяется коррекции имеющихся нарушений устной речи учащихся (Т.П. Бессонова, Л.В. Венедиктова, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирова, О.А. Токарева) [18; 19; 20; 22].

Ряд авторов предлагает психолого-педагогический подход к коррекции дисграфии с учетом психологических особенностей данной категории учащихся (Т.В. Ахутина, Е.А. Жаркова, А, Н, Корнев, А.Ю. Потанина, Е.А. Соболева, А.А. Тараканова), имеются отдельные указания на необходимости развития у детей с дисграфией памяти и внимания.

В целом психологический, в том числе и когнитивный аспект коррекционно-логопедического воздействия при дисграфии в современных логопедических исследованиях представлен недостаточно.

При разработке методик коррекции дисграфии у младших школьников основополагающими являются ряд принципов, таких, как патогенетический, принцип учета "зоны ближайшего развития", принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции, принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы.

Патогенетический принцип (принцип учета механизма данного нарушения).

В зависимости от нарушенного механизма выделяются различные виды нарушений чтения и письма. В процессе логопедической работы по коррекции определенного вида дислексии или дисграфии основной задачей логопедической работы является коррекция нарушенного механизма, формирование тех психических функций, которые обеспечивают нормальное функционирование операций процесса чтения и письма. Так, при коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза осуществляется формирование навыка анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза.

Принцип учета "зоны ближайшего развития" (по Л.С. Выготскому).

Процесс развития той или иной психической функции при коррекции дислексии и дисграфии должен осуществляться постепенно, с учетом ближайшего уровня развития этой функции, т.е. того уровня, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью со стороны педагога.

Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы (на начальных этапах работы).

В основе этого принципа лежит представление о речи, о речевой деятельности как сложной функциональной системе, а также учение сложной структуре психических функций. Формирование высших психических функций в онтогенезе представляет собой сложный процесс организации функциональных систем. На ранних этапах онтогенеза функция осуществляется с участием различных анализаторов, на основе полимодальных афферентаций. Так, процесс дифференциации звуков вначале осуществляется с участием зрительной, кинестетической, слуховой афферентации. Позднее ведущую роль при дифференциации приобретает слуховая дифференциация. В связи с этим при недоразвитии дифференциации фонем первоначально осуществляется опора на зрительное восприятие артикуляции, кинестетическое различение при произношении звуков, на слуховые образы дифференцируемых звуков.

Принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции. Максимальное использование полимодальных афферентации осуществляется дифференцированно, с опорой на сохранное звено нарушенной психической функции. Так, при акустической дисграфии формирование слуховой дифференциации звуков необходимо проводить с опорой на зрительные и кинестетические афферентации. В других случаях, когда нарушенной является кинестетическая дифференциация звуков, формирование дифференциации фонем осуществляется с опорой на слуховые, зрительные афферентации.

Организация логопедической работы по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста может осуществляться в нескольких методологических подходах. Один из подходов соответствует современной теории логопедии и базируется на результатах логопедической диагностики детей с проблемами письма. Анализируя диагностические данные логопед выявляет слабые звенья (прежде всего лингвистические) функциональной системы письма у конкретного учащегося, определяет вид или сочетание видов дисграфии и в соответствии с этим планирует коррекционную работу, опираясь на существующие методические рекомендации по преодолению разных видов дисграфии. Такая работа может осуществляться индивидуально или с подгруппами детей одного возраста, у которых наблюдаются одинаковые виды дисграфии. В основу этого подхода положен принцип преимущественного воздействия на "слабое" звено или звенья системы возрастных эталонов. Здесь несколько ведущих и традиционных направлений работы:

Совершенствование фонематической дифференциации звуков речи и усвоение правильного буквенного обозначения на письме - при коррекции дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания, или акустической;

Коррекция дефектов звукопроизношения и совершенствование фонематической дифференциации звуков, усвоение их правильного буквенного обозначения на письме - при коррекции акустико-артикуляторной дисграфии;

Совершенствование навыка произвольного языкового анализа и синтеза, способности воспроизводить на письме звукослоговую структуру слов и структуру предложений - при коррекции дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза;

Совершенствование синтаксических и морфологических обобщений, морфологического анализа состава слова - при коррекции аграмматической дисграфии;

Совершенствование зрительного восприятия, памяти; пространственных представлений; зрительного анализа и синтеза; уточнение речевого обозначения пространственных соотношений - при коррекции оптической дисграфии.

В каждом из этих направлений работы выделены этапы работы, предложен виды заданий и упражнений, которые можно использовать в процессе занятий с детьми. Наиболее подробно логопедическая работа по коррекции определенных видов дисграфии отражены в книгах Р.И. Лалаевой и Л.Г. Парамоновой.

Второй подход к преодолению дисграфии может осуществляться в русле широкомасштабной коррекционно-развивающей работы школьного логопеда, которая построена в соответствии с методическими рекомендациями А.В. Ястребовой (1984, 1997). Этот подход имеет не только коррекционную, но и профилактическую направленность. Кроме того, организация работы с учетом рекомендаций А.В. Ястребовой позволяет школьному логопеду охватить большое количество учащихся. В рамках данного подхода коррекционно-развивающая работа посвящена, прежде всего, совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности [26].

Соответствующие мероприятия специалисты начинают реализовывать уже с первоклассниками, составляющими так называемую группу риска, т.е. с детьми, имеющими нарушения или недоразвитие устной речи. Основная задача логопеда в работе с такими детьми - с помощью систематических занятий, учитывающих школьную программу по родному языку (с начала обучения грамоте), совершенствовать устную речь детей, помогать им овладевать письменной речью и, в конечном счете, предупредить появление дисграфии и дислексии.

Логопед работает одновременно над всеми компонентами речевой системы - звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем. При этом в работе выделяются несколько этапов, каждый из которых имеет ведущее направление.

I этап - восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и фонематических представлений; устранение дефектов звукопроизношения; формирование навыков анализа и синтеза звукослогового состава слов; закрепление звукобуквенных связей и др.);

II этап - восполнение пробелов в области овладения лексикой и грамматикой (уточнение значений слов и дальнейшее обогащение словаря путем накопления новых слов и совершенствования словообразования; уточнение значений используемых синтаксических конструкций; совершенствование грамматического оформления связной речи путем овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций);

III этап - восполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирования смысловой структуры высказывания; установления связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания).

Развивая все компоненты речевой функциональной системы, совершенствуя у детей навыки произвольных операций с языковыми элементами с учетом материала школьной программы по русскому языку, логопед одновременно решает несколько задач. К этим задачам А.В. Ястребова относит: развитие речемыслительной активности и самостоятельности, формирование полноценных учебных умений и рациональных приемов организации учебной работы, формирование коммуникативных умений, предупреждение или устранение дислексии и дисграфии, предупреждение функциональной неграмотности и другие.

Можно выделить и третий подход - в коррекции дисграфии у школьников. Наиболее полно он охарактеризован в книге И.Н. Садовниковой, в которой автор предлагает свою методику диагностики нарушения письма, выделяет возможные направления работы, предлагает виды упражнений по их реализации. Этот подход, как и первый, базируется на результатах логопедического обследования детей с дисграфией, позволяющего выявить неполноценные звенья функциональной системы письма, изучить виды и характер специфических ошибок в письме и на основании этого определить ведущие направления логопедической коррекции.

Однако, в отличие от первого, данный подход к коррекции не предусматривает соотнесения выявленных нарушений с тем или иным видом дисграфии, не предполагает жесткого следования какому-либо определенному алгоритму в процессе логопедической работы. Так, среди ведущих И.Н. Садовникова выделяет следующие направления работы по коррекции дисграфии: развитие пространственных и временных представлений; развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов; количественное и качественное обогащение словаря; совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов; усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений; обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций и другие.

Нетрудно заметить, что все охарактеризованные выше подходы к коррекции дисграфии у школьников направлены прежде всего на совершенствование устной речи и языковых способностей детей, формирование операционально-технологических средств, составляющих базовый уровень организации специфического вида деятельности - письма. Это соответствует традиционному в логопедии пониманию детской дисграфии как отражения в письме неполноценности лингвистического развития младших школьников.

## 3.2 Методические рекомендации по устранению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза проявляется на письме в пропусках согласных букв при их стечении, пропусках гласных букв, перестановках и добавлениях букв; пропусках, перестановках и добавлении слогов, слитном написании слов и их разрывах. Наиболее сложная форма языкового анализа - фонематическая. Особенно распространенными при этом виде дисграфии являются искажения звукобуквенной структуры слова у учащихся начальных классов массовых школ.

Следовательно, процесс коррекции дисграфии включает следующие этапы:

1. Исправление дефектных звуков (дополнительно у логопеда при наличии такого осложнения);

2. С преподавателем русского языка по специальным методикам:

Формирование фонематического восприятия и внимания к словам при воспроизведении на письме оппозиционных фонем;

Формирование звуко-буквенного анализа;

Синтез слова;

Развитие способностей анализа и синтеза слов;

Развитие способностей конструирования фраз и связных высказываний, темп письма;

Расширение словарного запаса.

Для коррекции дисграфии у младших школьников необходимо проведение с ними строго целенаправленной работы в течение достаточно продолжительного времени и обязательно с использованием большого количества тщательно подобранного однотипного речевого материала. С целью коррекции дисграфии на уроках русского языка можно использовать следующие упражнения:

1) Упражнение "Корректурная правка".

Для этого упражнения нужна книжка, скучная и с достаточно крупным (не мелким) шрифтом. Ученик каждый день в течение пяти (не больше) минут работает над следующим заданием: зачеркивает в сплошном тексте заданные буквы. Начать нужно с одной буквы, например, "а". Затем "о", дальше согласные, с которыми есть проблемы, сначала их тоже нужно задавать по одной. Через 5-6 дней таких занятий переходим на две буквы, одна зачеркивается, другая подчеркивается или обводится в кружочек. Буквы должны быть "парными", "похожими" в сознании ученика. Например, как показывает практика, наиболее часто сложности возникают с парами "п/т", "п/р", "м/л" (сходство написания); "г/д", "у/ю", "д/б" (в последнем случае ребенок забывает, вверх или вниз направлен хвостик от кружка) и пр.

Необходимые для проработки пары можно установить при просмотре любого текста, написанного ребенком. Увидев исправление, спросите, какую букву он хотел здесь написать. Чаще же все понятно без объяснений.

Лучше, если текст не будет прочитан (поэтому книжка нужна скучная). Все внимание необходимо сконцентрировать на нахождении заданного облика буквы, одной или двух, - и работать только с ними.

2). Упражнене "Звуковой анализ в "технике сканирования" (задание выполняется без предварительного чтения слова):

посмотрите на слово;

посмотрите на среднюю букву в этом слове (например, д в слове "лодка");

посмотрев на среднюю букву, увидите еще и букву справа (к) и слева (о);

продолжайте упражнение, добавляя по букве справа и слева, пока не получите все слово целиком;

назовите слово.

После того как выполнена работа с пятью-десятью словами, можно провести слуховой диктант этих слов.

Следует остановиться на нарушении у учащихся самоконтроля за собственной письменной продукцией. Операцию контроля за собственной письменной продукцией нужно специально формировать. П.Я. Гальперин показал взаимосвязь контроля и внимания и сформулировал гипотезу, по которой внимание следует рассматривать как отдельную самостоятельную форму психической деятельности, которой надо специально учить [27].

Внимание как специальная функция контроля включает в себя несколько пошаговых операций. П.Я. Гальперин выделил три вида контроля:

предваряющий, т.е. определяющий программу того, "как я буду делать";

текущий, сопровождающий запись и осуществляющий формулу: "так ли я делаю, как наметил?";

результирующий.

Как утверждает П.Я. Гальперин, в школе в основном развивают результирующий контроль. При коррекции дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза, целесообразно сместить акцент на формирование предваряющего и текущего контроля и научить проводить отдельные операции контроля.

В методических рекомендациях педагога Е.Н. Ильина предлагаются "устные" диктанты слов. Внимание ученика концентрируется на конкретном задании, задействована слуховая, зрительная, моторная память. Такой вид работы можно отнести к предваряющему контролю.

Дети с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза на низком уровне выполняют такие задания, как воспроизведение последовательности движений, звуковых и графических ритмов, допускают много ошибок при воспроизведении последовательности изображений, затрудняются при воспроизведении временной последовательности вербальных стимулов (слова, цифры), не способны к автоматизации речевых рядов

Для развития контроля за собственной письменной продукцией при коррекции дисграфии, вызванной нарушением языкового анализа и синтеза, целесообразно использовать систему предварительных упражнений.

Вот несколько примеров *предварительных упражнений.*

1. Посмотрите на образец (фигуры, символы, буквы), запомните его, затем то, что запомнили:

нарисуйте пальцем на парте;

расскажите;

напишите в тетради.

После выполнения каждого задания попросите сверить выполненное с образцом, дополнить и уточнить. Обсудите, какой вариант выполнения был наиболее успешен.

2. Упражнение для развития навыков анализа и воспроизведения пространственных последовательностей:

проверьте, одинаковые ли знаки (буквы, цифры) вычеркнуты на карточке и карточке-образце;

проверьте, правильно ли срисован узор;

запомните карточку и выберите такую же (*ребенку предлагается запомнить ряд предметных картин, символов, цифр, букв на карточке и найти такую же среди второго набора карточек, из которых только одна совпадает с тестовой);*

выложите по памяти ряд из отдельных элементов;

напишите по памяти ряд из отдельных элементов.

После выполнения каждого задания попросите сверить выполненное с образцом, дополнить и уточнить.

3. Упражнение для развития навыков анализа и воспроизведения временных последовательностей:

"Зарядка" - последовательность движений (от 3 до 6);

назовите по порядку дни недели, времена года, месяцы (предметные рисунки, символы, вербально);

"шарики в непрозрачной трубочке" (*на глазах у детей разноцветные шарики вкладываются в непрозрачную трубочку. Задача: определите, в какой последовательности они выкатятся из противоположного конца трубочки).* Усложненный вариант: определить, в какой последовательности шарики выкатятся из того же конца трубочки, в который вкладывались (для этого требуется инвертировать ряд).

4. Перекодирование временной последовательности в пространственную и наоборот - "картинки-невидимки".

Перед ребенком в определенной последовательности выкладывается ряд карточек (предметные рисунки, символы). Каждая выкладываемая карточка предъявляется и переворачивается лицевой стороной вниз. Таким образом, выложенный ряд повернут тыльной стороной к ребенку, а лицевая закрыта. Из набора карточек с рядами изображений, расположенных в разной последовательности, ребенок должен найти идентичный выложенному. После того как выбор сделан, оба ряда сличаются.

5. Развитие способностей к концентрации, распределению и переключению внимания:

"синхронный счет" - подсчитайте количество изображений двух видов, не обращая внимания на остальные изображения;

отыщите числа от 1 до 25 в таблицах Шульте (числа расположены в 25 клетках в случайном порядке);

выберите определенную букву, прочитайте текст и вычеркните заданную букву;

выберите определенное слово и прочитайте текст, подчеркивая заданное слово.

6. Последовательность действий и планирование.

Игры на выполнение многошаговых инструкций (2, 3, 4, и 5-шаговые инструкции): по опорным символам, по памяти (словесной инструкции).

К методам работы по формированию *предваряющего* контроля можно отнести:

1. Музыкальный метод (на основе методики Л.С. Цветковой), способствующий актуализации смысла слова, развитию аудиальной и зрительной модальностей, самоконтроля.

Логопед предлагает детям два-три рифмованных предложения, положенных на мотив знакомой песни. Содержание каждого предложения отображается в схематичном рисунке предмета, выполняющего действия, и объекта, на которого это действие направлено. С опорой на рисунки поются все предложения. Слова-предметы, сложные по слоговой структуре, анализируются. Обязательному анализу подлежат слова-действия. Схема слов-действий (сначала полная, затем максимально свернутая) остается как опора для записи предложения.

С опорой на рисунки и схемы слов дети поют предложения.

На следующем занятии дети слушают образец пения логопеда, одновременно смотрят на рисунки и схемы слов. Затем записывают предложения по памяти, используя опоры (рисунки и схемы).

2. Метод ритмизованного чтения (на основе методики Т.Г. Визель):

прочитайте предложения со слоговым ритмом, т.е. с делением слов на слоги и равномерным произношением их в орфографическом варианте - так, как они пишутся. (*Логопед при этом отстукивает ритм)*

Это послоговое "орфографическое" ритмизованное произнесение слов и фраз осуществляется в следующих вариантах:

повторите за логопедом ритмизованное слово (предложение), а затем запишите его;

повторите по слогам со слуха, когда логопед произносит предложение обычным способом;

"со зрения", ритмизованно прочитайте текст.

Для развития контроля за собственной письменной продукцией при коррекции дисграфии, вызванной нарушением языкового анализа и синтеза, можно использовать следующие приемы слогозвукового анализа.

Анализ и составление схемы слова

В моделях звуковой и слоговой структуры слова заложена информация о количестве слогов, границах слога, указаны гласные звуки, обозначены согласные звуки, место твердого и мягкого знаков: актуализация смысла слова; ритмизованное повторение слова; обозначение гласных звуков буквами в схеме слова; обозначение согласных звуков точками в схеме слова; обозначение места твердого и мягкого знаков в схеме слова; деление слова на слоги; чтение слова в соответствии со схемой по слогам.

После того как ребенок составил схемы двух-пяти слов, что зависит от состояния его слухоречевой памяти и возраста, слоговой структуры слов, нужно предложить записать слова по памяти с опорой на модель слова. Это задание позволяет расширить линейный объем слухоречевой памяти ребенка.

*Текущий контроль.*

Письмо с проговариванием вслух:

логопед ("ведущий") проговаривает лексический материал вслух, ученик ("ведомый") записывает, затем роли меняются;

проговаривание и одновременная запись лексического материала учеником.

Слова произносятся вслух громко, в шепотной речи, проговаривание только сложных слов.

*Результирующий контроль:*

сравнение текста с ошибками, типичными для данного ребенка, с нормативным образцом текста;

самостоятельное исправление ошибок в тексте;

списывание с последующей самопроверкой (логопед может сделать акцент внимания на строке с ошибкой);

проверка с отчеркиванием слогов, маркированием гласных точками;

ритмизованное чтение своей работы.

Словосочетания для звукового анализа: 2-й класс

Поздний ужин, земляничное варенье, ездить медленно, въехать в деревню, объяснил ученику, интересный рассказ, аккуратная тетрадь, пробежал по аллее, прошел по аллее, морковный салат, прекрасная картина, прочитал в календаре, автобусная остановка, голосистый соловей, прекрасный соловей, вкусный обед, сегодня воскресенье, увидеть растение, теплый сентябрь, привокзальная площадь, новый трамвай, желтые ботинки, редкие животные, осиновые листья, заячьи следы, редкое растение, северное сияние, далекий космос, горячий ужин, февральская стужа, до свидания, вкусная земляника, длинное шоссе, теплые валенки, килограмм помидоров, белый металл, играть в футбол, играть в хоккей, повернуть налево, первый космонавт, интересная сказка, медленно писать, аккуратный ученик, металлическая лестница, овощной магазин, желтый карандаш, прекрасная экскурсия, январский мороз, прошел направо, легкий завтрак, решать задачи, здравствуйте, желтый песок, черная ворона, засеять поле пшеницей, сегодня вечером, тепловоз, шел медленно, внимательный шофер, скользкое шоссе, картофельная запеканка, расстояние до города, автомобильная дорога, яркий костер, календарь погоды, библиотечная книга, привезти багаж, адрес друга, топкое болото, впереди, телефонный разговор, прекрасный рисунок.

В основе упомянутых коррекционно-развивающих и обучающих технологий лежит системный подход, направленный на формирование и совершенствование у ребенка межфункционального взаимодействия высших психических функций, полноценность которого является залогом успешного обучения.

Знание психологических и нейропсихологических методик диагностики и коррекции Л.С. Цветковой, Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова, У.В. Ульенковой и О.В. Лебедевой, А.В. Семенович, Н.Я. Семаго, А.Л. Сиротюк, и других авторов, может оказать существенную помощь при разработке логопедом собственной системы работы по коррекции дисграфии у младших школьников [19; 24].

Для решения данных целей дополнительно можно предложить некоторые методы работы и виды упражнений (приложение А).

## Заключение

В процессе работы мы проанализировали психолого-педагогическую, логопедическую и методическую литературу по данной теме; охарактеризовали понятие о дисграфии в целом и рассмотрели более подробно один из ее видов - дисграфию на почве несформированности языкового анализа и синтеза; изучили возможности коррекции дисграфии у детей; провели исследование; проанализировали результаты исследования и сделали соответствующие выводы.

Неоспоримым является факт актуальности данной темы и необходимости дальнейших разработок в направлении профилактической и коррекционной работы, что подтверждается количественными результатами обработки проведенного исследования.

Теоретически и экспериментально был подтвержден факт необходимости совершенствования и осуществления такого направления логопедической работы, как коррекция имеющейся дисграфии у детей младшего школьного возраста.

Нашли отражение в данной работе и примерные задания и методы работы.

По результатам проведенной работы, хочется сказать, что очень важно своевременно выявить причины самых первых трудностей письма, возникающих у ребёнка в период овладения его грамотой, чтобы иметь возможность сразу оказать ему целенаправленную помощь. Но гораздо важнее обнаружить признаки возможного возникновения затруднений при овладении письмом ещё до начала обучения ребёнка грамоте (то есть в дошкольном возрасте), чтобы успеть своевременно эти трудности предупредить, так как процесс коррекции дисграфии требует гораздо больших усилий при ее устранении.

## Библиографический список

1. Актуальные проблемы логопедической практики. Методические материалы научно-практической конференции "Центральные механизмы речи". - СПб., 2004. - 353с.
2. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. - Л, 1976. - 126 с.
3. Ахутина Т.В., Фотекова А.Н. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. - М, 2002. - 120 с.
4. Безруких М.М., Крещенко О.Ю. Психофизиологические критерии трудностей обучения письма и чтению у школьников младших классов // Актуальные проблемы логопедической практики. - СПб., 2004. - С.247-253.
5. Буковцова Н.И. Преодоление дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза у учащихся с задержкой психического развития // Практическая психология и логопедия. - 2004, №2 (9). - С.47-51.
6. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М.: Просвещение, 1961. - 365с.
7. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. М., 1985345с.
8. Иншакова О.Б., Иншакова А.Г. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ/ О.Б. Иншакова, А.Г. Иншакова // Практическая психология и логопедия. - 2003. - № 1-2 (4-5). - с.37-41.
9. Каше ГА. Предупреждение нарушений письма и чтения у детей /Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.E. Левиной. - М.: Просвещение, 1967. - С.213-228.
10. Козырева Л.М. Развитие речи: Дети 5 7 лет. Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2002. 160 с.
11. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003. 330 с.
12. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В., Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. - СПб., 2001.
13. Левина Р.Е. Нарушение чтения у детей дошкольного возраста. - М.: Наука, 2004. - 115с.
14. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. - М.: Педагогика, 1983. - Т.1. - 392с.
15. Логинова Е.А. Нарушение письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития. Учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой. - СПб.: "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2004. - 208 с.
16. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М.: Просвещение, 1989. - 84 с.
17. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. М.: Мысль, 2001. - 212с.
18. Парамонова Л, Г. Как подготовить ребенка к школе. - СПб.: Дельта, 1997. - 98 с.
19. Парамонова Л.Г. Предупреждение и преодоление дисграфии у детей. - СПб.: Союз, 2001. - 79 с.
20. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М.: Владос, 1997. - 256с.
21. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. - М., 2005. - 140 с.
22. Токарева О.Л. Расстройства письменной речи у детей. Очерки по патологии речи и голоса / Под ред. С.С. Ляпидевского. Вып.2. М.: Учпедгиз, 1963. - с. 190-212.
23. Хватцев М. Е, Аграфия и дисграфия // Хрестоматия по логопедии. - М., 1997. - С.113-120.
24. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения. Нарушение и восстановление. - М.: "Юристь", 1997. - 256 с.
25. Юрова Е.В. 200 упражнений для развития письменной речи. Начальное обучение. - М.: Издательство "Аквариум", Издательство Астрель, Издательство АСТ, 2000. - 35 с.
26. Ястребова А.В., Спирова Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. / Изд.2-е. - М.: АРКТИ, 1997. - 131 с.
27. Киселёва Н.Ю. Формирование операций контроля при коррекции дисграфии // ж-л Логопед 2008, № 7.