

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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

Артемьева Алёна Сергеевна


МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Логопедическая работа по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с
задержкой психического развития средствами игровых упражнений
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование
Магистерская программа Логопедическое сопровождение лиц с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:


Заведующий кафедрой

к. п. н., доцент Беляева О.П.

20.11.2021 


Руководитель магистерской программы

к. п. н., доцент Брюховских Л.А.

20.11.2021 

Научный руководитель

к. п. н., доцент Агаева И.Б.

20.11.2021 

Обучающийся Артемьева А.С.

20.11.2021 

Красноярск 2021

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской работы: работа объемом в 123 страницы, состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии (95 источников), 16 приложений. Работа проиллюстрирована 6 диаграммами.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить содержание логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития средствами игровых упражнений.

Объект исследования – письмо третьеклассников с задержкой психического развития.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития средствами игровых упражнений.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что преодоление дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития будет эффективным при условии реализации содержания логопедической работы с использованием игровых упражнений.

Экспериментальная база исследования: экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Козульская СОШ №2», в эксперименте приняли участие обучающиеся третьего класса с задержкой психического развития в количестве 10 человек.

В результате проведенного исследования были достигнуты следующие результаты:

Изучено теоретико – методологическое обоснование формирования навыка письма у обучающихся младших классов с задержкой психического развития.

Проведено экспериментальное изучение сформированности навыка письма у третьеклассников с задержкой психического развития.

Разработано содержание коррекционно-логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития средствами игровых упражнений.

Теоретическая значимость заключается в том, что уточнены и дополнены имеющиеся научные представления об особенностях формирования навыка письма обучающихся с задержкой психического развития, проведен обзор диагностических и коррекционных методик по преодолению дисграфических ошибок у младших школьников с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования: адаптировано и структурировано содержание коррекционно-логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития средствами игровых упражнений. Предложенное содержание может быть использовано учителями-логопедами.

Апробация результатов исследования осуществлялась через участие во Всероссийской конференции «Инновационные логопедические технологии в работе учителя-логопеда», 2020 г., г. Липецк, во Всероссийской научно-практической конференции «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья», 2021 г., г. Красноярск и через публикации основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов, педагогическую деятельность МБОУ «Козульская СОШ №2».

Master's thesis abstract

The structure of the master's thesis: the 123-page work consists of an introduction, three chapters, a conclusion, a bibliography (95 sources), 16 appendices. The work is illustrated with 6 diagrams.

The purpose of the study is to theoretically substantiate, develop and experimentally verify the content of speech therapy work on overcoming

dysgraphic errors in third-graders with mental retardation by means of game exercises.

The object of the study is a letter from third-graders with mental retardation.

The subject of the study is the content of speech therapy work on overcoming dysgraphic errors in third-graders with mental retardation by means of game exercises.

The hypothesis of the study. We assume that overcoming dysgraphic errors in third-graders with mental retardation will be effective if the content of speech therapy work is implemented using game exercises.

In the course of the study, the following methods were used: theoretical (analysis and generalization of psychological and pedagogical literature on the research problem), empirical methods (experiment, methods of quantitative and qualitative analyzes).

Experimental base of the research: experimental work was carried out on the basis of MBOU "Kozul secondary school №2", the experiment involved students of the third grade with mental retardation in the amount of 10 people.

As a result of the study, the following results were achieved:

The theoretical and methodological substantiation of the formation of writing skills among students of primary grades with mental retardation was studied.

An experimental study of the formation of writing skills among third-graders with mental retardation was carried out.

The content of correctional speech therapy work was developed to overcome dysgraphic errors in third-graders with mental retardation by means of game exercises.

Theoretical significance lies in the fact that the existing scientific ideas about the peculiarities of the formation of the writing skill of students with mental retardation were clarified and supplemented.

The practical significance of the study: the content of correctional speech therapy work to overcome dysgraphic errors in third-graders with mental

retardation was adapted and structured game exercises. The proposed content can be used by speech therapists.

Approbation of the research results was carried out through participation in the All-Russian conference "Innovative speech therapy technologies in the work of a speech therapist", 2020, Lipetsk, in the All-Russian scientific and practical conference "Modern technologies of correctional and developmental work with children with disabilities ", 2021, g.Krasnoyarsk and through the publication of the main provisions and results of research in collections of scientific papers, teaching activities MBOU "Kozul secondary school №2".

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретико-методологические основы изучения проблемы нарушения письма у третьеклассников с задержкой психического развития	10
1.1. Психофизиологические механизмы формирования навыков письма у младших школьников	10
1.2. Проблемы формирования навыков письма у третьеклассников с задержкой психического развития	21
1.3. Обзор диагностических и коррекционных методик, направленных на преодоление дисграфических ошибок у обучающихся младших классов с задержкой психического развития	31
Выводы по первой главе	44
Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ	47
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента	47
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	50
Выводы по второй главе	56
Глава III. Формирующий эксперимент и его анализ.....	59
3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента.....	59
3.2. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития с использованием игровых упражнений.....	63
3.3. Контрольный эксперимент	77
Выводы по третьей главе	84
Заключение	86
Библиография.....	89
Приложения	101

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования заключается в том, что для современной школы является характерным большое количество детей с нарушением письма. Эта проблема наиболее распространена среди младших школьников с задержкой психического развития. Нарушение письма у обучающихся младших классов с задержкой психического развития занимает одно из центральных мест среди встречающихся у них речевых нарушений. Стойкие специфические ошибки на письме не только ухудшают качественные свойства письма, но и затрудняют овладение грамотой.

В настоящее время важное место в государственной социальной политике занимают проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В соответствии с Конституцией РФ, учитывая содержание статей об образовании, и меры, прописанные в Федеральном законе «О государственной социальной помощи» (от 17.07.1999), Указом Президента РФ «О мерах по формированию доступной для инвалидов среды жизнедеятельности», законом «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 24.03.2021,) (ст. 5 «Право на образование. Государственные гарантии права на образование в Российской Федерации», ст. 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья») подчёркивается, что обучающиеся с нарушениями психического развития имеют право получать образование в различных образовательных учреждениях, при условии, что в них имеются соответствующие условия (материальные, кадровые и иные), при этом педагогический процесс строится с учётом индивидуальных возможностей обучающегося и пожеланий его родителей.

Важность развития письма отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования в графе предметные

результаты по филологии, являясь обязательным результатом освоения образовательной программы в начальной школе.

Письменная речь является одним из факторов развития не только познавательных процессов, но и всей личности в целом. По сути, письменная речь необходима человеку для решения коммуникативных задач, где устная речь является бесполезной. Развитие письменной речи является одной из главных целей начального образования. Главным образом чтение и письмо являются основными способами познания информации из печатных и рукописных источников, что необходимо для получения различных предметных знаний и интеллектуального развития. Развитие описанных качеств способствует дальнейшему саморазвитию обучающихся.

В тех ситуациях, когда на психическое развитие ребёнка действуют негативные факторы, осуществляется не только замедление его темпов, но и нарушение формирования навыка письма. В отличие от детей с условной нормой развития, у которых на начальных стадиях овладения письмом имеются ошибки, из-за задержки психического развития типичные недостатки письма усугубляются, обретая форму стойкого дефекта, который обозначается в научной литературе как дисграфия.

Согласно определению А.Н. Корнева под термином дисграфии понимается «...стойкая неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т. е. руководствуясь фонетическим принципом письма), несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения или слуха» [37, С. 116]. Изучением состояния письменной речи у детей с ЗПР занимались многие исследователи (А.Н. Корнев [37], Р.И. Лалаева [44], Е.А. Логинова [49], Т.А. Фотекова [81], С.Г. Шевченко [88] и др.).

На фоне нарушений письменной речи у таких обучающихся отмечается высокая частота графических ошибок при письме. Они начинают проявляться в первом классе по мере освоения письмом в рамках обучения.

Дисграфия, имеющая стойкий характер, сохраняется на протяжении всего периода обучения детей в школе, что приводит к ухудшению не только успеваемости в школе, но и образованию психологических проблем.

В научной литературе считается, что письменная речь является функциональной системой, имеющей много структурных элементов из различных психических функций, а следовательно, нарушение даже одного из них способствует искажению письменной речи. В современных исследованиях выделяются разные психические образования, участвующие в обеспечении навыка письма. Одним из них является графомоторный навык, обозначающий двигательный аспект написания графем. Другие учёные (Т.В. Ахутина, А.В. Семенович, А.Л. Сиротюк, Л.С. Цветкова) считают, что в основе нарушения письменной речи лежит несформированность программирования, регуляции и контроля деятельности.

В работах Е.А. Логиновой было выявлено отрицательное влияние низкого уровня сформированности регуляторных функций на процесс овладения письмом детьми с задержкой психического развития, а также на степень выраженности дисграфии. Эффективная коррекционно-педагогическая работа по повышению качества письма может быть организована только при условии понимания механизмов и структуры нарушений письма обучающихся с задержкой психического развития. При этом особое внимание необходимо уделить развитию методической стороны данного образования, что подразумевает правильное сочетание методов и приёмов, для преодоления дисграфии [50].

На социально-педагогическом уровне актуальность исследования обусловлена необходимостью социальной адаптации детей с задержкой психического развития в динамично изменяющемся и развивающемся мире. Согласно ФГОС образования обучающихся с задержкой психического развития, у данной категории детей должны быть сформированы компетенции, направленные на эффективное обучение, развитие и

социализацию. Это реализуется через содержание предметной области «Филология». Обучающийся с задержкой психического развития должен овладеть первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических), овладение основами грамотного письма, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач.

Но большинство исследователей отмечают, что письменная речь у таких обучающихся недостаточно развита (А.Н. Корнев [38], Р.И. Лалаева [44], Е.А. Логинова [49], Т.А. Фотекова [81], С.Г. Шевченко [88] и др.), следовательно, у детей возникают трудности коммуникативного развития.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования определяется изучением возможности овладения навыком письма третьеклассниками с задержкой психического развития средствами игровых упражнений.

На научно-методическом уровне актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, значимостью регуляции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности для повышения качества письма обучающихся с задержкой психического развития, а с другой стороны – недостаточной разработанностью содержания и методов коррекционной работы в этом направлении.

В результате анализа научной литературы по теме исследования выявлены следующие **противоречия** между:

– значимостью в повышении качеств письма обучающихся с задержкой психического развития и недостаточностью научно практических материалов;

– необходимостью оптимизировать общепринятые подходы по коррекции дисграфических ошибок и недостаточностью теоретически обоснованного содержания логопедической работы по преодолению

дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития средствами игровых упражнений.

Исходя из этого, можно определить **проблему исследования**, которая заключается в том, что недостаточно научно-практических материалов по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития.

Объект исследования: письмо третьеклассников с задержкой психического развития.

Предмет исследования: содержание логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития средствами игровых упражнений.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить содержание логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития средствами игровых упражнений.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что преодоление дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития будет эффективным при условии реализации содержания логопедической работы с использованием игровых упражнений.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие **задачи** исследования:

1. Изучить особенности формирования письма и сущность дисграфических ошибок у младших школьников с задержкой психического развития.

2. Подобрать и апробировать диагностические методики.

3. Выявить уровень сформированности навыков письма у третьеклассников с задержкой психического развития.

4. Теоретически обосновать и разработать содержание логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития средствами игровых упражнений.

5. Определить эффективность логопедической работы.

В соответствии с целью, гипотезой и задачами работы в ходе данного исследования применялись следующие **методы исследования**:

- теоретические методы (анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования);
- эмпирические методы (эксперимент, методы количественного и качественного анализов).

Методологическая и теоретическая основа исследования:

- положения А.Р. Лурии [53] о психофизиологических механизмах письма;
- положения Р.И. Лалаевой [44] о классификации дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма;
- научно-методические основы коррекционной работы по устранению дисграфии И.Н. Садовниковой [71], А.Н. Корнева [38], А.В. Ястребовой [90], Е.В. Мазановой [55];
- положения Л.С. Выготского [18], А.Р. Лурии [53] о единстве общих закономерностей развития нормальных и аномальных детей.

Организация исследования проводилась в три этапа.

Этапы работы:

I этап (октябрь 2019 г. - июнь 2020 г.) анализ психолого-педагогической, логопедической и методической литературы по теме исследования; подбор диагностических методик.

II этап (сентябрь - декабрь 2020 г.) проведение констатирующего эксперимента; обработка и анализ результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента.

III этап (январь - ноябрь 2021 г.) разработка комплекса игровых упражнений, проведение формирующего эксперимента и анализ его результатов; обобщение, систематизация, корректировка содержания логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у

третьеклассников с задержкой психического развития средствами игровых упражнений.

Теоретическая значимость заключается в том, что уточнены и дополнены имеющиеся научные представления об особенностях формирования навыка письма обучающихся с задержкой психического развития, проведен обзор диагностических и коррекционных методик по преодолению дисграфических ошибок у младших школьников с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования: адаптировано и структурировано содержание логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития средствами игровых упражнений. Предложенное содержание может быть использовано учителями-логопедами.

Апробация исследования осуществлялась через участие во Всероссийской конференции «Инновационные логопедические технологии в работе учителя-логопеда», 2020 г., г. Липецк, во Всероссийской научно-практической конференции «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья», 2021 г., г. Красноярск и через публикации основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов, педагогическую деятельность МБОУ «Козульская СОШ №2».

Научная новизна исследования: описано содержание логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития средствами игровых упражнений.

Авторский вклад заключается в разработке комплекса игровых упражнений, направленных на преодоление дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития.

Магистерская диссертация состоит из введения, трёх глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографии, приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Психофизиологические механизмы формирования навыков письма у младших школьников

По мнению И.Н. Садовниковой «Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков» [70, с. 26].

А.А. Волков, описывая навык письма, делает акцент на его графической стороне, определяя навык письма, как систем графических знаков, правил их реализации в тексте и референции в звуковом языке для выражения определённой мысли. По мнению исследователя, знаковое выражение мысли является альтернативой устной речи и применяется в тех ситуациях, когда устная коммуникация, основанная на звуках, по каким-либо причинам затруднена или невозможна [2, с. 38].

М.М. Безруких и О.Ю. Крещенко считали, что письмо – сложная, интегративная, когнитивная деятельность, обеспечивающаяся мультимодальным взаимодействием комплекса познавательных процессов: организации деятельности, речи, моторики, восприятия, внимания, памяти и др. [9, с. 23] [42, с. 156].

А.Р. Лурия, Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов подчёркивают, что в навыке письма задействованы следующие операции: анализ звукового состава слова, что предполагает его осмысление и понимание фонематического устройства; слогозвуковой анализ слова; понимание правильной последовательности звуков для оформления слова; выражение фонемы в качестве графемы, т.е. зрительные схемы графических знаков, исходя из особенностей их пространственного расположения; выражение зрительных схем в

двигательных стереотипах, что позволяет материализовать звук или совокупность звуков на бумаге, т.е. обеспечивается перевод графем в кинемы [52, с. 239-333]. Существуют иные точки зрения на анализ процесса письма. Исследователь, расширяя список операций, приводит следующую схему: мотив (побуждение к письму); смысловое программирование письменного высказывания (мысленное предвосхищение смысла написанной фразы), языковые операции (выделение предложения, анализ предложения на составляющие слова, дифференциация фонем, фонематический анализ), мысленное соотнесение звука и зрительного образа букв), поиск нужной буквы, что подразумевает их анализ и сравнение; посредством организованных двигательных актов оформление зрительного образа буквы [1, 12]. По мнению А.Р. Лурии важную роль в овладении письмом играет «рецепторная ступень», которая определяется ощущениями, полученными от различных анализаторных систем [53, с. 158].

Исходя из предыдущих рассуждений, можно сказать, что письмо нужно понимать как сенсомоторный навык, в котором имеется двигательный и смысловой компоненты. Смысловой компонент определяет не только представления, пишущего о том, что он хочет написать, но и соотнесение фонемы с графемой и проговаривание задумки во внешней или внутренней речи [11]. При описании двигательного компонента, как правило, акцент делается на двигательном навыке, а именно последовательности и качественных свойствах движений и сформированных двигательных стереотипов, направленных на материализацию определённой графемы. В результате на бумаге проявляется почерк ребёнка, т.е. графические элементы, выведенные посредством совокупности движений [23]. По мнению Н.А. Бернштейна на качественные свойства написанных букв влияют следующие факторы:

- тонические свойства руки и всей рабочей позы;

- ритмичные и монотонные вибрационные иннервации мышц предплечья, запястья и пальцев;
- реализация округлости движения и его временного (ритмического) узора;
- реализацию начертательной стороны письма (контуров букв и того, что составляет существенную часть почерка) [14].

В результате сочетания описанных факторов каждый ребёнок имеет свои индивидуальные, графические характеристики почерка [26]. Также ассоциативная связь движений и темперамента способствует тому, что определённое начертание букв может восприниматься как маркёр свойств высшей нервной деятельности, демонстрирующих психическую индивидуальность человека [31, с. 56-67]. В отличие от других сенсомоторных навыков письмо связано с учебной и познавательной деятельностью человека, в процесс обеспечения которых входят различные наиболее сложные психические образования: начиная от мышления и памяти, заканчивая индивидуальными психическими свойствами. Это означает, что формирование письма осуществляется совместно с чтением, обучением языковым нормам и учебной деятельностью в целом [41].

В других источниках, движения, участвующие в обеспечении процесса материализации фонем, называются графомоторным навыком, в который входят движения пишущей руки, позволяющей отображать звуки (и их сочетания) в форме графем, букв, слогов, соблюдая нормы и правила языковой системы. В результате развития этого навыка буквы получаются чёткими, красивыми, разборчивыми, а сам процесс их написания ускоряется. Если этот навык сформирован недостаточно, то почерк выглядит небрежно, буквы неразборчивы, темп их написания медленный [58, с. 4-13]. Учитывая, что навык письма основан на совместной работе разных функциональных систем выделены следующие психофизиологические факторы: механизмы артикуляции и слухового анализа, зрительную память и зрительный контроль, зрительно-моторные координации и моторный контроль,

перцептивную регуляцию и комплекс лингвистических умений (способность дифференцировать звуки, звукобуквенный анализ и т. п. [59].

Рассматривая сенсорный аспект функционирования письма, исследователи выделяют следующие типы анализаторов, участвующих в этом процессе:

1. речеслуховой (акустический) – способствует не только усвоению звуковой системы родного языка, но и способствует отбору определённого звука для его последующего перевода в графему;
2. речедвигательный – способствует обеспечению возможности проговаривать написанное;
3. речезрительный (оптический) – позволяет не только отбирать нужные графемы для обозначения звука, но и контролировать и проверять написанное;
4. двигательный – принимает участие в осуществлении мелких движений руки [59].

В основе графомоторного навыка находится психомоторная функция, в обеспечении которой участвуют следующие компоненты: слухомоторных, зрительно-моторных, сенсомоторных, пространственных процессов [22, с. 98], [71, с.201]. Психомоторная функция обеспечивает построение и организацию движений на уровне символических действий [31, с.203]. По мнению В.А.Сухомлинского, В.М. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Н.С. Лейтеса, П.Н. Анохина развитие моторных функций позитивным образом влияет на качественных свойства высших психических процессов, таких как устная и письменная речь. В работах Т.В. Ахутиной, М.М. Безруких, Е.В. Крупской, А.Р. Лурии, Р.И. Мачинской, О.А. Семеновой, Н.М. Пылаевой подчёркивается доминирующий характер произвольной регуляции действий и зрительно-пространственных функций для обеспечения навыка письма. Исследователи подчёркивают связь графомоторного навыка с вниманием, мышлением, воображением и восприятием [77, с.866].

А.В. Запорожец подчёркивал, что совершенствование речи позволяет сформировать произвольный контроль движений [57, с. 6]. В связи с этим можно сделать вывод о взаимовлиянии разных компонентов психики на развитие друг друга, а следовательно, в их системном устройстве. Этот же тезис можно встретить в исследованиях И.Н. Садовниковой, Р.И. Лалаевой и др., по мнению которых устная и письменная речь связаны между собой, где письменная речь следует понимать как графический вариант устной речи. Это означает, что она не может существовать без устной речи, которая выступает в качестве основы письма, демонстрируя более прогрессивный уровень речевого развития [44, с. 149].

С психофизиологической точки зрения такая письменная речь развивается на основе связей второй сигнальной системы с первой, ответственной за речевые и мыслительной сферы [45, с. 149]. В её основе лежат ассоциативные связи, образованные между слышимыми, произносимыми и видимыми словами. Это означает, что в обеспечении устной вносят свой вклад речедвигательный и речеслуховой анализаторы, а письменная речь, по мнению Б.Г. Ананьева, кроме представленных анализаторов, зависит от зрительного восприятия [3, с. 263]. А следовательно, сенсомоторной основой развития письменной речи считаются связи, образованные между глазом и рукой, слухом и голосом [20, с.50-52]. Готовые речевые образцы, полученные через овладение разными сторонами устной речи (фонетической стороны, лексического запаса и грамматического строя), реализуются в письменной. Если у ребёнка имеются нарушения устной речи, то они проявляются не только в чтении, но и в письме [77, с. 865-869].

Следовательно, можно сказать, что качество письма, обусловленного свойствами разных аспектов устной речи, зависит от восприятия речи взрослых. По мнению Н.Х. Швачкина во втором классе фонематическое восприятие достигает значительного уровня развития, что выражается в понимании ребёнком артикуляции всех звуков языковой системы. Если по

каким-то причинам фонематическое восприятие к этому моменту функционирует неправильно, то это приводит не только к нарушениям звукопроизношения и умений звукового анализа, но и препятствует полноценному овладению письменной речью [79, с.6].

П.Л. Горфункель и другие учёные считают, что оспаривают доминирующее значение зрительного анализатора, подчёркивая важность слуховых и речедвигательных представлений, которые способны стимулировать развитие графомоторного навыка. Зрительный компонент письма важен тогда, когда ещё сформированы основные двигательные стереотипы [21, с. 208-210].

И.К. Колпоковская, А.В. Ястребова и др. подчёркивая системность организации познавательных процессов, отмечают связь между речевым развитием ребёнка и овладением грамматическими категориями русского языка [54, с.165-167]. Такой же тезис имеется в работах Л.С. Выготского, который считал, что для овладения письменной речи ребёнок должен осознать не только значение символов (букв, слогов и слов), но и понять их категориальные значения [19, с. 280].

Исходя из вышесказанного, выделены следующие факторы (предпосылки) развития письменной речи (Е.Н. Российской, А.Н. Корневым, И.Н. Садовниковой и др):

- устно-речевые (состояние звукопроизношения, фонематического слуха, лексико-грамматического строя) [67, с. 175];
- операциональные (мотивация, фонематический анализ, действия на уровне лексем, реализация графо-моторных программ);
- функциональные (уровень развития кратковременной и словесно-логической памяти; объем, концентрация и переключаемость внимания; состояние слухо-моторной координации) предпосылки письменной речи [43, с. 59-61].

Физиологической основой письма выступает множество зон, расположенных в разных областях головного мозга [49, с.56]. Изначально, на

ранних стадиях осуществления письменной деятельности, эти зоны отличаются отсутствием дифференцировки правого и левого полушария, что проявляется в сходстве их строения, а именно своеобразном «дублировании» друг друга. К 9-10 годам начинает проявляться дифференциация и усложнение этих зон, из которых складывается «мозаика», где каждое полушарие выполняет определённую роль в обеспечении письма [79, с.3-8].

По мнению А.Р. Лурия на определённых стадиях развития письма доминируют определённые операции, посредством которых осуществляется графическое оформление задуманных фраз и их звукобуквенными свойствами. Сначала акцент делается на развитие представлений о звуках и их графическом оформлении. Для этого используются задания, направленные на звуковой анализ. По мере усвоения этого момента, что подразумевает развитие навыка письма, он выходит на второй план, а следовательно, поднимается вопрос с правильной организацией движений [52, 53]. Часто от них зависят некоторые аспекты правильной материализации звуков. Отработка двигательной стороны письма приводит к формированию «кинетических стереотипов», что является проявлением процесса автоматизации письма, где движения реализуются неосознанно, без волевого контроля. В навыке письма значительную роль играет умение держать орудие письма, что подразумевает не только правильную пространственную организацию движений, но и развитость мелкой моторики [20, с. 50-53].

На начальных этапах освоения письма у ребёнка отмечается медленные, неуверенные движения, что характеризует начальный этап развития соответствующего двигательного стереотипа. По данным Т.С. Комаровой (при штриховке карандашом) и Е.Н. Соколовой (при письме элементов букв и отдельных букв шариковой ручкой) дети дошкольного возраста отличаются недостаточной сформированностью движений, обеспечивающих навык письма, а следовательно, при проведении тренировочных упражнений не отмечается улучшения скорости движений. По мере взросления ребёнка, а именно созревания его психических и

моторных функций, что подкрепляется учебной деятельностью в школе скорость письма растёт. Это подтверждают исследования, демонстрирующих качественные различия почерка у детей 7-8 лет и 6-7 лет. Полученные результаты объясняются изменением особенностей движений руки, просящихся в следующих направлениях:

- мышцы руки адаптируются к движениям, а постоянная практика стимулирует пишущего искать более удобные формы организации движений.
- укрупнение движений, основанное на безотрывном написании нескольких букв одним комплексом движений. Как показывает практика этот процесс длится медленно в течение нескольких лет;
- совершенствование в ритмичности и плавности движений;
- закрепление и автоматизация однотипных движений при написании одинаковых букв. Как правило, это начинает проявляться к концу первого года обучения в том, что написанная несколько раз буква обретает одинаковые (либо схожие) графические свойства (одинаковые закругления, форма поворота, наклон элемента и т. д.). Во втором классе движения изменяются, обретая более совершенные качественные черты. Однако в этом возрасте почерк учащегося обретает свои индивидуальные формы, что выражается в затруднениях при изменении в III-IV классе. В целом третьеклассники и четвероклассники отличаются более совершенным навыком письма. Кроме непосредственного улучшения звукобуквенной и двигательных сторон данного навыка, они обретают представления и знания о орфографических и пунктуационных аспектах языковой системы [24, 56, 38].

В научной литературе выделяются следующие этапы формирования навыка письма:

1 уровень. Элементарное письмо. На этом этапе у детей появляются представления о зрительном и двигательном образах букв, их различий и дифференцировке. Этот этап основан на навыках фонематического и

буквенного анализа, соотнесения фонем с графемами; правильное понимание всех графических элементов букв и их сочетаний; умения связывать буквы и слова для построения правильного письменного высказывания; умения при письме формулировать предложения; развитие представлений о графических нормах и правилах письма (ширины, высоты, наклона, соотношению элементов); развитие умения копировать буквы и слова с образца, особенно переводить письменные символы в печатные;

2 уровень. Грамотное письмо. На этом этапе у детей отмечается относительно сформированный навык письма, что подразумевает появление возможности написания текстов под диктовку; как правило, у таких учащихся имеются сформированные умения фонематического и буквенного анализа; некоторые из учащихся могут излагать свои мысли в письменной речи; применение на письме простых правил русского языка, а именно орфографии, пунктуации, лексики; создание придуманных письменных текстов на основе изложения других текстов; развитие умения образной письменной речи; представления о разных типах текстов (описание; повествование; рассуждение) и умение их использовать в процессе самостоятельных текстов;

3 уровень. Грамотная письменная речь. Предполагает наличие прогрессивной письменной речи, а следовательно, усложняется её структура. При этом навык письма достигает автоматизации, что предполагает сформированность двигательных стереотипов; появляется возможность самостоятельного сочинения письменных текстов; усложнение лексической и синтаксической стороны письма; умения выразительного письма; правильное применение словарей; соблюдение грамматических норм русского языка при составлении коротких сообщений [13, 15, 16].

При сопоставлении выделенных этапов с аналогичными теоретическими разработками Н.А. Берштейна можно определить их соответствие. Уровень А (по Н.А. Бернштейну) соотносится с первым уровнем, рассматривая особенности двигательной стороны письма, а именно

мышечного тонуса руки и пальцев. Кроме этого, там представлены и другие психомоторные и сенсомоторные качества человека: других мышц, имеющих второстепенное значение; положение туловища, ног, головы, рук) [Безруких, с. 239]. Также в первый уровень входит уровень В, в котором исследователь рассматривает сенсомоторный аспект письма, т.е. информацию, полученную от мышечно-суставных рецепторов, опознающих пространственные отношения между участвующими на письме конечностями. Речь идёт о руке, кисти, пальцах, взаимодействие которых обеспечивает правильную последовательность, согласованность, плавность движений, что выражается в связности письменных элементов, правильности графической составляющей письма, и других качеств письма, обеспечивающих почерк. Исследователем допускается, что изначально, когда письмо ещё только начинает формироваться, движения могут быть недостаточно синхронизированы, а графические элементы букв неточны и неправильны. При этом в нетренированных мышцах рано проявляется утомление либо дискомфорт.

Учитывая важность пространственных представлений при письме, Н.А. Бернштейн выделил уровень С, назвав его «пространственным полем». Предполагалось, что на этом уровне через сочетание деятельности разных анализаторных систем (органов зрения, слуха, осязания) формируется понимание пространства листа и пространственных отношений в письменном тексте: правильное расположение букв и слов относительно друг друга, соблюдение линии строки; пропорции, наклон и т. п.

Уровень D (по Бернштейну) характеризует двигательные стереотипы при использовании ручки, как средства письма. Как правило, умение правильно держать ручку может влиять на формирование письма, особенно когда речь идёт о графической стороне этого процесса. Если обучающийся держит письменную принадлежность неправильно, то это усложняет развитие графической стороны письма, ухудшая почерк.

Третий этап прошлой классификации соответствует уровню Е, который Н.А. Бернштейн считал самым высоким, обеспечивающим смысловой аспект

письма. Это означает, что, кроме необдуманного списывания, такие обучающиеся воспринимают письменную речь как носитель смысла, а следовательно, способны в письме выразить свои мысли. На этом уровне достигается определённая степень автоматизации всех двигательных процессов письма, т.е. движения становятся более согласованными и уверенными, а звуки легко переводятся в графемы.

В младшем школьном возрасте чаще всего встречается уровень D сформированности навыка письма, предполагающий осознанную отработку всех входящих в навык действий. На этом этапе не наблюдается полной автоматизации всех аспектов процесса письма. Как правило, возрастает актуальность произвольной регуляции движений, что сочетается с одновременной реализацией процессов зрительного восприятия и опознания, зрительной памяти, произвольной организации деятельности и селективного внимания, фонетико-фонематического восприятия, перевода фонемы в графему и т. п. По мере формирования навыка к этим процессам все больше «подключается» лингвистическая компонента [13, с.210], [14, с.178].

Важность самоконтроля при организации действий, входящих в навык письма, требует постоянного зрительного внимания к написанным буквам и словам. Для того, чтобы письмо было правильным учащемуся постоянно приходится анализировать услышанные звуки, стараться запомнить его и уметь подобрать для каждого звука правильную графему. При этом необходимо держать в уме графический образ этой буквы, соблюдая при письме её графические характеристики [10, с.369]. Написание слов требует понимания последовательности звуков и букв. По сути, данный процесс представляет не самостоятельное письмо, а овладение его техническим аспектом. По мнению Л.С. Выготского овладеть письмом можно в том случае, если обучающийся усвоил и осознал приёмы, необходимые для правильного написания букв, слов и предложений [18, с.159].

В третьем классе этот процесс достигает относительного совершенства, где письмо, несмотря на наличие в нём ошибок, уже обретает черты

осмысленности, т.е. может использовать как способ передачи мысли. Ошибки графического оформления букв и их соединений встречаются редко. На первый план выходят грамматические ошибки, исправление которых осуществляется по мере изучения правил русского языка [19, с. 159]. В этом возрасте обучение правильного оформления графем отходит на второй план перед развитием потенциала использования письма как способа выражения психологических (намерения, мотива, замысла, общего смысла, регуляции и контроля деятельности) и учебных задумок [24, с.83-86].

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что психофизиологические механизмы формирования навыка письма состоят из двух аспектов: внутренний, включающий в себя мотивацию, мысль, соотнесение фонемы с графемой и др.; внешний, а именно графомоторный навык, охватывающий все двигательные акты, посредством сочетания которых обеспечивается графическое выражение задуманных фонем. Также следует учитывать влияние других психических процессов: волевого контроля, сформированности устной речи, восприятия, мышления и памяти.

1.2. Проблемы формирования навыков письма у младших школьников с задержкой психического развития

«Задержка психического развития» (далее ЗПР) был введён в научный оборот Г.Е. Сухаревой, которые стремились подчеркнуть различия отклонений в скорости развития психических функций и олигофренией. В отличие от последнего ЗПР характеризуется наличием тенденции к компенсации и временным характером нарушений, которые относительно легко поддаются коррекции. В отличие от ЗПР умственная отсталость является более тяжёлым нарушением, при котором проявляются сильные дефекты не только интеллектуальной деятельности, но и других психических процессов [65].

При ЗПР отмечаются незначительные повреждения, главным образом, лобных отделов головного мозга, выступающих в качестве материальной основы более высших психических функций, а именно волевых качеств, определяющие обеспечение планирования и сознательного контроля своей деятельности [5, 8]. Также могут быть нарушена скорость созревания более молодых функциональных систем головного мозга, ответственных за наиболее сложные высшие психические функции. В других исследованиях отмечены случаи незначительных структурных поражений головного мозга, приводящих к искажению функционирования интеллектуальной функции [4, с. 639-642].

На недоразвитие лобной доли головного мозга указывают следующие симптомы, проявляющиеся в школьном возрасте: недостаток критичности, упущение несущественных и существенных деталей, асоциальное поведение, недоразвитие моторики. О повреждении ассоциативных отделов лобных долей свидетельствует повышение частоты ошибок и темпа выполнения заданий, недостаткам концентрации внимания и работоспособности [35, с.56]. По мнению Л.М. Шипицыной, кроме лобных долей, могут быть повреждены нижнетеменные ассоциативные области левого полушария, обеспечивающие интерпретацию и запоминание слухоречевой информации. Некоторые симптомы, связанные с эмоциональным реагированием, обозначают наличие неправильной работы лимбико-ретикулярного комплекса [39, с. 89].

Исходя из изученной литературы, были выделены следующие психолого-педагогические особенности детей с ЗПР:

Внимание. Как правило, отмечается неустойчивость и нарушения концентрации и избирательности внимания, что способствует отвлекаемости и рассеянности. Всё это дополняется отсутствием целенаправленности и наличием импульсивности [76]. На практике это проявляется тем, что 69% учащихся не могут сосредоточиться на решении учебных задач и часто пропускают из текста различные элементы. Как правило, объём внимания

снижен [17, с. 23]. Одним из недостатков восприятия, влияющих на процесс письма, является нарушение согласованной работы различных анализаторных систем, в частности речь идёт об отклонениях в зрительно-моторной, слухозрительно-моторной координации, что негативным образом сказывается на овладении сложными познавательными процессами и учебными действиями, такими как чтение и письмо. Всё это подкрепляется нарушением пространственного ориентирования (на листе бумаги) и сложностями в восприятии ритмов [34, с. 7].

Память. В различных литературных источниках подчёркивается, что младшие школьники с ЗПР могут запомнить меньшую по объёму информацию, которая удерживается в памяти недостаточно долго, т.е. речь идёт о нарушении объёма и прочности памяти (особенно зрительной и слухоречевой памяти) [75, с. 154]. Это часто сочетается с искажением воспроизведённой информации. Если речь идёт о заучивании или пересказе учебных текстов, то такие обучающиеся часто при их воспроизведении теряют смысловые элементы, часто те, которые имеют первостепенное значение. Наиболее низкие результаты проявляются в тестах, оценивающих вербальную память. Также нарушено механическое и произвольное запоминание [82, с. 89-90].

Мыслительная деятельность. Одним из ключевых нарушений, имеющих место у детей с ЗПР, является недоразвитие мыслительных процессов. Изначально это проявляется в наглядных формах мышления, где часто встречаются сложности в развитии сферы образов-представлений. При этом отмечается относительная сохранность наглядно действенного мышления [83, с. 43-45]. Как правило, нарушена мыслительная обработка образной информации, например разделение целого на элементы. Кроме этого, нарушено пространственное мышление. Это означает, что такие обучающиеся с трудом овладевают математическими представлениями и конструктивной деятельностью. Следовательно, можно определить нарушения аналитико-синтетической деятельности [86, с. 219].

Программирование и контроль. При ЗПР на фоне системной несформированности ВПФ отмечается более явная дефектность программирования и контроля произвольных форм деятельности на фоне слабости правополушарных возможностей. Указанные особенности проявляются в плохом внимании, недостатках смыслового программирования [86, с. 219].

Речевое развитие. Речь, являясь сложной психической функцией, также как и других психических процессы, испытывает влияние функционального недоразвития ЦНС. Это означает, что речевые нарушения имеют системный характер. Изначально до поступления в школу речь таких детей отличается от речи нормальных детей. Отмечен сниженный темп развития речи. Нарушения могут проявляться на разных речевых уровнях, но чаще всего больше ошибок встречается в лексико-грамматическом аспекте произношения. У многих детей с ЗПР встречаются нарушения артикуляции звуков и фонематического восприятия [62, с. 18-19]. В некоторых исследованиях подчёркивается недоразвитие артикуляционной моторики, что выражается в недостаточном функционировании тонких и дифференцированных движений [86, с. 220].

Кроме фонематического восприятия, на уровне импрессивной речи встречается искажённое понимание логико-грамматических конструкций типа "Коля старше Миши", "Береза растёт на краю поля". Часто обучающиеся имеют затруднения в интерпретации прочитанных текстов, а следовательно, неправильно определяют их смысловую организацию. Этот процесс усугубляет недостаточный словарный запас, где отмечается значительный разрыв между пассивным и активным словарными запасами. Обучающиеся редко используют в речи слова, обозначающие логические отношения. По сравнению с нормальными детьми чаще встречается неправильное употребление слов, т.е. непонимание их лексического значения. Часто это проявляется в контексте, где отдельные слова, составляющие предложения, исходя из своего лексического знания, не

входят в смысловую структуру предложения. Многие исследователи подчёркивают обилие неологизмов у обучающихся 1-3 классов, обозначая это как «взрыв детского словотворчества» [86, с. 220].

Не менее часто встречаются грамматические нарушения. Речь обучающихся с ЗПР бедна на грамматические категории. Это проявляется в том, что школьнику в процессе построения собственного высказывания сложно соотнести свою мысль с имеющимися в языке грамматическими средствами. А следовательно, нарушено грамматически правильное построение синтаксических конструкций. Из-за этого обучающиеся затрудняются в выполнении заданий, основанных на устных ответах. Имеются отклонения в монологической речи [86, с. 220].

По мнению Е.А. Логиновой у обучающихся с ЗПР обычные возрастные затруднения письма чаще, чем у нормальных младших школьников перерастают в стойкий дефект. Считается, что это происходит из-за того, что из-за множественных нарушений психических процессов не осуществляется своевременное объединение и автоматизация операций процесса письма, т.е. десинхронизацию между разными его компонентами. Это означает, что речь идёт о стёртых формах дисграфии, не всегда чётко соответствующих представленным в педагогике классификациям. Такие нарушения носят комплексный характер, затрагивающие перечень других вербальных и невербальных функций, сочетание которых индивидуально в каждом конкретном случае [50].

Кроме этого, к полиморфному характеру структуры и механизма нарушения добавляется типичная для школьников с ЗПР низкая работоспособность и недостаточная саморегуляция своей деятельности [29, с. 36]. Из-за нарушения развития ЦНС проявляется повышенная истощаемость, ухудшающая результаты письменной деятельности, что сказывается на количественных и качественных свойствах ошибок в процессе определённых этапов письма, как правило, к концу задания количество ошибок возрастает и увеличивается их разнообразие. Главным образом дефекты саморегуляции

при письме наблюдаются в особенностях самоконтроля, а именно рассеянность внимания, излишнюю отвлекаемость и невозможность долгое время сосредоточиться на процессе, что приводит к множественным ошибкам и закреплению затруднений письма в качестве стойкого дефекта [50, с.111]. Т.В. Ахутина подчёркивает, что при правильно организованно организованном коррекционном процессе младшие школьники с ЗПР постепенно овладевают самоконтролем, что способствует снижению частоты ошибок [81, с. 59].

Данный дефект часто сочетается с нарушениями функционального базиса письма, что способствует усугублению дисграфических проявлений. Следовательно, повышается количественное и качественное значение допущенных обучающимися ошибок. У обучающихся с нарушениями речи отмечаются более глубокие нарушения письма. Часто у них отмечается снижение функционирования графомоторного навыка, отклонение в анализе кинестетической информации, в работе слухоречевого анализатора [81, с. 59].

Р.И. Лалаева с соавторами проводили анализ ошибок при письме, допущенных третьеклассниками с ЗПР:

Во-первых, ошибки, основанные на нарушении фонематического восприятия, составляют 14,6% от всех ошибок. Речь идёт о заменах букв, соответствующих близким по артикуляционному ряду звукам, и неправильное обозначение мягкости согласных звуков. Первый тип ошибок наблюдается относительно редко, примерно в 3,4% случаев. Как правило, при письме обучающиеся смешивают звонкие и глухие согласные (гулядь вместо гулять), свистящие и шипящие, особенно аффрикаты ш-щ, ч-щ (шашу вместо чащу, мальцики вместо мальчики) [44, 45].

При этом замены букв, звуки которых имеют акустическое и артикуляционное сходство, встречаются в 3,4% случаев, что считается небольшим показателем. Во многих исследованиях подчёркивается, что младшие школьники с ЗПР при письме смешивают звонкие и глухие

согласные (гулядь вместо гулять), свистящие и шипящие. Часто это проявляется в аффрикантах ш-ц, ч-ц (шашу вместо чашу, мальчики вместо мальчики). Во многих случаях таких ошибки не носят устойчивого характера.

Ошибки на обозначение мягкости встречаются чаще всего (11,2%), из которых 6,8% ошибок представляют собой использование гласных для обозначения мягкости согласных. В остальных ситуациях (4,4%) обучающиеся для этой цели ставят лишние мягкие знаки (малчики вместо мальчики, лубат вместо любят, Лола вместо Лёля, гулатъ вместо гулять). Выделяются следующие причины этих ошибок: с одной стороны, эти ошибки являются следствием отсутствия умений разграничения твёрдых и мягких фонем; с другой стороны, непонимании способов знакового выражения мягкости согласных звуков на письме, особенно это проявляется при использовании гласных букв [45, 46].

Во-вторых, самыми многочисленными (23,8%) авторы считают ошибки, обусловленные несовершенством фонематического анализа. Как правило, речь идёт о искажении буквенного состава слова, что проявляется следующих типах ошибок: пропуски гласных и согласных (17 %); добавление букв; перемена мест букв; утеря слогов. На письме чаще всего встречается пропуск букв, которые соответствуют гласным звукам. Это проявляется в том, что обучающиеся пропускают гласную, находящуюся без ударения, в открытом слоге, как правило, в середине (зшли вместо зашли, глять вместо гулять) либо в конце слова (заик вместо зайку, чащ вместо чашу). Считается, что причиной этой ошибки являются искажения восприятия гласных звуков в прямом открытом слоге, где гласный и согласный звуки образуют слияние, обусловленное спецификой произношения [45, 46].

Обоснование этой ошибки связано с тем, что артикуляция и звучание гласного звука чаще всего зависит от согласного звука. При этом недостаточно сформированный фонематический анализ не даёт разграничить

данные типы звуков, что приводит к преувеличению связи между гласным и согласным звуком, где первый у обучающихся с ЗПР не выделяется как самостоятельный звук, воспринимаясь как оттенок согласного звука. Ситуацию усугубляет тот факт, что с позиции кинестического образа звуков согласный звук считается более отчётливым, ярким, чем гласный [44, 46].

Немного реже встречаются пропуски слогов (3,0%), добавления букв (3,2%). Если рассматривать конкретно второй тип ошибок, то на письме он проявляется в форме персевераций, а именно повторения букв (Яяаша, зайкуу). Основной причиной, приводящей к этим ошибкам, является недостаточное развитие анализ звуковой структуры слова. По сути, подобного рода ошибки появляются из-за недостаточной сформированности фонематического анализа, а именно его простых и более сложных форм [44, 46].

В-третьих, не менее часто на письме встречаются ошибки, связанные с непониманием особенностей структуры отдельного предложения на письме (8,0%). К этой группе следует относить все ошибки, связанные со структурой слов в предложении (пропуск слова) и умении их соединять или разделять. По мнению авторов, причиной этих ошибок является недоразвитие представлений о слове (чаще дети неправильно пишут служебные слова, т.е. предлоги). В отличие от здоровых младших школьников, у детей с ЗПР данные ошибки встречаются очень часто (22%). Отмечается, что обучающиеся затрудняются с обозначением конца предложения, а именно постановки точки, которая ставилась в конце тексте. При этом предложение могло как начинаться с заглавной, так и с маленькой буквы. В отдельных случаях, обучающиеся помещали предложение на отдельную строку. Могло быть и такое, что, несмотря на наличие точки, а именно знака обозначающего завершение предложения, начало следующего предложение не было выделено заглавной буквой [44, 45].

Причиной данного типа ошибок следует считать восприятие обучающимися с ЗПР текста как единого целого с невозможностью его

расчленения, а следовательно, проявляются сложности с выделением конкретного предложения из текста. Это обусловлено синкретичностью и нерасчлененностью мышления у таких учащихся, т.е. слабостью логических операций. Кроме затруднений в визуальном обозначении предложений, часто дети не могут разделить смысловое целое текста на смысловые элементы, а следовательно, не правильно соотносят мысль с предложением [44, 46].

В-пятых, замены графически сходных букв. Суть данного типа ошибок заключается в том, что при письме обучающимся заменяются буквы, обладающими сходными графическими элементами (л-м, у-щ, а-о, п-т, г-п), и буквы, имеющие либо пространственное расположение элементов (в-д), либо имеющие отличия по одному из изображённых элементов и их направлений (д-б, и-у). Наличие схожих графических элементов в буквах усложняет их анализ, что является следствием недоразвития зрительного анализа и синтеза.

В-шестых, орфографические ошибки (14,7%). Как правило, сложности при письме возникают у обучающихся с правописанием безударных гласных (7,4%), написанием гласных после шипящих (3,8%), на правописание непроверяемых слов (2,1%). Ошибки переноса, ошибки на написание большой буквы проявляются редко[44, 46].

Исходя из проведённого анализа ошибок у третьеклассников с ЗПР, можно сделать следующие выводы о видах дисграфии:

- 1) дисграфия, обусловленная недоразвитием умений языкового анализа и синтеза, где нарушения письма, главным образом, связаны с искажением процессов звукового анализа и синтеза, непонимания слов как структурного элемента предложения и недоразвитие умения деления текста на предложения.
- 2) дисграфия, связанная с нарушением фонемного распознавания (акустическая и артикуляторно-акустическая). Это нарушение обусловлено недостаточной дифференциацией фонем, что проявляется при работе со свистящими и шипящими, звонкими и глухими, твёрдыми и мягкими согласными.

3) оптическая дисграфия основана на искажении зрительно-пространственного анализа, что приводит к проявлению на письме неправильных графических образов букв, непонимание их сходств и различий. Кроме этого, у младших школьников с ЗПР часто встречается аграмматическая дисграфия, обусловленная тяжёлыми речевыми нарушениями [44, 46].

Таким образом, у младших школьников с ЗПР были выделены следующие проблемы формирования навыка письма. Обнаруживаются не только трудности в усвоении орфографии, но и специфические нарушения письма, дисграфии. Проявления дисграфии у детей с ЗПР носят нестабильный, вариативный характер. Ошибки обнаруживаются чаще всего в условиях усложнения способа выполнения задания, при усложнении речевого материала. Это свидетельствует о недостаточной автоматизированности, неустойчивости операций, языковых процессов, входящих в состав сложной деятельности, каким является письмо. Многие из этих процессов еще не автоматизировались, не превратились в операции, не стали интериоризированным умственным действием. Всякое усложнение деятельности приводит к тому, что отдельные процессы, не будучи автоматизированными, выходят из-под контроля, расстраиваются. Таким образом, у детей с ЗПР нарушается автоматизация отдельных звеньев процесса письма и их интеграция при организации письменной речи. У детей с ЗПР в процессе письма отмечаются и нарушения моторного акта письма, нарушения каллиграфии. Дети часто соскальзывают со строки. Отмечается непропорциональность величины букв, неравномерное соотнесение элементов буквы. У детей с ЗПР страдает плавность, ритмичность моторного акта письма.

1.3. Обзор диагностических и коррекционных методик, направленных на преодоление дисграфических ошибок у обучающихся младших классов с задержкой психического развития

Диагностическую схему для обучающихся с ЗПР в общем виде можно представить следующим образом:

1. Проводится анализ письменных работ, процесса чтения.
2. Проведение фронтальных диктантов с помощью учителей русского языка; проверка и анализ ошибок.
3. Повторная письменная работа с группой детей, допустивших специфические ошибки в диктантах, включающая в себя списывание и диктант слогов, слов, предложений и текстов; устный рассказ или сочинение, по опорным словам, по серии сюжетных картинок.
4. Определяется состояние звукопроизношения, языкового анализа и синтеза, языковых представлений; фонематического восприятия (дифференциация фонем).
5. Проверяется состояние лексико-грамматического строя, состояние связной речи.
6. Выявляются индивидуальные особенности таких психических процессов, как мышление, внимание, память.
7. Выявляется наличие мотивации к письму и коррекционной работе по устранению дефекта.
8. Обследование связной речи. Проводится индивидуально с каждым учеником в форме беседы.
9. Уточняются созданные в процессе обучения в начальной школе простые [34, с. 9-10], [65].

Классические логопедические обследования дисграфии основаны на анализе ошибок учащегося при письме и исследовании графомоторного навыка. Наиболее простой методикой является изучение письменных работ

учащихся на предмет анализа ошибок. В результате этого определяется тип дисграфии. В литературе встречаются и другие методики, которые можно использовать для анализа ошибок обучающихся при письме.

Во-первых, подход Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой включает в себя план дифференциальной диагностики нарушений чтения и письма у школьников, состоящий из двух этапов. На первом этапе осуществляется обнаружение обучающихся с недостаточным развитием чтения и письма, после этого, на втором этапе происходит анализа симптомов, механизмов, а следовательно, формирование диагностических умозаключений, т.е. вида дислексии и дисграфии, и прогрессирование. В состав методики входит стимульный материал, выполненный в форме речевого материала, отличающегося доступностью для младших школьников [44, 45, 46].

Для исследования письма часто применяется методика Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой «Исследование процессов письма», суть которой заключается в том, что после выполнения обучающимся определённой текстовой работы (списывание с печатного и рукописного текстов, слуховой диктант) проводится анализ количественных и качественных характеристик ошибок. Главным достоинством этой методики является наличие балловой системы, применяемой для оценки навыка письма [44, 45, 46].

По аналогичной диагностической схеме построена методика исследования письма Н.Н. Баль, И.А. Захарченя. В отличие от подхода Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой, здесь не имеется регламентированного речевого материала, а следовательно, учитель может сам выбирать подходящие для обучающихся тексты. Имеется 3 критерия. Первый критерий «Исследование возможностей списывания с предъявленного образца» исследует умения обучающегося списывать тексты с образца. Данный критерий содержит в себе упражнения: спиши рассказ, спиши буквы; исследование значений букв; исследование конструирования букв. Для исследования второго критерия «Исследование возможностей письма под диктовку» используются упражнения, в которых обучающийся должен под

диктовку списать представленный ему речевой материал, состоящий как из простых (звуки, слоги), так из сложных (слова, предложения) элементов. Изначально используются простые речевые элементы. По мере их выполнения осуществляется переход к более сложным элементам, что приводит к переписыванию под диктовку связного текста. Исследование третьего критерия «Исследование самостоятельного письма» осуществляется упражнениями, стимулирующими к осмысленному написанию текстов. Это означает, что обучающиеся пишет изложения, сочинения, составляет рассказ, применяя опорные слова; составляет темы для сочинений [7].

Методика обследования А.Н. Корнева представляет собой комплексный диагностический инструмент для исследования письменной речи обучающихся. Основной диагностической целью – является определение качественных и количественных свойств письменной речи, что в конечном итоге используется для совершенствования письма. Главным недостатком методики является отсутствие полноценной балловой системы, а следовательно, наличие только качественных показателей. В данном подходе акцент делается на оценку операций символизации, т.е. материализации звуков, что подразумевает превращение их в графемы (буквы), и операций графического моделирования слова, что подразумевает использование правил графики и орфографии. В первый критерий входят следующие задания:

1. Соотнесение обучающимся услышанных букв из нарезной азбуки.
2. Запись букв под диктовку.
3. Списывание букв с печатного образца.

При исследовании навыков графического моделирования слова осуществляется анализ ошибок и расчёт их частоты. Туда входит определение типа ошибки; части слова, в которой допущена ошибка; дифференциация ошибок на основе авторской классификации.

Анализ каллиграфических характеристик письма, автоматизации каллиграфических навыков, графомоторной зрелости подразумевает

применение теста Кортиса, суть которого заключается в том, что обучающийся должен написать фразу как можно быстрее, а экспериментатор подсчитывает число знаков, написанных за 1 минуту, по специальной формуле [37, 38].

Согласно подходу И.Н. Садовниковой акцент делается на исследование грамматического аспекта письменной речи исходя из требований программы начальной школы. Как и в других аналогичных методиках, в этой имеется регламентированный речевой материал, но нет балловой системы, что усложняет демонстрацию результатов тестирования. В результате проведения самостоятельных исследований по своей методике авторы разработали классификацию ошибок письменной речи. Также имеется система позволяющая производить соответствие между типами ошибок при письме и видами дисграфии. Детям предлагается записать под диктовку строчные буквы, слоги, слова различной слоговой структуры, предложение [71, с. 56-93].

По мнению Е.Н. Российской начинать процесс диагностики письма необходимо с определения уровня сформированности умений анализа и синтеза звукового состава слова. Авторы детально описали приемы определения различных трудностей у ребенка в процессе письма, в своих методических рекомендациях к диагностике письменной речи детей. Достаточно неплохо на каждом этапе диагностики описан анализ и учет ошибок, которые возникают на письме. К каждой из проб составлены задачи. У авторов также прописан анализ результатов диагностики и выбора путей коррекционного воздействия [68, с. 159].

В литературе описаны диагностические методики, позволяющие исследовать уровень сформированности графомоторного навыка. Как правило, его аспекты исследуются простыми авторскими методиками.

– навык символизации, включает в себя сформированность симультанного анализа и синтеза, что подразумевает наличие у обучающегося умения находить нужные элементы буквы для завершения её

образа. Для этого применяется методика «Буква сломалась» Р.И. Лалаевой, выявляющая степень развития умения анализа и синтеза знакомых букв. Через проведение методики осуществляется стимулирование к осмыслению графической структуры буквы, что в конечном итоге приводит к запоминанию её образа в памяти [44, 45].

– моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов сформированность сукцессивного анализа и синтеза: находит место для буквы в слове. Оценка данного критерия осуществляется методикой «Найди место для буквы в слове» Г.А. Волковой [2].

– графомоторные операции, сформированность письменного навыка: умение записывать под диктовку графический диктант. Для диагностики этого критерия применяется методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконин [74, с. 37], [47, с. 39].

Для оценки результатов этих методик предусмотрена 3-х балловая система, где 1 балл считается минимальным показателем, обозначающим наличие в работах обучающихся значительного числа ошибок, а следовательно, недоразвития графомоторного навыка; 2 балла соответствует незначительному числу ошибок, обозначая наличие недостатков в сформированности графомоторного навыка; 3 балла максимальный результат, характеризующий безошибочное выполнение диагностических заданий. После суммирования результатов этих методик можно определить уровень сформированности графомоторного навыка. 1-3 баллов низкий уровень, обозначающий несформированность графомоторного навыка, а следовательно, недостаточное понимание графического образа букв и высокая частота ошибок в процессе выполнения графического диктанта. 4-6 баллов обозначают недостаточную сформированность графомоторного навыка, незначительному числу ошибок при поиске правильной буквы; при знании элементов буквы; выполнению графического диктанта. 7-9 баллов высокий уровень, обозначающий сформированность графомоторного навыка,

что выражается в том, что обучающийся успешно находит недостающие буквы для обозначения структуры слова; помнит образы букв, что выражается в возможности определять их элементы; самостоятельное выполнение графического диктанта [27, с. 200].

В исследовательской практике нередко для диагностики дисграфии применяются нейропсихологические методы. Их цель заключается в выявлении неправильно работающих элементов функциональной системы навыка письма [87, с. 215]. Речь идёт не только про психические функции, участвующие в обеспечении письменной речи, но и мозговые зоны, ответственные за этот процесс. В результате нейропсихологического обследования можно выделить индивидуальные особенности нарушения письма у учащихся с ЗПР, которые характеризуются неоднородностью. Кроме речевых механизмов, можно определить состояние неречевых функций, влияющих на качество письма, формирование которых осуществляется в процессе коррекционной работы [28, с. 129], [73, с. 256].

Из всего перечня подходов к нейропсихологическому обследованию чаще всего при диагностике нарушений письма применяется методика Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой, в которой авторы считают логопедические и нейропсихологические тесты для достижения комплексности. В этой методике имеется полноценная, стандартизированная балловая система, посредством которой появляется возможность упростить представление результатов. Задания подобраны таким образом, чтобы максимально точно обследовать каждый из наиболее существенных аспектов речевой деятельности, включая письменную речь. Кроме установления поврежденных элементов функциональной системы, у исследователя появляется возможность определить их мозговую локализацию [84, 85].

Не менее часто в литературе встречается методика Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной представляющая собой тест, который применяется для исследования речи школьников. Она состоит из сложных и информативных заданий. В результате, кроме анализа речевой функции школьника с позиции

нейропсихологического подхода, эту методику применяют для определения психологических факторов, влияющих на данные нарушения. Одним из прогрессивных моментов является учёт возраста детей и педагогического опыта, что выражается в наличии заданий для первых, вторых и третьих классов. Имеется балловая система, позволяющая обеспечить числовое моделирование речевых нарушений, что существенно упрощает их интерпретацию. Также имеются дополнительные оценки, позволяющие не только учесть индивидуальные особенности обучающихся, но и сделать диагностический процесс максимально точным и объективным. Среди положительных сторон методики имеются и негативные, связанные как со сжатостью диагностического материала, что не позволяет полноценно исследовать все стороны навыка письма, так и с излишней обобщённостью системы оценивания результатов, это не позволяет проанализировать допущенные учащимися ошибки [81, с. 59].

В настоящее время существует множество подходов по коррекции дисграфии. При этом для повышения эффективности коррекционного процесса учитывается механизм того или иного вида дисграфии, симптоматики, структуры дефекта, психологических качеств обучающихся, имеющих нарушения письма [88, с. 79]. Несмотря на это, существует перечень общих рекомендаций, на которых строится логопедический процесс. С.С. Севостьянова считает, что начинать такую работу необходимо с упражнений, базирующихся на неречевом материале. Это необходимо для того, чтобы стимулировать развитие побочных психических процессов, участвующих в письме. К примеру, это может быть развитие логических операций, пространственному восприятию, мелкой моторики и других задействованных в письме психических функций [72, с. 49].

Отдельное место автор выделяет работе запоминанием букв. Как показывает практика работы с детьми, имеющими задержку психического развития, основной проблемой, ухудшающей навык чтения и письма, является нарушение запоминания букв [80, с. 126-128]. Для этого в

коррекционную программу добавляются упражнения, стимулирующие запоминание букв. К примеру, восстановление буквы по элементам; восприятие искажённой буквы; формирование буквы из конструкторских элементов; анализ структуры букв. Чтобы полученные знания закрепились необходимо в конце работы провести диктант на знание всех изученных графических аспектов букв [72, 78].

Кроме общих рекомендаций, были рассмотрены следующие авторские методики преодоления дисграфии у младших школьников:

Во-первых, И.Н. Садовникова разработала методику, в которой представлены следующие направления коррекций данных нарушений: развитие пространственных и временных представлений; совершенствование фонематического восприятия и анализа; расширение словаря, что предполагает не только увеличение количества слов, которые обучающийся может применять в речи, но и умения их интерпретации; развитие слогового и морфемного анализа и синтеза слов; совершенствование умений создания синтаксических конструкций на основе сочетания слов между собой; улучшение умений использования слов в речи через расширение представления о лексических и синтаксических свойствах слов: многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций [70, 71].

В научных работах данного автора были представлены следующие этапы коррекционной работы:

На подготовительном этапе осуществляется совершенствование моторной сферы и стимулирование слухового, кинестетического и кинетического контроля.

Основной этап включает в себя исправление следующих дефектов, имеющих место у обучающихся с ЗПР: улучшение функционирования фонетической и фонематической системы; ошибка по замене букв через развитие умения дифференциации фонем; исправление аграмматизмов; коррекция фонематического анализа и синтеза.

В процессе исправления фонетической стороны речи осуществляется исправление звукопроизношения и установление связи между звуком и буквой. Затем проводилась работа на развитие умений дифференциации смешиваемых звуков по артикуляционным и акустическим признакам. Этот процесс сочетался с проведением упражнений, направленных на улучшение звукового анализа и синтеза. Важным моментом работы является обучение обучающегося с ЗПР пониманию расположения звука в слове. После отработки наиболее простых умений автор рекомендует переходить к исправлению аграмматизмов, что осуществляется не только через обучение обучающегося правилам русского языка, но и развитию у него представлений о словообразовании и словоизменении. При этом много времени отводится на закрепление глагольной лексики и задания на развитие словообразования, что способствует не только расширению словарного запаса и овладению грамматическими представлениями о правописании слов, но и позволяет улучшить качественные свойства фонематического слуха [70, 71].

Во-вторых, по мнению А.В. Ястребовой в коррекционной работе по преодолению дисграфии необходимо улучшать характеристики устной речи, совершенствовать речемыслительную деятельность, формировать психические процессы, способствующие обеспечению письменной речи. Данный подход предполагает проведение комплексной работы над всеми компонентами речевой системы, что предполагает следующие этапы.

Первый этап – коррекция фонематического аспекта речи, что предполагает следующие направления коррекционной работы: исправление неправильной артикуляции звуков; развитие правильных фонематических представлений, что осуществляется на основе фонематического восприятия; улучшение звуковых обобщений через упражнения, направленные на отработку фонематического анализа и синтеза.

Второй этап – исправления недочётов в лексическом и грамматическом аспектах речи: расширение активного и пассивного словарных запасов и совершенствования умений интерпретации слов, и их сочетания;

исправление грамматических ошибок путём развития умений сочетания слов и формирования синтаксических конструкций.

Третий этап – улучшение связности речи: отработка умений построения правильной последовательности фраз; развитие умений отбора языковых средств для решения коммуникативных задач; обучение построению правильной модели предложения и перестройки её структуры [90].

В-третьих, Л.Н. Ефименкова и Г.Г. Мисаренко считают, что коррекционную работу необходимо проводить в два этапа. На первом этапе осуществляется совершенствование связной речи, где обучающийся учится правильно использовать слова и предложения для построения высказывания. Акцент делается на работу с лексическим и грамматическим значением слова [36, с. 85-86]. В дальнейшем учитель даёт задания обучающемуся на развитие умений связывать слова в словосочетания, из которых потом создаётся полноценное предложение. В процессе такой работы обучающийся овладевает представлениям о грамматическом и интонационном оформлении предложений. На втором этапе в процессе работы над звуко-слоговым составом слова, развитием звуко-буквенного анализа и синтеза слов, фонематического восприятия происходит исправление нарушений письма. Работа со словом хоть и обретает второстепенное значение, но не утрачивает своей актуальности [27].

В-четвёртых, Е.Н. Потапова предлагает уделить внимание развитию графомоторного навыка через специальные упражнения, разделённые на три этапа: совершенствование мышечной памяти (упражнения для развития мелкой моторики, штриховка, использовании трафаретов); улучшение тактильной памяти (задания, основанные на использовании карточек для обвода); закрепление знаний, умений, навыков (работа с кальками). Все представленные типы упражнений были разделены автором на следующие этапы [69, с. 288-230].

На первом этапе осуществляется придание правильной позиции руки и пальцев для письма. Второй этап включает в себя проведение упражнений на совершенствование тактильной памяти, что, по мнению автора, является основой для письма и необходимо для стимулирования развития мозга. Для этого применяются карточки, на которых написаны буквы для обвода, выполнение из наждачной бумаги. На последнем этапе знания, полученные ранее, закрепляются посредством вкладыша с карточками кальками, которые являются буквами, словами, соединениями и отдельными элементами [6, 40, 48, 60, 61]. Используются и другие упражнения: обведение рисунка по контуру, заполнение пустого пространства рисунка элементами и буквами, использование цветных карандашей для штриховки. Эти упражнения способствуют совершенствованию мелких мышечных движений, что позволяет улучшить умения правильного захвата ручки пальцами. Также они стимулируют развитие пространственного восприятия и композиционных навыков. В процессе выполнения упражнений учитель следит не только за движениями рукой и пальцами, но и общей позой ребёнка, при необходимости корректируя их. При этом контролируется написание и каллиграфия графического образа буквы и её элементов [66, с. 69-153].

В-пятых, подход Е.В. Мазановой используется в тех ситуациях, когда дисграфия основана на нарушениях фонематического восприятия, он предполагает трёх этапную работу для исправления нарушений письма: [6]

1. Подготовительный. На этом этапе осуществляется совершенствование следующих психических функций: слухового и зрительного внимания, слуховых дифференцировок, фонематического восприятия, звукопроизношения в целом.
2. Основной этап включает в себя упражнения, направленные на формирование перечня психических функций: слуховое и зрительное внимание, слуховые дифференцировки (обучение ребёнка разделению

оппозиционных звуков, находящихся в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, в текстах), фонематический анализ и синтез.

3. На заключительном этапе осуществляется закрепление усвоенных ранее умений и знаний, что сочетается с упражнениями, позволяющими отработать их в других видах деятельности [55].

В-шестых, Е.И. Касимова рекомендует для исправления дисграфии у младших школьников с ЗПР проводить более развёрнутую коррекционную работу, включающую в себя следующие этапы.

На первом этапе осуществляется подготовка обучающегося к сложной коррекционной работе, где акцент делается на развитии необходимых для письма психических процессов, а именно логических операций, внимания, памяти и исправлению почерка путём упражнений, развивающих мелкую моторику. После этого проводятся специальные упражнения, позволяющие снять у ребёнка «страх письма» и других психологических качеств, мешающих овладению письменной речью. Также проводятся следующие виды упражнений: развитие моторных функций ребёнка; совершенствование пространственных представлений; развитие свойств внимания необходимых для самостоятельного поиска ошибок, что осуществляется в процессе проведения коррективных; развитие памяти через упражнения, связанные с ассоциативными рядами, эмоциональными смыслами запоминаемого материала, образными (графическими) свойствами материала; развитие различных аспектов мышления [32, 33].

На втором (коррекционном этапе) проводится работа на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях для исправления ошибок, выделенных в процессе диагностики. Параллельно устраняются дефекты устной речи и чтения. В частности, проводятся следующие мероприятия:

1. Совершенствование интерпретации обучающимся основных понятий по русскому языку: алфавит, звуки русского языка: гласные согласные; слов, предложение; правила графического обозначения начала и конца предложения и др.

2. Обучение правилами постановки ударений. Разбор родственных и однокоренных слов. Необходимо остановиться на теме безударных гласных.
3. Проработка трудных для написания слов; словарная работа; повторение основных орфографических правил; отработка правильного переноса слов на письме.
4. Совершенствование представлений о правописании гласных букв после шипящих. Правописание мягкого знака в разных частях слова; анализ его смягчающей функции; разделительный мягкий знак.
5. Совершенствование понимания и практического употребления лексических элементов: омонимов, синонимов, антонимов, многозначных слов, устойчивых и фразеологических словосочетаний.
6. Изучение словоизменения и словообразования; морфемный разбор слова.
7. Определение простых морфологических признаков слова (имя существительное, прилагательное, глагол, причастие, деепричастие, наречие). Слитное и раздельное написание слов.
8. Улучшение просодической стороны речи. Интонации. Темпа. Ритма. Логического ударения. Фонетической ритмики. Лого-ритмики.
9. Работа над развитием связной речи. Диалог. Монолог. Рассказ. Пересказ.

На последнем этапе проводится оценка достигнутых в ходе коррекционной работы результатов, что подразумевает выполнение перечня мероприятий:

- осмысление процесса коррекционной работы;
- проведение повторного тестирования письменной речи;
- анализ письменных работ учащихся;
- проведение диктанта, дополненного грамматическими заданиями;
- проведение тестов, выявляющих качество усвоенной теоретической информации;

- написание изложений и сочинений, применяющихся не только для умения самостоятельного составления текста (либо передачи смысловых единиц исходного текста), но и оценки свойств речевого внимания и памяти;
- устный опрос, в ходе которого фиксируется состояние связности речи и степень аграмматизмов [34, с. 10-13].

Таким образом, проанализировав методики для диагностики дисграфии у обучающихся с ЗПР, мы определили, что они направлены как на исследование устной речи, выступающей в качестве основы для письменной речи, так и для оценки состояния графомоторного навыка и качественных свойств письма. Проанализировав коррекционные методики, мы определили различные подходы по преодолению дисграфии у обучающихся с задержкой психического развития и выделили основные направления, этапы и приемы эффективной коррекционно-логопедической работы с данной категорией детей.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Проанализировав психолого-педагогическую и логопедическую литературу по проблеме исследования, мы выявили, что навык письма рассматривается как сложное психофизиологическое образование, по сути, выступая как функциональная система, имеющая сложную структуру, состоящую из различных компонентов. Каждый из компонентов является производным психики. На первый план обычно выносят различные психомоторные качества, из которых значительную роль играет графомоторный навык. Его основной функцией является обеспечение перевода фонемы в графему, т.е. материализация звука на бумажном носителе. Кроме этого, важную роль в развитии качественных свойств письма является состояние устной речи, а именно качества звукопроизношения, фонематического анализа и синтеза, грамматическая,

лексическая сторона речи и др. На втором плане находятся различных психические процессы (состояние памяти, внимания, мышления и др.) и другие важные психические качества.

В процессе формирования навыка письма, движения ребёнка медленные и неуверенные, что означает отсутствие сформированных двигательных стереотипов и незрелости мелкой моторики. При этом отмечается высокая частота ошибок, в основном связанных с неправильным графическим изображением букв. По мере тренировки движения становятся более точными, а ребёнок овладевает правильным графическим оформлением букв. В этот момент происходит автоматизация письма. Главным фактором, стимулирующим автоматизацию письма, является учебная деятельность, в которой под контролем учителя осуществляется постоянная тренировка письма. К 3 классу навык письма может считаться относительно сформированным, по сравнению с первоклассниками. В норме к этому возрасту исчезает множество графических ошибок, что позволяет перейти к совершенствованию грамматической грамотности.

Однако, нередко бывает так, что нормальное психическое развитие под действием различных факторов задерживается, а следовательно, таким обучающимся выставляется диагноз задержка психического развития. Суть этого диагноза сводится к тому, что психическое развитие учащихся находится на низком уровне, что проявляется недостаточной функциональной эффективностью низших и высших психических процессов. Кроме наличия нарушений в устной речи, такие дети имеют отклонения в письменной речи. Их навык письма имеет низкие качественные и количественные свойства, что проявляется в повышении частоты ошибок при графическом изображении букв. Кроме этого, могут быть и другие ошибки. Такие случаи считаются патологией, называемой дисграфией. Из всех видов дисграфий у третьеклассников чаще всего диагностируются следующие: дисграфия обусловленная недоразвитием навыков языкового

анализа и синтеза; дисграфия акустическая и артикуляторно-акустическая; оптическая дисграфия.

Проанализировав методики для диагностики дисграфии у обучающихся с ЗПР, мы определили, что они направлены как на исследование устной речи, выступающей в качестве основы для письменной речи, так и для оценки состояния графомоторного навыка и качественных свойств письма. Проанализировав коррекционные методики, мы определили различные подходы по преодолению дисграфии у обучающихся с задержкой психического развития и выделили основные направления, этапы и приемы эффективной коррекционно-логопедической работы с данной категорией детей.

ГЛАВА II . КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью исследования явилось изучение сформированности навыков письма у третьеклассников с ЗПР.

Методика исследования базировалась на положениях общей и специальной педагогики и психологии, логопедии.

Методологической и теоретической основой исследования стали следующие положения:

- положения А.Р. Лурии [52] о психофизиологических механизмах письма;
- положения Р.И. Лалаевой [45] о классификации дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма;
- научно-методические основы коррекционной работы по устранению дисграфии И.Н. Садовниковой [70], А.Н. Корнева [37], А.В. Ястребовой [90], Е.В. Мазановой [55].
- учения Л.С. Выготского [18], А.Р. Лурии [52] о единстве общих закономерностей развития нормальных и аномальных детей.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Козульская СОШ № 2 имени Д.К. Квитовича» пгт. Козулька. В исследовании принимали участие 10 обучающихся третьих классов, имеющих ЗПР по заключению психолого-медико-педагогической комиссии: 60% мальчиков, 40% девочек.

При комплектовании группы учитывались:

- однотипный характер дефекта (задержка психического развития);
- обучение по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.1).

Исследование проводилось индивидуально с каждым обучающимся. Результаты обследования заносились в индивидуальные протоколы.

Для проведения констатирующего эксперимента была подобрана методика Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной, основанная на применении нейропсихологических диагностических приёмов, позволяющих определить нарушения письма. Нами были разработаны критерии оценок по уровням успешности выполнения заданий.

Методика констатирующего эксперимента состоит из двух серий диагностических заданий:

Первая серия «Навыки языкового анализа и синтеза».

Вторая серия «Навыки письма».

Процедура проведения методики и система ее оценки позволяют наглядно представить картину речевого дефекта и определить нарушения речи.

Представляем методику диагностического обследования более подробно.

Первая серия «Навыки языкового анализа и синтеза».

Цель: исследование уровня сформированности навыка языкового анализа и синтеза.

Стимульный материал: речевой материал. Предложения, слова.

Инструкция: «Ответь на мои вопросы».

- Сколько слов в предложении: «Около дома росла береза»?
- Какое второе слово в этом предложении?
- Сколько слогов в слове «рак»?
- Сколько слогов в слове «машина»?
- Какой третий слог в слове «машина»?
- Сколько звуков в слове «рак»?
- Сколько звуков в слове «шапка»?
- Какой первый звук в слове «шапка»?
- Какой третий звук в слове «школа»?

– Какой звук после «ш» в слове «школа»?

Критерии оценки:

3 балла – правильный ответ;

2 балла – самостоятельное исправление неправильного ответа;

1 балл – правильный ответ после стимулирующей помощи экспериментатора;

0 баллов – неправильный ответ после стимулирующей помощи экспериментатора.

Балл ставится за каждый вопрос. Максимальный показатель – 30 баллов. Исходя из данных значений, можно выделить следующие уровни выраженности данного критерия: высокий уровень (28-30 баллов), средний уровень (25-27 баллов), ниже среднего (15-24 баллов), низкий (0-23 баллов).

Вторая серия «Навыки письма».

Цель: исследование сформированности навыков письма.

Стимульный материал: речевой материал. Незнакомый детям текст.

Инструкция: «Я буду диктовать, а ты пиши».

«ПТИЦЫ»

Наступил декабрь. Выпал пушистый снег. Он покрыл всю землю белым ковром. Замерзла речка. Птицам голодно. Они ищут себе пищу. Дети кладут в кормушку хлеба и зерен.

Критерии оценки:

45 баллов (высокий уровень) – не более 2 ошибок орфографического, пунктуационного, либо структурного характера (пропуск слова при письме)

30 баллов (средний уровень) – допускается до 3 погрешностей недисграфического характера;

15 баллов (ниже среднего) – не более 5 орфографических, либо не более 2 дисграфических ошибок;

0 баллов (низкий уровень) – множественные дисграфические и орфографические ошибки.

Максимальная оценка – 45 баллов.

После проведения всех задания из 2 серий осуществляется суммирование полученных числовых данных. За все задания максимальный показатель 75 баллов. После суммирования необходимо получившийся числовой показатель перевести в процентный по классической формуле, а именно результат умножить на 100% и разделить на 75. Получается индивидуальный процесс успешности выполнения методики. Авторами диагностической методики предусмотрены следующие диапазоны оценок:

IV уровень (высокий) – 100-80%. Данный результат обозначает нормальное речевое и интеллектуальное развитие у обучающегося.

III уровень (средний) – 79,9-65%. Такой результат свидетельствует о наличии у обучающегося лёгкого системного речевого дефекта либо о незначительных отклонениях в формировании отдельных аспектов речи. Это означает, что у обучающегося может иметь место как задержка речевого развития, так и лёгкая степень общего недоразвития речи (ОНР III уровня).

II уровень (ниже среднего) – 64,9-45%. Проявляется у обучающихся, имеющих выраженное недоразвитие речи, сочетающееся с низкой эффективностью познавательной деятельности. Как правило, встречается у обучающихся с ЗПР.

I уровень (низкий) – 44,95% и ниже. Характеризуется грубым недоразвитием речи, что означает наличие у обучающегося сложного речевого (моторная алалия) либо психического (сочетание речевых нарушений и интеллектуального развития) дефекта.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Обобщив результаты выполнения диагностических заданий первой серии, направленной на исследование уровня сформированности навыка языкового анализа и синтеза, нами были выявлены следующие количественные и качественные данные.

8 (80%) обучающихся показали результаты, относящиеся к уровню ниже среднего. Чаще всего у них проявлялись ошибки, связанные с нарушением фонематического анализа и синтеза. Обучающиеся не всегда могли правильно назвать звук, путая его, неверно определяли расположение и количество звуков, слогов в слове. Испытуемые не замечали допущенных ошибок и не могли объяснить, что приводило к невозможности самокоррекции. У респондентов возникали сложности при определении количества слов в предложении.

2 (20%) обучающихся показали результаты на среднем уровне. Ошибки, связанные с нарушением фонематического анализа и синтеза, у данной группы детей встречались значительно реже. Данные результаты свидетельствуют о недостаточной сформированности навыков звукового и слогового анализа и синтеза. Респонденты не могли правильно назвать количество звуков и слогов в словах и определить их расположение. Но после замечания экспериментатора обучающиеся, понимая суть ошибки, могли её исправить. Задания на определение количества слов в предложении обучающиеся выполнили правильно.

Ниже представлены полученные количественные результаты при выполнении заданий первой серии. (См. Рисунок 1).



Рисунок 1. Результаты первой серии заданий «Навыки языкового анализа и синтеза». Констатирующий эксперимент.

Полученные результаты выполнения первой серии заданий свидетельствуют о недостаточной сформированности навыка языкового анализа и синтеза у всех третьеклассников с ЗПР.

Анализ второй серии диагностической методики, целью которой являлось исследование сформированности навыков письма, позволил выделить следующие особенности.

8 (80%) обучающихся набрали баллы, характеризующие уровень ниже среднего. В этой группе респондентов выявлены многочисленные ошибки письма. Их ошибки при письме можно разделить на следующие группы по частоте проявления.

1) Ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза: пропуск букв («декрбрь» - декабрь, «пушистй» - пушистый, «земю» - землю) у 20% младших школьников; перестановки букв - антиципации («корвом» - ковром, «вылал» - выпал, «шушистым» - пушистым) выявлены у 20% обучающихся; отмечались явления персеверации («коврок» - ковром, «клаадут» - кладут, «ищущут» - ищут и др.) у 20% третьеклассников и раздельное написание слов («на ступил» - наступил, «за мерзла» - замерзла), у 20 % обучающихся выявлено слитное написание слов - контаминации («вкормушку» - в кормушку, «изерен» - и зерен, «всюземлю» - всю землю).

2) У 60 % обучающихся выявлены нарушения границ предложения: не были проставлены точки в конце предложения. При этом слово, начинающее другое рядом стоящее предложение, писали как с заглавной буквы, так и со строчной («Наступил декабрь Выпал пушистый снег.»; «замерзла речка птицам голодно.»).

3) У 30 % обучающихся данной группы встречаются грамматические ошибки: неправильное употребление предлогов («кладут на кормушку» - кладут в кормушку), нарушения связи слов в предложениях (дети кладет, белый ковром), изменения падежных окончаний («пища» - пишу).

4) Искажение буквенного состава слова отмечалось у 10 % младших школьников: утрачивались некоторые слоги («дебрь» - декабрь, «пустый» - пушистый).

5) Все респонденты в письменных работах допускали орфографические ошибки.

2 (20%) обучающихся показали результаты на среднем уровне. Данные испытуемые допускали орфографические ошибки: «пушистый» - пушистый, «дикабрь» - декабрь, «кавром» - ковром, «пищу» - пищу. Среди орфографических ошибок преобладали ошибки, связанные с правописанием безударных гласных и сочетаний жи/ши, чу/щу. Ошибок дисграфического характера у детей этой группы не выявлено.

Ниже представлены полученные количественные результаты при выполнении второй серии заданий. (См. Рисунок 2).



Рисунок 2. Результаты второй серии заданий «Навыки письма».

Констатирующий эксперимент.

Анализ письменных работ третьеклассников позволяет сделать вывод о том, что для обучающихся характерно сочетание различных специфических

ошибок: ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза, грамматические ошибки, т.е. выявлены смешанные формы дисграфии.

Таким образом, суммируя числовые данные по двум сериям заданий, были получены следующие результаты:

У 8 (80%) респондентов выявлены выраженные нарушения фонематического анализа и синтеза. Навыки письма сформированы на уровне ниже среднего. У них выявлены многочисленные специфические ошибки при письме: ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза, грамматические ошибки.

У 2 (20%) респондентов навыки фонематического анализа и синтеза недостаточно сформированы, но ошибки немногочисленны. Навыки письма сформированы на среднем уровне. В письменных работах допущены только орфографические ошибки, преобладали ошибки, связанные с правописанием безударных гласных и сочетаний жи/ши, чу/щу. Дисграфических ошибок не выявлено.

Обобщив результаты всех серий заданий, целью которых явилось изучение сформированности навыков письма у третьеклассников с ЗПР, нами определены результаты исследования: на среднем уровне оказалось 20% обучающихся, на уровне ниже среднего – 80% обучающихся. (См. Рисунок 3). Сводные данные по результатам выполнения всех серий заданий представлены в таблицах 1 и 2 в Приложении А.

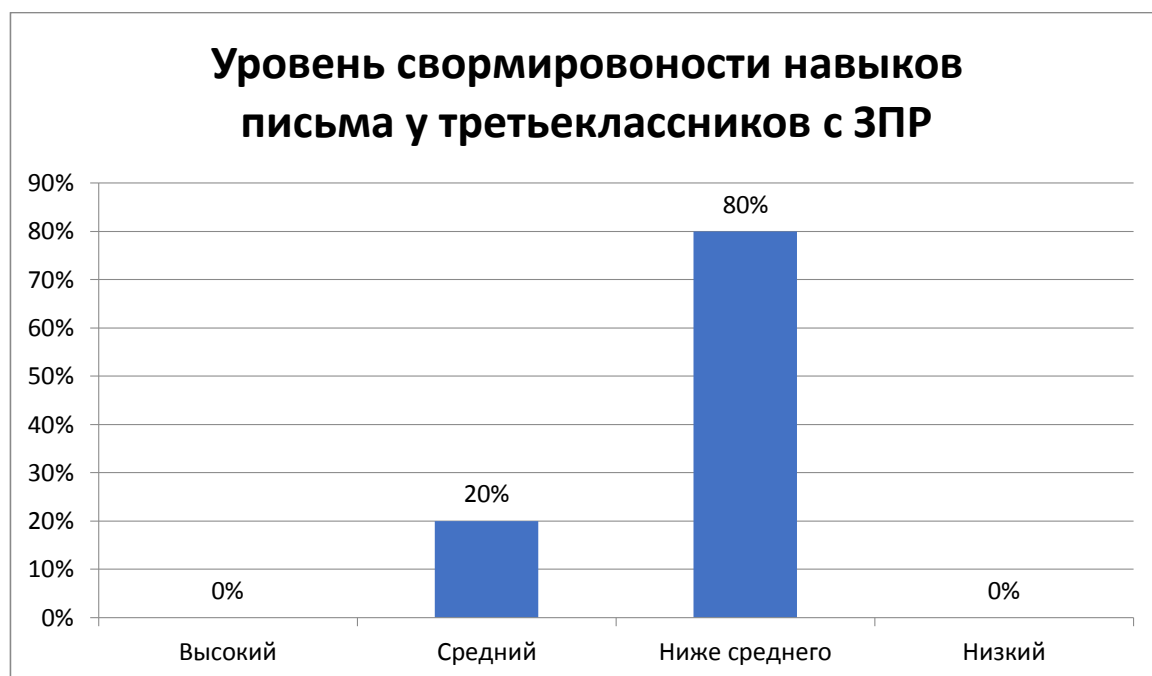


Рисунок 3. Итоговые результаты исследования. Констатирующий эксперимент.

Анализ результатов помог нам сделать следующие выводы:

1. Письмо третьеклассников с ЗПР характеризуется большим количеством специфических ошибок:

- антиципации – пропуски, перестановки, добавления букв и слогов;
- контаминации – слитное написание слов (особенно предлогов) с другими словами;
- отдельное написание слов;
- нарушения оформления границ предложения;
- искажение, изменение падежных окончаний, нарушение согласования в различных частях речи.

2. У всех обучающихся выявлены нарушения фонематического анализа и синтеза.

3. Выявлены смешанные формы дисграфии: дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза и аграмматическая дисграфия.

По данным констатирующего эксперимента все обучающиеся были разделены на две группы:

В первую группу вошли два третьеклассника со средним уровнем сформированности навыков письма. В письменных работах у них допущены только орфографические ошибки, преобладали ошибки, связанные с правописанием безударных гласных и сочетаний жи/ши, чу/щу. Дисграфических ошибок у этих детей не выявлено. У них недостаточно сформированы навыки фонематического анализа и синтеза, но ошибки немногочисленны.

Во вторую группу были включены восемь обучающихся, у которых навыки письма сформированы на уровне ниже среднего. Они имеют выраженные нарушения фонематического анализа и синтеза: трудности в определении нужного звука, в определении расположения и количества звуков, слогов в слове, в определении количества слов в предложении. В письменных работах у детей данной группы выявлены многочисленные дисграфические ошибки: ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза, искажения буквенного состава слова, нарушения оформления границ предложения, грамматические ошибки.

Интерес для нашего исследования представила 2 группа обучающихся – дети с многочисленными дисграфическими ошибками на письме, нуждающиеся в коррекционно-логопедической помощи по преодолению этих ошибок. Для них будет разработано содержание логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития средствами игровых упражнений.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Вторая глава посвящена проведению диагностического исследования, целью которого явилось изучение сформированности навыков письма у третьеклассников с ЗПР. Качественный анализ результатов показал, что:

1. У всех обучающихся выявлены нарушения фонематического анализа и синтеза.

2. Письмо третьеклассников с ЗПР характеризуется большим количеством специфических ошибок:

- . – антиципации – пропуски, перестановки, добавления букв и слогов;
- контаминации – слитное написание слов (особенно предлогов) с другими словами;
- раздельное написание слов;
- нарушения оформления границ предложения;
- искажение, изменение падежных окончаний, нарушение согласования в различных частях речи.

3. Выявлены смешанные формы дисграфии: дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза и аграмматическая дисграфия.

По данным констатирующего эксперимента мы выявили две группы обучающихся:

В первую группу вошли дети со средним уровнем сформированности навыков письма. В письменных работах у них допущены только орфографические ошибки, преобладали ошибки, связанные с правописанием безударных гласных и сочетаний жи/ши, чу/щу. Дисграфических ошибок у этих детей не выявлено. У них недостаточно сформированы навыки фонематического анализа и синтеза, но ошибки немногочисленны.

Во вторую группу были включены обучающиеся, у которых навыки письма сформированы на уровне ниже среднего. Они имеют выраженные нарушения фонематического анализа и синтеза: трудности в определении нужного звука, в определении расположения и количества звуков, слогов в слове, в определении количества слов в предложении. В письменных работах у детей данной группы выявлены многочисленные дисграфические ошибки: ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза, искажения буквенного состава слова, нарушения оформления границ предложения, грамматические ошибки.

Интерес для нашего исследования представила 2 группа обучающихся – дети с многочисленными дисграфическими ошибками на письме,

нуждающиеся в коррекционно-логопедической помощи по преодолению этих ошибок.

Определив нужную группу детей, мы разработали содержание логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития средствами игровых упражнений.

Глава 3. ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента

По итогам анализа литературы и полученным результатам констатирующего эксперимента, нами определены основные принципы, направления и содержание логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития средствами игровых упражнений.

По данным констатирующего эксперимента нами были выделены две группы обучающихся по степени сформированности навыков письма.

В первую группу вошли обучающиеся со средним уровнем сформированности навыков письма. У них недостаточно сформированы навыки фонематического анализа и синтеза, но ошибки немногочисленны. В письменных работах у них допущены только орфографические ошибки, дисграфических ошибок у этих детей не выявлено. Следовательно, они не нуждаются в коррекционно-логопедической помощи по преодолению дисграфических ошибок.

Во вторую группу были включены восемь обучающихся, у которых навыки письма сформированы на уровне ниже среднего. Они имеют выраженные нарушения фонематического анализа и синтеза. В письменных работах у детей данной группы выявлены многочисленные дисграфические ошибки: ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза, искажения буквенного состава слова, нарушения оформления границ предложения, грамматические ошибки.

Интерес для нашего исследования представила 2 группа обучающихся – дети с многочисленными дисграфическими ошибками на письме, нуждающиеся в коррекционно-логопедической помощи по преодолению этих ошибок. Из этих обучающихся сформировали две группы: контрольную и экспериментальную в количестве по 4 обучающихся в каждой группе.

Определив экспериментальную группу детей, мы разработали содержание логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития средствами игровых упражнений.

По мнению А.В. Петровского, Б.С. Волкова, И.В. Дубровиной игровой метод занимает высокое значение при коррекционной работе по преодолению дисграфии у третьеклассников с ЗПР. Правильно организованные игровые, коррекционные упражнения позволяют повысить уровень мотивации к проведению коррекционной работы в целом за счёт своеобразного заряда экспрессии. Многие другие авторы подчёркивают, что игры являются одним из главных методов работы с детьми, имеющими задержку психического развития [61, с. 15]. Они объясняют это тем, что за счёт имеющихся психических нарушений таким детям может быть сложно привыкнуть к учебной деятельности, а постоянные учебные неудачи ухудшают их эмоциональное самочувствие [27, с. 287].

В дополнение к играм считаем важным, использовать наглядные пособия, содержащие яркие, интересные изображения [7, с. 60]. Поэтому важным нюансом является наличие на большинстве занятий игровых и творческих упражнений, позволяющих поддерживать мотивацию учащихся на необходимом уровне.

В качестве ведущих мы опирались на следующие принципы:

Принцип дифференцированного подхода. Коррекционная работа, направленная на коррекцию дисграфических ошибок, проводится с учётом этиологии, механизмов и структуры речевого дефекта. При этом упражнения подобраны в соответствии с возрастом, индивидуально-психологическими и речевыми особенностями испытуемых.

Патогенетический принцип. Основан на учёте особенностей нарушения письма. Это означает, что у обучающихся производится работа над совершенствованием фонематического восприятия, слогового анализа и синтеза, анализа состава предложения и синтеза слов в предложения.

Принцип учёта психологической структуры процесса письма и характера нарушения речевой деятельности. Считается, что как и другие психические функции письмо отличается сложной многоуровневой организацией, по сути, систему, состоящую из различных компонентов. При этом у детей провоцирование нарушения письма может вызвать как один неправильно функционирующий компонент, так и несколько таких компонентов. Либо может быть не сформирована автоматизированность программы деятельности, при том, что во всех компонентах не отмечено существенных нарушений. Это означает, что коррекционный процесс направлен на формирование того или иного компонента письма и на доведение его до автоматизма. Именно это позволяет устранить имеющиеся дефекты письма.

Принцип поэтапного формирования умственных действий. По мнению исследований (А.Н. Леонтьев, 1983; П.Я. Гальперин, 1977; Д.Б. Эльконин, 1974) становление умственных действий представляет собой сложный длительный процесс, который лучше всего проводить поэтапно, начиная с развития простых умений, постепенно переходя к более сложным. Сначала формируются развёрнутые внешние операции, а затем этот процесс сокращается, свёртывается, автоматизируется, постепенно переходя в умственный план, т.е. процесс интериаризации.

Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала с учётом «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский, 1956). Как было определено в прошлом принципе, логопедическая работа проводится поэтапно. При этом начинать её проведение важно с наиболее простых упражнений (с простым речевым материалом), позволяющих включить испытуемого в работу, а затем по мере их отработки, используются более сложные упражнения (с более сложным речевым материалом).

Принцип опоры на сохранное звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие (принцип обходного пути). Этот принцип основан на учениях о функциональных системах,

представляющих собой сочетание и организацию компонентов. По сути, каждая психическая функция является функциональной системой, а следовательно, процесс формирования такой систем зависит от правильного использования её компонентов. Таким компонентом могут являться анализаторы. Если строить логопедическую работу на основе сохранных анализаторов, то можно добиться позитивного эффекта для исправления речевого нарушения.

Принцип системности. Для повышения эффективности логопедической работы важно использовать системы методов и методик, сочетающихся между собой. Это способствует комплексному воздействию на механизмы нарушения, а следовательно, к их исправлению. При этом методики должны подбираться с учётом цели и задач и места логопедического занятия в общей системе коррекционного процесса. С другой стороны, принцип системности предполагает формирование речи в единстве всех её компонентов как единой функциональной системы.

Онтогенетический принцип. Подбор упражнений и речевого материала для проведения коррекционного процесса соответствует этапам и последовательности развития письма в онтогенезе.

В логопедической работе применялись следующие методы:

Игровой метод основан на позитивных психологических свойствах игровой деятельности, способствующей формированию на занятиях дополнительной учебной мотивации. Игровой метод может использоваться как основной, т.е. использование упражнения игрового характера, либо как второстепенный, а именно для создания игровой атмосферы занятия.

Наглядные методы основаны на использовании тех или иных наглядных средств. Считается, что наглядность повышает эффективность любого коррекционного либо обучающего процесса. Использовались следующие наглядные методы: 1. наблюдение; 2. рассматривание рисунков, картин, выступающих в качестве стимульного материала; 3. показ образца задания, способа действия.

Словесные методы основаны на словесной подаче материала, как правило, занимают в логопедической работе второстепенную позицию, уступая методу упражнений. Они используются для подачи инструкций и стимульного материала: рассказ; предварительные, итоговые и обобщающие беседы.

Нами были определены основные направления коррекционно-логопедической работы по преодолению выявленных дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития:

- Развитие звукового анализа и синтеза.
- Развитие слогового анализа и синтеза.
- Развитие анализа и синтеза структуры предложения и текста.

Разработанное содержание логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок средствами игровых упражнений способствовало развитию у обучающихся высших психических функций, навыков самоконтроля, развитию звукового анализа и синтеза, развитию умений анализа состава предложения и синтеза слов в предложении и формированию навыков письма.

3.2. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития с использованием игровых упражнений

Опираясь на исследования П.Я. Гальперина, логопедическую работу строим с учетом того, что всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования:

- 1) формирование действия с опорой на вспомогательные средства (картинки, слова, графические схемы);
- 2) формирование действия в речевом плане – только проговаривание, исключая зрительные опоры;

3) формирование действия во внутреннем (умственном) плане, исключаются называние слов и зрительные опоры.

Логопедическая работа, предусматривает разнообразную степень сложности заданий. На каждом логопедическом занятии необходимо усложнять либо речевой материал, либо характер задания. Рекомендуем давать новые задания на наиболее простом речевом материале, постепенно его усложняя.

Коррекционно-логопедическая работа проводилась нами поэтапно.

На подготовительном этапе обучающимся были предложены задания, направленные на развитие звукового анализа и синтеза.

Учитывая различную сложность форм звукового анализа и синтеза (элементарный и сложный) и последовательность овладения ими в онтогенезе, нами определено, что логопедическая работа проводится в следующей последовательности:

- 1) выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове;
- 2) вычленение (определение) звука в начале, в середине, в конце слова.
- 3) определение звуковой последовательности, количества звуков и их места по отношению к другим звукам.

На этом этапе нами использовались следующие игровые упражнения.

Упражнение «Хлопки».

Цель: развитие умения выделять заданный звук на фоне слова.

Ход игры: учитель предлагает обучающимся хлопнуть в ладоши тогда, когда они услышат слово, в котором есть заданный им звук.

Инструкция: «Послушайте слова, когда услышите в слове звук [с] ([з], [ж], [ш], [л], [р] и др.), хлопните в ладоши, после запишите это слово в тетрадь и подчеркните букву, которой обозначается на письме этот звук».

Речевой материал для определения наличия звука [с]: жук, стул, коса, роза, огурец, ананас, слон, шуба, краски.

Упражнение «Магазин».

Цель: развитие умения выделять заданный звук на фоне слова.

Ход игры: учитель сообщает детям, что Незнайка пошел в магазин за покупками. Просит помочь Незнайке купить то, в названии чего есть звук [л] (каждую игру заданный звук меняется). Некоторые слова записывают в тетрадь.

Инструкция: «Назовите подходящие слова со звуком [л], после запишите эти слова в тетрадь и подчеркните букву, которой обозначается на письме этот звук».

Упражнение «Первый звук»

Цель: развитие умения определять первый звук в слове.

Стимульный материал: предметные картинки (См. Приложение Б).

Ход игры: учитель демонстрирует предметные картинки по-очереди, просит назвать изображенный на картинке предмет и определить первый звук в слове. Обучающиеся записывают названные слова в тетрадь через запятую.

Инструкция: «Посмотри на картинку. Что (кого) ты видишь? Назови слово, с какого звука оно начинается? Запиши слово в тетрадь».

Упражнение «Сколько точек - столько звуков»

Стимульный материал: кубик, на гранях которого разное число точек: две, три, четыре, пять, шесть; одна грань пустая.

Ход игры: дети по очереди бросают кубик и называют слова, в которых число звуков равно числу точек на верхней грани кубика. Если выпадает нуль, игрок пропускает ход и передает кубик следующему.

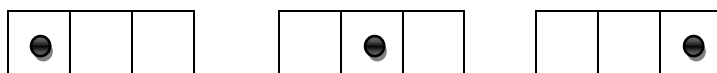
Инструкция: «Бросайте кубик по очереди и называйте слова, в которых число звуков равно числу точек на верхней грани кубика. Если выпадает нуль, вы пропускаете ход и передаете кубик другому».

Упражнение «Волшебная коробочка»

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

Стимульный материал: предметные картинки.

Ход игры: на столе стоят три коробочки, на которых изображены схемы слов:



На доске размещены предметные картинки. Дети выбирают одну картинку, определяют место заданного звука в слове и складывают картинку в нужную коробочку. Записывают по памяти в тетрадь слова из первой коробочки (второй или третьей)

Инструкция: «Посмотрите на картинки, распределите их по коробочкам: в первую, если заданный звук находится в начале слова, во вторую, если в середине слова, в третью, если в конце слова. Запишите по памяти слова из первой коробочки».

Упражнение «Составь слово»

Цель: развитие фонематического анализа и синтеза.

Ход игры: учитель называет слова, дети выделяют первый звук в каждом слове. Из этих звуков должно получиться новое слово. Дети записывают получившееся слово в тетрадь.

Инструкция: «Я назову слова. Вам надо определить первый звук каждого слова. Из полученных звуков составьте новое слово и запишите его».

Речевой материал: лиса, енот, волк – лев; дверь, осёл, морковь – дом; корабль, окно, заяц, арбуз – коза; стол, окно, корова – сок и др.

Упражнение «Расшифруй»

Цель: развитие фонематического анализа и синтеза.

Стимульный материал: карточки с предметными картинками и схемами (См. Приложение В).

Ход игры: учитель показывает карточки с предметными картинками, дети составляют слова по первым звукам картинок, записывают получившиеся слова в тетрадь.

Инструкция: «Посмотрите на картинки. Составьте слово по первым звукам картинок, запишите его».

Упражнение «Гласные звуки»

Цель: развитие умения выделять в слове гласные звуки.

Стимульный материал: картинки с изображением животных (См. Приложение Г).

Ход игры: учитель показывает картинку и просит назвать по порядку все гласные звуки в названии картинки (орфографическое проговаривание). Затем обучающиеся записывают слова в тетрадь, гласные подчеркивают.

Инструкции: «Посмотрите на картинку, назовите по порядку все гласные звуки в названии картинки. Затем запишите слово, гласные подчеркните».

Упражнение «Ушки на макушке»

Цель: развитие фонематического синтеза.

Ход игры: учитель последовательно называет звуки. Просит детей составить из этих звуков слово, не меняя последовательности звуков. Дети составляют слово и записывают его в тетрадь.

Инструкция: «Послушайте внимательно звуки, которые я произнесу. Не меняя последовательности звуков, составьте из них слово, запишите его в тетрадь».

Речевой материал: [к], [о], [р],[о], [в], [а]; [а], [к], [у],[л], [а]; [а], [с], [т], [р], [а]; [р], [у], [ч],[к], [а]; [с], [а], [п], [о], [г]; [г], [о], [р], [а] и др.

Упражнение «Кто больше»

Цель: развитие фонематического анализа и синтеза.

Ход игры: учитель называет слово - трактор. Просит детей образовать из звуков данного слова новые слова и записать их в тетрадь. Побеждает тот, кто больше всех составит слов и правильно их запишет.

Инструкция: «Составьте из звуков слова трактор как можно больше новых слов, запишите их в тетрадь».) Трактор: рак, так, рот, рок, ток, кот, кто, рота, кора, торт, крот, такт).

Для усвоения навыков письма большое значение имеет умение разделять слово на составляющие его слоги. Слоговой анализ позволяет более эффективно овладеть звуковым составом слова.

Сначала работа строится с опорой на вспомогательные средства (отхлопать, отстучать слово по слогам, графические схемы слов), затем громкое проговаривание (речевой план), и наконец становится возможным перенос действий во внутренний план, осуществление его на основе слухо-произносительных представлений.

Основной этап включал задания на развитие слогового анализа и синтеза:

- разделить слово на слоги;
- сосчитать количество слогов;
- выделить ударный слог в слове;
- выделить первый, второй, третий слоги в названии картинок и в словах, записать его;
- объединить слоги в слово;
- составить слово из слогов, данных в беспорядке;
- придумать слова с определенным количеством слогов;
- распределить слова по группам в зависимости от количества слогов и т.д.

На этом этапе нами использовались следующие игровые упражнения.

Упражнение «Собери слово»

Цель: развитие умения синтезировать слова из слогов.

Стимульный материал: индивидуальные наборы карточек со слогами на бумаге одного цвета (См. Приложение Д).

Ход игры: учитель раздает наборы карточек каждому обучающемуся. Дети из данных слогов выкладывают слова и записывают их в тетрадь. Кто больше составит слов и правильно запишет, тот выиграл.

Инструкция: «Из общего количества слогов выложите как можно больше вариантов слов. Запишите их».

Упражнение «По порядку становись!»

Цель: развитие умения синтезировать слоги в слова.

Стимульный материал: карточки с перемешанными слогами (См. Приложение Е).

Ход игры: учитель показывает карточки со слогами, расположенными не по порядку. Школьники расставляют слоги в нужном порядке, получившееся слово записывают в тетрадь.

Инструкция: «Расставь слоги по порядку. Какое слово получилось? Запиши его».

Упражнение «Золотая осень». Вариант 1.

Цель: развитие слогового анализа.

Стимульный материал: картинки на тему «Осень» (См. Приложение Ё).

Ход игры: на доске размещаются картинки на тему «Осень», детям предлагается выбрать и записать в тетрадь только те слова, которые содержат 2 слога (3 слога, 1 слог).

Инструкция: «На доске размещены картинки. Назовите, что на них изображено (зонт, туча, лист, дерево, листопад, сапоги, рябина, лужа, дождь, урожай). Из этих слов выберите только те, которые состоят из 2 слогов (3 слогов, 1 слога). Запишите их в тетрадь.

Это упражнение можно усложнить, в зависимости от уровня подготовки детей.

Вариант 2.

Стимульный материал: тот же.

Ход игры: на доске размещаются картинки на тему «Осень», детям предлагается распределить слова по группам и записать их: 1 группа - слова, которые содержат 1 слог; 2 группа - слова, которые содержат 2 слога; 3 группа - слова, которые содержат 3 слога.

Инструкция: «На доске размещены картинки. Назовите, что на них изображено (зонт, туча, лист, дерево, листопад, сапоги, рябина, лужа, дождь, урожай). Распределите слова по группам: 1 группа - слова, которые

содержат 1 слог; 2 группа - слова, которые содержат 2 слога; 3 группа - слова, которые содержат 3 слога. Запишите их в тетрадь.

Упражнение «Не разорви цепочку»

Цель: развитие слогового анализа.

Ход игры: учитель сообщает детям, что сейчас они будут называть только слова, состоящие из одного слога, кидает мяч ребенку, он называет слово и кидает мяч другому. Кто не может назвать слово или называет неподходящее слово, тот выбывает из игры. Выиграет тот, кто назовет больше слов.

В следующую игру называют слова, состоящие из 2 слогов, 3 слогов.

Упражнение «Расколдуй слова»

Цель: развитие слогового анализа.

Стимульный материал: индивидуальные карточки со словами (сухари, книпога, мороз, болитинки, пирожок, декабрь, пуурожай).

Ход игры: дети получают индивидуальные карточки со словами, в которых есть лишние слоги. Читают слово, называют лишний слог, записывают исправленное слово в тетрадь.

Инструкция: «В ваших карточках написаны слова. Прочитай их правильно, назови, какой слог в каждом слове лишний, запиши исправленные слова в тетрадь через запятую».

Упражнение «Третий лишний»

Цель: развитие умения определять количество слогов в слове.

Ход игры: учитель называет по три слова и просит школьников определить лишнее слово, записать его.

Инструкция: «Прослушай слова. Посчитай сколько слогов в каждом слове и запиши лишнее слово в тетрадь».

Речевой материал:

шар, муха, зонт – лишнее слово муха, т.к. в нем 2 слога;

мушка, катушка, кошка – лишнее слово катушка, т.к. в нем 3 слога;

собака, корова, заяц – лишнее слово заяц, т.к. в нем 2 слога;

дом, море, поле – лишнее слово дом, т.к. в нем 1 слог;

автобус, зебра, нора – лишнее слово автобус, т.к. в нем 3 слога.

Упражнение «Волшебный слог»

Цель: развитие слогового представления.

Стимульный материал: карточки со слогами БА, МА, РА, ЛУ, ДУ, ШУ.

Ход игры: учитель просит детей назвать слова, которые начинаются со слога БА (слоги меняются), записать сначала слово с одним слогом, затем с двумя и тремя (бак, ба-ран, ба-ра-бан).

Инструкция: «Прочитайте какой первый слог написан в карточке. Назови слова, которые начинаются со слога БА. Запиши в одну строчку сначала слово с одним слогом, затем с двумя и тремя».

Упражнение «Цепочка»

Цель: развивать умение выделять последний слог в слове.

Ход игры: учитель говорит слово, следом за ним ребенок называет слово, начинающееся с последнего слога в слове учителя и так далее. Кто больше правильно назовет слов, тот выигрывает.

Инструкция: «Я говорю слово, вы называете слово, которое начинается с последнего слога моего слова».

Например: ручка – камыши – шина – народ и т.д.; рыба – баран – ранка – каша – шарик и т.д.

На заключительном этапе обучающимся были предложены следующие типы задания, направленные на развитие анализа и синтеза структуры предложения и текста:

- составление словосочетаний разного типа и их включение в предложения;
- составление предложений на ту или иную тему;
- составление предложений по картинке, по прочитанному тексту;

- составление предложений по опорным словам;
- придумывание предложений по графической схеме;
- восстановление деформированного предложения;
- деление сплошного текста на отдельные предложения;
- составление связного текста по вопросам;
- составление связного текста из предложений;
- составление связного текста, по опорным словам;
- составление связного текста из деформированных предложений и т.д.

На данном этапе в логопедическую работу включаем задания по преодолению грамматических ошибок.

Упражнение «Хлопни, топни»

Цель: формирование умения отличать слова от предложений.

Ход игры: учитель произносит слова и предложения. Услышав предложения, дети хлопают. Услышав набор слов – топают.

Инструкция: «Слушайте внимательно. Я буду называть предложения и слова, если услышите предложение, хлопните в ладоши, если слова – топните».

Речевой материал: Куры, клевать. Моросит дождь. Конь скачет. Кипит молоко. Солнце светит. Кружатся снежинки. Птицы улетают. Тучи надвигаться. Болеть, голова. Поезд, приближаться. Желтеть, листья. Поднялась пыль.

Упражнение «Цепочки»

Цель: развитие умения составлять словосочетания с правильными грамматическими связями.

Стимульный материал: картинки, вопросы, слова (См. Приложение Ж).

Ход игры: учитель предлагает детям, используя картинки и вопросы, собрать цепочку из слов-предметов и слов-признаков, записать получившиеся цепочки слов.

Инструкция: «Рассмотрите картинки. Соберите из слов-предметов и

слов-признаков цепочки слов, запишите их в тетрадь».

Упражнение «Ослик»

Цель: развитие умения составлять предложения по картинке.

Стимульный материал: картинки, схемы предложений (См. Приложение И).

Ход игры: учитель сообщает детям, что к ним в гости пришел ослик и принес свои любимые фотографии. Школьники рассматривают картинки. Учитель просит составить предложения по картинкам и записать их. После того, как предложения записали, к этим предложениям подбирают схемы.

Инструкция: «Рассмотрите картинки. Составьте предложения по картинкам, запишите их в тетрадь. Подберите к каждому предложению схему».

Упражнение «Цветик - семицветик»

Цель: развитие умения составлять предложения из слов.

Стимульный материал: лепестки цветка со словами: листья, собака, кормушка, карандаш, курица, холодильник, весна.

Ход игры: учитель сообщает детям, что у него есть волшебный цветок и предлагает им взять по одному лепестку. Школьники берут лепестки и читают слово, которое написано у каждого из них с обратной стороны лепестка. Ребенок читает слово, устно составляет предложение с этим словом и записывает предложение в тетрадь.

Инструкция: «Возьмите по одному лепестку. Прочитайте слово, написанное на лепестке и устно составьте с этим словом предложение. Определите количество слов в предложении. Составленное предложение запишите в тетрадь».

Упражнение «Слова заблудились»

Цель: формирование умения согласовывать слова в предложении.

Стимульный материал: предметные картинки, карточки с незаконченными предложениями (См. Приложение К).

Ход игры: учитель предлагает детям рассмотреть картинки, назвать

что на них нарисовано. Прочитать предложения в карточках и дополнить их подходящими по смыслу словами. Получившиеся предложения записать в тетрадь.

Инструкция: «Рассмотрите внимательно картинки. Что на них изображено? Прочитайте предложения в карточках и дополните их подходящими по смыслу словами. Получившиеся предложения запишите в тетрадь».

Упражнение «Почтальон»

Цель: формирование умения подбирать нужные предлоги в предложениях.

Стимульный материал: картинки (посылки с предлогами) (См. Приложение Л).

Ход игры: учитель сообщает детям, что им надо отправить посылки по назначению (подобрать предлог к каждому предложению и записать предложение правильно).

Инструкция: «Отправьте посылки по назначению: подберите предлог к каждому предложению. Получившиеся предложения запишите в тетрадь. Как вы запишите предлоги со словами? Почему?»

Упражнение «Путаница»

Цель: формирование умения соединять деформированные части предложения в единое целое по смыслу.

Ход игры: на доске записаны предложения: Льет сильный. Дождь громко кукарекает. Петух быстро. Падает звезда. Детям необходимо из данных деформированных предложений составить правильные и записать их.

Инструкция: «Прочитайте предложения, записанные на доске. Составьте из них правильные предложения и запишите в тетрадь».

Упражнение «По порядку становись!»

Цель: усвоение порядка слов в предложении.

Стимульный материал: карточки со словами (См. Приложение М).

Ход игры: каждый ученик берет себе карточку со словом и читает вслух свое слово. Детям необходимо построиться в том порядке, в каком должны быть слова в предложении. Как только они построились в правильном порядке и проверили, записывают предложение в тетрадь.

Инструкция: «Возьмите себе карточку, прочитайте слово, которое написано на вашей карточке. Подумайте и постройтесь в том порядке, в каком должны быть слова в предложении. Проверьте себя и запишите получившееся предложение в тетрадь».

Упражнение «Беглецы»

Цель: формирование умения устанавливать грамматические связи слов в предложениях.

Стимульный материал: карточки с текстом.

Текст 1:

Маша _____ на берегу реки в мячик. Вдруг мячик _____ и _____ в воду. Маша _____ по берегу, а мячик _____ по воде. _____ он, _____ да и _____ к рыбакам в сеть.

Слова для справок, записанные на доске: играть, покатиться, упасть, побежать, поплыть, плыть, попасть.

Текст 2:

Ночью выпал _____ снег. Он _____ и _____. Снег украсил двор. На _____ берёзке и дубках _____ хлопья. Надеваю _____ шубу, _____ шапку, варежки и бегу на улицу. У крыльца _____ сугроб. Беру _____ лопатку и чищу дорожку. Под снежком _____ лёд.

Слова для справок: первый, мягкий, пушистый, тонкий, снежный, тёплый, меховой, маленький, деревянный, гладкий.

Текст 3:

Надвинулась _____ туча. Над лесом блеснула _____ молния. Глухо прокатился отдаленный _____. Пронесся _____ ветер. Хлынул _____ дождь.

Слова для справок: темная, яркая, гром, свежий, проливной.

Ход игры: детям предлагается прочитать текст с пропущенными словами, дополнить предложения подходящими по смыслу словами (изменить форму слова). Получившийся текст записать в тетрадь.

Инструкция: «Прочитайте внимательно текст. Дополните предложения подходящими по смыслу словами, измените форму слов. Запишите получившийся текст в тетрадь».

Упражнение «Граница»

Цель: развитие умений находить границы предложений и оформлять по правилам.

Стимульный материал: карточки с текстом (См. Приложение Н). Предлагаем тексты разной степени сложности.

Ход работы: детям предлагается разделить текст на предложения, поставить в конце каждого предложения нужный знак. Получившийся текст записать в тетрадь.

Инструкция: «Разделите текст на предложения, поставьте в конце каждого предложения нужный знак. Запишите получившийся текст в тетрадь».

Упражнение «Хвосты»

Цель: развитие умений синтезировать предложения в текст и оформлять текст по правилам.

Стимульный материал: сюжетные картинки, карточки с разорванными частями предложений (См. Приложение П).

Ход работы: учитель предлагает детям рассмотреть картинки. Попробовать составить к ним рассказ. Далее сообщает, что предложения разбежались на части: начала предложений и «хвосты» - концовки предложений. Если дети сумеют соединить их начала и «хвосты», то у них получится текст. Получившийся текст записать в тетрадь.

Инструкция: «Рассмотрите картинки. Попробуйте составить к ним

рассказ. Но все предложения разбежались на части: начала предложений и «хвосты» - концовки предложений. Если вы сумеют соединить их начала и «хвосты», то у вас получится текст. Картинки расположены в порядке следования событий. Запишите получившийся текст в тетрадь».

3.3. Контрольный эксперимент

С целью определения эффективности коррекционно-логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития средствами игровых упражнений был проведен контрольный эксперимент, в котором принимали участие контрольная и экспериментальная группы в количестве по 4 обучающихся в каждой группе.

Содержание методики контрольного эксперимента составили те же диагностические задания, что и на констатирующем этапе.

Полученные результаты контрольного эксперимента проанализированы и представлены в сравнении с результатами констатирующего этапа.

Обобщив результаты выполнения диагностических заданий первой серии, направленной на исследование уровня сформированности навыка языкового анализа и синтеза, нами были получены следующие результаты. (См. Рисунок 4).

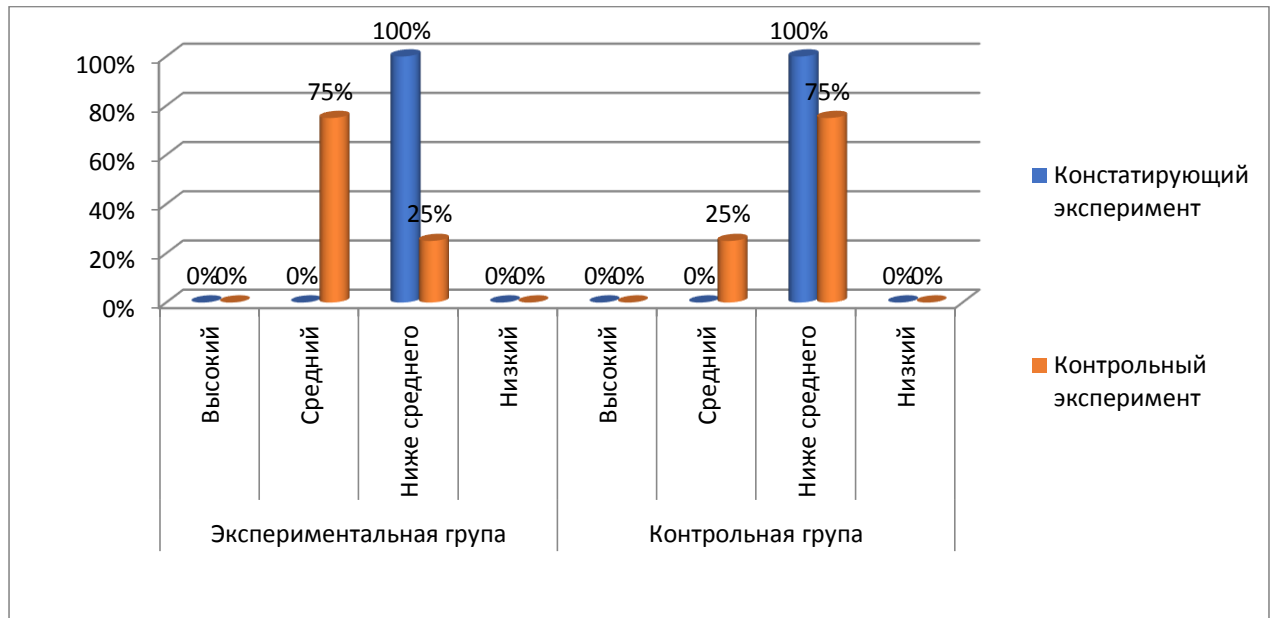


Рисунок 4. Уровень сформированности навыка языкового анализа и синтеза.

Представленные результаты позволяют сделать следующие выводы.

В экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента средний уровень сформированности навыка языкового анализа и синтеза диагностирован у 3 (75%) обучающихся. 1 (25%) третьеклассник показал результаты, относящиеся к уровню ниже среднего. По сравнению с результатами констатирующего эксперимента, один обучающийся остался на прежнем уровне – ниже среднего, не смог определить расположение и количество звуков, слогов в слове. У 3 (75%) обучающихся уровень сформированности навыка языкового анализа и синтеза повысился с уровня ниже среднего до среднего. При определении заданного звука школьники допускали немногочисленные ошибки, которые самостоятельно исправляли.

В контрольной группе на этапе контрольного эксперимента средний уровень сформированности навыка языкового анализа и синтеза диагностирован у 1 (25%) обучающегося. 3 (75%) третьеклассника показали результаты, относящиеся к уровню ниже среднего. По сравнению с результатами констатирующего эксперимента, 3 обучающихся остались на прежнем уровне – ниже среднего, они не смогли определить расположение и количество звуков, слогов в слове. У 1 школьника уровень

сформированности навыка языкового анализа и синтеза повысился с уровня ниже среднего до среднего. При определении заданного звука он допустил немногочисленные ошибки, которые самостоятельно исправил.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень сформированности навыка языкового анализа и синтеза у обучающихся экспериментальной группы повысился на 75%, у обучающихся контрольной группы - на 25%.

Обобщив результаты выполнения второй серии заданий, направленной на исследование уровня сформированности навыка письма, нами были получены следующие результаты. (См. Рисунок 5).

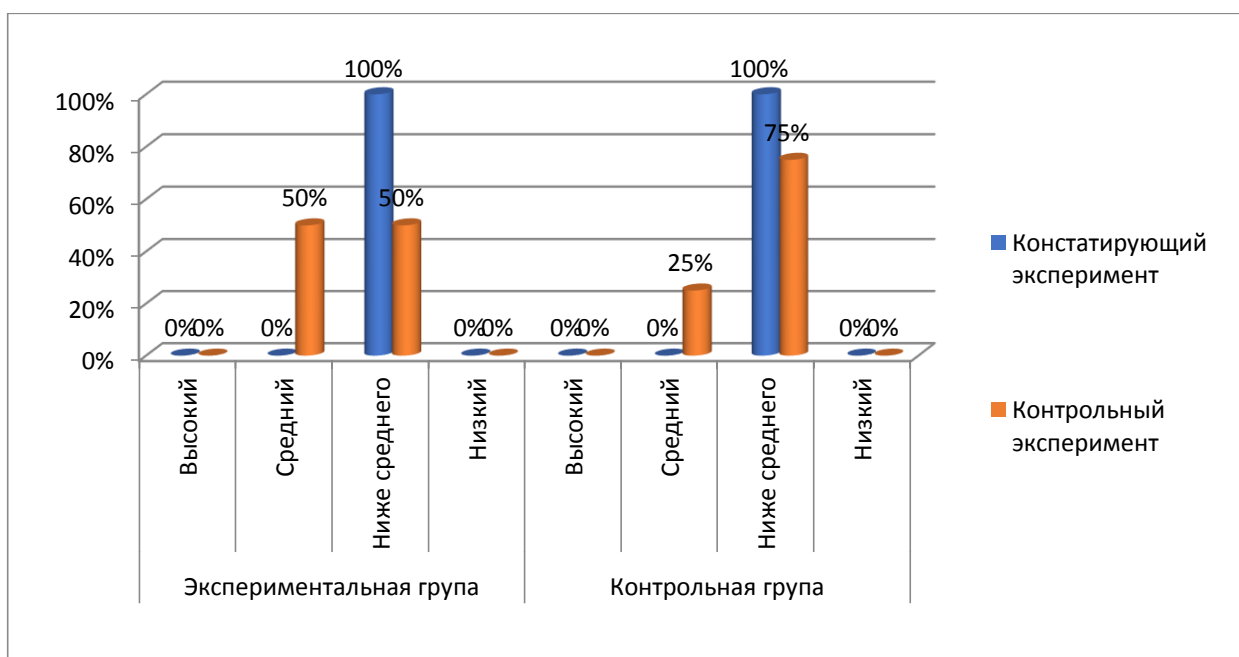


Рисунок 5. Уровень сформированности навыка письма.

Представленные результаты позволяют сделать следующие выводы.

В экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента средний уровень сформированности навыка письма диагностирован у 2 (50%) обучающихся. 2 (50%) третьеклассника показали результаты, относящиеся к уровню ниже среднего. По сравнению с результатами констатирующего эксперимента, два обучающихся остались на прежнем

уровне – ниже среднего. У 2 обучающихся уровень сформированности навыка письма повысился с уровня ниже среднего до среднего.

Анализ письменных работ третьеклассников экспериментальной группы позволяет сделать выводы о том, что количество допущенных дисграфических ошибок стало значительно меньше, чем на констатирующем этапе:

1. У школьников сократилось число ошибок на почве нарушения языкового анализа и синтеза: раздельное написание приставок и слов, слитное написание предлогов со словами. Не выявлено пропусков букв в словах, персевераций, перестановок букв – антиципаций.

2. На констатирующем этапе у 40 % обучающихся выявлены нарушения границ предложения: не были проставлены точки в конце предложения. При этом слово, начинающее другое рядом стоящее предложение, писали как с заглавной буквы, так и со строчной. По результатам диагностики на контрольном этапе подобные ошибки выявлены у 20% респондентов.

3. На констатирующем этапе искажение буквенного состава слова отмечалось у 10 % младших школьников: утрачивались некоторые слоги («дебрь» - декабрь, «пустый» - пушистый), при повторной диагностике этих ошибок не было выявлено.

4. На констатирующем этапе у 20 % обучающихся были выявлены грамматические ошибки: неправильное употребление предлогов («кладут на кормушку» - кладут в кормушку), нарушения связи слов в предложениях (дети кладет, белый ковром), изменения падежных окончаний («пища» - пищу). По результатам диагностики на контрольном этапе грамматические ошибки выявлены у 10% респондентов.

В контрольной группе на этапе контрольного эксперимента средний уровень сформированности навыка письма диагностирован у 1 (25%) обучающегося. 3 (75%) третьеклассника показали результаты, относящиеся к уровню ниже среднего. По сравнению с результатами констатирующего

эксперимента, 3 обучающихся остались на прежнем уровне – ниже среднего. Они допустили многочисленные дисграфические ошибки: ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза (пропуск букв, перестановки букв – антиципации, отдельное написание приставок и слов, слитное написание предлогов со словами), грамматические ошибки, выявлены нарушения границ предложения: не были проставлены точки в конце предложения. При этом слово, начинающее другое рядом стоящее предложение, писали как с заглавной буквы, так и со строчной). У 1 школьника уровень сформированности навыка письма повысился с уровня ниже среднего до среднего. Данный испытуемый допустил орфографические ошибки, среди которых преобладали ошибки, связанные с правописанием безударных гласных.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень сформированности навыка письма у обучающихся экспериментальной группы повысился на 50%, у обучающихся контрольной группы – на 25%.

Обобщив результаты всех серий заданий, целью которых явилось изучение сформированности навыков письма у третьеклассников с ЗПР, нами определены следующие результаты исследования (См. Рисунок 6). Сводные данные по результатам выполнения всех серий заданий представлены в таблицах 3 и 4 в Приложении Р.

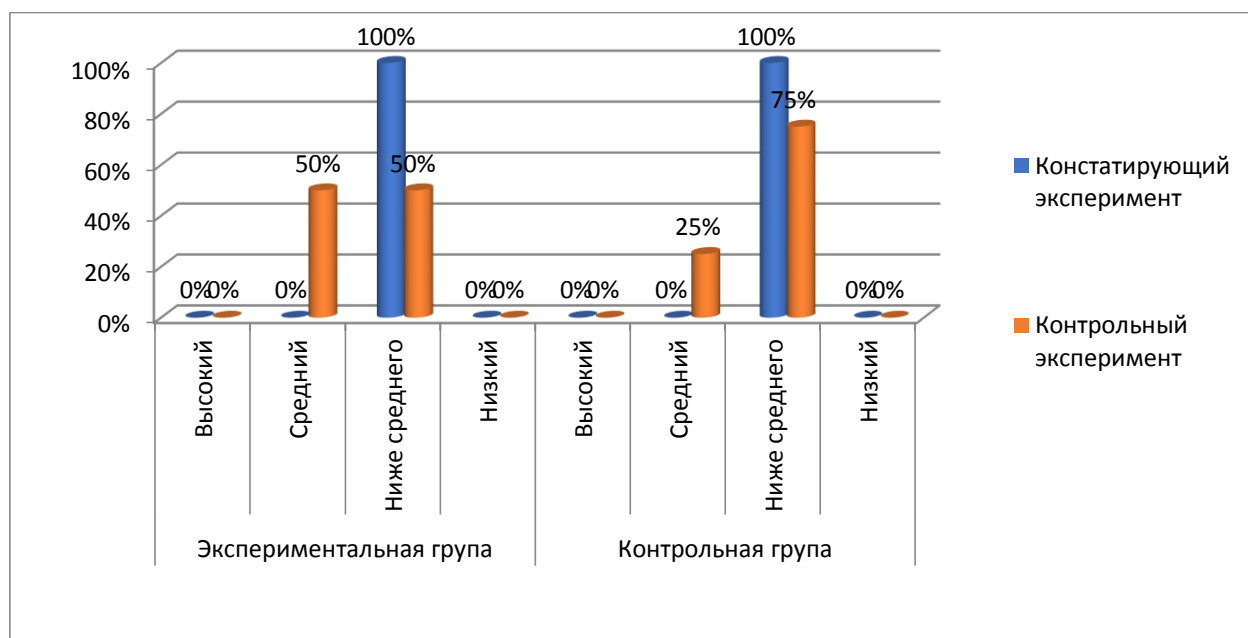


Рисунок 6. Уровень сформированности навыков письма у третьеклассников с ЗПР.

Анализ результатов позволяет сделать следующие выводы:

1. По сравнению с констатирующим экспериментом у детей экспериментальной группы на этапе контрольного эксперимента уровень сформированности навыков письма повысился на 50%, у детей контрольной группы – на 25%. Это свидетельствует о том, что у третьеклассников с задержкой психического развития, с которыми проводилась коррекционно-логопедическая работа по преодолению дисграфических ошибок средствами игровых упражнений, уровень сформированности навыков письма значительно выше, чем у детей контрольной группы.

2. Анализ письменных работ третьеклассников экспериментальной группы позволяет сделать выводы о том, что количество допущенных дисграфических ошибок стало значительно меньше, чем на констатирующем этапе:

1) У школьников сократилось число ошибок на почве нарушения языкового анализа и синтеза: отдельное написание приставок и слов,

слитное написание предлогов со словами. Не выявлено пропусков букв в словах, персевераций, перестановок букв – антиципаций.

2) На констатирующем этапе у 40 % обучающихся выявлены нарушения границ предложения: не были проставлены точки в конце предложения. При этом слово, начинающее другое рядом стоящее предложение, писали как с заглавной буквы, так и со строчной. По результатам диагностики на контрольном этапе подобные ошибки выявлены у 20% респондентов.

3) На констатирующем этапе искажение буквенного состава слова отмечалось у 10 % младших школьников: утрачивались некоторые слоги («дебрь» - декабрь, «пустый» - пушистый), при повторной диагностике этих ошибок не было выявлено.

4) На констатирующем этапе у 30 % обучающихся были выявлены грамматические ошибки: неправильное употребление предлогов («кладут на кормушку» - кладут в кормушку), нарушения связи слов в предложениях (дети кладет, белый ковром), изменения падежных окончаний («пища» - пищу). По результатам диагностики на контрольном этапе грамматические ошибки выявлены у 10% респондентов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проведенная коррекционно-логопедическая работа по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития средствами игровых упражнений способствовала повышению уровня сформированности навыков письма у данной группы школьников.

Цель и задачи исследования достигнуты, а гипотеза о том, что использование в логопедической работе игровых упражнений позволит повысить уровень сформированности навыков письма у третьеклассников с задержкой психического развития, нашла свое подтверждение.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

С целью организации коррекционно-логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития и с учетом результатов констатирующего эксперимента, нами были определены основные принципы, направления и содержание логопедической работы.

Коррекционно-логопедическая работа была организована с группой обучающихся, у которых навыки письма сформированы на уровне ниже среднего. Они имеют выраженные нарушения фонематического анализа и синтеза. В письменных работах у детей данной группы выявлены многочисленные дисграфические ошибки: ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза, искажения буквенного состава слова, нарушения оформления границ предложения, грамматические ошибки.

С учетом выявленных дисграфических ошибок, определены основные направления и этапы коррекционно-логопедической работы по их преодолению у третьеклассников с задержкой психического развития:

- Подготовительный этап: развитие звукового анализа и синтеза.
- Основной этап: развитие слогового анализа и синтеза.
- Заключительный этап: развитие анализа и синтеза структуры предложения и текста.

Для каждого этапа коррекционно-логопедической работы нами были подобраны игровые упражнения.

Проведение контрольного эксперимента позволило сделать вывод о том, что проведенная коррекционно-логопедическая работа по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития средствами игровых упражнений способствовала повышению уровня сформированности навыков письма у данной группы школьников.

Цель и задачи исследования достигнуты, а гипотеза о том, что использование в логопедической работе игровых упражнений позволит повысить уровень сформированности навыков письма у третьеклассников с задержкой психического развития, нашла свое подтверждение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализировав психолого-педагогическую и логопедическую литературу по проблеме исследования, мы выявили, что навык письма рассматривается как сложный психофизиологический процесс. С позиции физиологии и психофизиологии, важную основу письма, как функциональной системы, представляет согласованная деятельность ряда анализаторов (речедвигательного, речеслухового, зрительного, кинестетического), от сохранности которых зависит возможность целенаправленного и системного развития письма и соответственно речевого высказывания.

Изучением состояния письменной речи у детей с задержкой психического развития занимались многие исследователи (А.Н. Корнев [30], Р.И. Лалаева [36], Е.А. Логинова [40], Т.А. Фотекова [63], С.Г. Шевченко [69] и др.). Они отмечали, что у младших школьников с задержкой психического развития обнаруживаются не только трудности в усвоении орфографии, но и специфические нарушения письма, дисграфии, которые носят нестабильный, вариативный характер.

Проанализировав коррекционные методики, мы определили различные подходы по преодолению дисграфии у обучающихся с задержкой психического развития и выделили основные направления, этапы и приемы эффективной коррекционно-логопедической работы с данной категорией детей.

С целью изучения сформированности навыков письма у третьеклассников с задержкой психического развития, нами был организован констатирующий эксперимент.

Для проведения констатирующего эксперимента была подобрана методика Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной, основанная на применении нейропсихологических диагностических приёмов, позволяющих определить

нарушения письма. Нами были разработаны критерии оценок по уровням успешности выполнения заданий.

Содержание методики составили две серии диагностических заданий: первая серия «Навыки языкового анализа и синтеза», вторая серия «Навыки письма».

В исследовании приняли участие 10 обучающихся третьих классов, имеющих задержку психического развития по заключению психолого-медико-педагогической комиссии.

При комплектовании группы учитывались: однотипный характер дефекта (задержка психического развития), обучение по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.1).

Анализ полученных результатов показал, что 20% обучающихся имеют средний уровень сформированности навыков письма, на уровне ниже среднего – 80% обучающихся.

Мы выявили, что письмо третьеклассников с задержкой психического развития характеризуется большим количеством специфических ошибок (антиципации - пропуски, перестановки, добавления букв и слогов; контаминации - слитное написание слов (особенно предлогов) с другими словами; раздельное написание слов; нарушения оформления границ предложения; искажение, изменение падежных окончаний, нарушение согласования в различных частях речи). У всех обучающихся выявлены нарушения фонематического анализа и синтеза. Выявлены смешанные формы дисграфии: дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза и аграмматическая дисграфия.

В соответствии с выявленными формами дисграфии нами было разработано содержание логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития средствами игровых упражнений и реализовано в процессе коррекционно-логопедической работы в течение двух месяцев.

В рамках решения формирующего эксперимента с целью определения эффективности коррекционно-логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития средствами игровых упражнений был проведен контрольный эксперимент, в котором принимали участие контрольная и экспериментальная группы в количестве по 4 обучающихся в каждой группе.

Анализ полученных данных показал, что по сравнению с констатирующим экспериментом у детей экспериментальной группы на этапе контрольного эксперимента уровень сформированности навыков письма повысился на 50%. Анализ письменных работ третьеклассников экспериментальной группы позволяет сделать выводы о том, что количество допущенных дисграфических ошибок стало значительно меньше.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проведенная коррекционно-логопедическая работа по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников с задержкой психического развития средствами игровых упражнений способствовала повышению уровня сформированности навыков письма у данной группы школьников.

Цель и задачи исследования достигнуты, а гипотеза о том, что использование в логопедической работе игровых упражнений позволит повысить уровень сформированности навыков письма у третьеклассников с задержкой психического развития, нашла свое подтверждение.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Азина, Е. Г. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования [Текст] / Е.Г.Азина, С.Н.Сорокоумова, Т.В.Туманова // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1 (26). С. 10.
2. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для студ. дефектол. фак. Педвузов [Текст] / А. К. Аксенова. – Москва : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. – 316 с. – (Коррекционная педагогика). – Текст: непосредственный.
3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст]/ Б. Г. Ананьев; Рос. акад. наук. Ин–т психологии. – М.: Наука, 2000. – 350 с.
4. Андреасян, В.В. Развитие мелкой моторики у младших школьников с задержкой психического развития на занятиях внеурочной деятельности [Текст] / В.В.Андреасян // В сборнике: Молодые учёные России. Сборник статей VI Всероссийской научно–практической конференции. Пенза, 2021. С. 204–207.
5. Аршанова, Т.А. Внеурочная деятельность «занимательная грамматика» как средство коррекции дисграфии у младших школьников [Текст] / Т. А. Аршанова // Вестник научных конференций. 2019. № 2–3 (42). С. 12–13.
6. Асанова, С.Ш. Развитие мелкой моторики у младших школьников с задержкой психического развития напредметно–практических уроках [Текст] / С.Ш.Асанова, Ю.В.Бобрик // Аллея науки. 2020. Т. 2. № 4 (43). С. 639–644.
7. Баль, Н.Н. Обследование письма и чтения у младших школьников Учеб.–метод. пособие для учителей–дефектологов [Текст]./ Н. Н. Баль, И. А. Захарченя – Минск: Ураджай, 2001. – 75 с.
8. Бевз, Е.А. Особенности использования игровой деятельности в развитии межличностных отношений младших школьников с задержкой

- психического развития [Текст] / Е.А. Бевз // В сборнике: Социально–педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. сборник статей по материалам IV Международной научно–практической конференции. Гуманитарно–педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского». Симферополь, 2020. С. 58–62.
9. Безруких, М. М. Учимся писать буквы [Текст] / М.М. Безруких. – М.: Новая школа, 2006. – 60 с.
10. Безруких, М.М. Обучение письму [Текст] / М.М. Безруких. – Екатеринбург: Рама Паблишинг. – 2009. – 607 с.
11. Беликов, В.А. Коррекция дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения [Текст] / В.А. Беликов, М.В. Кожевников, И. В. Лапчинская // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 5. С. 9–21.
12. Беляева, Т.В. Формирование навыка полноценного чтения – средство профилактики дисграфии у младших школьников [Текст] / Т.В. Беляева // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2012. № S1. С. 151–153.
13. Бернштейн, Н.А. О построении движений [Текст]. / Н.А. Бернштейн – М., 1947. – 255 с.
14. Бернштейн, Н.А. Биомеханика и физиология движений [Текст]. / Н.А. Бернштейн – М., 1997. 608 с.
15. Болдырева, В.Э. Развитие речи младших школьников с задержкой психического развития на уроках по ознакомлению с окружающим миром [Текст] / В.Э. Болдырева, Е.А. Шедогубова // В сборнике: сборник статей XII Международной научно–практической конференции. Пенза, 2020. С. 84–86.
16. Болдырева, Е.А. Взаимосвязь сформированности фонематических процессов и усвоения навыка письма младшими школьниками с

- псевдобульбарной дизартрией и общим недоразвитием речи II уровня [Текст] / Е.А. Болдырева // В сборнике: Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей им. В.В. Коркунова. 2016. С. 180–182.
17. Власова, Г.А. Задержанное психическое развитие и пути его преодоления [Текст] / Г. А. Власова, – М, 2009, – 74 с.
18. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С. 39–386.
19. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 351 с.
20. Габдуллина, А.Т. Педагогические условия формирования навыков грамотного письма младшего школьника [Текст] / А.Т. Габдуллина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. № 46. С. 49–53.
21. Губайдуллина, Г.Т. Фонетические исследования языка [Текст] / Г.Т. Губайдуллина // Вестник Чувашского университета. 2009. № 1. С. 207–211.
22. Гуревич, М.О. Психомоторика, часть вторая: Методика исследования моторики [Текст]. / М.О. Гуревич, Н.И. Озерецкий – М.; Ленинград: Гос. мед. изд-во, 1930. 172 с.
23. Гурьянов, Е. В. Психология обучения письму: Формирование графических навыков письма [Текст]. / Е. В. Гурьянов – М., 1959. – С. 16.51
24. Гущинская, М.В. Профилактика зрительно-пространственных и регуляторных дисграфических нарушений в процессе первоначального формирования графомоторного навыка письма у учащихся общеобразовательных школ [Текст] / М.В. Гущинская // Специальное образование. 2017. № 4 (48). С. 83–93.

25. Данилова, М.А. Логопедический пункт в системе инклюзивного образования [Текст] / М.А. Данилова // Медработник дошкольного образовательного учреждения. 2019. № 5. С. 91–95.
26. Добровинский, Е. М. Человек без почерка [Текст] /Е. М.Добровинский // Деловой Петербург. – №235 от 17.17.2007.
27. Ефименкова, Л.Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте: Пособие для логопедов [Текст]./ Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко: Просвещение, 1991. – 239 с.
28. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики [Текст]./ Н. С. Жукова – М.: Эксмо, 2014. – 288 с.
29. Злобина, Е.М. Преодоление оптической дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы [Текст] / Е.М.Злобина // В сборнике: Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы. Материалы всероссийской (заочной) научно–практической конференции. 2016. С. 35–37.
30. Ильясова, Б.И. Взаимосвязь нарушений письменной и устной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта [Текст] / Б.И. Ильясова, Л. С. Заркенова // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 3. С. 25–31.
31. Иншакова, О.Б. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция [Текст]./ О.Б. Иншакова – М.: Московский психолого–социальный ин–т, 2001. 240 с.
32. Ишбулдина, Г.А. Игровые упражнения как способ предупреждения и коррекции дисграфии у младших школьников [Текст] / Г.А.Ишбулдина, Г.М. Синдикова // Современные научные исследования и разработки. 2018. Т. 2. № 11 (28). С. 287–289.
33. Калашникова, А.Р. Усвоение синтаксических норм младшими школьниками с дисграфией [Текст] / А. Р. Калашникова, М. Н. Филина // В сборнике: Актуальные вопросы в науке и практике. сборник статей по

- материалам XII международной научно–практической конференции. 2018. С. 168–173.
34. Касимова, Е.И. Рекомендации по профилактике и коррекции дизорфографии у младших школьников с задержкой психического развития [Текст]: Методическое пособие для учителей и родителей./ Е.И. Касимова, И. Ш. Попова, Е.В. Резникова – Челябинск: Изд–во «Библиотека А. Миллера», 2021–53с.
35. Каштанова, С.Н. Современные тенденции в развитии комплексной помощи детям с отклонениями в развитии: Сборник научных трудов [Текст]./ С.Н. Каштанова – Н.Новгород: НГПУ, 2006.– 79 с.
36. Клейменова, М.В. Проявления дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / М. В. Клейменова, С. Гольцова, И. Е. Ермакова // В сборнике: Современные аспекты гуманитарного знания. Материалы II Международной научно–практической конференции. Научно–информационный центр «Интернум». 2017. С. 84–89.
37. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно–методическое пособие. Дизайн обложки А. С. Андреев [Текст]./А. Н.Корнев– СПб.: ИД «МиМ», 1997 – 286 с. (Серия «Психология детства»)
38. Корнев, А.Н. Обучаемость и интеллект у детей [Текст] / А.Н.Корнев // Развивающее обучение: Вопросы методологии и технологии. Вып II. СПб., 1998. С. 68–80.
39. Королева, Ю. А. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития в условиях интеграции [Текст] / Ю. А. Королева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения : сб. материалов XV междунар. науч.–практ. конф. / под общ. ред. С.С.Чернова. Новосибирск: Изд–во НГТУ, 2010. – 180 с
40. Котляр, Л.Я. Традиции и инновации комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья как ресурс развития

- инклюзивного пространства (на примере Вологодской области) [Текст] под редакцией О.А. Денисовой. Череповец, 2016. С. 217–230.
41. Краева, А.А. О необходимости формирования навыков грамотного письма учащихся начальных классов [Текст] / А.А. Краева // Евразийский союз ученых. 2015. № 12–3 (21). С. 59–61.
42. Крещенко, О.Ю. Связь развития познавательных функций с трудностями письма у младших школьников. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология [Текст]. / О.Ю. Крещенко – М., 2005.
43. Кузь, Н. А. Диагностика и коррекция нарушений письма обучающихся с задержкой психического развития: учебно–методическое пособие [Текст] / Н. А. Кузь; Министерство Просвещения Российской Федерации, Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск: Изд–во НГПУ, 2020. – 150 с. – Текст: непосредственный.
44. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина.– М.:Гуманитар, изд. центр ВЛА–ДОС, 2004 – 303 с. – (Коррекционная педагогика).
45. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма младших школьников [Текст] / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: СОЮЗ, 2008. – 395 с.
46. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников [Текст] / Р.И. Лалаева. – РнД.: Феникс, 2004. – 224 с.
47. Лапшина, Л.М. Формирование навыка письма у детей с задержкой психического развития: методич. Рекомендации [Текст]/ Л. М. Лапшина, В. А. Левченко – Челябинск: Изд–во Челяб. гос. пед. ун–та, 2014. – 50 с.
48. Ларина, Т.В. Особенности устной речи младших школьников с дисграфией и дислексией [Текст] / Т. В. Ларина // В сборнике: Актуальные тенденции и инновации в развитии российской науки. Сборник научных статей. Научный редактор А.С. Старун. Москва, 2018. С. 41–43

49. Логинова, Е.А. Нарушение письма. Особенности их проявления и коррекция у младших школьников с задержкой психического развития. Учебное пособие [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой. – СПб: «ДЕТСТВО–ПРЕСС». 2004. – 208 с.
50. Логинова, Е.А. Состояние неречевых психических функций у младших школьников с дисграфией [Текст] / Е.А. Логинова, П. К. Федотова // В сборнике: Специальное образование. Материалы XI Международной научной конференции. Под общей редакцией В.Н. Скворцова, Л. М. Кобрина (отв. ред.). 2015. С. 204–208.
51. Лосева, А.А. К вопросу коррекции дисграфии у младших школьников [Текст] / А.А. Лосева // В книге: Ребенок со сниженными учебными возможностями: школа и семья в поисках решения. Учебно–методическое пособие. Под общей редакцией М.Б. Земш. Москва, 2020. С. 76–93.
52. Лурия, А. Р. Развитие речи и формирование психических процессов [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Изд–во АПН, 2003. – 577 с.
53. Лурия, А.Р. Очерки по психофизиологии письма [Текст]. / А. Р. Лурия – М.: АПН РСФСР, 1950. 84 с.
54. Мажинова, С.И. Некоторые методы и приемы, используемые для развития графических навыков у младших школьников [Текст] / С.И. Мажинова // Наука через призму времени. 2019. № 6 (27). С. 164–167.
55. Мазанова, Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов [Текст] / Е.В. Мазанова. – М.: Изд. ГНОМ и Д, 2007. – 238с.
56. Маланов, С.В. Развитие умений и способностей у детей младшего школьного возраста [Текст]./ С.В.Маланов –М., 2001.– 45с.
57. Мачинская, Р.И. Динамика электрической активности мозга у детей 5–8–летнего возраста в норме и при трудностях обучения [Текст] / Р.И. Мачинская, И.П. Лукашевич, М.Н. Фишман // Физиология человека. – 1997. – т. 23, № 5. – С. 5–11.

58. Мисаренко, Г.Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков [Текст] / Г.Г. Мисаренко // Логопед. – 2004. – №2 – с. 4–14
59. Мищенко, З.И. Психолого–педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития: Уч.–метод. Пособие [Текст] / З.И. Мищенко. – Курск: Курск. гос. ун–т, 2007.– 134 с.
60. Нарыкова, В.С. Пропедевтика нарушений письма, предупреждение и коррекция дисграфии и дисорфографии у младших школьников в условиях логопедического пункта [Текст] / В. С. Нарыкова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 13. С. 87–92.
61. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов [Текст]./ В.Б.Никишина – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 128 с. – (Специальная психология).
62. Носачева, Т.А. Специфика фонематических замещений при дисграфии у младших школьников [Текст] / Т.А. Носачева // В сборнике: Materials of the III international scientific conference. 2018. С. 17–20.
63. Овсянникова, С.А. Процесс развития устной речи у младших школьников с различной динамикой дисграфии [Текст] / С. А. Овсянникова // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 11. С. 413–422.
64. Овсянникова, С.А. Развитие устной речи у современных младших школьников с дисграфией [Текст] / С.А. Овсянникова // В сборнике: Современные реалии создания коррекционно–образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья. материалы Всероссийской конференции с международным участием. 2016. С. 181–184.
65. Парфёнова, С.А. Логопедическая работа по профилактике дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] / С.А.Парфёнова // В сборнике: Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. Материалы всероссийской научно–

- практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей / . Научный редактор: О. Г. Нугаева. 2013. С. 141–143.
- 66.Потапова, Е. Н. Радость познания: Книга для учителя [Текст] / Е. Н. Потапова. М.: Просвещение, 2015. С. 240.
- 67.Романова, Ю.А. Обучение быстрому письму как способ развития навыков чтения [Текст] / Ю.А. Романова, Т.В. Волкодав // Научные исследования: от теории к практике. 2016. № 4–1 (10). С. 174–178.
- 68.Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей [Текст]./ Е. Н. Российская–М.: Айрис – пресс, 2004. 230с.
- 69.Рябова, О.В. Психологическая реабилитация младших школьников с дисграфией [Текст] / О. В. Рябова // В сборнике: Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии. Материалы VII Всероссийской (с международным участием) научно–практической конференции. 2012. С. 287–290.
- 70.Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов [Текст]./ И.Н. Садовникова– М.: АРКТИ, 2015. – 400 с: ил.
- 71.Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст]./ И.Н. Садовникова – М.: Гуманит. изд. центр "ВЛАДОС": Московский пед. гос. ун–т, 2016. 255 с.
- 72.Севостьянова, С.С.Коррекционно–педагогическая работа по развитию межличностных отношений младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / С.С.Севостьянова, Л.Е.Бродельщикова // Вестник КГПИ. 2019. № 1 (53). С. 48–53.
- 73.Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие. 5–е изд. [Текст]./ А.В. Семенович– М.: Генезис, 2012. 474 с.
- 74.Сипкина, Н.А. Графические диктанты – эффективное средство развития пространственных представлений у младших школьников с дисграфией на

- логопедических занятиях [Текст] / Н. А. Сипкина// В сборнике: EUROPEANS CIENCE OF THE FUTURE. Сборник научных трудов по материалам II Международной научно–практической конференции. 2019. С. 36–39.
- 75.Соломонова, Ю.И. Педагогические приемы преодоления дисграфии у младших школьников [Текст] / Ю.И. Соломонова, А.А. Кожурова // Научный электронный журнал Меридиан. 2018. № 3 (14). С. 153–155.
- 76.Староверова, М.С. Психологический синдром школьной неуспешности. Теория и практика работы [Текст] / М. С. Староверова // Учебно–методическое пособие / Саратов, 2018. С. 115–143.
- 77.Стержанова, В.С. Особенности развития графо–моторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / В.С.Стержанова, В.В.Якушева // Аллея науки. 2018. Т. 2. № 1 (17). С. 865–869.
- 78.Стрыгина, М. Н. Психологические особенности осознания себя в системе межличностных отношений младшего школьника [Текст] / М. Н. Стрыгина // Наука и школа. – 2015. – № 6. – С. 117–123.
- 79.Ткаченко, Д.А. О месте и значении психомоторной функции в формировании навыка письма у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Д.А. Ткаченко, Ю.И. Родин // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 3 (32). С. 8.
- 80.Усенкова, Е.В. Интерактивная игра как средство профилактики дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / Е. В. Усенкова, А. С. Яковлева // В сборнике: Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие. сборник научных статей международной научно–практической конференции. Ярославль, 2021. С. 125–133.
- 81.Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов [Текст]./ Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина – М.: АРКТИ, 2002. – 136 с.: ил. (Библиотека практикующего логопеда).

82. Хайбуллаева, Ф.Р. Специфика работы по развитию графических навыков у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / Ф.Р. Хайбуллаева // Современные инновации. 2016. № 12 (14). С. 89–90.
83. Хохлова, А. Ю. Особенности развития младших школьников [Текст] / А. Ю. Хохлова, Е.М. Глушенкова // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. – 2014. – № 2 (12). – С. 42–51.
84. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст]. / Л.С. Цветкова – М., 2000. – С.228–229.50
85. Цветкова, Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учебное пособие [Текст]. / Л.С. Цветкова – М.: Издательство Московского психолого–социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. 296 с.
86. Чахалова, О.А. Особенности развития речи младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / О.А. Чахалова, Е.Н. Каширина // В сборнике: Социально–педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. сборник статей по материалам III Международной научно–практической конференции: в 2 частях. Гуманитарно–педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского». 2019. С. 218–221.
87. Швецова, Е. В. Современные подходы к устранению дисграфии у младших школьников [Текст] / Е. В. Швецова, Л.А. Ястребова // В сборнике: Актуальные вопросы в науке и практике. Сборник статей по материалам IX международной научно–практической конференции. В 2–х частях. 2018. С. 214–218.
88. Шевченко, С.Г. Коррекционно–развивающее обучение. Организационно–педагогические условия [Текст] / С. Г. Шевченко. – М.: Владос, 2001, 136 с. – (Коррекционная педагогика)

89. Яковлева, Г.Д. Развитие речи детей с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения / Г.Д. Яковлева. – 2014. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/414182>
90. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. / А.В. Ястребова – М.: Просвещение, 1984.
91. Chung P. J., Patel D. R., Nizami I. Writing disorder and dysgraphia: definition, diagnosis and treatment. *Pediatrician's Translation* 2020; 9 (Supplement 1):S46-S54. DOI: 10.21037/tp.2021.11.01.
92. Gabriele Miceli MD & Rita Capasso (2006) Spelling and dysgraphia, *Cognitive Neuropsychology*, 23:1, 110-134, DOI: 10.1080/02643290500202730.
93. Madeline Brown, Madeline, "Dysgraphia" (2019). Classic conversations. <https://firescholars.seu.edu/ccplus/2>.
94. Maria Reraki (2020) Coping with dyslexia, dysgraphia and ADHD: a global perspective, *Educational Review*, 72:3, 405-406 DOI: 10.1080/00131911.2019.1672431.
95. Michael McCloskey & Brenda Rapp (2017) Developmental dysgraphia: An overview and framework for research, *Cognitive Neuropsychology*, 34:3-4, 65-82, DOI: 10.1080/02643294.2017.1369016.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 1

Протокол исследования сформированности навыков письма. Результаты констатирующего эксперимента.

Ф.И. обучающего ся	1 серия										2 серия	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Типы ошибок	Баллы
Данил М.	3	3	2	1	2	2	1	3	1	1	орфографические, грамматические, нарушения границ предложения	15
Федор К.	3	2	2	2	2	2	1	3	1	1	орфографические, грамматические, нарушения границ предложения, пропуск букв и слогов	15
Мария Ю.	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	орфографические	30
Кирилл И.	3	3	2	1	2	2	1	3	1	1	орфографические, нарушения границ предложения, контаминации	15
Дарья Ш.	3	2	2	2	2	2	1	3	1	1	орфографические, пропуск букв и слогов, нарушения границ предложения, антиципации	15
София И.	2	3	2	2	2	2	1	3	1	1	орфографические, пропуск букв, нарушения границ предложения, персеверации	15
Макар Т.	2	3	2	2	2	2	1	3	1	1	орфографические, нарушения границ предложения, раздельное написание слов	15
Кирилл Д.	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	орфографические	30
Ярослав Д.	3	3	2	1	2	2	1	3	1	1	орфографические, пропуск букв и слогов, персеверации	15
Анна К.	3	2	2	2	2	2	1	3	1	1	орфографические, слитное написание слов	15

Уровень сформированности навыков письма. Результаты констатирующего эксперимента.

№ п/п	Ф.И. обучающегося	1 серия	2 серия	Итог %	Уровень
1	Данил М.	19	15	45	Ниже среднего
2	Федор К.	19	15	45	Ниже среднего
3	Мария Ю.	25	30	73	Средний
4	Кирилл И.	19	15	45	Ниже среднего
5	Дарья Ш.	19	15	45	Ниже среднего
6	София И.	19	15	45	Ниже среднего
7	Макар Т.	19	15	45	Ниже среднего
8	Кирилл Д.	25	30	73	Средний
9	Ярослав Д.	19	15	45	Ниже среднего
10	Анна К.	19	15	45	Ниже среднего

Стимульный материал к упражнению «Первый звук»





Стимульный материал к упражнению «Расшифруй»



--	--	--	--



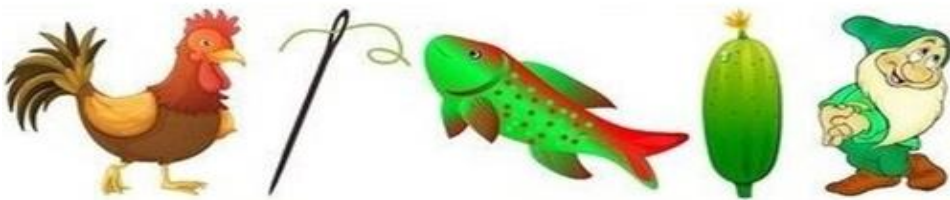
--	--	--	--



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--

Стимульный материал к упражнению «Гласные звуки»



Стимульный материал к упражнению «Собери слово»

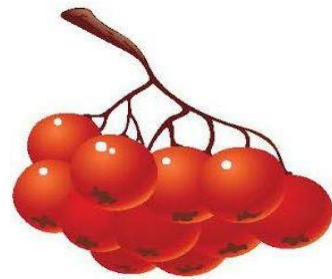
КИ	НО
ВА	ЗА
БУ	СЫ
ЗИ	МА
РЫ	БА
ГУ	БЫ
ВО	ДА

МА	ЛИ	НА
У	ЛИ	ЦА
ЛО	ПА	ТА
БА	РАН	КА
НО	СИЛ	КИ
СОЛ	НЫШ	КО


Стимульный материал к упражнению «По порядку становись!»

по	ги	са		→
лёт	са	мо		→
ле	те	фон		→
би	ря	на		→
на	кар	ти		→
шал	ве	ка		→
на	кор	зи		→
го	ца	пу	ви	→
ско	ро	да	во	→
ре	че	ха	на	→

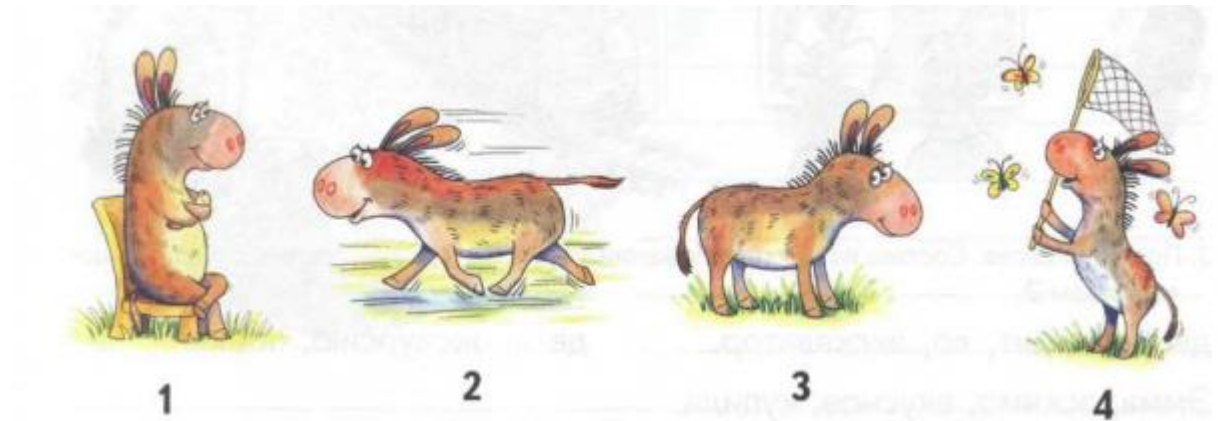
Стимульный материал к упражнению «Золотая осень»



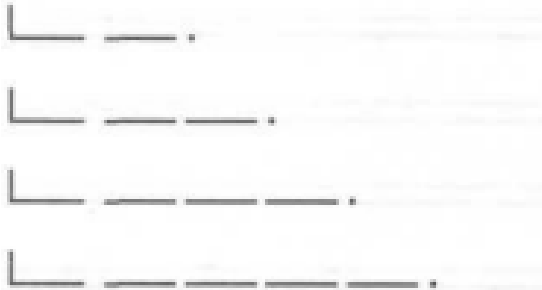
Стимульный материал к упражнению «Цепочки»

	<p>Какое?</p> <p>Какая?</p> <p>Какой?</p> <p>Какие?</p>	<p>мокрый белый</p> <p>ласковое сочная</p> <p>треугольная круглое</p> <p>жёлтое холодный</p> <p>горячее тёплое</p> <p>пушистый</p> <p>яркое</p>
---	---	--

Стимульный материал к упражнению «Ослик»

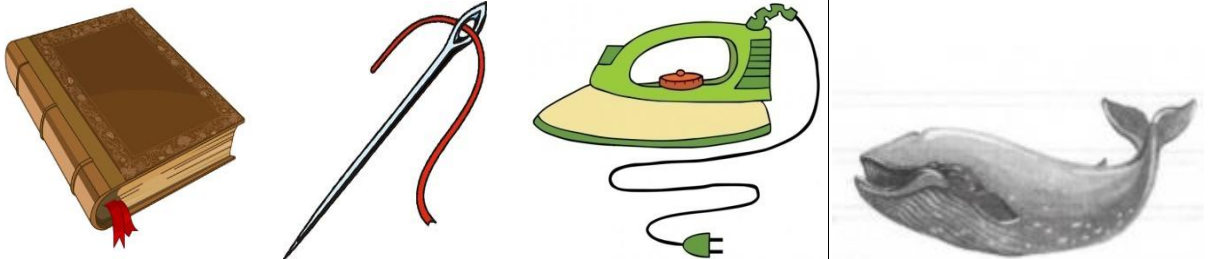


Схемы:



Стимульный материал к упражнению «Слова заблудились»

1.



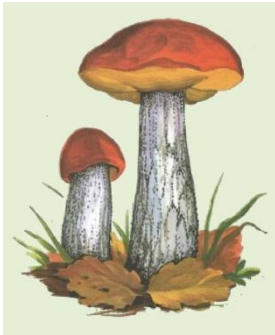
Мама купила новый

В океане плавает огромный

Нитку нужно вдеть в

Коля взял в библиотеке интересную

2.



Упавшее ... перегородило нам дорогу.

Лесная ... вывела нас к дому.

Лесные жители запасают на зиму

На ... сидела довольная Машенька.

Стимульный материал к упражнению «Почтальон»



Стимульный материал к упражнению «По порядку становись!»

1	дома	около	сад	дедушки	фруктовый
2	деревья	в	растут	саду	
3	ароматная	малина	крупная	и	
4	сливы	рядом	яблони	и	растут
5	дворе	стоит	во	экскаватор	
6	дети	экскурсию	поехали	на	
7	Эмма	эскимо	вкусное	купила	
8	облака	небу	по	плыли	
9	в	саду	розы	нашем	расцвели
10	дочкам	мама	нарядные	шьет	платья

Стимульный материал к упражнению «Граница»

Текст № 1

Скоро весна.

Ярче светит солнышко потемнели в полях дороги посинел на реке лед прилетели белоносые грачи скоро оденется лес листвою зацветет на опушке черемуха.

Текст № 2

Солнце село стало темнеть на западе разгоралась заря с криком пронеслись журавли пролетели на ночлег утки в озере заквакали лягушки затрещали ночные кузнечики.

Текст № 3

Наступило чудесное теплое утро подул свежий ветерок журчал по камням ручей в тенистых кустах звонко пели соловьи яркое солнце поднималось все выше и выше.

Текст № 4

Улетают наши птицы

Давно улетели на юг ласточки и быстрые стрижи в осенние дни слышали ребята, как курлыкали в небе пролётные журавли тихо пролетели на тёплый юг гуси. И всё реже, всё скуперее греет осеннее солнышко скоро начнутся по утрам первые морозы до самой весны застынет земля выпадет первый снег.

Текст № 5

Береза

У самой дороги росла развесистая береза усталый путник останавливался отдыхать под старым деревом местные жители прозвали березу «Передышкой» настала зима пушистый снег засыпал леса и луга посреди белого поля виднелась одна только береза ее тонкие ветки покрылись мохнатым инеем утром лучи солнышка освещали дерево береза казалась нежно-розовой.

Текст № 6

Осенью

Быстро пролетело короткое северное лето незаметно подкралась осень в октябре пошли холодные дожди ночью уныло завывал ветер он нагонял тяжёлые тучи. Густой туман стоит над деревней к полудню он осядет выглянет тогда неяркое солнышко в небе ты увидишь журавлей летят они острым клином сверху доносится их тоскливое курлыканье.

Стимульный материал к упражнению «Хвосты»

Сюжетные картинки



Карточки

Яша поймал	таз с водой.
Он пустил щуку в	поймать щуку.
Учуял добычу рыжий	большую щуку.
Хотел кот	зубы острые.
Только у щуки	кот Пират.
Щука цапнула	эту встречу!
Долго помнил кот	кота за лапу.

ПРИЛОЖЕНИЕ Р

Таблица 3

Протокол исследования сформированности навыков письма. Результаты контрольного эксперимента.

Группа	Ф.И. обучающегося	1 серия										2 серия	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Типы ошибок	Баллы
Экспериментальная группа	Данил М.	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	орфографические	30
	Федор К.	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	орфографические, грамматические, нарушения границ предложения	15
	Дарья Ш.	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	орфографические	30
	София И.	3	2	3	2	2	2	2	2	1	1	орфографические, нарушения границ предложения, слитное написание слов	15
Контрольная группа	Кирилл И.	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	орфографические	30
	Макар Т.	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	орфографические, нарушения границ предложения, раздельное написание слов	15
	Ярослав Д.	3	2	3	2	2	2	2	2	1	1	орфографические, пропуск букв и слогов, нарушения границ предложения, персеверации	15
	Анна К.	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	орфографические, нарушения границ предложения, слитное написание слов	15

Уровень сформированности навыков письма. Результаты контрольного эксперимента

Ф.И. обучающегося	1 серия	2 серия	Итог %	Уровень
Экспериментальная группа				
Данил М.	25	30	73	Средний
Федор К.	19	15	45	Ниже среднего
Дарья Ш.	25	30	73	Средний
София И.	20	15	47	Ниже среднего
Контрольная группа				
Кирилл И.	23	30	71	Средний
Макар Т.	19	15	45	Ниже среднего
Ярослав Д.	20	15	47	Ниже среднего
Анна К.	19	15	45	Ниже среднего

Письменные работы обучающихся

Диктант.
Птицы.
Наступил декабрь. Выпал пушистый снег. Он покрыл всю землю белым ковром. Замёрзла река. Птицам холодно. Они ищут себе пищу. Дети кладут в кормушку хлеба и зёрна.

Диктант.
Птицы.
Наступил декабрь. Выпал пушистый снег. Он покрыл всю землю белым ковром. Замёрзла река. Птицам холодно. Они ищут себе пищу. Дети кладут в кормушку хлеба и зёрна.

Диктант.

Птицы.

Наступил декабрь.
Встал рюк и стел снег. Он
покрыл всю землю белым
ковром. Замёрзла река.
Птицы голодны. Они ищут
себе пищу. Дети кладут
в кормушку хлеба и зёрна.

Диктант.

Птицы.

Наступил декабрь. Встал рюк и стел
снег. Он покрыл всю землю белым кр-
вом. Замёрзла река. Птицы голод-
ны. Они ищут себе пищу. Дети кладут
в кормушку хлеба и зёрна.