



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

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

Коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с задержкой
психического развития

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата «Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

69,38 % авторского текста

Работа рекоменд к защите
рекомендована/не рекомендована

№ от «19» 12 2022
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных
методик

Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы
ЗФ 406-101-3-2

Лукьянова Светлана Галеевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ

Щербак Светлана Геннадьевна

Щербак

Челябинск

2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	6
1.1 Понятие «письмо» в психолого-педагогической литературе	6
1.2 Развитие письма у детей	9
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития ...	15
1.4 Особенности нарушений письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	22
Выводы по 1 главе	26
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	28
2.1 Организация и методика обследования письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	28
2.2 Результаты обследования письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	31
2.3 Содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	38
Выводы по 2 главе	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	53
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	56
ПРИЛОЖЕНИЕ	64

ВВЕДЕНИЕ

Для систематического и успешного обучения в школе ребенку необходимы потенциальная нейробиологическая готовность мозговых систем и подсистем, обеспечивающих развитие высших психических функций и процессов, необходимых для школьного обучения.

Современные представления о письме базируются на фундаментальных исследованиях Л.С. Выготского, Р.Е. Левиной, А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой, рассматривающих высшие психические процессы (в том числе и письмо) как сложные системы многоуровневого иерархического строения. Изучением психофизиологических механизмов письма и особенностей их усвоения занимались отечественные исследователи: С.П. Ефимова, Н.И. Жинкин, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Л.С. Цветкова, Л.В. Ковригина, А.Н. Корнев, А.Н. Леонтьев, М.М. Безруких. В функциональной системе письма задействованы различные структурные компоненты, каждый из которых, входя в состав других психических процессов, вносит специфический вклад в формирование определенных операций письма.

Многие отечественные авторы, представители психолого-педагогического направления, рассматривают нарушения письма как следствие недоразвития устной речи, что отражено в работах О.Е. Грибовой, Г.А. Каше, И.К. Колпаковской, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, А.В. Ястребовой, М.С. Грушевской, Г.В. Чиркиной, С.Б. Яковлева и др. Письмо рассматривается как один из самых сложных процессов речевой деятельности, который требует определенной сформированности и согласованности в работе моторики и высших психических функций. Школьникам с дисграфией также присущи определенные особенности памяти, мышления и внимания.

Многочисленную группу среди детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе составляют обучающиеся с

задержкой психического развития. Именно они составляют более половины детей, не справляющихся с требованиями стандартной школьной программы, а именно, испытывают затруднения при освоении письма.

Для того чтобы ребенок успешно осваивал письмо, необходимо, чтобы его психические функции были достаточно зрелы и сформированы к началу школьного обучения. Между тем, ведущим нарушением у детей с ЗПР является снижение познавательной деятельности. В структуре дефекта ребенка с ЗПР входит недостаточное развитие психических процессов: восприятия, мышления, внимания, памяти. Речь ребенка с ЗПР также характеризуется системным недоразвитием, при котором обязательно недостаточно сформирована лексико-грамматическая сторона речи и связная речь, может быть нарушено звукопроизношение и недостаточно развиты фонематические процессы.

Теоретическую основу исследования проблемы коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР составляют положения отечественной психологии о законах развития нормального и аномального ребенка Л.С. Выготского; о принципах психолого-педагогической диагностики А.Р. Лурии, Л.С. Цветковой, А.В. Семенович, С.Д. Забрамной, И.Ю. Левченко, У.В. Ульенковой; о психолого-педагогических особенностях детей с задержкой психического развития М.С. Певзнер, В.И. Лубовского, К.С. Лебединской, Н.Я. Семаго, Е.С. Слепович; о современных подходах к организации образования учащихся с ЗПР У.В. Ульенковой, Т.Н. Князевой, Н.В. Шутовой, И.А. Коробейникова. Общим в своеобразии всех психических функций и процессов при ЗПР является замедленный темп развития и быстрая истощаемость, низкая продуктивность, низкая произвольная регуляция, неравномерность проявления недостаточности, которая приобретает наибольшую выраженность в интеллектуальной деятельности детей.

Актуальность темы исследования обусловлена ростом количества детей с ЗПР, которые в силу своих психологических особенностей испытывают трудности при освоении письма.

Цель исследования: теоретически изучить и практически определить содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Объект исследования: процесс становления письма у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить и проанализировать особенности письма у детей младшего школьного возраста с ЗПР.
3. Определить содержание методов и приемов коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, педагогический эксперимент, качественный анализ и количественная обработка результатов экспериментального исследования.

База исследования Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Дуванкульская ООШ» с. Дуванкуль. В исследовании принимали участие пять обучающихся второго класса с заключением ПМПК «Задержка психического развития».

Структура исследования. Квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Понятие «письмо» в психолого-педагогической литературе

Письменная речь – одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка [18].

В понятие письменная речь в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо. В том же словаре В.И. Селиверстова дается определение понятия «письмо», как вида письменной речи. «Письмо – знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать ее на расстоянии» [21].

По определению И.Н. Садовниковой, письмо – это сложный системный и психический процесс, который включает в себя работу различных анализаторов [47].

Для понимания механизмов письма рассмотрим организацию психических функций, которая является основой для данного процесса.

По мнению Л.С. Выготского, каждая психическая функция – это результат целостной работы мозга, поэтому любая психическая функция организуется с помощью одновременной дифференцированной работы, иерархически связанных между собой зон мозга, в результате чего психическую функцию невозможно локализовать.

В то же время психическая функция состоит из структурных компонентов, которые локализуются в определенном участке мозга и являются способом работы данного участка.

В отличие от устной речи, письмо имеет совсем иное происхождение и иную психологическую структуру. Все аспекты письма, как языковой системы и языковой способности реализуются в акте письма, представляющем собой навык и вид графо-моторной деятельности. По

утверждению А.Н. Корнева, А.Н. Леонтьева, Л.С. Цветковой, навык письма, хотя и связан с устной речью и ее закономерностями, имеет собственную психологическую, сенсо-моторную базу, обеспечивающую реализацию всех навыков письма [27;56].

По мнению М.М. Безруких, О.Б. Иншаковой, Т.В. Ахутиной в формировании письменной речи решающее значение имеют показатели развития ребенка: интеллектуального, речевого, моторного, а также интегративных умений: зрительно-моторных, сенсо-моторных, слухомоторных и графо-моторных. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития [5]. Помимо перечисленных показателей готовности к освоению письму, важными являются и такие предпосылки, как сформированность общего поведения, регуляции и самоконтроля, намерений и мотивов поведения.

А.Р. Лурия, говоря о письме, представлял определенную форму экспрессивной речи, начинающуюся в различных ее формах с определенного замысла, постоянство которого содействует затормаживанию всех побочных направлений. Автор также указывал, что в отличие от способов построения устной речи, письменная всегда развивается от осознанных, произвольных действий к постепенно автоматизированным [11].

Согласно теории о функциональных блоках А.Р. Лурия можно составить структурно-функциональную систему операции письма.

Первым компонентом письма является избирательная активация, которая отвечает за поддержание оптимального уровня бодрствования, работоспособности и активности, энергичности.

Второй компонент письма – это восприятие слухоречевой, кинестетической, зрительной, полимодальной информации, серийная организация движений. Обработка слухоречевой информации включает: фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, слухоречевую память. Переработка кинестетической информации – это артикуляционный анализ звуков. Конверсия зрительной информации – переход от слова к

образу слова. Усвоение полимодальной информации включает анализ пространственной конфигурации букв, уточнение движений письма и их направления (зрительно-моторная координация). Серийная организация движений – это организация серий плавных графических движений.

В третий компонент письма входит произвольная регуляция: программирование, регуляция и контроль письма.

А.Р. Лурия выделяет несколько механизмов процесса письма, внутри которых автор определил различные операции:

1. Анализ звукового состава записываемого слова. На этом этапе можно выявить следующие специальные операции: выделение последовательности звуков и уточнение звуков, превращение слышимых звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки – фонемы. Акустический анализ и синтез осуществляется при участии артикуляции. Поначалу эти процессы протекают осознанно, затем автоматизируются.

2. Соотнесение фонемы и ее подходящего оптического символа, то есть перевод фонем в графемы, в зрительные схемы графических знаков с учетом пространственного расположения элементов.

3. Превращение, подлежащих написанию оптических знаков в нужные графические начертания. Графемы переводятся в кинемы [3].

Как отмечает А.Р. Лурия, эти операции составляют разный «удельный вес» в зависимости от стадии развития двигательного навыка (письма). На первых этапах освоения письма, основное внимание направляется на звуковой анализ и на поиски нужной графемы. По мере становления навыка письма, эти моменты становятся все более автоматизированными [17]. Таким образом, письмо – это сложный психофизиологический процесс, в котором задействованы разные отделы мозга [3].

Таким образом, формирование письма невозможно без наличия межанализаторных связей и осуществляется процесс письма группой анализаторных систем. Письмо нельзя отнести либо только к речи, либо к процессам зрительного восприятия и моторики. Это сложный процесс,

включающий в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности – внимание; восприятие зрительное, акустическое, пространственное; тонкую моторику руки, предметные действия и др.

1.2 Становление письма в младшем школьном возрасте

Письмо – сложная, интегративная, когнитивная деятельность, обеспечиваемая мультимодальным взаимодействием комплекса познавательных процессов: организации деятельности, речи, моторики, восприятия, внимания, памяти и др. [4]. Поэтому предпосылки для формирования письма закладываются очень рано – с самого рождения и продолжают развиваться на протяжении всего дошкольного детства.

Согласно исследованиям Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн основные психические процессы, необходимые для учебной деятельности (восприятие, внимание, память, мышление) тесно связаны с речью, и их нарушение может привести к определенным сложностям в овладении навыками письма [17; 33].

В работах Л.С. Цветковой выявлены отдельные психологические предпосылки развития письма. Необходимый уровень устной речи, свободное ее использование, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности, является важнейшей, а, следовательно, первой предпосылкой формирования. Вторая предпосылка – это становление различных типов восприятия, чувств, знаний и их взаимодействия, в том числе пространственные представления. Третья предпосылка – сформированность двигательной сферы. Четвертая предпосылка – появление у ребенка абстрактных способов деятельности. И пятой предпосылкой является сформированность общего поведения – регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения. Сформированность этих предпосылок обеспечивает успешное овладение письмом [56].

Овладение письмом, по А.Н. Корневу, возможно только при условиях, когда языковые и когнитивные способности ребенка достигнут

определенного уровня зрелости – в период поступления ребенка в школу [11].

Письмо формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. механизмы письма складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения. Как отмечали Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, в результате рефлексорного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических и кинестетических раздражений [17]. Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, так как процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

В понимании А.А. Леонтьева овладение письмом, как видом деятельности предполагает освоение трех операций:

- символическое обозначение звуков речи, т.е. фонем;
- моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов;
- графо-моторные операции.

Каждая из этих операций является как бы самостоятельным навыком и имеет соответствующее психологическое обеспечение.

Навык символизации, т.е. буквенного обозначения фонем, формируется на основе развивающихся у ребенка способностей к символизации: символической игры, изобразительной деятельности. Первым проявлением способности к символической деятельности в онтогенезе является появление символической игры с характерными для нее действиями игрового замещения предметов и предметного изображения в рисунках. В.С. Мухина, Л.К. Назарова указывали, что с того момента, как ребенок переходит от каракулей к изображению форм, начинается развитие графического символизма [5].

А.Р. Лурия в своем исследовании, посвященном генезису письма у ребенка, показал, что овладение графическим знаком проходит у детей два этапа:

- а) условно-подражательной записи (каракули, внешне напоминающие письменный текст);
- б) запись образа – пиктограмма, которая позднее дифференцируется в буквенную запись [34].

Для того, чтобы ребенок начал обозначать звуки буквами, необходимо развитое фонематическое восприятие, которое в онтогенезе проходит несколько стадий и начинается с самого рождения. Д.Б. Эльконин выделяет следующие стадии:

- 1) дофонетическая – полное отсутствие дифференциации звуков речи, понимания речи и активных речевых возможностей;
- 2) начальный этап овладения восприятием фонем: различаются акустически наиболее контрастные фонемы и не различаются близкие по дифференциальным признакам;
- 3) дети начинают слышать звуки в соответствии с их фонематическими признаками;
- 4) правильные образы звучания фонем преобладают в восприятии, но ребенок продолжает узнавать и неправильно произнесенное слово;
- 5) завершение развития фонематического восприятия;
- 6) осознание звуковой стороны слова и сегментов.

Моделирование звуковой структуры слова на начальной стадии обучения грамоте происходит в 2 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 [18].

Графо-моторные навыки являются конечным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Их формирование в онтогенезе

претерпевает значительную эволюцию одновременно с развитием изобразительной деятельности. Важнейшей функцией, от которой этот процесс зависит, является зрительно-моторная координация. Регуляция изобразительных движений осуществляется преимущественно на основе двигательного анализатора. Контроль выполнения происходит с помощью кинестезии. Постепенно происходит межсенсорная интеграция кинестетических ощущений во время рисования и зрительных образов, воспринимаемых при этом. Наибольшего развития межанализаторная интеграция достигает в возрасте 6 – 8 лет. С этого момента зрительно-моторная координация начинает занимать ведущее положение в регуляции графо-моторных движений и развитии соответствующих навыков.

По мнению М.М. Безруких, формирование навыка письма проходит несколько этапов, которые представлены в таблице 1 [8]:

Таблица 1 – Этапы формирования навыка письма (по М.М. Безруких)

Этапы	Характеристика этапа
1 уровень	Элементарное письмо. На этом этапе происходит формирование зрительного и двигательного образа букв, их различение и дифференцировка. Дети научаются звукобуквенному анализу, переводу фонемы в графему; свободному и правильному выполнению всех графических элементов, букв, буквосочетаний; связанному письму букв в словах, письму слов, предложений; учатся соблюдать графические нормы и правила письма (ширины, высоты, наклона, соотношению элементов); овладевают способностью списывать слова (перекодировать письменные и печатные буквы).
2 уровень	Грамотное письмо. На этом этапе уже возможно письмо текста под диктовку (осознанное использование звукобуквенного анализа); возможно изложение простой собственной мысли в письменном виде; использование основных элементарных правил правописания, орфографии, пунктуации; понимание и использование разнообразной лексики; создание собственных письменных текстов (изложение на основе рассказанного или прочитанного текста); формирование образной грамотной письменной речи; понимание различий и использование разных форм письменной речи: описание, повествование, рассуждение.
3 уровень	Грамотная письменная речь. На этом этапе формируется понимание особенностей и использование разных жанров письменной речи; становится возможным структурированное, последовательное, грамотное составление письменного текста в соответствии с заданной темой (сочинение); использование в письменной речи выразительных средств языка; эффективное использование словарей; понимание особенностей и грамотное составление кратких письменных сообщений (СМС, электронная почта).

Н.А. Бернштейн указывает на то, что навык письма согласуется с уровнями организации движений при письме (таблица 2) [9].

Таблица 2 – Уровни формирования навыка письма в соответствии с уровнями организации движений (по Н.А. Бернштейну)

Уровни	Характеристика уровней движений
Уровень А	Обеспечивает тонус руки и пальцев. Помимо этого необходим тонус в мышцах, удерживающих необходимую позу при письме – положение туловища, ног, головы, рук.
Уровень В	На этом уровне перерабатываются сигналы от мышечно-суставных рецепторов, которые несут информацию о положении тела. При письме это – движения руки, кисти, пальцев, обеспечивающие плавность движений, связность письма, округлость линий, те качества письма, которые характерны для хорошо сформированного почерка, но еще не могут достаточно реализовываться на начальных этапах формирования навыка, когда элементы букв еще недостаточно округлы, а движения нечетки, неправильны. На этом этапе мышцы пока еще напряжены, рука быстро устает.
Уровень С	Этот уровень Н.А. Бернштейн называл уровнем «пространственного поля». Именно на этот уровень поступают сигналы от органов зрения, слуха, осязания. Эти сигналы помогают правильно действовать на плоскости листа, соблюдать строчку, писать буквы в соответствии с необходимым сочетанием штрихов, соблюдая их взаимное расположение, пропорции, наклон и т.п.
Уровень D	Письмо относится к категории предметных действий, так как осуществляется при помощи определенного предмета (ручки), а все действия при реализации движений во много определяются владением предметом. Формирование навыка письма затруднено при неправильном способе держания ручки.
Уровень Е	Высший уровень организации движений, обеспечивающий смысловую сторону письма. На этом уровне ребенок записывает свою мысль, и главным для него становится, что он пишет, а не как он пишет.

На начальных этапах обучения движение соответствует уровню D.

Таким образом, процесс произвольной регуляции движений при письме сопряжен с одновременной реализацией процессов зрительного восприятия и опознания, зрительной памяти, произвольной организации деятельности и селективного внимания, фонетико-фонематического восприятия, перевода фонемы в графему и т.п. По мере формирования навыка к этим процессам все больше «подключается» лингвистический компонент.

На начальном этапе обучения письму каждый компонент только формируется, и ребенок должен одновременно направлять свое внимание на разные виды деятельности: слушать, слышать и анализировать звук,

удерживать его в памяти, соотносить фонему (звук) и графему (букву), которую нужно написать. Он должен помнить графический образ этой буквы, знать и уметь выполнить правильную последовательность движений руки при написании буквы, соблюдать конфигурацию буквы, соотношение штрихов, величину. Кроме этого, ему необходимо удерживать в памяти последовательность звуков и букв при письме слова. Но и это тоже еще не письмо как таковое, не письменная речь. Это пока лишь овладение техникой письма [6].

А.Р. Лурия, А.Н. Корнев, Г.Г. Мисаренко подчеркивали, что на ранних ступенях формирования письменной речи ее предметом становится не столько мысль, которая подлежит выражению, сколько те технические средства написания, букв, а затем слов, которые никогда не являлись предметом осознания в устной диалогической или монологической речи. На этих этапах происходит формирование двигательных навыков письма. Ребенок, который учится писать, оперирует сначала не столько мыслями, сколько средствами их внешнего выражения, способами обозначения, букв и слов. Лишь значительно позднее предметом сознательных действий ребенка становится выражение мыслей [33; 27].

Таким образом, условно можно выделить следующие этапы онтогенеза письма:

- формирование предпосылок развития письменной речи: достаточный уровень развития устной речи, зрительного восприятия, графо-моторных навыков, абстрактные способы деятельности, сформированность поведения;
- овладение техникой письма: знание букв, соотнесение фонемы с нужной буквой, умение делать звуковой анализ слова, совершенствование графо-моторных навыков;
- овладение письмом, как способом выражения мыслей.

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

Термин «задержка психического развития» был предложен Г.Е. Сухаревой в 1959 году [54]. По мнению данного автора, задержка психического развития (далее, ЗПР) – это замедление нормального темпа психического созревания по сравнению с принятыми возрастными нормами. Под термином «задержка психического развития» понимаются синдромы отставания психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых).

Задержка психического развития подразумевает под собой временное отставание в развитии психической деятельности. В.И. Лубовский отмечает, что «задержка» характеризуется эффектом временного и не постоянного феномена. Исходя из этого, индивид с задержкой психического развития, при правильном коррекционно-развивающем процессе в состоянии обучиться и даже обогнать своих сверстников в развитии. Однако успех в преодолении данного отклонения зависит от своевременности предпринятых мер [37].

Комплексным изучением детей с ЗПР занимались сотрудники Института коррекционной педагогики РАО: Т.А. Власова, К.С. Лебединский, В.И. Лубовский, С.Г. Шевченко, М.С. Певзнер. Показано, что у детей с ЗПР по сравнению с нормотипичными детьми значительно снижена познавательная активность, а также замедлен процесс приема и переработки информации, но психическое развитие ребенка с ЗПР протекает по тем же закономерностям, что и у здорового ребенка. Недостаточная познавательная активность сочетается с быстрой утомляемостью и истощаемостью, вследствие чего умственная работоспособность оказывается пониженной по сравнению с возрастной нормой.

Патогенетической основой ЗПР является перенесенное органическое поражение центральной нервной системы или ее функциональная незрелость. У детей замедляется процесс созревания различных структур мозга.

Проявление ЗПР многообразно, так как локализация и глубина повреждений может быть различна, поэтому особенностью данного состояния является мозаичность нарушений ЦНС и парциальная недостаточность психических функций.

К.С. Лебединская, Т.А. Власова, Г.Е. Сухарева, М.С. Певзнер, В.В. Ковалев, Ю.Г. Демьянов разрабатывали классификации детей с ЗПР. К.С. Лебединская, опираясь на этиологический принцип, выделила четыре основных варианта задержки психического развития, именно эта классификация в современной науке и практике является наиболее разработанной [32].

1. ЗПР конституционального происхождения, психофизический инфантилизм. Эмоционально-личностная незрелость сочетается с инфантильным типом сложения, когда ребенок и внешне не выглядит на свой возраст. Поведение, моторика, мимика, эмоциональные проявления – все это проявляется в той степени, как характерно для ребенка более младшего возраста. Снижена мотивация интеллектуальной деятельности, отмечается отсутствие произвольной регуляции деятельности и поведения.

2. ЗПР соматогенного происхождения выявляется у детей с хроническими заболеваниями. Для них характерна выраженная астения, снижение работоспособности, быстрая утомляемость.

3. ЗПР психогенного происхождения. Происходит вследствие раннего органического поражения ЦНС, при длительном воздействии психотравмирующих факторов. На первый план выступают нарушения в эмоционально-волевой сфере, несформированность произвольности, неспособность к длительным интеллектуальным усилиям.

4. ЗПР церебрально-органического генеза. Данная форма наиболее тяжелая и стойкая, так как связана с органическим поражением ЦНС и при ней первично нарушается познавательная деятельность. Эмоциональная и познавательные сферы формируются замедленно, незрелость мыслительных процессов сочетается с быстрой истощаемостью, низким уровнем

коммуникативной компетентности, преобладанием игровых интересов наряду с тем, что игровая деятельность находится на низком уровне.

Ключевым нарушением в структуре дефекта каждого из вариантов, описанных К.С. Лебединской является незрелость эмоционально-волевой и интеллектуальной сферы.

И.И. Мамайчук классифицирует детей с ЗПР следующим образом [38]:

1. Дети с относительной сформированностью психических процессов, но сниженной познавательной деятельностью. В соответствии с классификацией К.С. Лебединской, это дети с конституциональной, соматогенной или психогенной формами ЗПР.

2. Дети с неравномерным проявлением познавательной активности и продуктивности. Это дети с легкой формой церебрально-органического генеза, с выраженной ЗПР соматогенного происхождения и с осложненной формой психофизического инфантилизма.

3. Дети с выраженным нарушением интеллектуальной продуктивности, но с достаточной познавательной активностью. Это дети ЗПР церебрально-органического генеза, у которых отмечается дефицитарность отдельных психических функций (памяти, внимания, гнозиса, праксиса).

4. Дети, для которых характерно сочетание низкого уровня интеллектуальной продуктивности и слабо выраженной познавательной активности. В эту группу входят дети с тяжелой формой ЗПР церебрально-органического генеза, обнаруживающие первичную дефицитность всех психических функций. У этих детей нарушена произвольность и целенаправленность деятельности.

Таким образом, группа детей с ЗПР неоднородна, так как ЗПР – это полиморфное нарушение разных компонентов познавательной, эмоционально-волевой, личностной, коммуникативной сферы. Несформированность всех этих компонентов приводит к проблемам в учебной деятельности.

В рамках психолого-педагогической характеристики накоплен достаточно большой опыт в отношении детей с ЗПР. Ряд различных зарубежных и отечественных исследователей выделяют отличительные факторы, которые характеризуют состояние высших психических функций у детей с ЗПР. Для состояния детей с ЗПР характерно парциальное нарушение психических функций, а не тотальное, как при умственной отсталости.

Как известно, первой ступенью познания является восприятие. В своих исследованиях Л.И. Переслени, В.И. Лубовский, А.В. Семенович выявляют особенности восприятия разной модальности у детей с ЗПР, которые проявляются в замедленности процессов переработки информации, а также в недостаточной полноте, что приводит к ограниченности и фрагментарности представлений об окружающем мире [51]. Зрительно-пространственное восприятие характеризуется слабостью процессов переработки информации, дети выделяют в объекте меньше признаков, чем здоровые дети, с трудом выделяют объект из фона, затрудняются в узнавании предметов, находящихся в непривычном ракурсе. Обследование предмета дети с ЗПР осуществляют нецеленаправленно, пропуская существенные детали; не могут выделить главные составные части предметов. Слуховое восприятие характеризуется задержкой в формировании фонематического слуха, и, как следствие, проблемами при обучении письменной речи. Особенно восприятие нарушено у детей с ЗПР церебрально-органического генеза. При других формах ЗПР восприятие сохранно.

Мнестическая деятельность также характеризуется задержанным темпом. Для детей с ЗПР характерен ограниченный объем краткосрочной и долгосрочной памяти, уменьшены скорость, полнота, прочность и точность запоминания [5]. Вследствие этого, во время занятий, необходимо напоминать правила, инструкции, алгоритмы выполнения задания, иначе дети забывают и не следуют всем правилам, инструкциям и т.д. Воспроизведение информации у детей с ЗПР также вызывает затруднение, так как слабый словарный запас препятствует адекватному и быстрому

подбору слов. Восприятие информации также реализуется на низком уровне. Изучаемые понятия, представления о предметах, явлениях, окружающем формируются в фрагментарном виде. Наиболее сохранной у детей с ЗПР является зрительная память, поэтому иллюстрированная подача материала способствует лучшему запоминанию.

Мышление характеризуется нарушениями, связанными как с наглядно-образным и особенно со словесно-логическим мышлением. Им с трудом дается умение выстраивать причинно-следственные связи, классифицировать предметы и явления, усваивать обобщающие понятия, реализовывать аналитико-синтетическую деятельность. Несформированность мыслительных операций проявляется неумением абстрагироваться от несущественных деталей. Недостаточность мыслительной деятельности объясняется не только слабостью мыслительных операций, сколько непригодностью самого «материала» для мышления, так как представления детей отличаются фрагментарностью и неточностью, дети быстро забывают информацию. В целом мышление носит стереотипный характер, что проявляется в однообразии и шаблонности сюжетно-ролевых и строительных игр, рисунков, поделок и т.д.

Внимание является очень важным и значимым познавательным процессом. Для его формирования и развития необходима сформированность произвольности, что как раз страдает у ребенка дошкольного возраста с ЗПР. В силу того, что у детей с задержкой психического развития происходит некоторое отставание в формировании произвольности, то они не могут сосредотачивать свое внимание достаточно продолжительное время на каких-либо объектах. Они неспособны к длительной концентрации внимания, и тем самым у них как следствие снижается продуктивность интеллектуальной деятельности. Любые посторонние факторы негативно влияют на качество выполнения задания, что сказывается на появлении ошибок, снижении темпа деятельности, так как дети часто и быстро переключаются на другие предметы и объекты. Из-за того, что внимание

характеризуется недостаточной произвольностью, снижением концентрации и объема, а также легкой переключаемостью, в целом поведение детей с ЗПР отличается необдуманностью и импульсивностью, отсутствием целенаправленности деятельности.

У детей с ЗПР присутствует системное недоразвитие речи, которое характеризуется нарушением всех ее сторон: смысловой, грамматической, звуковой, а также бедностью словаря. Системное недоразвитие речи у детей с ЗПР может сочетаться с алалией, дизартрией, ринолалией, что обусловит свои особенности речевого развития ребенка с ЗПР. В старшем дошкольном возрасте у детей с ЗПР выявляется слабая регулирующая роль речи. Отмечается не только нарушение речи, но и не сформированы ее предпосылки. У данной категории детей не развиты ориентировочные действия, предметная деятельность, не сформированы слуховое внимание и восприятие, фонематический слух и артикуляционный аппарат, интерес к окружающему, выявляются недостатки грамматического строя речи и задержка в развитии фразовой речи. Недостаточное познавательное отношение к речи приводит к недоразвитию произносительной и смысловой стороной речи, что создает сложности для овладения детьми связной речью.

Многие исследователи, М.С. Певзнер, Е.С. Слепович, У.В. Ульенкова, Р.Д. Триггер выделяют недостаточность развития коммуникативных умений у детей с ЗПР. Детям сложно выстраивать межличностные отношения, их затрудняют как вербальные, так и невербальные коммуникации, в процессе коммуникации могут возникнуть аффективные проявления, все это приводит к сложностям в социальной адаптации [53; 55].

Двигательная сфера у детей с ЗПР также формируется с особенностями. Процесс формирования двигательных навыков общей моторики замедлен. В.И. Лубовский указывал, что нарушается произвольность и целенаправленность движений, у детей недостаточно сформирована зрительно-двигательная координация (слабая согласованность движений рук, ног, туловища при выполнении основных движений),

возможны изменения мышечного тонуса. Мелкая моторика характеризуется отсутствием точности движений, нарушения согласованности движений пальцев, недостаточной быстротой и подвижностью, поэтому дети с трудом овладевают навыками самообслуживания [37].

Поведение детей с ЗПР соответствует более младшему возрасту, характеризуется примитивностью, преобладанием двигательной заторможенности, или наоборот, гиперактивности, отмечаются резкие перепады настроения, импульсивное поведение, внушаемость, неконтролируемая агрессия, низкая самооценка. Дети значительно отстают по сформированности регуляции и саморегуляции поведения, не могут даже недолго сосредоточиться на каком-либо одном занятии. Отмечается недоразвитие эмоционально-волевой сферы, которое проявляется в примитивности эмоций и их неустойчивости: дети легко переходят от смеха к плачу и наоборот, дети не умеют выстраивать эмоциональные связи. Эмоциональные контакты часто носят ситуативный, мимолетный, неустойчивый характер.

Игровая деятельность, несмотря на то, что она является ведущей, сформирована недостаточно. Дети зачастую не умеют играть, Е.С. Слепович отмечает следующие особенности игровой деятельности у детей с ЗПР: недостаточная активность самостоятельной игры; быстрое переключение на подвижные игры, причем зачастую это бесцельные «догонялки»; отсутствие предварительного замысла; неустойчивость игровых объединений; небольшая продолжительность игры; трудности организации совместной деятельности при реализации сюжета; сниженный интерес к игрушкам; однообразие, стереотипность и бедность сюжета, неспособность развивать игру и вносить новые элементы; импульсивность ролевого поведения; зависимая позиция в групповых играх; затруднения в следовании правилам.

Таким образом, задержка психического развития – это такой тип аномалии, который проявляется в нарушении нормального темпа психического развития и выражается в малой целенаправленности

умственной деятельности и ее быстрой пресыщаемости, бедности запаса представлений, низкой концентрации внимания, преобладании игровых интересов. Все эти особенности и недостатки познавательного развития создают сложности для речевого развития, и, как следствие, обуславливают нарушения письма.

1.4 Особенности нарушений письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Исследованием особенностей письма у детей младшего школьного возраста с ЗПР занимались педагоги, психологи, логопеды: Н.А. Никашина, С.Г. Шевченко, Н.Ю. Борякова, В.И. Лубовский, В.И. Насонова, Г.Н. Рахмакова, Р.Д. Триггер, Н.А. Цыпина.

Нарушение письма в логопедии принято называть дисграфией. Дисграфия – это частичное нарушение письма, которое проявляется в виде систематических повторяющихся ошибок, не связанных с изучением орфографических правил, не поддающихся самостоятельной коррекции. В первом параграфе исследования мы выяснили, что письмо – это сложный психофизиологический процесс, который требует сформированности устной речи, психических функций, двигательной сферы, абстрактных способов деятельности, сформированности общего поведения. У детей младшего школьного возраста с ЗПР могут быть недостаточно сформированы отдельные компоненты (или несколько компонентов), необходимые для реализации процесса письма, и в зависимости от дефицитарности конкретного компонента, исследователи выделяют несколько видов дисграфии.

Существует несколько классификаций видов дисграфии, остановимся на классификации Р.И. Лалаевой [29]. Автор выделяет следующие виды дисграфии: артикуляторно-акустическая, акустическая, дисграфия, связанная с нарушением языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая

дисграфия. В таблице 3 описаны конкретные проявления каждого вида дисграфии.

Таблица 3 – Виды дисграфии (по Р.И. Лалаевой)

Виды дисграфии	Характеристика
Артикуляторно-акустическая	При этой форме дисграфии у детей наблюдаются различные искажения звукопроизношения (фонетические нарушения) и недостаточность фонематического восприятия речевых звуков, различающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками и (фонетико-фонематические нарушения). Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется главным образом в заменах букв, которые соответствуют заменам звуков в устной речи ребенка.
Акустическая дисграфия	У детей с этой формой дисграфии отмечается несформированность процессов фонематического восприятия. Это проявляется в заменах и смещениях букв, которые обозначают звуки, различающиеся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Например, замены и смещения букв, обозначающие свистящие и шипящие звуки; звонкие и глухие; мягкие и твердые; звуки [р] и [л]; замены букв, обозначающих гласные звуки. Кроме этого у детей может отмечаться несформированность звукового анализа и синтеза, что проявляется в письме в виде следующих специфических ошибок: пропуски, вставки, перестановки, повторы букв или слогов.
Дисграфия, связанная с нарушением языкового анализа и синтеза	Эта форма дисграфии связана с тем, что учащиеся не вычленяют в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы. Это ведет к слитному написанию смежных слов, предлогов и союзов с последующим словом («надереву»); к отдельному написанию частей слова, чаще приставки и корня («и дут»).
Аграмматическая дисграфия	Эта форма дисграфии более ярко, чем другие, прослеживается в связи с недостаточностью развития грамматической стороны устной речи у детей. На письме нарушаются грамматические связи между словами, а также смысловые связи между предложениями.
Оптическая дисграфия	связана с недоразвитием пространственных представлений, анализа и синтеза зрительного восприятия. Это проявляется в заменах и искажениях сходных по начертанию букв (д – б, т – ш, и – ш, п – т, х – ж, л – м), неправильному расположению элементов букв и т. п. К этому виду дисграфии относится так называемое «зеркальное письмо».

Таким образом, Р.И. Лалаева своей классификацией определяет, что дисграфические ошибки связаны с несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма, – дифференциации фонем на слух и в произношении, анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, оптико-пространственных функций [14].

Н.Н. Яковлева указывает, что на практике сложно соотнести нарушение письма с конкретным видом дисграфии, так как у детей чаще всего это сочетание различных видов дисграфий, обусловленные фонетическими проблемами, несформированностью анализа и синтеза, лексико-грамматическими нарушениями устной речи [29].

Многочисленные исследования Г.Е. Сухаревой, В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, М.С. Певзнер, Т.А. Власовой, В.В. Ковалева, В.И. Лубовского, У.В. Ульенковой, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, С.Д. Забрамной, Р.Д. Триггер указывают на то, что у детей младшего школьного возраста вторично нарушены все вышеперечисленные компоненты, необходимые для формирования письма. Недостатки развития устной речи (нарушение звукопроизношения, несформированность фонематического восприятия, ограниченность словаря, аграмматизмы); снижение объема слухового внимания и памяти; недостаточность развития мелкой моторики; нарушение зрительного восприятия и др.

По мнению Е.А. Логиновой, нарушения письма у детей с ЗПР не являются специфическим языковым нарушением [34]. Структура дефекта у детей с ЗПР представляет собой сложное нарушение ряда вербальных и невербальных психических функций, сочетание которых индивидуально в каждой конкретной ситуации. Помимо языковой недостаточности может быть выявлено нарушение динамического праксиса, слухо-моторной и оптико-моторной координации, что препятствует освоению графомоторного навыка. Может отмечаться дефицит зрительной и слуховой памяти; недостаточность мыслительных операций анализа и синтеза; низкий уровень процессов внимания; нарушение самоконтроля и произвольной регуляции деятельности. Поэтому нарушения письма у детей с ЗПР имеют неоднородные проявления, вариативный характер и требуют тщательного изучения механизма нарушения.

Таким образом, нарушения письма у детей с ЗПР крайне неоднородны и вариативны, зависят от особенностей нарушения вербальных и

невербальных функций, в соответствии с выявленными нарушениями тактика коррекционной работы разрабатывается индивидуально.

Несмотря на неоднородность нарушения письма у детей, Е.А. Логинова выделяет следующую общую особенность нарушения письма у детей с ЗПР [34]: структура нарушения письма включает не единичные неполноценные звенья, а целые комплексы сочетания неполноценных звеньев. Это указывает на системный характер расстройства письма у детей с ЗПР. Применительно к классификации Р.И. Лалаевой, можно сказать, что у детей с ЗПР выявляется смешанная дисграфия.

Среди типичных ошибок у детей с ЗПР Е.А. Логинова указывает на следующие:

– замены и смешения букв, обусловленные трудностями запоминания. Механизм нарушения может быть связан с недостаточностью разных видов памяти (зрительной, кинестетической, аудиальной). Дети испытывают сложности при переводе звука в букву и наоборот, а также при переводе печатной графемы в письменную;

– пропуск гласных букв, обусловленный недостаточной сформированностью навыков звуко-буквенного анализа;

– нарушение оформления предложения: трудности в обозначении границ предложения с помощью заглавных букв и точек;

– слитное написание слов, что связано с несформированностью анализа языковых единиц;

– медленный темп письма, утомляемость;

– несоблюдение размера графических элементов (мигро- или макрография);

– страдает ритмичность и плавность письма.

Немаловажным моментом является то, что освоение письма у детей с ЗПР происходит на фоне сниженной работоспособности и слабой регуляции деятельности, свойственной для детей с ЗПР. Астенические проявления приводят к тому, что при появлении признаков истощаемости, у детей

снижается самоконтроль и внимание, дети начинают делать больше ошибок к концу работы. Поэтому для детей с ЗПР характерно непостоянство в количественном и качественном характере ошибок. Ребенок может делать больше или меньше ошибок, разных по характеру в зависимости от работоспособности в данный момент. Это приводит к трудностям диагностики, так как у детей с ЗПР сложно выделить преобладание какого-либо одного вида ошибок и определить их механизм.

Таким образом, у детей с ЗПР выделяются следующие особенности письма:

- у детей с ЗПР всегда присутствуют нарушения письма, как деятельности, для которой необходима сохранность ряда психических функций;

- нарушения письма носят полиморфный характер по структуре и механизму нарушения;

- нарушения письма у детей не являются специфическим языковым расстройством, так как к дисграфии приводит комплекс вербальных и невербальных нарушений, поэтому нарушения письма у детей с ЗПР проявляются в большей мере как комплексные расстройства деятельности, а не узко локализованные, отражаемые на письме нарушения речевой системы;

- в письме детей с ЗПР встречаются те же виды ошибок, что и у детей с дисграфией: замена и смешение букв, пропуск гласных звуков, слитное написание слов, нарушение оформления предложения, несоблюдение размеров графических элементов.

Выводы по 1 главе

Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования позволил сделать следующие выводы:

Письмо – сложная, интегративная, когнитивная деятельность, для реализации которой необходим достаточный уровень сформированности ряда предпосылок. Исследователи выделяют следующие необходимые

предпосылки: достаточный уровень развития устной речи, зрительного восприятия, графо-моторных навыков, абстрактные способы деятельности, сформированность регуляторного компонента поведения.

Особенности развития познавательной сферы, эмоционально-волевой сферы, системное недоразвитие речи обуславливают недостаточную сформированность предпосылок к овладению письмом. Поэтому дети с ЗПР в своем большинстве испытывают большие трудности в становлении навыка письма и у них возникает дисграфия.

Дисграфия – это частичное нарушение письма, которое проявляется в виде систематических повторяющихся ошибок, не связанных с изучением орфографических правил, не поддающихся самостоятельной коррекции.

У детей с ЗПР проявления дисграфии характеризуются полиморфностью по структуре дефекта и механизму нарушения; дисграфия обусловлена недоразвитием как вербальных, так и невербальных нарушений. Количество и разнообразие ошибок у детей с ЗПР увеличивается в процессе выполнения задания в связи с быстрой истощаемостью. Дисграфия у детей с ЗПР рассматривается с позиции понимания ее как расстройства формирования у детей нового и сложного вида психической деятельности.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Организация и методика обследования письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Разработкой методов обследования нарушений письма занимались многие авторы, такие, как А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, А.В. Ахутина, О.Б. Иншакова, Т.А. Фотекова, И.Н. Садовникова, В.К. Орфинская, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие. Обследование письма включено во все комплексные методики обследования речи, а также есть отдельные методики, направленные на изучение письменной речи.

Задачами диагностики письменной речи служат разграничение дисграфии с элементарным незнанием правил правописания, а также определение ее формы. Обследование при дисграфии осуществляется в несколько этапов. На первом проводится изучение и анализ письменных работ. Для выяснения возможных причин дисграфии внимательно изучается общее и речевое развитие ребенка; обращается внимание на состояние ЦНС, зрения, слуха. Затем исследуется строение артикуляционного аппарата, речевая и ручная моторика, определяется ведущая рука и т. д. Важное место при обследовании детей с дисграфией занимает оценка состояния звукопроизношения, фонематического анализа и синтеза; слуховой дифференциации звуков; слоговой структуры слова; особенностей словарного запаса и грамматического строя речи.

Поскольку механизмом нарушения письма у детей с ЗПР может быть не только устная речь, но и невербальные психические функции, в обследование включается изучение сенсомоторных функций, психических процессов.

Для обследования письма младших школьников с ЗПР уровня была подобрана методика Н.М. Трубниковой, в ней проводится изучение навыка

письма на всех уровнях: на уровне буквы и слога, в словах, предложениях, текстах. Обследование проводится в различных видах письма: письмо по слуху, списывание, самостоятельное письмо. Также в обследование был включен анализ графического оформления письма. В таблице 4 представлены задания, направленные на обследование письма.

Таблица 4 –Методы и приёмы обследования письма

Виды письма	Задания		Речевой и наглядный материал	
1	2		3	
Письмо по слуху	1.Записать буквы	Строчные	и ш т ы ш з ц е г л д у б в ж ь х	
		Прописные	Г З Д Р К Ч У Е Т Ц П Л В М Ф Е Ж Щ	
		Близкие по месту образования и акустическим признакам	с ш ч х з ц л р	
	2.Записать слоги	Прямые	на, ба, са, ко, ку, шо, чи, мя, ня, ля	
		Обратные	ан, от, ас, яр, ац	
		Закрытые	рак, сом, сон, нам, там, дам, ком	
		Со стечением согласных	ста, дро, тру, мло, кру, мто	
		Слоги, в которых один и тот же согласный звук входит то в мягкий, то в твердый слог	ма-мя, лу-лю, та-тя, ра-ря, са-ся, зу-зю, ка-кю, до-де	
	3.Диктант слов различной структуры	Записать под диктовку слова	Оппозиционные слоги	са-за, па-ба, та-да, ку-гу, ша-жа, во-фо
			Записать текст под диктовку	куст, щука, грач, утка, природа, лыжи, шарф, сильный, пружина, старушка, чтение, заснуть, перепрыгнуть
4.Запись предложения после однократного прослушивания	Записать предложение		На лужайках зеленая трава	
5.Диктант	Записать текст под диктовку		Новый дом. Наш дом в пять этажей. Во дворе Лёня и Петя. Дети сажают кусты. 15 слов	

Продолжение таблицы 4

1	2		3
Списывание	Списывание рукописными буквами печатного образца	Прописные буквы	К П Р В С Э З Н А Ж
		Строчные буквы	с с е э п н о р в ш ц л м ж к
		Слоги	со, се, эс, са, за, чу, уч, пи, ни, Ки, жи, ши, щи
		Слова	бант, насмешка, ус, несет, ножницы, скворец, гнездо, морковь
		Предложение	Вот мелькали в воздухе белые пушистые снежинки.
		Текст	В Москве. Москва – центр страны. Хороша Москва летом. Зеленые деревья украшают город. В садах и на бульварах много цветов.
Самостоятельное письмо	Написать прописные гласные буквы, строчные согласные		Педагог предлагает написать строчные гласные буквы
	Записать разные слоги (закрытые, открытые, прямые, обратные)		Педагог предлагает самостоятельно написать слоги
	Написать одно-, двух-, трех слова		Педагог предлагает записать слова с разным количеством слогов
	Подписать предметные картинки (слова)		груша, яблоко, ножницы, свеча, заяц, помидор, огурец, тарелка, луна, куст, речка, трактор
	Придумать предложение и записать его		Педагог предлагает придумать предложение и записать его
	Подписать сюжетные картинки (предложения)		Сюжетные картинки: девочка поливает цветы, мальчик играет с собакой.
	Составить предложения из данных слов и записать их		под, лежит, заяц, кустом, дождя; после, лужи, на, листья, береза, пожелтели
Графическое оформление письма	Визуальный осмотр почерка: величина букв, ритмичность и плавность письма		

Проведенное обследование было направлено на выявление дисграфических ошибок: ошибок звукобуквенного анализа, ошибок смешения букв по акустико-артикуляционному сходству, ошибок конфигурации букв, ошибок обозначения мягкости, персеверации или антиципации, аграмматизмы, ошибок отграничения речевых единиц. По каждому ребенку был заполнен протокол, в котором отмечалось, какие ошибки и в каком количестве делал ребенок.

2.2 Результаты обследования письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Экспериментальное исследование письма у детей младшего школьного возраста проводилось в октябре 2022 года. База исследования: Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Дуванкульская ООШ» с. Дуванкуль. В исследовании принимали участие пять обучающихся второго класса с заключением ПМПК «Задержка психического развития».

Цель констатирующего этапа: обследовать навык письма у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Задачи:

1. Анализ медицинской документации.
2. Обследование письма с помощью методики Н.М. Трубниковой.
3. Качественный и количественный анализ полученных результатов.

Анализ документации и сбор анамнестических данных показал, что среди детей, участников эксперимента, двое детей имеет ЗПР соматогенного происхождения, двое детей психогенного происхождения, один ребенок имеет ЗПР церебрально-органического происхождения. Дети, принявшие участие в эксперименте, имеют заключение психолого-медико-педагогической комиссии и обучаются по адаптированной программе. Все учащиеся обучаются по варианту 7.2 и имеют специфические образовательные потребности.

Экспериментальное обследование проводилось индивидуально в первой половине дня, не более 20-30 минут, при этом учитывались индивидуальные особенности и повышенная истощаемость детей с ЗПР. При признаках усталости обследование переносилось на следующий день.

В процессе обследования было изучено три вида письма: письмо по слуху, списывание, самостоятельное письмо.

Результаты обследования письма по слуху представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты обследования письма по слуху

Ф.И. ребенка	Ошибки, допущенные при письме по слуху	Количество ошибок	Всего ошибок
Диана В.	замены букв по звонкости-глухости во всех парах	5	15
	замена гласных «о» на «у»	1	
	пропуски гласных	6	
	правописание жи-ши, ча-ща, чу-щу	3	
Никита Я.	пропуски слогов и частей слова	2	8
	замена слов по звуковому сходству	1	
	раздельное написание частей слова	1	
	слитное написание слов	1	
	добавление лишних букв	1	
	написание имен с маленькой буквы	2	
	замена согласных по артикуляционным признакам	1	
Миша К.	замена букв по звонкости-глухости	1	10
	пропуск согласных	1	
	начало предложения с маленькой буквы	1	
	персеверации (начинает писать слово, которое уже написал, зачеркивает)	3	
	пропуск слова	1	
	замена «у» на «о»	1	
	предлог слитно со словом	1	
	недописывание элемента буквы	1	
	Лишний элемент в букве		
Тамара Б.	смешение свистящих и шипящих	4	9
	смешение «р» и «в»	2	
	пропуск гласных	2	
	замена слов по звуковому сходству	1	
Влад С.	пропуск согласных	1	10
	пропуски слогов и частей	1	
	перестановки букв	4	
	зеркальное письмо буквы С	2	
	замена букв по количеству элементов (и – ш)	2	

Анализ письма по слуху показал, что дети усвоили буквы, ошибки возникают в основном на уровне слов. Все дети сделали достаточно большое количество ошибок – от 6 до 15. У двоих детей (Дианы В., Тамары Б.) выявлены ошибки, связанные с нарушением звукопроизношения и фонематического восприятия; Никита Я. делал ошибки, связанные с нарушением языкового анализа – писал слитно два слова, делил на две части одно слово. У Миши К. достаточно большой разброс ошибок, связанных с нарушением фонематического анализа, с нарушением языкового анализа, а

также ошибки оптического характера. Влад С. допускает много ошибок, связанных с нарушением последовательности букв (многочисленные перестановки), оптические ошибки, пропуски букв и слогов.

Таким образом, анализ письма по слуху выявил большое количество разнообразных ошибок. По характеру ошибок, единой тенденции нет. Грамматических ошибок не выявлено.

Результаты обследования списывания представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты обследования списывания

Ф.И. ребенка	Ошибки, допущенные при списывании	Количество ошибок	Всего ошибок
Диана В.	замены букв по звонкости-глухости во всех парах	4	6
	правописание жи-ши, ча-ща, чу-щу	2	
Никита Я.	пропуски слогов и частей слова	1	2
	замена согласных по артикуляционным признакам	1	
Миша К.	недописывание элемента буквы	1	3
	лишний элемент в букве	1	
	орфографическая ошибка	1	
Тамара Б.	смещение свистящих и шипящих	3	4
	смещение «р» и «в»	1	
Влад С.	перестановки букв	3	5
	пропуски слогов и частей слова	2	

Анализ списывания показал, что дети делают меньше ошибок, чем при письме по слуху, что говорит об относительно сохранной зрительной памяти и внимании. Дети сделали от 2 до 6 ошибок. Уменьшилось количество оптических ошибок. Это обусловлено тем, что при списывании опорой являлся зрительный анализатор, с его помощью уточнялся образ буквы, количество элементов и их взаимное расположение. Сравнение ошибок по двум направления исследования позволяет сделать выводы о некоторых тенденциях: Диана В. стабильно делает ошибки на замену согласных по звонкости-глухости, а также не усвоила орфограмму жи-ши, ча-ща, чу-щу; Тамара Б. смешивает свистящие и шипящие, «р» и «в»; Влад С. делает ошибки, связанные с перестановкой букв.

Анализ исследования самостоятельного письма представлен в таблице

7.

Таблица 7 – Результаты исследования самостоятельного письма

Ф.И. ребенка	Ошибки, допущенные при самостоятельном письме	Количество ошибок	Всего ошибок
Диана В.	замены букв по звонкости-глухости во всех парах	6	10
	нарушение согласования	1	
	неправильный порядок слов в предложении	2	
	пропуски слов в предложении	1	
Никита Я.	пропуски слогов и частей слова	2	7
	зеркальное написание букв	1	
	замена слов по семантическому сходству	1	
	слитное написание слов	2	
	пропуски слогов и частей слова	1	
Миша К.	правописание мягких согласных	1	11
	звуковые замены слов	1	
	начало предложения с маленькой буквы	1	
	персеверации (начинает писать слово, которое уже написал, зачеркивает)	4	
	неправильный порядок слов в предложении	3	
	предлог слитно со словом	1	
Тамара Б.	смешение свистящих и шипящих	5	13
	смешение «р» и «в»	3	
	пропуск гласных	3	
	замена слов по звуковому сходству	1	
	ошибки в согласовании слов	1	
Влад С.	добавление букв	1	13
	пропуски слогов и частей	1	
	перестановки букв	5	
	зеркальное письмо буквы С	2	
	замена букв по количеству элементов (и – ш)	2	
	пропуск предлогов	1	
	неправильный порядок слов в предложении	1	

В самостоятельном письме дети допустили больше всего ошибок – от 7 до 13, это связано с тем, что у детей не было ни зрительной, ни слуховой опоры при написании слов и предложений.

Важной характеристикой письма является его визуальное оформление. В таблице 8 описаны особенности каллиграфических умений у детей с ЗПР.

Таблица 8 – Результаты исследования каллиграфических умений у детей с ЗПР

Ф.И.	Особенности почерка
Диана В.	Навыки каллиграфии сформированы, буквы ровные, наклон одинаковый.
Никита Я.	Неопрятность и небрежность выполнения письменных работ. Нарушение наклона – разнонаправленность букв. Несоблюдение расстояния между буквами, искажение букв и их соединений. Выход за пределы строки. Несоответствие высоты заглавных и строчных букв по отношению друг к другу.
Миша К.	Неопрятность и небрежность выполнения письменных работ. Почерк прыгающий, постоянный выход за пределы строки, как вверху, так и внизу, а также выходы за пределы полей. Многочисленные исправления: начинает предложение с маленькой буквы, исправляет на большую; начинает писать не то слово, зачеркивает, пишет верное. Несоблюдение расстояния между буквами и словами.
Тамара Б.	Почерк читабельный, буквы ровные, соразмерные. Много помарок, постоянно начинает писать не ту букву, затем исправляет.
Влад С.	Неопрятность и небрежность выполнения письменных работ. Нарушение наклона – разнонаправленность букв. Несоблюдение расстояния между буквами, искажение букв и их соединений. Выход за пределы строки. Несовпадение надстрочных и подстрочных элементов по высоте. Недостаточные интервалы между словами, или, наоборот, большие промежутки.

Таким образом, анализ почерка показал, что каллиграфические умения развиты у двух детей (Диана В., Тамара Б.), остальные небрежно и неаккуратно оформляют свои работы.

В таблице 9 отражен итоговый характер ошибок каждого ребенка по всему обследованию и обозначены возможные причины ошибок. Не смотря на то, что в таблице 9 обозначены вербальные и невербальные ошибки, главной причиной всех ошибок является снижение познавательной деятельности у детей с ЗПР.

Таблица 9 – Итоговый анализ ошибок письма у детей с ЗПР

Ф.И.	Характер ошибок	Механизм возникновения ошибок
1	2	3
Диана В.	Замены букв по звонкости-глухости	Нарушение звукопроизношения: дефект оглушения, недостаточное развитие дифференцировок звуков по звонкости-глухости
	Замена гласных	Нарушение дифференциации гласных звуков

Продолжение таблицы 9

1	2	3
	Пропуск гласных	Недостаточное развитие фонематического восприятия, недостаточная сформированность навыков звукового анализа
	Нарушение согласования, неправильный порядок слов в предложении, пропуски слов в предложении	Недоразвитие лексико-грамматической стороны речи
Никита Я.	Пропуски слогов и частей слов	Недостаточная сформированность навыков звукового анализа
	Замена слов по звуковому и семантическому сходству	Нарушения лексико-грамматического строя
	Раздельное написание частей слова, слитное написание слов	Нарушение языкового анализа и синтеза
	Добавление лишних букв, замена согласных по артикуляционным признакам	Несформированность процессов фонематического восприятия, недоразвитие артикуляции
	Зеркальное написание букв	Нарушение зрительно-пространственной ориентировки
	Плохой почерк	Нарушение мелкой моторики и зрительно-моторной координации, ошибки кинетического типа
Миша К.	Замена букв по звонкости-глухости	Недостаточное развитие дифференцировок звуков по звонкости-глухости
	Пропуск согласных, perseverации, замена гласных	Несформированность звукового анализа и синтеза
	Пропуск слов, слитное написание предлога со словом	Нарушение языкового анализа и синтеза
	Недописывание элемента буквы, лишний элемент буквы	Нарушение зрительно-пространственной ориентировки
	Звуковые замены слов, неправильные порядок слов в предложении	Лексико-грамматическое недоразвитие
	Плохой почерк	Нарушение мелкой моторики и зрительно-моторной координации, ошибки кинетического типа
Тамара Б.	Смешение свистящих и шипящих, смешение «р» и «в»	Нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха и восприятия
	Пропуск гласных	Несформированность навыков звукового анализа
	Замена слов по звуковому сходству, ошибки в согласовании слов	Лексико-грамматическое недоразвитие речи
	Многочисленные помарки, написание неправильной буквы и самостоятельное исправление	Снижение внимания

Продолжение таблицы 9

1	2	3
Влад С.	Пропуск согласных, пропуск слогов и частей, добавление букв	Несформированность навыков звукового анализа
	Перестановки букв	Нарушение сукцессивных процессов
	Зеркальное написание, замена букв по количеству элементов	Нарушение зрительно-пространственной ориентировки
	Пропуск предлогов, неправильный порядок слов в предложении	Несформированность языкового анализа и синтеза
	Плохой почерк	Нарушение мелкой моторики и зрительно-моторной координации, ошибки кинетического типа

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы:

– ошибки детей характеризуются полиморфностью и разнообразием. У большинства детей нет выраженного постоянства ошибок, хотя можно проследить повторяющиеся ошибки в разных видах письма. В целом у всех детей нельзя определить конкретный вид дисграфии, наличие большого количества ошибок обусловлено, прежде всего, снижением познавательной деятельности;

– меньше всего ошибок дети сделали при списывании, что говорит об относительной сохранности зрительного восприятия и памяти у большинства детей;

– больше всего ошибок было сделано в самостоятельном письме, что объясняется отсутствием и слухового и зрительного образца слова;

– в самостоятельном письме у всех детей выявлена лексико-грамматическая несостоятельность, проявляющаяся в неумении правильно составить предложение, в нарушениях согласования, в пропусках слов в предложениях, в пропусках предлогов, в слитном написании слов.

Таким образом, исследование показало, что у всех детей экспериментальной группы выявлены дисграфические ошибки, что подтверждает факт влияния задержки психического развития на формирование навыка письма.

2.3 Содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Снижение познавательной деятельности и системное недоразвитие речи у детей с ЗПР создает препятствие для овладения письмом, приводит к дисграфии, что обуславливает необходимость проведения коррекционно-развивающей работы, прежде всего, по формированию устной речи, а также по развитию невербальных функций, необходимых для овладения письмом [16].

Дети с ЗПР обучаются по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для детей с задержкой психического развития [43]. В программе предусмотрено два варианта обучения – вариант 7.1 и вариант 7.2. Вариант 7.1 предназначен для образования обучающихся с ЗПР, достигших к поступлению в школу уровня психофизического развития, близкого к возрастной норме. Вариант 7.2 предполагает, что обучающийся с ЗПР получает образование, сопоставимое по итоговым достижениям к моменту завершения школьного обучения с образованием сверстников без ограничений здоровья, но в более пролонгированные календарные сроки, начальное образование продлевается до 5 лет. Дети экспериментальной группы обучаются по варианту 7.1.

В процессе обучения в начальной школе программа ставит следующие задачи по овладению навыком письма:

- усвоение гигиенических требований при письме;
- развитие мелкой моторики пальцев и свободы движения руки;
- развитие умения ориентироваться на пространстве листа в тетради и на пространстве классной доски;
- овладение начертанием письменных прописных (заглавных) и строчных букв;
- письмо букв, буквосочетаний, слогов, слов, предложений с

соблюдением гигиенических норм;

- овладение разборчивым, аккуратным письмом;
- письмо под диктовку слов и предложений, написание которых не расходится с их произношением;
- усвоение приемов и последовательности правильного списывания текста;
- проверка написанного при помощи сличения с текстом-образом и послогового чтения написанных слов;
- правильное оформление написанных предложений (большая буква в начале предложения, точка в конце);
- выработка навыка писать большую букву в именах людей и кличках животных;
- понимание функции небуквенных графических средств: пробела между словами, знака переноса.

Дети с ЗПР относятся к категории детей с ОВЗ, обучаются в общеобразовательной школе, но им необходима коррекционная помощь. Для оказания коррекционной помощи по устранению дисграфии в школе организуется логопункт.

Цель логопедических занятий состоит в диагностике, коррекции и развитии всех сторон речи (фонетико-фонематической, лексико-грамматической, синтаксической, связной речи).

На логопедических занятиях учитель-логопед решает следующие задачи по коррекции нарушения письма:

- коррекция звукопроизношения (постановка, автоматизация, дифференциация звуков);
- коррекция фонематических процессов;
- коррекция лексической стороны речи;
- коррекция грамматического строя речи;
- коррекция нарушений письма;
- развитие познавательной сферы (мышления, памяти, внимания);

– совершенствование графо-моторного навыка.

Коррекционная работа учителя-логопеда основывается на диагностике и направляется на развитие тех компонентов письма, которые недостаточно сформированы, то есть для каждого ребенка определяются конкретные коррекционно-развивающие задачи. Форма занятий индивидуальная и подгрупповая.

Целью логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников является коррекция письма и одновременное развитие всей познавательной деятельности. Поэтому в каждое занятие необходимо включать задания по развитию высших психических функций (внимания, памяти, мышления).

Для планирования коррекционной работы необходимо классифицировать встречающиеся ошибки по результатам обследования. Классификация ошибок представлена в таблице 10.

Таблица 10 – Классификация ошибок, выявленных на констатирующем этапе

Тип ошибок	Направление коррекционной работы	Ф.И. ребенка, допускающего такой тип ошибок
1	2	3
Замены букв по акустическим и артикуляционным признакам, замена гласных, добавление лишних букв	Коррекция звукопроизношения, развитие фонематического слуха	Диана В., Миша К., Тамара Б.
Раздельное и слитное написание слов, слитное написание предлога со словом, пропуск гласных и согласных, частей слов	Формирование навыков языкового анализа и синтеза	Диана В., Никита Я., Миша К., Тамара Б., Влад С.
Замена слов по звуковому и семантическому сходству	Обогащение и активизация словарного запаса	Никита Я., Миша К., Тамара Б.
Грамматические ошибки (ошибки согласования и управления)	Развитие грамматической стороны речи	Диана В., Миша К., Тамара Б., Влад С.
Зеркальное написание букв, нарушение метричности почерка, недописывание элементов букв	Развитие зрительных функций, зрительно-пространственных функций и зрительно-моторной координации	Никита Я., Миша К., Влад С.

Продолжение таблицы 10

1	2	3
Многочисленные помарки на письме	Развитие внимания, регуляции и контроля деятельности	Тамара Б.
Перестановка букв	Развитие сукцессивных функций и произвольной регуляции	Влад С.

Таким образом, по результатам обследования, следует проводить коррекционную работу по следующим направлениям:

- коррекция звукопроизношения, развитие фонематического восприятия;
- формирование навыков языкового анализа и синтеза;
- развитие словарного запаса;
- развитие грамматического строя речи;
- развитие зрительных функций;
- развитие зрительно-пространственных функций и зрительно-моторной координации;
- развитие и коррекция программирования, регуляции и контроля деятельности.

Далее рассмотрим методы и приемы по каждому направлению.

1. Методы и приемы коррекции звукопроизношения и развития фонематического восприятия направлены на постановку, автоматизацию и дифференциацию нарушенных звуков. Коррекция звукопроизношения необходима Диане В. и Тамаре Б. Диана В. заменяет звуки по звонкости-глухости. Поэтому с ней необходимо проработать все парные звуки. Сначала проводится постановка звонких звуков, их автоматизация по традиционной методике (изолированно, в слогах, словах, предложениях, текстах), затем проводится их дифференциация с глухими звуками в устной речи и на письме. Тамара Б. заменяет свистящие и шипящие, а также буквы Р на В, в соответствии с тем, как она говорит. Поэтому в план коррекционной работы с Тамарой Б. включено: постановка, автоматизация, дифференциация группы шипящих звуков, а также звука [Р].

У Миши К. нарушения звукопроизношения не выявлены, но он заменяет на письме звонкие буквы на глухие, что также указывает на необходимость проведения работы по дифференциации звонких-глухих звуков, а Никита Я. Кроме этого, как показало обследование, дети смешивают и гласные звуки, произношение которых также необходимо уточнить и провести дифференциацию. В соответствии с нарушенными парами звуков для каждого ребенка планируется индивидуальная работа по дифференциации звуков.

Дифференциация пар смешиваемых звуков включает два этапа работы:

1. Уточнение артикуляционно-акустических признаков каждого из звуков смешиваемой пары.

2. Дифференциация звуков.

Каждому звуку посвящается отдельный урок. Например, тема первого урока звучит, как «Буква с, звук [с]», тема второго урока «Буква ш, звук [ш]», и лишь на третьем уроке проводится их дифференциация. На первом этапе в процессе работы дается характеристика каждому звуку: гласный – согласный, твердый – мягкий, звонкий – глухой. Уточняются особенности артикуляции и слуховой образ звука, используя опору на зрительное, слуховое, кинестетическое восприятие. После того, как определены основные признаки звука на первом этапе, проводятся устные и письменные упражнения, которые предполагают постепенное усложнение и направлены на умение находить заданный звук среди других звуков, определять его наличие в слове, придумывать слова с заданным звуком.

На втором этапе проводится сопоставление звуков по артикуляционным и акустическим признакам. Дифференциация звуков осуществляется от простого к сложному: от различения изолированных звуков к различению звуков в слогах, словах, предложениях.

Примерные упражнения представлены в приложении 1.

2. Методы и приемы по развитию языкового анализа и синтеза направлены на работу с текстом, предложением и звуками. По результатам

диагностики коррекционная работа в данном направлении необходима всем детям экспериментальной группы.

Работа ведется именно в таком порядке, от крупных единиц, к более мелким: первый этап – анализ и синтез текста, второй этап – анализ и синтез предложения, третий этап – анализ и синтез слогов, четвертый этап – звуковой анализ.

В процессе работы с текстом уточняются понятия «текст», «предложение». Проводится работа с различными типами предложений. Обращается внимание детей на паузы между предложениями, на которые дети должны ориентироваться при определении границ предложения. Дети должны научиться письменно и устно выделять в тексте предложения, ориентироваться на их смысловые и интонационные признаки, составлять текст из предложений. Смысловый признак предложения – это его смысловая законченность, сообщение новой мысли. Интонационные признаки предложения – умение пользоваться паузой, интонацией. Учащиеся учатся определять начало и конец предложения, подсчитывать количество предложений в тексте на слух, выполнять схемы предложений.

Далее проводится работа по развитию навыков анализа и синтеза предложений. Детей учат выделять слова в предложении и составлению слов из предложений, формируется навык отдельного написания слов в предложении, проводится дифференциация понятий «слово» - «предложение». Учащиеся усваивают, что предложение передает какую-то законченную мысль, а слово служит для обозначения предмета, действия или признака. В коррекционной работе применяются схемы, обозначающие количество слов в предложении. На начальном этапе работы анализируются предложения без союзов и предлогов. После того, как закреплено отдельное написание слов, вводятся предложения с предлогами, на схеме предлог обозначается особым знаком (треугольником, кругом).

Следующий этап работы – развитие навыков слогового анализа и синтеза. Учащиеся овладевают умением делить слово на слоги, составлять

слово из слогов, у детей формируется понимание слогообразующей роли гласных. Для облегчения определения количества слогов в слове используются вспомогательные приемы – «прохлопывание» или «прошагивание» слова с проговариванием по слогам, а также с расположением ладони под подбородком при проговаривании. При делении слов на слоги используется схема, в которой черта (слово) делится на несколько частей. Сначала дети делят слова на слоги в плане громкой речи, затем про себя. Сначала берутся более простые слова, состоящие из прямых слогов, затем задача усложняется, берутся слова со стечением согласных. Дети подводятся к пониманию того, что в слове столько слогов, сколько гласных звуков, в каждом слоге может быть только одна гласная.

С умением делить слова на слоги тесно связана тема «Переноса слов». Детям сообщают правило о том, что слово для переноса делится по слогам, одну букву оставлять на строчке нельзя.

Последний этап работы – звуковой анализ и синтез. Логопедическая работа начинается с темы «Звуки речи» и дифференциации понятий «звук»-«буква», «звук»-«слог». Дети должны понимать различия между звуком и буквой, важно правильно научить детей произносить буквы и звуки.

Для анализа берутся сначала простой речевой материал и постепенно усложняется. Дети подводятся к пониманию того, что одна буква может обозначать несколько звуков, и несколько букв могут обозначать один звук. Понимание таких звуко-буквенных отношений поможет детям в усвоении орфографических правил, а также при написании мягких согласных и способов обозначения мягкости. Сначала дети осваивают простые формы фонематического анализа и синтеза: выделение звука на фоне слова; определение места звука в слове; составление слова из небольшого количества звуков, данных в правильном порядке. Затем в работу включается более сложный анализ: определение количества и последовательности звуков в слове; их места по отношению к другим звукам.

В процессе формирования навыков звукового анализа и синтеза уточняются понятия: гласный звук, согласный звук, звонкий-глухой, твердый-мягкий. Делая звуковой анализ дети, составляют схемы из цветных фишек, где красные – это гласные, синие – твердые согласные, зеленые – мягкие согласные. Сначала фонематический анализ проводится с опорой на вспомогательные средства, а затем в речевом плане. Также используется фонетический разбор слов.

Таким образом в процессе проведения языкового анализа дети постепенно осознают, что текст состоит из предложений, предложения из слов, слова из слогов, слоги из звуков

Примерные упражнения на развитие языкового анализа и синтеза представлены в приложении 2.

3. Методы и приемы, направленные на развитие словарного запаса. В процессе диагностики у троих детей (Никиты Я., Миши К., Тамары Б.), выявлены замены слов по звуковому и семантическому сходству. Это указывает на то, что их словарь ограничен, они не чувствуют тонкой смысловой разницы между словами похожими по звуковому звучанию и словами-родственниками. Но, несмотря на то, что такие ошибки не были выявлены у других детей, коррекционную работу по данному направлению необходимо проводить со всеми детьми, так как учитывая диагноз, словарный запас не может у этих детей соответствовать возрасту. Между тем достаточный словарь необходим для овладения морфологическим принципом письма. Этот принцип требует соблюдения правил, которые основаны на подборе родственных, близких по значению слов, а также на четком понимании грамматического значения слов. Работа над лексикой предполагает расширение и активизацию словаря, уточнение значений слов, закрепление семантических связей между словами, совершенствование процесса поиска слов. Словарная работа проводится на любом занятии, так как в любом тексте могут встречаться незнакомые слова, значение которых необходимо уточнить или разъяснить.

Для занятий с детьми планируются лексические темы, в рамках которых происходит коррекционная работа.

Расширение словаря проходит в следующих направлениях:

– обогащение номинативной лексики путем накопления словарного запаса внутри тематических групп: «Птицы», «Транспорт», «Время суток», «Домашние и дикие животные» и т.д.;

– накопление глагольного словаря за счет характерных действий предмета (как передвигаются, подают голос животные; какие действия выполняют представители различных профессий, какие звуки издают разные предметы);

– накопление словаря признаков за счет качественных, относительных, притяжательных прилагательных; прилагательных со значением отнесенности к определенному времени года, суток, месту (весенний, школьный, утренний); прилагательных с эмоционально-оттеночным значением.

– введение в речь детей служебных частей речи (предлогов, союзов, междометий).

В процессе знакомства с новым словом используется наглядность, если слово абстрактное, то используется словесное описание, подбор синонимов и антонимов, использование контекста, а также словообразовательные связи.

Синонимия и антонимия способствуют более глубокому пониманию слов, на их основе формируется понятие многозначности и переносного значения слов. Значение многих слов может быть объяснено путем словообразовательного анализа (подснежник, подберезовик).

Поскольку у детей наблюдаются нарушения лексической сочетаемости, большое место занимают упражнения на развитие навыков словоупотребления – умения включать слово в контекст, выбирать наиболее подходящее слово по семантике. Школьников учат строить словосочетания и предложения с изученными словами.

Упражнения на развитие словарного запаса представлены в приложении 3.

4. Методы и приемы, направленные на развитие грамматического строя речи. Ошибки согласования и управления допускали четверо детей: Диана В., Миша К., Тамара Б., Влад С. На начальных этапах работы основной задачей является устранение возможных нарушений словообразования и словоизменения, развитие навыков согласования слов в словосочетании и предложении, формирование умения строить предложения различной структуры. Упражнения на развитие навыков словоизменения и словообразования могут включаться в логопедические занятия на различные темы. Навыки словоизменения формируются в процессе упражнений по изменению единственного и множественного числа, образованию падежных форм, предложно-падежных конструкций, согласованию слов в падеже, роде и числе. Навыки словообразования формируются в процессе образования слов приставочным, суффиксальным, приставочно-суффиксальным способом, сложением основ. Отдельно проводится работа над словоизменением и словообразованием существительных, прилагательных, глаголов. Затем навыки словоизменения и словообразования закрепляются в словосочетаниях и предложениях.

При работе с предложением происходит постепенное усложнение речевого материала. Сначала используются упражнения на распространение простых предложений, составление предложений с однородными членами. В дальнейшем переходят к составлению сложных предложений, сначала сложносочиненных, затем сложноподчиненных.

Упражнения на развитие грамматического строя речи представлены в приложении 4.

5. Методы и приемы развития зрительных функций. У троих детей экспериментальной группы (Никита Я., Миша К., Влад С.) выявлены такие дисграфические ошибки, как зеркальное написание букв, недописывание элементов букв, нарушение метричности почерка. Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева предлагают несколько методических блоков для развития зрительных функций [14].

Первый блок включает задания на опознание изображений. Детям предлагаются черно-белые, контурные, схематические изображения предметов, проводится сравнение их с реальными изображениями. На этом же этапе детям предлагается сравнить печатную и рукописную букву, найти сходство и различие, а затем вербализировать их.

Второй блок направлен на перцептивное моделирование – воссоздание целостного образа из частей. Наиболее простые формы заданий – складывание изображений из симметричных частей, нахождение половинок симметричных объектов среди нескольких (расположенных обычным образом и развернутых под разными углами). Более сложное задание – составление целого из частей (пазлы); бланковое складывание, когда ребенок соединяет линиями нужные части. На бланке части предметов могут располагаться с сохранением пространственного расположения относительно друг друга или с его изменением так, что для получения целостного изображения требуется их «мысленное вращение». От воссоздания образов переходят к воссозданию букв, печатных и рукописных. Детям предлагается дописать букву или слово, составить букву из элементов.

Третий блок – опознание «зашумленных» изображений. «Зашумление» состоит в перечеркивании изображений, наложении контурных изображений друг на друга, расположении изображений на сложном фоне. Любой текст для ребенка является «зашумленным» для опознания букв. Используется прием нахождения буквы в тексте, чтение слоговых таблиц, слов с оптически сходными буквами.

Упражнения на развитие зрительных функций представлены в приложении 5.

6. Методы и приемы развития зрительно-пространственных функций и зрительно-моторной координации. Данное направление коррекционной работы направлено на устранение ошибок оптического и кинетического типа, предполагает развитие межанализаторных связей и включает:

- развитие зрительно-пространственных функций;
- развитие квазипространственных функций;
- развитие зрительно-моторной координации.

Зрительно-пространственные функции подразумевают ориентировку детей в схеме тела, в окружающем пространстве и на плоскости листа. Детям даются различные задания, на умение определять левую и правую сторону.

Развитие квазипространственных функций предполагает понимание и употребление предложных конструкций с пространственным значением. Для усвоения предлогов используются схемы предлогов, наглядно передающие их пространственное значение. Предлоги места обозначаются схемой с точкой, предлоги направления действия обозначаются точкой и стрелкой, показывающей направленность. В ходе работы над предлогами сравниваются близкие и противоположные по значению, проводится дифференциация близких по значению предлогов. Школьники учатся определять предлог в предложении и подбирать соответствующую схему, формируется навык раздельного написания предлога со словом.

Развитие зрительно-моторной координации обусловлено необходимостью выработки координации зрительно-пространственных функций с двигательными функциями. Формирование зрительно-моторных координаций включает несколько этапов. Первый этап – выработка совместных движений взора и руки в направлениях сверху вниз, слева направо, против часовой стрелки. Выполняя различные штриховки, дети оречевляют направление графической деятельности: сверху вниз, слева направо.

Второй этап – формирование умения «удерживать» строку при письме. Школьники должны научиться различать верхнюю и нижнюю линию строки и осуществлять графические движения в границах строки. Дети учатся в пределах строки прописывать соединенные друг с другом элементы, писать в пределах строки буквы.

Третий этап – формирование устойчивого стереотипа написания буквы. Большинство букв русского алфавита пишется слева направо, сверху вниз, против часовой стрелки. Для выработки автоматизированных движений используется прием: написание буквы с проговариванием, написание по пунктиру от точки.

Упражнения на развитие зрительных функций представлены в приложении 6.

7. Методы и приемы развития и коррекции программирования, регуляции и контроля деятельности. Общим для детей с ЗПР является то, что у них нарушено программирование, регуляция и контроль деятельности, поэтому данное направление работы необходимо применять по отношению ко всем детям. Н.М. Пылаева и Т.В. Ахутина предложили основные этапы преодоления регуляторных нарушений у детей:

- совместное пошаговое выполнение действия по речевой инструкции взрослого, которым обеспечивается программирование и контроль;
- совместное пошаговое выполнение действия по наглядной программе. Программирование и контроль разделяется между взрослым и ребенком;
- совместное выполнения действия по наглядной программе с переходом от пошаговой к более свернутым формам;
- самостоятельное выполнение действий по интериоризованной программе с возвращением к наглядной программе при затруднениях;
- самостоятельное выполнение действия по внутренней программе.

Эти принципы используются как при выполнении отдельных учебных заданий, так и при построении всего урока. Логопедическое занятие должно иметь четкую структуру: организационный момент, повторение материала, объявление темы урока, основной этап с включением физминутки, заключительный этап. Важно, чтобы дети понимали цель урока, это позволит им лучше осознавать свои трудности и сознательно преодолевать их. Учитель следит за сменой видов деятельности, так как работоспособность

детей с ЗПР ограничена. По возможности используются наглядные, игровые методы, алгоритмизация заданий. Условно выделяется три группы упражнений, направленных на произвольную регуляцию: игры на внимание, логические игры, игры на развитие сукцессивных функций.

Упражнения на развитие произвольной регуляции представлены в приложении 7.

Таким образом, коррекция нарушений письма у детей с ЗПР – это совершенствование функционального базиса письма – формирование языкового анализа и синтеза, коррекция звукопроизношения и фонематического слуха, развитие словаря, развитие грамматической стороны речи, развитие функций зрения и зрительно-моторной координации. Одним из ведущих направлений в работе с детьми с ЗПР является работа над программированием и контролем деятельности, так как письмо у детей с ЗПР нарушается именно как деятельность.

Выводы по 2 главе

Экспериментальное исследование проводилось на базе МКОУ «Дуванкульская ООШ» с. Дуванкуль. В исследовании принимали участие пять обучающихся второго класса с заключением ПМПК «Задержка психического развития». Для исследования письма была применена методика Н.М. Трубниковой, в которой исследовались следующие виды письма: письмо по слуху, списывание, самостоятельное письмо на материале букв, слогов, слов, предложений, текстов.

Анализ обследования письма выявил большое количество ошибок, которые можно отнести к разным видам дисграфии. Для всех детей характерно разнообразие ошибок, нет выраженного постоянства ошибок. Самыми распространенными ошибками были ошибки, связанные с несформированностью языкового анализа и синтеза: раздельное и слитное написание слов, слитное написание предлога со словом, пропуск гласных и

согласных. Такие ошибки допускали все пять детей. Следующие по распространенности были грамматические ошибки, их допускали четверо детей. Трое детей допускали ошибки, связанные с нарушением звукопроизношения и недоразвития фонематического слуха; трое делали ошибки, связанные с недостаточным уровнем словарного запаса; у троих детей выявлены оптические ошибки, неразборчивый почерк с нарушением метричности букв. Больше всего ошибок дети сделали в самостоятельном письме, меньше всего – при списывании, что говорит о том, что зрительный контроль помогает детям делать меньше ошибок.

Анализ результатов исследования позволил определить направления работы по коррекции нарушений письма у школьников с ЗПР: коррекция звукопроизношения, развитие фонематического восприятия; формирование навыков языкового анализа и синтеза; развитие словарного запаса; развитие грамматического строя речи; развитие зрительных функций; развитие зрительно-пространственных функций и зрительно-моторной координации; развитие и коррекция программирования, регуляции и контроля деятельности. По каждому направлению подобраны упражнения и игры, которые представлены в приложении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью исследования было: теоретически изучить и практически определить содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить и проанализировать особенности письма у детей младшего школьного возраста с ЗПР.
3. Определить содержание методов и приемов коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

В рамках решения первой задачи была изучена и проанализирована научно-теоретическая и методическая литература, на основании чего было дано понятие письму, определены особенности становления письма у детей, изучена клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с ЗПР, определены особенности формирования навыка письма у детей с ЗПР.

Письмо – сложная, интегративная, когнитивная деятельность, для реализации которой необходим достаточный уровень сформированности ряда предпосылок, вербальных и невербальных. Особенности развития познавательной сферы, эмоционально-волевой сферы, системное недоразвитие речи обуславливают недостаточную сформированность предпосылок к овладению письмом, как вербальных, так и не вербальных.

Для решения второй задачи исследования была определена база исследования и участники исследования. Экспериментальное исследование проводилось на базе МКОУ «Дуванкульская ООШ» с. Дуванкуль. В исследовании принимали участие пять обучающихся второго класса с заключением ПМПК «Задержка психического развития».

На констатирующем этапе проводилась диагностика состояния письма у детей младшего школьного возраста с ЗПР с помощью заданий из речевой карты Н.М. Трубниковой. Обследование состояло из трех блоков: обследование письма по слуху, обследование списывания печатного и рукописного текста, обследование самостоятельного письма. По результатам обследования у всех детей с ЗПР выявлены специфические дисграфические ошибки. Характерным являлась полиморфность и разнообразие выявленных ошибок. У всех детей выявлены ошибки, связанные с несформированностью языкового анализа и синтеза; у четверых детей грамматические ошибки; у троих ошибки, связанные с нарушением звукопроизношения и недостаточной сформированностью фонематического слуха; трое детей делали ошибки оптического характера. Такой большой разброс ошибок указывает на то, что у детей с ЗПР письмо нарушено как деятельность, и это нарушение связано как с недостатками развития устной речи, так и с нарушением программирования и контроля деятельности.

Для решения третьей задачи были использованы игры и упражнения, описанные в пособии О.А. Величенковой и М.Н. Русецкой. Коррекция письма у детей младшего школьного возраста с ЗПР включала следующие направления работы: развитие программирования и контроля деятельности; совершенствование фонематической дифференциации звуков речи – коррекция акустико-фонематической дисграфии; коррекция дефектов звукопроизношения и фонематической дифференциации звуков – коррекция артикуляторно-фонематической дисграфии; совершенствование навыка произвольного языкового анализа и синтеза, способности воспроизводить на письме звукослоговую структуру слов и структуру предложений – коррекция дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза; совершенствование синтаксических и морфологических обобщений, морфологического анализа состава слова – при коррекции аграмматической дисграфии; совершенствование зрительного восприятия, пространственных представлений, совершенствование графомоторных навыков – коррекция

оптической дисграфии. По каждому направлению были подобраны игры и упражнения, которые представлены в приложении. Коррекция письма у детей младшего школьного возраста с ЗПР основывается на тщательном анализе допускаемых ошибок ребенком, классификации их, и формировании функционального базиса письма.

Таким образом, цель работы достигнута, задачи – решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агрис, А.Р. Нейропсихологические профили младших школьников с различным качеством почерка [Текст] / А.Р. Агрис, И.О. Камардина, Т.В. Ахутина, А.А. Корнеев // Когнитивная наука в Москве: новые исследования. – 2019. – с. 54 – 59
2. Азина, Е.Г. Исследование высших психических функций и процессов, участвующих в становлении письменной речи у младших школьников с ЗПР [Текст] / Е.Г. Азина, Н.М. Данилова // Специальное и интегрированное образование: организация, содержание и технологии. – 2011. – С. 71 – 80
3. Азина, Е.Г. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования [Текст] / Е.Г. Азина, С.Н. Сорокоумова, Т.В. Туманова // Вестник Мининского университета. – 2019. - № 7. – С. 1 – 22.
4. Александрова, Ю.А. Особенности и симптоматика нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста [Текст] / Ю.А. Александрова // Электронный научный журнал. – № 12. – 2016. – С. 266 – 272
5. Ахутина, Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / Под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М. : Секачев. – 2008. – 128 с.
6. Баженова, В.В. Направления работы по профилактике и коррекции нарушений письма у обучающихся младших классов [Текст] / В.В. Баженова // Логопедическое сопровождение лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: современный облик и контуры будущего. – 2021. – С. 83 – 93
7. Баракова, Е.П. Мозговая и психологическая организация письма [Текст] / Е.П. Баракова // Молодежь, наука, творчество – 2016. – 2016. – с. 646 – 648

8. Безруких, М.М. Методика определения уровня сформированности навыков письма в начальных классах (тестовые задания, критерии оценки) [Текст] / М.М. Безруких, О.Ю. Крещенко // Обучение письму // – Екатеринбург: Рама Паблишинг. – 2009. – С. 546 – 563.
9. Безруких, М.М. Обучение письму [Текст] / М.М. Безруких. – Екатеринбург: Рама Паблишинг. – 2009. – 607 с.
10. Большакова, М.С. Особенности навыков самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития [Текст] / М.С. Большакова, С.Г. Щербак // Евразийский союз ученых. – 2020. – № 8. – С. 13 – 16
11. Бондаренко, Р.В. Влияние методики обучения письму на формирование двигательного навыка [Текст] / Р.В. Бондаренко // Фотография. Изображение. Документ. – № 7. – 2016. – С. 36 – 47
12. Бородина, С.А. Проблемы выявления и коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста [Текст] / С.А. Бородина // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии. – 2018. – С. 93 – 97
13. Валитова, И.Е. Специальная психология : учебное пособие для студентов, обучающихся по психологическим и педагогическим специальностям [Текст] / Валитова, И.Е. – Минск : Издательство Гревцова. – 2014. – 481 с.
14. Величенкова, О.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 391 с.
15. Власова, Т.А. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина. – Москва : Педагогика. – 1984 – 47 с.

16. Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектологических фак. пед. высш. учебн. заведений [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой. – М. : Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС. – 2006. – 703с.
17. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург : Лань. – 2017. – 654 с.
18. Гридасова, В.Ю. Формирование письменной связной речи у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / В.Ю. Гридасова // Вопросы педагогики. – 2021. - № 4. – С. 87 – 91
19. Григорьева, О.Т. Изучение особенностей словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / О.Т. Григорьева, Е.Н. Корнилова // Молодые лидеры – 2016. – 2016. – С. 302 – 305
20. Гришина, Т.А. Содержание логопедической работы по профилактике нарушения письма у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией [Текст] / Т.А. Гришина, Е.В. Караулова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС. – 2017. – С. 380 – 384
21. Ермакова, В.Р. Результаты изучения особенностей письма у детей с общим недоразвитием речи III уровня в условиях учебно-методического образовательного центра [Текст] / В.Р. Ермакова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: педагогика. – № 1. – 2021. – С. 36 – 43
22. Живова, А.А. Коррекция письма у младших школьников с нарушением речи [Текст] / А.А. Живова, И.А. Филатова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. – 2020. – С. 396 – 400
23. Жукатинская, Е.Н. Обучение в начальной школе: дисграфия у детей младшего школьного возраста и методы ее устранения [Текст] / Е.Н. Жукатинская // Евразийский союз ученых. – № 11. – 2015. – С. 34 – 38

24. Защирина, О.В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] / О.В. Защирина. – Санкт-Петербург : Речь. – 2007. – 168 с.
25. Ибрагимова, С.И. Особенности познавательного интереса у дошкольников и младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / С.И. Ибрагимова // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. – 2017. – С. 141 – 143
26. Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / И.Д. Коненкова. – Москва : ГНОМ и Д. – 2005. – 80 с.
27. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие [Текст] / А.Н. Корнев – СПб.: ИД «МиМ». – 1997. – 286с.
28. Корнюшова, И.В. Эффективность логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи младших школьников с задержкой психического развития при использовании метапредметного подхода [Текст] / И.В. Корнюшова // Вопросы педагогики. – 2022. – № 11. – С. 65 – 68
29. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст] / Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224с.
30. Лапп, Е.А. Обучение и воспитание детей с ЗПР: проектирование и реализация процесса подготовки будущих дефектологов : учебное пособие / Е.А. Лапп, М.Н. Серенко, В.Г. Яриков. – Волгоград : Волгоградский государственный социально-педагогический университет. – 2018. – 424 с.
31. Лебединская, К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей [Текст] / К.С. Лебединская – Москва : Педагогика. – 1982. – 127 с.
32. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей : Избранные труды [Текст] / Р.Е. Левина. – М. : АРКТИ. – 2005. – 224с.

33. Ловягина, О.Ю. Особенности развития речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития [Текст] / О.Ю. Ловягина // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. – 2021. – С. 253 – 255

34. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учебное пособие [Текст] / под ред. Л.С. Волковой. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС. – 2004. – 208 с.

35. Лубовский, В.И. Специальная психология : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст] / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева. – Москва : «Академия». – 2003. – 464 с.

36. Лурия, А.Р. Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений [Текст] / А.Р. Лурия. – М. : Издательский центр «Академия». – 2002. – 352 с.

37. Магонова, Н.И. Развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством дидактических игр [Текст] / Н.И. Магонова, Л.А. Генералова // Вестник научных конференций. – № 1 – 2015. – с. 76 – 77

38. Мамайчук, И.И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития [Текст] / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина. – Санкт-Петербург : Речь. – 2004. – 352 с.

39. Маслова, М.Д. К вопросу о состоянии письменной речи у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией [Текст] / М.Д. Маслова. – 2021. – С. 113 – 117

40. Михайлова, И.К. Сравнительный анализ особенностей письма у хорошо и плохо успевающих младших школьников [Текст] / И.К. Михайлова // Методика обучения и воспитания и практика 2017/2018 учебного года. – 2018. – С. 49 – 55

41. Петрова, К.С. К вопросу о развитии памяти у младших школьников с нарушением речи [Текст] / К.С. Петрова // Наука на благо человечества – 2016. – 2016. – С. 49 – 50

42. Примерное положение об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность [Текст] / Утверждено распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 6 августа 2020г. № Р-75

43. Примерная адаптированная основная образовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития [Текст] / Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15

44. Репина, З.А. Дисграфия у учащихся с ринолалией [Текст] / З.А. Репина // Специальное образование. – № 3. – 2008. – С. 66 – 73

45. Ризаева, Э.Н. Связная речь у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и ее критерии [Текст] / Э.Н. Ризаева, А.Р. Ибрагимова // Вопросы педагогики. – 2022. – № 3. – С. 204 – 207

46. Рыжкова, Ю.П. Особенности слухоречевой памяти у младших школьников с нарушениями речи [Текст] / Ю.П. Рыжкова // Вестник научных конференций. - № 4. – 2017. – С. 135 – 136

47. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И.Н. Садовникова. – М.: Владос. – 1997. – 184с.

48. Селиверстов, В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / В.И. Селиверстов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. – 1997. – 400с.

49. Скребец, Т.В. Изучение особенностей письменной речи младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией [Текст] / Т.В. Скребец, Е.А. Тихонова, Е.А. Юдина // Вестник Мининского университета. – Т.7. - № 4. – 2019. – С. 6 – 18

50. Суворова, О.В. Комплексный подход к профилактике и коррекции дисграфических нарушений у обучающихся [Текст] / О.В. Суворова, С.Н. Сорокоумова, О.Ю. Болдова // Психолого-педагогический поиск. - № 4. – 2019. – С. 191 – 204

51. Суворова, О.В. Психологические условия профилактики и коррекции дисграфических ошибок у младших школьников [Текст] / О.В. Суворова, О.Ю. Болдова // Нижегородский психологический альманах. – Т.1. – № 2. – 2019. – С. 154 – 166

52. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по детской психиатрии [Текст] / Г.Е. Сухарева. – Москва : МЕДГИЗ. – 1995. – 458 с.

53. Триггер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития [Текст] / Р.Д. Триггер. – Санкт-Петербург : Питер. – 2008. – 192 с.

54. Трубникова, Н.М. Структура и содержание речевой карты. Учебно-методическое пособие [Текст] / Н.М. Трубникова. – Екатеринбург. Уральский государственный педагогический университет. – 1998. – 51с.

55. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульенкова. – Нижний Новгород : НГПУ. – 1994. – 230 с.

56. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л.С. Цветкова. – Москва : Московский психолого-социальный институт. – 2000. – 304 с.

57. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – Москва : АРКТИ. – 2003. – 240 с.

58. Якушева, В.В. Изучение нарушений письма у младших школьников с дизартрическими проявлениями [Текст] / В.В. Якушева, Е.П. Ларионова // Символ науки: международный научный журнал. – Т3. – № 3. – 2017. – с. 176 – 179

59. Якушева, В.В. Типология специфических ошибок в письменных работах учащихся с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / В.В. Якушева //

Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы. – № 7. – 2020. – С. 166 – 170

60. Ястребова, А.В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе [Текст] / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. – М. – 1996 – 29с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Упражнения, направленные на развитие фонематического слуха и восприятия

- хлопни в ладоши, если услышишь данный звук;
- запиши под диктовку только те слоги, в которых есть звук;
- выбери из картинок те, в названии которых есть звук;
- прочитай и запиши слова в два столбика: в первый столбик, слова, в которых звук находится в начале слова, во второй столбик – слова, в которых звук находится в конце слова;
- придумать как можно больше слов, названия которых начинаются на заданный звук;
- вставить пропущенную букву, обозначающую звук, с которым проводится работа, и записать слово в тетрадь;
- прослушать предложение, назвать слова с заданным звуком;
- составить схему, предложения, обозначив на схеме отрабатываемый звук;
- записать под диктовку предложение, подчеркнуть букву, обозначающую отрабатываемый звук;
- поднять карточку с условным обозначением звуков при назывании их изолированно;
- выбрать из серии слогов повторяющийся слог (педагог произносит слоги, включающие отрабатываемые звуки);
- записать под диктовку слова, в левый столбик с одним звуком, в правый – со вторым звуком;
- придумать слова по схеме, где отрабатываемые звуки находятся в разном местоположении;

– списать слова с пропущенными буквами (пропущены отработываемые буквы);

– записать под диктовку предложения, в словах которых встречаются смешиваемые звуки.

Упражнения, направленные на развитие языкового анализа и синтеза

Развитие навыков анализа и синтеза текста

- прослушать текст, определить количество предложений, нарисовать схемы предложений;
- определить количество предложений в тексте, дополнить текст еще одним предложением;
- послушать рассказ, определить количество предложений, к каждому предложению подобрать картинку или показать цифру, обозначающую количество предложений;
- составить рассказ по картинке из четырех предложений;
- прочитать текст с выделением интонации, учитывая знаки препинания;
- прослушать текст, повторить вопросительное (повествовательное, побудительное) предложение;
- прочитать текст, определить границы предложений;
- составить рассказ из предложений, данных в неправильном порядке.

Развитие навыков анализа и синтеза предложения

- определить на слух количество слов в предложении, составить схему из карточек;
- посчитать количество слов в предложении на слух, поднять соответствующую цифру;
- увеличить количество слов в предложении, подобрав подходящее слово из перечня предложенных;
- составить схему предложения, по ней составить предложение и записать его в тетрадь;
- составить предложение из предложенного набора слов, записать предложение, обвести в кружок карандашом заглавную букву и точку;
- составить предложение из слов в начальной форме, чтобы слова «подружились» между собой;

- придумать предложение по схеме, в которой может быть уже написано одно слово, в середине предложения быть слово с большой буквы (имя, кличка или название);
- определить на слух место слова в предложении;
- послушать текст, найти предложение из четырех слов;
- выписать из предложений слова в два столбика. В первый столбик слова, отвечающие на вопрос кто? что?, а во второй столбик слова, отвечающие на вопрос что делает?;
- составить схему предложения, обозначая слова-предметы одной линией, слова-действия двумя линиями, слова-признаки волнистой линией;
- составить предложения по схеме с условными обозначениями слов-предметов, слов-действий, слов-признаков;
- найти в предложениях предлоги, списать предложения и обвести предлоги карандашом;
- составить предложения по схемам, в которых дан предлог.

Развитие навыков слогового анализа и синтеза

- разделить слова на слоги вертикальной чертой;
- разделить слова для переноса;
- повторить слово по слогам. Сосчитать количество слогов, нарисовать схему слова, назвать первый звук;
- разложить картинки в два домика в зависимости от количества слогов в слове. На домиках нарисованы слоговые схемы;
- сосчитать количество слогов в словах, поднять соответствующую цифру;
- определить пропущенный слог в слове, вставить, записать слова в тетрадь;
- вставить слог, который служил бы концовкой первого слова и началом второго;
- составить слово из слогов, данных в неправильном порядке;
- составить как можно больше слов из данного набора слогов;

- придумать и записать по три слова с соответствующим количеством слогов в каждый столбик;
- выделить второй слог из слова, записать его в тетради;
- составить цепочку из слов, данных на карточке. Следующее слово должно начинаться с того же слога, на который заканчивается предыдущее;
- прослушать предложение, выписать из него слова, состоящие из трех слогов;
- выписать слова, в которых есть слог из одного гласного звука;
- записать слова в два столбика, в одном столбике разделить слова по слогам, в другом разделить для переноса;
- составить схему предложения, обозначив количество слогов в словах.

Развитие звукового анализа и синтеза

- назвать правильно буквы, какие звуки они обозначают;
- прочитав и сравнить прямые и обратные слоги в таблице (например, все слоги со звуком [с]); составить самостоятельно такую таблицу, но заменить звук [с] на звук [м];
- записать в тетради только те слоги, в которых есть определенный звук (слоги написаны на карточке или на доске);
- прочитав и сравнить слова-паронимы;
- прочитав слова, подобрать слова, которые отличаются от данных слов одним звуком (нора – кора);
- посмотреть на картинки и послушать слова. Назвать те слова, в которых есть определенный звук;
- определить место звука в словах, которые называет логопед, подобрать схему;
- вставить пропущенную букву, записать слова в тетрадь;
- вставить в слово разные буквы так, чтобы получилось несколько слов (шар – жар – пар – кар);
- составить слово из звуков, называемых в прямом порядке;
- найти общий звук в словах;

– придумать цепочку слов, в которой следующее слово начинается с той буквы, которой заканчивается предыдущее;

– разместить предметные картинки в домики с красной и синей крышей: в первый домик, слова, начинающиеся с гласного звука, во второй домик – с согласного звука;

– вставить гласные буквы в слова в заданном порядке;

– определить количество звуков в слове и показать соответствующую цифру;

– придумать и записать слова, состоящие из трех, четырех, пяти звуков;

– записать только те слова, которые подходят к предложенной схеме;

– придумать и вписать слова в кроссворд;

– составить слова из букв разрезной азбуки;

– придумать как можно больше слов из букв слова ромашка;

– придумать слова, подходящие под схемы;

– определить соседей звука;

– сравнить звучание и написание слов: рот – род, угол – уголь, мыл – мил, пруд – прут;

– придумать несколько слов, в которых звуков меньше, чем букв;

– выбрать из диктуемого предложения слова, состоящие из пяти звуков и записать их;

– заполнить таблицу:

Слова	Слоги	Буквы	Звуки
Собака	3	6	6
Ягода			
Поет			

– сделать фонетический разбор слов.

Упражнения, направленные на развитие словарного запаса

- продолжить ряд синонимов (отважный – храбрый);
- сравнить слова по смыслу (красный – красноватый);
- подобрать слово-синоним к названиям профессий (художник – живописец);
- подобрать слова, противоположные по смыслу: вредный – полезный, закат – восход, вспомнить – забыть, низкий – высокий;
- подобрать противоположные признаки предметов: арбуз сладкий, а лук горький;
- вставить слова-антонимы в пословицы и поговорки: маленькое дело лучше (большого) безделья;
- подобрать слова из списка, сочетающиеся с парой слов: человек, время – идет;
- подобрать как можно больше определение и действий к словам: дождь, снег;
- заменить выделенные слова синонимами: на уроках математики должна быть *железная* дисциплина;
- составить несколько предложений со словом «свежий»;
- придумать предложения со словами: шить – вязать – вышивать;
- переписать текст, заменяя повторяющиеся слова синонимами;
- закончить предложения: сахарница это – посуда для сахара.

Упражнения, направленные на развитие грамматического строя речи

Развитие навыков словоизменения и словообразования

существительных

- дифференциация единственного и множественного числа существительных в именительном падеже;
- образование множественного числа существительных с чередованием в основе (лист – листья);
- употребление несклоняемых имен существительных (пианино, пальто, кино, кофе);
- образование падежных форм существительных единственного и множественного числа (яблок, петель, чулок, тортов);
- образование предложно-падежных конструкций: существительное в предложном падеже с предлогами на, в; в творительном падеже с предлогами за, над, под, перед; в дательном падеже с предлогами по, к; в винительном падеже с предлогами в, за, на, под; в родительном падеже с предлогами у, с, из, до, из-за, из-под;
- образование существительных наиболее продуктивными способами (суффиксальным и приставочно-суффиксальным): уменьшительно-ласкательных существительных, названий профессий, названий предметов по назначению, названий детенышей животных и др.;
- образование сложных слов сложением основ: пароход, снегопад.

Развитие навыков словоизменения и словообразования прилагательных

- согласование прилагательных с существительными в единственном и множественном числе;
- согласование прилагательных с существительными в роде;
- согласование прилагательных с существительными в падеже;
- образование качественных прилагательных с малопродуктивными суффиксами (дождливый, беловатый);
- образование относительных прилагательных: рябиновый, грушевый;

- образование притяжательных прилагательных: лисий, медвежья;
- образование сравнительной степени прилагательных как при помощи суффиксов –ее, -ей, -е (проще, туже, звонче, суше), так и при помощи других корней: хороший – лучше.

Развитие навыков словоизменения и словообразования глаголов

- согласование глаголов и существительных в числе;
- согласование глаголов прошедшего времени и существительных в роде;
- изменение глаголов по временам;
- изменение глаголов по лицам в настоящем и будущем времени (жгу – жжет – буду жечь);
- дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида, образование глаголов совершенного вида при помощи приставок (пить – выпить); образование глаголов несовершенного вида суффиксальным способом (сбрить – сбривать);
- дифференциация возвратных и невозвратных глаголов;
- образование глаголов приставочным способом.

Упражнения на развитие зрительных функций

Опознавание изображений

- найти соответствующее реальному контурное изображение;
- «дорисовать» круг, квадрат, треугольник, овал до какого-нибудь предмета;
- найти две одинаковые картинки;
- найти и обвести все буквы «т» среди других букв;
- найти в строке две буквы, написанные одинаково (предлагается 6-8 букв, написанных разным шрифтом);
- найти буквы, состоящие из одинакового количества элементов;
- прочитать в таблице сначала все слоги, составленные из строчных букв, а потом все слоги, составленные из заглавных букв.

Перцептивное моделирование

- соединить части (пазлы);
- найти и соединить линиями части изображения. Предлагаются картинки с изображением половинок симметричных предметов, развернутых на 30°, 90°; картинки с изображением частей несимметричных предметов (контурное изображение);
- дорисовать симметричный предмет до целого;
- дорисовать по клеточкам симметричный предмет до целого;
- собрать букву из двух половинок;
- собрать как можно больше букв из двух, трех, четырех палочек;
- собрать рукописную букву из элементов;
- узнать и дописать недорисованную букву;
- угадать, какие слова были написаны на доске до того, как начали уборку (слова стерты по горизонтали).

Опознавание «зашумленных» изображений

- назвать изображенные контурные предметы в условиях наложения;
- найти и назвать буквы в условиях зашумления;

- найти все буквы, которые спрятались на картинке;
- прочитать зачеркнутые слова;
- чтение предложений, написанных разным цветом, разным шрифтом без пробелов;
- найти и зачеркнуть в тексте все буквы П;
- вычеркнуть в тексте буквы П и Н;
- чтение слоговых таблиц с оптически сходными буквами;
- чтение цепочек слогов с оптически сходными буквами.

Развитие зрительно-пространственных функций

Представления о схеме тела:

- показать правую, левую руку;
- дотронуться правой (левой) рукой до предмета по заданию;
- по команде показать правый глаз, левую бровь, правый висок, правое ухо и т.д.;
- выполнить задание: дотронуться левой рукой до правого уха, правой рукой до левого колена;
- взрослый показывает часть тела, ребенок называет: «левое ухо».

Ориентировка в окружающем пространстве:

- назвать предметы, находящиеся справа или слева;
- расположить картинки среди других картинок: справа от яблока, слева от груши, между бананом и ананасом;
- предлагается таблица, состоящая из 36 ячеек. В каждой ячейке картинка, ребенок должен загадать картинку и описать ее местонахождение: под лампой, над щеткой;
- предлагается рассмотреть две картинки: на одной девочка стоит спиной к зрителю, на другой – лицом. Школьники должны показать правую, левую руку на первой картинке, затем на второй;
- показать на картинках правый карман, левый рукав, след от правого ботинка;
- игра «Капризный фотограф». Дети расставляют картинки: мальчик слева от дедушки, мама справа от сына и т.д.;
- педагог, стоя напротив детей, показывает определенное действие: понимает левую руку, поднимает правую руку. Дети должны выполнить действия той же рукой;
- назвать часть тела, которую показывает взрослый на кукле: правое ухо, левый глаз.

Развитие ориентировки на плоскости листа:

– «Найди слово». Детям выдается таблица с буквами, в ней необходимо найти слово. Красная буква – начало слова. Продолжение дети ищут по команде: направо, вниз, направо, вниз;

– «Угадай, кто где живет». Ученик должен по лабиринту довести каждого героя до своего домика по команде: вправо, вверх, вправо, вверх и т.д.;

– «Проведи зайку к морковке». Учащиеся дают команду, куда должен идти заяц, чтобы получить морковку;

– «Графический диктант». Дети по команде рисуют линии на листе в клеточку и получают рисунок;

– «Графический диктант по наглядной схеме». Детям дают графическую программу, цифра со стрелкой, дети по ней должны нарисовать рисунок;

– «Графический диктант наоборот». Дети выполняют противоположные команды;

– нарисовать картину по заданию: солнышко в левом верхнем углу листа, облако – в правом верхнем углу, облако – в правом верхнем угла, посередине – домик;

– нарисовать через равные промежутки точки на верхней, нижней линии строки, работая слева направо;

– нарисовать по команде точку на, над, под верхней или нижней линией строки;

– назвать (или написать) букву справа (слева) от заданной;

– найти на строке букву т, назвать предыдущую, последующую;

– назвать буквы, элементы которых выходят за верхнюю (нижнюю) линию строки.

Развитие ориентировки в пространственных признаках изображение и букв:

– найти фигуру среди ряда сходных;

- сравнить пары графических изображений, отличающихся пространственным расположением или величиной элементов;
- выбрать из предложенных фрагментов единственно верный и вставить его в рисунок;
- сложить фигуру по образцу из счетных палочек;
- скопировать фигуру по точкам;
- конструирование из плоской геометрической мозаики или плоскостного варианта кубиков Кооса;
- игра «Танграм»;
- игра «Сложи квадрат» Б.П. Никитина;
- игра «Перевертыши». Нарисовать фигуры так, чтобы повернуть фигуру на 180° , сохранив пространственное расположение элементов;
- сравнить буквы, отличающиеся пространственным расположением и величиной элементов, а также описать их сходство и различие;
- найти и обвести по контуру только правильно написанные буквы;
- копирование букв с поворотом: буквы «упали», нужно написать их правильно; повернуть букву так, как показано на рисунке (на 90°);
- собрать из элементов печатную Р, сделать из нее букву Ъ, И в Н, Н в П;
- присоединить к палочке различные элементы, чтобы получились ассиметричные буквы Ч, Р, Е, Г, К и т.д.;
- нарисовать «разницу» между первой фигурой и второй (то, что отличает одну фигуру от другой).

Развитие квазипространственных функций

- определить предлог в словосочетании, показать схему;
- расселить семью в доме по заданию: девочку над дедушкой, маму под дедушкой, отца около дедушки, сына над отцом, бабушку под отцом (понадобится плоскостной трехэтажный дом с шестью окнами);

- определить, кто живет на самом верхнем этаже: лиса под зайцем и над медведем, крот над мышкой и над волком, белка над ежиком, но под петушком (понадобится плоскостной трехэтажный дом с девятью окнами);
- составить схему предложения, обозначив на ней предлог;
- игра «Маша-растеряша». Рассмотреть картинку и помочь Маше найти вещи, правильно назвав предлог в предложении;
- «Скажи наоборот» – игра с перекидыванием мяча. Необходимо подобрать предлог, противоположный по значению данному: над окном – под окном;
- заменить предлог на противоположный по значению: положить в коробку – достать из коробки;
- списать, заменяя предлог близким по значению: ледокол пробивается через льды. (Выбрать: на, около, сквозь);
- поменять местами слова в словосочетании, записать, что получилось: чашка на блюдце – блюдце на чашке;
- составить предложение по схеме (с предлогом);
- вставить пропущенные предлоги;
- вставить предлоги в или на: работать (почте, библиотеке, музее, заводе);
- словосочетания с предлогом в заменить на словосочетания с предлогом из: был в школе – пришел из школы;
- словосочетания с предлогом на заменить на словосочетания с предлогом с: отдыхал на курорте – вернулся с курорта;
- вставить предлоги из или с: вернулся (работы, почты, магазина, улицы);
- составить словосочетания по образцу, вставив предлоги: был под кроватью – выкатился из-под кровати;
- вставить предлоги из-под или из-за: выглядывает (поворота, подушки, туч, угла);
- игра «Что бывает после?»: завтрака, вечера, ноября, весны;

– определить, что было раньше, проанализировав конструкции типа: я съел мороженое, после того как пообедал;

– игра «Кто самый-самый?». Определить, кто самый старший, младший, веселый, в конструкциях типа: Миша старше Пети, но младше Гали;

– поставить точку так, чтобы она была расположена: вне круга и вне квадрата; внутри круга, но вне квадрата; внутри круга и внутри квадрата (на рисунке пересечение квадрата и круга).

Развитие зрительно-моторной координации

Выработка совместных движений взора и руки в направлениях сверху вниз, слева направо, против часовой стрелки:

– на бланке нарисована яблоня с яблоками. Одно яблоко упало. Нужно от каждого яблока провести линию сверху вниз, чтобы показать, куда упадут другие яблоки;

– на бланке тучка и цветы. Нарисовать дождик так, чтобы на каждый цветок попала капля. Рисование сопровождается проговариванием: сверху вниз;

– помочь кораблику доплыть до берега, дорисовать волны такой же высоты, проговаривая: слева направо;

– помочь лягушке проскакать по кочкам (волнистая линия слева направо);

– продолжить штриховку, «разорванную» геометрической фигурой или предметным контуром, соблюдая направление слева направо;

– заштриховать фигуры по образцу, соблюдая направление штриховки и одинаковое расстояние между линиями.

Формирование умения «удерживать» строку при письме:

– нарисовать шпалы на железной дороге;

– нарисовать вагоны поезда по образцу;

– продолжить строку, выполняя различные элементы, не съезжая со строки.

Формирование устойчивого стереотипа написания буквы:

- на доске демонстрируется правильное написание буквы, например, г, сопровождая проговариванием: «сверху вниз, слева направо». Учащиеся пишут в тетради, также проговаривая алгоритм написания;
- обвести буквы по пунктиру, начав с выделенной точки;
- «Радужная буква». Ребенок пишет букву С, соблюдая правильное направление графических движений. Затем букву делают «радужной» - цветными фломастерами обводят ее по внешнему контуру, соблюдая то же направление движений.

Упражнения на развитие и коррекция программирования, регуляции и контроля деятельности

Игры на внимание:

- найти отличия между картинками;
- «Найди предложение». Найти слово или предложение среди букв;
- «Ищем букву». Задание по аналогии корректурной пробы, ребенок должен вычеркивать одну или две буквы среди других;
- «Веселый счет» – модификация таблицы Шульте: найти и назвать все цифры по порядку; найти и назвать по порядку только черные цифры; найти и назвать в обратном порядке только серые цифры;
- «Лабиринты» – проследить глазами путь в лабиринте;
- «Запретное слово». Условием игры является запрет на какое-нибудь слово, которое нельзя произносить. Педагог показывает картинки, дети называют их, стараясь не произносить запретное слово.

Логические игры:

- различного вида «шифровки». Дети обозначают цифры или буквы какими-нибудь знаками и зашифровывают слово, предложение. Другие дети разгадывают его;
- загадки и ребусы, игры-классификации, упражнения на сравнение и выделение существенных признаков;
- «Логический поезд». Присоединить вагончик с изображенным на нем предметом к следующему, объясняя связь между предметами;
- «Четвертый лишний». Найти лишний предмет, и объяснить, почему он лишний»;
- «Классификации». Разделить на группы предметы по предложенным основаниям;
- «Закономерности». Выявить закономерность и дорисовать недостающую фигуру, рисунок;

– логические блоки Дьенеша. Детям предлагаются задания на классификацию и установление закономерностей;

– «Чего больше?». Задание основано на понятии иерархии понятий. Нужно ответить, чего больше: тюльпанов или цветов, квадратов или прямоугольников, людей или мужчин, птиц или ворон;

– «Назови одним словом». Подобрать обобщающее понятие;

– «Чем похожи – чем отличаются». Сравнить пары слов, сказать, чем похожи и чем отличаются предметы: сапог – тапок, стакан – чашка, береза – ель, стол – стул.

Развитие сукцессивных функций:

– «Продолжи ряд». Дописать цифру, фигуру, сохраняя закономерность;

– «Расположи по порядку». В подобных упражнениях закрепляется последовательность времени суток, дней недели, месяцев, времен года;

– «Объясни, почему». Ребенок должен предположить причину, предысторию какого-то события или действия: Я раскрыла зонт, потому что...

– составление рассказов по серии сюжетных картинок;

– пересказы небольших рассказов, содержащих логически обусловленную последовательность событий.