



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ОЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ОУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Логопедическая работа по преодолению нарушений письма у младших  
школьников с задержкой психического развития**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность (профиль) «Логопедия»**

**Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

81,05 % авторского текста

Работа рекоменд. к защите:

рекомендована/не рекомендована

«19» 12 2022г

Зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-406-101-3-1

Леонова Кристина Константиновна

Научный руководитель:

ст. преподаватель кафедры СПиПМ

Ковалева Алёна Александровна

*Ковалева*

*Дружинина*

Челябинск

2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	7
1.1. Письмо как вид речевой деятельности .....	7
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития .....	10
1.3. Особенности проявления нарушений письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития .....	17
Выводы по главе 1.....	20
ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	22
2.1. Методика обследования письма обучающихся с задержкой психического развития .....	22
2.2. Анализ результатов обследования письма обучающихся с задержкой психического развития .....	23
Выводы по главе 2.....	28
ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	30
3.1. Цель, принципы, задачи, этапы логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития.....	30
3.2. Методики коррекционной работы по преодолению нарушений письма младших школьников с задержкой психического развития.....	33
Выводы по главе 3.....	40
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	41

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	45
--	----

## ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития образования острой становится проблема преодоления школьной неуспеваемости и увеличение количества детей с задержкой психического развития (далее ЗПР).

Нарушения письма одна из актуальных проблем школьного обучения детей с задержкой психического развития. Многочисленность нарушений письма и тяжесть структуры дефекта при ЗПР свидетельствует о важности и актуальности проблемы изучения проявления дисграфии у детей с задержкой психического развития. В настоящее время трудности в обучении, по данным разных авторов (М.М. Безруких, В.И. Лубовского, С.Г. Шевченко и др.), испытывают от 15 до 40% учащихся начальных классов общеобразовательной школы, причем отмечается тенденция к дальнейшему росту их числа.

Расстройства письма оказывают отрицательное воздействие на весь процесс обучения, на школьную адаптацию, формирование личности и характер всего психического развития детей. Своевременное выявление нарушений письма, точное определение их дифференциальных признаков и механизмов, отличие дисграфии от иных, неспецифических ошибок чрезвычайно важно для разработки системы коррекционной работы по коррекции школьной неуспеваемости у детей с ЗПР в начальной школе.

В специальной литературе понимание характера и причин дисграфии у учащихся с ЗПР не однозначно. Нарушения письма связывают с нарушениями устной речи (звукопроизношения, лексико-грамматического строя речи, фонематической системы), с недостаточностью познавательной сферы детей с задержкой психического развития, что выражено в сниженной продуктивности различных видов психической деятельности: процессов восприятия, внимания, мышления.

Логопедическая работа занимает важное место в процессе коррекции нарушений письма у младших школьников с ЗПР. Организацией

коррекционной логопедической работы по преодолению дисграфии у таких детей уделяли внимание многие ученые в своих исследованиях: В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова, Е.В. Мазанова, А.В. Ястребова.

Анализ литературы показывает, что систематическая специально организованная работа по преодолению нарушений письма младших школьников с ЗПР, может формировать у учащихся все коммуникативно-речевые умения. Основная задача специалистов школы состоит в том, чтобы своевременно выявить и преодолеть расстройства письменной речи, не допуская их перехода на последующие этапы обучения, что осложняет в дальнейшем учебно-познавательную деятельность учащихся с ЗПР.

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

Предмет исследования: специфика логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить нарушения письма у младших школьников с задержкой психического развития.
3. Подобрать и систематизировать по направлениям методические приемы логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития.

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись теоретические методы (анализ психолого-

педагогической и специальной литературы); эмпирические (изучение психолого-педагогической документации, констатирующий и формирующий эксперимент); количественная и качественная обработка полученных результатов.

Экспериментальная работа по изучению и коррекции нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития проводилась на базе МОУ «Саргазинская СОШ» поселка Саргазы Сосновского р-на Челябинской области. В ней принимали участие 10 детей изучаемой категории.

Данная квалификационная работа состоит из трех глав. Первая глава раскрывает теоретические аспекты изучения младших школьников с задержкой психического развития. В ней подробно изучены онтогенетические принципы и закономерности становления и развития письма, представлена клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с изучаемым нарушением.

Во второй главе мы рассмотрели и проанализировали специальную методическую литературу по обследованию письма у младших школьников с задержкой психического развития. Также представлены результаты проведенного обследования.

В третьей главе описано содержание логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития.

После каждого параграфа даются выводы. В заключении – общий вывод по проделанной работе, список использованных источников.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

## 1.1. Письмо как вид речевой деятельности

Письмо – это деятельность, направленная на графическую фиксацию речи ее элементов.

Письменная речь – это вид речевой деятельности, который связан с умением излагать информацию в письменной форме.

Письмо – это и цель и средство обучения. В качестве средства письмо связано с выполнением различного рода упражнений и заданий в письменной форме. Цель – обучение письменной речи, выработка умений излагать мысли в письменной форме. Чтение и письменная речь опосредованы графикой, и этим связаны. Условием письма является техника письма – умение соотнести звук с графическим символом, это сложный психологический и психолингвистический процесс, который связан с общеречевыми механизмами:

1. Механизм осмысления (установления смысловых связей). На первом уровне его действие выражается в установлении смысловых связей между понятиями; на втором – связи между членами предложения, которая определяется как логикой описываемых событий, так и формой связи между словами; третий уровень – это связь между данным и новым, т.е. между темой и ремой.

2. Механизм упреждающего синтеза. Благодаря действию этого механизма пишущий проговаривает во внутренней речи каждое слово, которое собирается написать, с характерными для него артикуляционными движениями и интонационным оформлением; произнося слово, «предвидит» последующие слова и формы связи между ними; представляет себе дальнейшее раскрытие замысла.

3. Механизм памяти. Особенно важную роль при письменной речи играет оперативная память, т.к. при записи предложений и текста предмет высказывания должен постоянно удерживаться в памяти. Оперативная память служит средством организации и удержания материала.

Как и все виды речевой деятельности, письмо имеет следующую структуру:

1. Этап предварительной ориентировки. На этом этапе пишущий определяет, с какой целью, кому и что он будет писать.

2. Планирование деятельности. На этом этапе пишущий планирует не только содержание, но и форму своей речи. Он часто пользуется долгосрочным планированием своей речи: при этом он может подобрать наиболее точные выразительные языковые средства.

3. Осуществление деятельности, т.е. самого процесса письма. В условиях письменной формы общения отсутствует непосредственный адресат и промежуточная обратная связь. Часто пишущий должен сначала ввести будущего читателя в соответствующую ситуацию, а потом уже высказывать свои суждения, иначе он может быть неверно понят.

Автоматизированные движения руки являются конечным этапом сложного процесса перевода устной речи в письменную. Этому предшествует сложная деятельность, подготавливающая конечный этап. Процесс письма имеет многоуровневую структуру, включает большое количество операций. У взрослого человека они носят сокращенный, свернутый характер. При овладении письмом эти операции представляют в развернутом виде.

А. Р. Лурия в работе «Очерки психофизиологии письма» определяет следующие операции письма.

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

Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова.

Одной из сложнейших операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. О роли проговаривания в процессе письма свидетельствуют многие исследования. Так, Л. К. Назарова провела следующий эксперимент с детьми I класса. В первой серии им предлагается для письма доступный текст. Во второй серии аналогичный по трудности текст давался при исключении проговаривания: дети в процессе письма закусывали кончик языка или открывали рот. В этом случае они делали ошибок во много раз больше, чем при обычном письме.

На начальных этапах овладения навыком письма роль проговаривания очень велика. Оно помогает уточнить характер звука,

отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

Следующая операция — соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Анализ и сравнение буквы не является для первоклассника простой задачей.

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

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

Задержка психического развития – нарушение нормального темпа психического развития ребенка вследствие соматического заболевания, поражения центральной нервной системы и др. Характеризуется снижением умственной работоспособности, отставанием в развитии познавательной деятельности, неустойчивостью внимания, ограниченным объемом памяти и т.п. Проявляется в начале обучения в школе, выражено недостаточным запасом общих знаний, незрелым мышлением,

ограниченными знаниями об окружающем мире, низкой интеллектуальной целенаправленностью, преобладании игровых интересов, чрезмерной перенасыщаемостью в интеллектуальной деятельности [2].

Понятие «задержка психического развития» у ребенка означает отставание в развитии всей психической деятельности. Термин «задержка» отмечает, что отклонение может быть временным, т.е. когда уровень психического развития не соответствует возрасту ребенка, и которое можно успешно преодолеть с возрастом [2].

Можно выделить две большие группы причин возникновения задержки психического развития:

1. Причины биологического характера;
2. Причины социально–психологического характера.

К причинам биологического характера относят:

- 1) различные варианты патологии беременности (тяжелые интоксикации, резус–конфликт и т.д.);
- 2) недоношенность ребенка;
- 3) родовые травмы;
- 4) различные соматические заболевания (тяжелые формы гриппа, рахит, хронические болезни, пороки внутренних органов, туберкулез, синдром нарушенного желудочно-кишечного всасывания и т.д.);
- 5) нетяжелые мозговые травмы.

Среди причин социально–психологического характера выделяют следующие:

- 1) ранний отрыв ребенка от матери и воспитание в полной изоляции в условиях социальной депривации;
- 2) дефицит полноценной, соответствующей возрасту деятельности: предметной, игровой, общение с взрослыми и т.д.;
- 3) искаженные условия воспитания ребенка в семье (гипоопека, гиперопека) или же авторитарный тип воспитания [28].

Неблагоприятные социальные факторы во многом усугубляют отставание в развитии, но не являются основной причиной задержки психического развития. В ее основе взаимодействуют биологические и социальные причины.

Все исследователи подмечают, что у детей с задержкой психического развития имеется дефицит концентрации внимания, объема внимания, распределения внимания, произвольное внимание не сформировано, снижено непроизвольное запоминание, уровень всех основных мыслительных операций (анализа, переноса, обобщения, абстракции) снижен, заметные дефекты речи на фоне недостаточно сформированной познавательной деятельности.

Дети рассматриваемой нами категории часто импульсивны, гиперактивны, агрессивны, тревожны. Они склонны к подражанию, эмоционально неустойчивы, испытывают неадекватные эмоции на окружающую среду.

Детям характерны симптомы органического инфантилизма: они быстро утомляются, и чаще всего не испытывают яркие эмоции.

У всех детей с задержкой психического развития явно снижены внимание и работоспособность. Начиная какую-либо деятельность, дети могут испытывать напряжение, которое со временем уменьшается. Некоторые дети могут сосредоточить внимание только лишь после частичного выполнения задания.

Встречаются дети с задержкой психического развития, у которых проявляется то нестойкость, то периодичность в сосредоточении внимания. У таких детей снижена память, снижено произвольное и непроизвольное запоминание, при большой нагрузке отмечается недостаточная устойчивость запоминания, низкая продуктивность, плохо развитое опосредованное запоминание, и как следствие интеллектуальная активность.

В развитии мыслительной деятельности имеются серьезные изменения. Выражаются в незрелости операций синтеза, анализа, в неразвитом абстрактном мышлении, неумении выделять существенные признаки предметов и делать обобщения.

Для приема и переработки сенсорной информации детям требуется больше времени.

Процесс анализа у учеников с задержкой психического развития отличается недостаточной тонкостью и меньшей полнотой, в изображении они выделяют в два раза меньше признаков, чем сверстники. Деятельность детей не спланирована, ведется хаотично. Это отмечается и при изучении процесса обобщения. Как правило, это связано с недостаточным личным опытом ребенка и в том случае, когда у него отсутствуют представления о предметах и явлениях окружающей реальности.

У детей с особыми образовательными потребностями недостаточно гибкое мышление, они склонны к шаблонным способам решения ситуаций. Дети плохо владеют операцией абстрагирования в начале обучения. Задания, требующие мышления являются особо трудными для них.

При выполнении заданий, которые требуют словесно-логического мышления, у детей с задержкой психического развития появляются большие трудности. Наглядно–действенное мышление нарушено в значительно меньшей степени. Особенно сильно страдает наглядно–образное мышление: подвижность образов–представлений недостаточная. Задачи, сформулированные словесно, относящиеся к ситуациям, близким детям с задержкой психического развития, решаются достаточно быстро и точно. Большие сложности могут вызвать простые задачи при отсутствии у ребенка опыта их решения.

Интеллектуальные задачи дети решают путем эмоционально-волевых особенностей. Усилия, связанные с умственным напряжением при решении таких задач они избегают.

Недостаточная сформированность познавательных процессов часто является одной из главных причин трудностей, появляющихся при обучении в школе. Многочисленные клинические и психолого-педагогические исследования показывают, что в структуре дефекта существенное место умственной деятельности при данной аномалии развития принадлежит нарушениям памяти. Специальные психологические исследования и наблюдения родителей и педагогов за детьми с задержкой психического развития показывают на недостаточное развитие произвольной памяти. То, что может запоминаться легко, само собой – дети с задержкой психического развития запомнить не могут без специальной работы с ними. Одной из основных причин недостаточной продуктивности произвольной памяти у детей с задержкой психического развития можно назвать низкую познавательную активность. В исследовании Т. В. Егоровой эта проблема была подвергнута специальному изучению. Одна из методик в ее эксперименте – разложить картинки с изображениями предметов на группы по первой букве названия этих предметов. Замечено, что нормально развивающиеся сверстники выполняли такое задание и воспроизводили словесный материал гораздо быстрее и лучше, чем дети с задержкой развития. Без вспомогательных приемов дети с задержкой психического развития не могли справиться с заданием. Они не старались предпринимать самостоятельных попыток для полного припоминания. Но в тот момент, когда вспомогательный способ был использован – была отмечена подмена цели действия. Дети придумывали другие (посторонние) слова на ту же букву, а не вспоминали нужные слова, и букву, с которой они начинаются [11].

Определение предметов, цветов и форм, подбор синонимов и антонимов вызывают трудности.

При составлении предложений по опорным словам и с заданными словами у детей с задержкой психического развития отмечается ограниченность лексических средств, что служит показателем уровня сформированности грамматического строя речи и овладения предложением. Большие сложности вызывает составление предложений. Ошибки при таком задании очень многочисленны. Нарушение порядка слов – самая часто встречающаяся ошибка [29].

Правильно употреблять предлоги в речи дети не умеют. Простые предлоги они употребляют с ошибками (могут заменить, или вообще пропустить), а сложные предлоги они не употребляют совсем.

Несформированность устной речи обуславливает и нарушение письма. Неумение выделять слово, предложение из текста, т.е. синтаксические ошибки встречаются у всех детей рассматриваемой категории.

Задержка психического развития проявляется в замедленном темпе созревания эмоционально–волевой сферы, интеллектуальной недостаточности. Серьезное отставание и недостатки внимания, памяти, воображения и мышления. В процессе решения задач, связанных такими компонентами мыслительной деятельности, как анализ, синтез, обобщение и абстрагирование наиболее ярко проявляются особенности памяти и отставание в мыслительной деятельности.

Учитывая все вышеизложенное, детям с задержкой психического развития нужен особый подход и следование требованиям к обучению, учитывающим особенности детей с задержкой психического развития:

1. При организации занятий соблюдение определенных гигиенических правил, то есть особое внимание уделяется уровню

освещенности кабинета для занятий, правильное размещение детей на занятиях. Помещение для занятий должно быть хорошо проветриваемым.

2. Тщательность подбора наглядных материалов для занятий – без лишнего материала, чтобы не отвлекать внимание ребенка.

3. Тщательная организация деятельности детей на занятиях: важно иметь возможность сменять один вид деятельности на другой, обязательное включение в план занятий физкультминутки.

4. Педагог должен применять индивидуальный подход, следить за реакцией, за поведением каждого ребенка.

Таким образом, задержка психического развития особенно ярко проявляется в начале школьного обучения. Главной причиной трудностей, возникающих у детей с задержкой психического развития при обучении в школе является недостаточная сформированность познавательных процессов.

Детям с задержкой психического развития преподносить учебный материал необходимо небольшими дозами. Усложнять его следует постепенно. Постоянное повторение учебного материала требуется для тщательного практического закрепления. Деятельность, предложенная ребенку, должна заинтересовать его, вызвать эмоциональный подъем (красочный дидактический материал, игровые моменты). Важно поощрять ребенка даже за малейшие успехи, говорить с ним мягким тоном, доброжелательно. Таким образом, занятия по исправлению нарушений письма активизируют мыслительную деятельность детей, повышают эффективность работы поврежденных участков мозга.

Речь обучающихся с задержкой психического развития довольно нестандартна, и для рассматриваемой категории детей характерна коррекционная направленность обучения..

### 1.3. Особенности проявления нарушений письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Неготовность детей с задержкой психического развития к обучению письму может быть скомпенсирована более длительными сроками овладения этим учебным навыком, продуманной и разработанной особой программой при участии педагога, психолога и логопеда, что немаловажно индивидуальным подходом к каждому ребенку. Эти условия в большинстве случаев могли бы содействовать щадящему, но в то же время быстрому развитию незрелых психических функций и процессов, и как следствие помогли бы детям в преодолении трудностей в овладении письмом и не допустить появления дисграфии. Из-за неполучения своевременной необходимой помощи трудности в овладении письмом у обучающихся рассматриваемой нами категории, перерастают в стойкие дисграфии [7].

При установлении причин и механизмов затруднений в овладении письмом или возникновении стойких нарушений процесса письма важно учитывать их индивидуальный характер, так как у разных детей могут страдать разные звенья сложной функциональной системы письма. К примеру, у ребенка возможно недостаточно развито восприятие, а у другого познавательные функции или нарушена регуляция психической деятельности, а у третьего к примеру в основе может быть недоразвитие речи. Из-за трудностей в овладении навыками письма детьми с задержкой психического развития можно выделить типичные ошибки. В первом классе – смешение или замена букв вследствие недостаточного развития памяти (зрительной, кинестетической, аудиальной). Также детям сложно переводить печатную графему в письменную, часто не могут перевести букву в звук и наоборот. Неразвитый навык звукобуквенного анализа и синтеза влечет за собой пропуск гласных букв. На письме возможны ошибки в обозначении границ предложения: не поставленная точка в

конце предложения и ненаписанная заглавная буква в начале предложения, слитное написание слов. Подобные ошибки могут быть связаны с неполноценностью анализа языковых единиц у младших школьников указанной категории [17].

Дети с задержкой психического развития быстро утомляются, пишут медленно, не соблюдают строку, размер графических элементов (микро- или макрография), растягивают или наоборот сужают некоторые буквы. Очень часто это характерно на начальных этапах обучения письму и может принимать стойкий характер [12].

Одна из самых многочисленных групп ошибок – это ошибки, обусловленные низким уровнем овладения фонетической стороны речи. К ним относятся пропуски гласных и согласных в середине и конце слова, пропуски слогов, замены звуков, перестановки, добавления, обозначение мягкости согласных при помощи гласных и мягкого знака. Такие ошибки возникают из-за неразвитых навыков звукового анализа. Детям трудно определять гласный звук в середине и в конце слова. С выделением гласного звука в начале слова трудностей обычно не возникает.

Еще один вид часто допускаемых ошибок, связанный с особенностями звукового анализа – обозначение мягкости согласных. Дети не могут определять на слух твердость или мягкость звучания звука в слове. Замены по звуковому или артикуляционному сходству встречаются реже. Чаще всего можно встретить смешивание шипящих и свистящих звуков, а также некоторых звонких и глухих согласных.

Обучающиеся с задержкой психического развития в письменных работах часто не дописывают окончания слов, пропускают гласные, согласные. Такой тип ошибок связан с неполным овладением звуковым составом слова.

Достаточно часто в работах обучающихся указанной категории встречаются ошибки, связанные с заменой букв на основе графического

сходства (в работах успевающих обучающихся такие написания практически отсутствуют) [47].

Многие буквы русского алфавита сходны между собой по своим начертаниям: буквы, состоящие из прямых линий и линий с закруглениями; буквы, состоящие из овалов (полных и неполных); буквы, которые состоят из овалов, соединенных с прямыми и закругленными линиями, и т. д.

Одни буквы (например, л, м, п, т) состоят из различного количества однородных элементов, другие (например, п и р, и и у) отличаются друг от друга величиной или направлением одного из элементов, третьи (например, а, о, ш, щ) – наличием или отсутствием одного из элементов. Сходство графического изображения букв создает предпосылки для неправильного воспроизведения их образов. Поэтому, некоторые дети не дифференцируют л–м, а–о; ш–и [41].

Проанализировав ошибки и механизмы их появления у детей с задержкой психического развития можно сделать вывод о том, какие виды ошибок чаще встречаются у детей данной категории:

1 группа: ошибки из-за недоразвития фонематического слуха и восприятия. Обучающимся трудно определять число и последовательность звуков в слове, воспроизводить структурно сложные слова и дифференцировать звуки, отличающиеся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Ошибки выражаются в виде пропусков, замен, смещений букв.

2 группа: ошибки из-за недоразвития лексической системы языка. Выражены в неправильном построении письменного текста: отсутствии границ между словами и предложениями, пропуске слов, неправильный порядок слов.

3 группа: ошибки из-за недоразвития грамматической системы языка. Ошибки в виде аграмматизмов: структурных и морфологических.

Встречающиеся ошибки: неправильное согласование, падежное и предложное управление при употреблении видовых и залоговых форм, неправильное использование союзов и предлогов.

### Выводы по главе 1

Изучив литературу, можно сделать вывод о том, что вопрос о формировании письменной речи у детей младшего школьного возраста интересует многих исследователей.

Письмо – деятельность, направленная на графическую фиксацию речи ее элементов.

Письменная речь – вид речевой деятельности, который связан с умением излагать информацию в письменной форме.

Нарушения процессов письма в литературе принято называть дисграфией. Проблемой расстройств письма занимались многие ученые. Дисграфия – нарушение процесса письма, проявляющееся в повторяющихся, стойких ошибках, которые обусловлены несформированной высшей психической деятельностью, участвующей в процессе письма. Формирование письменной речи происходит после возникновения устной. Именно поэтому нами был изучен онтогенез речевой деятельности, предложенный А. А. Леонтьевым.

К дисграфии могут привести как внешние, так и внутренние причины. Нарушение письма оказывает влияние на весь процесс обучения и речевое развитие детей.

Решая задачи нашего исследования, нами была проанализирована психолого-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития.

У обучающихся с задержкой психического развития отмечается более замедленный темп развития всех процессов, чем у детей с нормальным развитием. У детей рассматриваемой нами категории

отмечается слабая любознательность и замедленная обучаемость ребенка. Дети плохо воспринимают все новое. Также у детей данной категории отмечается своеобразие формирования устной и письменной речи.

Среди обучающихся с задержкой психического развития достаточно часто встречаются дети с дисграфией, поэтому психолого-педагогическое и логопедическое сопровождение в преодолении нарушений письменной речи имеет очень важное значение. Только в процессе комплексного сопровождения ребенок с задержкой психического развития сможет получить необходимую помощь от всех специалистов службы сопровождения в преодолении дисграфии.

## ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

### 2.1. Методика обследования письма обучающихся с задержкой психического развития

Изучив теоретический материал выбранной темы, мы перешли к эмпирической части исследования. Для выявления нарушений письма младших школьников с задержкой психического развития был организован констатирующий эксперимент.

Исследование проводилось на базе МОУ «Саргазинская СОШ», реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы. В эксперименте приняли участие 10 обучающихся 4 класса, имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии, согласно которого детям рекомендовано обучение по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.1).

Целью экспериментального исследования является выявление особенностей нарушений письма у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития при помощи специально подобранного комплекса диагностических материалов.

В ходе работы были соблюдены основные принципы, разработанные Р. Е. Левиной:

- принцип развития;
- принцип системности;
- принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка.

Задачи экспериментального исследования:

1. Подобрать диагностический материал по проблеме исследования.

2. Провести исследование, направленное на выявление нарушений письма у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Исходя из цели и задач логопедического обследования были выделены следующие направления логопедической работы: исследование письма.

Для обследования письма обучающихся нами была выбрана методика О. Б. Иншаковой и Т. В. Ахутиной «Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников», позволяющая комплексно оценить трудности в овладении навыками письма у младших школьников, обучающихся в общеобразовательных школах.

Обследование письма проводилось в группах по 5 человек. Всем обучающимся были предложены одинаковые задания. С каждой группой было проведено по два занятия продолжительностью по 40 минут. На одном занятии были предложены тексты для списывания, на другом проведен слуховой диктант.

Обучающимся 4 класса были предложены тексты для 3 класса (конец обучения):

1. Слуховой диктант;
2. Списывание с печатного текста;
3. Списывание с рукописного текста.

2.2. Анализ результатов обследования письма обучающихся с задержкой психического развития

В эксперименте принимали участие 10 детей. Группа состояла из 5 мальчиков и 5 девочек в возрасте 10-11 лет. У всех детей физический слух в норме, зрение нормальное (либо скомпенсированное при помощи очков).

Исследование письма проходило в 2 этапа. На первом этапе обучающимся было предложено для списывания 2 текста: один в печатном виде и один в рукописном виде. На втором этапе был проведен слуховой диктант.

Марина Д.: в письменных работах отмечены: ошибки в выделении границ предложения (заглавная буква), пропуски слов, при списывании пропуск целых предложений, неправильное написание букв, орфографические ошибки, пропуски букв, замены звонких и глухих согласных, оптические ошибки (б–д), множественные исправления и зачеркивания. При списывании с печатного текста отмечено неполное понимание инструкции.

Ксюша З.: в письменных работах отмечены: ошибки в выделении границ предложения (заглавная буква), пропуски слов и предлогов, при списывании пропуск целых предложений, неправильное написание букв, орфографические ошибки, пропуски букв, замены звонких и глухих согласных, слитное написание предлогов, множественные исправления и зачеркивания. При написании слухового диктанта необоснованное написание каждого предложения с новой строки.

Мансур К.: в письменных работах отмечены: ошибки в выделении границ предложения (заглавная буква), пропуски букв («лаки» – «лапки»), неточность передачи графического образа букв, замены звонких и глухих согласных, неверное написание окончаний слов («стебле» – «стебельке»), многочисленно неправильно расставленные переносы слов, исправления, зачеркивания.

Михаил С.: в письменных работах отмечено: отсутствие запятых, как при списывании, так и в слуховом диктанте; дописки в словах («шерстинка» – «шерстка», «песеньки» – «песенки»); неправильное окончание слов («в воду» – «в воде»); слитное написание предлогов,

пропуск предлогов, ошибки в выделении границ предложения (заглавная буква).

Катя Д.: в письменных работах отмечены: замены звонких и глухих согласных (д–т, г–к, с–з, п–б), замена слов («моровьи» – «воробьи»), орфографические ошибки.

Софья Е.: орфографические ошибки, пропуск слов, повтор слов (при списывании), слитное написание предлогов, повтор предыдущей буквы («летнняя» вместо «летняя»), оптические ошибки (б–д).

Тимофей Г.: в письменных работах отмечены: ошибки в выделении границ предложения (заглавная буква), пропуски слов и предлогов, неправильное написание букв, замены звонких и глухих согласных, пунктуационные ошибки, пропуски букв («корчневая» – «коричневая»), множественные исправления и зачеркивания.

Артем К.: орфографические ошибки, пропуск слов, повтор слов, моторные ошибки («торотятся» – «торопятся»), множественные исправления и зачеркивания.

Артем С.: в письменных работах отмечены: ошибки в выделении границ предложения (заглавная буква), пропуски слов и предлогов, неправильное написание букв, орфографические ошибки, замены звонких и глухих согласных, исправления и зачеркивания.

Ольга К.: оптические ошибки (б–д) («грубка» – «грудка»); слитное написание слов, предлогов; замены окончания в словах («светлые» – «светлее», «темные» – «темнее», «мышь» – «мышка»); пропуски слов, букв, при списывании пропуск целых предложений; вставка лишних слов.

Анализ письменных работ обучающихся позволяет сделать вывод о том, что у 100% обследуемых присутствуют нарушения письма.

В ходе исследования выявлено, что в зависимости от вида письменной работы менялось количество специфических ошибок. Наиболее сложным для выполнения оказался слуховой диктант. В

результате анализа работ выявлены следующие типы ошибок они представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Типы ошибок в письменных работах

Имя ребенка	Замена и смещение букв	Оптические ошибки	Моторные ошибки	Зрительно – моторные ошибки	Ошибки звукового анализа и синтеза	Орфографические ошибки	Пропуск слов	Ошибки в образовании границ предложения
Мансур К.	+	-	-	-	+	+	+	-
Тимофей Г.	+	-	-	+	+	+	+	+
Ксюша З.	+	-	+	+	+	+	+	-
Артем С.	+	-	-	+	+	+	+	+
Катя Д.	+	-	-	+	+	+	-	-
Софья Е.	-	+	+	-	+	+	+	-
Марина Д.	+	+	+	+	+	+	+	+
Артем К.	+	-	-	+	+	+	+	-
Михаил С.	+	-	-	+	+	+	+	+
Ольга К.	+	+	+	+	+	+	+	-

1. Замены и смешения букв, схожих по акустико-артикуляционным признакам: глухих и звонких согласных («брыжок» вместо «прыжок», «приледели» вместо «прилетели»; заднеязычных согласных («воздуге» вместо «воздухе», «заикрал» вместо «заиграл»); твердых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных между собой («прижок» вместо «прыжок»); пропуски Ъ («зверки» вместо «зверьки», «вороби» вместо «воробьи», «песеньки» вместо «песенки») – выявлены у 90%.

2. Оптические ошибки («побул» вместо «подул», «грубка» вместо «грудка») – выявлены у 30%.

3. Моторные ошибки: ошибки двигательного запуска («торотятся» вместо «торопятся»); персервации – повтор предыдущей буквы, слога («летнняя» вместо «летняя») – выявлены у 40%.

4. Зрительно-моторные ошибки: смешение оптически сходных букв; неправильное написание букв – выявлены у 80%.

5. Ошибки звукового анализа и синтеза: пропуски букв («зврки» вместо «зверьки», «всду» вместо «всюду», «плянку» вместо «полянку»); вставки знаков («всьюду» вместо «всюду»); антиципация букв: гласных («хлопочот» вместо «хлопочут», «рыжай» вместо «рыжей») – выявлены у 100%.

6. Орфографические ошибки – выявлены у 100%.

7. Пропуск слов – выявлены у 90%.

8. Ошибки в обозначении границ предложения – выявлены у 40%.

Из анализа характерных ошибок нами выявлено, что самые распространенные виды ошибок связаны с заменой и смешением букв, схожих по акустико–артикуляционным признакам (90%), зрительномоторные ошибки (80%), ошибки звукового анализа и синтеза (100%), орфографические ошибки (100%). Это свидетельствует о том, что у испытуемых нарушено слуховое восприятие, недостаточно развиты навыки анализа звукового состава слова.

Проанализировав выявленные ошибки нами были посчитаны баллы, набранные испытуемыми за каждый вид работы они представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Общее количество набранных баллов за письменные работы

Имя ребенка	Списывание с печатного текста	Списывание с рукописного текста	Слуховой диктант	Общее количество баллов
1	2	3	4	5
Мансур К.	3	4	3	10
Тимофей Г.	0	1	0	1
Ксюша З.	1	0	0	1
Артем С.	2	3	0	5
Катя Д.	3	3	0	6
Софья Е.	3	3	0	6

1	2	3	4	5
Марина Д.	0	2	0	2
Артем К.	1	2	0	3
Михаил С.	3	1	1	5
Ольга К.	1	2	1	4

Ни один испытуемый не набрал максимальное количество баллов.

Наблюдая за процессом письма нами было выявлено, что обследуемые дети с неохотой выполняют письменные работы, особенно диктант. Дети не могут настроиться на работу, им сложно сконцентрировать внимание на восприятии речевого материала. При написании слухового диктанта дети постоянно переспрашивали, хотя диктуемый отрезок многократно повторялся. Детям было сложно сохранить его в памяти. Уровень самоконтроля при письме у испытуемых на очень низком уровне. В работах у детей присутствует множество исправлений и помарок. Сами дети в большинстве случаев допущенных ошибок не замечали, самостоятельно не исправляли ошибки.

В процессе письма испытуемые часто отвлекались. По всей вероятности это связано не только с особенностями их внимания, но и с тем, что при отвлечении дети могут снять усталость и напряжение, появившиеся во время письма.

Темп письма у детей неравномерный, большинство детей пишут очень медленно. Некоторые дети не успевали полностью записать диктуемый отрезок. В процессе письма у многих детей рука была напряженная, вследствие чего почерк даже в пределах одной письменной работы часто непостоянен.

## Выводы по главе 2

В ходе работы было проведено обследование письма.

Анализ результатов констатирующего эксперимента выявил нарушение письма у всей группы исследуемых детей. При выполнении

письменных работ встречаются множественные ошибки. Из анализа письменных работ выявлено, что самые распространенные виды ошибок связаны с заменой и смешением букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством звуков (90%), зрительно-моторные ошибки (80%), ошибки звукового анализа и синтеза (100%), орфографические ошибки (100%). Это свидетельствует о том, что у испытуемых нарушено слуховое восприятие, недостаточно развиты навыки анализа звукового состава слова.

Все вышеперечисленное подтверждает необходимость в своевременной и целенаправленной логопедической работе, направленной на развитие артикуляционной моторики, фонетической стороны речи, фонематических процессов и процессов письма, с целью достижения большей эффективности при устранении имеющихся нарушений. Исходя из результатов обследования, нами было отмечено, что в большей степени у обучающихся наблюдалась регуляторная дисграфия, обусловленная несформированностью языкового анализа и синтеза.

## **ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

3.1. Цель, принципы, задачи, этапы логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития

Анализ научной литературы и результатов констатирующего эксперимента подтвердил предположение о том, что младшие школьники с задержкой психического развития испытывают трудности в овладении навыками письма, которые в дальнейшем превращаются в стойкие дисграфии.

Проблемы в овладении письмом у детей данной категории проявляются на фоне нарушения звукопроизношения, фонематических процессов, недостаточной сформированности познавательной деятельности, а также связаны с особенностями их психофизического развития.

Отличительной особенностью дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития является множество разнообразных ошибок на письме. Дисграфия чаще всего проявляется в сочетании нескольких ее форм. Поэтому целью логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития является коррекция письма и одновременное развитие всей познавательной деятельности.

Логопедическая работа по устранению нарушений письма строится на следующих принципах:

1. Принцип комплексности – предполагает, что логопедическое воздействие охватывает комплекс всех речевых нарушений, не только устной, но и письменной речи);

2. Патогенетический принцип – учитывается механизм нарушений и причины, приведшие к этому нарушению;

3. Принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений письма – от выделения звука на фоне слова, определения первого и последнего звука в слове, до развития сложных форм фонематического анализа (определение количества звуков в слове, их места в слове и последовательность);

4. Принцип обходного пути – в основе работы опора на сохранные звенья психической функции, на сохранные анализаторы и на их взаимодействие;

5. Принцип поэтапного формирования умственных действий – переход к сложным действиям возможен только после закрепления простых действий;

6. Учет «зоны ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому) – переход к более сложному речевому материалу возможен только после формирования и автоматизации простого материала;

7. Принцип системности: разработанные методы, цели и задачи логопедической работы по устранению дисграфии;

8. Онтогенетический принцип предполагает учет той последовательности формирования психических функций, которая имеет место в онтогенезе.

Задачами логопедической работы по преодолению дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития являются:

- развитие правильного звукопроизношения;
- развитие фонематического слуха и восприятия;
- развитие лексико-грамматического строя речи;
- формирование активного словаря;
- работа над связной речью.

Все эти задачи решаются одновременно с развитием высших психических функций.

По мнению Е. В. Мазановой, чтобы коррекционная работа с детьми при дисграфии была эффективна начинать ее нужно как можно раньше. Работа должна быть комплексной, с включением всех специалистов, включая родителей.

Подходы к преодолению нарушений письменной речи отражены в работах Р. И. Лалаевой, А. В. Ястребовой, И. Н. Садовниковой, Р. Е. Левиной.

А. В. Ястребова рекомендует 3 этапа коррекционной работы по преодолению недостатков письменной речи:

Первый этап – коррекция звуковой стороны речи. Цель этого этапа: сформировать полноценные представления о звуковом составе, развить фонематические процессы, навыки анализа и синтеза, исправить дефекты в звукопроизношении;

Второй этап – преодоление недостатков в лексико–грамматическом строе речи: обогащение словарного запаса и значений слов, работа над словоизменением и словообразованием, использование и применение простых и сложных предлогов, формирование навыка построения простых и сложных предложений;

Третий этап – преодоление несовершенств в связной речи. На этом этапе происходит работа по развитию навыков построения связного высказывания – формируются навыки овладения разными видами диалогической и монологической речи; улучшение навыка использования разных языковых средств в процессе самостоятельного высказывания.

И. Н. Садовникова коррекционную работу на фонетическом уровне делит на два основных направления:

1. Развитие звукового анализа слов (от простой формы к сложным);

2. Развитие фонематического восприятия – дифференциация фонем, имеющих схожие характеристики.

В работе по развитию фонематического анализа необходимо принимать во внимание то, что каждое умственное действие формируется поэтапно.

Формирование навыка дифференциации звуков речи проводится с опорой на различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный и зрительный. Большое внимание при коррекции уделяется развитию общей и речевой моторики, уточнению артикуляции звуков, развитию слухового восприятия, внимания, памяти, приведения в норму всех факторов, влияющих на совершенствование познавательной деятельности, формирование операций синтеза, анализа, сравнения, обобщения.

Работа над дифференциацией звуков способствует успешному включению в речь исправленной фонемы.

### 3.2. Методики коррекционной работы по преодолению нарушений письма младших школьников с задержкой психического развития

Таким образом, выявленный в ходе исследования вид дисграфии описан Ахутиной Т. В. как регуляторная, обусловленная несформированностью произвольной регуляции действий (функций контроля и планирования); Корнев А. Н. относит ее к метаязыковым, то есть нарушены не языковые (фонологические), а метаязыковые процессы: операции, связанные с осознанием основных лингвистических единиц членения речи (предложение, слово, слог, звук) и анализом устного высказывания на эти условные единицы; по Р. И. Лалаевой – это дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, при которой могут быть недостаточно развиты разные виды этих сложных операций: деление предложений на слова, синтез слов в предложении, слоговой и фонематический анализ и синтез. Единство мнения всех авторов

заключается в том, что специфические ошибки, встречающиеся в письменных работах у детей с дисграфией, на основе нарушения языкового анализа и синтеза, можно разделить на 3 основные группы: ошибки на уровне буквы и слога (звукобуквенный и слоговой анализ и синтез), ошибки на уровне слова (слоговой и морфологический анализ и синтез), ошибки на уровне словосочетания, предложения и текста (языковой анализ и синтез). На этом основании направления работы должны выглядеть следующим образом:

1. Коррекция специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова (простые формы звукового анализа, сложные формы звукового анализа).
2. Коррекция специфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова.
3. Коррекция специфических ошибок на уровне словосочетания, предложения и текста.

Помимо этого коррекционная работа с детьми по развитию языкового анализа и синтеза обязательно должна включать в себя:

- работу по развитию интеллекта (развитие мыслительной деятельности: памяти, восприятия, внимания);
- развитие мелкой моторики пальцев рук (пальчиковые игры, упражнения по контурной обводке предметов, рисование по клеткам, трафаретам, закрашивание линиями, точками, вертикальными и горизонтальными штрихами контурных изображений, работа с ножницами);
- развитие восприятия и понимания речи (постепенное усложнение инструкций, бытовых и игровых ситуаций, грамматических конструкций, расширение словарного запаса);
- развитие экспрессивной речи, формирование фразы, распространение (при помощи определений и однородных членов) и употребление в речи простых предложений [15].

Таким образом, логопедическая работа должна оказывать воздействие на личность ребенка с разных сторон, в процессе которой должны быть реализованы направления по развитию у детей и речевых и неречевых функций.

Для коррекции дисграфии у детей экспериментальной группы были использованы традиционные методики устранения нарушений устной и письменной речи, апробированные учеными (Р. И. Лалаева, Е. В. Мазанова, Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова, Л. Г. Парамонова, А. В. Ястребова и другие). Содержание логопедической работы по коррекции дисграфий у младших школьников с задержкой психического развития было направлено на развитие представлений о звуковой стороне речи и усвоение навыков языкового анализа и синтеза.

Обучающий эксперимент проводился на базе МОУ «Саргазинская СОШ», реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы. На протяжении 16 недель в период с 9 сентября 2022 г. по 26 декабря 2022 года были проведены групповые занятия по преодолению нарушений письма 2 раза в неделю продолжительностью 40 минут, индивидуальные занятия 1 раз в неделю продолжительностью 20 минут с целью автоматизации звуков в речи, и групповые занятия по дифференциации звуков 1 раз в неделю. Занятия с обучающимися в условиях инклюзивного образования проводились после уроков. Всего за период обучающего эксперимента проведено 64 групповых занятия по коррекции дисграфии.

Для проведения обучающего эксперимента школьники были разделены на 2 группы по 5 человек.

При проведении логопедических занятий по коррекции дисграфии, вследствие несформированности языкового анализа и синтеза, работа была выстроена следующим образом:

1. Коррекция специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова. В самом начале коррекционной работы дети учились определять количество слогов в двух – трехсложных словах и изображениях хлопками. После изучения гласных А, У, И и четкого усвоения их зрительных образов и соответствующих им символов (Ткаченко Т. А.) проводился анализ звуковых сочетаний гласных из 2–3 звуков. Логопедическая работа по развитию фонематического анализа и синтеза учитывала уровень сложности различных форм фонематического анализа и этапы формирования этой функции в онтогенезе. В связи с этим работа проводилась в следующей последовательности:

1) Выделение звука на фоне слова (определение его наличия или отсутствия).

2) Выделение звука в начале и конце слова (определение первого, последнего звука, и их места в слове).

3) Определение последовательности и количества звуков в слове.

4) Определение места звука в слове относительно других звуков (какой стоит впереди заданного и после него).

Последовательность фонематического анализа открытого и закрытого слога:

1) Анализ обратного или закрытого слога (АМ, УП ...). Первым делом выделяется гласный звук, а потом согласный, стоящий после него.

2) Анализ открытых слогов (МА, ПУ...). Проводится с теми же звуками, только в обратной последовательности.

3) Дифференциация открытых и закрытых слогов, которые состоят из одинаковых звуков (АМ–МА, УП–ПУ...).

2. Коррекция специфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова.

У экспериментальной группы детей были выделены следующие виды ошибок: раздельное написание частей слова, слитное написание

самостоятельных слов, самостоятельных и служебных слов, контаминации, вставки, перестановки, пропуски и повторы слов. При построении структуры занятий нами были учтены этапы формирования слоговой структуры, предложенные А. К. Марковой и З. Е. Агранович.

1 Этап. Подготовительный. (Невербальный уровень)

Концентрация внимания.

Работа над ритмической стороной речи.

Работа по развитию переключения и координации.

2 Этап. Коррекционный. (Вербальный уровень)

Уровень гласных.

Знакомили обучающихся с гласными звуками и буквами, со слогообразующей функцией гласного, с обозначением гласного с помощью символов.

Уровень слогов. Знакомили обучающихся с открытыми и закрытыми слогами, со схематичным обозначением слогов.

Уровень слов. На первоначальном этапе обучения задействовали слова, написание которых аналогично звучанию:

- двусложные слова с открытыми слогами: лапа, муха;
- трехсложные слова с открытыми слогами: малина;
- односложные слова с закрытым слогом: нос, кот, кит;
- двусложные слова с закрытым слогом на конце слова: диван, батон;
- двусложные слова со стечением в середине слова: кепка, тыква;
- двусложные слова с закрытым слогом на конце слова и стечением согласных в середине: кактус, компас;
- трехсложные слова с закрытым слогом на конце слова: магазин, кукушка;
- трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом на конце: художник, автомат;

– трехсложные слова с двумя стечениями согласных: градусник, травинка;

– односложные слова со стечением согласных: бинт, бант, гном;

– двусложные слова с двумя стечениями: звезда, кружка;

– четырехсложные слова: черепаха, пирамида.

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

У экспериментальной группы детей были выделены следующие виды ошибок: пропуски, перестановки слов, вставки слов, нарушения количественного и качественного состава предложения, нарушение и отсутствие границ предложений.

Развитие языкового анализа и синтеза на уровне словосочетаний, предложений и текстов предполагает:

– знакомство с предложением – определение основных признаков предложений, дифференциация набора отдельных слов и предложения;

– дифференциацию словосочетаний и предложений;

– развитие анализа структуры предложений – определение границ предложений, определение последовательности слов в предложениях, определение места слов в предложениях;

– знакомство с предлогами – определение их значений, написание предлогов;

– знакомство с приставками – определение их значений; написание приставок;

– дифференциация предлогов и приставок;

– знакомство с текстом – определение главных признаков текста; дифференциация отдельных предложений и текста; определение порядка предложений в тексте.

При разработке конспектов занятий нами было использовано пособие Е. В. Мазановой «Коррекция дисграфии на почве нарушения

языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов», т.к. это пособие содержит в себе задания на коррекцию всех перечисленных видов ошибок, что позволяет учитывать основные принципы логопедической работы: комплексность, учет специфики нарушения, поэтапность и т.д.

Сопровождение обучающихся с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы должно иметь комплексный подход с включением всех специалистов (учителя, педагога-психолога, учителя – логопеда), а также родителей.

Взаимодействие с учителем предполагает совершенствование полученных на логопедических занятиях речевых навыков и умений в ходе учебного процесса, например помощь в автоматизации поставленных звуков. В коррекции письменной речи одна из главных задач логопеда – четкое разграничение для учителя специфических и орфографических ошибок. Очень важно учителю и логопеду предъявлять одни и те же требования к ученикам, которые допускают специфические ошибки. И оценивать подобные работы необходимо очень внимательно. Учитель-логопед информирует учителя о специфике коррекционной работы с детьми, зачисленными на занятия и содержании занятий, а педагог в свою очередь сообщает логопеду информацию об успеваемости детей в течение учебного года.

В образовательном учреждении имеется ставка педагога–психолога. Все обучающиеся экспериментальной группы посещали индивидуальные и подгрупповые занятия с психологом, которые были направлены на формирование положительной мотивации к учебному процессу, на развитие памяти, внимания, мышления, восприятия.

Взаимодействие с родителями предполагает привлечение родителей к участию в коррекционном процессе по преодолению речевых нарушений. С каждым родителем была проведена индивидуальная консультация, на которой до родителей была доведена информация об

имеющихся речевых нарушениях и примерный план коррекционной работы. Некоторые родители посещали логопедические занятия на этапах постановки и автоматизации звуков. Родителям были показаны некоторые приемы, используемые в работе по устранению речевых нарушений для того, чтобы иметь возможность в домашних условиях эффективно оказывать помощь своему ребенку.

### Выводы по главе 3

Обучающий эксперимент заключался в проведении коррекционной логопедической работы по исправлению дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников с задержкой психического развития. Для этого нами были изучены методики и направления коррекционной работы разных авторов.

Основные направления коррекционной работы в экспериментальной группе соответствовали методике логопедической работы Р. И. Лалаевой. Выбор этой методики сделан с учетом особенностей речевых расстройств и состояния высшей нервной деятельности исследуемых обучающихся. Нарушение навыков языкового анализа и синтеза, фонематического восприятия, затрудняющего дифференциацию звуков речи, проявляется из-за пониженного уровня аналитико-синтетической деятельности. Поэтому работа по коррекции дисграфии осуществлялась на развитие фонематического слуха и восприятия, а также на развитие всей познавательной деятельности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время у детей с задержкой психического развития существуют проблемы в освоении норм письменной речи. Школьные трудности, испытываемые такими детьми, усиливаются еще и наличием психосоматических расстройств, неврозов, нарушением поведения, которые ухудшают воспитание, обучение и социальную адаптацию.

В благоприятных условиях обучения неготовность детей с задержкой психического развития к обучению письму может быть скомпенсировано более долгими сроками овладения этим учебным навыком, продуманной и разработанной особой программой при участии педагога, психолога и логопеда, что немаловажно индивидуальным подходом к каждому ребенку. Эти условия в большинстве случаев могли бы способствовать щадящему, но в то же время быстрому развитию незрелых психических функций и процессов, и как следствие помогли бы детям в преодолении трудностей в овладении письмом и не допустить появления дисграфии. Большое количество обучающихся с задержкой психического развития часто не получают своевременную необходимую помощь, и трудности в овладении письмом, перерастают в стойкие дисграфии.

Целью выпускной квалификационной работы было теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития.

Для достижения цели работы изучена научно-методическая и психолого-педагогическая литература, проведен констатирующий эксперимент и сделаны соответствующие выводы. В ходе проведенной работы решены следующие задачи:

1. Проанализирована научно-методическая литература по вопросам исследования, охарактеризованы особенности письма у младших школьников с задержкой психического развития; изучена Клинико-

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

Прочитана и изучена литература известных ученых: Л. С. Выготского, Н. И. Жинкина, А. Р. Лурии А. Н. Леонтьева, Р. Е. Левиной, З. А. Репиной, Г. В. Чиркиной, И. Н. Садовниковой Л. Ф. Спириной, О. Б. Иншаковой, А. Н. Корнева, А. В. Ястребовой, Т. В. Ахутиной и других. На основании работ перечисленных авторов раскрыты вопросы о психофизиологических предпосылках письма в онтогенезе, представлены современные подходы, методики и этапы коррекции нарушений письма, дана клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития.

2. Для проведения констатирующего эксперимента выбраны способы диагностики состояния письма у младших школьников с задержкой психического развития.

Констатирующий эксперимент проводился на базе МОУ «Саргазинская СОШ», реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы. В эксперименте приняли участие 10 обучающихся 4 класса, имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии, согласно которого детям рекомендовано обучение по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.1).

Для обследования письменной речи нами была использована методика О. Б. Иншаковой и Т. В. Ахутиной «Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников», позволяющая комплексно оценить трудности в овладении навыками письма у младших школьников.

Обследование письменной речи проводилось в группах по 5 человек. Всем обучающимся были предложены одинаковые задания. С каждой группой было проведено по два занятия.

Обучающимся 4 класса были предложены тексты для 3 класса (конец обучения): слуховой диктант, списывание с печатного текста, списывание с рукописного текста.

3. Подобраны методики проведения логопедического обследования письменной речи обучающихся с задержкой психического развития в рамках констатирующего эксперимента. В качестве основного направления и содержания логопедической работы по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза выбрана методика Р. И. Лалаевой, так как она рассматривала коррекционную работу именно с такими детьми, учитывая особенности речевых нарушений и состояние высших психических функций. На протяжении 16 недель были проведены групповые занятия по преодолению нарушений письма 2 раза в неделю продолжительностью 40 минут и по одному индивидуальному занятию 1 раз в неделю продолжительностью 20 минут с целью автоматизации и дифференциации смешиваемых звуков. Для того, чтобы добиться успеха в коррекционной работе с этими обучающимися необходимо постоянное взаимодействие всех сотрудников коллектива школы: учителя-логопеда, учителя начальных классов, педагога-психолога, поддержки руководства образовательной организации, а также оказание посильной помощи со стороны родителей.

Нарушения письма имеют стойкий характер, поэтому для получения наиболее эффективного результата коррекционный процесс должен быть длительным и направлен не только на исправление конкретных нарушений, но и на развитие всех высших психических функций.

Таким образом, в ходе проведённого нами экспериментального исследования были реализованы заявленные задачи и достигнута поставленная цель.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Формирование саморегуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР в различных условиях обучения / Бабкина Н. В./ Дефектология. – 2003. – № 6.
2. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей : учеб. – метод. пособие./ Борякова Н. Ю./ – М., – 2002. – 164 с.
3. Исследование лексикограмматического компонента языка у дошкольников с ЗПР / Борякова Н. Ю., Матросова Т. А. / Логопедия. – 2005. – № 1.
4. О владение системой фонем языка учащимися с задержкой психического развития на подготовительном этапе коррекционно-логопедической работы при дисграфии // Буковцова Н. И., Макарова И. Н. / Логопедия. – 2004. – № 1.
5. Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии./ Власова Т. А. / –М., –1973. –175 с.
6. Актуальные проблемы клинического изучения ЗПР у детей // Власова Т. А., Лебединская К. С. / – Дефектология. – 1975. – № 6.
7. Мышление и речь. / Выготский Л. С. / – СПб., – 2017. – 432 с.
8. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. / Гвоздев А. Н. / – М., – 1949. – 268 с.
9. Вопросы изучения детской речи. / Гвоздев А. Н. / – СПб., – 2007. – 470 с.
10. Психологические закономерности формирования орфографической грамотности / Граник Г. Г. / – Вопросы психологии. – 1995. – № 3.
11. Особенности памяти и мышления школьников, отстающих в развитии. / Егорова Т. В. / – М., – 1973. – 150 с.

12. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи. / Елецкая О. В. / – СПб., – 2006. – 176 с.
13. К вопросу о развитии речи у детей /Жинкин Н. И. / Советская педагогика. – 1954. – № 6.
14. Механизмы речи. / Жинкин Н. И. / – М., – 1958. – 370 с.
15. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме / Илюхина В. А. / – Начальная школа. – 1999. – № 8.
16. Альбом для логопеда. / Иншакова О. Б. / – М., – 2014. – 342 с.
17. Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма. / Иншакова О. Б. / – СПб., – 2007. – 319 с.
18. Обучение детей с задержкой психического развития. / Капустина Г. М. / – М., – 1991. – 198 с.
19. Дислексия и дисграфия у детей. / Корнев А. Н. / – М. ; СПб., – 2005. – 224 с.
20. Нарушения чтения и письма у детей. / Корнев А. Н. / – СПб., – 2003. – 330 с.
21. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб., – 2004. – 224 с.
22. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – метод. пособие. – М., – 2004. – 223 с.
23. Нарушения психического развития у детей / Лебединский В. В. / –учеб. пособие. – М., – 1985. – 167 с.
24. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. / Левина Р. Е. / – М., – 1961. – 311 с.
25. Психология общения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Психология». / Леонтьев А. А. / – М., – 2007. – 365 с

26. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / Леонтьев А. А./ –избр. психол. тр. – М. ; – Воронеж. – 2001. – 448 с.
27. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития. / Логинова Е. А./ – СПб., – 2004. – 208 с.
28. Логопедия : учеб. для студентов дефектологов фак. пед. вузов / под. ред. Л. С. Волковой. – М., – 2008. – 703 с.
29. Обучение детей с задержкой психического развития : пособие для учителей. / Лубовский В. И. – М., – 1981. – 119 с.
30. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студентов фак. психологии гос. ун-тов. / Лурия А. Р. – М., – 1973. – 374 с.
31. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. / Лурия А. Р. – М., – 2002. – 346 с.
32. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза : конспекты занятий для логопедов./ Мазанова Е. В. – М., – 2006. – 184 с.
33. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников : учеб.-метод. пособие для вузов / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – М., – 2008. – 128 с.
34. Обучение детей с задержкой психического развития : пособие для учителей / В. И. Лубовский. – М., – 1981. – 119 с.
35. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е Левиной. – М., – 1968. – 367 с.
36. Дисграфия : диагностика, профилактика, коррекция. / Парамонова Л. Г. – СПб., – 2006. – 128 с.
37. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. / Парамонова Л. Г. – СПб., – 2011. – 140 с.

38. Основы методики орфографии в средней школе : учеб. пособие для студентов и учителей-словесников. / Приступа Г. Н. / – Рязань, – 1973. – 319 с.
39. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи : учеб. пособие. / Репина З. А. / – Екатеринбург, – 2008. – 140 с.
40. Формирование речи у детей раннего возраста. / Розенгарт-Пупко Г. Л. – М., – 1963.
41. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. – М., – 1993. – 482 с.
42. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. / Садовникова И. Н. – М., – 1997. – 269 с.
43. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития : кн. для учителя. / Слепович Е. С. / – Минск, – 1989.
44. Коррекция нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ /Спинова Л. Ф. / Дефектология. – 2001. – № 2.
45. Дифференцированный подход и проявления нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ /Спинова Л. Ф., Ястребова А. В. / Дефектология. – 1998. – № 5.
46. Орфографическая зоркость и ее роль в формировании навыков русского правописания у учащихся начальной школы / Глюстен Л. Ш. / Вестник Адыгейского государственного университета. – Майкоп, – 2008. – № 5.
47. Формирование звукопроизношения у дошкольников : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей дет. садов. / Туманова Т. В. / – М., – 2001.
48. Основы логопедии. / Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. / – М., – 1989. – 223 с.
49. Воспитание у детей правильного произношения : практикум по логопедии. / Фомичева М. Ф. / – М., – 1989. – 239 с.

50. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов : пособие для логопедов и психологов. / Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. / – М., – 2002. – 136 с.

51. Логопедия : работа с дошкольниками : пособие для логопедов и родителей. / Хватцев М. Е. – М. ; – СПб., – 1996. – 384 с.

52. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) : учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. пед. учреждений : в 2 т. / под. ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М., – 1997. –Т. 2. – 656 с.

53. Психология детей с задержкой психического развития : учеб.-метод. пособие. / Чвякин В. А., Киселева Н. С. – М., – 2014.

54. Нарушения речи у детей. / Чиркина Г. В., Филичева Т. Б. – М., – 1993. – 232 с.

55. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. / Ястребова А. В. – М., – 1984. – 138 с.