



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ЛОГОПЕДА-ДЕФЕКТОЛОГА ПО  
ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИСГРАФИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С  
ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Магистерская диссертация  
по направлению: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность (профиль): Психолого-педагогическая реабилитация лиц с  
ограниченными возможностями здоровья  
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:  
92 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«26» 01 2023 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ

Корнеева Н.Ю.

Выполнил(а):

Студент(ка) группы ЗФ-309-170-2-2  
Жиенкулова Меруерт Ербулатовна

Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент,  
Лапчинская И.В.

Челябинск  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>3</b>
<b>ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....</b>	<b>8</b>
1.1. Анализ изученности проблемы коррекции дисграфии в психолого-педагогической литературе .....	8
1.2. Клинико-психологическая характеристика учащихся младших классов с задержкой психического развития .....	12
1.3. Причины, симптоматика и психологические механизмы нарушений письменной речи у учащихся с задержкой психического развития .....	19
1.4. Современные подходы к коррекции дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы .....	30
<b>ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ.....</b>	<b>50</b>
<b>ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....</b>	<b>53</b>
2.1 Организация и методика проведения экспериментальной работы .....	53
2.2 Коррекционная работа по устранению дисграфических ошибок у младших школьников .....	64
2.3 Результаты и анализ результатов экспериментального исследования ...	75
<b>ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ.....</b>	<b>82</b>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>85</b>
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....</b>	<b>88</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ .....</b>	<b>94</b>

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность** данной темы заключается в том, что нарушение письма является наиболее распространенной формой речевой патологии у учащихся младших классов. В настоящее время в отечественной логопедии освещены вопросы симптоматики, механизмов дисграфии, структуры этого речевого расстройства, разработаны как общие методологические подходы, так и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии (И.Н.Ефименкова, А.Н.Корнев, Р.И.Лалаева, Е.А.Логинова, Л.Г.Парамонова, И.Н.Садовникова, Е.Ф.Соботович, О.А.Токарева, С.Б.Яковлев и др.). Однако и до настоящего времени эффективность логопедической работы по коррекции дисграфии недостаточно высока. По данным Л.Г.Парамоновой, количество детей с дисграфией в младших классах массовой школы достигает 30% [16].

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

В настоящее время общеизвестно, что дети с проблемами в развитии, не получившие специальной психолого-педагогической помощи в дошкольном детстве, в школе уже с первого класса становятся неуспевающими учениками.

Количественно группа детей с задержкой психического развития (ЗПР) - самая большая по сравнению с любой другой детской группой с патологией в развитии. К тому же она имеет тенденцию к постоянному росту, чему есть объективные причины. Так, результаты обследования детей Республики Казахстан республиканской психолого-медико-педагогической комиссией, указывают на тенденцию к увеличению детей с ЗПР – за 3 года количество детей с ЗПР неукоснительно растёт (2015 – 21%, 2016 – 30%, 2017 – 34%).

При поступлении в школу дети с ЗПР испытывают затруднения в процессе обучения, в частности, трудности письменной речи. В современной

литературе стойкие нарушения письма обозначаются термином дисграфия.

Сведения о большом количестве нарушений письма у детей с ЗПР содержатся также в публикации И.А.Смирновой: у 70% первоклассников с задержкой развития выявлены дефекты устной и письменной речи. Результаты исследования Е.В.Мальцевой свидетельствуют о наличии нарушений письма у 75,2% детей с ЗПР, имеющих дефекты устной речи.

Дисграфии в научной литературе рассматриваются с разных сторон: как следствие зрительных нарушений, неспособности быстро перерабатывать визуальную информацию (Ф. Веллютино, Е. Григоренко, О. Иншакова, Р. Лалаева, О. Левашов, Р. Левина, Г. Чиркина и другие); как следствие нарушения фонематических процессов, заключающиеся в трудностях обработки звуковой стороны речи, которые препятствуют овладению звуковым составом письма (Т. Бессонова, Л. Бенедиктова, Л. Ефименкова, Р. Лалаева, Р. Левина, Г. Мисаренко, И. Садовникова, Л. Спирина, О. Токарева, А. Ястребова и другие). По мнению ряда зарубежных авторов, (G. Reid, J. Wearmouth, P. Morris и другие), дисграфия – это синдромом, который имеет неврологическое происхождение.

Не смотря на большое количество ученых, которые исследуют данную проблему, на сегодня все эти теории являются довольно противоречивыми. Анализ литературных данных показывает, что необходимо дальнейшее исследование нарушений письменной речи у учащихся с задержкой психического развития.

Актуальной проблемой является разработка обновленного эффективного подхода к коррекции дисграфий у младших школьников. Это связано с тем, что до сих пор существуют различные точки зрения, связанные с определением, патогенезом, механизмами, симптоматикой дисграфии. Это позволяет рассматривать тему нашего исследования как актуальную проблему.

**Цель исследования** – выявить особенности формирования письма у младших школьников с задержкой психического развития и организовать

коррекционную работу по преодолению дисграфии у учащихся в условиях общеобразовательной школы.

**Объект** исследования – нарушения письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития.

**Предмет** исследования – процесс коррекции дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития.

**Гипотеза исследования** строится на предположении о том, что преодоление дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы возможно посредством специально подобранных методик, а также при соблюдении следующих условий:

- комбинирование методов, учитывающих особенности речевого развития детей с ЗПР и нейропсихологическую рассогласованность между состоянием письма и степенью развития психических процессов;

- опора на принципы логопедической работы: комплексности, системности и поэтапности коррекционного воздействия;

- учет индивидуальных психофизиологических особенностей учащихся с задержкой психического развития.

Для достижения поставленной цели в процессе исследования решались следующие **задачи**:

1. Провести анализ изученности проблемы коррекции дисграфии в психолого-педагогической литературе.
2. Выполнить клинико-психологическую характеристику учащихся младших классов с задержкой психического развития.
3. Рассмотреть причины, симптоматику и психологические механизмы нарушений письменной речи у учащихся с задержкой психического развития.
4. Исследовать современные подходы к коррекции дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы.

5. Провести экспериментальную работу по коррекции дисграфии у учащихся начальных классов с задержкой психического развития.
6. Определить эффективность коррекционной работы по устранению дисграфических ошибок у учащихся младших классов с задержкой психического развития.

**Теоретико-методологическая основа** исследования. При написании магистерской диссертации мы опирались на теорию А.Р. Лурия «О психофизиологической основе письма», на классификацию дисграфии, предложенную сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена в 1989 году. Методические разработки и научные исследования принадлежат таким, ученым как: Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, Г.М. Сумченко, Ю.Г. Демьянов, С.Б. Яковлев, Г.А. Волкова, Е.А. Логинова, Р.Е. Левина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин. Р.Л. Креймер, М.Р. Львов.

Мы опирались на комплекс положений ряда смежных наук: положения психологии о соотношении мышления, языка и речи, взаимосвязи речи с другими психическими процессами (Т.Г. Богданова, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, Д. Слобин и др.); нейропсихологический подход (Т.В. Ахутина, Н. Н. Корсакова, А.В. Семенович, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, О.Н. Усанова, Л.С. Цветкова и др.), теоретические положения системы обучения и воспитания аномальных детей (Л. В Занков, И. Я. Соловьев, Р. М. Боскис, Ж. И. Шиф, Т. Л. Власова, В.В. Лубовский и др.); научные теории о психофизиологических механизмах и психологической структуре процесса письма (Б. Ананьев, Л. Выготский, А. Леонтьев, А. Лурия и другие).

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1.Коррекционно-развивающая работа должна проводится поэтапно и включать в себя не только работу по исправлению письменной речи, но и комплекс заданий и упражнений, способствующих активизации познавательной деятельности, уточнению и расширению объема зрительной памяти, развитию зрительного восприятия, анализа и синтеза, зрительно-моторной координации.

2.Использование методики коррекционной работы с детьми с ЗПР, включающая в себя работу по интеллектуальному развитию (развитие мыслительной деятельности: памяти, восприятия, внимания); развитию мелкой моторики пальцев рук; развитию восприятия и понимания речи (постепенно усложняющиеся инструкции, бытовые и игровые ситуации, грамматические конструкции, расширение словарного запаса в соответствии с общепринятыми лексико–семантическими темами); развитию экспрессивной речи, формирование фразы, распространение и употребление в речи простых предложений способствует преодолению дисграфии у учащихся с ЗПР.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что в нем разработана и апробирована программа коррекции дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы.

**Теоретическая значимость** заключается в том что, в работе проанализированы источники, обобщен и систематизирован материал по проблеме коррекции нарушения письма у учащихся начальных классов с задержкой психического развития. Рассмотрены общие подходы и методики устранения дисграфии.

**Практическая значимость** полученных результатов теоретического и экспериментального этапов исследования состоит в том, что внедрение предложенной программы в практику работы общеобразовательных школ в соответствии с выделенными условиями, обеспечивает эффективность коррекции дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы; а также полученные данные могут быть полезны для учителей младших классов общеобразовательной школы с целью профилактики и коррекции дисграфических ошибок в письменных работах.

**Методы исследования:** *теоретические* – анализ психолого-педагогической, лингвистической и психолингвистической литературы по проблеме дисграфий; изучение и обобщение педагогического опыта по преодолению нарушений письма у младших школьников с ЗПР; *эмпирические*

– педагогический эксперимент; наблюдение, анализ продуктов деятельности (письменных работ второклассников); методы математико-статистической обработки данных.

**Экспериментальная база** исследования: ГУ «Заречная школа-лицей» (Р. Казахстан). В исследовании приняли участие 16 учащихся 2 класса с многочисленными ошибками на письме. Эксперимент проводился в период с 15 сентября 2019 года по 15 апреля 2020 года.

**Этапы исследования.** Исследование проводилось в течение 2021-2022 года в 3 этапа в период 2021-2022 гг.

1 этап включал анализ специальной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, разработку научного аппарата, уточнение опытно-экспериментальной базы исследования. На данном этапе выявлялась степень разработанности проблемы в теории и практике специальной психологии и коррекционной педагогики; использовались такие методы исследования, как теоретический анализ научной литературы; изучался передовой и массовый педагогический опыт, теоретический синтез.

2 этап – проведение констатирующего эксперимента. Разработка методики коррекции по устранению дисграфических ошибок у учащихся младших классов с задержкой психического развития.

3 этап – проведение контрольного этапа эксперимента. Формулировка выводов, окончательное оформление текста выпускной квалификационной работы.

**Апробация.** Результаты исследования представлены на Международных научно-практических конференциях. По проблеме исследования имеется 2 статьи.

**Структура магистерской диссертации.** Данная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложения.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

## 1.1. Анализ изученности проблемы коррекции дисграфии в психолого-педагогической литературе

Письменная речь как особая знаковая деятельность впервые стала предметом специального изучения в работах психолога Л.С.Выготского. Открытие им своеобразия письменной речи вызвало необходимость исследовать ее формирование не «как привычки руки и пальцев, но как действительно нового и сложного вида речи». Такой подход к изучению формирования письменной речи – от становления моторных навыков письма до становления самой письменной речи как своеобразного средства общения, освоение которого существенно изменяет строение психических процессов у человека, – стал решающим в исследовании данной проблемы [8].

Учитывая специфику письменной речи, Л.С.Выготский сформулировал ряд положений относительно организации и построения ее формирования. Известно, что к началу школьного обучения у учащихся почти нет потребности в письменной речи. Ребенок, «приступающий к письму, не только не ощущает потребности в этой речевой функции, но он еще в высшей степени смутно представляет себе, для чего вообще эта функция нужна ему». Поэтому при формировании письменной речи необходимо, по мнению Л.С.Выготского, создавать у учащихся специфические для этой формы речи мотивы и ставить такие же специфические задачи: «... письмо должно быть осмысленно для ребенка, в нем должна быть вызвана естественная потребность, надобность, оно должно быть включено для ребенка в жизненно необходимую задачу...». Одним из способов создания адекватной мотивации является побуждение ребенка (а не задание ему!) писать «на такую тему, которая является для него внутренней, волнующей».

Предпосылкой успешного развития письменной речи является развитие жеста, игры, рисования. Это означает, что «вхождение» ребенка в письменную речь необходимо организовать как «переход от рисования вещей к рисованию речи». Важно подвести ребенка к открытию того, что «рисовать можно не только вещи, но и речь». Идеи Л.С.Выготского стали серьезной теоретической основой для дальнейшего исследования процесса формирования письменной речи у детей [8].

Н.И.Жинкин уделял большое внимание проблеме связности текста. Он впервые сделал тщательный анализ этого параметра с точки зрения ее функций и средств реализации. По его мнению, связность есть результат действия установления соотношений между двумя соседними предложениями. Она включает их в более крупную семантико–синтаксическую категорию. Вне такого соотнесения предложений в целом тексте они остаются разрозненными и автономными, и наоборот, связь между ними указывает на их принадлежность к общей семантико-грамматической единице. «На стыке двух предложений, – пишет ученый, – лежит то звено, из которого развивается текст». Н.И. Жинкин приходит к важному выводу о необходимости специально формировать в школе умение строить текст: «Если бы с такими детьми (младшими школьниками) велась специальная работа, то уже в четвертом и тем более в пятом классе их показатели были бы значительно ближе к максимуму». При этом он считает, что сочинения являются наиболее продуктивным способом формирования письменной речи [38].

Вопрос о том, каким образом подвести детей к пониманию необходимости овладения письменной речью (через изложение или сочинение), М.Р. Львов предлагает решить с помощью установления некоего баланса между сочинениями и изложениями: изложение помогает учащимся усваивать образцы речи, а в процессе сочинения эти образцы вводятся в употребление. По мнению М.Р. Львова, основным условием усвоения письменной речи является создание мотивации, однако в предлагаемых им учебных задачах по развитию письменной речи воспроизводится лишь одна ее

функция – общение на расстоянии. Общение посредством писем, несомненно, развивает письменную речь, но ее назначение не исчерпывается только коммуникативной функцией. Более того, указанную функцию в современных условиях выполняют и технические средства коммуникации: телефоны, радио, видеомэгафтофоны, электронная почта, которые являются своеобразным передатчиком устной речи. В учебных упражнениях М.Р.Львова не выявлен, не описан и не воспроизведен тот «пакет деятельности», в который входит письменная речь. Поэтому процесс усвоения письменной речи оказался маломотивированным для учащихся. Таким образом, и М.Р. Львов не смог преодолеть в своем исследовании «отчуждение» процесса усвоения письменной речи, которое так характерно почти для всех стратегий обучения [20].

Очень интересную попытку организовать процесс усвоения детьми письменной речи как специфической знаковой деятельности предпринял Р.Л.Креймер. По его мнению, главным фактором полноценного развития письменной речи выступает словесное творчество, то есть ситуация, в которой ребенок чувствует себя истинным творцом, автором текстов. Для этого необходимо относиться с уважением к личности ребенка, поддерживать его инициативы и усилия, создавать условия для свободы самовыражения. Для высокоэффективного обучения письменной речи, по мнению Р.Л.Креймера, учителю важно выполнять следующие требования:

- 1.Использовать опыт ученика. Каждый ребенок обладает определенным запасом слов и опытом, детерминирующим значения и смысл этих слов. Учитель должен помочь детям лучше организовать их чувственный и интеллектуальный опыт и установить адекватные связи между их опытом и речью.

- 2.Побуждать детей писать о вещах, отвечающих их потребностям и интересам. С этой целью надо, прежде всего, обеспечить выбор подходящих для ребенка тем сочинения сказочных историй.

3.Развивать восприимчивость детей к изящному слову с помощью чтения лучших образцов художественной литературы; учить умению сравнивать замысел, язык и стиль сочинения с прочитанными произведениями. Школьники должны учиться мастерству изложения у настоящих художников слова.

4.Руководить лично процессом сочинения письменных текстов. Во время сочинения учителю не следует заниматься проверкой тетрадей или другими делами, он должен подойти к каждому ученику и помочь, подсказать, поправить, одобрить.

5.Сочинять вместе с детьми. Учитель, который сочиняет одновременно со своими учениками, не только показывает им пример того, как надо сочинять, но и стимулирует их работу, вдохновляет их.

6.Сделать так, чтобы детские сочинения имели практическую направленность [5].

Кроме указанных рекомендаций, Р.Л.Креймер предлагает ряд приемов обучения детей редактированию, пожалуй, одному из наиболее сложных действий. В частности, он указывает способы обнаружения учащимися собственных речевых ошибок и их исправления. Однако Р.Л.Креймер не дает теоретического анализа и обобщения, обнаруженных им явлений и фактов при обучении письменной речи [5].

Теоретическим подтверждением и обоснованием этих выводов, а также предварительным подтверждением поставленной гипотезы служит практика выдающихся педагогов: В.А.Сухомлинского, Н.М. и Ю.Ф.Головиных, М.Монтессори, С.Френе, Дж.Родари, а также педагогов–новаторов: Л.Б.Фесюковой, Н.Н.Нурудлиной, Н.Л.Михайловой, И.В.Занегиной и других.

## **1.2. Клинико-психологическая характеристика учащихся младших классов с задержкой психического развития**

По определению А. Д. Гонеева [8], задержка психического развития (ЗПР) – это нарушение нормального темпа психического развития, в результате чего ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов. При ЗПР дети не могут включиться в школьную деятельность, воспринимать школьные задания и выполнять их. Они ведут себя в классе так же, как в обстановке игры в группе детского сада или в семье.

По мнению В. И. Лубовского [36], понятие «задержка психического развития» является психолого-педагогическим и характеризует отставание в развитии психической деятельности ребенка. Основной причиной такого отставания являются слабовыраженные органические повреждения мозга (врожденные или полученные во внутриутробном, природном, а также в раннем периоде жизни). Термин «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и вместе с тем временный характер отставания, которое с возрастом преодолевается тем успешнее, чем раньше создаются адекватные условия обучения и развития детей рассматриваемой категории.

Многие авторы (Л. В. Кузнецова, В. И. Лубовский, Т. В. Егорова, Л. И. Переслени) сходятся во мнении, что у детей с ЗПР отмечается значительное замедление темпа психического развития и его качественное своеобразие по сравнению с нормой.

Е. С. Слепович [35] отмечает, что у всех старших дошкольников с задержкой психического развития не сформирована готовность к школьному обучению. Это проявляется в незрелости функционального состояния центральной нервной системы (слабость процессов торможения и возбуждения, затруднения в образовании сложных условных связей, отставание в формировании систем межанализаторных связей) и служит

одной из причин того, что эти дети с большим трудом овладевают письмом и чтением, часто смешивают буквы, сходные по начертанию или обозначающие оппозиционные фонемы, сложные по составу гласные. Большинство психических функций (пространственные представления, мышление, речь и др.) имеют сложное комплексное строение и основаны на взаимодействии нескольких функциональных систем. Формирование такого рода взаимодействия у детей с задержкой психического развития не только замедлено, но и значительно изменено, происходит иначе, чем у нормально развивающихся. Следовательно, и соответствующая психическая функция складывается не так, как при нормальном развитии.

А. Д. Гонеев [8] указывает, что детей с временной задержкой психического развития нередко ошибочно считают умственно отсталыми. Отличия этих групп детей определяются двумя особенностями.

У детей с ЗПР трудности в овладении элементарной грамотой, счетом сочетаются с относительно хорошо развитой речью, значительно более высокой способностью к запоминанию стихов и сказок и с более высоким уровнем развития познавательной деятельности.

Такое сочетание для умственно отсталых детей нехарактерно. Дети с временной ЗПР всегда способны использовать оказанную им в процессе работы помощь, усваивают принцип решения задания и переносят этот принцип на выполнение других сходных заданий.

Это показывает, что они обладают полноценными возможностями дальнейшего развития, т. е. будут способны впоследствии выполнить самостоятельно то, что в данный момент в условиях специального обучения могут выполнить с помощью педагога.

Длительное наблюдение за детьми с временной задержкой показало, что именно умение использовать оказанную помощь и осмысленно принимать усвоенные в процессе дальнейшего обучения знания приводят к тому, что через некоторое время эти дети могут успешно обучаться в массовых школах.

Исследования таких психологов, как Л. И. Переслени, П. Б. Шошин [21]

выявили у большинства детей с задержкой психического развития неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ. Таким детям нужно больше времени для приема и переработки зрительной, слуховой и прочей информации. Особенно ярко это проявляется в сложных условиях (например, при наличии одновременно действующих речевых раздражителей, имеющих для ребенка значимое смысловое и эмоциональное содержание). Одной из особенностей восприятия таких детей является то, что сходные качества предметов воспринимаются ими как одинаковые. У детей недостаточно сформированы пространственные представления: ориентировка в направлениях пространства осуществляется на уровне практических действий, затруднено восприятие перевернутых изображений, возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации. Развитие пространственных представлений тесно связано со становлением конструктивного мышления. Так, при складывании сложных геометрических фигур и узоров дети с задержкой психического развития часто не могут осуществить полноценный анализ формы, установить симметричность, тождественность частей конструируемых фигур, расположить конструкцию на плоскости, соединить ее в единое целое. Надо заметить, что относительно простые узоры дети с задержкой психического развития в отличие от умственно отсталых выполняют правильно.

По мнению А. Д. Гонеева [8], дети с ЗПР, несмотря на значительную вариативность, характеризуются рядом признаков, позволяющих отграничить это состояние как от педагогической запущенности, так и от умственной отсталости, они не имеют нарушений отдельных анализаторов, у них нет интеллектуальной недостаточности, но в то же время они стойко не успевают в массовой школе вследствие полиморфной клинической симптоматики - незрелости сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушений работоспособности.

Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова [16] отмечают, что у детей с ЗПР

имеются отклонения в процессах переработки сенсорной информации. Так, у этих детей скорость зрительного восприятия значительно ниже нормы, отмечаются более низкие показатели зрительного опознания. Дети с ЗПР замечают значительно меньше зрительно воспринимаемых объектов, чем их нормально развивающиеся сверстники.

Недостаточность зрительного восприятия приводит к бедности и недифференцированности зрительных представлений, что ограничивает возможности наглядно-образного мышления. Эти особенности зрительного восприятия не могут не оказать отрицательного влияния на овладение зрительными образами букв и цифр, что обуславливает большие трудности при обучении грамоте.

М. С. Певзнер [2], выделяя несколько клинических вариантов инфантилизма - с недоразвитием эмоционально-волевой сферы при первично сохранном интеллекте (наиболее легкая форма аномалии), с недоразвитием познавательной деятельности, осложненными нейродинамическими нарушениями, с недоразвитием познавательной деятельности, осложненным недоразвитием речевой функции), - допускает, что главным и определяющим симптомом задержки в легкой степени может быть недоразвитие только эмоционально-волевой сферы. В этом случае интеллект детей первично сохранен. Ряд специалистов (Е.Г.Сухарева, М.С.Певзнер, Т.А.Власова, Е. С. Иванов и др.) считают, что церебральные астении, аффективная расположенность, психопатоподобные расстройства могут не только снижать работоспособность, усугубляя дефект познавательной деятельности при задержке психического развития, но и играть роль первопричины в возникновении ЗПР.

Задержка психического развития, обусловленная выраженными церебрально-органическими причинами, обязательно предполагает нарушение интеллектуальных функций, ущербность эмоционально-волевой сферы, а также очень часто и физическую незрелость, что, в свою очередь, еще больше осложняет тяжелое состояние ребенка. Эти дети нуждаются в более сложном

лечении, нежели при невроподобных состояниях или соматогенных астениях, а также в более сложной педагогической коррекции.

Многие исследователи (Т. В. Егорова, Н. Г. Поддубная, В. Л. Подобед) отмечают, что в структуре дефекта познавательной деятельности детей с ЗПР большое место занимают нарушения памяти. Особенно ярко эти нарушения проявляются у младших школьников, когда ведущей является учебная деятельность. Известно, что необходимым условием успешной учебной деятельности является сформированность памяти.

У детей с ЗПР нарушена как произвольная, так и произвольная память. Причиной трудностей произвольного запоминания является сниженная познавательная активность этих детей.

Исследования Н. Г. Поддубной [6] показали, что наглядный материал запоминается лучше вербального, а произвольное запоминание страдает в меньшей степени, чем произвольное.

По мере развития ребенка и особенностей учебной деятельности все большее значение приобретает произвольная память. Снижение произвольной памяти, по мнению Т. А. Власовой и М. В. Певзнер [33], представляет одну из значимых причин неуспеваемости этих детей. Школьники с ЗПР с большим трудом запоминают условие задачи, быстро забывают прочитанное. Детям с ЗПР свойственна недостаточность использования рациональных способов запоминания.

Е. С. Слепович [34] отмечает, что мышление детей с ЗПР характеризуется поверхностностью, которая проявляется в абстрагировании и обобщении несущественного, недостаточной гибкостью мышления, склонностью к шаблонным, стереотипным решениям. Способ действия, эффективный в одних условиях, неоправданно переносится в другие.

Речевая активность детей с задержкой психического развития также имеет ряд особенностей:

- бедный словарный запас (особенно активный), понятия сужены, расплывчаты, иногда ошибочны;

- существенные трудности в овладении грамматическим строем речи (особенно в понимании и употреблении логико-грамматических структур);
- своеобразное формирование словообразовательной системы языка;
- позднее овладение способностью осознать речь как особого рода действительность, отличную от предметной;
- нарушения в формировании монологической речи.

Специалисты отмечают клиническое разнообразие ЗПР и ее прогностическую неоднородность. При этом подчеркивается, что стойкость ЗПР различна в зависимости от того, лежат ли в ее основе эмоциональная незрелость (психический инфантилизм), низкий психический тонус (длительная астения) либо нарушения познавательной деятельности, связанные со слабостью памяти, внимания, подвижности психических процессов, дефицитностью отдельных корковых функций. Располагая определенными научными сведениями о клинических особенностях детей с ЗПР, исследователи выделяют ряд вариаций этого состояния (Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер).

Психологический инфантилизм (эмоционально незрелые дети), длительно текущие астенические состояния представляют собой наиболее легкие формы. Дети с ЗПР этих форм могут иметь первичное нарушение прежде всего темпа формирования эмоционально-волевой регуляции, а на этой основе малую работоспособность, быструю истощаемость, аритмию памяти, внимания. Эти особенности психики не могут не влиять негативным образом на обучаемость детей.

ЗПР, характеризующаяся первичным нарушением познавательной деятельности, связанным с дефицитностью отдельных корковых функций (эти дети, как правило, имеют дефектную первооснову для развития и интеллектуальной, и эмоционально-волевой сферы, а также для нейрофизиологического и частично соматического развития), представляет наиболее тяжелую ее форму. По сути своей эта форма нередко выражает состояние, соотносимое с дебильностью (разумеется, и здесь возможна

вариативность состояния по снижению его тяжести). Обучаемость этих детей, безусловно, в значительной степени снижена.

К. С. Лебединской [36] была предложена этиопатогенетическая классификация ЗПР.

Основные клинические типы ее дифференцируются по этиопатогенетическому принципу:

- а) конституционного происхождения;
- б) соматогенного происхождения;
- в) психогенного происхождения;
- г) церебрастенического (церебрально-органического происхождения).

Все варианты ЗПР отличаются друг от друга особенностью структуры и характером соотношения двух основных компонентов этой аномалии: структурой инфантилизма; характером нейродинамических расстройств.

Причины и патологические механизмы дисграфии у младших школьников с ЗПР рассматриваются разными авторами неодинаково, однако противоречий во взглядах исследователей нет. Каждый подход в понимании природы нарушения письма у данной группы детей лишь дополняет предшествующие и вносит свой вклад в более полное представление о дефекте.

Большинство авторов отмечают, что дисграфия положительно коррелирует с дефицитом многих психических функций и процессов у детей с задержкой развития. Так, в работах Ю. Г. Демьянова и В. А. Ковшикова [20] делается предположение о том, что расстройства письма у учащихся с ЗПР обусловлены не столько нарушениями устной речи, сколько недостаточностью внимания, зрительного гнозиса, памяти, а также сукцессивных процессов, слабость которых препятствует формированию функции последовательного рядообразования, столь важной для процесса письма. Дисграфии могут быть связаны у школьников с ЗПР и с недостаточностью отдельных сторон зрительных и слуховых функций, с избирательной неполноценностью сложных форм анализа и синтеза структуры слов и предложений, с нарушениями мнестических процессов.

Е. В. Мальцева [20] отмечает связь нарушений письма с дефектами устной речи детей с ЗПР. В письменных работах школьников с нарушениями речи автор наблюдала большое количество ошибок, обусловленных неполноценностью фонематического анализа, недостаточной сформированностью у детей лексики и грамматического строя речи.

Таким образом, ЗПР представляет собой нарушение нормального темпа психического развития, при котором у детей отмечаются затруднения в развитии всех основных познавательных психических процессов. Страдают такие важнейшие высшие психические функции, как память, внимание, мышление, речь, а также наблюдаются нарушения в эмоционально-волевой сфере и поведении. Недостатки психического и моторного развития не могут не отразиться на формировании такой сложной функции, какой является речевая функция. Такие факторы, как неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ, длительность приема и переработки зрительной, слуховой и прочей информации, недостаточно сформированные пространственные представления, могут являться причиной возникновения различных форм дисграфий. Имеющиеся во многих работах сведения о нарушении письма у учащихся с ЗПР являются важными и в теоретическом и в практическом аспектах. Они свидетельствуют о большой распространенности дисграфии среди младших школьников с задержкой развития, разнообразии причин, обуславливающих это нарушение, о неоднородности его механизмов и комплексности симптоматики.

### **1.3. Причины, симптоматика и психологические механизмы нарушений письменной речи у учащихся с задержкой психического развития**

Установлено, что нарушения письма у детей чаще всего возникают в результате общего недоразвития речи, когда страдают и фонетико–

фонематическая и лексико–грамматическая системы речи. Ошибки при отсутствии коррекционных занятий сохраняются в письме школьников и в последующие годы. Поэтому чрезвычайно важным является раннее выявление нарушений письма у младших школьников.

Для обозначения недостатков письменной речи употребляется термин «дисграфия» (от лат. «графо» – пишу). Частица «дис» указывает на качественное нарушение процесса.

Дисграфия – частичное расстройство процесса письма, проявляющееся в специфических и стойких ошибках, обусловленное несформированностью или нарушением психологических функций, обеспечивающих процесс письма.

Дисграфия у детей – это, в большинстве случаев, частичное нарушение формирования и полноценного использования письма (т. е. затруднение в овладении письмом).

Принято выделять аграфию – полную неспособность овладения письмом или его полную утрату и дисграфию, при которой письмо хотя и нарушено, однако как средство общения (хоть и в искаженном виде) оно функционирует.

Степень выраженности дисграфии может быть различной (один вид ошибок или многообразие ошибок).

Рассмотрим классификацию дисграфии. Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена). Выделяются следующие виды дисграфий: 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 [22].

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.

Артикуляторно–акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринолалии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций).

2. Акустическая дисграфия – это дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем).

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», «лубит», «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 – к). При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, является нормальным.

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 процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка 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 (идет дождь – «идедошь», в доме – «вдоме»); раздельное написание слова (белая береза растет у окна – «белабе заратет ока»); раздельное написание приставки и корня слова (наступила – «на ступила»).

4. Аграмматическая дисграфия (охарактеризована в работах Р.Е. Левиной, Р.И. Лалаевой). Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых [10].

В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями [8].

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 гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве.

При литературной дисграфии наблюдается нарушение узнавания и воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако при написании слова наблюдаются искажения, замены букв оптического характера. К оптической дисграфии относится и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга [21].

Таким образом, дисграфия является одним из проявлений системного недоразвития речи, которое охватывает все стороны речевого развития

ребёнка, а также ряд его неречевых функций. Очень важна своевременная коррекционная работа с логопедом.

Симптоматика дисграфии.

Основными симптомами дисграфии являются специфические (т.е. не связанные с применением орфографических правил) ошибки, которые носят стойкий характер, и возникновение которых не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка или с нерегулярностью его школьного обучения. И.Н.Садовникова применяет принцип поуровневого анализа специфических ошибок. Это позволило выделить три группы специфических ошибок:

- ошибки на уровне буквы и слога;
- ошибки на уровне слова;
- ошибки на уровне предложения (словосочетания) [18].

Ошибки на уровне буквы и слога

Это наиболее многочисленная и разнообразная по типам группа ошибок. Рассмотрим в первую очередь ошибки, отражающие трудности формирования фонематического (звукового) анализа; затем – ошибки фонематического восприятия (т.е. дифференциации фонем), а далее – ошибки иной природы.

Ошибки звукового анализа

Д.Б.Эльконин определял звуковой анализ как действие по установлению последовательности и количества звуков в составе слова. В.К. Орфинская выделяла простые и сложные формы фонематического анализа, среди которых - узнавание звука среди других фонем и вычленение его из слова в начальной позиции, а также полный звуковой анализ слов. Простые формы анализа формируются в норме спонтанно – до поступления ребенка в школу, а сложные – уже в процессе обучения грамоте. Несформированность действия звукового анализа проявляется в письме в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв либо слогов.

Ошибки фонематического восприятия [18].

В основе таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико–артикуляционное сходство. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков.

Это может иметь место при:

–нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы;

–нечетком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство.

По акустико–артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные; лабиализованные гласные; сонорные; свистящие и шипящие; аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов.

Смешение букв по кинетическому сходству

Исследователи традиционно объясняют любые смешения либо акустико–артикуляционным сходством фонем, либо оптическим сходством букв – равно для чтения и письма. Смешение букв по кинетическому сходству не следует воспринимать как безобидные «описки» на том основании, что они не связаны ни с произносительной стороной речи, ни с правилами орфографии. Такие ошибки могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения, хотя конфигурация букв рукописного и печатного шрифта различна.

Письменная речь – это вид умственной деятельности.

Письменная речь в отличие от устной формируется в условиях целенаправленного обучения, т.е. механизмы письменной речи создаются в период обучения грамоте и усовершенствуются в ходе дальнейшего образования. Овладение грамотой – это сложная умственная деятельность, которая требует достаточной зрелости многих психических и физических функций ребёнка.

Письмо представляет собой навык и вид графомоторной деятельности. По утверждению А.Н. Корнева, навык письма связан с устной речью и её

закономерностями, но имеет собственную психологическую, сенсомоторную базу, обеспечивающую практическую реализацию всех форм письма. Как вид деятельности письмо включает три основные операции:

1. Анализ звукового состава слова. Первое условие письма – определение последовательности звуков в слове. Второе условие – уточнение звуков, т.е. различение глухих и звонких, твёрдых и мягких, а также свистящих и шипящих фонем (речевых звуков).

2. Перевод фонем в графемы (письменные знаки) с учётом правильного написания их элементов. Это означает, что ребёнок должен представлять себе буквы, составляющие данное слово, их правильное написание (часто дети «зеркалят» буквы, например: И – N, Я – R).

3.«Перешифровка» зрительных схем букв в систему последовательных движений глаз и руки, необходимых для записи слова [6].

Каждая из них является самостоятельным навыком (подсистемой) и имеет соответствующее психологическое обеспечение.

В психологическое содержание процесса письма также входят следующие операции.

Звуковой анализ слова. Этот этап включает несколько специальных операций. Прежде всего, из звукового потока должна быть выделена серия звучаний, определяющих переданную информацию. Затем речевой поток расчленяется, происходит фонемное распознавание – перевод слышимых звуков слова в чёткие, обобщённые речевые звуки – фонемы. А.Р. Лурия подчеркивает важность дальнейшего фонематического анализа слова, подлежащего написанию, который предполагает определение количества и последовательности звуков. Для последующей записи выделенных звуков слова необходимо сохранение их в памяти [12].

Фонематическое восприятие и фонематический анализ осуществляются взаимодействием речеслухового и речедвигательного анализаторов. Фонематические представления, таким образом, являются результатом межанализаторной интеграции слуховых и кинестетических образов.

Уточнение звукового состава слова осуществляется при помощи проговаривания. Громкое, шёпотное, внутреннее проговаривание позволяет уточнить подлежащие написанию звуки, отделить близкие звуки друг от друга и превратить недостаточно ясные звуковые нюансы в четкие фонемы. При нарушениях артикуляционного праксиса возможны смешения фонем по артикуляционному признаку, что неизбежно приведёт к замене букв на письме. Причинная связь между дефектами артикуляции и отклонениями в формировании письма у детей с аномалиями артикуляционного аппарата, установлена в исследованиях: Р.М.Боскис, Р.Е.Левиной, Л.Ф.Спировой, Т.В.Чиркиной, З.А.Репиной, Н.А.Никашиной, Л.К.Назаровой, А.Б.Ольхина. Таким образом, в состав функциональной системы письма входят такие структурные компоненты, как переработка слухоречевой и кинестетической информации.

За звуковым анализом слова следует перевод выделенных фонем и их комплексов в зрительную графическую схему. Ученик должен зрительно представлять графическое начертание буквы, которая должна быть в дальнейшем написана. Реализация данного навыка на начальной стадии обучения грамоте происходит в два этапа: сначала выполняется фонологическое структурирование звуковой стороны слова, т.е. установление временной последовательности фонем, из которых оно состоит, а затем производится трансформация временной последовательности фонем в пространственную последовательность букв.

Процесс трансформации временной последовательности фонем в пространственный ряд графем протекает у ребёнка практически параллельно с фонематическим анализом и графо–моторными операциями записи букв. Это требует довольно сложной координации перечисленных сенсомоторных процессов и, что особенно важно, оптимальной концентрации и распределения внимания во время их протекания. Как фонематический анализ, так и буквенная запись слов являются сукцессивными процессами, которые представляют собой легкоуязвимую предпосылку интеллекта и страдают даже

при лёгких резидуально–органических поражениях центральной нервной системы. Если способность к удержанию в кратковременной памяти временной последовательности звуков или символов у ребёнка нарушена, это неизбежно сказывается на овладении письмом. Кроме того, для уточнения, как самих движений, так и их направления необходима зрительно-моторная координация, а значит – переработка полимодальной информации. Таким образом, письмо включает далее такие функциональные компоненты, как переработка зрительной и полимодальной (зрительно-пространственной) информации.

Превращение подлежащих написанию оптических знаков – графем в нужные графические начертания – кинемы (графо–моторные навыки) является конечным эффекторным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Процесс письма предполагает программирование серии сложных, тонких движений руки, которые плавно переходят друг в друга и образуют, по выражению А.Р.Лурия, сложные «кинетические мелодии». Таким образом, серийную организацию движений следует считать важным структурным компонентом письма [12].

Таким образом, для правильного письма обязательно наличие таких компонентов, как: переработка слухоречевой, кинестетической, зрительной и полимодальной информации; программирование, регуляция и контроль акта письма; серийная организация артикуляционных движений и тонких движений рук; избирательная активация.

Р.Е. Левина отмечает, что в русском правописании имеются различные принципы, характеризующие отношение звука и буквы, такие, например, как фонетический (при котором нет расхождения между графемой и произношением фонем; графема служит выражением звука, обобщённого из всех оттенков и условий звучания) и морфологический (основан на умении выделить фонему из различных морфологических условий языка, в которых она встречается). Отношения графемы к фонеме и к различным её звуковым

выражениям характеризуют процессы звукового анализа, на которые опирается развитие правильного письма [10].

Аналитико–синтетический принцип обучения письму в том виде, как он сложился в России, базируется на нескольких обязательных условиях, без которых овладение письмом представляется невозможным:

–осознание фонематической структуры слов и овладение навыком фонематического анализа;

–полноценное овладение слухо–произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка;

–владение синтаксическим членением речевого потока на предложения и слова;

–овладение полным набором звукобуквенных ассоциаций, т.е. правил символизации фонем русского языка по законам графики;

–владение базовыми навыками каллиграфии, т.е. полным набором моторных образов – кинем (строчных и прописных) и правил их соединения.

Несформированность любого из компонентов делает овладение письмом почти невозможным. Жёсткость алгоритма обучения грамоте существующих программ заключается как в приёмах обучения, так в сроках и последовательности формирования перечисленных навыков. Всё это существенно повышает риск возникновения нарушений письма в случаях незрелости тех или иных предпосылок.

Говоря о физиологической основе письма необходимо отметить, что овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом, видимым и записываемым, поэтому процесс письма и обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

#### **1.4.Современные подходы к коррекции дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы**

А. Н. Корнев [13] отмечает, что дисграфия — явление, возникающее на пересечении биолого-психологических и социокультурных закономерностей, поэтому его диагностика должна включать широкий ассортимент клинико-психологических и психолого-педагогических методик. В процессе обследования должны принимать участие по меньшей мере три специалиста: психиатр, психолог и логопед.

Е. А. Логинова [20] считает, что цель обследования заключается в определении возможных механизмов расстройства письма, выявлении структуры дисграфического дефекта, характера и степени выраженности нарушений составляющих ее компонентов. В процессе обследования обязательно следует учитывать не только то, чем ребенок пока не владеет, но и имеющиеся у него возможности. Анализ результатов обследования позволяет логопеду определить индивидуальную педагогическую стратегию в коррекционной работе, ее отправные моменты, ведущие и сопровождающие направления.

Содержание логопедического обследования школьников включает в себя изучение у детей состояния устной и письменной речи, невербальных компонентов, входящих в состав функциональной системы письма и чтения.

Для обследования навыков письма учащимися И. Н. Садовникова [38] предлагает следующие виды работ:

1. Списать слова, написанные рукописным шрифтом: *леи, жук, снег, бант, мышка, песеи, коньки, зебра, дятел, муха, вагон, майка, осень, вечер, желудь, вагон, индюк.*

2. Списать слова, написанные печатным шрифтом: *плащ, крот, аист, флажок, насекомое, березка, лесенка, ученик, трещина, веселье.*

3. Записать под диктовку строчные буквы: *б, г, е, ж, ц, ы, х, м, ю, в, э, ш, й, т, и*. Каждая буква должна быть написана отдельно.

4. Записать под диктовку прописные буквы: *Д, Ф, Ч, У, Ё, Щ, К, В, З, Г, С, Р, Л, Ц, Б*.

5. Записать под диктовку слоги: *ор, ми, ся, уп, оде, сту, окн, злы, ант, жде, круп, взле, хвы, урн, оста, щац*.

6. Записать под диктовку слова: *шар, стул, грач, пишу, сила, книга, правда, клубок, трава, упал, береза, ступенечка, больной, убежать*.

7. Записать предложение после однократного прослушивания: *У ёлки пушистый зайчик*.

8. Списать печатный текст.

В зависимости от возраста подбирается соответствующий текст.

9. Списать рукописный текст.

10. Написать диктант.

Тексты диктантов подбираются в соответствии с возрастом и продолжительностью обучения.

11. Записать названия картинок (например, чайник, лампа, замок, очки, клоун, елка и др.)

12. Составить и записать короткий рассказ по картинке или серии сюжетных картинок.

Т. Б. Филичева [39] так же предлагает начинать обследование письма с самых простых заданий. Наиболее доступно для ребенка задание сложить слова из разрезной азбуки.

Логопед показывает картинки с изображениями предметов и складывает соответствующие слова. Вначале для облегчения задания можно давать ребенку не все буквы азбуки, а лишь те, из которых состоит то или иное слово. Например, если на картинке изображен кот, нужно дать ребенку буквы О, Т, К. Если задание будет выполнено правильно, ребенку предоставляют все буквы азбуки.

Далее приступают непосредственно к письму, также начиная с наиболее

легких вариантов:

### 1. Написание слов по картинкам.

Ребенку предлагаются картинки с изображениями хорошо знакомых ему предметов повседневного обихода. Картинки следует подбирать так, чтобы слова были различной сложности (стечение согласных, сложная слоговая структура, сочетание смешиваемых звуков), например, *сковорода, скворечник, карандаш, ножницы, телевизор, магнитофон, пирамида, баранки, лыжи, коньки, шуба, старушка, бабушка, сушки, гриб, спички, зажигалка, коробочка, щипцы, клещи, чулки, зубы.*

Логопед дает задание написать названия предметов, изображенных на картинках.

### 2. Написание предложений по картинкам.

Ребенку дают сначала предметные картинки, затем сюжетные и, наконец, серии картинок. Он должен сначала составить предложения, а затем написать их.

Помимо перечисленных выше приемов, навык письма у детей проверяют с помощью слуховых диктантов.

Диктанты для проверки подбирают и составляют таким образом, чтобы они включали в себя слова со звуками, близкими по звучанию или сходными по артикуляции.

Кроме того, диктанты, предлагаемые детям при обследовании, должны соответствовать всем требованиям школьной программы по русскому языку (и, конечно, возрасту ребенка).

И. Н. Садовникова [30] отмечает, что тексты для диагностических работ подбираются учителем – логопедом с учетом возраста детей и продолжительности их обучения (начало, середина, конец учебного года). При этом они должны быть доступными и содержать речевой материал, насыщенный звуками всех фонетических групп, включающий слова различной звуко-слоговой структуры.

По мнению Т. Б. Филичевой [39], особое значение имеет проверка

навыков самостоятельного письма, дающая возможность выявить такие ошибки, которые не могут быть обнаружены при письме под диктовку (например, аграмматизм, бедность словарного запаса, неточное употребление слов и предлогов и т.д.). Такое самостоятельное письмо позволяет также понять, в какой мере ребенок владеет письменной речью в целом.

Для проверки навыков самостоятельного письма детям предлагают подробно описать сюжетную картинку или составить письменный рассказ по серии картин. Можно попросить ребенка описать события прошедшего дня, прошедшего праздника, просмотренного кинофильма, прочитанной книги.

При обследовании навыков письма необходимо учитывать характер процесса письма, т. е. может ли ребенок сразу фонетически правильно записать слово или проговаривает его по несколько раз, ища нужный звук; вносит ли он поправки (зачеркивает, перечитывает и снова исправляет) или совсем не может и не пытается найти ошибки и т.д.

Р. И. Лалаева [15] указывает, что особое внимание следует обращать на специфические ошибки.

К специфическим дисграфическим ошибкам относятся следующие:

*1. Специфические фонетические замены.*

Это ошибки, указывающие на недостаточность различения звуков, принадлежащих к одной группе или к разным группам, различающимся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Сюда относится замена и смешение букв, обозначающих свистящие и шипящие звуки, звонкие и глухие, мягкие и твердые, *р* и *л*, замена букв, обозначающих гласные звуки.

*2. Нарушение слоговой структуры слова.*

Сюда относятся ошибки, свидетельствующие о недостаточной четкости звукового анализа, о неумении не только уточнять и выделять звуки и слова, но и устанавливать их последовательность. Это пропуск отдельных букв и целых слогов, перестановка букв или слогов, раздельное написание частей одного слова и слитное написание двух слов.

*3. Грамматические ошибки.*

Эти ошибки указывают на незаконченность процесса формирования грамматического оформления письменной речи. К ним относится пропуск или неверное употребление предлогов, служебных слов, падежных окончаний, неверное согласование слов, ошибки в управлении. Именно описанные выше категории специфических ошибок позволяют установить у ребенка дисграфию, поэтому они считаются диагностическими.

Помимо указанных специфических ошибок, у дисграфиков отмечаются и другие, характерные для всех детей, у которых еще недостаточно сформировались навыки правильного письма.

К ошибкам, сопутствующим дисграфии, относятся следующие:

#### *1. Орфографические ошибки.*

Ошибки на правописание у дисграфиков более многочисленны, чем у детей, еще не овладевших полностью грамотным письмом. Причем преобладают ошибки на буквы, обозначающие безударные гласные, сомнительные или непроизносимые согласные, на написание звонких и глухих звуков в конце слова, на обозначение смягчения согласных.

#### *2. Графические ошибки.*

Это замены букв по графическому сходству (вместо И пишется Ш и наоборот, вместо Л — М и наоборот и т. д.) и по графическому признаку (вместо Б — Д и наоборот, вместо Т — Ш и т.п.).

Р. Е. Левина [19] отмечает, что при обследовании письма следует обращать внимание на характер процесса письма: может ли ребенок сразу фонетически правильно записать слово или проговаривает его по нескольку раз, ищет нужный звук и соответствующую букву, на встретившиеся при этом трудности и ошибки.

И. Н. Садовникова [30] отмечает, что заключение о нарушениях письма не должно основываться на материале одной - двух работ ученика. Классные тетради по мере их заполнения предъявляются ребенком логопеду — для изучения характера специфических ошибок и их частотности. В этом случае все пометки логопеда выносятся на поле каждой страницы, а затем — суммарно

– на последнюю страницу тетради.

Следующий шаг – внесение полученных данных в сводную таблицу учета специфических ошибок – отдельно на каждого ученика - по всем скомплектованным группам, что в свою очередь позволяет в дальнейшей работе вычленять в таком «речевом профиле» каждой группы общее и индивидуальное и в соответствии с этим строить коррекционное обучение. Предлагаемая схема учета ошибок базируется на классификации специфических ошибок письма, принимающей во внимание патогенетические механизмы даже при внешнем сходстве некоторых симптомов дисграфии.

Е. А. Логинова [20] отмечает, что при проведении логопедической диагностики детей с ЗПР представляется оправданным некоторое расширение общепринятых схем обследования, что обусловлено сложностью структуры дисграфии у этих школьников. Так, например, можно дополнить разделы схемы обследования, направленные на изучение двигательных и зрительно-пространственных функций, включив в них тесты на проверку зрительно-моторной и слухо-моторной координации.

Сенсомоторные и графические пробы, требующие слуховой и зрительной дифференциации элементов, распределения внимания, активной работы памяти и четкой организации движений руки, позволят логопеду значительно расширить информацию о ребенке. Этой же цели послужит исследование у школьника с дисграфией ориентировки в пространстве и времени. Недостаточная ориентировка может обусловить трудности ребенка в различении форм времени и видов глагола, в усвоении пространственных и временных предлогов и в их правильном обозначении на письме.

И. Н. Садовникова [30] указывает, что в обследовании школьников с дисграфией невозможно обойтись без диагностики состояния когнитивных функций и интеллекта, что традиционно относят к психологической диагностике. Например, у школьников с ЗПР, страдающих дисграфией, часто отмечаются низкие показатели слухоречевой памяти. Это нужно

учитывать в коррекционной работе, включая в нее упражнения по использованию ребенком различных приемов запоминания, повышающих продуктивность памяти.

Для правильной организации коррекционной работы важно изучить у школьников с дисграфией особенности состояния внимания и произвольной регуляции действий. Процесс письма — сложно организованный и первоначально очень трудный для ребенка вид деятельности, и его успешность во многом зависит от полноценной концентрации внимания, умения контролировать себя в процессе записи, способности сохранять продуктивность в работе благодаря выносливости и устойчивости внимания. Проверив особенности внимания с помощью специальных тестов и наблюдений за процессом письма учащегося, логопед во многих случаях сочтет необходимым включить в логопедическую работу формирование у детей внимания и самоконтроля при письме. Можно также порекомендовать логопедам при обследовании детей с ЗПР использовать тесты, выявляющие уровень развития интеллектуальных способностей, форм и операций мышления, так как обобщение, анализ и синтез являются основой формирования метаязыковых способностей (произвольных, осознанных операций с языковыми единицами).

Еще одним аргументом в обоснование необходимости включения в обследование детей с дисграфией психологической диагностики может служить то, что она позволяет оценить уровень и особенности интеллектуального развития ребенка - канала наиболее полноценного восприятия и переработки информации. Сообразно современным тенденциям в психологии и педагогике, полноценная организация коррекционно-обучающего воздействия невозможна без таких знаний.

Таким образом, диагностика нарушений письма включает в себя несколько этапов, на каждом из которых детям предъявляются задания различной степени сложности. Выявляется уровень сформированности таких процессов письма, как списывание, письмо под диктовку, составление

рассказа по картинке, по серии сюжетных картинок и др. Определяется также состояние зрительно-моторной и слухо-моторной координации, ориентировки в пространстве, сформированность зрительно-пространственного гнозиса, процессов анализа и синтеза. Проводится исследование высших психических функций – мышления, памяти, внимания, восприятия и др. Начинается обследование с самых простых заданий, затем предлагаются более сложные. Для определения уровня сформированности у учащихся навыков письменной речи учитель-логопед анализирует письменные работы детей, отмечая при этом виды, характер и степень выраженности допущенных ими специфических ошибок.

В последнее время в некоторых массовых школах встречаются дети с задержкой психического развития, которые обучаются в обычных начальных классах массовых школ по общеобразовательной программе. При этом такие ученики не могут получить необходимую квалифицированную помощь, к ним предъявляются требования общие для всех учащихся класса; методы обучения и воспитания, рассчитанные на здоровых детей. При таком подходе дети этой категории становятся неуспевающими. При условии длительной неуспеваемости у учащихся с задержкой психического развития, сочетающейся с личностной эмоционально-волевой незрелостью, формируется негативное отношение к учёбе, невротизация, нарушения дисциплины, вторично развивается педагогическая запущенность.

Учащиеся с задержкой психического развития (ЗПР) в целом имеют недоразвитие познавательной деятельности, обусловленное чаще всего слабовыраженной органической недостаточностью центральной нервной системы вследствие минимальной мозговой дисфункции. Недоразвитие высших психических функций памяти, внимания, сложных видов восприятия, мышления приводят к тому, что эти дети испытывают серьёзные трудности при адаптации к школе и в процессе обучения. В основе школьных трудностей лежит не интеллектуальная недостаточность, а нарушение в умственной работоспособности. В отличие от УО в структуре нарушений при ЗПР – нет

тотальности в недоразвитии высших психических функций. Поэтому детям с ЗПР целесообразно оказывать комплексную психолого–педагогическую помощь, включающую индивидуальный подход учителя при обучении, индивидуальные занятия с логопедом, психологом, дефектологом в сочетании с медикаментозной терапией по индивидуальным показаниям. При условии своевременности подобной помощи такой ребёнок сможет учиться по программе массовой школы. Однако такая помощь может быть оказана в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VII вида, либо в классе, где обучаются школьники по программам VII вида либо по индивидуальным планам обучения в общеобразовательных классах. Педагоги, работающие в таких классах, имеют возможность для индивидуальной работы с каждым учеником. При обучении и воспитании таких детей необходимо применение специальных коррекционных приёмов, соблюдение щадящего режима дня, питания, прогулок. Обязательным условием полноценного развития личности ребёнка с ЗПР является создание коррекционной среды.

По мнению А. Н. Корнева [13], система оказания помощи детям с дисграфией определяется комплексом проблем, стоящих перед этими детьми. Задачу следует понимать шире, чем только обучение письму или чтению. Достижение социальной адаптации - вот главная цель коррекции.

Трудности в письменной речи - важная, но не единственная причина дезадаптации таких детей. Дислексия и дисграфия - это большой синдром, включающий нарушения предпосылок интеллекта, когнитивную незрелость, языковую недостаточность, фрустрационные нарушения, соответствующие поведенческие реакции и, наконец, непосредственно нарушения письменной речи. В лечебно-коррекционной работе должны быть предусмотрены все перечисленные проявления дезадаптации, поэтому помощь должна быть комплексной и осуществляться группой специалистов: психиатром (невропатологом), психологом, логопедом и учителем.

Основными разделами коррекционной работы являются следующие: психотерапевтическая работа с ребенком и семьей, медикаментозное лечение

и педагогические мероприятия. Каждый из них имеет свою специфику, но есть и общие принципы, на которых должен основываться весь комплекс мероприятий. Некоторые из них будут приведены ниже.

Е. В. Мазанова [23] отмечает, что при оптической форме дисграфии у детей наблюдается нарушение зрительного восприятия, анализа и синтеза, а также моторных координации, неточность представлений о форме и цвете, величине предмета, недоразвитие памяти, пространственного восприятия и представлений, трудности оптико-пространственного анализа, несформированность оптического образа буквы. Смешивание букв по кинетическому и оптическому сходству не следует принимать за обыкновенные «описки», так как они не связаны ни с произношением, ни с правилами орфографии. Такие ошибки могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения. Нарушение письма у ребенка носит стойкий системный характер, поэтому коррекционная работа должна быть направлена на речевую систему в целом, а не только на устранение изолированного дефекта.

Для проведения эффективной коррекционной работы с детьми при оптической форме дисграфии логопеду нужно принять во внимание ранние сроки начала коррекционной работы, комплексность мероприятий, направленных на преодоление специфических ошибок, своевременно подключить к выполнению домашних заданий родителей.

М. А. Поваляева [27] отмечает, что в коррекционной работе широко используется метод обходных путей, опора на сохранные анализаторы: слуховой, двигательный, тактильный; на мыслительную деятельность.

Необходимо четко дифференцировать письменные нарушения. При замене букв необходимо убедиться в том, что они действительно имеют «зрительное» происхождение. Ведь буквы Ш-Щ, Ц-Щ могут смешиваться на письме не только из-за оптического сходства, но и по причине неразличения на слух соответствующих звуков. Необходима двойная проверка: если ребенок свободно различает на слух соответствующие звуки в словах типа ЦЕЛЬ –

ЩЕЛЬ, ЦЕЛИ – ЩЕЛИ, то дело здесь действительно в затруднениях зрительного порядка.

Р. И. Лалаева и Л. В. Бенедиктова [15] обращают особое внимание, что в работе по устранению нарушений письма необходимо опираться на следующие основные логопедические принципы:

- патогенетический принцип (принцип учета механизма данного нарушения);
- принцип учета «зоны ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому);
- принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции;
- принцип учета психологической структуры процесса чтения и письма и характера нарушения речевой деятельности;
- принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений чтения и письма;
- принцип комплексности;
- принцип системности;
- принцип деятельностного подхода;
- принцип поэтапного (пошагового) формирования психических функций;
- онтогенетический принцип.

При устранении специфических нарушений письменной речи у ребенка, по мнению Е. В. Мазановой [23], необходимо:

1. Уточнить и расширить объем зрительной памяти.
2. Формировать и развивать зрительное восприятие и представления.
3. Развивать зрительный анализ и синтез.
4. Развивать зрительно-моторные координации.
5. Формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения.
6. Учить дифференциации смешиваемых по оптическим признакам букв.

Для лучшего усвоения образа букв ребенку традиционно предлагается:

- ощупывать, вырезать, лепить их из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, определять сходство и различие оптически сходных букв и т.д. (Р.И. Лалаева);

- конструировать и реконструировать буквы из элементов (В.А.Ковшиков);

- ряд упражнений по развитию зрительного, зрительно-пространственного восприятия, памяти и анализа на предметах и геометрических фигурах;

- проводить дифференциацию букв, сходных по начертанию, в письменных упражнениях.

О. М. Коваленко [12] выделяет следующие принципы дифференциации оптически сходных букв при оптической дисграфии:

- использование образов реальных предметов в качестве опор дифференцируемых букв;

- недопустимость включения в занятие заданий, направленных на развитие фонематического анализа и синтеза;

- конструирование или запись смешиваемых букв перед прописыванием их зрительного образа в воздухе с одновременным анализом сходства и различия.

Одним из принципиально важных положений коррекционных занятий, по мнению Е. А. Логиновой [20], является правильное сочетание подготовительного и основного этапов коррекционного обучения.

Главными целями *подготовительного этапа* являются уточнение данных, полученных в процессе логопедического обследования, определение стратегии основного этапа и создание предпосылок его эффективности. Для более полной реализации дифференцированного подхода коррекционное воздействие в начале работы лучше осуществлять в форме индивидуальных занятий. Такая форма занятий дает возможность варьировать их организацию и содержание, выбор методов воздействия, дозировку основного и дополнительного материала с учетом особенностей каждого ребенка.

На *основном этапе* коррекционной работы в процессе систематических логопедических занятий решаются задачи преодоления

дисграфии, совершенствования письма детей, оказания им помощи в овладении учебной программой по родному языку. Содержание занятий основного этапа коррекции опирается на традиционные направления логопедической работы по преодолению дисграфии у школьников; проводятся групповые занятия. Однако логопед осуществляет также и индивидуальную работу, которая планируется с учетом недостаточного усвоения материала занятий кем-либо из детей.

Одним из важных условий правильной организации коррекционной работы является то, что она должна учитывать особенности психического и соматического здоровья этих детей. Учебный день школьников с ЗПР не должен быть перегружен, поэтому время проведения логопедических занятий и их длительность согласовываются с недельной учебной нагрузкой детей.

Для лучшего усвоения учебного материала школьники с ЗПР нуждаются в его значительной детализации, так как затрудняются в установлении связей между предшествующим и последующим материалом. Дети также нуждаются в большом количестве наглядного материала, что значительно облегчает восприятие. Школьникам с ЗПР необходимо неоднократное приведение образца выполнения какого-либо задания с подробным анализом каждого из производимых действий. Инструкции по выполнению заданий должны быть точны и на начальных этапах работы не содержать нескольких требований.

Е. В. Мазанова [23] предлагает проводить коррекционную работу в четыре этапа.

*1-й этап. Организационный.*

*Цели и задачи:*

1. Проведение первичного обследования.
2. Оформление документации и планирование работы.

Сообщение результатов обследования всем участникам педагогического процесса (для совместной коррекционной работы). Работа на этом этапе

проводится с 1 по 15 сентября. На данном этапе работы предусмотрены беседы, обследование (первичное и углубленное), выступления на родительских собраниях и т.д.

*2-й этап. Подготовительный.*

*Цели и задачи:*

1. Развитие у детей зрительного восприятия и узнавания предметов.

- Развитие зрительного гнозиса:

а) развитие восприятия цвета;

б) развитие восприятия формы;

в) развитие восприятия размера и величины.

- Развитие буквенного гнозиса:

а) развитие восприятия цвета букв;

б) развитие восприятия формы, размера и величины предметов и букв;

в) дифференциация расположения элементов букв.

М. А. Поваляева [27] на этом этапе предлагает начинать работу с решения простых зрительных задач:

- назвать деревья, овощи, мебель, изображенные на картинках (Рис. 1 приложения);

- назвать предметы по их контурам (Рис. 2);

- назвать недорисованные предметы;

- назвать перечеркнутые изображения;

- выделить предметные, контурные изображения, наложенные друг на друга;

- «Что напутал художник?» (Рис. 3);

- подбор одинаковых полосок по цвету: «Найди аналогичную»;

- «Нарисуй пропущенную фигуру» (Рис. 4);

- дорисовывание незаконченных контуров, кругов, треугольников;

- составление разрезных картинок (см. приложение);

- конструирование из спичек, палочек и др.

Для развития буквенного гнозиса используются следующие упражнения:

- найти заданную букву среди других (после длительного и кратковременного предъявления);
- сравнить одни и те же буквы, но написанные разным шрифтом (печатным и рукописным);
- дописать букву; выделить буквы, наложенные друг на друга;
- на фоне контурных изображений найти спрятавшуюся букву (Рис. 5);
- обвести контур буквы, заштриховать ее.

2. Развитие зрительного анализа и синтеза.

3. Уточнение и расширение объёма зрительной памяти (зрительного мнезиса):

а) развитие запоминания формы предметов;

б) развитие запоминания цвета;

в) развитие запоминания последовательности и количества букв и предметов (вначале проводим работу по развитию зрительной памяти, рассматривая предметы, потом - геометрические фигуры и лишь затем - буквы).

М. А. Поваляева [27] предлагает для этого следующие задания:

- «Что изменилось?» Используется 5 – 6 картинок, одну из них незаметно убирают и просят назвать, чего не стало;

- запомнив буквы (цифры или фигуры) от 3 до 5, затем выбрать их среди других;

- зрительные диктанты «Продолжи строку» и др.

4. Формирование пространственного восприятия и представлений.

а) ориентировка в схеме собственного тела;

б) дифференциация правых и левых частей предмета;

в) ориентировка в окружающем пространстве.

М. А. Поваляева [27] рекомендует учитывать особенности и последовательность формирования пространственного восприятия в онтогенезе, психологическую структуру оптико-пространственного гнозиса и праксиса, состояние этих функций у детей с нарушением письма.

Исходным в работе является осознание детьми схемы собственного тела, определение направления в пространстве, ориентировка в окружающем «малом пространстве». Далее – определение последовательности предметов или их изображений и графических знаков. Затем изучается тема «Предлоги» (в, на, под, между и др.).

Дифференциация правой и левой частей тела включает в себя:

- поднять правую (левую) руку по заданию;
- поднять карандаш правой рукой, книгу – левой; показать правую (левую) ногу, уши, глаза; показать левой рукой правый глаз и т.д.
- показать правые (левые) части тела у человека, сидящего напротив;
- для определения направления в пространстве: вытянуть в сторону правую руку, перечислить все предметы, находящиеся с этой стороны; повернуть голову направо, наклонить к левому плечу и т.д.
- схема тела человека, стоящего напротив: лицом к детям – поднять правую руку – дети повторяют. Затем, стоя попарно друг к другу, определить сначала у себя, затем у товарища левую руку, правое плечо;
- рисование узоров и фигур по клеточкам (по образцу, под диктовку) и т.д.

На этом этапе рекомендуется также проведение работы по уточнению пространственного расположения букв:

- найти букву в ряду сходных: ШЩ ЦЩ ОЮ СО ЫИ ВЗ БВ (см. приложение);
- срисовать фигуру или букву по образцу; реконструировать (преобразовать) букву: Ы-Ь-Ъ-Б-В-З;
- реконструировать букву, изменяя пространственное расположение элементов: Р-Ь; И-Н-П; Г-Т; Л-Х; Е-Ш; Р-Я; Ы-Ы;
- определять различия сходных фигур, букв: З-В, Р-В, Ф;
- показать правильную букву среди неправильных;
- достраивание буквы или дописывание недостающих элементов.

5. Формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения.

## 6. Развитие зрительно-моторных координации.

Работа на этом этапе проводится в начале обучения. На данном этапе работы предусмотрено проведение бесед, фронтальных и индивидуальных занятий.

*3-й этап. Основной.*

*Цели и задачи:*

1. Закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме.
2. Автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв.
3. Дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв.
  - Дифференциация гласных букв:
    - а) изолированно (написание);
    - б) в слогах и в словах;
    - в) в словосочетаниях;
    - г) в предложениях и тексте.
  - Дифференциация гласных и согласных букв:
    - а) изолированно;
    - б) в слогах и словах;
    - в) в словосочетаниях;
    - г) в предложениях и тексте.
  - Дифференциация согласных:
    - а) изолированно;
    - б) в слогах и в словах;
    - в) в словосочетании;
    - г) в предложениях и тексте.

Работа на этом этапе проводится на протяжении всего периода обучения. Во всех упражнениях на этом этапе главной целью является закрепление связи между фонемой – артикулемой – кинемой. Для контроля включаются все четыре анализатора: слуховой, зрительный, двигательный, тактильно-вибрационный.

*4-й этап. Заключительный.*

*Цели и задачи:*

1. Закрепление полученных навыков.
2. Перенос полученных знаний на другие виды деятельности.

Работа на данном этапе проводится в конце обучения.

Е. А. Логинова [20] акцентирует внимание на том, что одним из важнейших условий в организации коррекционно-педагогической работы с детьми является дифференцированный подход в выборе педагогической стратегии с каждым ребенком. В работе по преодолению дисграфии у детей с ЗПР такой подход может осуществляться на основе учета следующих факторов:

1. *Неоднородность структуры дисграфии у школьников с ЗПР.* У многих детей на первый план в структуре нарушения выступает недостаточное или дисгармоничное развитие невербальных функций, что отрицательно сказывается и на языковых возможностях детей. У других детей доминирующим в структуре нарушения письма может являться недоразвитие различных сторон речевой функциональной системы, обуславливающее нарушение формирования произвольных операций с языковыми элементами при письме. У третьих — при нарушении или, возможно, даже потенциально сохранных структурных компонентах функциональной системы письма наблюдается значительная неполноценность самоконтроля, препятствующая успешному протеканию письма как вида целенаправленной деятельности. Учет неполноценных звеньев необходим для выработки индивидуальной педагогической стратегии в коррекции дисграфии у определенного ребенка.
2. *Степень неполноценности психических функций, входящих в структуру письма.* У школьников с дисграфией, в том числе имеющих сходные нарушения в структуре данного расстройства, степень и характер неполноценности той или иной функции не являются

одинаковыми. Дифференцированный подход в организации логопедической работы с детьми предполагает учет степени несформированности психических функций и зоны их ближайшего развития.

3. *Индивидуальные психологические особенности детей.* В процессе коррекционного воздействия должны учитываться: уровень общего развития, особенности интеллектуальной деятельности, степень самостоятельности и организованности, преобладающий фон настроения, интересы, самооценка. Большое внимание должно уделяться учету присущих каждому ребенку особенностей динамики поведения и деятельности, зависящих не только от мотивации, психосоматического состояния, своеобразия приобретенного опыта учебной деятельности, но и от свойств темперамента ребенка, его эмоциональной и общей активности (моторной, интеллектуальной, коммуникативной). В процессе логопедической работы должна учитываться степень познавательной активности школьников и характер средств, способствующих ее повышению в каждом конкретном случае.

Таким образом, анализируя современные подходы по преодолению дисграфии у детей с ЗПР мы констатируем, что коррекционно-развивающая работа должна проводиться поэтапно и включать в себя не только работу по исправлению письменной речи, но и комплекс заданий и упражнений, способствующих активизации познавательной деятельности, уточнению и расширению объема зрительной памяти, развитию зрительного восприятия, анализа и синтеза, зрительно-моторной координации. Все психолого-педагогическое сопровождение должно проводиться с ориентацией на зону ближайшего развития учащегося с ЗПР, осуществляется комплексно и может быть успешно только при совместном участии учителя-логопеда, воспитателя, дефектолога в сочетании с медикаментозной терапией по индивидуальным

показаниям. При условии своевременности подобной помощи такой ребёнок сможет учиться по программе массовой школы.

## ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Проведенный нами теоретический анализ проблемы коррекции дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы позволяет нам выделить следующие выводы и обобщения.

1. Ухудшение здоровья современных младших школьников, недостаточность или неравномерность развития у многих учащихся общеобразовательных школ высших психических функций, обеспечивающих готовность к овладению письменной речью, приводят к увеличению распространенности детской дисграфии.

Письмо в норме представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В процессе письма осуществляются операции позволяющие перевести устную речь в письменную. При нарушении отдельных механизмов письма, у ребенка могут формироваться различные виды дисграфии.

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма, обусловленное недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме. Принято выделять следующие ее виды: артикуляторно-акустическая, дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания, на основе нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфия.

2. ЗПР представляет собой нарушение нормального темпа психического развития, при котором у детей отмечаются затруднения в развитии всех основных познавательных психических процессов. Страдают такие важнейшие высшие психические функции, как память, внимание, мышление, речь, а также наблюдаются нарушения в эмоционально-волевой сфере и поведении. Недостатки психического и моторного развития не могут не отразиться на формировании такой сложной функции, какой является речевая функция. Такие факторы, как неполноценность тонких форм зрительного и

слухового восприятия, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ, длительность приема и переработки зрительной, слуховой и прочей информации, недостаточно сформированные пространственные представления, могут являться причиной возникновения различных форм дисграфий. Имеющиеся во многих работах сведения о нарушении письма у учащихся с ЗПР являются важными и в теоретическом и в практическом аспектах. Они свидетельствуют о большой распространенности дисграфии среди младших школьников с задержкой развития, разнообразии причин, обуславливающих это нарушение, о неоднородности его механизмов и комплексности симптоматики.

3. Причины распространенности у детей с ЗПР затруднений в овладении письмом и возникновения стойкого нарушения письма множественны, и, как правило, они сочетаются друг с другом. В качестве «пусковой» причины можно выделить недостаточную физиологическую, психологическую и социально-личностную готовность детей младшего школьного возраста к овладению сложным произвольным навыком письма. Возникновению дисграфии могут также содействовать отсутствие своевременной комплексной диагностики детей дошкольного возраста и отсутствие профилактических мероприятий, направленных на подготовку к овладению грамотой и развитие у дошкольников с ЗПР предпосылок школьного обучения в целом, и в частности обучения письму.

4. Анализируя современные подходы по преодолению дисграфии у детей с ЗПР, мы констатируем, что коррекционно-развивающая работа должна проводиться поэтапно и включать в себя не только работу по исправлению письменной речи, но и комплекс заданий и упражнений, способствующих активизации познавательной деятельности, уточнению и расширению объема зрительной памяти, развитию зрительного восприятия, анализа и синтеза, зрительно-моторной координации. Все психолого-педагогическое сопровождение должно проводиться с ориентацией на зону ближайшего развития учащегося с ЗПР, осуществляется комплексно и может быть успешно

только при совместном участии учителя-логопеда, воспитателя, дефектолога в сочетании с медикаментозной терапией по индивидуальным показаниям. При условии своевременности подобной помощи такой ребёнок сможет учиться по программе массовой школы.

## **ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1 Организация и методика проведения экспериментальной работы**

Экспериментальная работа по коррекции дисграфии у учащихся начальных классов проходила в 2019–2020 учебном году на базе ГУ «Заречная школа-лицей» (Р. Казахстан). Экспериментальная работа длилась с 15 сентября 2019 года по 15 апреля 2020 года.

В экспериментальном исследовании принимали участие учащиеся второго класса с задержкой психического развития. После изучения нами письменных работ в ученических тетрадях нами было отобрано 16 детей, из которых были сформированы две группы по 8 человек для проведения комплексного обследования и проведения эксперимента: контрольная и экспериментальная группы.

Контрольная группа занималась по традиционным методикам коррекции речевых нарушений.

Занятия с экспериментальной группой проводилось с учетом психолого-педагогического исследования и специально подобранных методов и приемов коррекционной работы, направленной на устранение специфических ошибок письма.

Исследование состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

**Цель констатирующего этапа:** исследование особенностей формирования письма у младших школьников.

В ходе обследования, помимо изучения школьных тетрадей, детям предлагалось выполнить письменные задания в присутствии логопеда-дефектолога, чтобы иметь возможность видеть сам процесс их выполнения и степень имеющихся у ребенка затруднений, колебаний. Этот момент

обследования особенно важен, поскольку в большинстве случаев наблюдается резко выраженное различие в качестве выполнения учащимися классных и домашних работ. Последние бывают не только более аккуратными по своему оформлению, но и содержат значительно меньше дисграфических и иных ошибок, что объясняется неограниченностью времени их выполнения и помощью со стороны родителей.

Методика Р.И. Лалаевой по обследованию письменной речи учащихся вторых классов общеобразовательной школы [7].

Основные задачи обследования ребенка с дисграфией заключаются, во-первых, в отграничении дисграфии от обычных грамматических ошибок и, во-вторых, в определении вида дисграфии. Последнее необходимо для выбора соответствующих путей коррекционного воздействия. Обследование школьников осуществляется в два этапа. На первом этапе (предварительном) ставится задача выявления детей страдающих нарушением письменной речи. Для этого логопед-дефектолог анализирует тетради детей, предлагает им различные виды письменных работ (списывание, диктанты, изложения).

На втором этапе осуществляется специальное обследование детей. Задачей этого этапа является дифференциальная диагностика расстройств письменной речи: определение симптоматики, механизмов и видов дисграфии, а также степень их выраженности.

Схема обследования учащихся 2 класса с задержкой психического развития, страдающих нарушением письменной речи:

1. Сбор анкетных данных, изучение медико-педагогической документации, анамнез;
2. Обследование тонких движений пальцев рук;
  1. Сжать пальцы в кулак;
  2. Загнуть каждый из пальцев попеременно, то на правой, то на левой руке («Пальчики прячутся»);
3. Соединить пальцы одной руки с пальцами другой («Пальчики здороваются»).

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) – точное выполнение задания.

Средний уровень (2 балла) – не выполнение одного задания.

Низкий уровень (1 балл) – не выполнение более одного задания.

### 3. Обследование общей произвольной моторики

С этой целью были использованы тесты мотометрической шкалы Озерецкого–Гельнитца, где обследуется как статическая, так и динамическая координация, одновременность, отчетливость движений.

1. Стояние с открытыми глазами в течение 10 секунд попеременно на правой и левой ноге. Одна нога согнута в коленном суставе под прямым углом, руки вытянуты по швам. Задание считается не выполненным, если обследуемый опустил приподнятую ногу, коснулся пола подогнутой ногой, сошёл с места. Учитывается и приподнимание подогнутой ноги, балансирование, подпрыгивание.

#### 2. Попадание мячом в цель с расстояния 1 метр.

Цель: квадратная доска 25x25 см. на стене, на уровне груди обследуемого. Ребёнок кидает мяч диаметром 8 см. с «развернутого плеча» сначала правой, затем левой рукой. Задание считается выполненным, если из трех метаний правой рукой мальчики 2 раза попадут в цель (девочки – 2 раза из 4 метаний). В протоколе указывается, для какой руки задание не выполнено. Задание можно повторить.

3. Перепрыгнуть с места без разбега через веревку, протянутую на высоте 20 см. от пола. При прыжке необходимо сгибать обе ноги и одновременно отделять их от земли. Из трёх проб испытуемый должен 2 раза перепрыгнуть веревку, не задев её. Задание считается не выполненным при касании руками пола, падении.

4. Обследуемый марширует по комнате в любом темпе. Маршируя, он должен. Взяв катушку в левую руку, сматывать с неё нитку и наматывать её на указательный палец правой руки в течение 15 секунд. После перерыва в 5–10 секунд предлагают взять катушку в правую руку. Задание считается не

выполненным, если обследуемый во время маршировки более 3 раз менял темп или проделывал задание одновременно (отмечается, для какой руки выполнение не удалось). Допускается повторение 2 раз.

5. Ребенку предлагается взять в руки перкуSSIONный молоток и несколько раз с силой ударить им по столу. Следят за тем, чтобы не было лишних движений. Выполнение задания оценивается по трехбалльной системе.

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) – точное выполнение всех заданий.

Средний уровень (2 балла) – не выполнение одного задания.

Низкий уровень (1 балл) – не выполнение более одного задания.

4. Обследование состояния звукопроизношения.

По инструкции «Повтори за мной» и «Назови, что видишь на картинке».

Материал для проведения обследования: фразы, включающие звук, произношение которого исследуется и предметные картинки с положением исследуемого звука в начале, середине и конце слова.

[Ш]

Шмель и шершень шумно жили,

На машинке швейной шили

Шубки, шапочки, штаны

Небывалой ширины.

[Щ]

Два щенка, щека к щеке,

Щиплют щетку в уголке.

[Ч]

Это кто разбил мячом

Чашку на буфете?

Петя был тут ни при чём,

А попало Пете.

[С]

Спит спокойно старый сом,  
Смотрит сладко сотый сон.

[С']

На рассвете Евсей ловил овсянку в овсе.

[З-З']

Зеленая берёза стоит в лесу,  
Зоя под берёзой поймала стрекозу.

[Ц]

Цветёт у птичника цветок –  
Цветёт на паре тонких ног.  
Цветёт пушист и звонок.

– Цветок, ты кто?

– Цыплёнок.

[Ж]

Ужу на ужин жук не нужен.

[Л]

Чтоб кормили лапы волка  
И зимой не мёрзли долго,  
Волк у волка шерсть чесал –  
Волчьи варежки вязал.

[Л']

Емельян пельмени ел –  
Целый день сидел, потел.

[Р]

Две сестрицы–озорницы  
Потеряли рукавицы,  
красную и синюю  
С вышивкой красивою.

[Р']

В аквариуме у Харитона

Четыре рака и три тритона.

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) – нормативное произношение всех групп звуков.

Средний уровень (2 балла) – искажение или замена одного или двух звуков во всех речевых ситуациях.

Низкий уровень (1 балл) – искажение или замена всех или более двух звуков.

5. Исследование звукового анализа и синтеза.

1. Исследование языкового анализа

По инструкции:

1. Определи количество слов в предложении.
2. Определи количество слогов в слове.
3. Определи количество звуков в словах.
4. Определи место звука по отношению к другим звукам слова.

Материал для проведения исследования:

1. Вот утка. А это её утята. Они бегут к кустам. Там их гнездо. Тут тихо. Трава и ветки укрывают их от ветра. Это защита от врагов. В таком укрытии хищникам трудно заметить уток.

2. Машина, шинель, кольцо, щенок, дружнее.

3. Дом, берёза, кошка, крыса, дедушка, решето, каштан, зверь, поляна, заколка.

4. [Щ] Щётка – пещера – лещ, [М] Машина – компас – замок – сом, [Л] Лодка – плот – ёлка – стол, [Б] Банан – арбуз – собака – дуб.

2. Исследование языкового синтеза.

По инструкции:

1. Произнеси предложение слитно, произнесённое по слогам.
2. Назови слово, произнесённое с паузами после каждого звука.
3. Отбери картинки, в названии которых только 4 звука.

Материал для проведения исследования:

1. Ди-ма и Во-ло-дя хо-ди-ли в ро-щу. Во-да в род-ни-ке хо-лод-на-я и вкус-на-я. То-ля ста-нет сол-да-том. Он лю-бит иг-рать с тан-ка-ми и вин-тов-ка-ми.

2. Л-у-н-а, к-о-т, к-у-к-л-а, а-р-б-у-з, а-л-ф-а-в'-и-т, ч-е-р'-е-п-а-х-а, с-о-л', п-р-о-к-а-з-н'-и-к, к-о-н'-к'-и.

3. Паук, панда, попугай, бык, кабан, бабочка, гусь, синица, сова, заяц, коза, кузнечик, кот, утка, енот, мышь, хомяк, медведь, лев, волк, лягушка, рак, курица.

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) – правильное выполнение всех заданий без ошибок.

Средний уровень (2 балла) – при выполнении заданий допущено не более двух ошибок.

Низкий уровень (1 балл) – при выполнении заданий допущено 3 и более ошибок.

6. Слуховой диктант

Материал для проведения исследования: текст.

Грибы.

В лесной тиши слышен птичий щебет. Хорошо идти по тропинке в тени лип и осин!

Дети пришли в лес собирать грибы. Нина ищет лисички, а Лида – рыжики. Не каждый гриб найдёт место в корзинке. Поганки ядовиты. Они бывают похожи на хорошие грибы.

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) – выполнение работы без ошибок.

Средний уровень (2 балла) – выполнение работы с 1–2 ошибками.

Низкий уровень (1 балл) – выполнение работы с 3 и более ошибками.

7. Списывание с печатного текста

Материал для проведения исследования: текст.

## Скоро лето!

Наступила весна. Какие чудные стоят дни! Весело чирикают воробьи. Они рады теплу и свету. Летят с юга ласточки, стрижи и другие птицы. Грачи уже свили гнезда.

На улицах много ребят. Мальчики пускают в ручьях кораблики, строят запруды. Девочки вывели на прогулку своих кукол. Скоро лето!

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) – выполнение работы без ошибок.

Средний уровень (2 балла) – выполнение работы с 1–2 ошибками.

Низкий уровень (1 балл) – выполнение работы с 3 и более ошибками.

8. Самостоятельное письмо (сочинение–рассказ по сюжетной картинке).

Материал для проведения исследования: сюжетная картинка «Лето».

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) – выполнение работы без ошибок.

Средний уровень (2 балла) – выполнение работы с 1–2 ошибками.

Низкий уровень (1 балл) – выполнение работы с 3 и более ошибками.

Результаты диагностического исследования констатирующего этапа эксперимента представлены нами в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты диагностического исследования в соответствии со схемой обследования учащихся 2 класса на констатирующем этапе

Критерии оценки	Результаты контрольной группы (кол-во детей)	Результаты в % соотношении	Результаты экспериментальной группы (кол-во детей)	Результаты в % соотношении
<b>Обследование тонких движений пальцев рук</b>				
Высокий уровень	4	50	5	62,5
Средний уровень	2	25	2	25
Низкий уровень	2	25	1	12,5
<b>Обследование общей произвольной моторики</b>				

Высокий уровень	2	25	1	12,5
Средний уровень	6	75	6	75
Низкий уровень	–	–	1	12,5
<b>Обследование состояния звукопроизношения</b>				
Высокий уровень	3	37,5	2	25
Средний уровень	4	50	4	50
Низкий уровень	1	12,5	2	25
<b>Исследование звукового анализа и синтеза</b>				
Высокий уровень	1	12,5	1	12,5
Средний уровень	5	62,5	4	50
Низкий уровень	2	25	3	37,5
<b>Слуховой диктант</b>				
Высокий уровень	–	–	–	–
Средний уровень	2	25	1	12,5
Низкий уровень	6	75	7	87,5
<b>Списывание с печатного текста</b>				
Высокий уровень	–	–	–	–
Средний уровень	6	75	5	62,5
Низкий уровень	2	25	3	37,5
<b>Самостоятельное письмо (сочинение–рассказ по сюжетной картинке)</b>				
Высокий уровень	–	–	–	–
Средний уровень	3	37,5	2	25
Низкий уровень	5	62,5	6	75

По результатам констатирующего этапа необходимо отметить следующее:

– в целом дети показали неплохой результат при обследовании тонких движений пальцев рук. Только некоторые из них испытывали небольшие затруднения при выполнении 2 и 3 задания;

– в процессе обследования общей произвольной моторики было выявлено, что самым сложным для детей было задание 5. Дети сбивались с темпа неоднократно, путались при выполнении задания. Наибольшая сложность возникала у детей при выполнении задания левой рукой;

– при исследовании звукопроизношения дети с интересом выполняли предлагаемые им задания. В экспериментальной группе двое детей справились с заданием без ошибок. У четырех детей наблюдались искажения звуков, еще у двух – искажения, пропуски и замены звуков. Наиболее грубые нарушения звукопроизношения были отмечены у одного учащегося. В его речи встречаются множественные пропуски, искажения и замены звуков. В контрольной группе трое детей справились с заданием без ошибок. У четверых наблюдались искажения звуков. У одного ребенка множественные искажения и замены звуков;

– задание для обследования звукового анализа и синтеза не вызвало у детей значительных трудностей. Наиболее часто дети ошибались в определении количества звуков и слогов в составе слов;

– в процессе написания диктанта и списывания было выявлено, что у всех детей в экспериментальной и контрольной группах имеется большое количество ошибок, то есть можно говорить о дисграфии у всех детей, участвующих в эксперименте;

– так же в написании диктанта встречались пропуски букв, слогов, слов, неправильно определялись границы предложения, допускались ошибки в окончаниях существительных, глаголов, наречий, написание имен и фамилий с маленькой буквы, добавление лишних букв в слово;

– в целом, в сравнении написания диктанта и списывания с печатного текста, стало очевидно, что при списывании дети допускают меньшее количество ошибок. Из этого можно сделать вывод, что диктант для детей является более сложным заданием. Похоже, что у детей больше нарушено слуховое восприятие, чем зрительное;

– в результате проведенного обследования по написанию

самостоятельно рассказа-сочинения по предложенной сюжетной картинке нами были выявлены аналогичные ошибки, что и при написании слухового диктанта и списывания с печатного текста. Помимо этого мы так же смогли проанализировать у детей уровень связной речи, состояние лексико-грамматического строя, словарного запаса. Как выяснилось, по результатам проведенного обследования, у детей довольно низкий уровень связной речи, а так же не высокий уровень активного словаря. Можно отметить и низкое качество лексико-грамматической стороны речи;

–самостоятельно написанный детьми текст по сюжетной картинке имеет различные размеры, от 3 до 9 предложений. По структуре преобладают простые предложения. Во многих случаях не прослеживается логическая (сюжетная) связь между предложениями. Встречается использование в тексте предложений с глаголами в различном времени и лице. Обращает на себя внимание большое количество аграмматизмов;

–высокий уровень самостоятельного письма в обеих группах отсутствует. Преобладает низкий уровень.

Таким образом, сформированные нами экспериментальная и контрольная группы имеют, примерно одинаковый уровень речевого развития и имеют равные возможности в преодолении трудностей формирования письма.

Так же следует отметить, что в результате проведенного обследования были выявлены недостаточно сформированные тонкие движения пальцев рук и общая произвольная моторика. Они так же оказывают негативное влияние на формирование процессов письма.

После получения и анализа результатов констатирующего эксперимента, мы можем сделать вывод о том, что все дети, отобранные нами в экспериментальной и контрольной группах испытывают трудности в обучении письму. Это проявляется в виде различных форм дисграфии и требует проведения в сочетании логопедического, педагогического и медицинского воздействия, что должно послужить положительной динамике в речевом

развитии учащихся. Для проведения направленной коррекционно–логопедической помощи необходимо составление плана работы с такими детьми.

## **2.2 Коррекционная работа по устранению дисграфических ошибок у младших школьников**

**Цель формирующего этапа** – организация и осуществление коррекционной работы по устранению дисграфических ошибок у младших школьников с задержкой психического развития в условиях школьного логопункта.

Дисграфия, обусловленная несформированностью языкового анализа и синтеза, проявляется на письме в виде специфических ошибок на уровне буквы, слога, слова, словосочетания, предложения и текста:

–пропуск, перестановка, вставка букв, искажения фонетического наполнения слов: персеверации (циклические повторения) и антиципации (замены предшествующих букв последующими);

–раздельное написание частей слова, слитное написание самостоятельных слов, самостоятельных и служебных слов, контаминации (смешение элементов слов), вставки, перестановки, пропуски и повторы слов;

–нарушение количественного и качественного состава предложения; нарушение или отсутствие границ предложений.

Эти ошибки носят стойкий характер и могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения.

Для предупреждения и коррекции данного вида специфических ошибок необходима планомерная и последовательная коррекционная работа.

В основе коррекционной работы лежит логопедическая методика Е.В. Мазановой, цель которой – коррекция дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза [14].

Задачи:

1.Коррекция специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова.  
2.Коррекция специфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова.

3.Коррекция специфических ошибок на уровне словосочетания, предложения и текста.

В программу по устранению дисграфии у учащихся с ЗПР были также включены методики А.Н.Корнева, М.А. Поваляевой, Р.И. Лалаевой, Е.А. Логиновой, В.А. Ковшикова.

Содержание коррекционной работы.

Коррекционная работа с детьми по развитию языкового анализа и синтеза также включает в себя:

– работу по интеллектуальному развитию (развитие мыслительной деятельности: памяти, восприятия, внимания);

–развитие мелкой моторики пальцев рук;

–развитие восприятия и понимания речи (постепенно усложняющиеся инструкции, бытовые и игровые ситуации, грамматические конструкции, расширение словарного запаса в соответствии с общепринятыми лексико–семантическими темами);

–развитие экспрессивной речи, формирование фразы, распространение и употребление в речи простых предложений.

Коррекционно-развивающая работа в соответствии с методиками включала в себя несколько этапов, с содержанием которых предлагаем ознакомиться ниже.

#### *1-й этап. Организационный.*

На этом этапе нами было проведено первичное, а затем вторичное, более углубленное обследование детей. Были выявлены особенности устной и письменной форм речи детей, а также состояние других психических функций. Особенное внимание мы обращали на состояние зрительных процессов (зрительное восприятие, зрительная память, зрительный гнозис, анализ и синтез, пространственные представления и др.). На основе

полученных данных были заполнены речевые карты и разработан индивидуальный план работы с каждым учеником.

### *2-й этап. Подготовительный.*

Данный этап включал в себя задания, игры и упражнения по следующим направлениям:

#### 1. Развитие зрительного восприятия и узнавания предметов.

У всех детей экспериментальной группы зрительное восприятие было на низком уровне, они испытывали трудности при выполнении заданий с сенсорными эталонами: цвет, форма, размер и величина предметов. В связи с этим учащимся предлагались следующие упражнения: «Соедини линиями пары предметов одинакового цвета», «Прочитай названия предметов и зачеркни лишний по цвету предмет в каждой группе», «Назови и обведи все предметы, похожие на квадрат (треугольник, прямоугольник, овал)», «Нарисуй рядом с каждым предметом соответствующую геометрическую форму», «Сравни пары предметов по величине. Запиши ответ с помощью слов уже - шире, длиннее - короче, больше - меньше и т.д.», «Расставь цифры от 1 до 4 рядом с предметами в порядке их увеличения», «Узнай изображение по фрагменту», «Найти теневое и контурное изображение предмета» и другие. Некоторые дети затруднялись определить положение предметов в пространстве, а также ориентироваться в схеме собственного тела. Поэтому данный этап потребовал длительной работы с каждым учеником. Содержание работы для каждого ребенка было примерно одинаковым. Детям также были предложены задания на развитие восприятия расположения изолированных букв и их элементов в пространстве, дифференциацию оптически сходных букв («Дорисуй букву», «Найди буквы, написанные неправильно», задания с «зашумленными» предметами и буквами). Игры и упражнения данного раздела программы представлены в Приложении 2.

2. Развитие зрительного анализа и синтеза; уточнение и расширение объёма зрительной памяти. Предлагались следующие задания:

- «Что изменилось?» Используется 5 – 6 картинок, одну из них незаметно

убирают и просят назвать, чего не стало;

- запомнив буквы (от 3 до 5), затем выбрать их среди других; то же упражнение проводится с фигурами;

- зрительные диктанты «Продолжи строку» и др.

### 3. Формирование пространственного восприятия и представлений.

На данном этапе мы учитывали особенности и последовательность формирования пространственного восприятия в онтогенезе, психологическую структуру оптико-пространственного гнозиса и праксиса, состояние этих функций у детей с нарушением письма.

Начиналась работа с развития ориентировки в схеме собственного тела. Мы использовали такие упражнения, как «Назови и запиши части тела человека», «Дорисуй портрет», «Какие предметы нарисованы справа, а какие слева от девочки?». Затем проводились упражнения на дифференциацию правой и левой частей тела:

- поднять правую (левую) руку по заданию;

- поднять карандаш правой рукой, книгу – левой; показать правую (левую) ногу, уши, глаза; показать левой рукой правый глаз и т.д.

- показать правые (левые) части тела у человека, сидящего напротив;

- для определения направления в пространстве: вытянуть в сторону правую руку, перечислить все предметы, находящиеся с этой стороны; повернуть голову направо, наклонить к левому плечу и т.д.

- схема тела человека, стоящего напротив: лицом к детям – поднять правую руку – дети повторяют. Затем, стоя попарно друг к другу, определить сначала у себя, затем у товарища левую руку, правое плечо;

- рисование узоров и фигур по клеточкам (по образцу, под диктовку) и т.д.

После этого давались задания на развитие ориентировки в окружающем пространстве, определение последовательности предметов («Назови, кто находится наверху, а кто внизу девочки», «Дорисуй картину по инструкции», «Определи, где находится мяч по отношению к лавочке» и т.д.).

Обучение ориентировке в окружающем пространстве было тесно связано с темой «Предлоги» (в, на, под, между и др.).

Проводились также упражнения по уточнению пространственного расположения букв: «Найти букву в ряду сходных», «Срисовать фигуру (или букву) по образцу», «Реконструировать (преобразовать) букву», «Определить различия сходных фигур, букв» и др.

4. Развитие зрительно-моторной координации. Занятия включали в себя такие упражнения: «Соедини предметы сверху вниз непрерывными линиями», «Обведи контурные изображения предметов (геометрических фигур)», «Дорисуй предметы (геометрические фигуры)» и т.п.

### *3-й этап. Основной.*

5. На основном этапе работы по преодолению оптической дисграфии у учащихся при помощи различных игр и упражнений закреплялись связи между звуками и их графическими изображениями на письме (буквами). Дети учились дифференцировать на письме оптически сходные гласные и согласные буквы, различение которых у них вызывало трудности (о-а, и-у, и-ш, б-д, н-к, м-л, ш-щ, ц-щ, и-ц и др.). Начинались занятия с дифференциации изолированных букв, затем букв, входящих в слоги, слова, фразы и предложения. В заключении полученные навыки ученики закрепляли на материале текстов, насыщенных дифференцируемыми буквами. Во всех упражнениях на этом этапе главной целью являлось закрепление связи между фонемой – артикулемой – кинемой.

6. Однако логопедические занятия были направлены не только на исправление оптических ошибок на письме. Они содержали в себе задания, способствующие преодолению других видов дисграфии, проявляющихся в письменных работах детей, а именно, аграмматической дисграфии и дисграфии, возникшей на почве нарушения языкового анализа и синтеза, а также дизорфографии. Эти задания предполагали работу над частями слова (окончание, приставка, суффикс, корень), согласованием слов в роде, числе и падеже, словообразованием и словоизменением и др. Они включали в себя

также различные загадки, ребусы, кроссворды, головоломки и другие задания на развитие речи, мышления, внимания и воображения.

*4-й этап. Заключительный.*

Главной целью данного этапа являлось закрепление у детей полученных навыков в письменной речи. Эта работа проводилась преимущественно на материале текстов различной степени сложности, в виде диктантов и списывания, а также на материале деформированных текстов. Полученные знания были перенесены на другие виды деятельности детей.

Коррекционная работа рассчитана на 70 занятий, что составляет: 9 месяцев обучения – с 15 сентября по 31 мая (возможен вариант включения в группу в течение года при наличии свободных мест) (Таблица 2).

Таблица 2 - Учебно–тематический план фронтальных занятий по коррекции дисграфии у младших школьников (2 класс)

№ п/п	Тема	Кол-во занятий
1.	Вводное занятие	1
2.	Предложение	2
3.	Большая буква в начале предложения. Знаки препинания в конце предложения	1
4.	Большая буква в именах и фамилиях людей, кличках животных	1
5.	Звуки и буквы	1
6.	Гласные звуки и буквы	2
7.	Дифференциация звуков А–Я	2
8.	Дифференциация звуков У–Ю	2
9.	Дифференциация звуков О–Е	2
10.	Дифференциация звуков Ы–И	2
11.	Слоговой и звуко–буквенный анализ слов	3
12.	Ударные и безударные гласные	1

13.	Смыслоразличительная роль ударения	1
14.	Согласные звуки и буквы	1
15.	Дифференциация твердых и мягких согласных	1
16.	Обозначение мягкости согласных звуков буквами е, ё, ю, я, и	2
17.	Мягкий знак на конце слова как показатель мягкости согласного звука	1
18.	Мягкий знак–показатель мягкости согласного звука в середине слова	1
19.	Звонкие и глухие согласные звуки	1
20.	Дифференциация звуков д–т	1
21.	Дифференциация звуков з–с	1
22.	Дифференциация звуков б–п	1
23.	Дифференциация ж–ш. Правописание жи–ши	1
24.	Звук и буква ч. Правописание ча, чу	1
25.	Дифференциация ч–щ	1
26.	Дифференциация звуков щ–с	1
27.	Дифференциация звуков к–г–х	1
28.	Диктант	1
29.	Слова, обозначающие предмет	2
30.	Слова, обозначающие действие предмета	2
31.	Различение слов, обозначающих предмет и действие	2
32.	Слова, обозначающие признак предмета	2
33.	Дифференциация слов-предметов, слов-действий, слов-признаков	2
34.	Понятие о предлоге	1
35.	Предлоги в, на	2
36.	Предлоги к, от	1
37.	Предлоги от, из	2
38.	Предлоги с (со)	2

39.	Предлоги у, к, от	2
40.	Предлоги по, к	1
41.	Предлоги в, за	1
42.	Предлоги в, у	1
43.	Предлоги на, над	1
44.	Словосочетание	5
45.	Связь слов в предложении	4
Итого:		70

На занятиях используются основные принципы логопедической работы: комплексность, учет специфики нарушений, поэтапность и др.

Формы проведения занятий.

Занятия по устранению дисграфии у младших школьников в условиях логопункта проводятся как индивидуально, так и по группам.

Групповые занятия (по 5–6 человек) проводятся 2 раза в неделю. Индивидуальные занятия проводятся 1–2 раза в неделю (минимум 2 месяца).

Каждое занятие имеет свою структуру:

1. Организационный момент.

2. Основная часть.

3. Заключительная часть.

После каждого занятия детям предлагается к выполнению домашнее задание, служащее для закрепления пройденного материала.

К концу обучения дети должны знать:

1. Чем отличаются между собой звуки и буквы, гласные и согласные звуки, слоги, слова, словосочетания, предложения, текст.

2. Графическое обозначение слогов, звуков и слов, границ предложения, предлогов.

3. Правописание предлогов.

К концу обучения дети должны уметь:

1. Различать гласные и согласные звуки.

2.Различать звуки и буквы, слоги и слова, словосочетания и предложения, набор отдельных предложений и текст.

3.Определять ударные и безударные гласные, слоги.

4.Определять в словах место и последовательность звука.

5.Определять количество звуков в словах, слогов в словах, слов в предложениях, предложений в тексте.

6.Производить звуковой, буквенный, слоговой анализ и синтез слов, а также языковой анализ и синтез предложений.

Также логопедическая работа проводится на фоне медикаментозного воздействия, физиолечения, лечебной физкультуры и массажа и включала следующие этапы:

1.Развитие общей моторики:

–массаж расслабляющий (если мышечный тонус понижен – активизирующий);

–для снятия излишнего напряжения проводится специальная гимнастика;

–упражнение на развития координации.

2.Развитие мелкой моторики пальцев рук:

–лепка: используется воск, тесто;

–шнуровка, штриховка, обводка, мозаика;

–выкладывание узора, картинки из семечек арбуза, пуговиц, счетных палочек;

–упражнения на создание символических поз: «колечко», «зайчик», «козочка».

3.Массаж лицевой мускулатуры.

\* Поглаживание улучшает кожное дыхание, повышает кожно-мышечный тонус, сократительную функцию мышц. Существует прямолинейное, спиралевидное и комбинированное поглаживание. Именно им начинают и заканчивают логопедический массаж.

\* Растирание усиливает кровообращение, происходит даже местное повышение температуры на 1-2 градуса. Существует прямолинейное, кругообразное растирание и растирание «щипками».

\* Разминание - это пассивная гимнастика для мышц. Проводят разминание подушечками большого и указательного пальцев.

\* Вибрация делается кончиками пальцев с максимальной частотой. Вибрация стимулирует рефлексы, восстанавливает угасшие рефлексы, производит обезболивающий эффект.

#### 4. Мимическая гимнастика.

\* «Сморщить и растянуть лицо»

\* «Закрывание и открывание глаз»

\* «Оскал»

\* «Поднимание и опускание углов рта»

\* «Надувание щек»

#### 5. Массаж твердого мягкого неба. Активизация движений мягкого неба.

#### 6. Артикуляционная гимнастика.

\* «Улыбка»

\* «Трубочка»

\* «Заборчик»

\* «Часики»

\* «Качели»

\* «Иголочка»

#### 7. Работа по продолжению саливации.

#### 8. Работа над дыханием:

–формирование нижнедиафрагмального дыхания;

–развитие силы и продолжительности ротового выдоха;

–развитие голоса: силы, тембра, высоты.

В разработке программы мы учитывали следующие условия, а именно: коррекционная работа должна проводиться поэтапно с опорой на принципы комплексности и системности коррекционного воздействия; последовательно

в зависимости от возраста учащихся и их психофизиологических особенностей, а так же условий их обучения; упражнения должны носить развивающую направленность, содействовать развитию познавательной сферы младших школьников с ЗПР. Необходимо отметить что в коррекционном процессе должны принимать активное участие педагоги и воспитатели учебного заведения.

Личностно-ориентированный подход в программе выражается в следующих положениях:

- опора на положительные качества, подход к школьнику с ЗПР с оптимизмом и доверием;
- просьбы, стимулирующие добрые дела;
- организация успеха в учебе;
- показ положительных примеров;
- проявление доброты, внимания, заботы;
- внушение уверенности;
- реализация потребностей в игре;
- удовлетворение потребности в самореализации;
- похвала, присуждение награды.

Таким образом, главной целью формирующего эксперимента было преодоление у младших школьников дисграфических ошибок и нарушений познавательных психических процессов, вызывающих ее. В своей работе мы успешно использовали методику Е.В.Мазановой, включающую в себя четыре основных этапа работы, каждый из которых содержал в себе отдельные направления работы и осуществлялся посредством различных заданий и упражнений. Игровые приемы, красочный наглядный материал и соревновательный фактор помогали заинтересовать детей и активизировать их работу, а повторение и закрепление материала способствовали лучшему его усвоению.

Таким образом, на формирующем этапе эксперимента нами была разработана и внедрена программа коррекции дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы. В разработке данной программы мы учли следующие условия: коррекционная работа должна проводиться поэтапно с опорой на принципы комплексности и системности коррекционного воздействия; последовательно в зависимости от возраста учащихся и их психофизиологических особенностей, а также условий их интегрированного обучения; упражнения должны носить развивающую направленность, содействовать развитию познавательной сферы младших школьников с ЗПР. Необходимо отметить что в коррекционном процессе должны принимать активное участие педагоги, логопеды, дефектологи, медики и воспитатели учебного заведения.

### **2.3 Результаты и анализ результатов экспериментального исследования**

Контрольный этап экспериментального исследования.

После завершения формирующего этапа – коррекционная работа по устранению дисграфических ошибок у младших школьников, нами было проведено повторное диагностическое исследование особенностей формирования письма у младших школьников с использованием той же схемы обследования учащихся 2 классов для определения эффективности проведенной коррекционной работы.

Мы провели сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов, который представлен в таблице 3.

Таблица – 3 Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов

Критерии оценки	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	Результаты контрольной группы (кол-во детей)	Результаты в % соотношении	Результаты экспериментальной группы (кол-во детей)	Результаты в % соотношении	Результаты контрольной группы (кол-во детей)	Результаты в % соотношении	Результаты экспериментальной группы (кол-во детей)	Результаты в % соотношении
<b>Обследование тонких движений пальцев рук</b>								
Высокий уровень	4	50	5	62,5	5	62,5	7	87,5
Средний уровень	2	25	2	25	2	25	1	12,5
Низкий уровень	2	25	1	12,5	1	12,5	–	–
<b>Обследование общей произвольной моторики</b>								
Высокий уровень	2	25	1	12,5	3	37,5	5	62,5
Средний уровень	6	75	6	75	5	62,5	3	37,5
Низкий уровень	–	–	1	12,5	–	–	–	–
<b>Обследование состояния звукопроизношения</b>								
Высокий уровень	3	37,5	2	25	4	50	6	75
Средний уровень	4	50	4	50	3	37,5	1	12,5
Низкий уровень	1	12,5	2	25	1	12,5	1	12,5
<b>Исследование звукового анализа и синтеза</b>								
Высокий уровень	1	12,5	1	12,5	2	25	4	50
Средний уровень	5	62,5	4	50	5	62,5	3	37,5
Низкий уровень	2	25	3	37,5	1	12,5	1	12,5
<b>Слуховой диктант</b>								
Высокий уровень	–	–	–	–	–	–	2	25
Средний уровень	2	25	1	12,5	4	50	5	62,5
Низкий уровень	6	75	7	87,5	4	50	1	12,5
<b>Списывание с печатного текста</b>								
Высокий уровень	–	–	–	–	2	25	4	50
Средний уровень	6	75	5	62,5	5	67,5	4	50
Низкий уровень	2	25	3	37,5	1	12,5	–	–
<b>Самостоятельное письмо (сочинение–рассказ по сюжетной картинке)</b>								
Высокий уровень	–	–	–	–	1	12,5	3	37,5
Средний уровень	3	37,5	2	25	4	50	4	50
Низкий уровень	5	62,5	6	75	3	37,5	1	12,5

Сравнительный анализ результатов показал следующее:

–в процессе проведения коррекционной работы с детьми экспериментальной группы для улучшения общих моторных функций проводились занятия по рисованию, лепке, ритмике, танцам. В результате повторно проведенного обследования общей моторики и тонких движений пальцев рук в экспериментальной группе была отмечена значительная положительная динамика (Диаграмма 1). Это оказало своё благотворное действие на качество письма в экспериментальной группе. У детей улучшился почерк, письмо стало более ровным, не выходящим за границы линий тетради. Буквы при написании стали более ровные и одинаковые по размеру. В связи с этим, можно судить о необходимости проведения занятий с детьми, имеющими проблемы в формировании письма, занятий по развитию общей и мелкой моторики (Диаграмма 2);

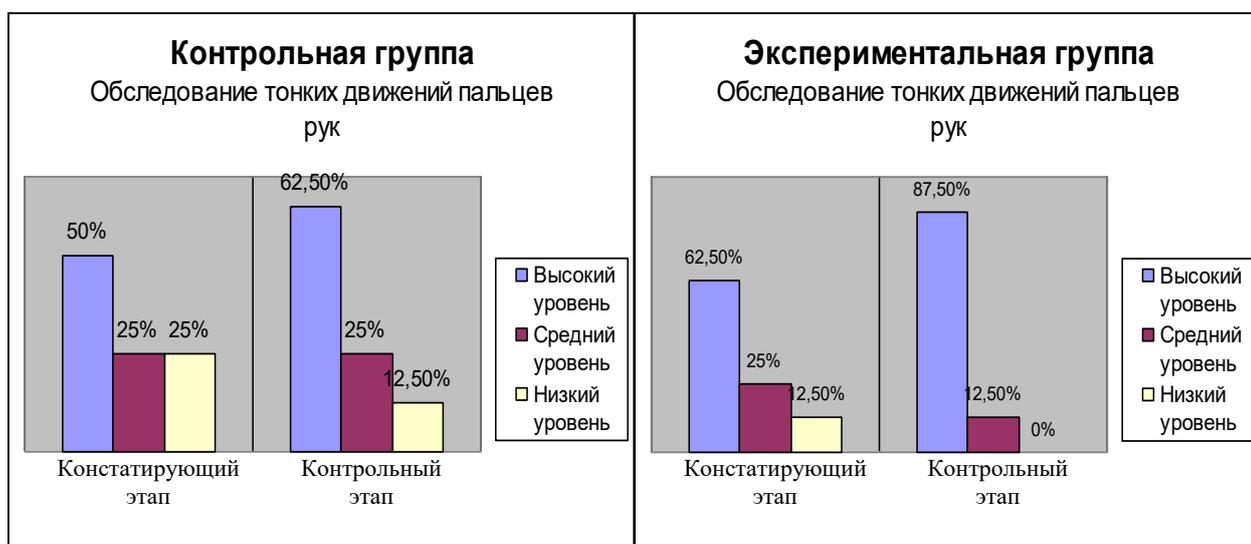


Диаграмма 1- Сравнительный анализ оценки состояния тонких движения пальцев рук контрольной и экспериментальной групп констатирующего и контрольного этапов.

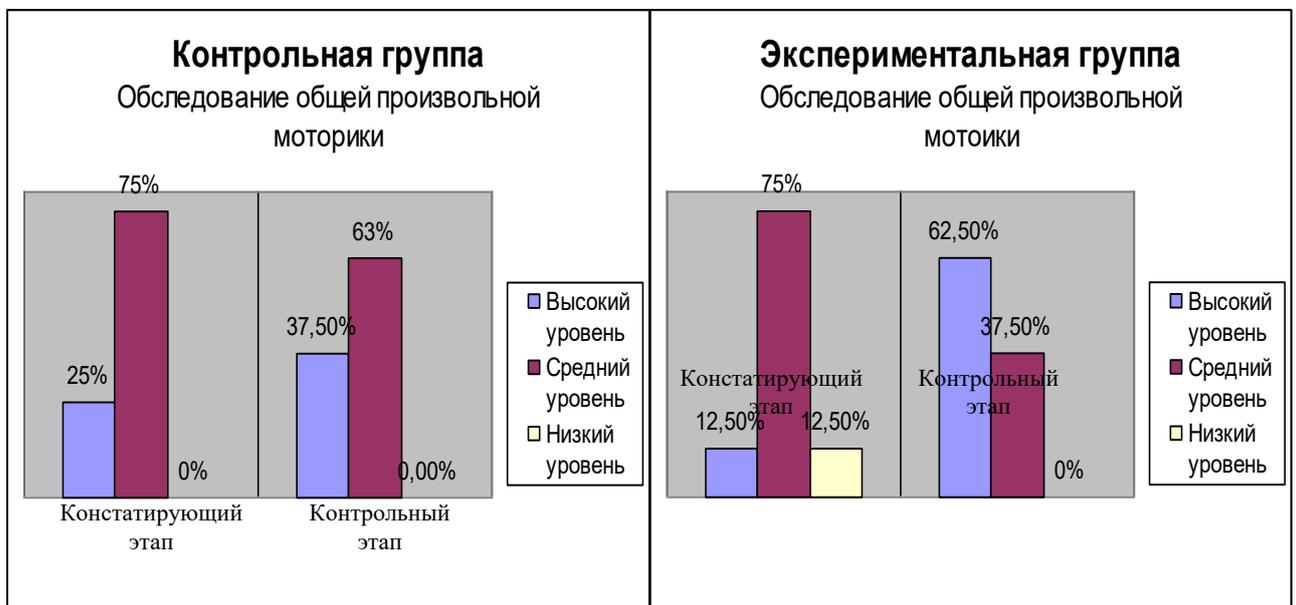


Диаграмма 2 - Сравнительный анализ оценки состояния общей произвольной моторики контрольной и экспериментальной групп констатирующего и контрольного этапов.

– в результате анализа полученных нами данных стало очевидно, что в экспериментальной группе улучшилось качество звукопроизношения (Диаграмма 3), качество всех компонентов речевой системы, дети стали испытывать гораздо меньше затруднений в языковом анализе и синтезе (Диаграмма 4), дети в экспериментальной группе в сравнении с контрольной группой стали испытывать меньше затруднений в самостоятельной речи;

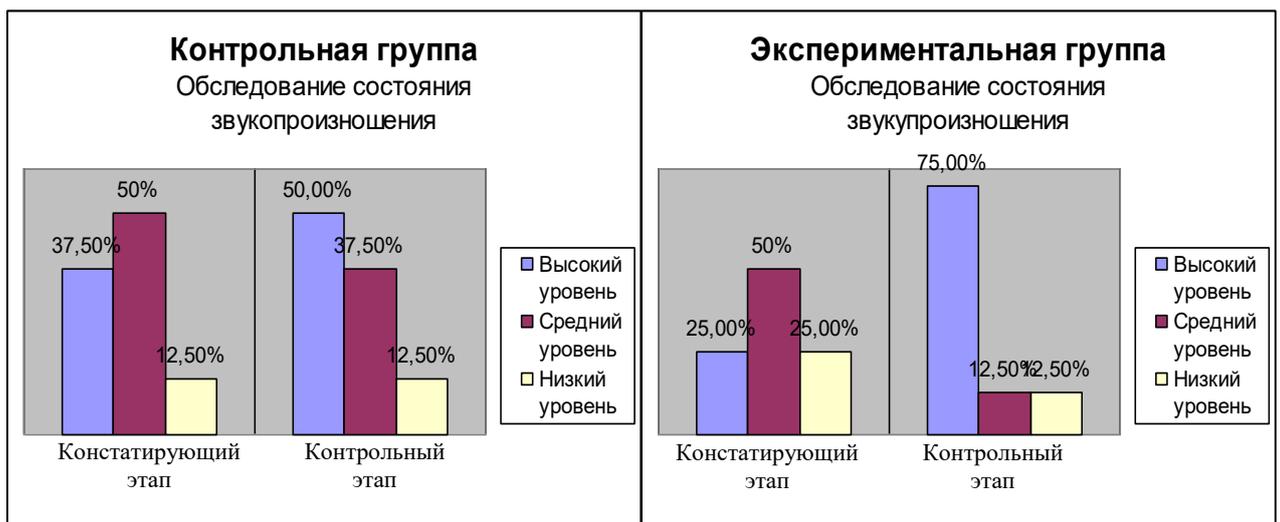


Диаграмма 3 - Сравнительный анализ состояния звукопроизношения контрольной и экспериментальной групп констатирующего и контрольного этапов.

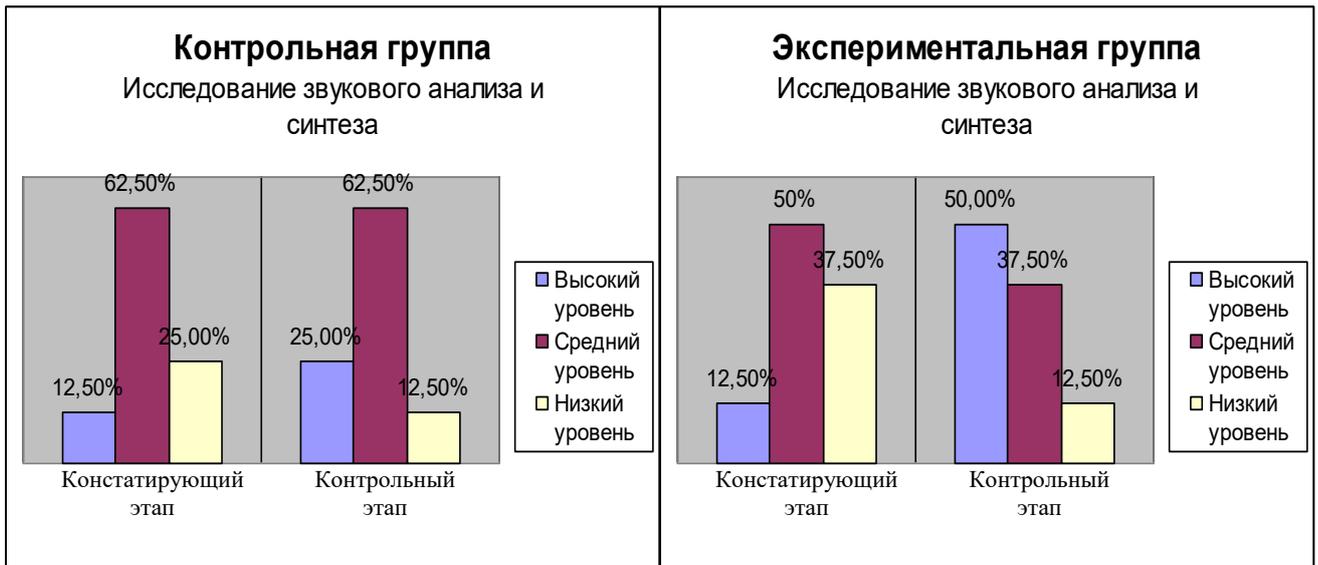


Диаграмма 4 - Сравнительный анализ состояния звукового анализа и синтеза контрольной и экспериментальной групп констатирующего и контрольного этапов.

– по результатам обследования письма и проведением сравнительного анализа с результатами обследования перед началом коррекционной работы, нами было отмечено уменьшение количества ошибок, как в экспериментальной группе, так и в контрольной группе. Однако, более заметное улучшение качества письма и уменьшение количества ошибок отмечается в экспериментальной группе. У контрольной группы учащихся отмечается незначительное снижение количества специфических ошибок (Диаграмма 5, 6, 7).

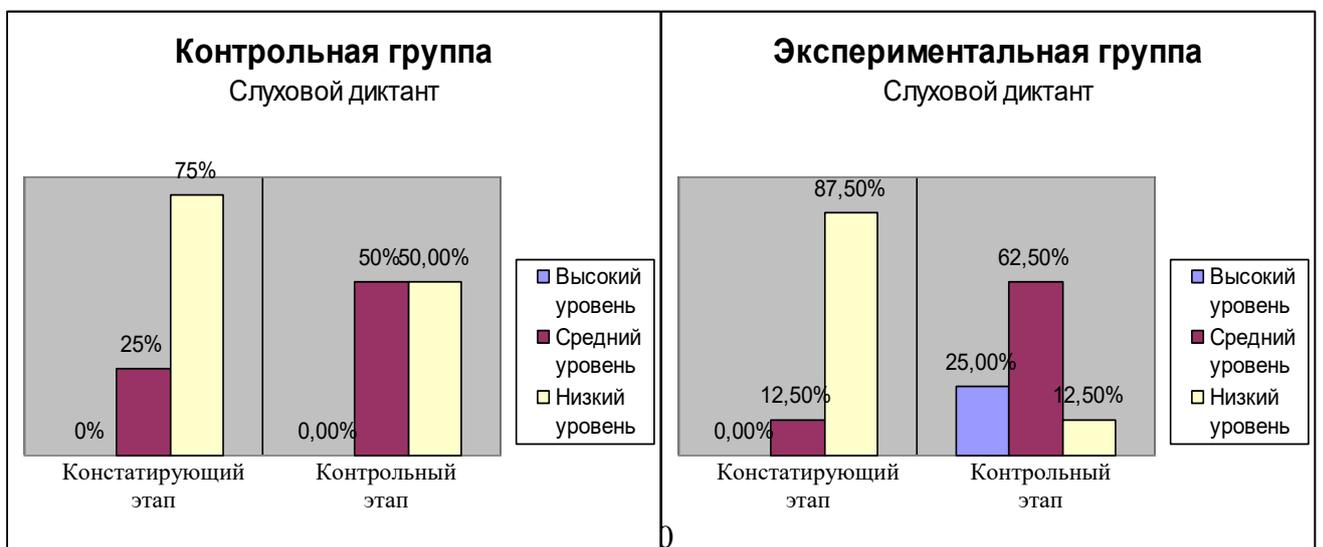


Диаграмма 5 - Сравнительный анализ качества написания диктанта контрольной и экспериментальной групп констатирующего и контрольного этапов.

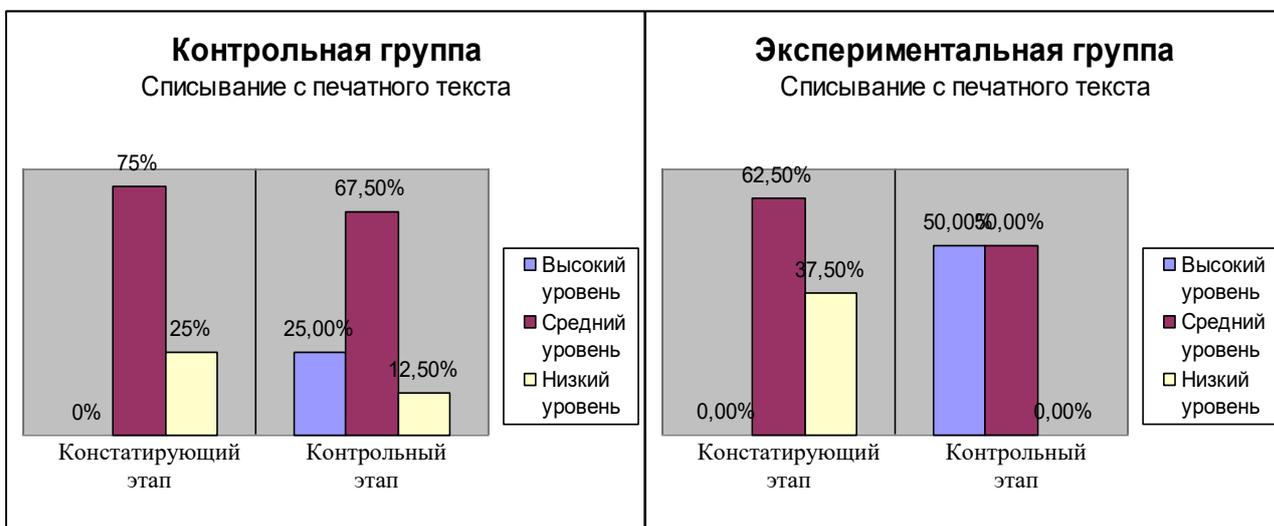


Диаграмма 6 - Сравнительный анализ качества списывания с печатного текста контрольной и экспериментальной групп констатирующего и контрольного этапов.

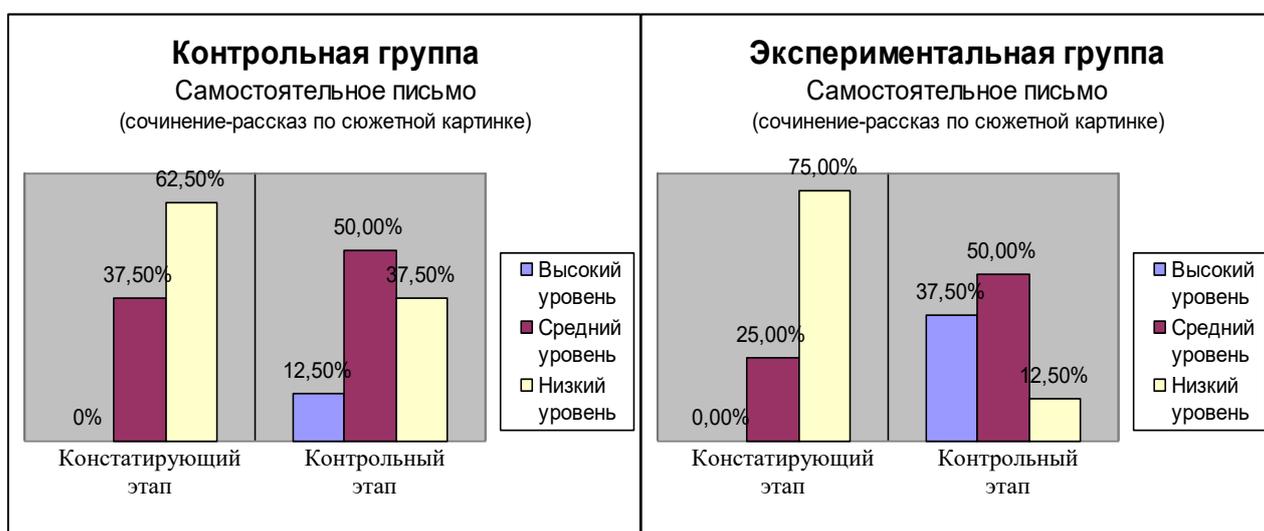


Диаграмма 7 - Сравнительный анализ качества написания сочинения—рассказа по сюжетной картинке (самостоятельное письмо) контрольной и экспериментальной групп констатирующего и контрольного этапов.

Таким образом, после проведения сравнительного анализа результатов

констатирующего и формирующего этапов, мы можем сделать вывод о хорошей эффективности проведенной нами коррекционной работы по устранению дисграфических ошибок у младших школьников. Оценивая результаты обследования в экспериментальной и контрольной группах можно говорить о том, что более успешным оказалось преодоление трудностей при обучении письму в группе, где дети занимались, наряду с общеобразовательным обучением, по разработанному нами учебно-тематическому плану фронтальных занятий по коррекции дисграфии у младших школьников. Положительная динамика наблюдалась в обеих группах. Однако более выраженной она была в экспериментальной группе.

По результатам проведенного обследования в экспериментальной группе отмечается значительная положительная динамика. В контрольной группе положительная динамика несколько ниже.

## ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Экспериментальная работа по коррекции дисграфии у учащихся начальных классов проходила в 2019–2020 учебном году на базе ГУ «Заречная школа-лицей» (Р. Казахстан).

В экспериментальном исследовании принимали участие учащиеся второго класса. После изучения нами письменных работ в тетрадях было отобрано 16 детей, из которых были сформированы две группы по 8 человек для проведения комплексного обследования и проведения эксперимента: контрольная и экспериментальная группы.

Исследование состояло из 3 этапов: констатирующего, формирующего, контрольного.

**Целью констатирующего этапа было** исследование особенностей формирования письма у младших школьников.

В ходе обследования, помимо изучения школьных тетрадей, детям предлагалось выполнить письменные задания в присутствии логопеда, чтобы иметь возможность видеть сам процесс их выполнения и степень имеющихся у ребенка затруднений, колебаний. Этот момент обследования особенно важен, поскольку в большинстве случаев наблюдается резко выраженное различие в качестве выполнения учащимися классных и домашних работ. Последние бывают не только более аккуратными по своему оформлению, но и содержат значительно меньше дисграфических и иных ошибок, что объясняется неограниченностью времени их выполнения и помощью со стороны родителей.

После получения и анализа результатов констатирующего эксперимента, мы сделали вывод о том, что все дети, отобранные нами в экспериментальной и контрольной группах испытывают трудности в обучении письму. Это проявляется в виде различных форм дисграфии и требует проведения в сочетании логопедического, педагогического и медицинского воздействия, что должно послужить положительной динамике в речевом развитии учащихся.

Для проведения направленной коррекционно–логопедической помощи необходимо составление плана работы с такими детьми.

**Цель формирующего этапа** – организация и осуществление коррекционной работы по устранению дисграфических ошибок у младших школьников в условиях школьного логопункта.

Дисграфия, обусловленная несформированностью языкового анализа и синтеза, проявляется на письме в виде специфических ошибок на уровне буквы, слога, слова, словосочетания, предложения и текста:

– пропуск, перестановка, вставка букв, искажения фонетического наполнения слов: персеверации (циклические повторения) и антиципации (замены предшествующих букв последующими);

– раздельное написание частей слова, слитное написание самостоятельных слов, самостоятельных и служебных слов, контаминации (смешение элементов слов), вставки, перестановки, пропуски и повторы слов;

– нарушение количественного и качественного состава предложения; нарушение или отсутствие границ предложений.

Эти ошибки носят стойкий характер и могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения.

Для предупреждения и коррекции данного вида специфических ошибок необходима планомерная и последовательная коррекционная работа.

В основе коррекционной работы лежит логопедическая методика Е.В. Мазановой, цель которой – коррекция дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза.

На **контрольном этапе** мы провели сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов и сделали вывод о хорошей эффективности проведенной нами коррекционной работы по устранению дисграфических ошибок у младших школьников. Оценивая результаты обследования в экспериментальной и контрольной группах можно говорить о том, что более успешным оказалось преодоление трудностей при обучении письму в группе, где дети занимались, наряду с общеобразовательным

обучением, по разработанному нами учебно–тематическому плану фронтальных занятий по коррекции дисграфии у младших школьников. Положительная динамика наблюдалась в обеих группах. Однако более выраженной она была в экспериментальной группе.

По результатам проведенного обследования в экспериментальной группе отмечается значительная положительная динамика. В контрольной группе положительная динамика несколько ниже.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование было направлено на изучение содержания работы учителя-логопеда при работе с учащимися, у которых наблюдаются особенности письменной речи и выявление специфических ошибок на письме.

Нами были рассмотрены теоретические основы формирования письменной речи у младших школьников.

Анализ научной–педагогической литературы показал, что ухудшение здоровья современных младших школьников, недостаточность или неравномерность развития у многих учащихся общеобразовательных школ высших психических функций, обеспечивающих готовность к овладению письменной речью, приводят к увеличению распространенности детской дисграфии. Систематическая специально организованная коррекционная работа по устранению дисграфических ошибок у младших школьников, может формировать у учащихся все коммуникативно–речевые умения, направленные как на восприятие готового текста, так и на создание собственного.

Далее нами была организована и проведена экспериментальная работа по коррекции дисграфии у учащихся начальных классов, которая состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Цель констатирующего этапа было исследование особенностей формирования письма у младших школьников с помощью дифференциальной диагностики расстройств письменной речи: определение симптоматики, механизмов и видов дисграфии, а также степени их выраженности.

Результаты диагностического исследования показали, что все дети, отобранные нами в экспериментальной и контрольной группах испытывают трудности в обучении письму. Это проявляется в виде различных форм дисграфии и требует проведения в сочетании логопедического, педагогического и медицинского воздействия, что должно послужить положительной динамике в речевом развитии учащихся.

На формирующем этапе с целью устранения выявленных дисграфических ошибок у младших школьников нами была организована и проведена коррекционная работа в условиях школьного логопункта по методике Е.В. Мазановой, цель которой – коррекция дисграфии, обусловленной несформированностью языкового анализа и синтеза. В задачи коррекционной работы входило:

1. Коррекция специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова.
2. Коррекция специфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова.
3. Коррекция специфических ошибок на уровне словосочетания, предложения и текста.
4. Развитие мелкой моторики пальцев рук.

На контрольном завершающем этапе экспериментального исследования нами было проведено повторное диагностическое исследование особенностей формирования письма у младших школьников с использованием той же схемы обследования учащихся 2 класса для определения эффективности проведенной коррекционной работы.

Мы провели сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов, который показал, что более успешным оказалось преодоление трудностей при обучении письму в группе, где дети занимались, наряду с общеобразовательным обучением, по разработанному нами учебно–тематическому плану фронтальных занятий по коррекции дисграфии у младших школьников. Положительная динамика наблюдалась в обеих группах. Однако более выраженной она была в экспериментальной группе. С чего вы мы сделали вывод о хорошей эффективности проведенной нами коррекционной работы по устранению дисграфических ошибок у младших школьников.

Таким образом, мы пришли к заключению, что задачи нашей работы выполнены и достигнута цель данного экспериментального исследования – выявить особенности формирования письма у младших школьников с

задержкой психического развития и организовать коррекционную работу по преодолению дисграфии у учащихся в условиях общеобразовательной школы. Гипотеза нашла свое подтверждение.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристова Т. А. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие / Т.А. Аристова, Г.А. Архипова. – СПб.: СПбАППО, 2004. – 172 с.
2. Астапов В. М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии / В.М. Астапов. – М., 1994.
3. Бекшиева З. И. Коррекция письменной речи у школьников / З. И. Бекшиева. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 318 с.
4. Белякова Л. И. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник / Л.И. Белякова. - М., 2005. – 267 с.
5. Визель Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб. -метод. пособие / Т.Г. Визель. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. – 127с.
6. Волкова Л. С. Хрестоматия по логопедии. Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений / Л. С. Волкова, В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997.
7. Волоскова Н.Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов / Н.Н. Волоскова // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / под общ. ред. канд. пед. наук, доцента О.Б. Иншаковой. – М: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь: Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. 5-е изд, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
9. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; Под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., перераб. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 272с.
10. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда / Л.Н. Ефименкова. — М.:

Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 335 с.: ил. — (Коррекционная педагогика).

11. Ефименкова Л.Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте. Пособие для логопеда / Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко. - М., «Просвещение», 1991.

12. Ефименкова Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. - М.:«Просвещение», 1972. – 206 с.

13. Коваленко О. М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учеб. - метод. пособие / О. М. Коваленко. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. – 157, [3] с. – (Библиотека логопеда).

14. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. – СПб., 1995.

15. Кукушин В. С. Логопедия в школе / В.С. Кукушин. - Ростов н/Д, 2004.

16. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова. — Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с. (Серия «Коррекционная педагогика»)

17. Лалаева Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 304с.

18. Лалаева Р. И. Нарушения речи у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева. – СПб., 1992.

19. Лебедева П.Д. Коррекционная логопедическая работа со школьниками с задержкой психического развития: Пособие для учителей и логопедов / П.Д. Лебедева. - СПб.: КАРО, 2004.

20. Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – М.: Просвещение,

1987. – 415 с.

21. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Е.А. Логинова. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. - 208 с.

22. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.

23. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой: в 5 кн. – М.: гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – 304с.

24. Мазанова Е.В. Логопедия. Оптическая дисграфия: Комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Тетрадь № 5 / Е.В. Мазанова. —М.: ООО «АКВАРИУМ БУК», К.: «Дом печати — ВЯТКА», 2004. — 72 с, ил.

25. Мазанова Е.В. Логопедия. Преодоление нарушений чтения и письма / Е.В. Мазанова. - М.:Изд-во «Гном и Д», 2006.

26. Никашина Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Н.А. Никашина. - М.: Просвещение, 1965. - с. 46-66.

27. Парамонова Л.Г. Дисграфия. Диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128с.

28. Поваляева М. А. Профилактика и коррекция нарушение письменной речи: качество образования: учебное пособие / М. А. Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс: 2006. 158с.

29. Поваляева М. А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс, 2007.

30. Правдина О.В. Логопедия / О.В. Логопедия. – М.: Просвещение, 1973.

31. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с

нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И.Н. Садовникова. — М.: АРКТИ, 2005. — 400 с: ил.

32. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи у младших школьников: Кн. для учителя / И.Н. Садовникова. — М.: Просвещение, 1983. — 111с.

33. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. - М. - 2005.

34. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя / Е.С. Слепович. — Мн.: Нар. асвета, 1989. — 64 с.

35. Слепович Е.С. Исправление речи у детей / Е.С. Слепович. — М.: Нар. асвета, 1983. — 63с.

36. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Под ред. Н. М. Назаровой. — 3-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 400с.

37. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. И. Лубовского. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 464с.

38. Спирина Л. Ф. Учителю о детях с нарушениями речи / Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова. - М., «Просвещение», 1976.

39. Справочник школьного логопеда / Под ред. М. М. Аманатова. — Изд. 2-е. — Ростов н/Д: Феникс, 2010. — 318с. — (Библиотека логопеда).

40. Филичева Т. Б. Основы логопедии / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. - М., 1989.

41. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей / Г.В. Чиркина. - М., 2005.

42. Шалимов В.Ф. Клиника интеллектуальных нарушений / В.Ф. Шалимова. — М.: Издательский центр «Академия», 2012. — 112 с.

43. Шаповалова О.Е. Особенности эмоционального развития

умственно отсталых школьников: монография / О.Е. Шаповалова. – М.: МГПУ, 2012. – 183 с.

44. Шехтер М.С. Зрительное опознание. Закономерности и механизмы / М.С. Шехтер. – М., 1981.

45. Шиббаева Н.М. Некоторые пути повышения познавательной активности умственно-отсталых учащихся на уроках развития речи / Н.М. Шиббаева // Дефектология. – 2011. – №6. – С. 34-38.

46. Шипицына Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта / Л.М. Шипицына. – Издательство «Дидактика-Плюс», 2002. – 259 с.

47. Шиф Ж.И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Ж.И. Шиф. – М., Просвещение, 2009. – 200 с.

48. Шкляр Н.В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы умственно отсталых младших школьников / Н.В. Шкляр // Начальная школа. – 2013. – № 8. – С. 71-73.

49. Шкляр Н.В. Психологические особенности развития эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта / Н.В. Шкляр // Начальная школа. – 2013. – № 10. – С. 69-72.

50. Ястребова А.В. Содержание и приемы коррекции нарушения устной и письменной речи у учащихся вспомогательной школы / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 14-19.

51. Яссман Л.В. Основы детской психопатологии / Л.В. Яссман, В.Н. Данюков. – М.: Олимп: ИНФРА-М, 2010. – 253 с.

52. British Medical Association. Road Transport and Health. British Medical Association, 1997

53. Brownson R., E. Baker, R. Housemann, L. Brennan, and S. Bacak. "Environmental and policy determinants of physical activity in the United States." American Journal of Public Health. December, 2001, Vol. 91, No. 12

54. Hoehner, C.M., L.K. Brennan, R.C. Brownson, S.L. Handy, and R. Killingsworth. "Opportunities for Integrating Public Health and Urban Planning

Approaches to Promote Active Community Environments." American Journal of Health Promotion. September/October 2003, Vol. 18, No. 1

55. Официальный сайт Всемирной организации здравоохранения.  
<http://www.trepsy.net/>

56. Официальный сайт общественной организации инвалидов «Перспектива». <http://publicpost.ru/>

57. Русская школа Гештальта. Режим доступа: <http://gestalt-taganrog.ru/articles/deprivatio1.shtml>

58. Файловый архив студентов Stud Files. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/5772832/page:30/>

59. Инфопедия для углубления знаний. – Режим доступа: <http://infopedia.su/8xa88b.html>

60. Электронный научный журнал «Международный студенческий научный вестник». – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013/10/2339>

### Игры и упражнения на развитие восприятия величины

#### «Великан и гном».

Детям предлагается найти картинки с изображением вещей великана (картинки с предметами большого размера) и гнома (картинки с изображением предметов меньшего размера).

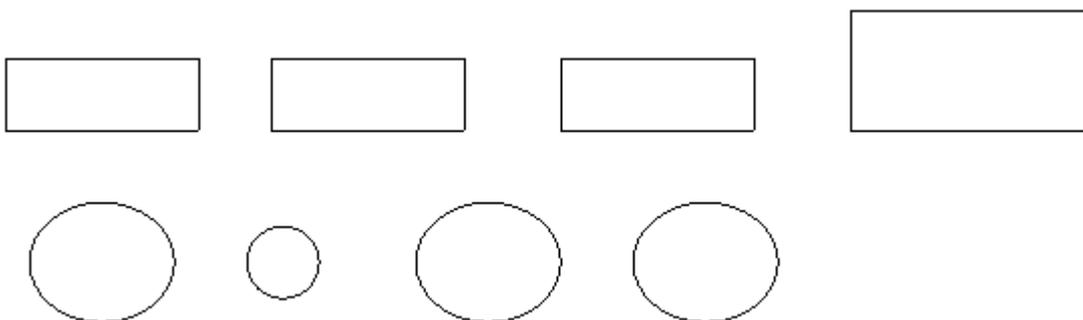
#### «Три медведя».

Проводится так же, как и предыдущая игра, только добавляются предметы среднего размера.

#### «Матрёшки».

Нужно выстроить матрёшек по росту. Затем на рисунке подписать номер каждой матрёшки.

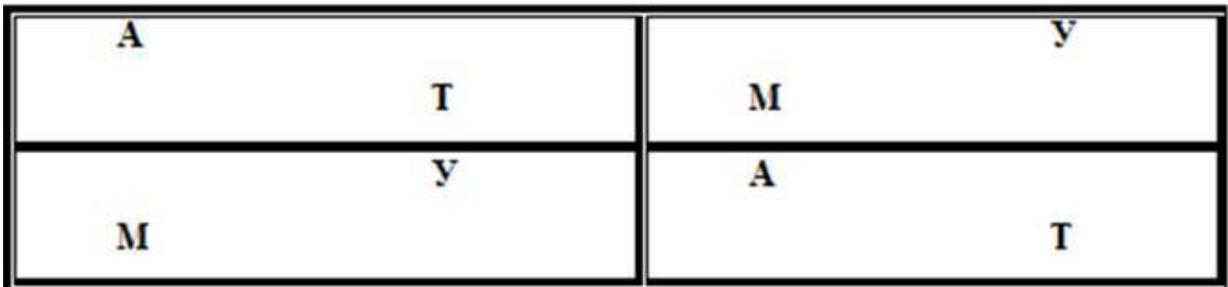
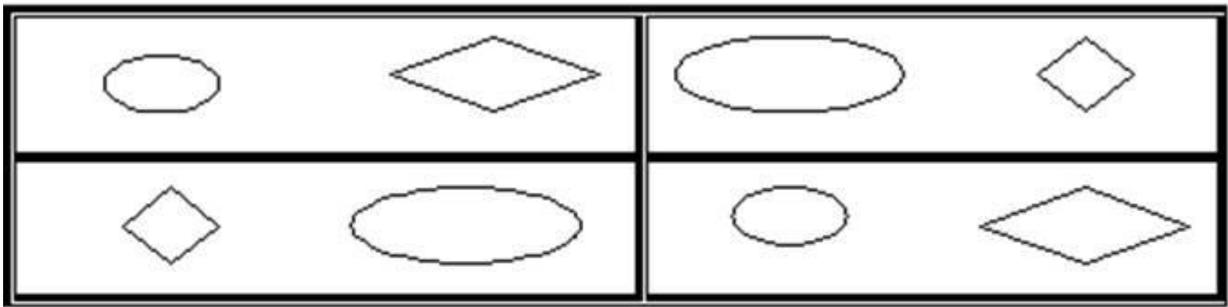
#### «Четвёртый лишний».



Среди 4 фигур нужно найти лишнюю (по размеру) и вычеркнуть её (закрасить, обвести, заштриховать).

#### «Лото».

Правила игры те же, что и в настоящем лото, только на брусках не точки, а большие и маленькие геометрические фигуры.



«На прогулке».

Из картона изготавливается набор фигурок лыжников разного роста и набор лыж разной длины. Нужно подобрать каждому лыжнику подходящие лыжи.

«Ателье».

Раздаются выкройки платьев разных размеров и прямоугольники из бумаги. Дети должны правильно разместить выкройки на бумаге, обвести их карандашом и вырезать. После этого можно предложить подобрать платья для бумажных кукол разной величины.

«Красная Шапочка».

На карточке наклеиваются изображения Красной Шапочки, Серого Волка и домика. Ребёнку даются полоски разной длины и предлагается выбрать для Красной Шапочки такую дорожку, по которой можно было бы быстрее дойти до бабушкиного домика, опередив Волка.

### Развитие восприятия формы

«Что это?».

Учитель или один из учащихся даёт описание геометрической фигуры. Остальные должны узнать и назвать эту фигуру.

«На что это похоже?».

Дети в классе, на улице, на картинке должны найти предметы, похожие на круг, овал, треугольник, прямоугольник, квадрат и т. д..

«Кто больше».

Игра аналогична предыдущей. Учитывается количество предметов, названных каждым ребёнком.

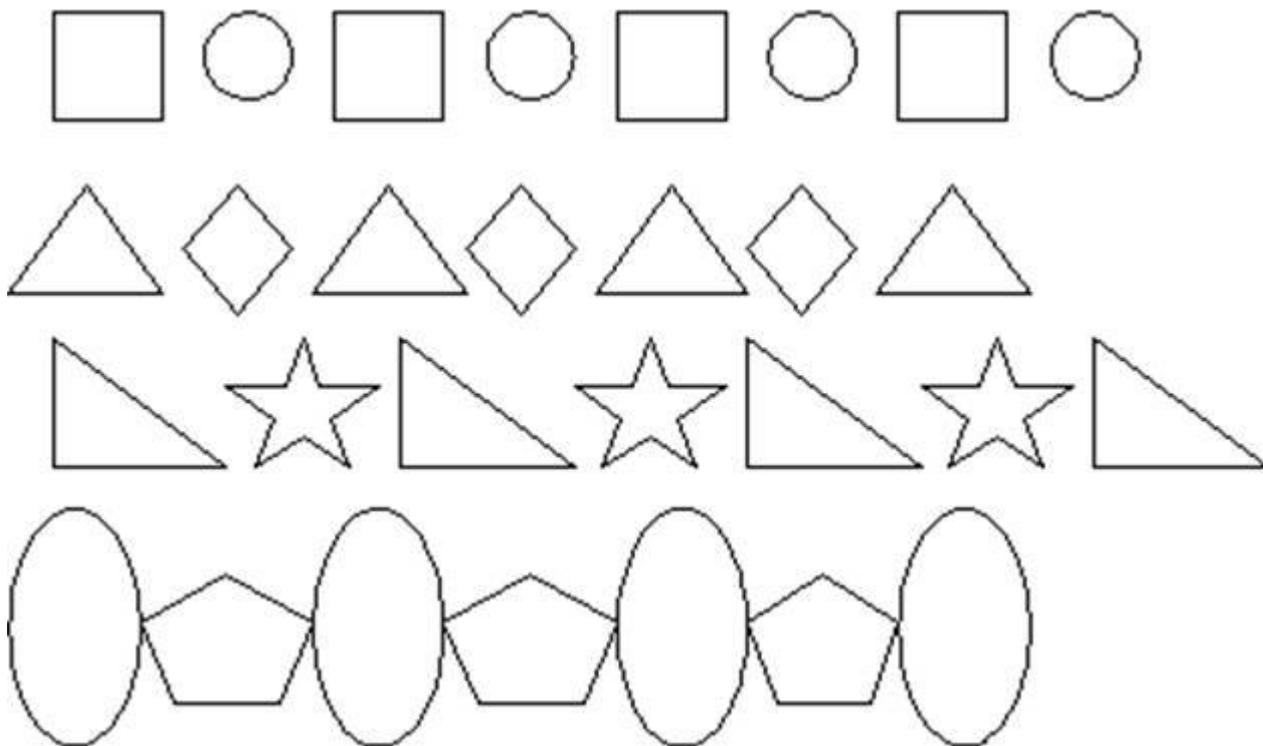
«Конструктор».

Из разных геометрических фигур нужно собрать изображение какого-либо предмета.

«Сосчитай».

Нужно назвать из каких геометрических фигур состоит рисунок и сосчитать их

-



-

«Чем отличаются»

У каждого ребёнка по две геометрические фигуры (буквы, цифры). Ученик должен рассказать, чем одна фигура отличается от другой.

«Огородники».

Соревнуются две команды детей. Одной команде нужно собрать все овощи круглой формы, а другой – все овощи овальной формы. Побеждает команда, справившаяся с заданием быстрее и без ошибок.

«Геометрическое лото».

У каждого ребёнка несколько карточек, на которых нарисовано по две геометрические фигуры. Дети должны составить карточки так, чтобы все одинаковые фигуры соединились.

«Четвёртый лишний».

На доске или на парте четыре геометрические фигуры. Дети должны найти фигуру, отличающуюся от других по форме.

### **Развитие целостности восприятия**

«Мозаика».

Из отдельных элементов дети должны собрать весь рисунок, геометрическую фигуру, букву, цифру.

### «Мастерская».

Детям предлагается среди нескольких осколков найти тот который откололся от вазы.

### «Забывчивый художник».

Раздаются картинки с изображением предметов, животных, у которых отсутствует какая-либо деталь. Детям предлагается дорисовать недостающую часть.

### «Что в корзинке?».

На картинке изображена корзинка, полная фруктов или овощей. Дети по частям предметов должны догадаться, что лежит в корзинке.

## **Упражнения на развитие избирательности восприятия**

### «Рисунки Хрюши».

Детям предлагается узнать, что нарисовал Хрюша (рисунки с разными «помехами»:зачёркнутое изображение, заштрихованное и т. д.).

### «Прятки».

Детям раздаются картинки с изображениями нескольких животных, наложенных друг на друга. Нужно найти всех животных.

### «Найди отличия».

Детям предлагается найти отличия на двух практически одинаковых картинках.

## **Упражнения на развитие пространственной ориентировки**

### № 1. Физминутки.

На одной ноге постой-ка,  
Будто ты солдатик стойкий.  
Ногу левую – к груди,  
Да смотри – не упади.  
А теперь постой на левой,  
Будто ты солдатик смелый.

От зелёного причала  
Оттолкнулся теплоход, раз, два,  
Он назад шагнул сначала раз, два,  
А потом шагнул вперёд, раз, два  
И поплыл, поплыл по речке,  
Набирая полный ход.

Руки в стороны – в полёт  
Отправляем самолёт,  
Правое крыло вперёд,  
Левое крыло вперёд.  
Раз, два, три, четыре –  
Полетел наш самолёт.

А теперь насос включаем,  
Воду из реки качаем.  
Влево – раз, вправо – два.  
Потекла ручьём вода.  
Раз, два, три, четыре –  
Хорошо мы потрудились.

## № 2 Игры.

### «Прятки».

Выбирается ведущий. Педагог вместе с другими детьми прячут какой-либо предмет. Ребёнок должен найти его, ориентируясь на подсказки (вправо, влево и т. п.) остальных.

### «В магазине».

На столе расставлены различные предметы (товар). Дети по очереди «покупают»: называют предмет и его соседей (с указанием их взаиморасположения). Если ребёнок правильно назвал стороны, то он получает свою покупку. Выигрывает тот, кто «купил» больше предметов.

### «Угадай-ка».

Ведущий загадывает предмет. Остальные дети должны его найти. Подсказки: ведущий с помощью предлогов указывает месторасположение предмета (например: «этот предмет лежит НА столе, ПОД книгой...»).

### «Новоселье».

Педагог предлагает детям расставить мебель в новой квартире. Обязательно: употребление слов, обозначающих пространственные отношения.

### «Муха».

На игровом поле (3x3) находится фишка или магнит, если поле расчерчено на доске. «Муха» перемещается с одной клетки на другую по командам «вверх», «вниз», «вправо» и «влево». Исходное положение «мухи» – центральная клетка. По мере усложнения задания осуществляется переход от работы с опорой на игровое поле к работе в умозрительном плане.

## № 3. Упражнения, организующие учебную деятельность.

### «Рабочее место».

Педагог: «Положите перед собой учебник. На учебник положите тетрадь. Справа от учебника положите пенал» (инструкция меняется в зависимости от учебного предмета).

Это упражнение также развивает дисциплинированность.

### **Развитие мелкой моторики и координации движений**

#### «Дорожки».

Детям предлагается провести линию по середине дорожки, не отрывая карандаша и не съезжая с дорожки.

