

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
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

**Дудкевич Анна Геннадьевна**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПИСЬМА У  
ОБУЧАЮЩИХСЯ ТРЕТЬЕГО КЛАССА С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое)  
образование

Направленность (профиль) образовательной программы  
Логопедическое сопровождение детей с нарушением речи.

**Допускаю к защите:**

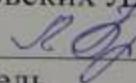
Заведующий кафедрой  
к.п.н., доцент Беляева О.Л.

19.11.18

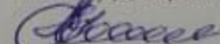


Руководитель магистерской программы  
к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

19.11.18



Научный руководитель  
к.п.н., доцент Агаева И. Б.

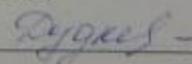


19.11.18

Обучающийся

Дудкевич А. Г.

19.11.18



Красноярск 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА И ЕЁ КОРРЕКЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ТРЕТЬИХ КЛАССОВ ..	9
1.1. Особенности сформированности письма в онтогенезе.....	9
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика обучающихся младших классов с задержкой психического развития .....	17
1.3. Специфические нарушения письма у обучающихся в младших классах с задержкой психического развития.....	22
1.4. Педагогические подходы по развитию письма у обучающихся младших школьников с ЗПР .....	28
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.....	47
2.1. Организация и методики констатирующего эксперимента .....	47
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента обучающихся третьего класса с задержкой психического развития .....	50
2.3. Методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей письма у обучающихся третьего класса с задержкой психического развития .....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	75
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	77
Приложение А .....	84
Приложение Б.....	85

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования** нарушений письма у обучающихся третьего класса возрастает в связи с тем, что в последние годы увеличивается число обучающихся с нарушением в развитии, в том числе с задержкой психического развития.

Право на образование лиц с задержкой психического развития обеспечивается ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержденным приказом № 1598 Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г., и в соответствии со статьей 11, п. 3 Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации», содержащим требования к результатам освоения адаптированных основных образовательных программ.

ФГОС ЗПР требует, чтобы у обучающихся с ЗПР в начальной школе, проучившихся три года, было сформировано «позитивное отношение к письму как показателю общей культуры и гражданской позиции человека», «первоначальные представления о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета»; «умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач».

В рамках нового ФГОС становится все более востребованным поиск эффективных методов и приемов, направленных на коррекцию нарушений письма дисграфии, у обучающихся третьего класса с задержкой психического развития (далее ЗПР)[53].

Письмо – это одно из средств развития личности обучающихся начальной школы. Уровень развития письма характеризуется уровнем развития интеллекта, уровнем культурного развития личности. Качественное владение письмом формирует позитивное отношение к окружающему миру,

воспитывает ответственность и трудолюбие. Письмо позволяет решать социально-культурные задачи в процессе общения [65].

По мнению Мисаренко Г.Г., Российской Е.Н., письмо – это процесс кодирования звучащей речи в письменную с применением правил грамматики и правописания и включает три программы действия: написания буквы, кодирование звучащего слова в написанное; запись готового предложения [64].

Таким образом развитие современных детей имеет как темповые, так и качественные особенности, и специалистам необходимо учитывать изменения онтогенетического процесса при организации как диагностической, так и коррекционной работы [64].

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

Таким образом, междисциплинарный подход позволяет рассматривать дисграфию, как специфическое проявление задержки в психическом развитии обучающихся младших классов, так как при дисграфии наблюдается расстройство формирования и функционирования сложно организованного вида психической деятельности – письма [72].

Дисграфия – частичное нарушение процессов письма, характеризующееся наличием стойких специфических ошибок.

Проблеме нарушения письма у детей – дисграфии, посвящено большое количество исследований и публикаций, однако актуальность ее изучения не снижается [72].

Л.С. Выготский первый исследовал психологические основы письменной речи и утверждал, что уровень развития письменной речи взаимообусловлен с уровнем развития интеллекта ребенка. Такое понимание письменной речи лежит в основе концепций современных психолингвистов. Грамотно писать, это значит выражать свою мысль через языковые средства.

Чем выше уровень интеллекта, тем ярче высказывание. Обучающийся в знаковой форме отражает свое видение окружающего мира. [15, с. 118].

Обучающиеся начальной школы с ЗПР испытывают трудности при письме. В частности, при выполнении письменных работ обучающиеся третьего класса с ЗПР допускают большое количество ошибок, как в смысловом, так и в графическом аспекте.

Отсюда вытекает необходимость своевременного выявления нарушений письма у обучающихся с ЗПР и организации коррекционной работы по устранению дисграфии.

**Объект исследования** письмо обучающихся младших классов с ЗПР.

**Предмет исследования** сформированность письма у обучающихся третьего класса с ЗПР.

**Гипотезой исследования:** По мнению Мисаренко Г.Г., Российской Е.Н., письмо – это процесс кодирования звучащей речи в письменную с применением правил грамматики и правописания и включает три программы действия: написания буквы, кодирование звучащего слова в написанное; запись готового предложения.

Мы предполагаем:

- у обучающихся третьего класса с ЗПР будет выявлен ряд особенностей письма, такие как добавления, перестановки, пропуски и замены букв, близких по звучанию.

- учет выявленных особенностей письма позволит составить дифференцированные методические рекомендации по преодолению дисграфии у рассматриваемой категории обучающихся.

**Цель исследования** теоретически изучить и выявить особенности нарушений письма у обучающихся третьего класса с ЗПР, с учетом выявленных особенностей составили дифференцированные методические рекомендации.

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

1. Проанализировать психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить сформированность письма у обучающихся третьего класса с ЗПР.
3. Проанализировать полученные результаты исследования.
4. Составить дифференцированные методические рекомендации по преодолению нарушений письма у данной категории, обучающихся с учетом выявленных особенностей.

**Методологической и теоретической** основой исследования составили положения общей и специальной педагогики, психологии и логопедии о языке как важнейшем средстве общения и познания, его средстве общения и познания, его связях с неречевыми процессами; системный подход к пониманию высших психических функций Л.С. Выготского, А. Р. Лурия; понимание речи как сложной функциональной системы, составные компоненты которой взаимозависимы и взаимообусловлены [Р. Е. Левина, А. Н. Корнев, И. Н. Садовникова, Р. И. Лалаева; концепция А.Р. Рубинштейна о единстве биологического и социального факторов в культурно-историческом развитии личности; теория А.Н.Леонтьева о деятельностном подходе к становлению личности; теории А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина о значимости каждого возрастного периода в развитии личности ребенка; признание единства закономерностей развития детей с разным уровнем психофизического развития (Л.С.Выготский, Л.В.Занков, Б.В.Зейгарник, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, М.Монтессори); концепции о единстве законов развития нормальных и аномальных детей (М.С. Певзнер, Ж.И. Шиф, Т.А. Власова); о поэтапном формировании умственных действий и речевых умений (П.Я. Гальперин); коррекционной направленности обучения и воспитания детей с нарушениями речевого развития; современные представления о дисграфии и механизмах ее возникновения (М.Е. Хватцев, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, О.А. Токарева).

**Методы исследования** определялись в соответствии с целями, задачами и гипотезой исследования, использовались как теоретические, так и эмпирические методы.

Теоретические исследования методы: анализ литературы по проблеме исследования.

Эмпирические методы: наблюдения за детьми на занятиях и в процессе обследования, беседа с логопедом, проведение констатирующего эксперимента. В результате проведенного исследования подтверждены и уточнены имеющиеся данные о нарушениях письма у обучающихся третьего класса с ЗПР.

**Теоретическая значимость:** утверждены имеющиеся теоретические сведения о проявлениях нарушения письма у обучающихся третьего класса с ЗПР. Выявлены особенности нарушений письма у обучающихся третьего класса с ЗПР.

**Практическая значимость исследования:** составлены дифференцированные методические рекомендации по преодолению нарушений письма у обучающихся третьего класса с ЗПР с учетом выявленных особенностей.

Составленные методические рекомендации могут быть использованы учителями начальных классов общеобразовательных школ и логопедами при проведении работы по преодолению нарушений письма у обучающихся третьего класса с ЗПР.

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

Исследование проводилось в течение 2016-17, 2017-18 учебных годов в 3этапа.

I этап: ноябрь 2016г. - сентябрь 2017 г.- изучение и анализ литературы, формулирование цели и задач исследования, определение объекта, предмета, гипотезы и места исследования, разработка методики констатирующего эксперимента.

II этап: октябрь 2017 г.- подбор испытуемых, проведение констатирующего эксперимента.

III этап: октябрь 2017 г - апрель 2018 г. анализ результатов констатирующего эксперимента, составление методических рекомендаций и оформление результатов исследования.

**Апробация результатов исследования** осуществлялась через:

- выступление на Международно-научно-практических форуме студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века». (Красноярск, 2018 г.);

**Структура и объем работы.** Работа включает в себя введение, 2 главы, заключение, список используемой литературы, приложения.

# ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА И ЕЁ КОРРЕКЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ТРЕТЬИХ КЛАССОВ

## 1.1. Особенности сформированности письма в онтогенезе.

Исследуя особенности письма в норме обучающихся младших классов, обратимся к аспектам понимания письма в общем. Письмо – это знаковая система фиксации речи, которая позволяет при помощи графических элементов передавать информацию. (Большая энциклопедия). Знак письма – буква или другой символ, обозначающий определенный звук устной речи. В отличие от устной речи навык письма формируется только при условии выполнения действий направленных на освоение данного навыка, то есть его механизмы складываются и совершенствуются в период обучения.[65].

Термин письмо не имеет однозначной трактовки. В лингвистическом энциклопедическом словаре письмо определяется как знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью начертательных элементов передавать речевую информацию. Таким образом, нужно рассмотреть несколько определений письма.

Письмо – термин, который объединяет три разных категории явлений: способ перекодирования устного языка в письменную; вид особой семиотической системы; особую форму коммуникации. [Л.Р.Зиндер ]

Письмо – психологическая структура имеющая 3 этапа: в первом этапе предполагается анализ звукового состава записываемого слова. Далее происходит выделение из звукового потока серии звучаний и последующий перевод выделенных фонем и их комплексов в зрительную графическую схему. В ходе третьего этапа предполагается превращение подлежащих написанию оптических знаков (букв или других символов) в нужные графические начертания. [А.Р.Лурия]

Письмо – процесс кодирования звучащей речи в письменную с применением правил грамматики и правописания и включает три программы действия: написания буквы, кодирование звучащего слова в написанное; запись готового предложениях [Г. Г. Мисаренко, Е. Н. Российская] .

Письмо — один из основных способов существования языка, возникший на протяжении длительного культурно-исторического и социального развития человека для удовлетворения его коммуникативных потребностей в надежных средствах и формах [Б.В. Марков].

Письмо - это сложный навык, включающий выполнение тонких координированных движений руки. Техника письма требует слаженной работы мелких мышц кисти и всей руки, а также хорошо развитого зрительного восприятия и произвольного внимания. [Петрова, Белякова 2002].

Письмо - психологическая структура имеющая 3 этапа: первый этап предполагает анализ звукового состава записываемого слова. Происходит выделение из звукового потока серии звучаний и переводение выделенных фонем и их комплексов в зрительную графическую схему. Третий этап предполагает превращение подлежащих написанию оптических знаков (букв) в нужные графические начертания [А.Р.Лурия].

Овладение письмом представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, так как процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного. [30, с. 227]

В процессе обучения обучающихся начальных классов умение писать определяется, как умение записывать без орфографических ошибок слова и предложения. В результате активного использования в дидактике психолого-педагогических методов стало возможным рассматривать письмо как многокомпонентный процесс, а становление письма стало рассматриваться как сложный творческий процесс.

Подтверждение выше приведенных положений можно найти в научных трудах

Л.С. Выготского, который также говорил: «в школе обучают не письменной речи, а написанию слов, поэтому обучение письму соотносится в основном с (право и чисто)писанием».

Обучение письму в школе не опирается на естественное развитие ребёнка и его потребностей, которое также на его самостоятельность не ориентировано, а насаждается учителем и походит на автоматизацию механических действий [13, с. 450].

Л.С. Выготским даются рекомендации о том, что обучение письму следует организовать так, чтобы такие навыки, как чтение текстов и письменное изложение стали нужны ребёнку. Письмо стало осмысленным для ребёнка, и осуществлялось им в рамках решения социальных задач. Оно должно быть вызвано потребностью самого ребёнка и включено в решение жизненно необходимых для ребёнка задач. Присоблюдении данных Л.С. Выготским рекомендаций можно быть уверенным, что становление письма будет проходить не просто как формирование технического умения, а как иной (новый) вид речевой деятельности [13, с. 152].

И.Г. Айнетдинова и Н.М. Трубникова указывают на взаимосвязь чтения и письма при становлении письменной речи обучающегося. Данными авторами отмечено, что ребёнок в процессе обучения сначала использует внешние средства письма (буквы, слова). Намного позднее обучающиеся начальных классов начинают выражать свои мысли посредством письменной речи. [1, с.11].

**Этапы становления письменной речи** рассматривались М.М. Безруких. На её взгляд формирование навыка письма проходит в несколько этапов

«*Элементарное письмо*». Для данного этапа характерно формирование зрительных образов букв, автоматизация двигательного образа написания буквы. Различие графем и двигательных образов. На этом этапе дети

осваивают звукобуквенный анализ, начинают обозначать фонему как графему; автоматизируют навык написания графем (букв, буквосочетаний; связанному написанию букв и слов, предложений). Познают графические нормы и правила письма (ширины, высоты, наклона, соотношению элементов). Учатся перекодировать письменные и печатные буквы.

*«Грамотное осмысленное письмо».* Этап характеризуется осознанным применением анализа звуков и букв, что ярко проявляется в письменных работах (написание диктантов). Обучающиеся младших классов способны излагать в письменном виде собственные мысли и применяют элементарные правила русского языка (орфографии, пунктуации, лексики). На этом этапе обучающиеся начальной школы умеют создавать тексты, небольшие по объему, в основе которых, лежит уже известный, кем-то рассказанный или прочитанный самим ребенком текст. Данные тексты обучающихся носят лично-эмоциональный окрас, детьми используются различные формы изложения текста (описание; повествование; рассуждение).

*«Грамотная осмысленная письменная речь».* Для этого этапа характерно использование обучающимися начальной школы различных жанров письменной речи. Письмо становится структурированным, последовательное изложение текста становится характерным для него, в соответствии с заданной темой составляется письменный текст (сочинение). Обучающиеся младших классов начинают использовать в своих письменных работах выразительные средства языка, применяют для работы различные словари. Для них становится возможным грамотное использование кратких письменных сообщений для решения социальных задач (СМС, электронная почта) [7, с. 38].

Таким образом одним из главных показателей сформированности письменной речи у обучающихся являются их развитые творческие способности. Основа логики в письменном тексте – связь между мышлением и речью.

На сегодняшний день процесс письма изучен достаточно широко. Среди классических авторов, изучавших данный процесс, нельзя не отметить следующих ученых: С. Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия, Т.Б. Филичева, Р.Е. Левина, Е.А. Стребелева.

Все существенные связи мысли должны быть четко раскрыты и отражены в процессе письма. В нем также требуется более систематическое, логически связное изложение [С.Л.Рубенштейн].

А.Р.Лурия, сопоставляя речь устную и речь письменную, отмечал, что письмо, в отличие от устного изложения, не имеет никаких внеязыковых, дополнительных средств выражения. Оно не может предполагать знания ситуации адресатом, не располагает жестами, мимикой, интонацией и паузами, которые играют роль семантических маркеров в монологической устной речи, как средствами выражения. И безусловно, процесс понимания письма резко отличается от процесса понимания устной речи и тем, что написанное всегда можно перечитать.

Многие авторы современной России, изучая письмо и его нормы, отмечают, что данный процесс может быть рассмотрен с нескольких позиций: как двигательный и сложный психологический акт, как взаимосвязь уровня сформированности навыков чтения и письма и степени развития устной речи [Лиходедова Л.Н., 2010]; [Крещенко О.Ю., Хромова С.К., 2011].

В письме как двигательном акте можно различить две составляющие: двигательный состав и смысловую структуру. Конкретно двигательный состав рассматриваемого процесса весьма сложен. И каждая его ступень овладения навыком отличается своеобразием. [30, с. 227]

Выбор данных показателей можно обосновать особенностями действий, выполняемых детьми в начальной школе, обучающимися в процессе обучения часто приходится выполнять действия только кистями или пальцами рук. Успешность выполнения этих действий зависит от степени развитости мелкой моторики.

В качестве показателей исследователями изучено письмо младших школьников, а именно:

1. особенности письма под диктовку;
2. особенности списывания;

В рамках исследовательской работы, такие уровни были разработаны учеными. Таким образом, в них представлены разные степени и определенные качественные особенности тех или иных критериев, определяющих содержание индивидуально-типических параметров не только для каждого компонента в отдельности, но и для всего комплекса развития в целом. Данные уровни в направлении от условно высшего к условно низшему характеризуют возможные проявления моторного развития младшего школьника по различным показателям, то есть указывают на зону актуального и ближайшего развития этого комплексного свойства у ребёнка. [56, с. 130-135]

В письме, как сложном психологическом акте можно выделить следующий процесс - постепенное освоение навыка, которое не зависит от метода обучения. На первом этапе обучения младший школьник пишет достаточно крупно. Конечно же, все дело в том, что в крупном подчерке меньше относительная разница движений кончика ручки и движениями самой руки. То есть для ребенка перешифровка будет доступнее и проще. Письмо всегда начинается с известной задачи. Замысел сводится к тому, чтобы, заслушав текст, обучающийся написал его со всей точностью и правильностью в случае если обучающийся должен написать диктуемое фразу, слово. А если обучающемуся нужно написать изложение или письмо, замысел будет сводиться к ограничению текста определенной мыслью, позднее формирующуюся во фразу, а уж из фразы берутся те слова, которые должны быть написаны первыми [Лиходедова Л.Н., 30, с. 227].

Необходимо не только удерживать с помощью внутренней речи, а в дальнейшем превращать в развернутую структуру фразы. Замысел, подлежащий превращению в развернутую фразу, должен сохранить свой

порядок. Дифференциация звуков, превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки – фонемы является главным условием письма. Автоматизация процесса в дальнейшем проходит осознанно и полностью. [Лиходедова Л.Н., 30, с. 227].

Второй этап – это вычленение фонем и их комплексов, переведенных в зрительную графическую схему. Таким образом обрабатываемая фонема превращается в нужную букву, которая и должна быть написана [30, с. 228].

Третий этап – превращение букв, подлежащих написанию, в нужные графические начертания. [30, с. 228]

Многие исследователи обращают внимание на существование взаимосвязь между сформированностью письма, а также их аспект по гендерному признаку. Исследователи выделяют, что письменное развитие девочек значительно лучше развития мальчиков того же возраста, что определяет лучшую успеваемость в школе. Можно предположить, что более высокие показатели вербального развития девочек зависят от особенностей воспитания на первых периодах постэмбрионального онтогенеза. У мальчиков же доминирует сторона речи, связанная с поиском и нахождением словесной ассоциации. Чаще девочки вступают в диалог, что в свою очередь может привести к улучшению развития коммуникативной стороны, обогащению запаса слов и использованию активно развернутых слов и оборотов. [Крещенко О.Ю., Хромова С.К., 2011]

На активный запас слов детей оказывают воздействие различные виды игровой деятельности в детстве, как считают многие исследователи. Игры, характерные для девочек, - игры, в которых доминируют взаимоотношения между людьми. исследованию Внутренний мир человека, его переживания подлежат исследованию так как интересы большинства мальчиков сфокусированы на играх с высокой двигательной активностью. Девочки значительно лучше выполняют вербальные задания, в которых оценивается широта словарного запаса, скорость вербализации и легкость извлечения слов из памяти среди детей. У детей, имеющих высокие показатели развития

невербального и общего интеллекта, подобных различий не обнаружено. [21, с. 15-16], [17, Зверева С.В., 2003].

Исследователи выделяют в аспекте нормального развития следующие основные моменты: письменных навыков в младшем школьном возрасте

1. Грамотность оформления письменных работ у девочек сформирована лучше, чем у мальчиков, на момент окончания обучения в младших классах

2. Степень развития зрительно-моторного компонента письма у мальчиков во многом определяется сформированностью навыка письма.

3. Характер лучшего освоения навыков письма в гендерных группах часто может неодинаковый. У девочек формирование навыка письма наиболее тесно связано с успешностью овладения читательским навыком, в то время как дети мужского пола подобных взаимосвязей не имеют.

5. У детей девяти – десяти лет теснота и количество в развитии навыка письма ярче представлена у детей женского пола, что может объяснить заметно лучшую обучаемость у детей данного пола. [21, с. 25]

Рассматривая в аспекте исследования нормального онтогенеза письма возрастно-психологические особенности, следует обратить внимание, что одной из особенностей младшего школьного возраста является наглядно-образный тип мышления. Что в свою очередь говорит, что на данном этапе у детей для развития больше значит смысл словесного значения, в отличие от его внешней оболочки – комплекса звуков и букв. Обучающийся в младших классах первым делом воспринимает слово образно, понимая при этом его лексический смысл, и уже следующим делом волевым усилием переносит внимание на его состав звуков. Становление умения переносить внимание с одной фонемы на другую есть развитие важнейшей функцией внимания. А соотнесение фонематического значения слова с его лексическим значением указывает на полное развитии не только тех или иных функций, а также на улучшение звукобуквенных связей. Связи между определенными структурами в мозге координируются собственной работой, при этом

настраивая функции на взаимосвязанную деятельность по выполнению той или иной задачи. Таким образом, подобные связи (функции) должны вырабатываться и в процессе освоения речемыслительной деятельности. На её развитие обязательно должны быть направлены усилия педагога на первых стадиях обучения. При помощи специализированных упражнений формирование этих связей у детей младшего школьного возраста на следующих стадиях обучения письму вероятность появления трудностей у ребенка может быть значительно снижена. [53, с. 120]

Для овладения таким навыком как письмо, существенное значение имеет и развитость речи со всех сторон. Нарушение произношения звуков, фонемо и лексико-грамматического развития может проявляться в нарушениях письма.

## **1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика обучающихся младших классов с задержкой психического развития**

Понятие ЗПР употребляется по отношению к обучающимся дошкольного и младшего школьного возраста со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы – органической или функциональной. У данной группы детей нет специфических нарушений слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата; они не являются отсталыми в умственных способностях. Но в то же время у большинства из них можно наблюдать полиморфную клиническую симптоматику: незрелость сложных форм поведения, недостатки целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, нарушенной работоспособности энцефалопатических расстройств. В настоящее время под данным термином понимаются некоторые синдромы отставания в психическом развитии в целом или в некоторых его функциях (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедление темпа реализации закодированных в генотипе возможностей [Филичева Т.Б. Логопедия, Москва 2017].

В Международной классификации болезней 10-го пересмотра ЗПР соотносится с рубриками «Общее расстройство психологического развития» (F84), «Специфические расстройства развития учебных навыков» (шифр F81, МКБ-10) и рассматривается чаще как учебная проблема. Нередко дети с задержкой психического расстройства оказываются в зоне так называемой пограничной умственной отсталости, с одной стороны, их развитие отличается от условной нормы, с другой – с другой занимает промежуточное положение между умственно отсталыми и нормально развивающимися сверстниками. По показателям психосоциального развития данная категория детей качественно отличается от других дизонтогенетических расстройств [Филичева Т.Б. Логопедия, Москва 2017].

Анализ данных научных исследований, посвященных проблеме изучения, обучения и воспитания детей с ЗПР, позволяет утверждать, что количество детей с подобными диагнозом постоянно увеличивается. На данный момент в начальной школе насчитывается до 25 - 30% детей с трудностями в обучении, обусловленными ЗПР [М. Б. Калашникова, У. В. Ульяновская, О. В. Лебедева].

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

Первые серьезные опыты экспериментального обучения школьников с ЗПР были проведены в конце 60-х гг. XX в., и только с 1981 г. стали открываться специальные школы. Детские сады и коррекционные группы для этой категории детей получили официальный статус в 1990 году [75].

Классификация задержек психического развития К.С.Лебединской.

В практике работы с детьми с ЗПР наиболее широко используется классификация, разработанная на основе этиопатогенетического подхода. На основании приведенной классификации выделяют 4 основных вида задержки психического развития.

ЗПР *конституционального происхождения* (гармонический психический и психофизический инфантилизм). При данном варианте на первый план в структуре дефекта выступают черты эмоционально-личностной незрелости. Инфантильность психики часто сочетается с инфантильным типом телосложения, с «детскостью» мимики, моторики, преобладанием эмоциональных реакций в поведении. Такие дети проявляют творчество в игре, эта деятельность для них наиболее привлекательна, в отличие от учебной. Заниматься они не любят и не хотят. Помимо снижения учебной мотивации отмечается недостаточность произвольной регуляции поведения и деятельности [Филичева Т.Б. Логопедия, Москва 2017с 425].

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

ЗПР *психогенного генеза*. Вследствие раннего органического поражения ЦНС, особенно при длительном воздействии психотравмирующих факторов, могут возникнуть стойкие сдвиги в нервно-психической сфере ребенка. Это приводит к невротическим и неврозоподобным нарушениям, патологическому развитию личности. У одних детей при этом наблюдаются негативизм и агрессивность, истероидные проявления, у других — робость, боязливость, страхи, мутизм.

На первый план выступают нарушения в эмоционально-волевой сфере, снижение работоспособности, несформированность произвольной регуляции. Дети не способны к длительным интеллектуальным усилиям, страдает поведенческая сфера. Задержка церебрально-органического генеза.

*ЗПР церебрально-органического генеза.* Этот вариант задержки, характеризующийся первичным нарушением познавательной деятельности, является наиболее тяжелой и стойкой формой, при которой сочетаются черты незрелости и различной степени поврежденности ряда психических функций. Данная категория детей нуждается в комплексной медико-психолого-педагогической помощи. Одну из первых причин, на которую необходимо обратить внимание низкую социально-личностную готовность обучающихся начальной школы с ЗПР к освоению письма, в частности у обучающихся с ЗПР церебрально-органического генеза. Так как у данной категории детей снижена произвольность и трудоспособность для овладения сложными операциями письма. Нередко эта форма выражает пограничное с умственной отсталостью состояние [Филичева Т.Б. Логопедия, Москва 2017с 425].

Мы можем выделить две группы детей по соотношению явлений незрелости, эмоционально-личностной, и выраженной недостаточности во всех видах познавательной деятельности варианта. В обоих случаях могут страдать функции регуляции психической деятельности:

в одном варианте в большей степени страдает звено контроля  
в другом — звенья контроля и программирования, что может объяснить низкий уровень овладения детьми всеми видами деятельности (предметной, игровой, продуктивной, учебной, речевой) [И. Ф. Марковская, 1993].

*Психологические особенности детей с ЗПР.* На основании многолетних исследований, мы можем сделать выводы о имеющихся недостатках психического развития детей с ЗПР[54].

*Недостаточность обобщенности, предметности и целостности восприятия,* что отражается на становлении зрительно-пространственных

функций негативно и может проявляется в некоторых продуктивных видах деятельности, как конструирование и рисование. [с.427].

*Недостаточная познавательная активность* в следствие с быстрой утомляемостью и истощаемостью. Эффективность развития и обучения ребенка могут быть серьезно замедлены нарушениями эмоционально волевой сферы. Такие дети по сравнению с возрастной нормой отличаются низкой умственной работоспособностью, особенно в случаях усложнения деятельности.

*Незрелость мыслительных операций.* Обучающиеся младших классов с ЗПР могут иметь большие трудности, по сравнению с детьми в норме, при определении общих, существенных признаков в группе предметов. При абстрагировании существенных признаков от несущественных, при переключении с одного признака классификации на другой, при обобщении они также испытывают трудности. Несформированность мыслительных операций отражается на результатах наглядно-образного мышления и трудностях в формировании словесно-логического представления. При нормальном темпе психического развития дети способны на построение простейших умозаключений и осуществление операции мысли на уровне словесно-логического представления (его конкретно-понятийных форм).

*Незрелость эмоционально-волевой сферы и коммуникативной деятельности* плохо влияет на поведение и межличностное взаимодействие детей с ЗПР. Они не умеют держать дистанцию со взрослыми, могут быть навязчивы, бесцеремонны или, наоборот, отказаться от контакта и сотрудничества. Неохотно и не всегда следуют правилам поведения в обществе, нечасто способны на дружеские отношения с детьми того же возраста. Может задерживаться и переход от одной формы коммуникативного общения к другой, еще более сложной.

*Недостаточная общая осведомленность*, небольшой запас знаний и представлений об окружающем, недостаточная познавательная активность,

слабо развитые интересы в познании могут создавать препятствия для освоения образовательной программы.

Недостаток такой деятельности как игровая может затруднять становление внутреннего алгоритма, случайной регуляции поведения, то есть своевременно не формируются задатки для перехода к более сложной деятельности — учебной.

На основании вышесказанного, несформированность функционального базиса в письменной речи обуславливается особыми проблемами в овладении таким навыком как письмо.

Недостатки анализа и синтеза, несформированность мыслительных операций усложняет освоение языкового анализа. У детей с ЗПР можно отметить низкий уровень ориентирования в звучащем слове и трудности в овладении анализом звуков и букв, поэтому у них с медленной скоростью формируется навык письма и велик риск дисграфии. [Р. И. Лалаева, 1992].

Таким образом, письмо у детей с ЗПР обусловлены своеобразием их познавательной деятельности и проявляются в следующем:

- бедность, не дифференцированность словаря;
- выраженные недостатки грамматического строя;
- слабость регуляции действий, трудности вербализации;
- недостаточный уровень ориентировки в языковой действительности, трудности осознания звуко-слогового строения слова;
- специфические нарушения письма.

### **1.3. Специфические нарушения письма у обучающихся в младших классов с задержкой психического развития.**

Обучающиеся с ЗПР имеют специфические особенности письма. Учитывая, что таких детей отличает несформированность когнитивной, эмоциональной, личностной сферы развитие письма может также иметь свои особенности.

Потому что нарушение письма у обучающихся с ЗПР имеет диффузный и комплексный характер, обычно нарушения письма по разному сочетаются между собой и могут быть обусловлены различными причинами [45].

*Следующие ошибки присущи детям с ЗПР :*

искажение фактов при изложении текстовой информации;  
 пропуск текстовых элементов, несущих смысловую нагрузку,  
 повторение текстовых элементов, или их сокращение, в результате которого искажается смысл текста,  
 не умение выстроить причинно-следственные связи и отношения в тексте,  
 нарушение лексических и синтаксических конструкций тестов.

Цельность и связность высказываний нарушаются у детей с ЗПР, по причине недостаточности познавательного опыта, слабой когнитивной деятельности. А также снижены и отличаются не зрелостью языковые функции.

Несформированный уровень фонематического анализа слова, обуславливает неполное владение грамотной речью обучающихся с ЗПР. У обучающихся с ЗПР часто встречается каллиграфические нарушения.

*Виды нарушения каллиграфии у детей с ЗПР:*

не соблюдение на письме строчки,  
 непропорционально написанные отдельные элементы букв (увеличены или уменьшены);  
 наличие множественных исправлений, от чего работа имеет не аккуратный вид.

Дисграфия как нарушение письма нередко присутствует у обучающихся с ЗПР в начальной школе.

**Дисграфия** – это нарушение письма, которое может выражаться искажениях оптического либо пространственного образа графемы, в замещении или пропусках графем, в искажениях звукового и слогового состава слова, а также структуры предложений.

ЗПР является диффузным нарушением, что обуславливает наличие у таких детей различных видов дисграфий.

В своих исследованиях ученые часто анализируют специфические ошибки, допущенные детьми с ЗПР в письменных работах, обусловленные недостатком уровня развития фонематического восприятия.

Основными ошибками у детей с ЗПР с нарушением фонематического восприятия, являются смешение звонких и глухих согласных звуков. Больше всего допускаются такими детьми ошибки на обозначение мягкости согласных при письме [Р.Д. Тригер].

Кроме того, наблюдаются нарушения структуры фонем и графем в слове, а именно пропускаются буквы, как гласные, так и согласные или целые слога. Даже могут прибавляться лишние дополнительные буквы[34].

У обучающихся с ЗПР имеет место быть несформированность анализа структуры предложения, которая проявляется в слитном, раздельном написании слов или в пропуске слов в предложении и часто можно встретить отсутствие точек на конце предложения[34].

Графемы, похожие по написанию и звучанию соответствующей фонемы, с трудом различаются обучающимися с ЗПР имеющими дисграфию. В связи с недоразвитием зрительного восприятия, им трудно отличить похожие элементы букв.[34].

У обучающихся с ЗПР в начальной школе наблюдаются не только недоразвитие зрительного восприятия, но и слухового восприятия, мнестических функций, что не дает возможности для сложного анализа и синтеза[34].

На ряду с эмоционально-волевой незрелостью у обучающихся с ЗПР имеется дефицитное состояние высших психических процессов (восприятие, память, внимание, произвольная регуляция).

Коррекция нарушений речи затруднена тем что должна не просто ликвидировать какую-то одну проблему, а носить комплексный подход, в связи с комплексным характером дисграфии. Данную проблему нельзя

оставлять без внимания, потому что при отсутствии комплексного подхода не формируется полноценная письменная речь у обучающихся с ЗПР, и дисграфия превращается в системное нарушение.

*Специфика нарушения письма. Выделяя характерные ошибки, допускаемые на письме обучающимися с ЗПР необходимо отметить следующие:*

Обучающиеся с ЗПР часто допускают такого рода ошибки как замены, перестановки и смещения букв, в связи с не полностью сформированными мнестическими функциями, и которые обусловлены недоразвитием зрительной, кинестетической или аудиальной памятью. Обучающиеся испытывают трудности при переводе фонему в графему или наоборот.

Не полностью сформированный звукобуквенный анализ и синтез выражается на письме пропусками букв.

Невозможность анализа единиц речи выражается в отсутствии заглавных букв, слитном написании слов, отсутствии границ предложений на письме.

Обучающимся с ЗПР характерен медленный темп письма, они быстро устают, что может проявляться в несоблюдении размера и правил написания графем, а также аккуратности выполнения работы. Специфические ошибки для детей с ЗПР носят устойчивый характер.

Переход от простых затруднений на письме в дисграфию у обучающихся младшей школы с ЗПР происходит гораздо чаще, чем обучающиеся с нормой в развитии.

У обучающихся с ЗПР дисграфия не является отдельным специфическим нарушением, а носит скорее системный характер и поэтому очень трудно выявить один отдельный, согласно классификации, вид дисграфии. Обычно дисграфия у детей с ЗПР имеет комплексный характер, и совмещает незрелость функций, вербальных и невербальных. Выявить

основной вид нарушения очень трудно, что обуславливает системное нарушение письма у обучающихся с ЗПР.

*Структура нарушения письменной речи у обучающихся с ЗПР выглядит следующим образом:*

- нарушение звукопроизношения;
- трудности в различении акустико-артикуляторно сходных звуков;
- недоразвитие лексико-грамматического строя речи;
- неполноценность динамического праксиса;
- недостаточность слухо-моторной и моторной координации;

Органические нарушения являются основой большинства задержек психического развития, что обуславливают недостаток работоспособности и истощаемости нервной системы. Истощаемость отражается на количестве и качестве ошибок в письменных работах.

Нарушение саморегуляции при письме у детей с ЗПР в большей мере проявляется в звене самоконтроля, так как ведущим у младших школьников является репродуктивное письмо, и его программирование — во многом не самостоятельный процесс. Отличительной особенностью детей с низким самоконтролем является резко выраженная недостаточность внимания, которое, по сути дела, и должно обеспечивать формирование самоконтроля в деятельности. Недостаточность внимания обуславливает повышенную отвлекаемость детей, трудность сосредоточения на процессе деятельности, ее неполноценное осуществление.

Следует сказать о том, что несформированность самоконтроля или затруднения в его формировании в любом виде учебной деятельности, в том числе и в письме, характерны для большинства младших школьников с ЗПР. Низкий самоконтроль при письме приводит к тому, что дети допускают много ошибок и не замечают их ни во время записи, ни при ее проверке. Работы, изобилующие ошибками, обусловленными недостаточностью самоконтроля, на первый взгляд, ничем не отличаются от работ детей с дисграфией, разве что ошибки не так постоянны и более разнообразны по

видам в сравнении с традиционным педагогическим пониманием проявлений дисграфии.

Сочетание низкого самоконтроля при письме с неполноценным функциональным базисом письма усугубляет его нарушение, способствует увеличению количества и разнообразию видов ошибок в письменных работах.

Подводя итог, можно выделить несколько особенностей, характеризующих дисграфию у детей с ЗПР:

прежде всего, это предрасположенность к дисграфии и, следовательно, ее большая распространенность у категории младших школьников с ЗПР в силу их психофизиологических особенностей.

Структура нарушения письма у этих детей в большинстве случаев представляет собой комплексную, с разной степенью выраженности недостаточность ряда вербальных и невербальных психических функций, отвечающих за обеспечение процесса письма, сочетания и степень недоразвития которых индивидуальны в каждом конкретном случае. Однако в письменных работах сложнее выделить преобладание какого-либо одного вида ошибок (и определить его механизмы), в то время как у детей из общеобразовательной школы или даже речевой школы такое преобладание более выражено. Кроме факторов несформированности или дисгармоничного развития тех или иных компонентов процесса письма проявления дисграфии у младших школьников с ЗПР определяются и нарушениями в организации и протекании письма как вида деятельности. Это связано с особенностями состояния работоспособности и самоконтроля у детей. Низкая работоспособность и нарушение формирования самоконтроля усугубляют симптоматику дисграфии детей с ЗПР, обуславливают особенно большое количество и разнообразие ошибок в письменных работах учащихся.

#### 1.4. Педагогические подходы по развитию письма у обучающихся младших школьников с ЗПР

Использование потенциала знаний о разнообразных патогенетических факторах и разных механизмах нарушений письма позволяет утверждать, что сущность сложности данной проблемы, чем можно объяснить создание учеными множества классификаций дисграфий

Терминология, которая используется авторами, довольно разнообразна, но смысл понятий по многим позициям совпадает. Например, автор А.Н. Корнев высказывает мнение о систематике дисграфий, которое заключается в недостаточной ее разработке. И что она представлена преимущественно вариантами в педагогике. [35]

И.Н. Садовникова отмечает, что каждая классификация имеет право на жизнь лишь в том случае, когда она – «рабочий инструмент». [52]

В настоящее время можно констатировать факт существования различных классификаций детской дисграфий. В них можно увидеть разное состояние науки на момент их введения и свидетельствование о различном понимании учеными механизм рассматриваемых нарушений. [М.Е. Хватцев, 50-е годы XX века; О.А. Токарева, 60-е годы; Р.И. Лалаева и сотрудники кафедры логопедии РГПУ им А.И. Герцена, 70-80-е гг.; А.Н. Корнев, 90-е гг., Т.В. Ахутина, начало XXI века].

На данный момент дисграфия классифицируется на основе различных параметров: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

Таким образом ссылаясь на научные взгляды О. А. Токаревой можно отметить 3 вида дисграфии: *акустическую, оптическую, моторную*.

*Акустическая* дисграфия: характеризуется недифференцированностью слухового восприятия, недостаточностью развития звукового анализа и синтеза. Нередко допускаются специфические ошибки в виде смешения и пропусков, замены графем, обозначающих фонемы, которые зрительно очень

сходны по артикуляции и звучанию и отражены ошибочным звукопроизношением в процессе письма.

*Оптическая дисграфия:* характеризуется достаточно нестабильностью визуальных впечатлений, образов. Каждая конкретно определенная графема не узнаётся, не соотносится с соответствующими фонемами. В каждом конкретном случае буквы дифференцируются по-разному. В результате искаженного визуального восприятия графемы путаются на письме.

В отдельных тяжелых случаях оптической дисграфии написание слов, фраз и текстов не представляется возможным. Обучающийся может написать только отдельные графемы. В рядах особых случаев, особенно у детей, с ведущим правым полушарием, то есть с ведущей левой рукой, имеет место зеркальное письмо. Зеркальное письмо – это такое письмо, когда слова, буквы, элементы букв пишутся справа налево, а не слева направо, то есть диаметрально-противоположно.

*Моторная дисграфия:* характеризуется трудностями движений рук и пальцев рук во время выполнения письменных работ, нарушение связи моторных образов фонем и лексических единиц с визуальным представлением.

Современное психологическое и психолингвистическое исследование письма говорит о том, что оно выражается в сложной форме речевой деятельности, которая содержит достаточно большое количество операций различного уровня: семантических, языковых, сенсомоторных. Обозначение видов дисграфии, которое основано на нарушении анализаторного уровня, на данный момент может быть недостаточно обоснованным.

В том числе и отмеченные М. Е. Хватцевым виды дисграфии не удовлетворяют современным представлениям о нарушениях письма. Рассмотрим их поподробнее.

1. Дисграфия возникающая на почве несформированности акустической агнозии и дефектов фонематического восприятия. Таким

образом при рассмотренном выше виде дисграфии списывание текста остается сохранным.

Физиологическим механизмом дефекта является нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом, наблюдается пропуски, перестановки, замены букв, а также слияние двух слов в одно, пропуски слов и т. д.

В основе этого вида лежит недифференцированность слухового восприятия звукового состава слова, недостаточность фонематического анализа.

Ученый совмещает две формы нарушений письма: связанное с нарушением дифференциации звуков и с нарушением фонематического анализа и синтеза.

2. Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»). По мнению М. Е. Хватцева, она возникает на почве неправильного произношения звуков.

Замены одних фонем другими, отсутствие фонем в произношении влекут за собой соответствующие замены и пропуски звуков на письме. М. Е. Хватцев выделяет и специальную форму вследствие «пережитого» косноязычия (когда нарушение звукопроизношения исчезло до начала обучения грамоте или после начала овладения письмом). Чем более тяжелым является нарушение произношения, тем грубее и разнообразнее ошибки письма. Выделение этого вида дисграфии признается обоснованным и в настоящее время.

3. Дисграфия на почве нарушения произносительного ритма. М. Е. Хватцев считает, что в результате расстройства произносительного ритма на письме появляются пропуски гласных, слогов, окончаний. Ошибки могут быть обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажениями звуко-слоговой структуры слова.

4. Оптическая дисграфия. Вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге. Нарушается формирование

зрительного образа буквы, слова. При литеральной дисграфии у ребенка нарушается зрительный образ буквы, наблюдаются искажения и замены изолированных букв. При вербальной дисграфии написание изолированных букв является сохранным, однако с трудом формируется зрительный образ слова, ребенок пишет слова с грубыми ошибками.

При оптической дисграфии ребенок не различает сходные графически рукописные буквы: п. — к, п. — и, с — о, и — ш, л — м.

5. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии проявляется в заменах, искажениях структуры слова, предложения и обусловливается распадом устной речи вследствие органического поражения головного мозга.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфии, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена). Выделяются следующие виды дисграфии: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия во многом сходна с выделенной М. Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи.

Ребенок пишет так, как произносит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме.

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). По традиционной терминологии — это акустическая дисграфия.

Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие,

звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч — т', ч — щ, ц — т, ц — с). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («письмо», «любит», «лижа»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, о — у (тума — «точа»), е — и (лес — «лис»).

В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки (л — к, б — в, п — и). При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, является нормальным.

О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

По мнению исследователей (И. А. Зимняя, Е. Ф. Соболевич, Л. А. Чистович), многоуровневый процесс фонемного распознавания включает различные операции.

1. При восприятии осуществляется слуховой анализ речи (аналитическое разложение синтетического звукового образа, выделение акустических признаков с последующим их синтезом).

2. Акустическое представление переводится в артикуляторное решение, что достигается за счет пропорцептивного анализом, сохранностью кинестетического восприятия и представлений.

3. Слуховые и кинестетические образы удерживаются на время, необходимое для принятия решения.

4. Звук соотносится с фонемой, происходит операция выбора фонемы.

5. На основе слухового и кинестетического контроля осуществляется сличение с образцом и затем принимается окончательное решение.

В процессе письма фонема соотносится с определенным зрительным образом буквы.

Одни авторы (С. Борель-Мезонни, О. А. Токарева) считают, что в основе замен букв, обозначающих фонетически близкие звуки, лежит нечеткость слухового восприятия, неточность слуховой дифференциации звуков.

Использование потенциала знаний позволяет утверждать, что для правильного написания требуется более тонкая слуховая дифференциация фонем, чем для устной речи. Это связано в первую очередь с явлением избыточности восприятия семантически значимых единиц устной речи. Небольшая недостаточность слуховой дифференциации в устной речи, если она имеет место, может быть восполнена за счет избытка или за счет закрепления в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов. В данном суждении речь идет о процессе письма, когда для правильного различия и выбора соответствующего звука необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, являющихся смыслоразличительными.

С другой стороны, в процессе письма дифференциация звуков, выбор фонем осуществляется на основе следовой деятельности, слуховых образов, по представлению. В результате искажения слуховых образов о фонетически близких звуках выбор определенной фонемы будет затруднен, в результате чего можно наблюдать замены графем на письме.

Авторы Р.Беккер и А. Коссовский отмечают, что основным механизмом замен графем, обозначающих фонетически близкие звуки, считают трудности кинестетического анализа. Их исследования указывают на то, что дети с дисграфией не в полной мере пользуются кинестетическими ощущениями (проговариванием) при письме. Потому что им мало помогает использование кинестетическими ощущениями как во время слухового диктанта, так и при самостоятельном письме. Исключение проговаривания (метод Л. К. Назаровой) не влияет на количество ошибок, т. е. не приводит к их увеличению.

На основании всего вышперечисленного для правильного написания нужен достаточно высокий уровень функциональности всех операций процесса дифференциации и выбора звуков. При нарушении некоторого звена (слухового, кинестетического анализа, операции выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) осложняется в целом весь процесс звукового распознавания, что может быть отправной точкой для замены букв на письме. Поэтому, учитывая нарушения операций фонемного распознавания, мы смело выдвигаем следующие подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинестетическую, фонематическую.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звукобуквенной структуры слова.

Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (диктант — «дикат», школа — «кола»); пропуски гласных (собака — «сбака», дома — «дма»); перестановки букв (тропа — «прота», окно — «коно»); добавление букв (таскали — «тасакали»); пропуски, добавления, перестановка слогов (комната — «кота», стакан — «ката»). Для правильного овладения письмом нужно, чтобы фонематический анализ был сформирован у обучающегося не только во внешнем, речевом, но и во внутреннем плане, по представлению.

Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами (в лесу — «влесу», в тёплые — «втёплые», дует холодный — «дуетхолодный», солнышко светит — «солнышкосветит»); отдельное

написание слова (наступила осень — «настуос ень»); раздельное написание приставки и корня слова (улетают — «у летают», наступила — «на ступила»).

4. Аграмматическая дисграфия (охарактеризована в работах Р. Е. Левиной, И. К. Колповской, Р. И. Лалаевой, С. Б. Яковлева) связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, фразы и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса — лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с ЗПР.

Большие трудности можно выявить в письме у детей при установлении логических и языковых связей между предложениями. На основании вышесказанного можно утверждать, что очередность предложений не всегда совпадает с последовательностью описываемых событий, так как нарушаются смысловые и грамматические связи.

На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (захлестнула — «нахлестнула», козлята — «козленки»); изменении падежных окончаний («много деревьев»); нарушении предложных конструкций (над столом — «на столом»); изменении падежа местоимений (около него — «около ним»); числа существительных («дети бежит»); нарушении согласования («бела дом»); отмечается также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропуска членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

5. Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного восприятия, анализа и синтеза, пространственных представлений и выражается в заменах и искажениях букв на письме.

Обычно заменяются графически схожие рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве; включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными

элементами (и,-ш,, п-т, х-ж, л-м, ); зеркальное написание букв, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент, лишние и неправильно расположенные элементы.

Симптомы дисграфии проявляются в устойчивых и регулярно повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать: искажения и замены букв; неточности звукослоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме.

Дисграфия сопровождается и симптомами, не связанными с речью (неврологическими нарушениями, нарушением познавательной деятельности, восприятия, памяти внимания, психическими нарушениями). Речевые симптомы во многом могут быть определены в подобных случаях не характерными для дисграфии, и в связи с этим не включаются в ее симптоматику, а совместно с нарушением письма входят в структуру нервно-психических и речевых расстройств.

Дисграфия у обучающихся с нормальным интеллектом может вызывать различные отклонения в формировании личности, определенные психические наслоения.

При целенаправленном коррекционно-логопедическом подходе постепенно симптомы дисграфии могут быть сглажены.

Описывая причины и механизмы дисграфии, ученые говорят о том, что первичная несформированность анализаторов и межанализаторных связей приводит к недостатку анализа и синтеза разномодальной перцептивной информации, нарушению перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую, например, перевод фонем в графемы. Чтобы овладеть письмом ребенку необходимо освоить графические образы графем, научиться соотносить их с соответствующими акустическими и речедвигательными (артикуляторными) параметрами. Он должен иметь сформированные навыки звукового и кинестетического анализа, развитые процессы зрительно-пространственного восприятия, психофизиологической

основой которых являются полноценное развитие анализаторов и установление координированных связей между ними. [Т. В .Ахутина .,86]

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

Классификация дисграфии разработана с позиции психофизиологического анализа механизмов нарушений письма. Характеризуя тот или иной вид дисграфии, ученый рассматривал не только психофизиологические механизмы нарушения, но и соответствующие им расстройства речевой функции и языковых операций процесса письма. [ М.Е. Хватцев., 2013]

Следует отметить, что Р.Е. Левина [2013] и М.Е. Хватцев [2013] были одними из первых исследователей, кто связал дисграфию прежде всего с недостаточностью языкового развития детей.[48]

М.Е. Хватцев выделил пять видов дисграфии, два из которых - дисграфия на почве расстройств устной речи (косноязычие в письме) и оптическая дисграфия- присутствуют и в современной классификации [48]

Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»). По мнению, она возникает на почве неправильного звукопроизношения. Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски букв на письме

Оптическая дисграфия. Данная форма дисграфии, вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге, при этом нарушается формирование зрительного образа буквы, слова. При литеральной дисграфии у ребенка нарушается зрительный образ буквы, наблюдаются искажения и замены изолированных букв. При вербальной

дисграфии написание изолированных букв является сохранным, однако с трудом формируется зрительный образ слова с грубыми ошибками. При оптической дисграфии ребенок не различает сходные графически рукописные буквы: п-н, п-и, с-п, с-о, и-ш, л-м. [Хватцев М.Е., 2013]

Дисграфию на почве нарушения произносительного ритма связывали с недостаточным развитием чувства слухоречевого ритма, отрицательно сказывающимся как в устной речи, так и в письме. При таком нарушении дети пропускают гласные буквы и слоги, не дописывают окончания слов. Согласно нынешним представлениям выделение этого вида дисграфии не правомерно, так как ритмическая структура является элементарной функцией, а в случае дисграфии принято говорить о нарушении высших психических функций. Кроме того, указанные ошибки могут быть обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажениями звукослоговой структуры слова. [М.Е. Хватцев., 2013]

М.Е. Хватцев одним из первых охарактеризовал такое явление, как аграмматизм, который может наблюдаться не только в устной речи, но и при письме. Следует отметить, что классификация М.Е. Хватцева в настоящее время не используется в практической деятельности логопедов, но ее роль в развитии учения о детской дисграфии очень велика. Теоретические представления о дисграфии как речевом расстройстве, разработанные им, лежат в основе современных логопедических классификаций нарушений чтения и письма у детей.[75]

С позиции клинико-психологического (медико-психологического) подхода дисграфия часто может быть рассмотрена не как самостоятельное расстройство, а как один из симптомов, входящих в комплекс других, преимущественно неврологических или энцефалопатических нарушений. Причины и симптоматика дисграфии связываются прежде всего с явлениями недоразвития и повреждения центральной нервной системы, проявляющимися в нейродинамических нарушениях и парциальной дефицитарности высших психических функций, в функциональной

недостаточности их высших форм регуляции. В связи с этим многие авторы указывают на то, что нарушения письма наиболее часто обнаруживаются в синдроме минимальной мозговой дисфункции, при задержке или других нарушениях психического развития. [35].

Фонематическая дисграфия может сопровождаться устойчивыми ошибками в виде смешения букв, которые соответствуют оппозиционным им согласным, близким по акустико-артикуляторным параметрам. На письме обучающихся также нередки и пропуски букв. При этом устная речь может быть не нарушена. Подобный вид дисграфии по многочисленным данным, включает в себя несовершенства фонематических образов, слабую сформированность фонематического анализа, что в свою очередь плохо образом отражается на избирательности фонемно-графемного выбора. Клиническая симптоматика отражается в слабой эмоционально-волевой работоспособности, трудности в способности сконцентрироваться на задачах и рассеивании внимания. Таким образом интеллектуальное развитие обучающихся 3 класса с ЗПР может колебаться в пределах от нижней границы нормы до пограничной умственной отсталости. [ А.Н. Корнев ., 35]

Вербально-логические способности страдают в значительно большей степени, чем невербальные. Из предпосылок интеллекта наиболее несовершенны сукцессивные функции, обеспечивающие различение, запоминание и воспроизведение временных последовательностей стимулов, действий или символов.[35]

Дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза, автор относит к метаязыковым. У детей с этим видом дисграфии страдают не языковые (фонологические), а метаязыковые процессы: операции, связанные с осознанием основных лингвистических единиц членения речи (предложение, слово, слог, звук) и анализом устных высказываний на эти условные единицы. [ А.Н. Корнев ., 35]

Данный вид дисграфии, исходя из исследований многих авторов, является наиболее распространенным. В письме детей можно встретить

пропуски и перестановки букв и слогов в больших количествах, а также нарушение деления текста на предложения (отсутствуют точки и заглавные буквы) и предложения на слова. Встречаются и такие ошибки как слитное написание слов и отдельное написание частей слова. В основу данного варианта дисграфии входит несформированность навыка анализа и синтеза, являющегося одной из форм интеллектуальной деятельности. Освоение этого навыка зависит не только от уровня языковой зрелости, но и от состояния предпосылок умственных способностей. Клиническое исследование часто может обнаружить у детей с данным видом дисграфии несформированность умственных и эмоционально-волевых способностей, которые иногда достигают степени пограничной умственной отсталости. Несформированность предпосылок умственных способностей проявляется в нарушении произвольной способности к концентрации на поставленные задачи и переключения внимания. [ А.Н. Корнев ., 35]

Т.В. Ахутина с позиции нейропсихологического подхода высказывала мнение сходное с мнением других исследователей и заключавшееся в том, что варианты трудностей письма, которые часто встречаются у детей и механизмы которых нечасто обсуждаются в логопедической (педагогической) литературе. В частности, автор выдвигает положения о трудности письма по типу дисграфии, обусловленной несформированностью произвольной регуляции действий (функций планирования и контроля). Так, у детей с подобными нарушениями можно выделить проблемы с фиксированием произвольного внимания, трудности ориентировки в поставленном перед ребенком задании, импульсивности решений и инертности, затруднении в переключении между различного рода заданий, связанных с навыком письма [Ахутина Т. В., 20].

Детей с дисграфией можно охарактеризовать трудностью языкового анализа, являющиеся сильным проявлением снижения ориентировочной деятельности. Невозможность распределить внимание между технической стороной письма и орфографическими правилами приводит к тому, что дети

не соблюдают правила написания прописной буквы, безударных гласных и т.п. [20]

Т.В. Ахутина также выделяет вариант нарушений письма, который обусловлен трудностями поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры мозга. При этом у детей наблюдается повышенная утомляемость, колебания работоспособности – уровень работоспособности меняется в течение четверти, недели, дня, урока. Обычно эти обучающиеся не сразу начинают выполнять данное задание, а, начав его, быстро теряют инструкцию, устают; через некоторое время работоспособность возвращается, но уже на сниженном уровне, вследствие чего ребенок вновь утомляется – ложится на парту или сползает с нее. На этом фоне обучающийся допускает разнообразные грубые ошибки и, прежде всего, те, которые характерны для детей с трудностями программирования и контроля. [Т.В. Ахутина, 2001].

Еще одним вариантом служит определение трудностей письма как зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу. От работы правого полушария зависят зрительно-моторная координация, способность соотнесения движения с вертикальной и горизонтальной координатами, возможность объединения в одно целое и запоминание общего взаиморасположения частей, то есть восприятие целостного образа. Так, учтя все вышеперечисленное автор выделила следующие характерные особенности письма у детей с дисграфией:

- сложность в ориентировании на тетрадном листе, в нахождении начала строки, трудности в удержании строки;
- постоянные колебания наклона и высоты букв, несоответствие элементов букв по размеру, отдельное написание букв в слове;
- задержки актуализации графического и двигательного образов нужной буквы, замены зрительно похожих и близких по написанию букв (К-Н), замены прописных букв печатными, необычный способ написания букв, особенно рукописных;

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

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

- пропуски и замены гласных, в том числе ударных;

- нарушения порядка букв в слове;

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

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

Выделенные особенности Т.В. Ахутина соотносит с одним механизмом - трудностями оперирования пространственной информацией и попытками их компенсации. В отличие от «правополушарных», «левополушарные» затруднения при письме могут проявляться в заменах букв, соответствующих близким по звучанию и произношению звукам; в нарушениях программирования и контроля. Т.В. Ахутина подчеркивает, что охарактеризованные трудности при письме могут быть разной степени выраженности, и совсем необязательно они достигают того уровня тяжести, который предполагается при дисграфии. Автор указывает на одни и те же по внешним проявлениям ошибки, которые могут иметь разную природу и различные механизмы.[20]

Так, слитное написание слов может быть связано как с несформированностью языкового анализа и синтеза (из-за трудностей программирования и контроля), так и с трудностями формирования целостного образа подлежащего написанию слова. Для определения механизма ошибок необходимо учитывать не отдельные ошибки, а весь симптомокомплекс особенностей письма. Более того, качественный вывод о механизме дисграфии можно сделать при сопоставлении особенностей

письма с состоянием других высших психических функций [Т.В. Ахутина., 2001].

Исследователь А.Л. Сиротюк, с опорой на исследования нейропсихологов в отношении сложной мозговой организации письма, указывает на 3 главных вида его нарушения:

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

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

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

Как выделяет Е.А. Логинова, психофизиологическое, клинко-психологическое и нейропсихологическое изучение дисграфии с позиции ее природы (нарушения мозговых механизмов, нарушения формирования и развития высших психических функций) имеют большое значение для выяснения причин возникновения этого недостатка, его психопатологических механизмов. Клинические и нейропсихологические исследования дают возможность расширить все наши представления и о симптоматике дисграфии, без ограничения ее только ошибками при письме, но и охарактеризовав также особенности психической организации ребенка, имеющего нарушения в письме. [Е.А. Логинова., 2004]

Понимание детской дисграфии в соответствии теорией на сегодняшний день в логопедии отражено в ее классификации, которая была разработана сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена в 70-80-х годах XX столетия. Над созданием вышеупомянутой классификации принимали участие Л.Г. Парамонова, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Л.С. Волкова, Г.А. Волкова и другие.

С точки зрения логопедического подхода, дисграфия понимается не только как специфическое нарушение языковых способностей, требующее

специальных методов коррекции, которые должен определить педагог-логопед индивидуально для каждого обучающегося. Логопедическая теория связывает причины дисграфии у детей с недостаточностью высших психических функций (речевых и зрительно-пространственных), обеспечивающих процесс письма, а механизм расстройства – с несформированностью конкретных операций письма, особенно лингвистических. [Л. С. Волкова., 2009]

В понятии дисграфии как речевого нарушения, оно обусловлено тем, что письмо является видом речевой деятельности, и тем, что, по данным специальных (логопедических) исследований, у обучающихся, не имеющих определенных проблем в сенсомоторном и психическом развитии, чаще чем у других встречается дисграфия, которая связана с несформированностью конкретных компонентов речевой функциональной системы[70].

Рассматривая основные механизмы и проявления языковых и оптических нарушений у детей с дисграфией, можно соотносить виды дисграфии с определенными и хорошо известными логопедам направлениями и методами коррекции. Именно поэтому классификация, разработанная специалистами кафедры РГПУ им. А.И. Герцена, получила широкое распространение в логопедической практике. [32].

## Выводы по первой главе

Согласно мнению многих исследователей в том числе и Б.В. Марковой письмо является одним из главных способов существования языка, возникший на протяжении очень длительного культурно-исторического и социального развития человека для удовлетворения его коммуникативных потребностей в надежных средствах и формах.

Исходя из вышесказанного психологических особенностей возраста в аспекте исследования нормального онтогенеза письма, следует подчеркнуть, что одной из особенностей обучающихся в третьем классе с ЗПР является наглядно-образный тип мышления.

Письменная речь это сложная аналитико-синтетическая деятельность, предполагающая порождение высказывания: создание внутренней схемы, выбор слов, грамматическое структурирование (Н.И. Жинкин, Т.В. Ахутина). Из этого следует, что для овладения письмом ребенок должен научиться не только писать, но и формулировать свои мысли на письме.

Письмо представляет собой функциональную систему и включает в себя множество взаимосвязанных операций и имеющую сложную мозговую организацию. Выпадение какого-либо её звена приводит к дезорганизации всей функции и требует коррекционных мероприятий.

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

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

В современной научно-педагогической литературе существует множество классификаций дисграфий. Это связано с многообразием

патогенетических факторов и разных механизмов нарушения письменной речи.

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

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

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

## ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

### *2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента*

Целью констатирующего эксперимента: выявление особенностей нарушения письма у обучающихся третьего класса с ЗПР.

#### **Задачи констатирующего эксперимента:**

1. Подбор методик для определения сформированности письма у обучающихся третьего класса;
2. Адаптация методик для определения сформированности письма в соответствии с психофизическими особенностями обучающихся третьего класса с ЗПР;
3. Отбор детей в экспериментальную группу, сбор анамнеза и анализ речевых карт обучающихся, вошедших в экспериментальную группу;
4. Диагностика особенности письма у обучающихся третьего класса с ЗПР;
5. Качественно-количественный анализ ошибок, допущенных обучающимися в ходе диагностики.

В соответствии с целью констатирующего эксперимента мы определили его следующую структуру:

Углубленное обследование письма посредством выполнения специальных заданий, позволяющих определить симптоматику и оценить степень выраженности дисграфических ошибок (слуховой диктант, списывание с печатного текста, работа с деформированным текстом).

Экспериментальная работа проводилась на базе КГБОУ «Красноярская школа №7» с 1 сентября 2017 по 23 марта 2018 г.

КГБОУ СШ № 7 имеет право ведения образовательной деятельности по адаптированной основной общеобразовательной программе основного общего образования обучающихся с ЗПР

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

В состав экспериментальной группы вошли 10 испытуемых: из них 4 (40%) мальчика, 6 (60%) девочек.

9 (90%) испытуемых обучаются по данной программе с 1 класса, 1 (10%) – прибыли позже (во втором классе).

При поступлении в школу дети были обследованы психологом. У всех 100% - задержка психического развития церебрально-органического генеза. Кроме того, нарушения в эмоционально-волевой сфере имеют 30% (3 чел.) 20% (2 чел.) относятся к специальной медицинской группе с диагнозами: ожирение, миопия. 70 % (7 чел.) испытуемых из полных семей, 30 % (3 чел.) - из неполных семей. 70 % (7 человек) испытуемых усваивают адаптированную основную общеобразовательную программу (для обучающихся с задержкой психического развития) на хорошо и удовлетворительно. У 40% (4 человека) имеются стойкие трудности в усвоении программы по русскому языку.

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

В рамках реализации констатирующего эксперимента (углубленное обследование письма) были проведены следующие виды письменных работ: слуховой диктант, списывание с печатного текста, работа с деформированным текстом.

Таким образом, авторский вкладв организации обследования заключается подборе стимульного материала, увеличения продолжительности обследования, оказание организующей помощи,

адаптация балльной оценки письма, предложенной Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной.

Углубленное обследование письма.

**Задание 1.** Методика проведения слухового диктанта (Т. В. Ахутина)

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

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

Материал для проведения: текст диктанта.

*Осень.*

*Наступила осень. Дует холодный ветер. Солнышко светит тускло. Часто идут дожди. В лесу стоит тишина. Птицы улетают в теплые края.*

*(21 слово).*

**Задание 2.** Методика проведения исправления деформированного текста (по А. Н. Корневу)

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

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

Материал для проведения исследования: деформированный текст

*Прогулка по лесу*

*Он оделся в яркий наряд. Лес был сказочным. Солнце светило ярко. Началась пора листопада. Небо было голубое. От жёлтых листьев он казался золотым. Дети долго любовались красотой природы. Стоял ясный день. Подул лёгкий ветерок. Стая журавлей косяком тянулась к югу. Листья закружились в дружном хороводе. Потом они набрали разных листьев и вернулись домой. Дети пошли на экскурсию в лес.*

*(62 слова)*

## **2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента обучающихся третьего класса с задержкой психического развития**

Нами был проведен количественный и качественный анализ констатирующего эксперимента.

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента были выявлены наиболее часто встречающиеся специфические ошибки письма у обучающихся третьего класса с ЗПР.

На основании частотности ошибок письма обучающихся третьих классов с ЗПР, можно сделать вывод, что 100 % испытуемых допускают в своих письменных работах дисграфические ошибки, из них преобладают ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза - 90%; оптические ошибки - 80%; аграмматические ошибки - 30%, ошибки, обусловленные несформированностью фонематических представлений - 50%.

Качественный анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выявить специфические трудности письма у обучающихся третьего класса с ЗПР, обусловленные несформированностью тех или иных операций письма (несформированностью операций языкового анализа и синтеза, недостаточностью лексико-грамматического строя языка,

фонематическим недоразвитием, недоразвитием процессов зрительного гнозиса).

Анализ наиболее часто встречающихся трудностей на письме, связанных с анализом и синтезом речевого потока у обучающихся третьего класса с ЗПР, показал, что самыми распространенными трудностями, обусловленными *несформированностью языкового анализа и синтеза*, были ошибки, связанные с неумением определять границы предложения, что проявлялось в отсутствии точек и заглавных букв. Анализ **выполнения слухового диктанта** показал, что такие ошибки допускают 8(80%) обучающихся..

6(60 %) обучающихся новое предложение начинают с заглавной буквы, хотя точки в конце предыдущего предложения нет, или наоборот: конец предложения обозначают точкой, но отсутствует заглавная буква в начале следующего предложения. Допустили 7 таких ошибок.

4 (40 %) обучающихся допускают ошибки на деления предложений на слова (слитное написание слов, особенно предлогов с другими словами; раздельное написание слова; раздельное написание приставки и корня слова). Допущено в работах 9 ошибок.

При работе с **деформированным текстом** только 2(20%) обучающимися допущены ошибки по определению границ предложения. В этих случаях точки в конце предложения проставлены, однако первое слово в предложении написано с маленькой буквы.

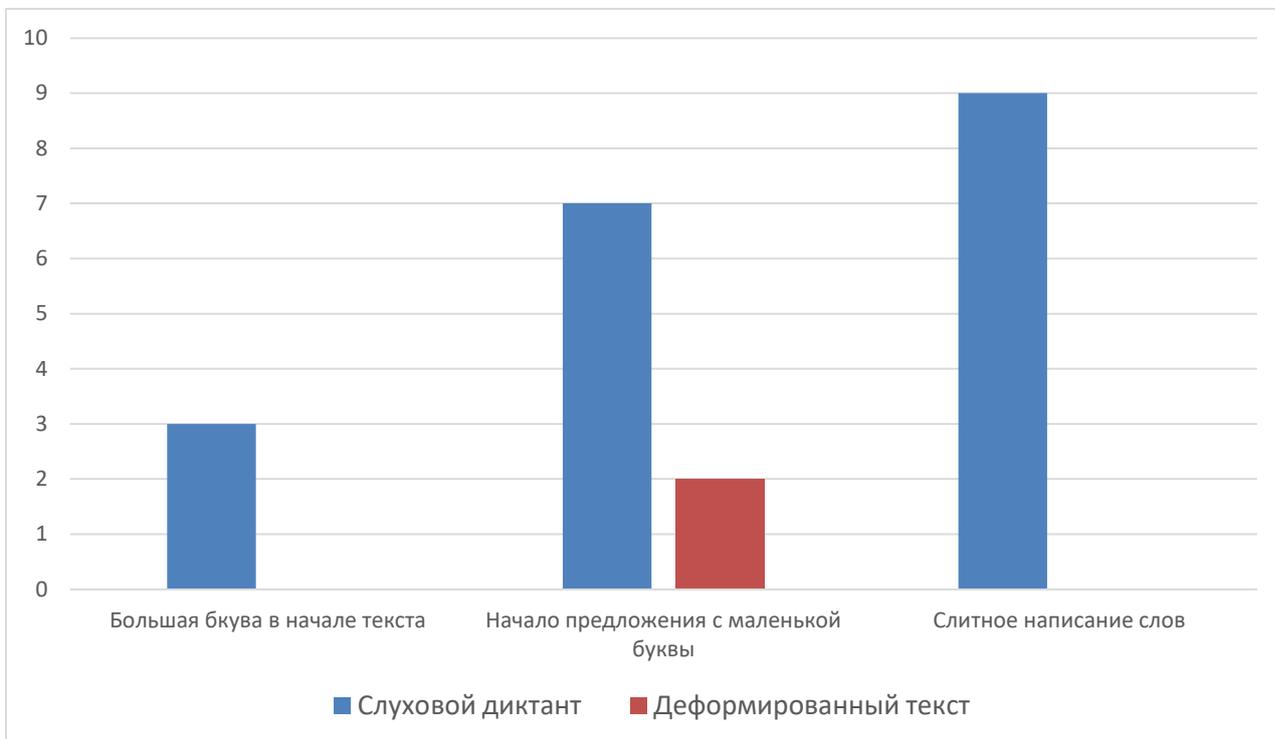


Рисунок 1 – Определение границ предложений (частотности ошибок при разных видах письменных работ)

Таким образом, обучающимися третьего класса с ЗПР больше всего ошибок на определения границ допускали при написании слухового диктанта.

Среди ошибок, обусловленных несформированностью языкового анализа и синтеза **в слуховом диктанте**,

6 (60%) обучающиеся допускали ошибки, обусловленные искажением звукобуквенной структуры слова (слитно написали предлоги с существительными и местоимениями («Влесу»- 4 случая, «втеплые»- 4 случая, «Наступилаосень»- 1 случая, «дуетхолодный»- 2случая, «теплые края» - 1 случая, «втеплые» - 1 случая, «светитускло» - 1 случая). Слитнонаписание знаменательных частей речи так же было характерно для письменных работ, обучающихся третьего класса с ЗПР, Всего в диктантах допущено 16 ошибок.

6 (60%) обучающихся допускали ошибки на пропуски и перестановки букв. Среди них самыми распространенными ошибками у детей с ЗПР, являются пропуски гласной буквы (6 случаев: «тшина», «уталеют»), перестановки букв (4 случая: «тускло», «питцы»), пропуск согласной буквы (3случая: «тукло», «сетит»). Всего допущено 13 ошибок.

При работе с **деформированным текстом** такие ошибки допускали 4 (40 %) обучающихся,

3(30%) обучающихся слитное написание предлогов («вечеру»-2 случая, «всебольше – 1 случай, «ввоздухе» - 1 случай). Допущено 4 ошибки;

4(40%) обучающихся пропуски и перестановки букв (пропуски гласной буквы «голя»-1, повлил»-1; перестановки букв «промерза» -1, «потелпело»-1; пропуск согласной буквы «померза» -1, «купные»-1, «возухе» - 1). Всего допущено 7 ошибок

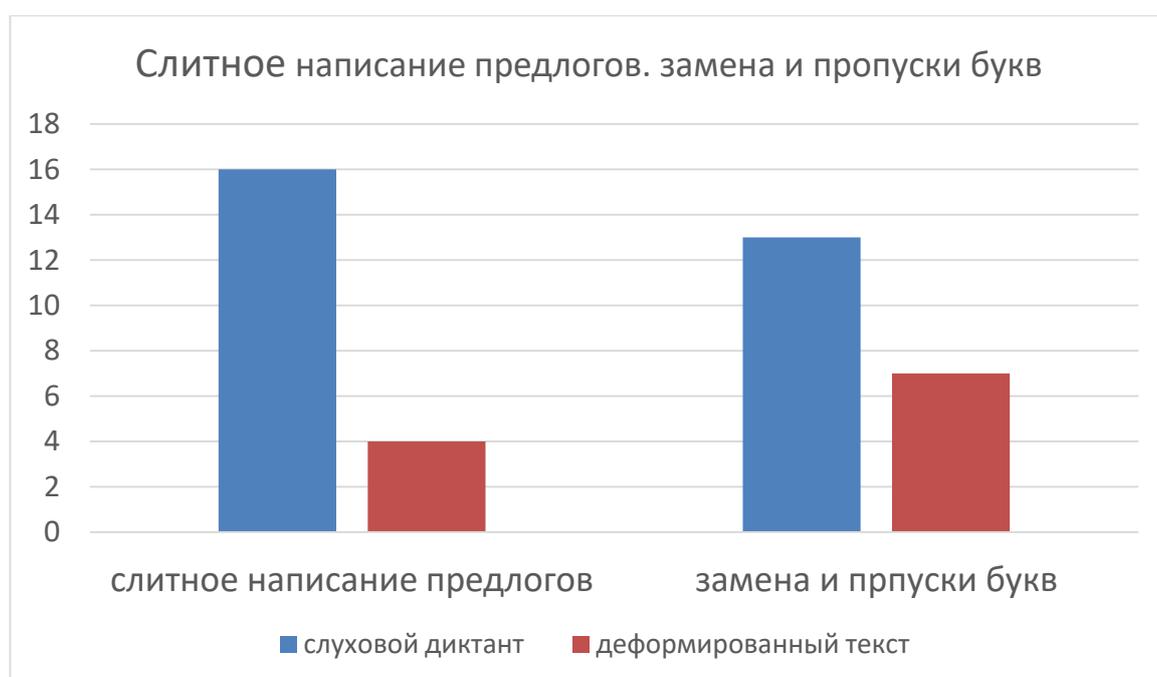


Рисунок 2 – Слитное написание предлогов. Замена и пропуски букв

Таким образом, ошибки, связанные со слитным написанием предлогов, а также заменой и пропуском букв наблюдались у третьеклассников с ЗПР во всех видах письменных работ.

Учитывая вышесказанное, нами сделан вывод, что у обучающихся третьего класса с ЗПР больше всего выявлено ошибок, связанных с несформированным анализом текста на предложения, и слов на звуки.

Это свидетельствует о том, что дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза речевого потока являются самой распространенной у детей данной группы.

Обобщенные данные по количеству и характеру ошибок, обусловленных несформированностью языкового анализа и синтеза у обучающихся третьих классов с ЗПР, представлены на рисунке 3.



Рисунок 3 – Частотность ошибок связанных с несформированностью речевого синтеза и анализа

На втором месте по распространенности (80% от общего числа допущенных ошибок) у обучающихся с ЗПР находились оптические ошибки, связанные с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа, синтеза и пространственных представлений. Эти ошибки проявлялись в заменах оптически сходных букв на письме, не дописывании и написании лишних элементов букв.

Анализ слухового диктанта, деформированного текста показал, что независимо от вида письменной работы оптические ошибки встречались практически с одинаковой чистотой.

Пропуски элементов букв (о-а-по 6 случаев, т-п - 2 случая при слуховом диктанте, 2 случая при деформированном тексте, м-л – 2случая при диктанте, 2 случая при деформированном тексте), с написанием лишнего элемента (ш-ии-по одному случаю при слуховом диктанте, л-м-1случай при деформированном тексте). Наблюдались замены рукописных букв, состоящих из одинаковых, но различно расположенных в пространстве элементов (дожди – «божди», дует – «вует», наступила - «каступила» по 1 случаю на каждый вид письменной работы). Необходимо отметить тот факт, что зеркальное написание букв у данной группы детей не наблюдалось.

Итог констатирующего эксперимента позволяет нам говорить о достаточной распространенности проявления оптической дисграфии: у 8 из 10 обучающихся сЗПР.

Таким образом, обобщенные данные по количеству и характеру ошибок, обусловленных недоразвитием зрительного гнозиса, анализа, синтеза и пространственных представлений (оптическая дисграфия) у обучающихся третьего класса сЗПР, представлены на рисунке 4

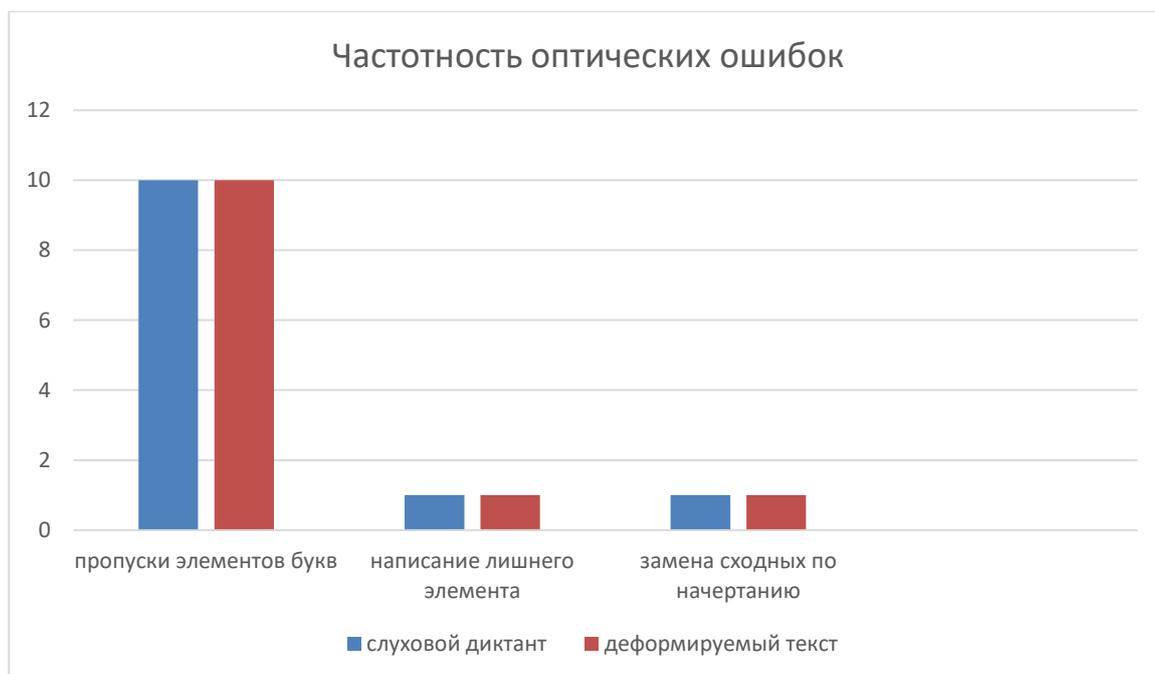


Рисунок 4 - Частотность оптических ошибок

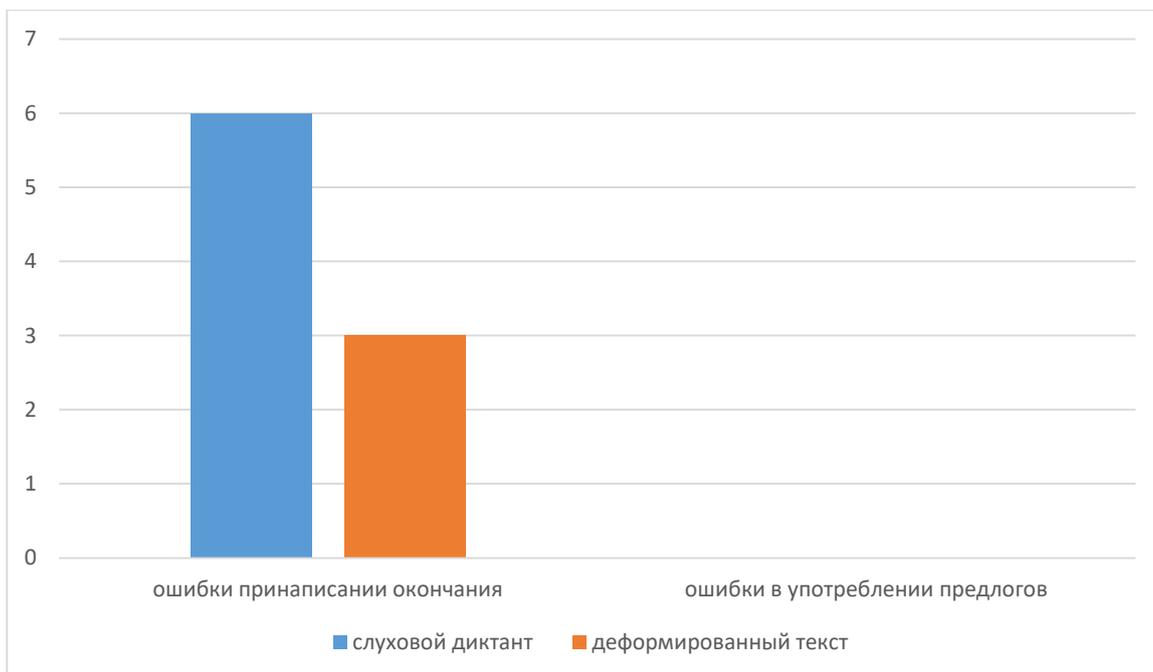
Значительные трудности вызывало у третьеклассников с ЗПР обозначение мягкости согласных на письме мягким знаком, 10 ошибок характера дефектов смягчения при слуховом диктante, 4 ошибки работе с деформированным текстом. Отмечаются ошибки, обусловленные игнорированием смягчения. Таким образом, наиболее часто встречаются ошибки, связанные с написанием слов «спустились», «чуть», «дверь», «мальчик», «закружились». В письме разных учащихся среди ошибок немотивированного смягчения наблюдалось несколько случаев написания лишнего мягкого знака: «спусьтились» - 2 случая.

К ошибкам, связанным с проявлением акустической дисграфии, относят ошибки, связанные с заменами по буквенному или артикуляторному сходству. Таких ошибок в экспериментальной группе не выявлено.

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

Реже всего на письме у учащихся третьего класса с ЗПР встречались ошибки, связанные с проявлением аграмматической дисграфии - 3(30%). Наблюдались трудности конструирования сложных по структуре предложений, пропуски членов предложений, нарушение последовательности слов в предложении. Многочисленные неуместные повторы слов.

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



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

Прежде всего, обращает на себя внимание то, что у 9 (90%) обучающихся с ЗПР отмечаются стойкие специфические ошибки, которые можно рассматривать, как проявление смешанного вида дисграфии. У обучающихся третьего класса наблюдаются стойкие ошибки, обусловленные несформированностью языкового анализа и синтеза. Только у 1 (10%) обучающегося третьего класса с ЗПР выявлены единичные случаи специфических ошибок (рисунок 6).

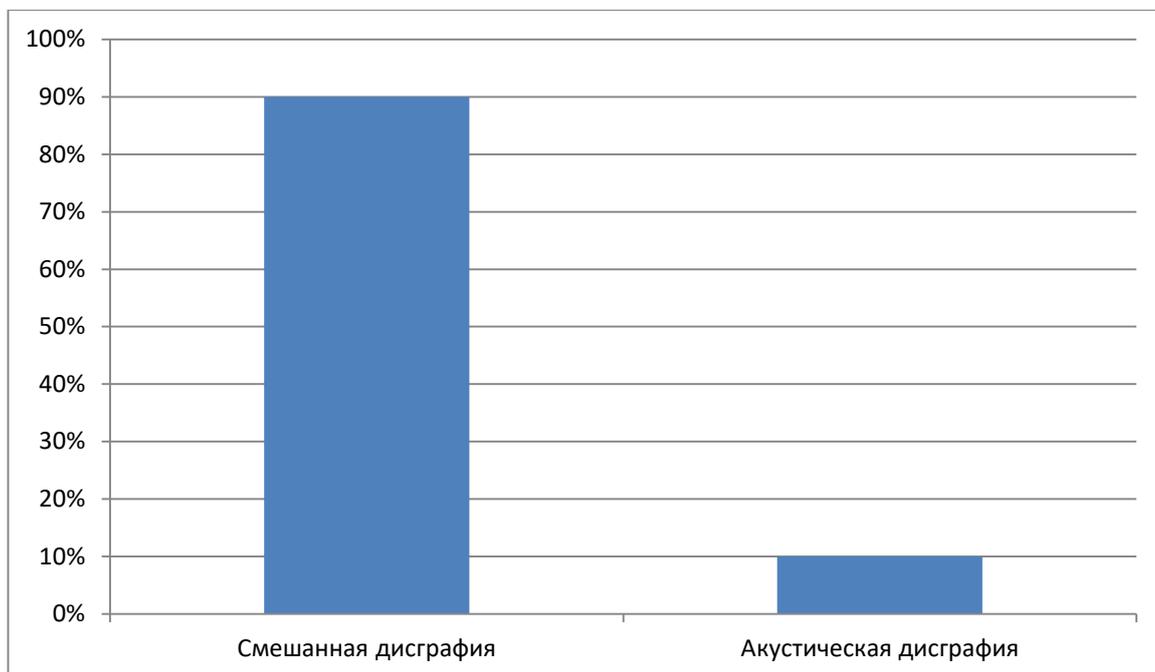


Рисунок – 6 Распределение обучающихся по видам дисграфий(% количество человек)

В соответствии с задачами исследования нами были выделены условные уровни, определяющие характер успешности овладения письмом обучающихся третьего класса с ЗПР.

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

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

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

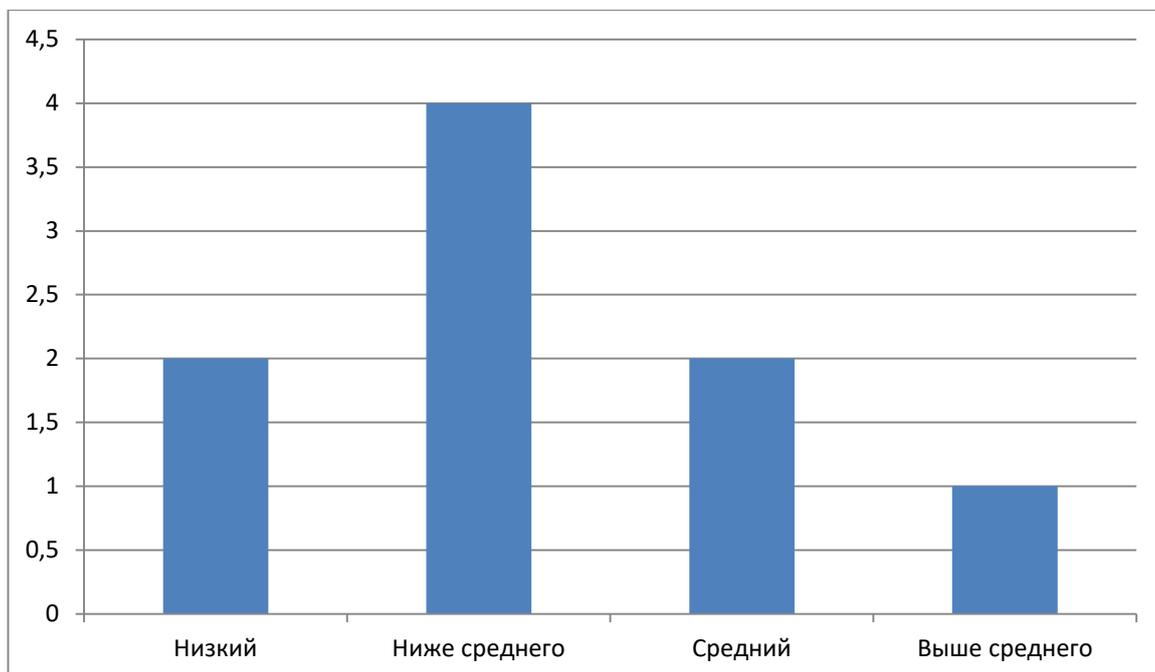


Рисунок – 7 Распределение испытуемых по условным уровням, определяющим успешность овладения процессом письма (количество человек)

Обобщенные данные по выявленным условным уровням говорят о том, что среди обучающихся третьего класса с ЗПР преобладают обучающиеся 4 (40%), находящиеся на уровне «ниже среднего», т.е. допустившие в большинстве работ от 8 до 11 ошибок.

«Условно средний» и «условно высокий» уровни продемонстрировали обучающиеся 2 (20%) и 1 (10%) соответственно.

На «условно низком» уровне находятся 20% обучающихся.

Количественные результаты констатирующего эксперимента подтвердили гипотезу о том, что у обучающихся третьего классов с ЗПР имеется ряд нарушения письма.

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

Анализ данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволяет определить особенности нарушений письма у обучающихся третьего класса с ЗПР.

Встречались типы ошибок, относящиеся к разным видам дисграфий. У 100 % детей ошибки в письме имеют стойкий повторяющийся характер и содержатся во всех видах письменных работ.

Следующая особенность, выявленная нами, – преобладание в письменных работах детей специфических ошибок, связанных с нарушением языкового анализа и синтеза.

Мы предполагаем, что это может быть связано с особенностями внимания, мышления, памяти обучающихся третьего класса с ЗПР.

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

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

### ***2.3. Методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей письма у обучающихся третьего класса с задержкой психического развития***

Результаты исследования позволили составить методические рекомендации по преодолению нарушений письма у обучающихся третьего класса с ЗПР.

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

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

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

На наш взгляд, для эффективного коррекционно-развивающего процесса необходим комплексный подход к преодолению нарушений, при котором реализуются следующие направления: психотерапевтическая работа, лечебно-педагогические мероприятия и логопедическая помощь.

В рамках нашего исследования остановимся подробнее на логопедической работе.

В соответствии с ФГОС начального общего образования для обучающихся с ЗПР, логопедическая работа обучающихся младших классов должна строиться с учетом следующих специфических образовательных потребностей:

- необходимость коррекции психофизического развития;
- обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы и нейродинамики психических процессов обучающихся с ЗПР (быстрой истощаемости, низкой работоспособности, пониженного общего тонуса и др.);
- организация образовательной деятельности с учетом специфики усвоения знаний, умений и навыков обучающимися с ЗПР с учетом темпа учебной работы («пошаговом» предъявлении материала, дозированной помощи взрослого, использовании специальных методов, приемов и средств,

способствующих как общему развитию обучающегося, так и компенсации индивидуальных недостатков развития);

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

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

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

- постоянная актуализация знаний, умений и одобряемых обществом норм поведения;

- использование преимущественно позитивных средств стимуляции деятельности и поведения.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что одной из особенностей нарушений письма у обучающихся третьего класса с ЗПР является преобладание смешанной дисграфии.

Учитывая эти данные, мы определили следующие направления коррекционной логопедической работы с обучающимися третьих классов с ЗПР:

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

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

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

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

Следующая особенность нарушений письма у обучающихся третьего класса с ЗПР – преобладание специфических ошибок, связанных с проявлением дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза (90%); наличие в меньшем количестве ошибок, связанных с проявлением аграмматической (30%), оптической дисграфий (80%), дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания (50%).

Эти данные констатирующего эксперимента необходимо учитывать при организации коррекционно-логопедического воздействия с целью преодоления нарушений письма у обучающихся третьего класса в части определения групповой индивидуальной работы. То есть для эффективной коррекционно-логопедической работы необходим дифференцированный подход в зависимости от выявленных нарушений письма у каждого обучающегося.

**Содержание коррекционно-логопедической работы по преодолению нарушений письма у обучающихся третьего класса с задержкой психического развития**

Направления работы в соответствии с выявленными особенностями письма	Содержание коррекционно-логопедической работы в соответствии с уровнями сформированности письма	
	Низкий уровень, обучающихся третьего класса с задержкой психического развития	Средний уровень, обучающихся третьего класса с задержкой психического развития
коррекция дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза	<p><i>Содержание работы:</i></p> <p>1. работа на уровне предложения (над слитным написанием слов, раздельным написанием частей слов),</p> <p>2. работа на уровне определения границ предложения.</p> <p><i>Задания и упражнения, способствующие преодолению нарушений письма</i></p> <p>Подбор слов с заданным количеством слогов, звуков.</p> <p>Отбор картинок, в названиях</p>	<p><i>Содержание работы:</i></p> <p>1. работа на уровне предложения (над слитным написанием слов, раздельным написанием частей слов),</p> <p>2. работа на уровне определения границ предложения.</p> <p><i>Задания и упражнения, способствующие преодолению нарушений письма</i></p> <p>Составление предложений к картинкам с опорой на графические схемы.</p>

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

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

<p>коррекция дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания</p>	<p><i>Содержание работы:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. работа над дифференциацией по твердости-мягкости,</li> <li>2. работа над дифференциацией аффрикат и их компонентов,</li> <li>3. работа над дифференциацией гласных (Е-И в сильной позиции),</li> <li>4. работа над дифференциацией звонких и глухих согласных</li> </ol> <p><i>Задания и упражнения, способствующие преодолению нарушений письма</i></p> <p>Логопед раздает детям карточки со схемами звуков, дает задание: если услышишь звук [с], подними карточку с «улыбочкой», а если услышишь звук [ш] — карточку с «квадратом»</p> <p>Называются изолированные звуки: с,с,ш,с,ш, ш, с, ш, с, ш.</p>	<p><i>Содержание работы:</i></p> <p>работа с каждым из смешиваемых звуков (уточнение признаков звука);</p> <p>упражнения по дифференциации смешиваемых звуков (сравнение признаков звуков).</p> <p><i>Задания и упражнения, способствующие преодолению нарушений письма</i></p> <p>Прослушай предложение, назови слова со звуком [с].</p> <p>Спиши слова, вставь пропущенные буквы «с» и «ш»: ...у...а, на...ме...ить, ....а...а, на...ту...ок, ...ме...ной, ...лы...у, ... тару...ка.</p> <p>Проверь, подчеркни буквы «с» и «ш».</p> <p>Прослушай предложения и выпиши слова со звуком [с]: <i>Шумят</i></p>
---	---	---

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

	со звуком [ш], соответствующие схеме.	
<p style="text-align: center;">Коррекция аграмматической дисграфии</p>	<p style="text-align: center;"><i>Содержание работы:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. устранение возможных нарушений словообразования и словоизменения;</li> <li>2. развитие навыков согласования в словосочетании и предложении</li> <li>3. Работа с морфемным составом слова.</li> <li>4. Ударение.</li> <li>5. Дифференциация приставок и</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. устранение возможных нарушений словообразования и словоизменения;</li> <li>2. развитие навыков согласования в словосочетании и предложении</li> <li>3. Работа с морфемным составом слова.</li> <li>4. Ударение.</li> <li>5. Дифференциация приставок и предлогов</li> </ol>

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

	<p style="text-align: center;"><i>Задания и упражнения, способствующие преодолению нарушений письма</i></p> <p>1. Учащиеся упражняются в различении слов, имеющих различные грамматические формы (сын, сына, к сыну, о сыне);</p> <p style="padding-left: 40px;">разные слова с одинаковыми окончаниями (на столах, на партах, в сумках, в тетрадях); однокоренными словами (земля, земляк, земляника, земляничное);</p> <p style="padding-left: 40px;">слова, образованных с помощью разных приставок от одного корня (прилететь, перелететь, улетать, залетать);</p> <p style="padding-left: 40px;">слова, имеющих одинаковые приставки, но разные корни (прилететь, прибежать, приехать,</p>	<p>осуществляется на листках, в столбик.</p> <p>2. Написание списка рассказов для логопедического кабинета.</p> <p>Логопед и ребенок совместно составляют (по предложению) рассказы по серии сюжетных картинок и записывают предложения с поочередной сменой «ведущего» и «ведомого».</p> <p>3. Отрабатываются различные виды высказываний, учебные диалоги, которые постепенно становились все более развернутыми. Особое внимание уделяется формированию у детей способности к доказательствам, рассуждениям.</p>
--	---	---

	<p>прискакать)</p> <p>2. вставлять в предложение наиболее подходящие по смыслу глаголы действия(ученик ... ручку и ... слово);</p>	
коррекция оптической дисграфии	<p><i>Содержание работы:</i></p> <p>1. Развитие зрительного восприятия и зрительного гнозиса</p> <p>2. Развитие зрительного анализа и синтеза</p> <p>3. Формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений</p> <p>4. Дифференциация смешиваемых буквизолированно, в словах, в предложениях и в тексте</p> <p><i>Задания и упражнения, способствующие преодолению нарушений письма</i></p>	<p><i>Содержание работы:</i></p> <p>1. Формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений</p> <p>2. Дифференциация смешиваемых буквизолированно, в словах, в предложениях и в тексте</p> <p><i>Задания и упражнения, способствующие преодолению нарушений письма</i></p> <p>1. Прочитать в таблице сначала все слоги, составленные из строчных букв, а потом все слоги, составленные</p>

	<p>1. Дорисовать круг, квадрат, овал до какого-нибудь предмета.</p> <p>2. Найти две одинаковые картинки в ряду</p> <p>3. Найти и обвести в кружок все буквы «т»</p> <p>4. Найти буквы, состоящие из одинакового количества элементов – «палочек»</p> <p>5. Узнать и дописать недорисованную букву</p> <p>6. опознание «зашумленных» изображений– найти все буквы, которые спрятались на картинке.</p>	<p>из заглавных букв.</p> <p>2. Сравнить прописную и строчную буквы: рукописные пары.</p> <p>3. Чтение слоговых таблиц с оптически сходными буквами</p> <p>4. «Графический диктант»</p>
--	---	---

## Выводы по второй главе

Нами произведен констатирующий эксперимент по изучению особенностей нарушений письма у обучающихся третьего класса с ЗПР.

Анализ данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволил определить следующие особенности нарушений письма у обучающихся третьего класса с ЗПР:

- преобладание ошибок на письме смешенного типа, т. е. у 90% обучающихся встречались в письменных работах специфические ошибки, относящиеся к разным видам дисграфий;

- дисграфические ошибки обучающихся с ЗПР имеют стойкий повторяющийся характер и содержатся во всех видах письменных работ;

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

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

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

По результатам констатирующего эксперимента, учитывая выявленные нами условные уровни овладения письмом, были определены направления коррекционной логопедической работы с обучающимися третьего класса с ЗПР.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

Нарушения письма у обучающихся с ЗПР препятствуют успешности обучения, осложняют учебно-познавательную деятельность обучающихся.

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

На этапе констатирующего эксперимента было проведено первичное обследование письма посредством анализа выполнения текущих письменных работ обучающихся; углубленное обследование письма посредством выполнения специальных заданий, позволяющих определить симптоматику и оценить степень выраженности дисграфических ошибок (слуховой диктант, деформирующий текст). Результаты констатирующего эксперимента показали, что процесс письма у обучающихся третьего класса с ЗПР имеет ряд особенностей. В частности нами отмечены преобладание ошибок смешенного типа у 90 % обучающихся; стойкий повторяющийся характер дисграфических ошибок; преобладание специфических ошибок, связанных с нарушением языкового анализа и синтеза; условно низкий и «ниже среднего» уровень овладения письмом большинства обучающихся.

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

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

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

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

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

10. Городилова, В.И., Кудрявцева М.З. Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения. – СПб: КАРО, ДЕЛЬТА, 2008. – 384 с.
11. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие / О. Е. Грибова. – М.: Айрис – пресс, 2005. – 96 с.
12. Грибова, О.Е. Особенности формирования грамматического строя письменной речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: (13.0003): (В начальных классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи) / НИИ дефектологии. - М., 1990.
13. Грушевская М.С. Дисграфия у младших школьников: Автореф. дис. канд. пед. наук. (13.0003). - М., 1982.
14. Даньковская, Я.Ю. Аграмматизмы в устной и письменной речи учащихся младших классов с задержкой психического развития// Педагогика и психология. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова № 4, 2010.
15. Дети с задержкой психического развития / Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина. - М.: Педагогика, 1984. – 284с.
16. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III-VII классов. — Известия АПН РСФСР, вып. 78. — М., 1956
17. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды. — М., 2005.
18. Левина, Р.Е. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями чтения и письма // Логопедическая работа в школе / Под ред. Р.Е.Левиной. — М., 1953.
19. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма. — М., 1950.
20. Дисграфия, или Почему ребенок плохо пишет?/ Воронина Т.П. – Ростов н/н/Д:Феникс, 2017. – 95 с.
21. Дефектология: конспект лекций/В.А. Титов. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 380 с.

22. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320 с. +CD-диск.
23. Ефименкова, Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического слуха. Выпуск 1. Дифференциация гласных. М.: Национальный книжный центр, 2015. CD-диск.
24. Ефименкова, Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия. Выпуск 2. Часть 1. М.: Национальный книжный центр, 2015. CD-диск.
25. Ефименкова, Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического слуха. Выпуск 2. Часть 2: Дифференциация звонких и глухих согласных. – М.: Национальный книжный центр, 2015. CD-диск.
26. Ефименкова, Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического слуха. Выпуск 2. Часть 3: Дифференциация свистящих, шипящих, аффрикат, Л-Р. – М.: Национальный книжный центр, 2015. CD-диск.
27. Ефименкова, Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью лексико-грамматической стороны речи. Выпуск 3. Часть 1. – М.: Национальный книжный центр, 2017. CD-диск.
28. Забродина, Л.В. Тексты и упражнения для коррекции лексико-грамматических нарушений речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.-метод. пособие / Л.В. Забродина – М. : АСТ: Астрель, 2009.
29. Казакова В. А. Коррекция нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития // Молодой ученый. — 2016. — №19. - С. 352-355 с.

30. Киселёва, В.А. Выявление предпосылок нарушений письменной речи у дошкольников с ЗПР / В.А. Киселёва//Дефектология, 2005 .-№6.-С.41– 47.

31. Козырева, О. А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема / О. А. Козырева // Вестник ТГПУ. – 2014. – №1. – С.112-115.

32. Козырева, О. А. Логопедические технологии: учебное пособие/ О. А.Козырева. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева – Красноярск, 2016.– 216 с.

33. Коржаева, Е.Е. Логопедическая работа с младшими школьниками сЗПР. – М.:Сфера, 2011.

34. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие/Под ред. Н.Н Яковлевой. СПб: КАРО, 2013. – 208 с.

35. Корнев, А.М. Нарушения чтения и письма у детей. - СПб.:Речь,2003.-330с.

36. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах.-.:ВЛАДОС, 1999.-224с.

37. Коррекция письменной речи в начальной школе: разработка занятий.1-4 классы/авт.-сост. Н.П. Мещерякова, Е.В. Зубович, С.В. Леонтьев.Волгоград: Учитель, 2009. – 235 с.

38. Лалаева, Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с ЗПР/Р. И.Лалаева, Н.В.Серебрякова, С.В.Зорина. - М.: ВЛАДОС,2004.-303с.

39. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития/ Подред. Л. С. Волковой.- СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.

40. Лапп, Е.А. Формирование инициативной письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития: учеб.пособие/Е.А.Лапп. – Волгоград: Учитель, 2014. – 153 с.

41. Лалаева, Р.И. Венедиктова, Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. / Р.И. Лалаева, Л.В.Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб.: «Союз», 2007. – 179с.
42. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб.заведений / под ред. Л.С. Волковой. 5 – е изд., перераб. и доп. М.: Гуманит.изд. центр Владос, 2004. 704 с.
43. Логопедия. Теория и практика / под ред. д. п. н. профессора Т. Б.Филичевой. – М.: Эксмо, 2017. – 608 с.
44. Лалаева, Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с ЗПР/ Р. И.Лалаева, Н.В.Серебрякова, С.В.Зорина. - М.: ВЛАДОС, 2004.-303с.
45. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей:Учебное пособие / В.В. Лебединский.- М.: Издательство Московского университета, 1985.- 88 с.
46. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития/ Е. А.Логинова.-СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.
47. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Под ред. Л. С. Волковой. - 5 изд. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 703 с.
48. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Под ред. Л. С. Волковой. - 5 изд. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 703 с.
49. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма/ А.Р.Лурия. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.-352с.
51. Милостивенко, Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей / Л.Г. Милостивенко.– СПб: Стройлеспечать, 1990.-64с.
52. Мисаренко, Г.Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков / Г.Г. Мисаренко // Логопед, 2004. - №2. – С. 4-14.

53. Микадзе, Ю.В. Нейропсихология детского возраста: Учеб.пособ. – СПб.: Питер, 2013. – 288 с.

54. Обучение письму/ М.М. Безруких. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2009. – 608 с.

55. Обухова, Н. А. Некоторые особенности психического развития детей с задержкой психического развития, имеющих нарушения чтения и письма /Н. А. Обухова // Школьный логопед, 2011.- № 2. – С.41-44.

56. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – СПб., 2006.- 128с.

57. Обследование речи младших школьников: методические рекомендации / А. В. Мамаева, И. Н. Рейм, Е. В. Насонова и др.; под ред. А.В. Мамаевой. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева – Красноярск, 2015. – 118 с.

58. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. – 2015 г. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru>

59. Парамонова, Л. Г. Легкий способ научиться правильно говорить и писать. Дефекты произношения. Дислексия. Дисграфия. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2009. – 464 с.

60. Поваляева, М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи. Качество образования. Ростов н/Д: «ФЕНИКС», 2006. – 158 с.

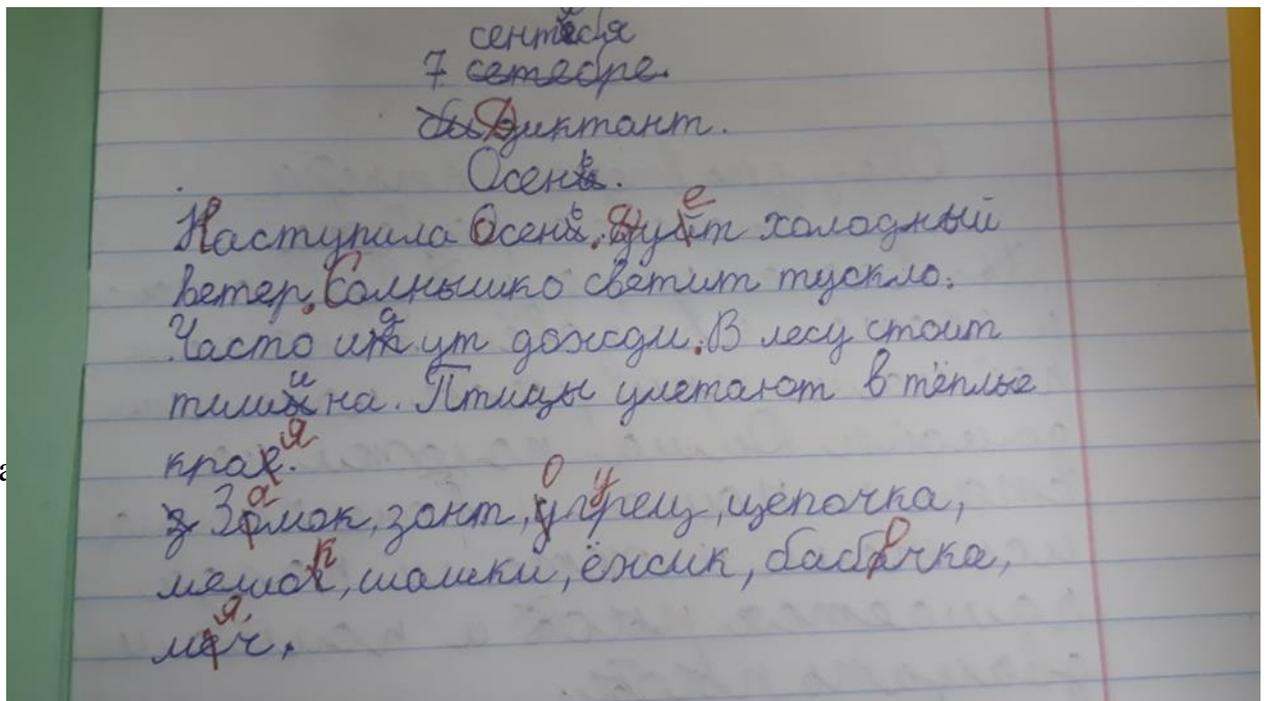
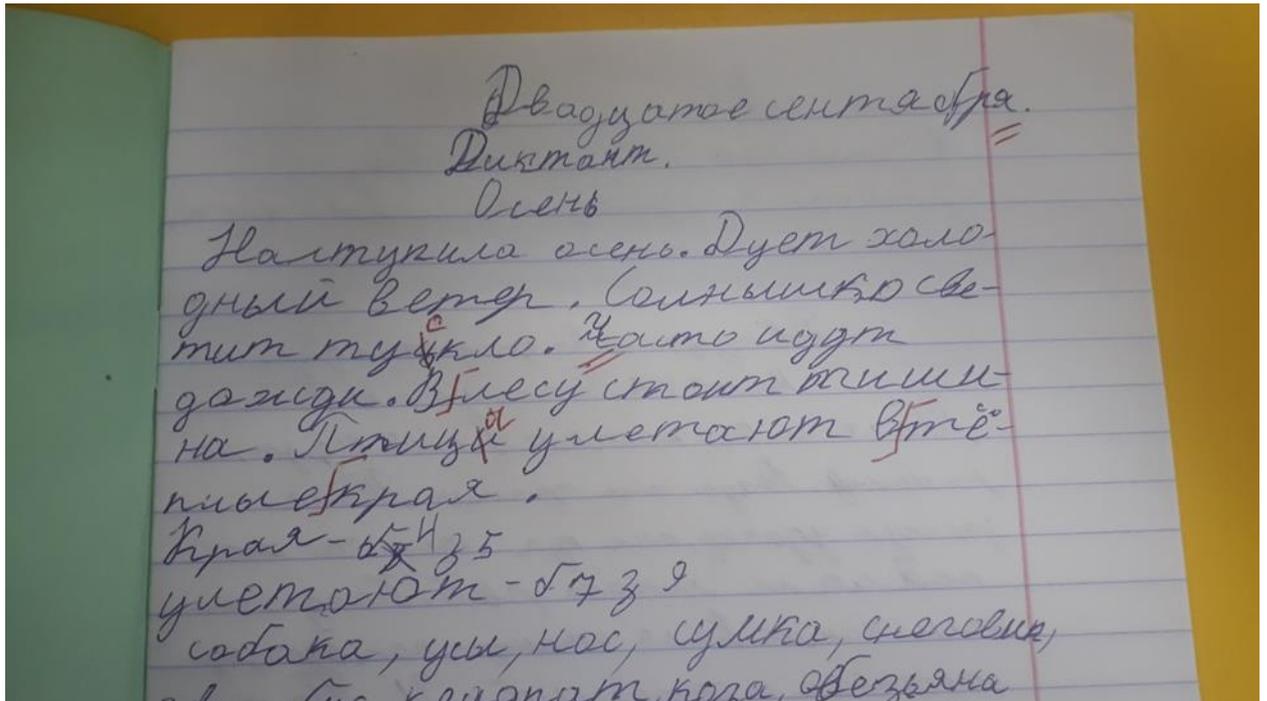
61. Розова, Е.Ю, Коробченко Т.В.: Преодоление дисграфии на почве языкового анализа и синтеза у школьников. Учебно-методическое пособие/Ю.Е.Розова, Т.В.Коробченко. – М.:Редкая птица, 2017 г. – 304 с.

62. Розова, Е.Ю, Коробченко Т.В.: Преодоление оптической дисграфии у школьников. Учебно-методическое пособие/ Ю.Е.Розова, Т.В.Коробченко. М.: Форум, 2016 г. – 192 с.

63. Садовникова, И. Н. Дисграфия. Дислексия: технология преодоления. - М.: ПАРАДИГМА, 2012 – 279 с.
64. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: 2002
65. Селиверстов, В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда/ Под ред. В. И. Селиверстова. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. — 400 с.
66. Рахмакова, Г.Н. Некоторые особенности письменной речи младших школьников с ЗПР // Дефектология. - 1991. - № 2.
67. Тараканова А.А. Особенности операций письма и их коррекция у младших школьников с нарушениями письма: учебное пособие./А.А.Тараканова. – М.: ФОРУМ: ИНФРА\_М, 2016. – 176 с.
68. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. – 2014 г. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>
69. Фотекова, Т. А. Тестовая методика изучения устной речи младших школьников: метод, пособие. / Т. А. Фотекова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 96 с.
70. Яворская, О.В. Занимательные задания логопеда для школьников (2-3 классы)/О.В. Яворская. – СПб: КАРО, 2014. – 136 с.
71. Яворская, О.В. Занимательные задания логопеда для школьников (3-4 классы)/ О.В.Яворская. – СПб: КАРО, 2014. – 136 с.
72. Ястребова А. В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать безошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. – М.: АРКТИ, 2016. – 360 с.

### Данные экспериментальной группы

№ п/п	Имя	Возраст	Заключение ПМПК
1	Павел К	9 лет	Диагноз F 80. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития
2	Михаил Г	10 лет	Диагноз F 80. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития
3	Олег К	10 лет	Диагноз F 80. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития
4	Максим С	9 лет	Диагноз F 80. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития
5	Мария В	10 лет	Диагноз F 80. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития
6	Елизавета З	9 лет	Диагноз F 80. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития
7	Есения Д	10 лет	Диагноз F 80. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития
8	Анна С	9 лет	Диагноз F 80. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития
9	Екатерина Ш	9 лет	Диагноз F 80. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития
10	Клавдия К	9 лет	Диагноз F 80. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития



10 <sup>а 8</sup> ~~двух~~ ~~каждое~~ ~~сентяб-~~  
ря.

Диктант.

Осень.

Наступила <sup>а</sup> осень. Дует холодн<sup>ы</sup>  
й ветер. Солнышко <sup>о</sup> светит тускло.  
Часто идут дожди. В лесу <sup>о</sup> стоит тишина.  
Птицы <sup>ы</sup> улетают в <sup>т</sup> тёплые <sup>а</sup>  
края.

Подъезд - 70 <sup>ч</sup> 2 зв.

Края - 40, 5 зв.

Валы, нос, ешь, письмо, замок,  
зонтик, зebra, газета, пуровина,  
огонь.

3 <sup>а</sup> сентября.

Диктант.

Осень.

Наступила осень. Дует холодный ве-  
тер. Солнышко светит тускло. Часто  
идут дожди. В лесу <sup>о</sup> стоит тишина.  
Птицы <sup>ы</sup> улетают в <sup>т</sup> тёплые <sup>а</sup>  
края.

Края - 40. 5 зв.

Подъезд - 70. 7 зв.

20 сентября

3 сентября <sup>в</sup> бр.

Дистант.

Осень.

Наступила осень. Дует холодный ветер.  
Солнышко светит тускло. Часто идут дожди.  
В лесу стоят тишина. Птицы улетают в южные  
края.

20

Край - 20, 40 5 зв

Двадцатая <sup>в</sup> сентября.

дистант.

Осень.

Наступила осень. Дует <sup>в</sup> холодный <sup>т</sup> ветер. Солнышко  
слабо светит <sup>в</sup> тускло. Часто <sup>в</sup> идут <sup>в</sup> дожди. В лесу  
сидят <sup>в</sup> птицы. Птицы улетают в южные  
края.

Идет подвезд

Подвезд - 7 б 7 зв

Край - 40, 5 зв.

Аисты, куры, гуси, <sup>в</sup> пастух, <sup>в</sup> забор, <sup>в</sup> забор,  
звезда, газета, <sup>в</sup> павлин, <sup>в</sup> птица,  
авес в 5 авес, культура,

~~Седь~~ 7 сентября.

Диктант.

Осень

Наступила <sup>липа</sup> осень. Дует холодный ветер. Солнышко светит тускло. Часто идут дожди. В лесу <sup>и</sup> стоит тишина. <sup>и</sup> Птицы улетают в <sup>и</sup> тёплые края.

Зонт, замок, курец, курочка, утка, утятка, шапка, шапочка, бабочка, мяч.

7 сентября.

Диктант.

Осень.

Наступила <sup>и</sup> осень. Дует холодный ветер. Солнышко светит тускло. Часто идут дожди. В лесу <sup>и</sup> стоит тишина. Птицы <sup>и</sup> улетают в <sup>и</sup> тёплые края. Замок, зонт, курец, утка, утятка, шапка, шапочка, бабочка, мяч.

7 сентября

o b

Диктант,

Осень.

Картушка Осень. Дует холодный  
ветер салышко светит тускло. Что  
идут дожди. В лесу стоит листва.

Птицы летают в теплые края.

Змок, зонт, огурец, цепь, лешок  
шахмат, каштанка, бабочка,  
мяч.

3 сентября.

Диктант.

Осень.

Наступила осень. Дует осязательный ветер. Солнышко светит тускло. Часто идут дожди. В лесу стоит тишина. Птицы вылетают в тёплые края.

Края - б4 зб5

подъезд - б7 зб7