

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Шимонина Рина Геннадьевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Особенности нарушений письма у младших школьников
с задержкой психического развития**

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы
Логопедическая работа с лицами, имеющими речевые нарушения»

Допускаю к защите:

И.о. заведующего кафедрой
к.п.н., доцент Беляева О.Л.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
к.п.н., доцент кафедры коррекционной
педагогике Проглядова Г. А.

(дата, подпись)

Научный руководитель
к.п.н., доцент кафедры коррекционной
педагогике Козырева О.А.

(дата, подпись)

Обучающийся Шимонина Р.Г.

(дата, подпись)

Красноярск 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА И ЕГО КОРРЕКЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
1.1. Психофизиологическое содержание процесса письма	8
1.2. Специфические нарушения письма и подходы к их изучению	22
1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	41
Выводы по первой главе	49
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ	
2.1. Задачи и методы исследования письма	51
2.2. Анализ результатов исследования нарушений особенностей письма у младших школьников с задержкой психического развития	58
2.3. Методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей письма у младших школьников с задержкой психического развития	70
Выводы по второй главе	80
Заключение	87
Список литературы	89
Приложения	96

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы нарушений письменной речи у младших школьников возрастает в связи с тем, что в последние годы увеличивается число учащихся с нарушением в развитии, в том числе с задержкой психического развития.

Право на образование лиц с задержкой психического развития обеспечивается федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержденным приказом № 1598 Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г., и в соответствии со статьей 11, п. 3 Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации», содержащим требования к результатам освоения адаптированных основных образовательных программ. В рамках нового ФГОС становится все более востребованным поиск эффективных методов и приемов, направленных на коррекцию нарушений письма – дисграфии, у младших школьников с задержкой психического развития.

Развитие современных детей имеет как темповые, так и качественные особенности, и специалистам необходимо учитывать изменения онтогенетического процесса при организации как диагностической, так и коррекционной работы (64).

Помимо этого специалисты констатируют значительный рост числа детей с каким-либо неблагополучием в состоянии соматического и психического здоровья (53).

Ученые также отмечают резкое усложнение структуры отклонений в развитии детей, значительное увеличение так называемых сочетанных нарушений у различных категорий детей, появление новых форм отклонений и несформированности определенных сфер психического развития ребенка.

Подобный междисциплинарный подход позволяет рассматривать

дисграфию как специфическое проявление задержки или «отклонения» в психическом развитии школьника, так как при дисграфии наблюдается расстройство формирования и функционирования сложно организованного вида психической деятельности - письма (а в дальнейшем - письменной речи). Такой подход особенно значим при изучении дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития. У этих детей дисграфия является одним из наиболее характерных как речевых расстройств, так и нарушений усвоения школьных навыков.

Значительная часть детей данной категории, не справляется с темпами освоения материала традиционных программ воспитания и обучения, испытывает трудности социальной адаптации и обучения в школе. Таким образом, исследование нарушений письма - дисграфии как расстройства формирования у обучающихся процесса письма, соответствует практическим запросам сегодняшнего дня.

Проблеме нарушения письма у детей – дисграфии, посвящено большое количество исследований и публикаций, однако актуальность ее изучения не снижается.

Исходя из разных научных взглядов на природу дисграфии, исследователи предлагали различные виды классификации этого нарушения (М.Е. Хватцев, О.А. Токарева, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, Т.В. Ахутина, А.Л. Сиротюк).

У детей с задержкой психического развития причины возникновения дисграфии во многом вызваны несформированностью высших психических функций, которые помимо нарушений письменной речи обуславливают процесс письма. В свою очередь, нарушения письма препятствуют успешности обучения, осложняют учебно-познавательную деятельность обучающихся, что в свою очередь вызывает отклонения в формировании личности ребенка (У.В. Ульenkova, О.В. Лебедева, Л.Б. Баряева, В.А. Ковшиков). В этой связи очень важным представляется своевременное выявление и преодоление нарушений письма.

Объект исследования: письмо младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет исследования: особенности нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития.

Гипотезой исследования служат следующие предположение:

- у младших школьников с задержкой психического развития будет выявлен ряд особенностей письма, такие как добавления, перестановки, пропуски и замены букв, обозначающих близкие по звучанию и артикуляции звуки.
- учет выявленных особенностей письма позволит создать дифференцированные методические рекомендации для логопедической работы по преодолению дисграфии у данной категории обучающихся.

Цель исследования: выявить особенности нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития для разработки дифференцированных методических рекомендаций.

Исходя из цели, объекта, предмета исследования и выдвинутой нами гипотезы, были поставлены следующие **задачи**:

1. проанализировать психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по теме исследования.
2. изучить симптоматику нарушений письма, особенности звукопроизношения, навыков дифференциации фонем, языкового анализа у младших школьников с задержкой психического развития.
3. провести констатирующий эксперимент, проанализировать полученные результаты;
4. составить методические рекомендации по преодолению нарушений письма у данной категории обучающихся с учетом выявленных особенностей.

Методологической и теоретической основой исследования составили положения общей и специальной педагогики, психологии и логопедии о языке как важнейшем средстве общения и познания, его средстве общения и познания, его связях с неречевыми процессами; системный подход к пониманию высших психических функций Л.С. Выготского,

А. Р. Лурия; понимание речи как сложной функциональной системы, составные компоненты которой взаимозависимы и взаимообусловлены (Р. Е. Левина, А. Н. Корнев, И. Н. Садовникова, Р. И. Лалаева и др.).

Методы исследования определялись в соответствии с целями, задачами и гипотезой исследования.

Теоретические методы: анализ литературы по проблеме исследования.

Эмпирические методы: наблюдения за детьми на занятиях и в процессе обследования, беседа с логопедом, проведение констатирующего эксперимента.

Научная новизна. В результате проведенного исследования подтверждены и уточнены имеющиеся данные о нарушениях письма у младших школьников с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость: уточнены и дополнены имеющиеся теоретические сведения о проявлениях нарушения письма у младших школьников с задержкой психического развития. Выявлены особенности нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования: составлены методические рекомендации по преодолению нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития с учетом выявленных особенностей.

Составленные методические рекомендации могут быть использованы учителями начальных классов общеобразовательных школ и логопедами при проведении работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе Краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Красноярская школа № 7». Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 10 обучающихся 3-х классов с задержкой психического развития. При комплектовании экспериментальной группы учитывались однотипный характер дефекта, обучение по адаптированной основной образовательной программе для учащихся с задержкой психического развития.

Исследование проводилось в течение 2015-16 , 2016-17 учебных годов в 3 этапа.

I этап: ноябрь 2015г. - сентябрь 2016 г.- изучение и анализ литературы, формулирование цели и задач исследования, определение объекта, предмета, гипотезы и места исследования, разработка методики констатирующего эксперимента.

II этап: октябрь 2016 г.- подбор испытуемых, проведение констатирующего эксперимента.

III этап: октябрь 2016 г - апрель 2017г. анализ результатов констатирующего эксперимента, составление методических рекомендаций и оформление результатов исследования.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- выступление на Международно-научно-практических форуме студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века». (Красноярск, 2017 г.);

- публикации основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов, материалов научно-практических конференций (Красноярск, 2016, 2017 г.г.). По теме магистерской диссертации опубликованы 4 статьи.

Структура и объем работы. Работа включает в себя введение, 2 главы, заключение, список используемой литературы из 72 источника, из них 3 диссертационных исследования, 9 статей из периодических изданий, приложения. В работу вошли 1 гистограмма, 2 таблицы, 3 приложения, включающие в себя таблицу результатов экспериментального исследования.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА И ЕЕ КОРРЕКЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Психофизиологическое содержание процесса письма

Современная наука рассматривает письмо как многоаспектное понятие, являющееся предметом изучения различных областей знаний: лингвистики, психологии, педагогики, нейропсихологии, логопедии и других. Даются различные, часто противоречивые определения, освещающие отдельные стороны процесса письма, возникает путаница в терминологии, что приводит к необходимости уточнить варианты интерпретации понятия «письмо» и обозначить ряд смежных вопросов.

Психологическое исследование письма предпринял Л.С. Выготский. Изучая письменную речь в контексте проблемы развития высших психических функций, автор сделал вывод о её существенном отличии от устной и внутренней речи. Письменная речевая деятельность представляет собой специфическое психологическое образование, которое функционирует в условиях отсутствия собеседника и более полно реализует содержание сообщения, порождается иными мотивами и обладает высокой степенью осознанности и произвольности. По выражению Л.С. Выготского, «это речь с двойной абстракцией и относится к устной речи как алгебра к арифметике» (6). Такой подход стал решающим в исследовании данной проблемы.

Своеобразие письма вытекает из его природы: необходимость ориентироваться на адресата, находящегося вне поля зрения, вынуждает воображать потенциального партнёра и предъявляет более высокие требования к точности формулирования фразы, к строгости отбора языковых средств во

избежание недоразумений. Вторая особенность связана с тем, что устная речь – речь звучащая, полная интонаций, жестов, акцентов, и в этом выражена её психологическая мотивированность, то есть включённость в общую ситуацию диалога. Мотив, движущий письменным высказыванием, дан в гораздо более общей, абстрактной форме и остаётся неизменным на протяжении всего речевого процесса.

Взаимозависимость мышления и письменной формы речи отмечал Д.Б. Эльконин (59), утверждавший, что последняя более развёрнута и синтаксически структурирована, интенсивнее связана с внутренней речью, чем устная форма. Качественное своеобразие письменно-речевого оформления мысли заключается в большей ответственности по отношению к значению слова. В письменной речи мы чаще встречаемся с развёрнутой мотивировкой ответа на вопрос, а ассоциация в основном ориентирована на внутренний смысл слова-раздражителя, что стимулирует процессы внутреннего внимания, в то время как устная речь в целом ряде случаев осложнена ситуативными моментами.

Таким образом, овладение письмом существенно меняет строение психических процессов у человека и требует от него нового типа операций, что обращает нас к психолингвистическим механизмам процесса письма. Изучение механизмов порождения письменной речи показало, что её структура (как и структура любой психической деятельности) представляет собой относительно замкнутую функциональную систему, ориентированную на достижение определённого результата - написание текста. Будучи социальным по своему происхождению и сложным, многоуровневым по строению процесс письма не может быть реализован в рамках одного идеомоторного акта, а требует выполнения целого ряда операций, организованных в уровневую иерархию.

А.Р. Лурия (55), Л.С. Цветкова (62), Т.В. Ахутина (2) указывают, что письмо, как и любая другая деятельность, требует планирования, составления и

удержания программы действий и контроля за ее выполнением. Так, подлежащую записи фразу нужно не только запомнить, но и отделить от всех остальных посторонних факторов. При написании необходимо сохранять заданный порядок слов, следовательно, пишущий должен быть «...всегда ориентирован, на каком месте он находится, что уже написано им и что еще предстоит написать» (А.Р. Лурия). Таким образом, одним из важнейших функциональных компонентов письма является произвольная регуляция: планирование, реализация и контроль акта письма.

Письмо под диктовку начинается с восприятия на слух вербальной информации, которая должна быть записана. Прежде всего, происходит фонемное распознавание - перевод слышимых звуков слова в четкие, обобщенные речевые звуки - фонемы (А.Р. Лурия). В логопедической литературе этот процесс обозначается термином фонематическое восприятие(49).

А.Р. Лурия подчеркивает важность дальнейшего фонематического анализа состава слова, подлежащего написанию, который предполагает определение количества и последовательности звуков.

Для последующей записи выделенных звуков слова необходимо сохранение их в памяти.

Следует обратить внимание на то, что фонематическое восприятие и фонематический анализ осуществляются слухо-артикуляторным путем. Как показали многочисленные исследования, акустический и кинестетический анализ звуков речи тесным образом взаимосвязаны. Роль артикуляции в процессе письма впервые отчетливо была раскрыта Л.К. Назаровой (47). Организованные автором эксперименты продемонстрировали, что исключение проговаривания во время письма приводит к увеличению количества ошибок у младших школьников в 1,5-2 раза. Выбор фонемы, которая должна быть обозначена буквой, происходит не только путем акустического анализа,

восприятия на слух. Анализ совершаемых органами артикуляции микродвижений помогает уточнить представление о звуке, определить последовательность звуков в слове.

Эти данные позволяют выделить в составе функциональной системы письма еще два структурных компонента - переработку слухоречевой информации и переработку кинестетической информации.

За фонематическим восприятием и анализом следует соотнесение выделенных фонем или их комплексов со зрительным образом буквы, которая и должна быть в дальнейшем написана. Иными словами, происходит «перешифровка» фонемы в графему (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова). Это означает, что письмо включает такой функциональный компонент, как переработка зрительной информации. Но многие рукописные буквы русского алфавита имеют несколько степеней асимметрии (ш, с, к, р, в, г), некоторые буквы довольно похожи по конфигурации и отличаются лишь пространственной ориентацией элементов (например, рукописные д-б, ч-у). Поэтому актуализация зрительного образа буквы (особенно на начальном этапе обучения письму) невозможна без ориентации в пространстве (Т.В. Ахутина, А.Р. Лурия). Следовательно, в функциональную систему письма входит переработка полимодальной (зрительно-пространственной) информации.

В дальнейшем происходит превращение подлежащих написанию оптических знаков в кинетическую схему нескольких последовательных движений, то есть перевод графем в кинемы. Процесс собственно написания слова предполагает программирование серии сложных, тонких движений руки, которые плавно переходят друг в друга и образуют, по выражению А.Р. Лурия (49), сложные «кинетические мелодии». Таким образом, серийную организацию графических движений следует считать важным структурным компонентом письма. Нужно отметить, что при записи слов обязательно происходит кинестетический анализ совершаемых движений (переработка кинестетической

информации). Кроме того, для уточнения, как самих движений, так и их направления необходима зрительно-моторная координация (совмещение движений взора и руки), а значит - переработка полимодальной информации (Т.В. Ахутина).

Наконец, письмо невозможно без избирательной активации - поддержания во время всего написания достаточной работоспособности, активности.

При обучении грамоте в начальной школе, кроме письма под диктовку, практикуется такой вид письма, как списывание. Что касается психологической структуры списывания, то ее изучению посвящено небольшое количество исследований. По мнению Б.Г. Ананьева, хотя эти разновидности и составляют единую линию развития письма, психологическое содержание их неодинаково и нуждается в отдельном рассмотрении. «Видимое слово при списывании вызывает иной процесс письма, нежели слышимое слово при диктанте...».

Несомненно, списывание, так же как и письмо под диктовку невозможно без произвольной регуляции этой деятельности. Однако, если письмо под диктовку начинается с переработки слухоречевой информации, то списывание - с переработки зрительной информации. А.Р. Лурия пишет: «... акт списывания неизбежно опирается на механизмы оптического анализа и может протекать без значительного участия акустической и кинестетической систем...». По мнению А.Н. Корнева, для списывания прежде всего необходимо зрительное сканирование графического образа слова и удержание его в кратковременной памяти (зрительной и слухоречевой). В том случае, если списывание осуществляется с печатного текста, переработка зрительной информации предполагает еще и соотнесение печатных букв с рукописными, то есть актуализацию зрительных образов рукописных букв. В остальном функциональный состав списывания не отличается от письма под диктовку и предполагает, кроме произвольной регуляции, серийной организации движений,

переработки зрительной и слуховой информации, также переработку полимодальной (зрительно-пространственной), кинестетической информации; избирательную активацию.

Таким образом, в функциональную систему чтения и письма входят следующие структурные компоненты:

программирование, регуляция и контроль;
серийная организация движений;
переработка слухоречевой информации;
переработка кинестетической информации;
переработка зрительной информации;
переработка полимодальной информации;
избирательная активация.

На начальных этапах обучения практически все перечисленные звенья функциональной системы письма реализуются полностью осознанно. В дальнейшем отдельные звенья автоматизируются: «...максимально развернутая функциональная система становится все более свернутой, часть компонентов ... переходит в латентное состояние...» (Т.В. Ахутина, 2001).

Понятие письменная речь используют, имея в виду особый вид коммуникации с изложением законченной мысли в письменной форме. Письменная речь - сложная аналитико-синтетическая деятельность, которая предполагает порождение высказывания: создание внутренней схемы, выбор слов, грамматическое структурирование (Н.И. Жинкин, Т.В. Ахутина). То есть для овладения письменной речью ребенок должен научиться не только, собственно, писать, но формулировать свои мысли в письменном виде (16).

Это не так просто, как представляется на первый взгляд, потому что «письменная речь не есть... простой перевод устной речи в письменные знаки...» (Л.С. Выготский). Она существенно отличается от устной речи. Школьникам в процессе усвоения письменной речи приходится овладевать фактически новым

жанром построения высказывания, во многом отличающимся от устноречевого. Психолингвистические исследования позволяют говорить даже о структурной автономности письменной речи: «...в мозгу взрослого грамотного человека на равных правах сосуществуют две языковые подсистемы...» — письменная и устная (А. А. Леонтьев). Можно сказать, что при овладении письменной речью возникает ситуация билингвизма.

Работами А.Р.Лурия, Л.С.Рубинштейна, Л.С.Выготского, А.Н. Леонтьева, Л.С. Цветковой показано, что письменная и устная речь различаются по многим параметрам — по происхождению, способу формирования, способу протекания, психологическому содержанию, функциям.

Устная речь возникает у ребенка довольно рано: на втором году жизни, письменная же речь — значительно позже: в процессе школьного обучения. Устная речь формируется непосредственно в процессе общения со взрослыми, «живым прилаживанием» к речи взрослых (А.Р. Лурия, С. Выготский, А.Н. Леонтьев). При этом ни один даже очень хорошо говорящий ребенок не осознает тех способов, с помощью которых осуществляется его речь. Законы построения языка, его звукового состава не известны ребенку до изучения грамматики и фонетики в школе. Развитие письменной речи идет совершенно иным путем. Письменная речь с самого начала является осознанным актом, произвольно строящимся в результате специального обучения. Л.С. Выготский писал, что письменная речь, имея тесную связь с устной речью, в самых существенных чертах своего развития нисколько не повторяет историю развития устной речи.

Наиболее четкие различия устной и письменной речи обнаруживаются в психологическом содержании этих процессов. Устная речь ситуативна, реализуется в разговорной (чаще всего в диалогической) речи при наличии общей ситуации, которая создаёт контекст. Ситуативность устной речи обеспечивает ее понимание даже при использовании минимума вербальных

средств. Кроме того, устная речь обычно сопровождается рядом неформализуемых выразительных средств — жестами, мимикой, паузированием (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова). Письменная речь имеет монологический и сугубо контекстный характер, то есть записываемый текст должен содержать всю информацию, необходимую для его полно ценного понимания. Поэтому письменная речь многословна, точна и развёрнута. В письменной речи приходится заменять словами то, что в устной речи можно выразить с помощью невербальных средств. Естественно, что для детей, владеющих преимущественно диалогической, ситуативной устной речью, процесс овладения особенностями письменной речи представляет значительную трудность (35).

Устная и письменная речь различаются также по функциям. Мотивы письменной речи более абстрактны и интеллект-туалистичны. Устная речь выполняет функцию разговорной, письменная речь — деловая, научная, служит для передачи содержания отсутствующему собеседнику. Формируясь, письменная речь вводит ребенка в самый высокий абстрактный план речи, перестраивая и устную речь.

Психологическая структура письменной речи сложна, имеет свои отличия при создании разных форм письменной продукции (в школьной практике, прежде всего, — изложения, сочинения), зависит от степени овладения навыком составления собственных письменных высказываний. Психологическая структура письменной речи подобна организации любого деятельностного акта. Согласно А.Н. Леонтьеву, каждая деятельность характеризуется трехфазностью: побудительно-мотивационной фазой (потребности, мотивы и цели деятельности), ориентировочно-исследовательской (выбор средств и способов осуществления деятельности) и исполнительной (операциональный состав). В соответствии с этими теоретическими положениями Л.С. Цветкова выделяет три уровня организации письменной речи:

психологический уровень включает возникновение намерения, мотива к письменной речи; создание замысла (о чем писать?); определение общего смысла, содержания письменной речи (что писать?); регуляцию деятельности и осуществление контроля за выполняемыми действиями.

лингвистический уровень обеспечивает письменную речь языковыми средствами, то есть реализует перевод внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне в лингвистические коды — в лексико-морфологические и синтаксические единицы (в слова и фразы).

Психофизиологический (или сенсомоторный) уровень обеспечивает операциональный компонент письменной речи: процесс звуко различения (на основе акустического и кинестетического анализа), установление последовательности в написании букв в слове, перекодирование звука в зрительный образ - букву, а зрительного образа в моторное предметное действие, соответствующее написанию каждой отдельной буквы.

Письмо как «писание» обеспечивает техническую сторону письменной речи и может быть соотнесено с психофизиологическим уровнем ее организации. Являясь техническими, операциональными компонентами письменной речи как деятельности, чтение и письмо представляют собой процессы кодирования (письмо) и декодирования (чтения), перевода устной речи в графически представленную, письменную. Л.С. Выготский в работе «Мышление и речь» впервые разделил понятия «письмо» (как технику фиксирования устной речи при помощи графических знаков) и «письменная речь» (как процесс речепорождения, создания текста).

Нужно разграничить письмо и письменную речь также и с точки зрения школьной методики. Целью начального обучения является формирование навыка письма. К письму могут быть отнесены списывание и диктант. Именно об этих видах письма можно говорить, анализируя первоначальное обучение младших школьников. Д.Б. Эльконин в своей работе, посвященной анализу

речи учащихся, указывает, что «... между техникой письма под диктовку и техникой письменного сочинения есть существенная разница...». Ни письмо под диктовку, ни списывание как виды письменных работ не предполагают создания замысла, формулирования мысли, самостоятельного выбора лексических или синтаксических средств ее выражения. Сначала ребенок овладевает техникой письма, а затем учится выражать свои мысли письменно. Формирование письменной речи является специальной учебной задачей.

С позиции нейропсихологии, письменная речевая деятельность обеспечивается работой не одного узко ограниченного участка коры головного, а функционированием различных её зон, объединённых условно-рефлекторными связями (А.Р. Лурия). Набор структурных компонентов, согласно учению П.К. Анохина, избирателен, обладает широкой пластичностью и способностью к взаимозамене при относительной консервативности выполняемой ими задачи.

Схему порождения речевого высказывания можно представить как четырёхчленное образование, включающее в себя мотивацию, замысел (программу, план), реализацию замысла, контроль. Конкретное содержание любого из указанных этапов зависит от степени самостоятельности письма (списывание, написание текста под диктовку, свободное изложение). Как указывал Л.С. Выготский, мотив есть самый глубокий план речевого мышления, охватывающий наши влечения, потребности, интересы, эмоции и служащий пусковым механизмом для порождения речевой интенции. Пишущий осознаёт необходимость письменного высказывания. Но такая разносторонность позволяет говорить скорее о иерархии мотивов как о движущей силе процесса оформления мысли. На этом этапе автор будущего текста имеет «образ результата», но не обладает планом действий для его достижения. Происходит первоначальное общее, аморфное, субъективно-конкретное осмысление ситуации, за которое отвечают префронтальные отделы лобных долей коры головного мозга (А.Р. Лурия).

Переход на этап внутреннего программирования (Т.В. Ахутина), а точнее на его ситуативно-смысловой подуровень (или на глубинно-семантический уровень) знаменуется сукцессивным синтезированием общего замысла высказывания. Определяется линейная схема программы будущего текста в целом, происходит смысловой анализ неречевой ситуации, выделяются тема и рема. Затем (грамматико-смысловой подуровень) мысль опосредуется во внутреннем слове, в коде личных смыслов, не связанных непосредственно с формами натурального языка, в «универсальном предметном коде». Выделяются семантические компоненты высказывания: субъект, объект, предикат, временные, пространственные, атрибутивные отношения. В основе программы фиксируется последовательность действий, служащая базой для дальнейшего лексического развёртывания и грамматического структурирования, а также для сличения написанного с замыслом (Т.В. Ахутина, 1998). Конечным результатом внутреннего программирования является система предикативных высказываний, названная Л.С. Выготским «внутренней речью». Последняя обладает следующими особенностями: а) предикативностью, то есть мысль движется от предиката к предикату, а субъект только подразумевается; б) редуцированностью фонетики, поскольку нет необходимости проговаривать для себя каждое слово; в) агглютинацией смыслов, то есть их взаимовлиянием и слиянием; благодаря этому огромное смысловое содержание вмещается в одно «слово» - «идиому».

Опосредование внутренней речи в значениях внешних слов с использованием правил языка осуществляется на глубинно-синтаксическом уровне или в рамках семантического плана Л.С. Выготского. Каждой структуре, образованной предикатом и его актантами, соответствует лексико-синтаксическое наполнение. Этот процесс идёт параллельно в двух направлениях: лексического развёртывания и грамматического структурирования. Для подбора необходимых слов мы используем ас-

социативные связи между ними, активизируем определённые пласты лексики. Путём сличения с образом результата сначала из ядра, а затем с периферии семантического поля подбирается оптимальный вариант. Грамматическое структурирование предполагает выбор основной модели высказывания, включающей основу предложения, дополнение её второстепенными членами, их линеализация и нахождение правильной грамматической формы каждого слова. За языковой уровень отвечают вторичные и третичные зоны второго блока мозга, действующие по принципу динамической локализации психических функций. Реализацию смысла в речевой форме осуществляют ассоциативные поля переднелобной и теменно-затылочной области, синтезирующие восприятия различной модальности. Вторичные отделы (центр сенсорных образов слов - центр Вернике - задняя треть верхней височной извилины, моторный центр речи - центр Брока - задняя треть нижней лобной извилины и нижнетеменные области коры головного мозга, где хранятся кинестетические образы слов) выполняют фонематический анализ слова. Акустико-гностические процессы позволяют выделить из речевого потока звучания и объединить их в единый звуковой образ. Однако сходство многих образов приводит к необходимости уточнить акустический состав записываемого слова с помощью проговаривания.

Сенсомоторная реализация письменной речи подчиняется законам перекодирования единиц одной знаковой системы в другую: по этому принципу происходит перешифровка выделенных фонем в зрительно-пространственные образы (графемы), хранящиеся в затылочно-теменных отделах коры головного мозга (в центре речезрительного анализа и синтеза). На данном этапе основная задача - дифференцировать зрительные представления, установить правильную связь фонема-графема и удержать последовательность сложных оптических знаков.

Моторная реализация процесса письма состоит в превращении ряда

зрительных комплексов (графем) в систему соответствующих движений руки (кинем). Последнее является условнорефлекторным актом, однако некоторые исследователи А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, подчёркивают его особую значимость, особенно в период овладения грамотой (63).

Списывание текста и письмо под диктовку являются более простыми процессами, поскольку затрагивают только сенсомоторный и языковой этапы письма, что позволяет писать, не понимая смысла. В данном случае ведущую роль играют слухомоторные, зрительно-моторные и слухозрительные координации, взаимодействующие по правилам перекодирования.

Практически сходные операции процесса письма выделяет и другой исследователь - А.Р. Лурия .

Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек знает, для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на определенное время информацию, передать ее другому лицу, побудить кого-то к действию и т.д. Человек мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей. Начальная мысль соотносится с определенной структурой предложения. В процессе письма пишущий должен сохранить нужный порядок написания фразы, сориентироваться на том, что он уже написал и что ему предстоит написать.

По мнению А.Р. Лурия, первой из специальных операций, входящих в состав самого процесса письма, является анализ звукового состава того слова, которое подлежит написанию. Из звукового потока, воспринимаемого и мысленно представляемого пишущим под диктовку человеком, должна быть выделена серия звучаний, - сначала тех, с которых начинается нужное слово, а затем и последующих. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. На начальных этапах овладения навыком письма роль проговаривания очень велика. Оно помогает уточнить характер звука, отличить

его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

Следующая операция письма, которую выделяет А.Р. Лурия, соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы. Ученый указывает, что выделение фонемы или их комплексы должны быть переведены в зрительную графическую схему. Каждая фонема должна быть переведена в соответствующую букву, которая и будет в дальнейшем написана. Если предварительный звуковой анализ был проведен достаточно четко, то перешифровка звуков речи в буквы (или, как говорят лингвисты, - фонем в графемы) не вызывает особых трудностей. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Последней операцией письма, по мнению А.Р. Лурия, следует моторная операция процесса письма - воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированное™ определенных речевых и неречевых функций: слуховой - дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Таким образом, по А.Р. Лурии, существуют следующие операции письма: замысел, звуковой анализ слова, превращение звуковых вариантов в фонемы, перевод фонем в зрительно-графическую схему и воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы, то есть превращение оптических знаков в нужные графические начертания.

Итак, письменная речь представляет собой функциональную систему, включающую в себя множество взаимосвязанных операций и имеющую

сложную мозговую организацию. Выпадение любого её звена приводит к дезорганизации всей функции и требует коррекционных мероприятий. Наблюдается нарушение письма - дисграфия.

1.2. Специфические нарушения письма и подходы к их изучению

Нарушение письменной речи у детей с задержкой психического развития в настоящее время рассматривается как актуальная, теоретически и практически значимая проблема, о чем свидетельствуют работы Р.А. Логиновой, Р. И. Лалаевой, А.Н. Корнева, О.В. Елецкой, Е.А. Лапп и др.

Дисграфия - это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма (Волкова Л.С.).

Основными проявлениями дисграфии являются ошибки, которые не связаны с применением орфографических правил, носят стойкий характер и возникновение которых не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка или с нерегулярностью его школьного обучения.

В своих исследованиях дисграфии Е.А. Яструбинская указывает на то, что в основе возникновения стойких "нелепых", часто повторяющихся ошибок лежат не личностные особенности ребенка, а серьезные объективные причины (72).

Причины стойких нарушений письма и чтения:

1) Социально-экономического характера:

- слабая готовность ребенка к школе;
- нерегулярность школьного обучения;
- недостаточное внимание к развитию ребенка в семье;
- двуязычие в семье;
- неправильная речь окружающих, аграмматизмы;
- ослабленное семантическое здоровье;

- неблагоприятная семейная обстановка.

2) Психофизического характера:

- нарушения обусловлены органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма и чтения;

- несформированность слухового внимания и памяти. Трудности во время переключения с одного вида деятельности на другой, дети с трудом удерживают в памяти ряд из 5-6 слов, трудности в воспроизведении предложения из 4-5 слов, практически недоступным является письмо по памяти. Ученики плохо воспринимают речь учителя, обращенную ко всему классу, сложную инструкцию;

- несформированность зрительного внимания, восприятия и памяти. Дети допускают большое количество ошибок при списывании, затрудняются при нахождении ошибок во время проверки своей письменной работы, не умеют пользоваться таблицами, плакатами, образцами, данными на доске или в учебнике. Большой вред на развитие зрительного анализатора оказывают компьютерные игры. Для чтения и письма губительно развитие бокового зрения, быстро устают глаза. Ребенок теряет слово, слог, строчку;

- недостаточность моторного развития;

- несформированность пространственного восприятия. Плохая ориентировка на собственном теле, в помещении, на листе бумаги. Ошибки на письме, смешение элементов некоторых букв (б-д, т-н, и-у: потянул ветерок - попинул веперок);

- несформированность фонематического восприятия. Дети затрудняются в овладении слоговым и звукобуквенным анализом (пропуски букв: город - грод, недописывание букв и слогов, наращивание слов лишними буквами и слогами: глубокая - голобокая, перестановки букв или слогов внутри слова: иногда - игонда, глубокое искажение

слова, слитное написание слов: он влез на дерево - онлез надер, произвольное деление слов: вскочил на ветку - веко чилна ветку);

- несформированность фонематического слуха. Трудности в различении звуков родного языка, на письме и при чтении это проявляется в виде смешения букв по звонкости и глухости (бабушка - папушка), по акустико-артикуляторному сходству (сушка - суса), допускают ошибки при подборе проверочных слов (столб - столпик);

- несформированность слухового восприятия. Дети не могут использовать заученное правило на письме;

- при отставании в развитии лексико-грамматической стороны речи. Трудности в структурном построении предложения (Коля выпил из кувшин молока), не формируется умение пользоваться грамматическими связями слов в предложении (согласованием и управлением). Лексический запас очень беден и ограничен обиходно бытовыми рамками (стулья - стулы). Неумение правильно образовывать новые слова (ведерко - маленькое ведро). Трудности при образовании прилагательных от существительных даже при опоре на образец (мясной - мясной, кожаный - кожный).

Ни одна из причин не является решающей, но каждая имеет значение в совокупности.

Для компенсации выявленных нарушений нужны благоприятные внутренние и внешние условия, отмечает Е.А. Яструбинская (72).

Внутренние условия:

1. Высокое общее умственное развитие ребенка.
2. Высокий или нормальный уровень развития психофизических функций.
3. Хорошее состояние здоровья и высокая общая работоспособность.
4. Сбалансированность нервных процессов.
5. Нормальное развитие эмоционально-мотивационной сферы.

Внешние условия:

1. Хорошие социально-экономические условия.
2. Нормальный эмоциональный климат в семье.
3. Высокий уровень преподавания в школе.
4. Доброжелательное отношение учителя и сверстников.
5. Ранняя диагностика и выявление школьных трудностей.
6. Своевременная коррекционная работа (72).

Таким образом, к дисграфии могут привести как внешние, так и внутренние причины. Но суть дисграфии всегда одна - стойкие частые нарушения процессов письма.

Исследователи характеризуют виды дисграфических ошибок с различных сторон. Например, Р.И. Панаева 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 (44).

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 (Левина Р.Е., 2004).

Но не все авторы выделяют группы специфических ошибок, соотнося их 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 - застревание на какой-либо букве, слоге, или повторение в слове; антиципация - предвосхищения буквы или слога) (72).

Ошибки на уровне слова могут быть обусловлены затруднениями в вычленении из речевого потока речевых единиц и их элементов (нарушение индивидуализации слов, проявляющееся в отдельном 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) (55).

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.

Выделяют три основные группы ошибок:

- ошибки на уровне буквы и слога;
- ошибки на уровне слова;
- ошибки на уровне предложения или словосочетания. Главным критерием диагностики дисграфии принято

считать наличие на письме таких ошибок, как:

- пропуски букв, слогов, слов, их перестановки;
- замены и смещения букв, близких по акустико-артикуляторным характеристикам соответствующим звукам;

- смешения букв, сходных по начертанию;
- нарушения грамматического согласования и управления слов в предложении (искажения, замены, смешения букв);
- искажение буквенно-слоговой структуры слов (пропуски, перестановки, добавления, разрывы);
- нарушения структуры предложений (пропуски, разрывы, перестановки слов).

Пропуски букв свидетельствует о том, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов. Так, например, «снки» - санки, «кичат» - кричат. Пропуск нескольких букв в слове есть следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова: здоровье - «дорве», брат-«бт», девочка- «девча», колокольчики - «калочки» (Пятакова О.Б., 2003).

Перестановки букв и слогов являются выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура слов при этом может сохраняться без искажений, например: чулан - «чунал», плюшевого - «плюшегово», ковром - «корвом», на лугах - «нагалух», взъерошился - «зверошился» и др. Вставки гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных (особенно, когда один из них взрывной): «шекола», «девочика», «душиный», «ноябарь», «дружено», «Александр». Эти вставки можно объяснить призвуком, который неизбежно появляется при медленном проговаривании слова в ходе письма и который напоминает редуцированный гласный.

Также, по данным различных исследований, дисграфия проявляется в нарушении почерка, достаточным количеством грамматических ошибок в письменной речи, замене одних букв на другие (чаще - по принципу схожести написания или подобия звуков). Почерк у детей с дисграфией зачастую неровный, с отсутствием пунктуационных знаков и заглавных букв. Ребенок

обычно пишет медленно, присутствует некая зависимость почерка от эмоционального состояния, то есть чем больше расстроен ребенок, тем более неровный у него почерк. При этом точность других действий, требующих подвижности пальцев, не нарушена.

Классификация дисграфий и их характеристика

Многообразие патогенетических факторов и разных механизмов нарушения письменной речи говорит о сложности рассматриваемой проблемы, этим объясняется создание исследователями множества классификаций дисграфий

Терминология, используемая авторами, весьма разнообразна, но содержание понятий во многом совпадает. Так, А.Н. Корнев (35) считает, что систематика дисграфий разработана недостаточно и представлена преимущественно педагогическими её вариантами. И.Н. Садовникова (72) считает, что любая классификация лишь тогда жизнеспособна, когда она становится «рабочим инструментом».

Существует несколько классификаций детской дисграфии, отражающих различное состояние науки на момент их разработки, а также свидетельствующих о разном понимании авторами механизмов данного расстройства (М.Е. Хватцев, 50-е годы XX века; О.А. Токарева, 60-е годы; Р.И. Лалаева и сотрудники кафедры логопедии РГПУ им А.И. Герцена, 70-80-е гг.; А.Н. Корнев, 90-е гг., Т.В. Ахутина, начало XXI века).

Так, с позиции психофизиологического подхода, дисграфия рассматривается как следствие нарушения анали-тико-синтетической деятельности анализаторов. Характеризуя причины и механизмы дисграфий, ученые говорят о том, что первичное недоразвитие анализаторов и межанализаторных связей приводит к недостаточности анализа и синтеза разномодальной перцептивной информации, нарушению перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую, например, перевод звуков в буквы. Для овладения

письмом ребенок должен усвоить графические образы букв, уметь соотносить их с соответствующими акустическими и речедвигательными (артикуляторными) характеристиками. У него должны быть сформированы навыки звукового и кинестетического анализа, развиты процессы зрительно-пространственного восприятия, психологической основой которых являются как полноценное развитие анализаторов, так и установление координированных связей между ними.

Степень недостаточности межанализаторных связей коррелирует со степенью и характером затруднений в овладении письменной речью, а преимущественное нарушение того или иного анализатора позволило исследователям выделить соответствующие виды дисграфии: моторную, акустическую и оптическую.

Акустическая дисграфия сопряжена с недостаточностью фонематического слуха, при которой страдает дифференциация фонем, нарушается установление правильных звукобуквенных соответствий. При этом виде дисграфии у детей отмечается также неполноценность операций звукового анализа и синтеза, вследствие чего в письме детей с акустической дисграфией помимо смешений букв, соответствующих акустически близким звукам, наблюдаются пропуски и перестановки букв.

Моторная дисграфия обусловлена неполноценной деятельностью двигательного анализатора, которая сопровождается развитием патологической инертности в формировании двигательных стереотипов. Вследствие этого у детей возникают трудности движения руки во время письма, не вырабатываются двигательные формулы букв. Недостаточность двигательного анализатора может отразиться и на качестве проговаривания записываемого слова, на которое ребенок опирается при уточнении его звукового состава. Кроме того, слабость двигательного анализатора может отрицательно влиять и на деятельность тесно связанного с ним в реализации процесса письма

акустического анализатора.

Оптическая дисграфия связывается с недоразвитием у детей зрительных систем коры головного мозга. Не полноценность оптического анализатора может проявляться в нарушении целостного восприятия, дифференцированных зрительных представлений, зрительной памяти. Вследствие этого у детей затруднено запоминание и узнавание букв. В письме они смешивают оптически сходные буквы, неправильно располагают элементы букв в пространстве или путают их количество.

Современное психологическое и психолингвистическое изучение процесса письма свидетельствует о том, что оно является сложной формой речевой деятельности, включающей большое количество операций различного уровня: семантических, языковых, сенсомоторных. В связи с этим выделение видов дисграфии на основе нарушений анализаторного уровня в настоящее время является недостаточно обоснованным.

Классификация дисграфии М.Е. Хватцева (1959) разработана с позиции психофизиологического анализа механизмов нарушений письма. Характеризуя тот или иной вид дисграфии, ученый рассматривал не только психофизиологические механизмы нарушения, но и соответствующие им расстройства речевой функции и языковых операций процесса письма.

Следует отметить, что Р.Е. Левина (1940) и М.Е. Хватцев (1959) были одними из первых исследователей, кто связал дисграфию прежде всего с недостаточностью языкового развития детей.

М.Е. Хватцев выделил пять видов дисграфии, два из которых - дисграфия на почве расстройств устной речи (косноязычие в письме) и оптическая дисграфия - присутствуют и в современной классификации

Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»). По мнению Хватцева М.Е., она возникает на почве неправильного звукопроизношения. Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произ-

ношении вызывают соответствующие замены и пропуски букв на письме

Оптическая дисграфия. Данная форма дисграфии, по мнению Хватцева М.Е., вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге, при этом нарушается формирование зрительного образа буквы, слова. При литеральной дисграфии у ребенка нарушается зрительный образ буквы, наблюдаются искажения и замены изолированных букв. При вербальной дисграфии написание изолированных букв является сохранным, однако с трудом формируется зрительный образ слова с грубыми ошибками. При оптической дисграфии ребенок не различает сходные графически рукописные буквы: п-н, п-и, с-п, с-о, и-ш, л-м.

Дисграфию на почве нарушения произносительного ритма М.Е. Хватцев связывал с недостаточным развитием чувства слухоречевого ритма, отрицательно сказывающимся как в устной речи, так и в письме. При таком нарушении дети пропускают гласные буквы и слоги, не дописывают окончания слов. Согласно современным представлениям выделение этого вида дисграфии не правомерно, так как ритмическая структура является элементарной функцией, а в случае дисграфии принято говорить о нарушении высших психических функций. Кроме того, указанные ошибки могут быть обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажениями звукослоговой структуры слова.

М.Е. Хватцев одним из первых охарактеризовал такое явление, как аграмматизм, который может наблюдаться не только в устной речи, но и при письме. Следует отметить, что классификация М.Е. Хватцева в настоящее время не используется в практической деятельности логопедов, но ее роль в развитии учения о детской дисграфии очень велика. Теоретические представления о дисграфии как речевом расстройстве, разработанные им, лежат в основе современных логопедических классификаций нарушений чтения и письма у детей.

С позиции клинико-психологического (медико-психологического)

подхода дисграфия часто рассматривается не как самостоятельное расстройство, а как один из симптомов, входящих в комплекс других, преимущественно неврологических или энцефалопатических нарушений (35). Причины и симптоматика дисграфии связываются прежде всего с явлениями недоразвития и повреждения центральной нервной системы, проявляющимися в нейродинамических нарушениях и парциальной дефицитарности высших психических функций, в функциональной недостаточности их высших форм регуляции. В связи с этим многие авторы указывают на то, что нарушения письменной речи наиболее часто обнаруживаются в синдроме минимальной мозговой дисфункции, при задержке или других нарушениях психического развития. Так, А.Н. Корнев (35), рассматривая дисграфию с позиции клинико-психологического подхода и характеризуя возможные ее варианты, выделяет не только соответствующие ошибки в письме детей, но и симптомы клинических расстройств, обуславливающие и сопровождающие тот или иной вариант нарушения письма. Клинические и нейропсихологические исследования позволили ученому выявить неравномерность психического развития у детей с нарушениями письменной речи, определить то, что разные виды дисграфии сопровождаются у детей различными по степени выраженности и сочетаниям расстройствами нервно-психической деятельности. Автор выделяет дисфонологические дисграфии (паралалическую и фонематическую), связанные с нарушением языковых операций; дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза, диспрактическую дисграфию, обусловленную нарушением формирования у детей графомоторных навыков. Паралалический вариант дисграфии (отражение дефектов произношения в письме) проявляется в виде смешений букв, нарушений воспроизведения в письме звукослоговой структуры слов. Клиническая симптоматика этого вида дисграфии в большинстве случаев представлена синдромом осложненного психического инфантилизма. На фоне эмоциональной лабильности у детей обнаруживаются

проявления церебрастении, повышенная отвлекаемость, слабость произвольной концентрации внимания и волевых процессов. Интеллектуальная сфера детей характеризуется выраженной неравномерностью. Вербально-логические способности существенно ниже невербальных. Из предпосылок интеллекта у детей страдают сукцессивные функции, тонкая пальцевая моторика.

Фонематическая дисграфия сопровождается стойкими ошибками в виде смешения букв, соответствующих оппозиционным согласным, близким по акустико-артикуля-торным признакам. В письме детей возможны и пропуски букв. Устная речь не нарушена. В основе этого вида дисграфии, по данным А.Н. Корнева (35), лежат несовершенство фонематических представлений, слабая сформированность фонематического анализа, что отрицательно сказывается на избирательности фонемно-графемного выбора. Клиническая симптоматика проявляется в низкой умственной работоспособности, трудности концентрации и распределения внимания. Интеллектуальное развитие детей колеблется в пределах от нижней границы нормы до пограничной умственной отсталости. Вербально-логические способности страдают в значительно большей степени, чем невербальные. Из предпосылок интеллекта наиболее несовершенны сукцессивные функции, обеспечивающие различение, запоминание и воспроизведение временных последовательностей стимулов, действий или символов.

Дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза, А.Н. Корнев относит к метаязыковым (35). У детей с этим видом дисграфии страдают не языковые (фонологические), а метаязыковые процессы: операции, связанные с осознанием основных лингвистических единиц членения речи (предложение, слово, слог, звук) и анализом устных высказываний на эти условные единицы. Этот вид дисграфии, по наблюдениям автора, является наиболее распространенным. В письме детей встречаются многочисленные пропуски и перестановки букв и слогов, нарушено деление текста на предложения

(отсутствуют точки и заглавные буквы) и предложения на слова. Возможны слитные написания слов, отдельное написание частей слова. В основе данного варианта дисграфии лежит несформированность навыка анализа и синтеза, являющегося одной из форм интеллектуальной деятельности. Освоение этого навыка зависит как от уровня языковой зрелости, так и от состояния предпосылок интеллекта и интеллектуальных способностей. Клиническое исследование обнаруживает у детей с данным вариантом дисграфии незрелость интеллектуальных способностей, достигающую иногда степени пограничной умственной отсталости. Неполюценность предпосылок интеллекта проявляется в нарушении произвольной концентрации и переключения внимания, нарушении динамического праксиса.

Диспраксическая дисграфия проявляется как неспособность овладения графическим образом букв, В письме детей присутствуют ошибки в виде замен букв, сходные по начертанию или имеющие одинаковые элементы, наблюдается недописывание элементов букв. У детей с этим видом нарушения письма медленно вырабатывается стабильная двигательная формула буквы, их характеризуют неровный почерк, медленный темп письма. В клинической характеристике детей отмечается нарушение пальцевого праксиса, затруднения динамической организации движений (инертность в переключении). Невербальные интеллектуальные способности детей в целом ниже вербальных. В настоящее время в рамках нейропсихологии также делаются попытки представить классификацию различных видов нарушения письма.

Т.В. Ахутина с позиции нейропсихологического подхода выделила варианты трудностей письма, которые часто встречаются у детей и механизмы которых редко обсуждаются в логопедической (педагогической) литературе. В частности, автор выделила трудности письма по типу регуляторной дисграфии, обусловленной несформированностью произвольной регуляции действий (функций планирования и контроля). Так, у детей с данными нарушениями

отмечаются проблемы с удержанием произвольного внимания, трудности ориентировки в задании, включения в задание, импульсивность решений и инертность, затруднения в переключении с одного задания на другое. В письме характерны ошибки упрощения программы по типу патологической инертности. К ним относятся: инертное повторение (персеверация) букв, слогов, слов, типов заданий; пропуски букв и слогов; предвосхищение (антиципация) букв и слипание (контаминация) слов (Т.В. Ахутина). Для детей с регуляторной дисграфией характерны трудности языкового анализа, являющиеся ярким проявлением снижения ориентировочной деятельности. Невозможность распределить внимание между технической стороной письма и орфографическими правилами приводит к тому, что дети не соблюдают правила написания прописной буквы, безударных гласных и т.п.

Второй вариант нарушений письма, который выделяет Т.В. Ахутина, обусловлен трудностями поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры. При этом у детей наблюдается повышенная утомляемость, колебания работоспособности - уровень работоспособности меняется в течение четверти, недели, дня, урока. Обычно эти дети не сразу включаются в задание, а, начав его, быстро устают; через некоторое время рабочее состояние возвращается, но уже на сниженном уровне, вследствие чего ребенок вновь устает - ложится на парту или сползает с нее. На фоне утомления ребенок делает разнообразные грубые ошибки и, прежде всего, те, которые характерны для детей с трудностями программирования и контроля. Дети пишут медленно, навыки письма автоматизируются с большим трудом, во время письма может нарастать тонус мышц, ребенку трудно удержать рабочую позу. Величина букв, нажим, наклон колеблются в зависимости от утомления (Т.В. Ахутина, 2001).

Третий вариант трудностей письма Т.В. Ахутина определяет как зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу. От работы правого полушария зависят зрительно-моторная координация, возможность соотнесения

движения с вертикальной и горизонтальной координатами, возможность объединения в одно целое и запоминание общего взаиморасположения частей, то есть восприятие целостного образа. Анализируя трудности письма у детей с данным видом дисграфии, автор выявила характеризующие их особенности:

- сложность в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки, трудности в удержании строки;

- постоянные колебания наклона и высоты букв, несоответствие элементов букв по размеру, раздельное написание букв в слове;

- задержки актуализации графического и двигательного образов нужной буквы, замены зрительно похожих и близких по написанию букв (например К-Н), замены рукописных букв печатными, необычный способ написания букв, особенно прописных;

- устойчивая зеркальность при написании букв З, Е, э, с; замены букв У-Ч, д-б, д-в;

- невозможность формирования навыка идеограммного письма («Клоссная работа», «кено» вместо «кино»);

- пропуски и замены гласных, в том числе ударных;

- нарушения порядка букв в слове;

- тенденция к «фонетическому» письму («радостно» -«радсно»);

- трудности выделения целостного образа слова, вследствие чего два слова, а также слова с предлогами пишутся слитно (позднее в связи с повышенным вниманием, которое уделяется правилу написания предлогов, приставки пишутся отдельно от корней) (Т.В. Ахутина, 2001).

Выделенные особенности Т.В. Ахутина соотносит с одним механизмом - трудностями оперирования пространственной информацией и попытками их компенсации. В отличие от «правополушарных», «левополушарные» затруднения при письме могут проявляться в заменах букв, соответствующих близким по звучанию и произношению звукам; в нарушениях

программирования и контроля. Т.В. Ахутина подчеркивает, что охарактеризованные трудности при письме могут быть разной степени выраженности, и совсем необязательно они достигают того уровня тяжести, который предполагается при дисграфии. Автор отмечает, что одни и те же по внешним проявлениям ошибки могут иметь разную природу, разные механизмы.

Так, слитное написание слов может быть связано как с недостаточностью анализа языкового материала (из-за трудностей программирования и контроля), так и с трудностями формирования целостного образа написанного слова. Для определения механизма ошибок необходимо учитывать не отдельные ошибки, а весь симптомокомплекс особенностей письма. Более того, надежный вывод о механизме дисграфии может быть сделан при сопоставлении особенностей письма с состоянием других высших психических функций (Т.В. Ахутина, 2001).

А.Л. Сиротюк, опираясь на исследования нейро-психологов в отношении сложной мозговой организации письма, выделяет три ведущих вида его нарушения:

1) речевые дисграфии (моторная и сенсорная), идущие в синдроме различных форм нарушений;

2) неречевые дисграфии (гностические) идут в синдроме нарушения восприятия: зрительного, пространственного, оптико-пространственного;

3) дисграфии как нарушения (или несформированность) целенаправленного поведения, его организации и контроля, несформированности мотивов (А.Л. Сиротюк, 2003).

Как отмечает Е.А. Логинова, психофизиологическое, клинко-психологическое и нейропсихологическое рассмотрение дисграфии с позиции ее природы (нарушения мозговых механизмов, нарушения формирования и развития высших психических функций) имеют большое значение для

выяснения причин возникновения этого дефекта, его психопатологических механизмов (Е.А. Логинова, 2004). Клинические и нейропсихологические исследования позволяют расширить представления и о симптоматике дисграфии, не ограничивая ее только ошибками при письме, но характеризуя также особенности психической организации ребенка, страдающего расстройством письма.

Понимание детской дисграфии в соответствии с современной теорией логопедии отражено в ее классификации, разработанной сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена в 70-80-х годах XX столетия. В создании этой классификации принимали участие Л.Г. Парамонова, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Л.С. Волкова, Г.А. Волкова и другие ученые.

С точки зрения логопедического подхода, дисграфия понимается прежде всего как специфическое нарушение языковых способностей, требующее специальных педагогических методов коррекции. Логопедическая теория связывает причины дисграфии у детей с недостаточностью высших психических функций (речевых и зрительно-пространственных), обеспечивающих процесс письма, а механизм расстройства - с неполноценностью тех или иных операций письма, преимущественно лингвистических.

Понимание дисграфии как речевого нарушения обусловлено не только тем, что письмо является видом речевой деятельности, но и тем, что, по данным специальных (логопедических) исследований, у детей младшего школьного возраста, не имеющих каких-либо особых проблем в сенсомоторном и психическом развитии, наиболее часто встречается дисграфия, связанная с недостаточностью тех или иных компонентов речевой функциональной системы. Связь обусловленности детской дисграфии недостаточностью речевого развития или нарушением функционирования речевой системы нашла свое отражение в четырех из пяти выделяемых педагогической классификацией видах данного

расстройства (Р.И. Лалаева, 1997).

Артикуляторно-акустическая дисграфия может встречаться у детей, имеющих или имевших нарушения звуко-произношения. Дефектное произношение звуков или, в случае его преодоления, остаточная неполноценность кинестетических ощущений и представлений обуславливают трудности дифференциации ребенком артикуляторных признаков звука, препятствуют его успешному соотнесению с соответствующей буквой. У детей с этим видом дисграфии проговаривание при записи, важное для начала обучения письму, не является полноценной опорой для опознавания звуков и звукобуквенного структурирования слов. Вследствие этого в письме детей встречаются ошибки в виде смешений и пропусков букв.

Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания связывается с недостаточным уровнем функционирования операций сложного процесса различения и выбора фонем. В случае нарушения какой-либо из операций (слухового анализа, кинестетического анализа, выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) страдает весь процесс фонемного распознавания. В письме детей это проявляется в виде смешений или даже полных заменах букв на письме.

При дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза могут быть неполноценными разные виды этих сложных операций: деление предложения на слова и синтез предложения из слов, слоговой и фонематический анализ и синтез. В письме эта дисграфия проявляется в искажениях структуры слов и предложений (пропуски, перестановки, добавления букв, слогов, слов; слияние или разрыв слов). Фонематический анализ является наиболее сложным, поэтому ошибки в виде искажения звукобуквенной структуры слов наиболее распространены.

Аграмматическая дисграфия связывается с недоразвитием у детей лексико-

грамматического строя речи, несформированностью морфологических и синтаксических обобщений. Ошибки при этой дисграфии могут проявляться на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов - нарушение смысловых и грамматических связей между предложениями; искажения морфологической структуры слов; нарушение согласования слов; искажения предложно-падежных конструкций; пропуски членов предложений и др. Наиболее ярко аграмматическая дисграфия проявляется к окончанию обучения в начальной школе, т. е. тогда, когда морфологический принцип письма становится более значимым.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса и мнезиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. В письме проявляется в виде замен графически сходных букв, искажений в написании букв, зеркальном написании.

Классификация, разработанная специалистами кафедры РГПУ им. А.И. Герцена, получила широкое распространение в логопедической практике, так как, рассматривая основные механизмы и проявления языковых и оптических нарушений у детей с дисграфией, позволяет соотносить виды дисграфии с определенными и хорошо известными логопедам направлениями и методами коррекции.

1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Понятие «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы - органической или функциональной. У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, они не являются умственно отсталыми. В то же время у большинства из них наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостатки

целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств. В настоящее время под термином «задержка психического развития» понимаются синдромы отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедление темпа реализации закодированных в генотипе возможностей.

В Международной классификации болезней 10-го пересмотра ЗПР соотносится с рубриками «Общее расстройство психологического развития» (F84), «Специфические расстройства развития учебных навыков» (шифр F81, МКБ-10) и рассматривается чаще как учебная проблема.

Анализ данных научных исследований, посвященных проблеме изучения, обучения и воспитания детей с задержкой психического развития, позволяет утверждать, что число таких детей постоянно увеличивается. В настоящее время в начальной школе насчитывается до 25 - 30% детей с трудностями в обучении, обусловленными ЗПР (М. Б. Калашникова, У. В. Ульяновка, О. В. Лебедева).

Проблема задержек психического развития в отечественной дефектологической науке разрабатывалась с разных точек зрения: с клинической (К. С. Лебединская, М. С. Певзнер,), с психологической (Е. Е. Дмитриева, Г. И. Жаренкова, Л. И. Кузнецова, В. В. Лебединский, В. И. Лубовский, И. И. Мамайчук, Е. С. Слепович, У. В. Ульяновка), с педагогической (Л. Б. Баряева, Н. Ю. Борякова, Т. А. Власова, Е. А. Екжанова, Г. М. Капустина, Ю. А. Костенкова Н. А. Никашина, И. М. Новикова, Р. Д. Триггер, С. Г. Шевченко).

Первые серьезные опыты экспериментального обучения школьников с задержкой психического развития были проведены в конце 60-х гг. XX в., и только с 1981 г. стали открываться специальные школы. Детские сады и коррекционные группы для этой категории детей получили официальный

статус в 1990 году.

Классификация задержек психического развития

В практике работы с детьми с задержкой психического развития ЗПР наиболее широко используется классификация К. С. Лебединской, разработанная на основе этиопа-тогенетического подхода. В соответствии с данной классификацией различают четыре основных варианта задержки психического развития.

Задержка психического развития конституционального происхождения (гармонический психический и психофизический инфантилизм). При данном варианте на первый план в структуре дефекта выступают черты эмоционально-личностной незрелости. Инфантильность психики часто сочетается с инфантильным типом телосложения, с «детскостью» мимики, моторики, преобладанием эмоциональных реакций в поведении. Такие дети проявляют творчество в игре, эта деятельность для них наиболее привлекательна, в отличие от учебной. Заниматься они не любят и не хотят. Помимо снижения учебной мотивации отмечается недостаточность произвольной регуляции поведения и деятельности.

Задержка психического развития соматогенного генеза возникает у детей с хроническими соматическими заболеваниями — сердца, почек, эндокринной и пищеварительной систем и др. Детей характеризуют явления стойкой физической и психической астении, что приводит к снижению работоспособности. Вследствие того что воспитание нередко строится по типу гиперопеки, возможна вторичная инфантилизация, формирование таких черт личности, как робость, боязливость. Наиболее выраженным симптомом является повышенная утомляемость и истощаемость, низкая работоспособность.

Задержка психического развития психогенного генеза. Вследствие раннего органического поражения ЦНС, особенно при длительном воздействии

психотравмирующих факторов, могут возникнуть стойкие сдвиги в нервно-психической сфере ребенка. Это приводит к невротическим и невротоподобным нарушениям, патологическому развитию личности. У одних детей при этом наблюдаются негативизм и агрессивность, истероидные проявления, у других — робость, боязливость, страхи, мутизм. На первый план выступают нарушения в эмоционально-волевой сфере, снижение работоспособности, несформированность произвольной регуляции. Дети не способны к длительным интеллектуальным усилиям, страдает поведенческая сфера.

Задержка церебрально-органического генеза. Этот вариант задержки, характеризующийся первичным нарушением познавательной деятельности, является наиболее тяжелой и стойкой формой, при которой сочетаются черты незрелости и различной степени поврежденности ряда психических функций. Эта категория детей в первую очередь нуждается в комплексной медико-психолого-педагогической помощи в условиях коррекционных классов и дошкольных учреждений компенсирующей направленности. По своей сути эта форма ЗПР нередко выражает пограничное с умственной отсталостью состояние, что требует квалифицированного комплексного подхода к обследованию и к психолого-педагогической коррекции.

В зависимости от соотношения явлений эмоционально-личностной незрелости и выраженной недостаточности познавательной деятельности внутри этого варианта выделяются две группы детей. В обоих случаях страдают функции регуляции психической деятельности: при первом варианте в большей степени страдает звено контроля, при втором — звено контроля и звено программирования, что обуславливает низкий уровень овладения детьми всеми видами деятельности (предметной, игровой, продуктивной, учебной, речевой).

Психологические особенности детей с задержкой психического развития

Обобщая данные многолетних исследований, можно сделать выводы о следующих недостатках психического развития детей с задержкой

психического развития.

Недостаточность обобщенности, предметности и целостности восприятия, что негативно отражается на формировании зрительно-пространственных функций и проявляется в таких продуктивных видах деятельности, как рисование и конструирование.

Недостаточная познавательная активность нередко в сочетании с быстрой утомляемостью и истощаемостью. Эти явления могут серьезно тормозить эффективность развития и обучения ребенка. Дети с задержкой психического развития отличаются пониженной, по сравнению с возрастной нормой, умственной работоспособностью, особенно при усложнении деятельности.

Незрелость мыслительных операций. Дети с задержкой психического развития испытывают большие трудности при выделении общих, существенных признаков в группе предметов; при абстрагировании существенных признаков от несущественных, при переключении с одного признака классификации на другой, при обобщении. Незрелость мыслительных операций сказывается на продуктивности наглядно-образного мышления и трудностях формирования словесно-логического мышления. При нормальном темпе психического развития старшие дошкольники способны строить простейшие умозаключения, могут осуществлять мыслительные операции на уровне словесно-логического мышления (его конкретно-понятийных форм).

Незрелость эмоционально-волевой сферы и коммуникативной деятельности отрицательно влияет на поведение и межличностное взаимодействие дошкольников с задержкой психического развития. Они не держат дистанцию со взрослыми, могут вести себя навязчиво, бесцеремонно или, наоборот, отказываются от контакта и сотрудничества. Трудно подчиняются правилам поведения в группе, редко завязывают дружеские отношения со своими сверстниками. Задерживается переход от одной формы общения к другой, более сложной.

Недостаточная общая осведомленность, бедный запас знаний и представлений об окружающем, недостаточная познавательная активность, слабо развитые познавательные интересы препятствуют успешному освоению образовательной программы.

Недоразвитие речи носит системный характер и проявляется, как правило, в задержке формирования, а в сложных случаях — в отсутствии фразовой речи, в ограниченности словарного запаса, в аграмматизмах, в неправильном произношении, затруднениях в построении связных высказываний. Недостатки семантической стороны проявляются в трудностях понимания значения слова, логико-грамматических конструкций, скрытого смысла текста.

Задержка в развитии и своеобразии игровой деятельности. Недостаточно развиты все структурные компоненты игровой деятельности: снижена игровая мотивация, с трудом формируется игровой замысел, сюжеты игр бедные, ролевое поведение неустойчивое, возможны соскальзывания на стереотипные действия с игровым материалом. Содержательная сторона игры обеднена из-за недостаточности знаний и представлений об окружающем мире. Игра не развита как совместная деятельность, дети не умеют строить коллективную игру, почти не пользуются ролевой речью. Они реже используют предметы-заместители, почти не проявляют творчества, чаще предпочитают подвижные игры, свойственные младшему возрасту, при этом затрудняются в соблюдении правил. Отсутствие полноценной игровой деятельности затрудняет формирование внутреннего плана действий, произвольной регуляции поведения, таким образом своевременно не складываются предпосылки для перехода к более сложной деятельности — учебной.

По мнению У. В. Ульенковой, к моменту поступления в школу дети с задержкой психического развития не достигают необходимого уровня психологической готовности за счет незрелости мыслительных операций и снижения таких характеристик деятельности, как познавательная активность,

целенаправленность, контроль и саморегуляция.

Недостатки устной речи и несформированность функционального базиса письменной речи обуславливают особые проблемы при овладении письмом и чтением.

Готовность ребенка к школьному обучению определяется не только уровнем развития спонтанной речи, он должен осознавать речевой материал и подчинить его определенной цели, т. е. произвольно оперировать речью. Важнейшим компонентом является готовность к языковому анализу. Недостатки анализа и синтеза, незрелость мыслительных операций затрудняют овладение языковым анализом. У детей с задержкой психического развития отмечается низкий уровень ориентировки в звучащем слове и трудности в овладении звукобуквенным анализом (Р. И. Лалаева), поэтому у них медленно формируются навыки чтения и письма, велик риск дисграфии и дислексии.

Таким образом, особенности речевого развития детей с задержкой психического развития обусловлены своеобразием их познавательной деятельности и проявляются в следующем:

отставание в овладении речью как средством общения и всеми компонентами языка;

низкая речевая активность;

бедность, недифференцированность словаря;

выраженные недостатки грамматического строя речи;

слабость словесной регуляции действий, трудности вербализации и словесного отчета;

неполноценность развернутых речевых высказываний;

недостаточный уровень ориентировки в языковой действительности, трудности осознания звуко-слогового строения слова;

нарушения письма и чтения.

Нарушения речи у детей с имеют системный характер, отражают

недоразвитие познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы. К началу школьного обучения дети не достигают необходимого уровня речевой готовности, поэтому испытывают серьезные трудности в освоении школьной программы. Если ребенок не получает своевременной логопедической помощи в дошкольном детстве, недостатки речевого развития сказываются на успешности его обучения в школе.

Выводы по первой главе

Понятие письменная речь используют, имея в виду особый вид коммуникации с изложением законченной мысли в письменной форме. Письменная речь — сложная аналитико-синтетическая деятельность, которая предполагает порождение высказывания: создание внутренней схемы, выбор слов, грамматическое структурирование (Н.И. Жинкин, Т.В. Ахутина). То есть для овладения письменной речью ребенок должен научиться не только, собственно, писать, но формулировать свои мысли в письменном виде.

Письменная речь представляет собой функциональную систему, включающую в себя множество взаимосвязанных операций и имеющую сложную мозговую организацию. Выпадение любого её звена приводит к дезорганизации всей функции и требует коррекционных мероприятий.

Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма (Волкова Л.С.).

Основными проявлениями дисграфии являются ошибки, которые не связаны с применением орфографических правил, носят стойкий характер и возникновение которых не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка или с нерегулярностью его школьного обучения.

В современной научно-педагогической литературе существует множество классификаций дисграфий. Это связано с многообразием патогенетических факторов и разных механизмов нарушения письменной речи.

В нашем исследовании мы будем придерживаться классификации дисграфии, разработанной специалистами кафедры РГПУ им. А.И. Герцена и Р. И. Лалаевой. Согласно данной классификации выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая дисграфия, дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания, дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, оптическая

дисграфия.

Нарушение письменной речи у детей с задержкой психического развития в настоящее время рассматривается как актуальная, теоретически и практически значимая проблема, о чем свидетельствуют работы Р.А. Логиновой, Р. И. Лалаевой, А.Н. Корнева, О.В. Елецкой, Е.А. Лапп и др.

Нарушения письма обнаружены у 92,5% (у 37 детей из 40) учащихся 7-9 лет с задержкой психического развития (по данным Ю. Г. Демьянова и В. А. Ковшикова). У учащихся с задержкой психического развития причины возникновения дисграфии, во многом вызваны несформированностью высших психических функций, которые осуществляют в норме процесс письма, помимо нарушений устной речи. (У.В. Ульenkova, Ю.А. Костенкова, С.Г. Шевченко, Е.М. Мастюкова).

Нарушения письма у обучающихся с задержкой психического развития препятствуют успешности обучения, осложняют учебно-познавательную деятельность обучающихся, что в свою очередь вызывает отклонения в формировании личности ребенка (У. В. Ульenkova, О. В. Лебедева, Л. Б. Баряева, В. А. Ковшиков).

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методики констатирующего эксперимента

С целью выявления особенностей нарушений письма младших школьников с задержкой психического развития необходимо было оценить возможность и качество выполнения письменных заданий различной степени сложности.

Это определило основную цель констатирующего эксперимента – выявление условных уровней проявления нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития у обучающихся третьего класса.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. подбор методик для определения нарушений письма младших школьников;
2. адаптация методик для определения нарушений письма в соответствии с психофизическими особенностями обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития;
3. отбор детей в экспериментальную группу, сбор анамнеза и анализ речевых карт обучающихся, вошедших в экспериментальную группу;
4. диагностика письменной речи обучающихся младших классов с задержкой психического развития;
5. качественно-количественный анализ ошибок, допущенных обучающимися в ходе диагностики.

В соответствии с целью и задачами констатирующего эксперимента мы определили его структуру:

первый этап – первичное обследование письма посредством анализа

выполнения текущих письменных работ обучающихся;

второй этап – углубленное обследование письма посредством выполнения специальных заданий, позволяющих определить симптоматику и оценить степень выраженности дисграфических ошибок (слуховой диктант, списывание с печатного текста, выполнение свободного письма).

Экспериментальная работа проводилась на базе КГБОУ «Красноярская школа №7» с 6 февраля по 23 марта 2017 г.

КГБОУ СШ № 7 имеет право ведения образовательной деятельности по адаптированной основной общеобразовательной программе основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития.

В классах, реализующих адаптированную основную общеобразовательную программу для обучающихся с задержкой психического развития, осуществляется индивидуальное психолого-медико-социально-педагогическое сопровождение, целью которого является создание оптимальных психолого-педагогических коррекционно-развивающих условий воспитания и образования для детей с особыми образовательными потребностями. Специалисты сопровождения: логопед, психолог, дефектолог. Прием детей осуществляется по письменному согласию родителей (законных представителей) на основании направления районной ПМПК. Зачисление в школу возможно на всех этапах, но преобладает с 1 класса. С детьми, которым по заключению ПМПК рекомендованы занятия с логопедом, осуществляются индивидуальные и подгрупповые занятия.

Для проведения констатирующего эксперимента была скомплектована экспериментальная группа из обучающихся 3 класса. При комплектации группы учитывался:

1. характер дефекта – задержка психического развития, подтвержденная ПМПК,
2. программа обучения – адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с задержкой психического

развития.

На основе изучения психолого-педагогической и медицинской документации, бесед с педагогами, наблюдений за детьми были получены следующие данные об испытуемых.

В состав экспериментальной группы вошли 10 испытуемых: из них 40% (4 человек) мальчика, 60% (6 человек) девочек. 90% (9 чел.) испытуемых обучаются по данной программе с 1 класса, 10% (1 чел.) – прибыли позже (во втором классе).

При поступлении в школу дети были обследованы психологом. У всех 100% - задержка психического развития церебрально-органического генеза. Кроме того, нарушения в эмоционально-волевой сфере имеют 30% (3 чел.)

20% (2 чел.) относятся к специальной медицинской группе с диагнозами: ожирение, миопия. 70 % (7 чел.) испытуемых из полных семей, 30 % (3 чел.) - из неполных семей. 70 % (7 человек) испытуемых усваивают адаптированную основную общеобразовательную программу (для обучающихся с задержкой психического развития) на хорошо и удовлетворительно. У 40% (4 человека) имеются стойкие трудности в усвоении программы по русскому языку.

При поступлении в школу 100% детей имели логопедическое заключение ОНР и дизартрия, большинство из обучающихся с 1 класса (9 чел., 90 %) имели логопедическое заключение - ОНР, дизартрия, моторная алалия. На момент поступления в школу имели нарушения звукопроизношения 80% (8 чел.). При поступлении в школу 100% детей по заключению ПМПК были рекомендованы занятия с логопедом.

В основу исследования письменной и устной речи легла методика Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой, которая была адаптирована. Также были использованы варианты заданий методики Е. А. Екжановой, С. А. Полиновой, Е. В. Резниковой, М. Б. Хабибулиной.

В рамках реализации **первого этапа** констатирующего эксперимента

(первичное обследование письма) был проведен анализ письменных работ обучающихся: проанализированы одна контрольная работа и десять классных работ, проведенных в течение февраля-марта 2017 г.

При анализе текущих работ обучающихся младших классов с задержкой психического развития отмечались следующее: специфические ошибки при письме, характер нарушений, соотнесенность нарушений с конкретным видом дисграфии.

Специфические ошибки, допущенные в письменных работах были нами сгруппированы следующим образом:

1. ошибки отграничения речевых единиц (предложений, слов);
2. ошибки звукового анализа (пропуски, вставки, перестановки, упрощение структуры слова, контаминации);
3. ошибки фонематического восприятия;
4. смещения букв: по акустико–артикуляционному сходству (звонких и глухих парных согласных, свистящих–шипящих, соноров р-л, аффрикат); по кинетическому сходству;
5. аграмматические ошибки (нарушения словообразования, согласования, управления, употребления предлогов).

В рамках реализации **второго этапа** констатирующего эксперимента (углубленное обследование письма) были проведены следующие виды письменных работ: слуховой диктант, списывание с печатного текста, свободное письмо, исправление деформированного текста.

Также на втором этапе эксперимента было проведено обследование устной речи по следующим направлениям: обследование навыка дифференциации фонем; обследование звукопроизношения; обследование сформированности навыков языкового анализа. Эти речевые пробы были даны с целью выявления речевых механизмов нарушения письменной речи.

Изучив психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы обнаружили отсутствие методик для обследования

письменной речи обучающихся с задержкой психического развития. Для проведения обследования нами были адаптированы имеющиеся методики по обследованию письменной речи в соответствии с психофизиологическими особенностями обучающихся с задержкой психического развития.

Таким образом, **авторский вклад** в организации обследования заключается в адаптации методик по обследованию письменной речи для обучающихся с задержкой психического развития:

подбор стимульного материала,

увеличение продолжительности обследования,

оказание организующей помощи,

адаптация балльной оценки письменной речи, предложенной Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной.

Углубленное обследование письменной речи

Методика проведения слухового диктанта (Т. В. Ахутина)

Цель данной методики – уточнение симптоматики и степени выраженности дисграфических ошибок, допущенных обучающимися в текущих работах.

Методика проведения: перед проведением письменной работы, обучающимся подробно объясняется процедура проведения обследования. Для письма под диктовку предлагаются специально отобранные диктанты, соответствующие возрастным и программным требованиям. Текст должен быть незнаком детям. Диктант читает логопед. Текст диктанта читается громко, с одинаковой скоростью, четкой артикуляцией, но без проговаривания сложных для написания мест в словах. Диктант после написания проверяется.

Материал для проведения: текст диктанта (приложение Б).

Методика проведения свободного письма

Цель данной методики – уточнение симптоматики и степени выраженности дисграфических ошибок, допущенных обучающимися в текущих

работах.

Инструкция для проведения. Ребенку предлагается внимательно рассмотреть картинки. Логопед уточняет, понятно ли ребёнку, что нарисовано на картинках? Логопед предлагает ребенку разложить картинки по порядку, составь к каждой картинке предложение так, чтобы получился рассказ. Предложения ребенок должен повторить вслух, затем записать эти предложения в тетрадь.

Материал для проведения исследования: серия картинок «Щенок» (приложение Б).

Методика проведения исправления деформированного текста (по А. Н. Корневу)

Методика представляется собой сенсibilизированный тест на выявление дисграфических нарушений посредством списывания и исправления деформированного текста.

Методика была адаптирована следующим образом: была оказана организующая помощь – логопедом прочитан исходный текст.

Материал для проведения исследования: деформированный текст (приложение Б).

Методика проведения списывания с печатного текста

Для списывания с печатного текста каждому ученику предлагаются индивидуальные листочки с образцом контрольного текста. Время выполнения списывания ограничивается временными рамками, отводимыми для данного вида письменной работы.

Материал для проведения: печатный текст (приложение Б).

Обследование устной речи

Цель – выявить речевые механизмы нарушений письменной речи.

Метод: индивидуальный констатирующий эксперимент. При проведении индивидуального констатирующего эксперимента использовались вопросы и стимульный материал, предложенный А. В. Мамаевой [48, с. 42-43]

(приложение Б).

На данном этапе было проведено обследование устной речи по следующим направлениям:

1. обследование навыка дифференциации фонем;
2. обследование звукопроизношения;
3. обследование сформированности навыков языкового анализа.

При обследовании навыка дифференциации фонем было предложено 5 серий заданий, по 20 заданий в каждой серии. Учащимся предлагались картинки, в наименованиях для выбора присутствовал как заданный звук, так и оппозиционный (приложение Б).

При обследовании звукопроизношения детям предлагалось повторять за логопедом слова с заданным звуком. С этой целью было предложено обучающимся 5 серий заданий:

- 1 серия - произношение свистящих: С, СЬ, З, ЗЬ, Ц;
- 2 серия - произношение шипящих: Ш, Ж, Ч, Щ;
- 3 серия - произношение слов со звуками: Р, РЬ;
- 4 серия - произношение слов со звуками: Л, ЛЬ;
- 5 серия-все остальные звуки (приложение Б).

При обследовании сформированности навыков языкового анализа детям было предложено ответить на вопросы: сколько слов в предложении? Какое второе слово в этом предложении? Какое последнее слово в этом предложении? Сколько слогов в слове? И т.д. (приложение Б).

Оценка выполнения

Нами была предусмотрена количественная оценка результатов выполнения заданий первой серии (первичного обследования письма на основе анализа письменных работ обучающихся) и второй серии (специальных речевых проб: слуховой диктант, списывание с печатного текста, свободное письмо, исправление деформированного текста).

Оценка успешности или продуктивность (правильность) выполнения заданий определялась в соответствии с рекомендациями по обработке результатов обследования письма школьников Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной.

Количественная обработка результатов: каждая ошибка оценивалась в 1 балл, затем баллы суммировались по видам выявленных ошибок.

В соответствии с задачами исследования нами были выделены условные уровни, определяющие характер успешности овладения письмом – выше среднего, средний, ниже среднего, низкий.

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента нами условно выделено 4 уровня успешности в зависимости от количества ошибок каждого типа в специально подобранном тексте.

- выше среднего - до 3 ошибок.
- средний -4-7 ошибок,
- ниже среднего - 8-11 ошибок,
- низкий - 12 ошибок и более.

2.2 Анализ результатов исследования особенностей письма у младших школьников с задержкой психического развития

Нами проведен количественный и качественный анализ по каждому этапу констатирующего эксперимента.

На основе анализа результатов первого и второго этапа констатирующего эксперимента были выявлены наиболее часто встречающиеся специфические ошибки письма школьников младших классов с задержкой психического развития.

Показатели частотности ошибок письма обучающихся младших классов с задержкой психического развития представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Частотность ошибок письма обучающихся младших классов с задержкой психического развития

Специфические ошибки, связанные с видом дисграфии	Количество обучающихся, допустивших ошибки (чел.)	%
Дисграфия на почве языкового анализа и синтеза	9	90%
Акустическая дисграфия	5	50%
Артикуляторно-акустическая дисграфия	5	50%
Аграмматическая дисграфия	3	30%
Оптическая дисграфия	8	80%

Таким образом, можно сделать вывод, что 100 % испытуемых допускают в своих письменных работах дисграфические ошибки, из них преобладают ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза - 90%; ошибки на дифференциацию фонем - 50%, оптические ошибки - 80%; аграмматические ошибки - 30%, ошибки, обусловленные несформированностью фонематических представлений - 50%.

Качественный анализ результатов первого и второго этапа констатирующего эксперимента позволил выявить специфические трудности письма младших школьников с задержкой психического развития, обусловленные несформированностью тех или иных операций письма (несформированностью операций языкового анализа и синтеза, недостаточностью лексико-грамматического строя языка, фонематическим

недоразвитием, недоразвитием процессов зрительного гнозиса).

Анализ наиболее часто встречающихся трудностей на письме, связанных с анализом и синтезом речевого потока у младших школьников с задержкой психического развития, показал, что самыми распространенными трудностями, обусловленными *несформированностью языкового анализа и синтеза*, были ошибки, связанные с неумением определять границы предложения, что проявлялось в отсутствии точек и заглавных букв. Эти ошибки встречались у 80% обучающихся.

Так у некоторых учащихся заглавная буква ставится лишь в начале диктанта, а точка – только в его конце. У других учащихся новое предложение начинается с заглавной буквы, хотя точки в конце предыдущего предложения нет, или наоборот: конец предложения обозначается точкой, но отсутствует заглавная буква в начале следующего предложения. Также наблюдается нарушение деления предложений на слова (слитное написание слов, особенно предлогов с другими словами; отдельное написание слова; отдельное написание приставки и корня слова).

Среди ошибок, обусловленных *несформированностью языкового анализа и синтеза*, у 60% обучающихся выступают ошибки, обусловленные искажением звуко-буквенной структуры слова. Часто дети с задержкой психического развития писали слитно предлоги с существительными и местоимениями («вводу»- 4 случая, «польду»- 4 случая, «сошколы»- 3 случая, «заними»- 2 случая, «сним» - 1 случай, «изшколы» - 1 случай, «ивася» - 1 случай). Слитное написание знаменательных частей речи так же было характерно для письменных работ третьеклассников с задержкой психического развития (3 ошибки).

Среди ошибок, обусловленных *несформированностью языкового анализа и синтеза*, у 60% встречаются ошибки на пропуски и перестановки букв. Среди них самыми распространенными ошибками у детей с задержкой психического

развития являются пропуски гласной буквы (6 случаев: «падл», «побежл»), перестановки букв (4 случая: «трестнул», «падад»), пропуск согласной буквы (3 случая: «морозый», «мальчи»). У нормально развивающихся детей таких ошибок не наблюдается.

У младших школьников с задержкой психического развития больше всего выявлено ошибок, связанных с несформированным анализом текста на предложения, и слов на звуки. Это свидетельствует о том, что дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза речевого потока являются самой распространенной у детей данной группы.

Обобщенные данные по количеству и характеру ошибок, обусловленных несформированностью языкового анализа и синтеза у обучающихся начальных классов с задержкой психического развития, представлены на рисунке 1.

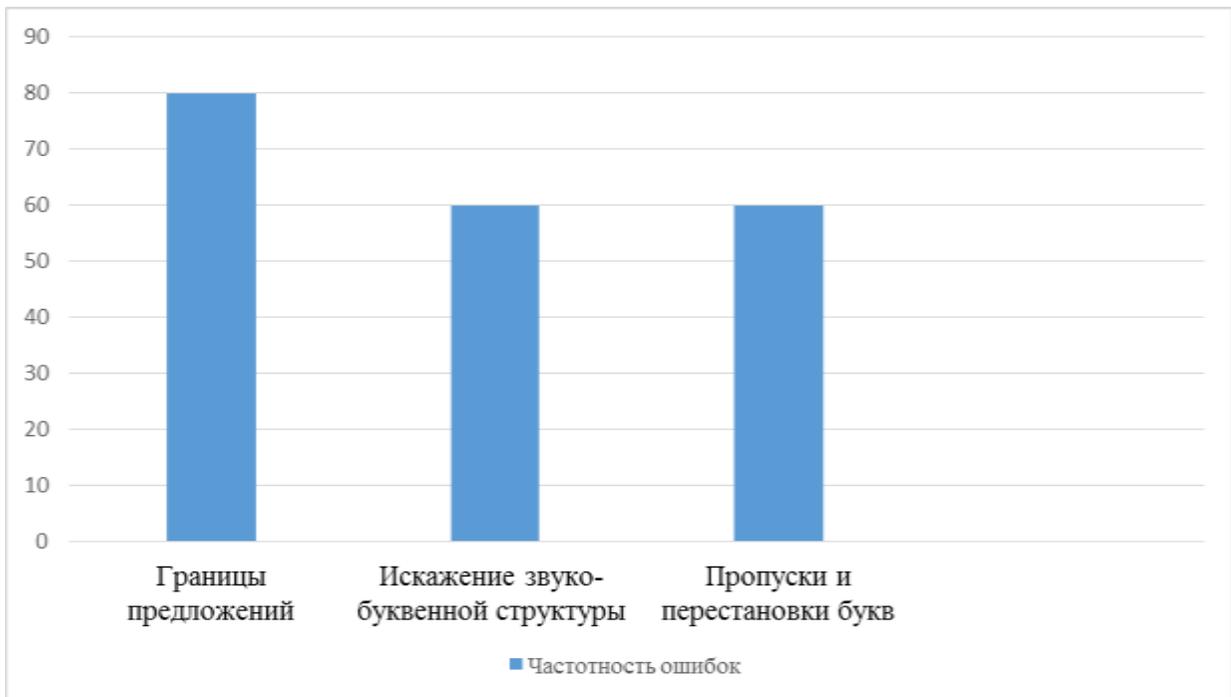


Рисунок – 1 Частотность ошибок, обусловленных несформированностью языкового анализа и синтеза (% учащихся, допустивших ошибки)

На втором месте по распространенности (80% от общего числа допущенных ошибок) у обучающихся с задержкой психического развития

находятся оптические ошибки, связанные с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа, синтеза и пространственных представлений. Эти ошибки проявляются в заменах оптически сходных букв на письме, не дописывании и написании лишних элементов букв.

У детей с задержкой психического развития встречаются ошибки, связанные с пропуском элементов букв (о-а - 6 случаев, т-п - 2 случая, м-л - 2 случая), с написанием лишнего элемента (ш-и-1 случай, л-м-1случай). В трех случаях у детей с задержкой психического развития наблюдались замены рукописных букв, состоящих из одинаковых, но различно расположенных в пространстве элементов (увидел – «увибел», ребята – «редята»). Необходимо отметить тот факт, что зеркальное написание букв у данной группы детей не наблюдалось.

Результаты констатирующего эксперимента позволяют говорить о достаточной распространенности проявления оптической дисграфии: у 8 из 10 испытуемых с задержкой психического развития.

Обобщенные данные по количеству и характеру ошибок, обусловленных недоразвитием зрительного гнозиса, анализа, синтеза и пространственных представлений (оптическая дисграфия) у обучающихся начальных классов с задержкой психического развития, представлены на рисунке 2.

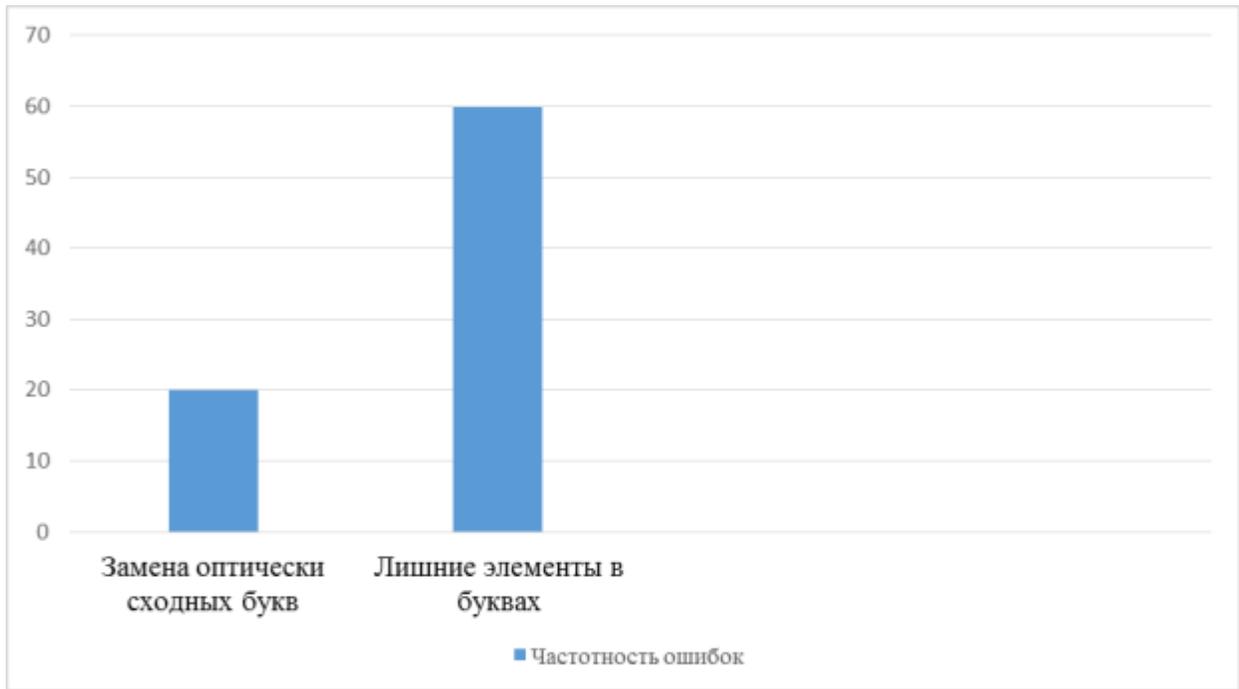


Рисунок – 2 Частотность оптических ошибок (% учащихся, допустивших ошибки)

На третьем месте по распространенности у детей с задержкой психического развития находятся ошибки, связанные с *акустической дисграфией*.

Значительные трудности вызывает у третьеклассников с задержкой психического развития обозначение мягкости согласных на письме мягким знаком, а именно, 10 ошибок характера дефектов смягчения. Из них отмечаются ошибки, обусловленные игнорированием смягчения. Так, наиболее часто встречаются ошибки, связанные с написанием слов «спустились» и «чуть» («спустилис» - 3 случая, «чут» - 2 случая). В письме разных учащихся среди ошибок немотивированного смягчения наблюдалось несколько случаев написания лишнего мягкого знака: «спусьтились» - 2 случая. К ошибкам, связанным с проявлением акустической дисграфии, относят ошибки, связанные с заменами по буквенному или артикуляторному сходству. Таких ошибок у

испытуемой группы не выявлено.

Наши наблюдения совпадают с данными Р.Д. Триггер, которая среди типичных для детей с задержкой психического развития ошибок характера акустической дисграфии, отмечает, что, прежде всего у этой категории детей преобладают ошибки, связанные с обозначением мягкости согласных на письме. Что касается взаимозамен согласных по артикуляционной и акустической близости, то они занимают относительно незначительное место в письменных работах детей с задержкой психического развития.

Обобщенные данные по количеству и характеру ошибок, связанных с акустической дисграфией, представлены на рисунке 3.

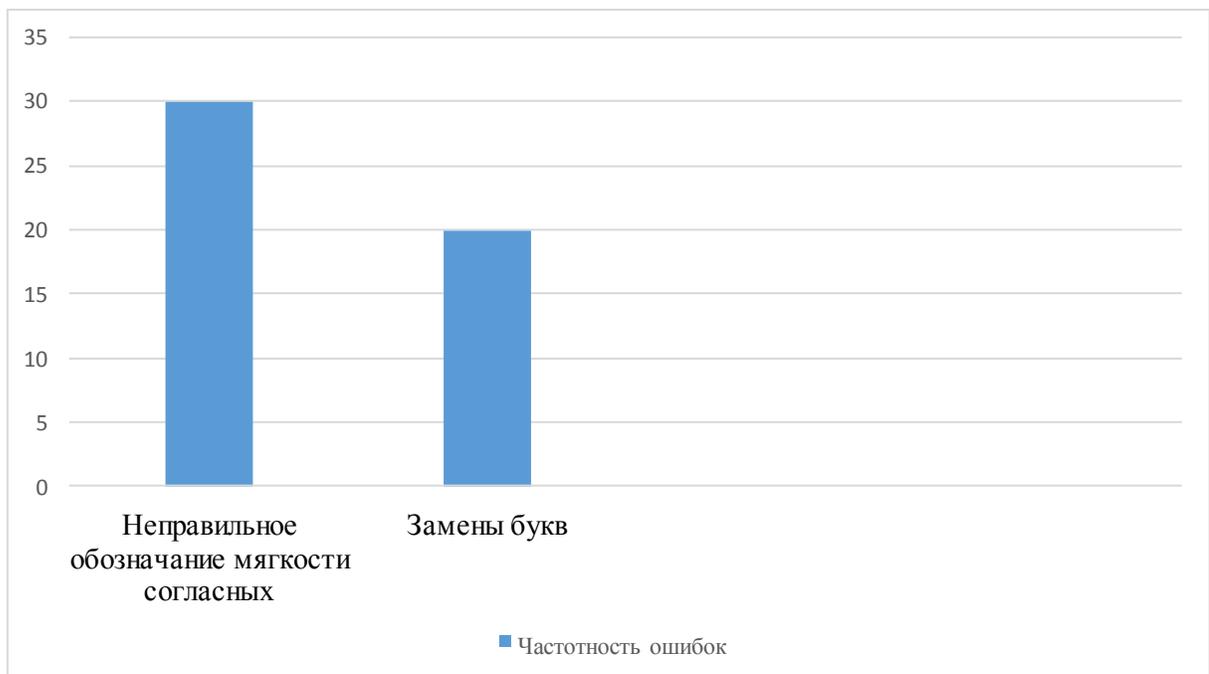


Рисунок – 3 Частотность ошибок, обусловленных акустической дисграфией (% учащихся, допустивших ошибки)

Реже всего на письме у учащихся третьего класса с задержкой психического развития встречались ошибки, связанные с проявлением

аграмматической дисграфии (30%). Причем больше всего аграмматизмов отмечается в самостоятельном виде письменных работ – описании серии картинок. Наблюдаются трудности конструирования сложных по структуре предложений, пропуски членов предложений, нарушение последовательности слов в предложении. Многочисленные неуместные повторы слов.

Обобщенные данные по количеству и характеру ошибок, связанных с проявлением аграмматической дисграфии, представлены на рисунке 4.

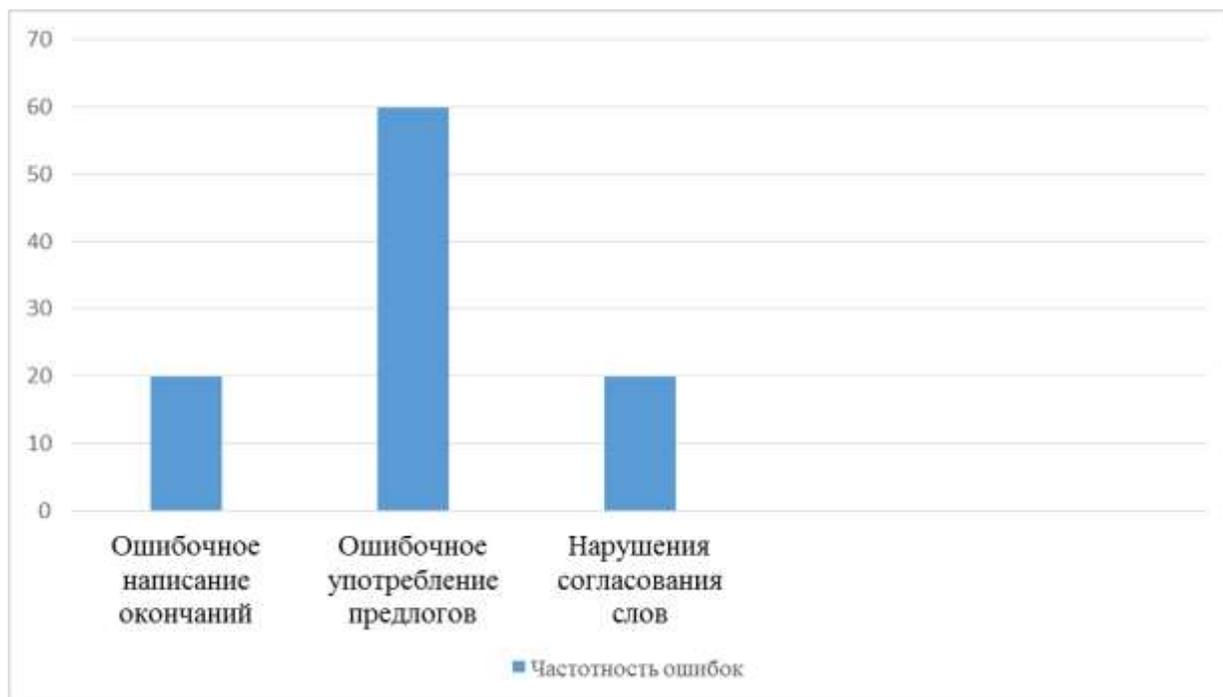


Рисунок – 4 Анализ аграмматических ошибок
(% учащихся, допустивших ошибки)

У 30 % обучающихся в письменных работах встретились ошибки, обусловленные неполноценностью кинестетических ощущений и представлений, сопряженных с трудностями дифференциации звуков. Эти дети

пишут неправильно, опираясь на неправильное проговаривание (пишут так, как проговаривают). Характерные ошибки для данного вида дисграфии, допущенные в письменных работах обучающимися: замены букв, которые соотносятся с заменами звуков в устной речи (20%), пропуски букв, которые соотносятся с заменами звуков в устной речи (10%).

Обобщенные данные по количеству и характеру ошибок, связанных с проявлением артикуляторно-акустической дисграфии, представлены на рисунке 5.

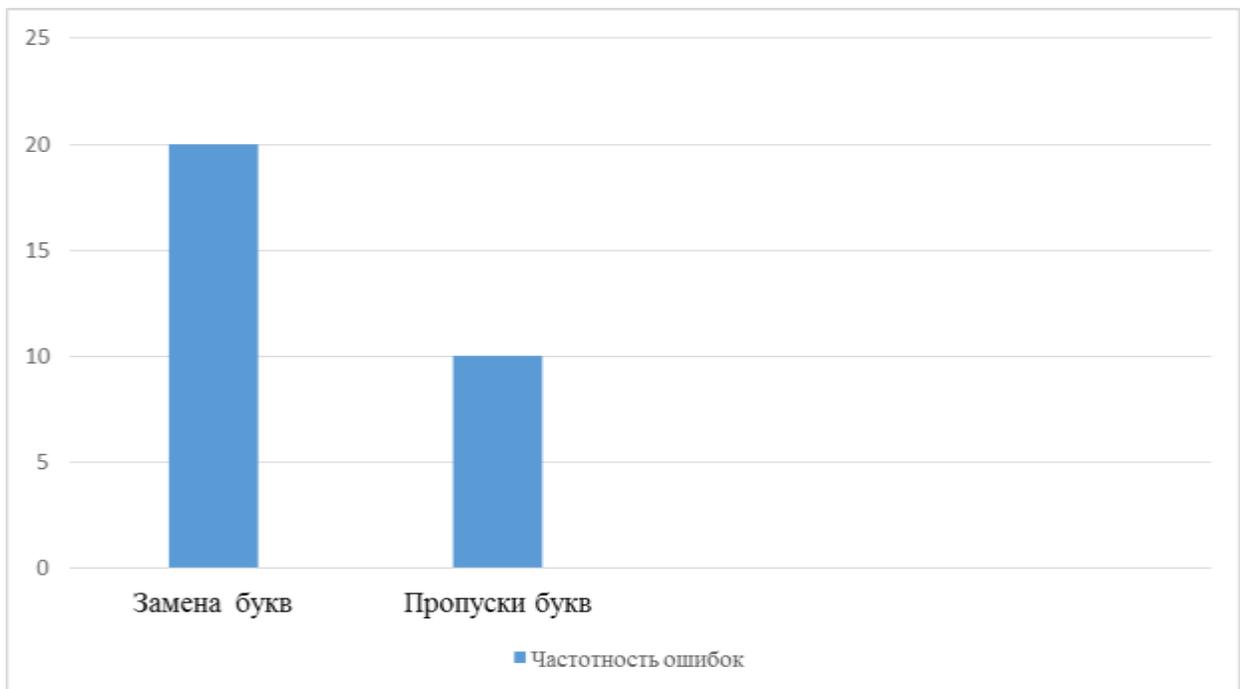


Рисунок – 5 Частотность ошибок, обусловленных артикуляторно-акустической дисграфией (% учащихся, допустивших ошибки)

Анализируя письменные работы учащихся с задержкой психического развития, необходимо отметить сочетаемость ошибок, связанных с проявлением различных видов дисграфии.

Прежде всего, обращает на себя внимание то, что у девяти детей (90%) с задержкой психического развития отмечаются стойкие специфические ошибки,

которые можно рассматривать, как проявление смешанного вида дисграфии. У 6-ти третьеклассников группы наблюдаются стойкие ошибки, обусловленные несформированностью языкового анализа и синтеза. Только у одного ребенка (10%) с задержкой психического развития выявлены единичные случаи специфических ошибок (рисунок 6).

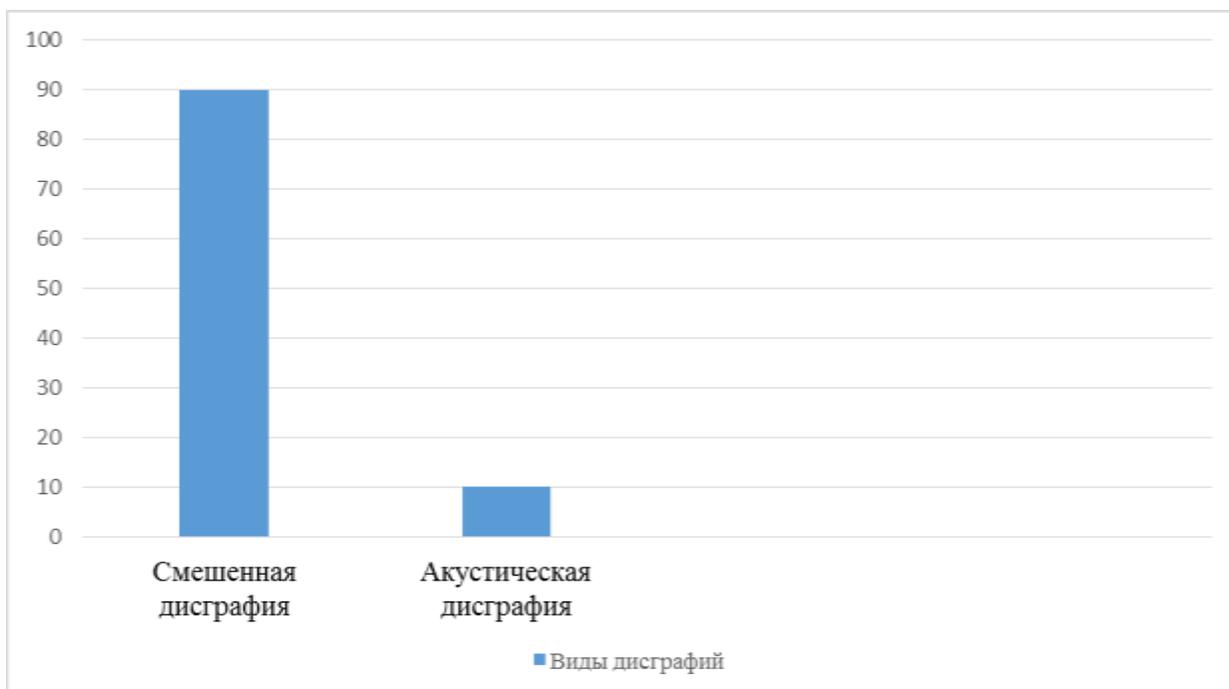


Рисунок – 6 Распределение обучающихся по видам дисграфий
(количество человек)

В соответствии с задачами исследования нами были выделены *условные уровни, определяющие характер успешности овладения письмом обучающихся младших классов с задержкой психического развития.*

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента нами условно выделено 4 уровня успешности в зависимости от количества ошибок каждого типа в специально подобранном тексте.

- выше среднего - до 3 ошибок.
- средний -4-7 ошибок,

- ниже среднего - 8-11 ошибок,
- низкий - 12 ошибок и более.

Обобщая данные, полученные в ходе первого и второго этапа констатирующего эксперимента, мы определили общий уровень, определяющий успешность овладения процессом письма (рисунок 7).

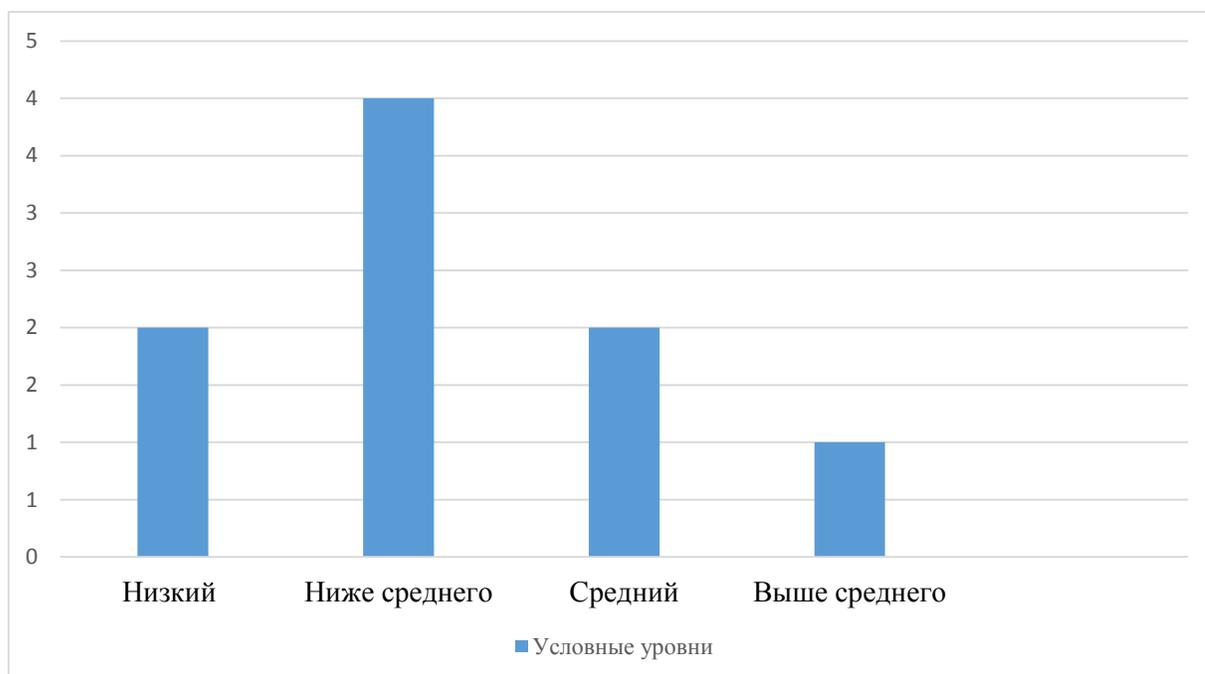


Рисунок – 7 Распределение испытуемых по условным уровням, определяющим успешность овладения процессом письма (количество человек)

Обобщенные данные по выявленным условным уровням говорят о том, что среди младших школьников с задержкой психического развития преобладают учащиеся (4 чел./40%), находящиеся на уровне «ниже среднего», т. е. допустившие в большинстве работ от 8 до 11 ошибок.

«Условно средний» и «условно высокий» уровни продемонстрировали 2 чел./20% и 1 чел./10% соответственно.

На «условно низком» уровне находятся 20% обучающихся.

Количественные результаты констатирующего эксперимента подтвердили гипотезу о том, что у обучающихся начальных классов с задержкой психического развития имеется ряд нарушения письма.

Учитывая выявленную нами соотнесенность большинства обучающихся с «условно низким» и «низким» уровнем овладения письмом, можно утверждать, что у большинства школьников с задержкой психического развития нарушения письма препятствуют успешности обучения.

Анализ данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволяет определить особенности нарушений письма младших школьников с задержкой психического развития.

Так нами выявлено преобладание смешенной дисграфии. В письме детей с задержкой психического развития, имеющих дисграфию, встречаются типы ошибок, относящиеся к разным видам дисграфий. Таким образом у 90% испытуемых можно констатировать смешенную дисграфию.

В письме младших школьников с задержкой психического развития встречается большое количество дисграфических ошибок. У 100 % детей ошибки в письме имеют стойкий повторяющийся характер и содержатся во всех видах письменных работ.

Следующая особенность, выявленная нами, – преобладание в письменных работах детей специфических ошибок, связанных с нарушением языкового анализа и синтеза, на фоне ошибок, обусловленных другими видами дисграфий. Мы предполагаем, что это может быть связано с особенностями внимания, мышления, памяти обучающихся с задержкой психического развития.

Большинство обучающихся исследуемой категории находятся на уровне овладения письмом «ниже среднего» и «низком» (40% и 20% соответственно), что говорит о возможных трудностях в обучении, трудностях овладения адаптированной основной общеобразовательной программой.

Также следует отметить, что у третьеклассников с задержкой психического развития наблюдалось большое количество орфографических ошибок на письме.

Все эти особенности необходимо учитывать при устранении проявлений дисграфии у данной группы учащихся.

2.3. Методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей письма у младших школьников с задержкой психического развития

Результаты исследования позволили составить методические рекомендации по преодолению нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития.

Логопедическая работа должна быть построена с учетом как специальных принципов логопедического воздействия, так и общедидактических.

Принципы коррекционно-логопедической работы по преодолению выявленных особенностей сформированности особенностей письма.

- раннее начало коррекции;
- принцип тесной взаимосвязи развития речи и познавательных процессов;
- принцип взаимосвязи развития речи и моторики;
- принцип поэтапного формирования умственных действий;
- принцип развития (учета зоны актуального и ближайшего развития, по Л.С. Выготскому);
- онтогенетический принцип.

На наш взгляд, для эффективного коррекционно-развивающего процесса необходим комплексный подход к преодолению нарушений, при котором

реализуются следующие направления: психотерапевтическая работа, лечебно-педагогические мероприятия и логопедическая помощь.

В рамках нашего исследования остановимся подробнее на логопедической работе.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, логопедическая работа с учащимися с интеллектуальными нарушениями должна строиться с учетом следующих *специфических образовательных потребностей*:

необходимость коррекции психофизического развития;

обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы и нейродинамики психических процессов обучающихся с задержкой психического развития (быстрой истощаемости, низкой работоспособности, пониженного общего тонуса и др.);

организация образовательной деятельности с учетом специфики усвоения знаний, умений и навыков обучающимися с задержкой психического развития с учетом темпа учебной работы ("пошаговом" предъявлении материала, дозированной помощи взрослого, использовании специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию обучающегося, так и компенсации индивидуальных недостатков развития);

учет актуальных и потенциальных познавательных возможностей, обеспечение индивидуального темпа обучения и продвижения в образовательном пространстве;

постоянное стимулирование познавательной активности, побуждение интереса к себе, своей деятельности;

специальное обучение «переносу» сформированных знаний и умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью;

постоянная актуализация знаний, умений и одобряемых обществом норм поведения;

использование преимущественно позитивных средств стимуляции деятельности и поведения.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что одной из особенностей нарушений письма младших школьников с задержкой психического развития является преобладание смешенной дисграфии.

Учитывая эти данные, мы определили следующие *направления коррекционной логопедической работы* с обучающимися младших классов с задержкой психического развития:

совершенствование фонематической дифференциации звуков речи и усвоение их правильного буквенного обозначения на письме – коррекции дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания;

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 звукословную 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.

Следующая особенность нарушений письма младших школьников с задержкой психического развития – *преобладание специфических ошибок*,

связанных с проявлением дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза (90%); наличие в меньшем количестве ошибок, связанных с проявлением аграмматической (30%), оптической дисграфий (80%), акустико-артикуляторной дисграфии (50%), дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания (50%).

Эти данные констатирующего эксперимента необходимо учитывать при организации коррекционно-логопедического воздействия с целью преодоления нарушений письма младшими школьниками в части определения групповой и индивидуальной работы. Т.е. для эффективной коррекционно-логопедической работы необходим дифференцированный подход в зависимости от выявленных нарушений письма у каждого школьника .

Содержание коррекционно-логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития

Направления работы в соответствии с выявленными особенностями письма	Содержание коррекционно-логопедической работы в соответствии с уровнями сформированности письменной речи	
	Низкий уровень, обучающихся младших классов с задержкой психического развития	Средний уровень, обучающихся младших классов с задержкой психического развития
коррекция дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза	<p align="center"><i>Содержание работы:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. работа на уровне слова (над персеверациями, антиципаниями, пропусками), 2. работа на уровне предложения (над слитным написанием слов, раздельным написанием частей слов), 3. работа на уровне определения границ предложения. <p align="center"><i>Задания и упражнения, способствующие преодолению</i></p>	<p align="center"><i>Содержание работы:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. работа на уровне предложения (над слитным написанием слов, раздельным написанием частей слов), 2. работа на уровне определения границ предложения. <p align="center"><i>Задания и упражнения, способствующие преодолению нарушений письма</i></p> <p align="center">Составление предложений к картинкам с опорой на графические схемы.</p> <p align="center">Распространение записанных на</p>

	<p><i>нарушений письма</i></p> <p>Подбор слов с заданным количеством слогов, звуков.</p> <p>Отбор картинок, в названиях которых содержится определенное количество слогов, звуков.</p> <p>Придумывание (подбор) слов, первый слог или звук которых по очереди предлагается ребенком и логопедом.</p> <p>Разгадывание и составление слоговых и буквенных кроссвордов и другие упражнения. Заполнение схем слов к названиям картинок.</p> <p>Графическая запись диктуемых предложений, слов. Ребенку предлагается записать предложение или слово в виде схемы.</p> <p>Составление предложений с заданным количеством слов (с опорой на картинку и без картинок).</p>	<p>карточках предложений с опорой на соответствующие картинки.</p> <p>Составление графических схем данного и нового предложений.</p> <p>Составление предложений по предложенной схеме без опоры на картинку.</p> <p>Составление предложений с заданным количеством слов (с опорой на картинку и без картинок).</p> <p>Графическая запись диктуемых предложений, слов. Ребенку предлагается записать предложение или слово в виде схемы.</p> <p>Совместное исправление записанных на карточках деструктивных предложений с опорой на соответствующие сюжетные картинки (вставка пропущенных слов,</p>
--	--	--

	<p>Составление предложений по предложенной схеме без опоры на картинку.</p> <p>Расширение записанных на карточках предложений с опорой на соответствующие картинки. Составление графических схем данного и нового предложений.</p> <p>Составление предложений к картинкам с опорой на графические схемы.</p> <p>Совместное исправление записанных на карточках деструктивных предложений с опорой на соответствующие сюжетные картинки (вставление пропущенных слов, добавление части слова, перестановка слов и изменение окончаний слов в предложениях типа: «Чашка разбила Петю»).</p>	<p>добавление части слова, перестановка слов и изменение окончаний слов в предложениях типа: «Чашка разбила Петю»).</p>
коррекция дисграфии на	<i>Содержание работы:</i>	<i>Содержание работы:</i>

<p>почве нарушения фонемного распознавания</p>	<p>1. работа над дифференциацией по твердости-мягкости,</p> <p>2. работа над дифференциацией аффрикат и их компонентов,</p> <p>3. работа над дифференциацией гласных (Е-И в сильной позиции),</p> <p>4. работа над дифференциацией звонких и глухих согласных</p> <p><i>Задания и упражнения, способствующие преодолению нарушений письма</i></p> <p>Логопед раздает детям карточки со схемами звуков, дает задание: если услышишь звук [с], подними карточку с «улыбочкой», а если услышишь звук [ш] — карточку с «квадратом»</p> <p>Называются изолированные звуки: с, с, ш, с, ш, ш, с, ш, с, ш.</p>	<p>работа с каждым из смешиваемых звуков (уточнение признаков звука);</p> <p>упражнения по дифференциации смешиваемых звуков (сравнение признаков звуков).</p> <p><i>Задания и упражнения, способствующие преодолению нарушений письма</i></p> <p>Прослушай предложение, назови слова со звуком [с].</p> <p>Спиши слова, вставь пропущенные буквы «с» и «ш»: ...у...а, на...ме...ить, ...а...а, па...ту...ок, ...ме..ной, ...лы...у, ... тару...ка. Проверь, подчеркни буквы «с» и «ш».</p> <p>Прослушай предложения и выпиши слова со звуком [с]: <i>Шумят на ветру вершины сосен. У подъезда посадили кусты шиповника. В подполе</i></p>
--	---	--

	<p>Запиши в тетради тот слог, который повторяется: са-са-ша, шо-сошо, сы-сы-ши, аш-ас-аш, ус-уш-уш.</p> <p>Расставь картинки в два вагончика (используется наборное полотно «Паровозик»): в первый вагончик — слова со звуком [с], во второй — со звуком [ш]. Предметные картинки: слон, мышь, сумка, мост, лошадь, вишня, камыш, коса.</p> <p>Запиши под диктовку слова в два столбика — со звуком [с] и со звуком [ш]: мишка, миска, кошка, барсук, старик, шишки, насос, спать, шумит, башня. Подчеркни буквы «с» и «ш» синим карандашом.</p> <p>Придумай слова со звуком [с] и со звуком [ш], соответствующие схеме.</p>	<p><i>тихонько шуршит мышь.</i></p> <p>Запиши под диктовку предложения: <i>Саша решил сложную задачу. Школьник сам решил ошибку.</i> Проверь, подчеркни буквы «с» и «ш».</p>
--	--	--

<p>коррекция акустико-артикуляторной дисграфии</p>	<p><i>Содержание работы:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. уточнение каждого из смешиваемых звуков 2. слуховая и произносительная дифференциация смешиваемых звуков <p><i>Задания и упражнения, способствующие преодолению нарушений письма</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. рассматривание движения артикуляционных органов при произнесении звука 2. Опираясь на зрительный анализатор, также осуществляется при рассматривании беззвучной артикуляции, с использованием схем. 3. Оpozнание изучаемого звука в чужой речи. Ребенку предлагается послушать текст и определить, какой звук встречается чаще всего. Текст 	<p><i>Содержание работы:</i></p> <p>Устные и письменные упражнения с постепенным усложнением речевого материала в последовательности: выделение звука на фоне других звуков; в слоге; в слове; в предложении в тексте;</p> <p><i>Задания и упражнения, способствующие преодолению нарушений письма</i></p> <p>Ребенок учится опознавать звук, руководствуясь восприятием звука и его артикуляцией, но на основе собственных представлений. На столе выкладываются предметные карточки. Необходимо отобрать картинки с изображением предметов, в названии которых имеется изучаемый звук.</p> <p>Преобразовать слова:</p>
--	--	--

	<p>подбирается так, чтобы изучаемый звук находился в начале, середине и конце слова (<i>сумка, масло, нос</i>);</p> <p>4. Подобрать слова, в которых звук Л в начале слова; (в конце слова, в середине слова);</p> <p>5. Найти общий звук в данных словах.</p> <p>6. Разложить картинки под графическими схемами.</p>	<p>добавляя звук (<i>рот – крот, мех – смех, осы – косы</i>);</p> <p>изменяя один звук слова (<i>сом – сок, суп – сук – сор</i>);</p> <p>переставляя звуки (<i>пила – липа, палка – лапка, кукла – кулак</i>).</p> <p>Какие слова можно составить из букв одного слова.</p> <p><i>СТВОЛ</i> – <i>стол, вол.</i></p> <p><i>КРАПИВА</i> – <i>карп, ива, парк, рак.</i></p> <p>Назвать слово, в котором звуки расположены в обратном порядке.</p> <p><i>Кот – ток, нос – сон.</i></p>
<p>коррекция аграмматической дисграфии</p>	<p><i>Содержание работы:</i></p> <p>1. устранение возможных нарушений словообразования и словоизменения;</p> <p>2. развитие навыков согласования в словосочетании и предложении</p> <p>3. Работа с морфемным составом слова.</p>	<p><i>Содержание работы:</i></p> <p>1. устранение возможных нарушений словообразования и словоизменения;</p> <p>2. развитие навыков согласования в словосочетании и предложении</p> <p>3. Работа с морфемным составом слова.</p>

	<p>4. Ударение.</p> <p>5. Дифференциация приставок и предлогов</p> <p>6. Дифференциация единственного и множественного числа существительных</p> <p>7. образование множественного числа существительных с чередованиями в основе</p> <p>8. согласование прилагательных с существительными в единственном и множественном числе</p> <p>9. образование качественных, относительных, притяжательных прилагательных</p> <p>10. согласование глаголов и существительных в числе.</p> <p>11. изменение глаголов по времени</p> <p>12. Образование глаголов приставочным способом</p>	<p>4. Ударение.</p> <p>5. Дифференциация приставок и предлогов</p> <p><i>Задания и упражнения, способствующие преодолению нарушений письма:</i></p> <p>1. Написание списка картинок для логопедического кабинета.</p> <p>Логопед и ребенок совместно составляют подписи к простым, а затем более сложным сюжетным картинкам.</p> <p>Предложение обговаривается, под картинкой раскладываются полоски по количеству слов. Запись осуществляется с проговариванием вслух.</p> <p>Предварительно устанавливается, кто будет «вести» — проговаривать вслух, кто «ведомый» — подстраиваться под темп проговаривания. Запись осуществляется на листках, в столбик.</p>
--	---	--

	<p><i>Задания и упражнения, способствующие преодолению нарушений письма</i></p> <p>1. Учащиеся упражняются в различении слов, имеющих различные грамматические формы (сын, сына, к сыну, о сыне); разные слова с одинаковыми окончаниями (на столах, на партах, в сумках, в тетрадях); однокоренными словами (земля, земляк, земляника, земляничное); слова, образованных с помощью разных приставок от одного корня (прилететь, о долететь, перелететь, улетать, залетать); слова, имеющих одинаковые приставки, но разные корни (прилететь, прибежать, приехать, прискакать)</p> <p>2. вставлять в предложение наиболее</p>	<p>2. Написание списка рассказов для логопедического кабинета.</p> <p>Логопед и ребенок совместно составляют (по предложению) рассказы по серии сюжетных картинок и записывают предложения с поочередной сменой «ведущего» и «ведомого».</p> <p>3. Отрабатываются различные виды высказываний, учебные диалоги, которые постепенно становились все более развернутыми. Особое внимание уделяется формированию у детей способности к доказательствам, рассуждениям.</p>
--	---	--

		подходящие по смыслу глаголы действия (ученик ... ручку и ... слово);	
коррекция дисграфии	оптической	<p><i>Содержание работы:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие зрительного восприятия и зрительного гнозиса 2. Развитие зрительного анализа и синтеза 3. Формирование речевых обозначений зрительно пространственных отношений 4. Дифференциация смешиваемых букв изолированно, в словах, в предложениях и в тексте <p><i>Задания и упражнения, способствующие преодолению нарушений письма</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Дорисовать круг, квадрат, овал до какого-нибудь предмета. 2. Найти две одинаковые картинки в ряду. 	<p><i>Содержание работы:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование речевых обозначений зрительно пространственных отношений 2. Дифференциация смешиваемых букв изолированно, в словах, в предложениях и в тексте <p><i>Задания и упражнения, способствующие преодолению нарушений письма</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Прочитать в таблице сначала все слоги, составленные из строчных букв, а потом все слоги, составленные из заглавных букв. 2. Сравнить прописную и строчную буквы: рукописные пары. 3. Чтение слоговых таблиц с оптически

	<p>3. Найти и обвести в кружок все буквы «т»</p> <p>4. Найти буквы, состоящие из одинакового количества элементов – «палочек»</p> <p>5. Узнать и дописать недорисованную букву</p> <p>6. опознание «зашумленных» изображений – найти все буквы, которые спрятались на картинке.</p>	<p>сходными буквами</p> <p>4. «Графический диктант»</p>
--	---	---

Выводы по второй главе

Нами произведен констатирующий эксперимент по изучению особенностей нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития.

Анализ данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволил определить следующие особенности нарушений письма младших школьников с задержкой психического развития:

преобладание смешенной дисграфии, т. е. у 90% обучающихся встречались в письменных работах специфические ошибки, относящиеся к разным видам дисграфий;

дисграфические ошибки обучающихся с задержкой психического развития имеют стойкий повторяющийся характер и содержатся во всех видах письменных работ;

в письменных работах большинства обучающихся преобладают специфические ошибки, связанные с нарушением языкового анализа и синтеза, что на наш взгляд связано с особенностями внимания, мышления, памяти детей с задержкой психического развития;

уровень овладения письмом большинства обучающихся исследуемой категории мы квалифицировали как «условно ниже среднего» и «условно низкий»;

низкий уровень овладения процессом письма говорит о возможных трудностях овладения адаптированной основной общеобразовательной программой;

отмечено, что у третьеклассников с задержкой психического развития наблюдалось большое количество орфографических ошибок на письме.

По результатам констатирующего эксперимента, учитывая выявленные нами условные уровни овладения письмом, были определены направления коррекционной логопедической работы с младшими школьниками с

задержкой психического развития.

Заключение

В результате анализа литературы по проблеме исследования нами сделаны выводы о том, что нарушение письменной речи у детей с задержкой психического развития в настоящее время рассматривается как актуальная, теоретически и практически значимая проблема в логопедии.

Нарушения письма обнаружены у 92,5% (у 37 детей из 40) обучающихся 7 – 9 лет с задержкой психического развития (Ковшиков. У учащихся с задержкой психического развития причины возникновения дисграфии во многом вызваны несформированностью высших психических функций, которые осуществляют в норме процесс письма, помимо нарушений устной речи. (Т. А. Власова, У.В. Ульенкова, Ю.А. Костенкова, С.Г. Шевченко, Е.М. Мастюкова).

Нарушения письма у обучающихся с задержкой психического развития препятствуют успешности обучения, осложняют учебно-познавательную деятельность обучающихся.

В современной научно-педагогической литературе существует множество классификаций дисграфий. В нашем исследовании за основу взята классификация дисграфии, разработанная специалистами кафедры РГПУ им. А.И. Герцена и Р. И. Лалаевой, согласно данной классификации выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая дисграфия, дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания, дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, оптическая дисграфия.

На этапе констатирующего эксперимента было проведено первичное обследование письма посредством анализа выполнения текущих письменных работ обучающихся; углубленное обследование письма посредством выполнения специальных заданий, позволяющих определить симптоматику и оценить степень выраженности дисграфических ошибок (слуховой диктант, списывание с печатного текста, выполнение свободного письма). А также обследование

устной речи с целью определения речевых механизмов нарушений письменной речи.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что процесс письма младших школьников с задержкой психического развития имеет ряд особенностей. В частности нами отмечены преобладание смешанной дисграфии как основного вида дисграфии у 90 % обучающихся; стойкий повторяющийся характер дисграфических ошибок; преобладание специфических ошибок, связанных с нарушением языкового анализа и синтеза; условно низкий и «ниже среднего» уровень овладения письмом большинства обучающихся.

Выявленные особенности процесса письма обучающихся с задержкой психического развития позволили предположить о возможных трудностях овладения адаптированной основной общеобразовательной программой.

На основе выявленной в результате экспериментального исследования симптоматики и механизмов дисграфии нами составлены методические рекомендации для работы по выделенным направлениям.

Таким образом, цели и задачи нашего исследования реализованы, гипотеза доказана. В качестве дальнейшей перспективы исследования предполагается апробация предложенных методических рекомендаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азова, О.И. Диагностический комплект «Логопедическое обследование младших школьников»/ О.И.Азова - . М., М.: ТЦ Сфера, 2012. — 64 с.
2. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Чтение и письмо: трудности обучения и коррекция: Учеб. пособие / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. - М.,2001. - С. 7-20.
3. Белякова, Л.И., Иншакова О.Б., Немцова Н.Л. Проблемы зеркального письма у детей // Научные труды МПГУ. Серия: Психолого-педагогические науки. - М., 1999. - С. 451-456.
4. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие/Л.Н.Блинова. - М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. - 136 с.
5. Бурина, Е.Д. Преодоление нарушений письма у школьников (1-5 классы): Традиционные подходы и нестандартные приемы/ Е.Д. Бурина. – Санкт-Петербург: КАРО, 2016. – 192 с.
6. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования/ Л.С. Выготский. -М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519с.
7. Волоскова, Н.Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов//Чтение и письмо: трудности обучения и коррекция: Учеб. пособие/Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. - М., 2001. - С. 193-199.
8. Выготский, Л.С. Мышление и речь. - М., 1996.
9. Голубева, Г.Г. Логопедическая работа по преодолению нарушений фонетической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития: Дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Г.Г. Голубева, Екатеринбург.- 1996.- 206 с.
10. Городилова, В.И., Кудрявцева М.З. Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения. – СПб: КАРО, ДЕЛЬТА, 2008. –

384 с.

11. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие / О. Е. Грибова. – М.: Айрис – пресс, 2005. – 96 с.
12. Грибова, О.Е. Особенности формирования грамматического строя письменной речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: (13.0003): (В начальных классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи) / НИИ дефектологии. - М., 1990.
13. Грушевская М.С. Дисграфия у младших школьников: Автореф. дис. канд. пед. наук. (13.0003). - М., 1982.
14. Даньковская, Я.Ю. Аграмматизмы в устной и письменной речи учащихся младших классов с задержкой психического развития// Педагогика и психология. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова № 4, 2010.
15. Дети с задержкой психического развития / Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина. - М.: Педагогика, 1984. – 284с.
16. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III-VII классов. — Известия АПН РСФСР, вып. 78. — М., 1956
17. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды. — М., 2005.
18. Левина, Р.Е. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями чтения и письма // Логопедическая работа в школе / Под ред. Р.Е. Левиной. — М., 1953.
19. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма. — М., 1950.
20. Дисграфия, или Почему ребенок плохо пишет?/ Воронина Т.П. – Ростов н/Д:Феникс, 2017. – 95 с.
21. Дефектология: конспект лекций/В.А. Титов. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 380 с.
22. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320 с. + CD-диск.

23. Ефименкова, Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического слуха. Выпуск 1. Дифференциация гласных. М.: Национальный книжный центр, 2015. CD-диск.
24. Ефименкова, Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия. Выпуск 2. Часть 1. М.: Национальный книжный центр, 2015. CD-диск.
25. Ефименкова, Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического слуха. Выпуск 2. Часть 2: Дифференциация звонких и глухих согласных.- М.: Национальный книжный центр, 2015. CD-диск.
26. Ефименкова, Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического слуха. Выпуск 2. Часть 3: Дифференциация свистящих, шипящих, аффрикатов, Л-Р. - М.: Национальный книжный центр, 2015. CD-диск.
27. Ефименкова, Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью лексико-грамматической стороны речи. Выпуск 3. Часть 1. - М.: Национальный книжный центр, 2017. CD-диск.
28. Забродина, Л.В. Тексты и упражнения для коррекции лексико - грамматических нарушений речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.-метод, пособие/ Л.В.Забродина - М. : АСТ: Астрель, 2009.
29. Казакова В. А. Коррекция нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития // Молодой ученый. — 2016. — №19. - С. 352-355 с.
30. Киселёва, В.А. Выявление предпосылок нарушений письменной речи у дошкольников с ЗПР / В.А. Киселёва//Дефектология, 2005 .-№6.-С.41 – 47.
31. Козырева, О. А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема / О. А. Козырева // Вестник ТГПУ. – 2014. – №1. – С.112-115.

32. Козырева, О. А. Логопедические технологии: учебное пособие/ О. А. Козырева. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева – Красноярск, 2016. – 216 с.
33. Коржаева, Е.Е. Логопедическая работа с младшими школьниками с ЗПР. – М.:Сфера, 2011.
34. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие/Под ред. Н.Н Яковлевой. СПб: КАРО, 2013. – 208 с.
35. Корнев, А.М. Нарушения чтения и письма у детей. - СПб.: Речь,2003.-330с.
36. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах.- М.:ВЛАДОС, 1999.-224с.
37. Коррекция письменной речи в начальной школе: разработка занятий. 1-4 классы/авт.-сост. Н.П. Мещерякова, Е.В. Зубович, С.В. Леонтьев. _Волгоград: Учитель, 2009. – 235 с.
38. Лалаева, Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с ЗПР/Р. И. Лалаева, Н.В.Серебрякова, С.В.Зорина. - М.: ВЛАДОС,2004.-303с.
39. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития/ Под ред. Л. С. Волковой.- СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.
40. Лапп, Е.А. Формирование инициативной письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития: учеб.пособие/Е.А. Лапп. – Волгоград: Учитель, 2014. – 153 с.
41. Лалаева, Р.И. Венедиктова, Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб.: «Союз», 2007. – 179с.
42. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. 5 – е изд., перераб. и доп. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2004. 704 с.
43. Логопедия. Теория и практика / под ред. д. п. н. профессора Т. Б. Филичевой. – М.: Эксмо, 2017. – 608 с.

44. Лалаева, Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с ЗПР/ Р. И. Лалаева, Н.В.Серебрякова, С.В.Зорина. - М.: ВЛАДОС, 2004.-303с.
45. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие / В.В. Лебединский.- М.: Издательство Московского университета, 1985.- 88 с.
46. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития/ Е. А. Логинова.-СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.
47. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Под ред. Л. С. Волковой. - 5 изд. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 703 с.
48. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Под ред. Л. С. Волковой. - 5 изд. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 703 с.
49. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма/ А.Р.Лурия. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.-352с.
50. Милостивенко, Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей / Л.Г. Милостивенко.– СПб: Стройлеспечать, 1990.-64с.
51. Мисаренко, Г.Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков / Г.Г. Мисаренко // Логопед, 2004. - №2. – С. 4-14.
52. Микадзе, Ю.В. Нейропсихология детского возраста: Учеб.пособ. – СПб.: Питер, 2013. – 288 с.
53. Обучение письму/ М.М. Безруких. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2009. – 608 с.
54. Обухова, Н. А. Некоторые особенности психического развития детей с задержкой психического развития, имеющих нарушения чтения и письма / Н. А. Обухова // Школьный логопед, 2011.- № 2. – С.41-44.
55. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – СПб., 2006.- 128с.

57. Обследование речи младших школьников: методические рекомендации / А. В. Мамаева, И. Н. Рейм, Е. В. Насонова и др.; под ред. А. В. Мамаевой. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева – Красноярск, 2015. – 118 с.
58. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. – 2015 г. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru>
59. Парамонова, Л. Г. Легкий способ научиться правильно говорить писать. Дефекты произношения. Дислексия. Дисграфия. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2009. – 464 с.
60. Поваляева, М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи. Качество образования. Ростов н/Д: «ФЕНИКС», 2006. – 158 с.
61. Розова, Е.Ю, Коробченко Т.В.: Преодоление дисграфии на почве языкового анализа и синтеза у школьников. Учебно-методическое пособие/ Ю.Е.Розова, Т.В.Коробченко. – М.:Редкая птица, 2017 г. – 304 с.
62. Розова, Е.Ю, Коробченко Т.В.: Преодоление оптической дисграфии у школьников. Учебно-методическое пособие/ Ю.Е.Розова, Т.В.Коробченко. М.: Форум, 2016 г. – 192 с.
63. Садовникова, И. Н. Дисграфия. Дислексия: технология преодоления. - М.:ПАРАДИГМА, 2012 – 279 с.
64. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.:2002
65. Селиверстов, В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селиверстова. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. — 400 с.
66. Рахмакова, Г.Н. Некоторые особенности письменной речи младших школьников с ЗПР // Дефектология. - 1991. - № 2.
67. Тараканова А.А. Особенности операций письма и их коррекция у младших школьников с нарушениями письма: учебное пособие./А.А.

Тараканова. – М.: ФОРУМ: ИНФРА_М, 2016. – 176 с.

68. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. – 2014 г. – Режим доступа:

<http://минобрнауки.рф>

69. Фотекова, Т. А. Тестовая методика изучения устной речи младших школьников: метод, пособие. / Т. А. Фотекова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 96 с.

70. Яворская, О.В. Занимательные задания логопеда для школьников (2 - 3 классы)/О.В. Яворская. – СПб: КАРО, 2014. – 136 с.

71. Яворская, О.В. Занимательные задания логопеда для школьников (3-4 классы)/ О.В.Яворская. – СПб: КАРО, 2014. – 136 с.

72. Ястребова А. В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. – М.:АРКТИ, 2016. – 360 с.

Данные экспериментальной группы

№ п/п	Имя ребёнка	Возраст	Заключение ПМПК
1	Дима С.	9 лет	Диагноз F 80. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития
2	Егор Д.	10 лет	Диагноз F 80. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития
3	Демид К.	10 лет	Диагноз F 80. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития
4	Андрей Г.	9 лет	Диагноз F 80. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития
5	Анастасия В.	10 лет	Диагноз F 80. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития
6	Рената З.	9 лет	Диагноз F 80. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития
7	Вика Д.	10 лет	Диагноз F 80. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития
8	Яна П.	9 лет	Диагноз F 80. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития
9	Света Ш.	9 лет	Диагноз F 80. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития
10	София К.	9 лет	Диагноз F 80. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития

Диктант

Верные следы

Шли ребята через лес прямой дорогой. Тропинки замело снегом. Побежали дети по звериным следам и заблудились. Испугались ребята, стали кричать. Вдруг Никита увидал знакомые следы. Тут пробежала собака. Они всегда приведут к жилью. Так учил мальчика дедушка. Ребятишки направились по следам и вышли на лесную сторожку.

(48 слов)

Примеры диктантов младших школьников
с задержкой психического развития

Верные следы,
Или ребята через лес прямой
да дорогой, трапички зашли в следы.
наблюдали дети на разрывных следы
и забудились, избурались и стали
кричать.

Денис К.

Вдруг Фикита увидела знако-
мые следы, тут пришла идея.
Они всегда приводят к цели, так
уши мальчика дедушка. Ребяти-
шки направлись по следам и вышли
на лесную старушку.

Верные следы,
 Шли ребята через лес прямой
 дорогой, трапички зашмыло снегом.
 падали дети на ровных следы
 и зобулись, избурались и стали
 кривчать.

Денис К.

Вдруг Фликита увидал знако-
 мые следы, тут приоткрыла рот.
 Они всегда приводят к цели, так
 ушли мальчика дедушка. Ребяти-
 шки направлись по следам и вышли
 на лесную старушку.

Верные следы.

Шли ребята через лес пряной
 дароной. Трапники зашло снегом.
 Побежали дети по звериным
 следам и заблудились. Исаурались
 ребята стали кричать. Вдруг
 нехита увидел знакомые следы.
 Путь пробежала собака. Они
 всегда приведут к жилью. Так
 мальчика
 ушли дедушка. Ребятишки на
 правельсь по следам и вышли
 на лесную старушку.

Луна С.

Верные следы.

Ушли ребята через лес прямой дорогой
 трапички зашли стелом подскочили дети
 по звериным следам и задумались
 испугались ребята стали кричать вокруг
 никита увидел знакомые следы
 тут проделала собака они всегда
 приводят к жилью ушн мальчишка дедуш-
 ка ребятки на правились по следам
 и вышли на лесную старушечку.

Егор Д.

Верные следы.

Уши редьки через все приличной горючей травы
 и как земляныки. Победами же мы по звериным сле
 дам и рассуждали. У нас редька и стала кра
 чать. Взяв думику уезжал за каковыи следы.

Путь и проделано вода на отки везла и превести к
 земле. Так уми малышка думику. Редьку мы
 на правили по нежданному мина и мизю
 сторику.

Редька
 3.

Примеры текстов по заданию «Самостоятельное письмо»

<p>1 Не забудь написать свои мысли.</p> <p>2 И забудь тебе будет очень интересно.</p> <p>3 Они знают что такое и очень интересно.</p> <p>4 тебе очень интересно а со мной ли то ли ковер.</p>	Носов
---	-------

<p>1. Люди бросили щенка под дождем.</p> <p>2. Папа и мама услышали щенка и взяли его.</p> <p>3. Они принесли домой и начали его кормить и поить.</p> <p>4. Он поел и попил и папа и мама его показали его маме и он лёг спать.</p>	Демидов
---	---------

1 На улице был маленький щенок и
началась дождь.

2 Две девочки шли домой и замети-
ли щенка.

3 Они зли щенка домой кавычки и
покажили и напоили.

4 Уложили его спать.

Света

11

1. На улице был бездомный щенок.

2. Девочки пошли на улицу и
на улице нашли щенка.

3. Девочке забрали щенка и покорми-
ли - напоили.

4. И положили спать.

Света

11

1) Собака бездомная под дождем и ему грустно. 2) Девочки нашли собаку и зоолами его домой. 3) Девочки накормили, накрошили ужом. 4) Девочки уложили собаку, собаке было тепло, девочки его назвали Марик.

Думаю

1. Собака под дождем.
2. Девочки нашли собаку.
3. Девочки накормили собаку ужом.
4. Девочки накрошили собаку и уложили спать.

Всего

4.

- 1) Шерлок был одетый. Его не кто не любил.
- 2) Девочки его назвали. Они подумали что он плохой. Но он не так.
- 3) Девочки взяли его к себе. Они на руках его, на руках его, выкутали его.
- 4) Они его назвали любовью. Но не лег спать.

Решено

3.

1. На улице стоял щенок.
2. Они спасли щенка.
3. покормили щенка.
4. щенок уютом спать.

Решено

3.

Методические рекомендации

Упражнения на развитие навыков анализа и синтеза текста

- Прослушать текст, определить количество предложений, нарисовать схемы предложений. Назвать первое, второе, третье предложения. Логопед читает текст, акцентируя паузы между предложениями:

Мы приготовили завтрак. Мама заварила душистый чай.

Я расставила чашки. Сестра принесла свежий хлеб и масло.

- Прослушать текст, определить количество предложений в тексте, дополнить этот текст еще одним предложением:

Погода начала портиться. Внезапно подул резкий холодный ветер. Солнце скрылось за тучами. Вдали прогремел гром.

- Прослушать текст. Повторить повествовательное (вопросительное) предложение. Составить схемы предложений.

Как быстро пролетело лето!

Чем занимались ребята в июне, июле и августе?

Многие отдохнули в детских лагерях.

Кто-то ездил на море или на дачу.

Все загорели и окрепли.

_____ ! _____ ? _____ .

_____ . _____ .

- Прослушать рассказ, определить количество предложений. К каждому предложению подобрать картинку. Пересказать текст по картинкам, делая небольшие паузы между предложениями.

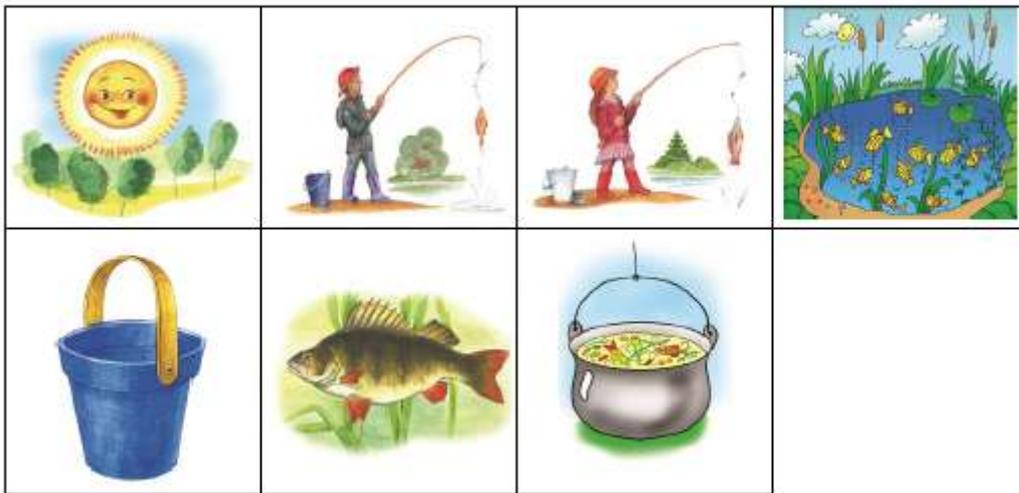
Рано утром брат и сестра отправились на рыбалку.

Вот тихая заводь.

Дети забросили удочки.

Скоро в ведерке плескалось пять окуней.

Прекрасная будет уха!



- Прочитать текст, определить границы предложений. Списывать, обозначая границы предложений.

*Играет бодрая музыка высоко в небе летят воздушные шары ветер
колышет флаги парад уже начинается.*

- Составить рассказ из предложений, данных в неправильном порядке:

Он склеил из спичечных коробков шкатулку.

Мише очень понравился подарок.

Коля решил сделать подарок другу.

У Миши сегодня день рождения.

В этой шкатулке много маленьких ящичков.

В них можно положить гвоздики, гайки, скрепки.

• Составить рассказ по картинке так, чтобы он состоял из 4-х предложений.

Используйте схемы предложений.



Упражнения на развитие навыков анализа и синтеза предложений

• Определить на слух количество слов в предложении, составить схему из карточек (индивидуальные наборы карточек в конвертах):

Идёт дождь.

Совёнок громко пищал.

Мама жарит котлеты.

Строитель забил гвозди молотком.

- Посчитать количество слов в предложении, которое читает логопед, поднять соответствующую цифру:

Цыплёнок вылупился.

Врач лечит людей.

Река замёрзла.

Дети танцуют польку.

Ночью лил сильный дождь.

Косолапый мишка любит мёд.

4	5	6	7	8	9	10
----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------

- Увеличить количество слов в предложении, вставив подходящее слово из скобок:

Дмитрий выращивает фиалки.

Луг покрыла роса.

Крышу покрасили краской.

Таня заплакала.

(красивые, утренняя, красной, громко)

- Составить предложение из данных слов и записать его в тетрадь.

Проверить правильность написания – обвести в кружок карандашом заглавную букву и точку:

книгу, ученик, читает.

светит, солнце, ярко, утреннее.

землю, старый, роет, крот.

большое, бабушка, яблоко, Кате, дала.

- Составить предложение, изменяя слова так, чтобы они «подружились» между собой:

Внуки, помогать, бабушка, копать, огород.

Школьники, изучать, согласные, звуки.

Братья, любить, играть, в, шашки.

- Придумать предложения по схеме:

┌ _____ .

┌ _____ ЦВЕТЫ _____ .

┌ _____ . ┌ _____ .

- Используя цифровой ряд или схемы предложений, определить на слух место слова в предложении (какое по счету указанное слово):

Слон. Головой кивает слон.

Пять. Гриша сорвал пять груш.

Едет. Московский поезд едет быстро.

Рисовали. Ребята рисовали цветными карандашами.

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

- Послушать текст, найти предложение из четырех слов:

Загорелся красный сигнал светофора.

Машины остановились.

Дорогу переходят пешеходы.

- Выписать из предложений в первый столбик слова, отвечающие на вопрос «кто?» «что?», а во второй столбик – слова, отвечающие на вопрос «что делает?»:

Петя жив, т на третьем этаже.

Почему мальчик сидит грустный?

Семья отдыхает на море.

Николай небрежно пишет в прописи.

«кто?» «что?»	«что делает?»

- Составить схему предложения, обозначая слова-действия, слова-признаки, слова-предметы, записать предложения в тетрадь. Проверить правильность написания – обвести в кружок карандашом заглавную букву и точку:

Тает рыхлый снег.

Душистый ландыш расцвел.

Плотник чинит старые рамы.

Дети увидели ежика.

- Составить предложения по схеме:

┌ _____ ~~~~~ _____ .

- Найти в предложении предлоги и рассказать, как они пишутся с другими словами. Списать предложения, обвести предлоги в кружок карандашом:

В булочную привезли свежий хлеб.

По реке плывут огромные льдины.

На какой улице ты жив,шь?

У меня заболел брат.

Почтальон стучит к соседям.

- Составить предложение по схеме:

┌ _____ _____ В _____ .

┌ На _____ _____ _____ .

┌ _____ _____ ПОД _____ .

**Упражнения на развитие словарного запаса и
практического умения пользоваться им**

- Подобрать слово-синоним к названиям профессий:

доктор —

преподаватель —

портниха —

кондитер —

художник —

Слова для справок: учитель, швея, врач, живописец, пекарь.

- Подобрать слова, противоположные по смыслу:

добрый —	сесть —
громкий —	закат —
светлый —	больной —
низкий —	чужой —
вредный —	близко —
трусливый —	вспомнить —
день —	

- Подобрать противоположные признаки предметов:

арбуз сладкий, а лук горький;
 день| _____, а ночь _____;
 дорога _____, а тропинка _____;
 камень _____, а пух _____ .

- Подобрать слово из списка, сочетающееся с парой слов. Записать словосочетания:

человек, время — _____;
 волк, ветер — _____;
 бабушка, солнце — _____;
 костер, закат — _____.

Слова для справок: идет, воет, жарит, горит.

- Подобрать как можно больше

а) определений

б) действий к словам:

а) снег

дождь

туман

б) снег

дождь

туман

- Придумать предложения со словами:

шить — вязать — вышивать;

печь — жарить — варить;

мыть — стирать;

одевать — надевать.

- Переписать текст, заменяя повторяющиеся слова синонимами:

Олень — северное животное. Олень хорошо переносит ледяной ветер и длинные морозные ночи. Нос у оленя покрыт шёрсткой, которая защищает от мороза. Олень легко бежит по тайге, переплывает быстрые реки.

- Закончить предложения:

Сахарница — это _____ .

Маслѐнка — это _____ .

Берлога — это _____ .

Конура — это _____ .

Упражнения на развитие звукового анализа и синтеза

- Назвать правильно буквы, которые показывает логопед, какие звуки они обозначают:



- Записать в тетрадь только те слоги, в которых есть звук [с]:

ос, от, ту, су, ша, ас, цат, ста, спа, жа, нас.

Подчеркнуть букву «с».

- Прочитать и сравнить слова. Какими звуками они различаются?

дом — сом, палка — галка, сок — ток,

*бочка — почка, пила — вилка, врачи — грачи,
ветка — сетка.*

• Прочитать слова. Подобрать слова, которые отличаются от данных слов одним звуком: мак -, пар - , лом - , нора - , капля -.

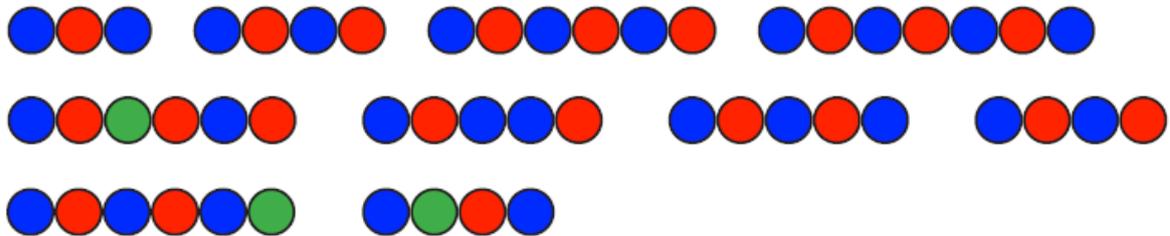
• Послушать слова. Назвать те слова, в которых есть звук [м]:
нос, дом, ноты, маяк, волк, лампа, потолок, комбайн.

• Назвать первый звук в словах:

уши, осы, Аня, облако, иголка, иней, астры, окна, он, имя.

• Определить место звука [р] в словах, подобрать схему:

*пар, роза, корова, пароход, сорока, ракета, полка, парад, торт, корабль,
крем.*



Какое слово лишнее и почему?

• Вставить пропущенную букву, записать слова в тетрадь:

	К__ОТ		сум__а
	С__ОЛ		гол__бь
	Т__НК		тра__вай

- Составить слово из звуков. Логопед называет звуки в прямом порядке:

[с], [о], [н]

[к], [о], [т]

[г], [р], [а], [ч]

[к], [р], [ы], [ш], [а].

Запиши слова в тетрадь.

- Найти общий звук в словах, которые называет логопед:

луна — стол

кино — игла

окна — дом.

- Вставить гласные в слова в заданном порядке и напиши получившееся слово:

в.рбл.д	е, ю	_____
г.л.бь	о, у	_____
.к.н.	о, у, и	_____
сбрн	о, а, и, е	_____
стркз	е, о, а	_____
смвр	а, о, а	_____

- Пользуясь цифровым рядом, определить количество звуков в слове, поднять соответствующую цифру:

ток, горы, сарай, плот, торт, дупло, старт, плотник.

3	4	5	6	7
----------	----------	----------	----------	----------

- Составить схемы слов, которые называет логопед по образцу:

МИСКА — ●●●●●.

тина, голос, пень, шить, синий, трава, игрушка.

- Записать из слов, которые диктует логопед, только подходящие под схему:



рога, кошка, сачок, точка, лейка, дочка, носок, травка, почка.

- Составить слова из букв разрезной азбуки:



- Определить «соседей» звука [к] (то есть предыдущий и последующий звуки) в словах, которые называет логопед:

утка, уклон, сказал, полка, закрасил, воскресенье, Москва.

- Дать характеристику последнему звуку слов:

сад, кот.

Какая буква пишется на конце этих слов?

- Сравнить звучание и написание (то есть звуковой и буквенный состав) слов:

луг — лук

ел — ель

мал — мял

пруд — прут

галка — галька

лук — люк

плод — плот

полка — полька

мыл — мил

стог — сток

угол — уголь

вол — вёл

рот — род

мел — мель

нос — нёс

- Заполнить таблицу:

Слова	Слоги	Буквы	Звуки
<i>собака</i>	3	6	6
<i>ягода</i>			
<i>поёт</i>			
<i>шьют</i>			
<i>деньки</i>			
<i>ель</i>			