




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


**Коррекционно-логопедическая работа по преодолению нарушений
письма и чтения у младших школьников с задержкой психического
развития**

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

Проверка на объем заимствований:
24 % авторского текста

Выполнил(а):
Студент(ка) группы ЗФ-209-170-2/2
Киль Елена Дмитриевна 

Работа рекомендована к защите
«16» сн 2024 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
 Корнеева Н.Ю.

Научный руководитель:
Кожевников М. В.,
д. фил. наук, профессор 

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	10
1.1 Категория детей с задержкой психического развития, особенности формирования у них высших психических функций.....	10
1.2 Становление навыков чтения и письма в норме.....	11
1.3 Характеристика основных нарушений чтения и письма у младших школьников с задержкой психического развития.....	16
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ	22
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	25
2.1. Организация логопедического обследования нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития.....	25
2.2. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития.....	43
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ	61
ГЛАВА III. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	65
3.1. Организация логопедического обследования нарушений чтения у младших школьников с задержкой психического развития.....	65
3.2. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения у младших школьников с задержкой психического развития.....	71
ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ	88
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	89
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	90

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Перед массовой школой стоит важная и ответственная задача — обеспечить в процессе обучения и воспитания, всестороннее развитие каждого ребенка. Осуществляя эту сложную задачу, педагогический коллектив школы сталкивается с наличием у детей затруднений в обучении, которые обусловлены теми или иными отклонениями в их развитии, приводящими к неуспеваемости этих детей в школе.

Отклонения или аномалии в развитии детей весьма разнообразны. Они могут касаться различных сторон психофизического развития ребенка: слухоречевой системы, зрительного восприятия, интеллектуальной, эмоционально-волевой, двигательной сферы проявляться в разной степени и вызываться различными причинами.

Задача учителей — найти правильный, индивидуальный подход к каждому ребенку, имеющему те или иные отклонения. В современном обществе стали встречаться такие проблемы в развитии, как нарушение связной речи, особенно это проявляется у детей с задержкой психического развития.

Очень важно своевременно еще в дошкольном и младшем школьном возрасте устранить эту проблему.

В связи с тем, что связанная речь является сложной формой речи, ребенок овладевает ею постепенно. Связная речь формируется на основе диалогической речи в ходе ситуативного общения. Поэтому необходимо обеспечивать на уроках и вне их ситуации, игры и упражнения, в которых у детей будут возникать потребности в общении.

Коррекционная направленность педагогического процесса предполагает преодоление и коррекцию имеющихся у ребенка нарушений. Эффективность предлагаемых коррекционно-педагогических приемов возможна только при систематическом и раннем их применении с учетом

дифференцированного подхода в зависимости от структуры нарушенного развития, клинического диагноза, характера ведущего нарушения. Успех коррекционной работы определяется также индивидуальными особенностями ребенка, его склонностями, интересами, способностями, особенно при возможно более раннем их выявлении и развитии.

Нарушения процесса овладения письменной речью рассматриваются в различных аспектах: клиническом, психологическом, нейропсихологическом, психолингвистическом, педагогическом (Т.В. Ахутина, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова, Н.А. Никашина, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирина, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.)

Освещены вопросы симптоматики, механизмов дисграфии, структуры этого речевого расстройства, разработаны, как общие методологические подходы, так и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии (И.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Е.Ф. Соболевич, О.А. Токарева, С.Б. Яковлев и др.). Однако, и до настоящего времени эффективность логопедической работы по коррекции дисграфии недостаточно высока.

Специфические расстройства письма (дисграфии) влекут за собой нарушения в овладении орфографией (О.И. Азова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова) часто являются причиной отклонений в формировании личности ребенка.

Исследуя специфические механизмы нарушений письма, ученые и практики в последнее время все больше внимания уделяют общефункциональным механизмам речевой деятельности, которые играют важную роль и при овладении письменной речью. В качестве таких общефункциональных механизмов рассматриваются мыслительные операции, восприятие, память, внимание, способности к абстрактным

способам деятельности, сформированность общего поведения, регуляции и саморегуляции, намерений и мотивов поведения (Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, А.Р. Лурия, И.Н. Садовникова, Е.Ф. Соботович, Л.С. Цветкова и др). Данное положение важно в аспекте нашего исследования.

Поэтому преодоление нарушения письменной речи и чтения у младших школьников в настоящее время рассматриваются как актуальная, теоретически и практически значимая **проблема**. В связи с этим актуальным является поиск предпосылок, ведущих к артикуляционно-акустической дисграфии, для ранней коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией.

Цель исследования – теоретически обосновать и практически доказать возможность преодоления нарушений письма и чтения у детей с задержкой психического развития.

Объект исследования – нарушения письма и чтения младших школьников.

Предмет исследования – особенности коррекционной работы по преодолению нарушений письма и чтения у младших школьников с задержкой психического развития.

Гипотеза: процесс коррекции нарушений письма и чтения у младших школьников будет эффективен при условии использования оптимально подобранных для каждого ребенка средств по преодолению нарушений письма и чтения у младших школьников с задержкой психического развития.

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

1. изучить категорию детей с задержкой психического развития, особенности формирования у них высших психических функций;
2. провести анализ становления навыков чтения и письма в норме;

3. дать характеристику основных нарушений чтения и письма у младших школьников с задержкой психического развития;
4. провести исследование письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией;
5. апробировать подобранные психолого-педагогические средства коррекционной работы по устранению дисграфии у детей младшего школьного возраста.

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

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

Положения, выносимые на защиту:

1. Анализ письменных работ выявил, что самые распространенные виды ошибок у детей связаны с заменой и смешением букв,

обусловленных акустико-артикуляционным сходством звуков (90%), зрительно-моторные ошибки (80%), ошибки звукового анализа и синтеза (100%), орфографические ошибки (100%). Это свидетельствует о том, что у испытуемых нарушено слуховое восприятие, недостаточно развиты навыки анализа звукового состава слова.

2. Все вышеперечисленное подтверждает необходимость в своевременной и целенаправленной коррекционной работе, направленной на развитие артикуляционной моторики, фонематических процессов и процессов письма с помощью разнообразных средств (игр, упражнений, компьютерные технологии и др.), индивидуально подобранных для каждого ребенка.

Научная новизна исследования заключается в разработке содержания коррекционной работы по устранению артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста, включающей оптимально подобранные для каждого ребенка средства формирования фонематического восприятия, правильного произношения всех звуков, слуховой дифференциации звуков.

Теоретическая значимость заключается в том что, в работе проанализированы источники, обобщен и систематизирован материал по проблеме коррекции нарушений письма и чтения у учащихся начальных классов с артикуляторно-акустической дисграфией. Рассмотрены общие подходы и методики устранения дисграфии.

Практическая значимость полученных результатов теоретического и экспериментального этапов исследования состоит в том, что внедрение результатов исследования в практику работы образовательных учреждений обеспечивает эффективность коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у учащихся младших классов, а также полученные данные могут быть полезны для логопедов, учителей, психологов с целью профилактики и коррекции дисграфических ошибок в письменных работах учащихся.

Нами использовались следующие **методы** исследования: анализ и систематизация научно – методической литературы по проблеме, психолого-педагогический эксперимент, беседы с детьми, педагогическое наблюдение, изучение продуктов деятельности детей, методы математической обработки полученных данных.

Базой исследования являлось КГУ «Общеобразовательная школа номер 1» отдела образования акимата Костанайской области. В эксперименте приняли участие 10 детей младшего школьного возраста с диагнозом задержка психического развития.

Этапы исследования. В процессе исследования выделялись следующие этапы:

1 этап – теоретический анализ научной литературы и теоретическое обоснование исследуемого вопроса;

2 этап – разработка плана проведения констатирующего этапа, подбор психодиагностических средств и процедуры исследование письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией;

3 этап – составление и апробация подобранных психолого-педагогических средств коррекционной работы по устранению артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста;

4 этап – проведение контрольного этапа исследования, анализ эффективности проведенной опытно-экспериментальной работы.

Апробация результатов исследования. Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международных научно-практических конференциях «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (2022 г.) и «Профессия, что всем дает начало: роль педагога в современном образовании» 2023 г.).

По проблеме исследования имеются публикации.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Категория детей с задержкой психического развития, особенности формирования у них высших психических функций

Термином «задержка психического развития» можно объединить довольно неоднородную группу дизонтогений. Исследованиями в данной области занимались многие специалисты, такие, как Т.А. Власова, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, Г.Е. Сухарева и другие.

В целом можно сказать, что задержка психического развития – это нарушение темпа психического развития, при котором отдельные психические функции, такие как внимание, память, мышление и др. отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста [18].

Дети с задержкой психического развития обладают достаточно фрагментарными знаниями об окружающей среде. Их восприятие неполноценно, не преподносит необходимой для такого знания информации. Так как само восприятие является сложным и многоаспектным процессом и не сводится к сумме различных ощущений, то именно оно вызывает значительные трудности. Дети с задержкой психического развития, как правило, не имеют нарушений каких-либо органов чувств, получаемые от них данные достаточно верны, но, тем не менее, не складываются в единую картину, нарушая целостность данного процесса.

Исследованием Е.В. Мальцевой [24] было доказано, что распространенность дефектов устной речи у детей с задержкой психического развития довольно высока. При этом можно отметить

проявление изолированных фонетических дефектов у 24,7% обследованных детей с задержкой психического развития; сочетание дефектов произношения с трудностями в дифференциации звуков, отражающихся на письме у 52,6%; дефекты, охватывающие все стороны речевой системы и имеющие отражение в письме у 22,5%.

Можно отметить также низкую готовность к усвоению письменной речи у детей с задержкой психического развития. Из всех расстройств речи в общем расстройстве письма являются самыми выраженными и многочисленными.

1.2 Становление навыков чтения в письма в норме

Речевая функция играет важную роль в психическом развитии ребенка, в процессе которого происходит становление познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Полноценное речевое общение является необходимым условием осуществления нормальных социальных человеческих контактов, а это, в свою очередь, расширяет представления ребенка об окружающей жизни. Владение ребенком речью в определенной степени регулирует его поведение, помогает спланировать адекватное участие в разных формах коллективной деятельности. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии - М. 1983

В литературе вопросам поэтапности становления речи при ее нормальном развитии уделяется достаточно много внимания. В монографии А.Н. Гвоздева, в работах Г.Л. Розенгард-Пупко, Д.Б. Элькониной, А.А. Леонтьева, Н.Х. Швачкина, В.И. Бельтюкова и др. подробно описано становление речи у детей начиная с самого раннего детства.

Эти авторы с разных позиций рассматривают и определяют этапы речевого развития. Например, А.Н. Гвоздев подробно изучает последовательность усвоения ребенком частей речи, структур

предложений, характер их грамматического оформления. В зависимости от этого он предлагает свою периодизацию.

Г.Л. Розенгард-Пупко рассматривает 2 этапа формирования речи: до 2-х лет -- подготовительный; от 2-х лет и далее -- этап самостоятельного становления речи.

Опираясь на исследования А.А. Леонтьева, можно условно выделить ведущие периоды речевого развития и в каждом из них определить ту симптоматику, которая должна настораживать педагога в процессе общения с ребенком.

Мы остановимся более подробно на четырех этапах.

Подготовительный этап. Ребенок появляется на свет, и свое появление он знаменует криком. Крик -- первая голосовая реакция ребенка. И крик, и плач ребенка активизируют деятельность артикуляционного, голосового, дыхательного отделов речевого аппарата.

Период «гуления» отмечается у всех детей. Уже в 1,5 месяца, а затем -- в 2--3 месяца голосовые реакции ребенок проявляет в воспроизведении таких звуков, как а-а-бм-бм, бль, у-гу, бу и т.д. Именно они потом явятся основой для становления членораздельной речи. «Гуление» у всех детей народов мира одинаково.

В 4 месяца усложняются звуковые сочетания: появляются новые, типа гн-агн, ля-аля, рн и т.д. Ребенок в процессе «гуления» как бы играет со своим артикуляционным аппаратом, по несколько раз повторяет один и тот же звук, получая при этом удовольствие. Гулит ребенок тогда, когда он сухой, выпавшийся, накормлен и здоров. Если рядом находится кто-то из родных и начинает «разговаривать» с малышом, тот с удовольствием слушает звуки и как бы «подхватывает» их. На фоне такого положительного эмоционального контакта малыш начинает подражать взрослым, пытается разнообразить голос выразительной интонацией.

При нормальном развитии ребенка «гуление» постепенно переходит в лепет. В 7-8,5 месяцев дети произносят слоги типа баба, дя-дя, деда и

т.д., соотнося их с определенными окружающими людьми. Лепет -- это не механическое воспроизведение слоговых сочетаний, а соотнесение их с определенными лицами, предметами, действиями. «Ма-ма» (мама) -- говорит ребенок, и это относится именно к маме. В процессе общения со взрослыми ребенок постепенно пытается подражать интонации, темпу, ритму, мелодичности, а также воспроизводить звуковые элементы звучащей речи окружающих. В 9-10 месяцев расширяется объем лепетных слов, которые ребенок пытается повторить за взрослыми.

В 8,5-9 месяцев лепет носит модулированный характер с разнообразными интонациями. Но не у всех детей этот процесс однозначен: при снижении слуховой функции гуление «затухает», и это нередко является диагностическим симптомом. Так, если на консультацию приводят ребенка безречевого в 2,5-3 года, который не понимает обращенную к нему речь и не говорит, важно выяснить не пропало ли у него «гуление» в раннем возрасте. В подобных случаях необходимо обязательно сделать ему аудиограмму.

В исследованиях специалистов по лингвистике детской речи определена основная последовательность ее формирования: от стадии лепета до 7 лет (А.Н. Гвоздев, Е.И. Исенина, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович). Хрестоматия по логопедии / под ред. Волковой Л.С., Селиверстова В.И. - М. 1988.

Преддошкольный этап. В этот период расширяется объем лепетных слов, используемых ребенком. Данный этап характеризуется повышенным вниманием ребенка к речи окружающих, усиливается его речевая активность. Употребляемые ребенком слова многозначны: одновременно одним и тем же лепетным сочетанием ребенок обозначает несколько понятий: «бах» -- упал, лежит, споткнулся; «дай» -- отдай, принеси, подай; «биби» -- идет, лежит, катается, машина, самолет, велосипед.

После полутора лет наблюдается рост активного словаря детей, появляются первые предложения, состоящие из аморфных слов/корней

Как показывают исследования, дети не сразу овладевают правильной речью: одни явления языка усваиваются раньше, другие позже. Это объясняется тем, что чем проще по звучанию и структуре слова, тем они легче запоминаются детьми.

Анализируя количественные показатели роста лексического запаса детей в этом возрасте, можно привести следующие данные: полтора года -- 10-15 слов, к концу второго года -- 30 слов, к трем годам -- примерно 100 слов.

Таким образом, в течение полутора лет происходит количественный скачок в расширении словаря детей.

Характерным показателем активного речевого развития детей на этом этапе является постепенное формирование грамматических категорий.

При нормальном речевом развитии этот период длится всего несколько месяцев и к 3 годам ребенок самостоятельно употребляет наиболее простые грамматические конструкции.

В 1-3 года ребенок многие звуки родного языка переставляет, опускает, заменяет более простыми по артикуляции. Это объясняется возрастным несовершенством артикуляционного аппарата, недостаточным уровнем восприятия фонем.

Таким образом, к концу преддошкольного периода дети общаются между собой и окружающими, используя структуру простого распространенного предложения, употребляя при этом наиболее простые грамматические категории речи.

В три года практически заканчивается анатомическое созревание речевых областей мозга. Ребенок овладевает главными грамматическими формами родного языка, накапливает определенный лексический запас. Поэтому, если в 2,5-3 года ребенок общается только с помощью лепетных слов и обрывков лепетных предложений: гаки (глазки), ноти (ножки), око (окно), дев (дверь), ути (руки); да тина (дай машину) -- необходимо

немедленно проконсультировать его у логопеда, проверить физиологический слух и организовать коррекционные занятия в условиях ясельной или дошкольной логопедической группы. Оставлять без специальной помощи такого ребенка нельзя, т.к. будет упущен самый благоприятный период в его речевом развитии.

Дошкольный этап. Этот период характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием детей. Нередко наблюдается качественный скачок в расширении словарного запаса. Ребенок начинает активно пользоваться всеми частями речи, постепенно формируются навыки словообразования.

В это время активный словарь детей достигает 3-4 слов, формируется более дифференцированное употребление слов в соответствии с их значениями, совершенствуются процессы словоизменения.

В возрасте пяти-шести лет высказывания детей достаточно пространные, улавливается определенная логика изложения. Нередко в их рассказах появляются элементы фантазии, желание придумать эпизоды, которых в действительности не было. Журова Л.Е., Эльконин Д.Б. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста. // Сенсорное воспитание дошкольников. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.

В дошкольный период наблюдается достаточно активное становление фонетической стороны речи, умение воспроизводить слова различной слоговой структуры и звуконаполняемости. Если у кого-то из детей и возникают при этом ошибки, то они касаются наиболее трудных, мало употребительных и чаще всего незнакомых для них слов. При этом достаточно исправить ребенка, дать образец ответа и немного «поучить» его правильно произносить это слово, и он быстро введет это новое слово в самостоятельную речь.

Таким образом, к концу дошкольного периода дети должны владеть развернутой фразовой речью, фонетически, лексически и грамматически правильно оформленной.

Школьный период. Продолжается совершенствование связной речи. Дети сознательно усваивают грамматические правила оформления свободных высказываний, полностью овладевают звуковым анализом и синтезом. На этом этапе формируется письменная речь. Ермакова И.И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков. М. 1996.

Итак, развитие детской речи -- это сложный и многообразный процесс. Дети не сразу овладевают лексико-грамматическим строем, словоизменениями, словообразованием, звукопроизношением и слоговой структурой. Одни языковые группы усваиваются раньше, другие -- значительно позже. Поэтому на различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие -- лишь частично. Усвоение фонетики тесно связано с общим поступательным ходом формирования лексико-грамматического строя русского языка.

1.3 Характеристика основных нарушений чтения и письма у младших школьников с ЗПР

Чтение представляет собой сложный интегративный психофизиологический процесс, осуществляемый при непосредственном участии и контроле со стороны высших отделов центральной нервной системы и при совместной деятельности зрительного, речедвигательного и слухового анализаторов чтение включает зрительное восприятие, узнавание и различение букв соотнесение букв со звуками и звукового образа слова с его звучанием. Обучение чтению ведет к формированию навыка чтения, формирование которого идет одновременно с развитием мышления и речи школьников, расширением их знаний и представлений об окружающем мире.

Проблема нарушения чтения у школьников – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися. Над данной проблемой работали и работают многие авторы. Мальцева Е.В., Тригер Р.Д., Цыпина Н.А., и другие отмечают, что учащиеся с задержкой психического развития испытывают разнообразные трудности при обучении, в частности, при изучении русского языка и чтения.

За первый год обучения в первом классе общеобразовательной школы обычно все учащиеся с ЗПР усваивают все буквы, умеют сливать их в слоги, половина школьников владеет слоговым способом чтения и переходит к чтению целыми словами, остальные ученики читают по буквам.

Темп чтения школьников значительной вариативностью, что можно объяснить замедленностью восприятия печатных знаков и индивидуальными особенностями чтецов.

Практически все ученики чтения допускают различные виды ошибок: с трудом дифференцируют имеющиеся отдельные сходные элементы (например «б» - «д», «в»-«з» и т.п.). Слабо воспринимают согласную мягкость которая обозначена буквами «е», «ё», «ю», «я», допускают смягчение в конце слов (например, читают «могуть» вместо «могут»), нестойкие замены парных глухих и звонких согласных (читают «витят» вместо «видят»); перестановки, пропуски букв, слогов (читают «он» вместо «но»; не дочитывают окончания («как» вместо «какая»).

Ошибки зрительного восприятия (повторение звуков и слогов, добавление- при чтении включают в слова отсутствующие в них слоги или отдельные звуки – вместо слова «начал» - «сначал»); замены отдельных звуков в словах, что в одних случаях приводит к искажению слов, а в других – к синтаксическим заменам их другими словами (читают «тянуть» вместо «тонуть»).

Одна из характерных особенностей чтения этих учеников заключается в том, что ошибки чтения являются нестойкими и диффузными: у одного и того же ученика наблюдается наряду с ошибочным и правильное чтение одних и тех же слоговых структур.

Количество ошибок у учащихся значительно возрастает при чтении слов со сложной слоговой структурой. Слогов со стечением согласных.

Наиболее распространенный недостаток чтения первоклассников с ЗПР – монотонность, отсутствие пунктуационной интонации. Учащиеся часто пользуются интонацией завершенности (точки) в середине предложения. При исследовании понимания учащимися смысла прочитанных текстов выявляется фрагментарность восприятия текста, наблюдается тенденция к дословному воспроизведению смысловых единиц текста: стремясь дословно передать прочитанное, учащиеся нередко теряют смысловую направленность вопроса. При воспроизведении, иногда, наблюдается привнесения не имеющие отношения к содержанию прочитанного. Чаще всего привнесение возникает в тех случаях когда учащиеся не понимают мотивации поступков действующих лиц, затрудняются сделать вывод из содержания прочитанного или как следствие ошибок зрительного восприятия, допущенных при чтении.

На этапе окончания младших классов большинство учеников овладевают темпами чтения, предусмотренным программой, но и иногда прибегают к слоговому чтению трудных многосложных слов. Учащиеся с ЗПР овладевают основными составляющими сознательности чтения (понимают значение слов и словосочетаний, употребленных в прямом и переносном смысле, значения целых предложений, отдельных частей и всего текста в целом, выделяют главную мысль, умеют определить свое отношение к прочитанному).

Основными же причинами, лежащими в основе непонимания текстов со сложной смысловой структурой, являются недостаточная сформированность морально-этических представлений, слабовыраженная способность к определению мотивации поступков действующих лиц, несовершенство жизненных представлений.

Таким образом, можно сказать, что у детей с задержкой психического развития при обучении чтению наблюдается дислексия, выражающиеся в различных стойких, специфических ошибках при чтении.

Психофизиологической основой трудностей чтения- являются разнообразные речевые нарушения, замедленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации, установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля.

Основными симптомами дисграфии являются специфические (т.е. не связанные с применением орфографических правил) ошибки, которые носят стойкий характер, и возникновения которых не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка или с нерегулярностью его школьного обучения.

Применили принцип поуровневого анализа специфических ошибок – для удобства их систематизации как в целях лучшей организации коррекционного воздействия. Это позволило выделить три группы специфических ошибок:

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

Ошибки на уровне буквы и слога

Это наиболее многочисленная и разнообразная по типам группа ошибок. Рассмотрим в первую очередь ошибки, отражающие трудности

формирования фонематического (звукового) анализа; затем – ошибки фонематического восприятия (т.е. дифференциации фонем), а далее – ошибки иной природы.

Ошибки звукового анализа – несформированность действия звукового анализа проявляется в письме в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв либо слогов.

Пропуск свидетельствует о том, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов (например «снки» - «санки», «кичат» - «кричат»). Пропуск нескольких букв в слове есть следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова (здоровье – «дорве», брат – «бт», девочка – «девча»).

Перестановки букв и слогов являются выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура слов при этом может сохраниться без искажений (например: «чулан» - «чунал», «ковром» - «корвом»)

Вставки гласных букв наблюдается обычно при стечении согласных (особенно, когда один из них взрывной): «шекола», «девочика», «ноябарь». Эти вставки можно объяснить призвуком, который неизбежно появляется при медленном проговаривании слова в ходе письма и который напоминает редуцированный гласный.

Ошибки фонематического восприятия – в основе таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. Применительно письму в подобных случаях обнаруживаются смешение букв, но не замену, что означало бы полное исключение из письма одной из смешиваемых букв, чего не происходит. Смешение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву.

По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные, лабиализованные гласные, сонорные, свистящие и шипящие.

Звонкие и глухие парные согласные в четкой позиции:

Д-Т - «тавно», «сыдый», «деди», «медёт выюга», «втрुक», «ситит», «блетный»....

Б-П - «попеда», «бодарил», «пельё», «польшие».....

В-Ф - «портвель», «ворточка», «картовель», «вавли».....

Лабиализованные гласные:

О-У - «звенит рочей», «по хрупкому льду», «сизый голобь», «дедошка».....

Ё-Ю - «клёква», «лёбит», «замюрзли», «салёт».....

Сонорные:

Р-Л - «хородный», «смерый», «крюч».....

Свистящие и шипящие:

С-Ш - «шиски», «восли», «шажали», «шушим».....

Аффрикаты:

Ч-Щ - «стушал», «роча», «хичный», «чепки», «пича».....

Ошибки на уровне слова

Написание обнаруживает такой дефект анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слов: ребенок не сумел уловить и вычленить в речевом потоке речевые единицы и их элементы. Это ведет к слитному написанию смежных слов либо к отдельному написанию частей слова.

Раздельное написание частей слова наблюдается чаще всего в следующих случаях:

- когда приставка, а в бесприставочных словах начальная буква или слог напоминают предлог, союз, местоимение («и дут», «я сный», «с вой»....). По видимому, здесь имеет место генерализация правила о раздельном написании служебных частей;

- при стечении согласных из-за их меньшей артикуляторной слитности происходит разрыв слова («б рат», «поп росил», «д ля»....).

Слитно обычно пишутся служебные слова (предлоги, союзы) с последующим или предыдущим словом («ветки елии сосны, !кдому», «надерево»....). Нередки случаи слитного написания двух самостоятельных слов и более («быличудные дни», «кругомтихо», «всядетвора».....).

Ошибки на уровне предложения (словосочетания)

Основная масса специфических ошибок на уровне словосочетания и предложения выражается в так называемой аграмматизмах т.е. в нарушении связи слов: согласования и управления. Изменение слов по категориям числа, рода, падежа, времени обозначаемые явления, выделить признаки и отнести их к определенным категориям. Недостаточный уровень языковых обобщений не позволяет порой школьникам уловить категориальные различия частей речи.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Анализ литературы показал, что письмо представляет собой сложную, системную и произвольную психическую деятельность, которая обеспечивается участием различных структурно-функциональных компонентов, многих психических функций.

Нарушения письма при артикуляторно-акустической форме дисграфии связано с аномальным развитием устной речи. Не все расстройства устной речи в одинаковой мере влияют на овладение письмом. Те из них, которые препятствуют развитию дифференцированных фонематических представлений, дезорганизуют фонематическое восприятие, затрудняют овладение фонематическим анализом, являются наиболее неблагоприятными.

Поскольку фонематические представления формируются на основе интеграции артикуляторных и акустических дифференциальных признаков, при подобных нарушениях межанализаторного взаимодействия они оказываются неполноценными. Речевой слух не только не способствует самокоррекции, но и искажается под действием дефектного звукопроизношения.

Сочетание таких нарушений приводит к дисграфии: дефекты произношения проявляются в письме, и ребёнок пишет слова так, как произносит их. У детей этой группы обычно имеются полиморфные нарушения звукопроизношения. Наряду с заменами и смешением встречаются искажения и упрощения звуков. Упрощения звуков количественно преобладают («чашка - тяшка», «щенок – сенок» и т.п.). Это явление отражает общую незрелость артикуляционного аппарата, что обычно сопровождается артикуляторной диспраксией. В ряде случаев это приводит к нарушению слоговой структуры слова: пропускам и перестановкам слогов. Встречаются замены и смешения звуков, которые ребёнок произносит правильно.

Расстройство письма (дисграфия) у младших школьников занимает одно из центральных мест среди встречающихся у них речевых нарушений. Причины и патологические механизмы дисграфии у младших школьников рассматриваются разными авторами. Ссылаясь на работы Ю.Г.Демьянова и В.А.Ковшикова, Е.А.Логинова пишет, что расстройства письма у учащихся могут быть обусловлены не столько нарушениями устной речи, сколько недостаточностью внимания, зрительного гнозиса, памяти, а также сукцессивных процессов, слабость которых препятствует формированию функции последовательного рядообразования, столь важной для процесса письма. Дисграфии могут быть связаны у школьников и с недостаточностью отдельных сторон зрительных и слуховых функций, с избирательной неполноценностью сложных форм

анализа и синтеза структуры слов и предложений, с нарушениями мнестических процессов.

Причины распространенности у детей затруднений в овладении письмом и возникновения стойкого нарушения письма множественны, и, как правило, они сочетаются друг с другом.

Общей характерной особенностью дисграфии является то, что структура нарушения письма, за редкими исключениями, включает не единичные неполноценные звенья, а целые комплексы сочетаний неполноценных звеньев.

Поэтому важно на первых этапах обучения проводить работу по профилактике и коррекции дисграфии с помощью разнообразных средств. К таким средствам можно отнести игры, упражнения, компьютерные технологии и многое другое.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Организация логопедического обследования нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития

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

Исследование проводилось на базе КГУ "Общеобразовательная школа номер 1" отдела образования акимата Костанайской области.

В эксперименте приняли участие 10 обучающихся, имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии, согласно которого детям рекомендовано обучение по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития.

Исследование проводилось в форме педагогического эксперимента и состояло из трех этапов:

- констатирующий (подготовка заданий и проведение эксперимента);
- обучающий (на основе анализа результатов констатирующего эксперимента составление упражнений и заданий по коррекции письменной речи младших школьников и применение их на логопедических занятиях);
- контрольный (описание полученных результатов и их анализ).

Целью экспериментального исследования является выявление особенностей нарушений письменной речи у обучающихся младшего

школьного возраста с задержкой психического развития при помощи специально подобранного комплекса диагностических материалов.

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

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

Задачи экспериментального исследования:

1. Подобрать диагностический материал по проблеме исследования.

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

3. Разработать и апробировать содержание логопедической работы по коррекции письменной речи обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Исходя из цели и задач логопедического обследования были выделены следующие направления логопедической работы: исследование экспрессивной речи, исследование импрессивной речи, исследование письменной речи.

Обследование уровня сформированности экспрессивной речи у младших школьников с задержкой психического развития

Для обследования экспрессивной речи нами была выбрана методика Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной «Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов», сочетающая традиционные для логопедической практики приемы с нейропсихологическими методами обследования речи. Методика позволяет определить степень сформированности разных сторон речи.

Обследование уровня сформированности экспрессивной речи проводилось индивидуально с каждым обучающимся после основных уроков. Всем обучающимся были предложены одинаковые задания. Результаты ответов обучающихся фиксировались одновременно в протоколах обследования. С каждым обследуемым ребенком было проведено по 6 занятий. Все дети экспериментальной группы выполнили все предложенные задания, ни один ребенок не отказался от выполнения заданий.

В ходе исследования было проведено:

1. Исследование уровня моторной организации высказывания.
2. Исследование словообразовательных процессов.
3. Исследование сформированности грамматического строя речи.
4. Исследование связной речи.

Обследование уровня сформированности импрессивной речи у младших школьников с задержкой психического развития

Для обследования импрессивной речи нами также была использована методика Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной «Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов.

Обследование уровня сформированности импрессивной речи проводилось индивидуально с каждым обучающимся после основных уроков. Всем обучающимся были предложены одинаковые задания.

Результаты ответов обучающихся фиксировались одновременно в протоколах обследования. С каждым обследуемым ребенком было проведено по 4 занятия. Все дети экспериментальной группы выполнили все предложенные задания, ни один ребенок не отказался от выполнения заданий.

В ходе исследования было проведено:

1. Исследование понимания значения слов.

2. Исследование понимания сложных логико-грамматических конструкций.

3. Исследование фонематического восприятия.

Обследование письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития

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

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

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

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

Анализ результатов констатирующего эксперимента

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

Для обследования состояния звукопроизношения был использован «Альбом для логопеда» О.Б. Иншаковой, в котором изображены картинки на каждую группу звуков: свистящие [с], [с'], [з], [з'], [ц], шипящие [ш], [ж], [ч], сонорные [л], [л'], [р], [р']. Другие звуки дополнительно

проверялись в том случае, когда были отмечены дефекты в их произношении.

Произношение проверяемого звука из каждой группы звуков обследовалось сначала изолированно, в открытых и закрытых слогах, в словах, в самостоятельной речи.

При обследовании фонетической стороны речи обучающемуся предъявлялась картинка, название которой ему нужно было произнести.

При анализе самостоятельной речи обучающихся, в процессе общения с ними оценивалось состояние просодической стороны их речи, и можно было отметить темп речи, тембр голоса, его высоту и силу, определить силу выдоха и тип дыхания, мелодико-интонационную сторону речи.

Все обучающиеся экспериментальной группы по рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии посещали занятия со школьным логопедом на протяжении одного учебного года. Имеется положительная динамика в постановке звуков.

В момент обследования выявлены нарушения в произношении свистящих, сонорных звуков, а также смешение звуков схожих по звучанию.

Тимур А., Вероника А., Артем К. – отсутствовали в речи сонорные звуки [р] и [рь]. Звук [р] поставлен и автоматизирован, звук [рь] автоматизирован недостаточно.

Егор Б, и Ангелина П. – откорректировано межзубное произношение свистящих звуков, поставлены шипящие. Сонорные звуки на стадии автоматизации. У Ангелины П. имеются сложности в дифференциации на слух звуков [с]-[з], [ж]-[ш], изолированно произносит правильно.

Сережа Г. – межзубное произношение свистящих звуков. Имеются сложности в дифференциации на слух звуков [с]-[з], [ж]-[ш], изолированно произносит правильно.

Ксюша С. – сонорные звуки на стадии автоматизации.

Маша М. – имеются сложности в дифференциации на слух звуков [с-з], [б]-[п], [ж-ш].

Катя Р. и Артем Н. – звукопроизношение соответствует норме.

Самый высокий уровень звукопроизношения показали 4 обучающихся, набравшие 30 баллов (Артем Н., Катя Р.). Самый низкий уровень звукопроизношения у Ангелины П., набравшей 18 баллов. Анализ звукопроизношения позволяет сделать вывод о том, что у большинства имеются дефекты в звукопроизношении. Значительным искажениям и заменам в самостоятельной речи подвергаются свистящие, шипящие и сонорные звуки.

При обследовании уровня сформированности звуко-слоговой структуры слова испытуемым необходимо было повторить за логопедом предложенные слова, состоящие из 3-х и более слогов.

При повторении слов сложной структуры трудности возникли у 60% учеников. Самые распространенные ошибки в воспроизведении сложных слов в виде перестановки звуков: «термомерт», «комсонавт», «скоровода», «баксетбол» – выявлены у Ангелины П., Артема К., Сережи Г., Маши М., Ксюши С., Егора Б.; ошибки в идее замены звуков «мирицанер»,

«сковолода», «акалангиск», «перепоркнуть» выявлены у Ангелины П., Артема К., Ксюши С., Артема Н. Егора Б.; ошибок в виде пропуска слогов не выявлено ни у одного испытуемого.

По результатам исследования сформированности звуко-слоговой структуры слова было выявлено следующее: выполнили задание на максимальную оценку 30 баллов только Тимур А. и Катя Р., что свидетельствует о сформированности навыков звуко-слоговой структуры слова. У остальных обучающихся при выполнении задания выявлены ошибки в виде замены звуков и перестановки, ошибочно воспроизводились 5-6 слов.

В момент обследования моторики артикуляционного аппарата испытуемым предлагалось повторить артикуляционные движения за

логопедом, а после этого было предложено выполнить самостоятельно по предложенной инструкции.

По результатам проведенного исследования было выявлено, что ни один испытуемый не смог выполнить точно и правильно все задания. Наибольшие сложности вызвали упражнение язык «лопаткой» (Тимур А., Сережа Г., Ксюша С., Маша М., Ангелина П., Артем К., Егор Б., Вероника А.) – детям было сложно расслабить язык, дети не могли сделать язык широким, приходилось оказывать помощь в виде похлопываний шпателем по языку; поместить язык между верхними зубами и верхней губой (Сережа Г., Артем Н., Катя Р., Ангелина П., Егор Б., Вероника А.) – дети пытались поместить язык между зубами; при чередовании движений «улыбка» и «трубочка» – обнаружены сложности в переключаемости движений, замедленное выполнение требуемых поз. Все вышеперечисленное свидетельствует о том, что артикуляционная моторика развита недостаточно, присутствуют неточности выполнения некоторых поз.

При исследовании повторения цепочек слогов было выявлено, что ни один испытуемый не смог точно и правильно воспроизвести цепочки слогов. Наибольшие сложности вызвало у детей повторение слогов глухих и звонких согласных, шипящих. Были отмечены запинки, перестановки и замены слогов (с самокоррекцией: Тимур А., Катя Р., Вероника А.).

При исследовании навыков словообразовательных процессов было выявлено: несколько испытуемых (Ангелина П., Сережа Г., Ксюша С.) не знают название некоторых детенышей животных: коровы, овцы, собаки, курицы. Дети называли детенышей в уменьшительной форме: «коровки», «овечки», «собачата», «курочки».

При исследовании образования прилагательных возникли трудности. При образовании относительных прилагательных дети называли свойства предмета, например: Ангелина П. на вопрос «Варенье из вишни» – ответила «сладкое», Сережа Г. на вопрос «Горка изо льда» – ответил

«скользящая», Ксюша С. на вопрос «Кукла из соломы» – ответила «колючая». При образовании качественных прилагательных также были отмечены трудности у тех же детей: «если днем мороз, то день» – «холодный» (Ксюша С.) или «зимний» (Сереза Г.), «если ветер» – «холодный» (Ксюша С., Сереза Г., Тимур А.). При образовании притяжательных прилагательных ни один из ребят не смог справиться с этим заданием самостоятельно, всем детям потребовалась помощь.

При исследовании сформированности грамматического строя речи испытуемым необходимо было:

- по картинкам составить предложения; за логопедом повторить предложения;
- из слов в начальной форме составить предложения;
- найти и исправить ошибки в предложениях на слух;
- дополнить предложения предлогами;
- закончить предложения.

Правильно и точно со всеми предложенными заданиями не справился ни один ребенок. Основные трудности возникли при составлении предложений из третьей серии, то есть более сложной конструкции: предложения были составлены неточно, некоторым детям требовалась помощь в виде вопросов. При повторении предложений за логопедом испытуемые допускали ошибки в виде неточного повторения предложений, дети забывали окончание предложений, переставляли или заменяли слова, но без потери смысла. При составлении предложений из слов в начальной форме всем обучающимся требовалась помощь: дети неправильно расставляли слова в предложении и неправильно подбирали окончание слов. При верификации предложений не все дети смогли найти ошибки, допущенные в предложениях, справлялись с заданием только с помощью логопеда. При дополнении предложений предлогами были выявлены ошибки в неправильном употреблении предлогов некоторыми детьми. В задании на завершение предложений дети смогли верно

завершить только одно предложенное предложение, второе только при помощи логопеда.

При исследовании связной речи испытуемым было предложено составить рассказ по серии из четырех сюжетных картинок и пересказ текста. При составлении рассказа по серии сюжетных картинок Тимуру А., Кате Р., Артему К. потребовалась стимулирующая помощь при раскладывании картинок и уяснении смысла происходящего на них. Всем остальным потребовалась помощь при раскладывании картинок, помощь в виде наводящих вопросов и совместный разбор всего происходящего на картинках. При составлении рассказа дети использовали в речи преимущественно простые предложения, не использовали прилагательные, описывающие предмет. При пересказе предложенного текста наблюдались негрубые аграмматизмы, отсутствие логической связи, пропуски отдельных смысловых частиц, или неоправданные повторы однотипных связующих элементов. При ответе на вопросы после пересказа дети брали паузу, при этом отвечали правильно.

При исследовании понимания значения слов испытуемым было предложено внимательно рассмотреть представленные картинки, назвать их, затем показать картинки, названные логопедом. С заданием справились все дети. У некоторых детей (Ксюша С., Сережа Г., Артем К., Тимур А.) были допущены ошибки, которые устранялись самостоятельно. При исследовании понимания близких по звучанию названий предметов, понимание далеких по значению и звучанию названий действий, понимание названия действий, близких по значению все дети допустили ошибки.

При исследовании понимания сложных логико-грамматических конструкций было выявлено следующее: с заданием на понимание обратных предложений справились 60% испытуемых, остальные не смогли соотнести услышанное с картинкой, говорили, что таких картинок нет (Ксюша С., Сережа Г., Егор Б., Ангелина П.); в задании на понимание

предложных конструкций с обозначением места сложности в виде длительного поиска правильной картинке возникли у нескольких испытуемых: Сережи Г., Ангелины П., Ксюши С., Егора Б.

При исследовании фонематического восприятия испытуемым было предложено повторить за логопедом цепочки слогов, предложенных при исследовании экспрессивной речи. Было выявлено, что ни один испытуемый не смог выполнить точно и правильно воспроизвести цепочки слогов. Были замечены запинки, перестановки и замены слогов с самокоррекцией.

Анализ письменных работ

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

Ангелина П.: в письменных работах отмечены: ошибки в выделении границ предложения (заглавная буква), пропуски слов, при списывании пропуск целых предложений, неправильное написание букв, орфографические ошибки, пропуски букв, замены звонких и глухих согласных, оптические ошибки (б-д), множественные исправления и зачеркивания. При списывании с печатного текста отмечено неполное понимание инструкции (см. рис. 1).

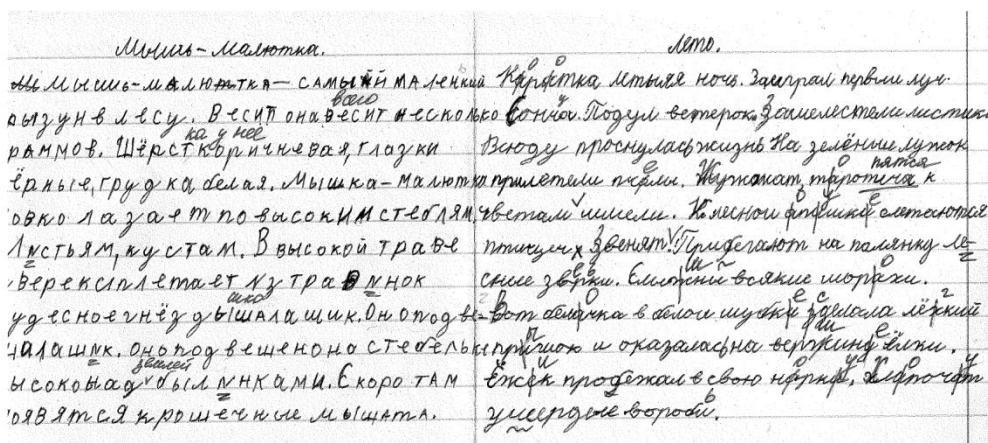


Рисунок 1 - Ангелина П. списывание с печатного текста и слуховой диктант

Ксюша С.: в письменных работах отмечены: ошибки в выделении границ предложения (заглавная буква), пропуски слов и предлогов, при списывании пропуск целых предложений, неправильное написание букв, орфографические ошибки, пропуски букв, замены звонких и глухих согласных, слитное написание предлогов, множественные исправления и зачеркивания. При написании слухового диктанта необоснованное написание каждого предложения с новой строки (см. рис. 2).

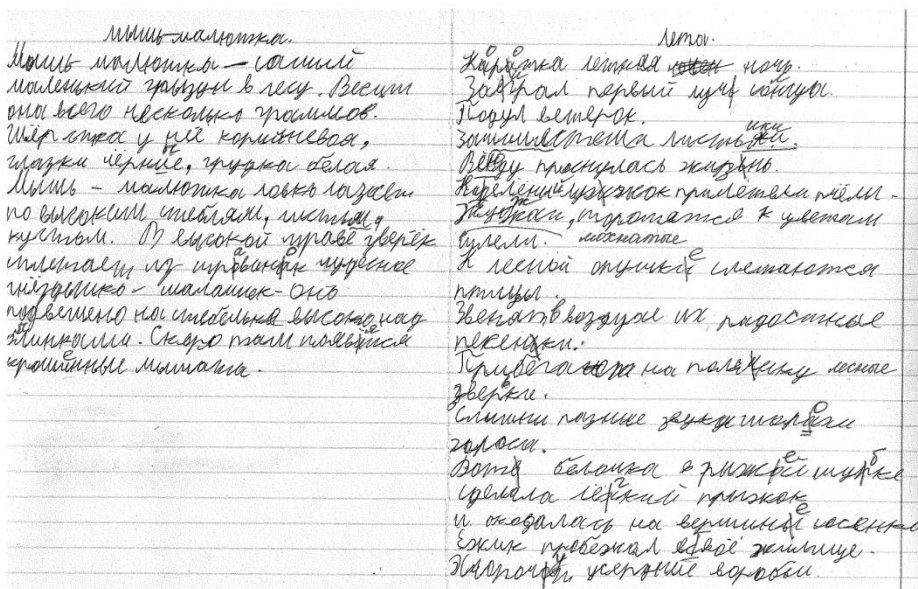


Рисунок 2 - Ксюша С. Списывание с печатного текста и слуховой диктант

Тимур А.: в письменных работах отмечены: ошибки в выделении границ предложения (заглавная буква), пропуски букв («лаки» – «лапки»), неточность передачи графического образа букв, замены звонких и глухих согласных, неверное написание окончаний слов («стебле» – «стебельке»), многочисленно неправильно расставленные переносы слов, исправления, зачеркивания (см. рис.3).

Лето.
 Короткая летняя^я ночь. Закр²аи первый му-
 салница. Подул ветер^к. Заимелестем^и мш-
 тики. Везде проснулось жуи. На зелёный
 мусок прилетели пчёлки. Муросы, торчатся
 к цветам мажнате илеш. К лесной опушке
 слетаются птицы. Звенят в воздухе, их
 радостные песенки. Пухделают на поленку
 лесные зверьки. Слышны разные звуки, по-
 росы, шорох. Вот белочка в рыжей шубке
 сделала лёгкий прыжок и оказалась на
 вершине сосенки. Ежик пробежал в своё
 жилище. Хлопочут усердные воробьи.

Рисунок 5 - Маша М. слуховой диктант

Катя Р.: орфографические ошибки, пропуск слов, повтор слов (при списывании), слитное написание предлогов, повтор предыдущей буквы («летнняя» вместо «летняя»), оптические ошибки (б-д) (см. рис. 6).

Мышь-малютка.	Лето
Мышь-малютка - самый маленький грызун в лесу. Висит она всего несколько граммов. Шерстка у неё коричневая, глаза чёрные, ноздря белая. Мышь- малютка ловко лазает по высоким стеблям, листьям, кустам. В высокой траве зверёк сплетает из травинки чудесное гнездышко-малютку. Оно подвешено на стебельке высоко над землёй. Не страшны мышке ветер и мороз. Утеплено оно гнездышко внутри мягкими опилками. Сквозь там ползает крошечные мушкет.	Короткая летняя ^я ночь. Закр ² аи первый му ^с алница. Подул ветер ^к . Заимелестем ^и мш- ^т ики. Везде проснулось жуи. На зелёный мусок прилетели пчёлки. Муросы, торчатся к цветам мажнате илеш. К лесной опушке слетаются птицы. Звенят в воздухе, их радостные песенки. Пухделают на поленку лесные зверьки. Слышны разные звуки, росы, шорох. Вот белочка в рыжей шубке сделала лёгкий прыжок и оказалась на вершине сосенки. Ежик пробежал в своё жилище. Хлопочут усердные воробьи.

Рисунок 6 - Катя Р. списывание с печатного текста и слуховой диктант

Серёжа Г.: в письменных работах отмечены: ошибки в выделении границ предложения (заглавная буква), пропуски слов и предлогов, неправильное написание букв, замены звонких и глухих согласных, пунктуационные ошибки, пропуски букв («корчневая» – «коричневая»), множественные исправления и зачеркивания (см. рис. 7).

Мимь - малютка
 Мимь - малютка - самый маленький
 прыжок в лесу. В лесу она всего несколько
 ко грамм. Мимь у неё ^и кормица,
 глазки черные, прыжок белый. Мимь -
 малютка ловко лазает по высоким стеблям
 травы, кустики и в высокой траве
 звякает стелет из травинки чудесно
 мимь - малютка. Оно подвешено
 на стебельке высоко над землей. Не стур-
 аном мимь ветер и мороз. Улет
 мимь она мимь - малютка внутри
 мимь - малютка. Скоро ^{там} появятся
 все красивые мимь.

Рисунок 7 - Сережа Г. Списывание с печатного текста

Артем К.: орфографические ошибки, пропуск слов, повтор слов, моторные ошибки («торотятся» – «торопятся»), множественные исправления и зачеркивания (см. рис. 8).

<p>Мимь - малютка Мимь - малютка - самый маленький прыжок в лесу. В лесу она всего несколько ко грамм. Мимь у неё ^и кормица, глазки черные, прыжок белый. Мимь - малютка ловко лазает по высоким стеблям травы, кустики и в высокой траве звякает стелет из травинки чудесно мимь - малютка. Оно подвешено на стебельке высоко над землей. Не стур аном мимь ветер и мороз. Улет мимь она мимь - малютка внутри мимь - малютка. Скоро там появятся красивые мимь.</p>	<p>Лето. короткая летняя ночь. Там где первый мимь слыцца. Прыжок ветерок. Звонят мимь. В Восток - V. На зеленый мимь приметели вены. Мимь жемчуг, торопятся не в мимь мимь мимь мимь в лесной опушке мимь мимь стелет мимь мимь звякает в воздухе на радо- стные мимь. Приподнят на мимь мимь мимь мимь. Мимь мимь мимь мимь мимь. Вот мимь в мимь мимь мимь мимь мимь мимь и мимь мимь мимь мимь мимь мимь мимь в мимь мимь мимь мимь мимь мимь мимь мимь.</p>
---	--

Рисунок 8 - Артем К. списывание с печатного текста и слуховой диктанта

Артем Н.: в письменных работах отмечены: ошибки в выделении границ предложения (заглавная буква), пропуски слов и предлогов, неправильное написание букв, орфографические ошибки, замены звонких и глухих согласных, исправления и зачеркивания (см. рис. 9).

Лето.
 Короткая летняя ночь.
 Заиграл первый ^{курс} колокол.
 Подул ветерок. Защебетали
 мушкетеры. Вспыхнул ^{огонь}
 огонь на земле. На земном
 мушкетере прилетели
 птицы. Жульничать,
 попросту ^и кувшины
 иранские шарики.
 К милой ^{птичке}
 исландская птичка
 звенит в воздухе и
 поет такие песни.
 Прыгает на календаре
 разные зверюшки.
 Сидит разные зверюшки, координаты,
 голоса. Вот ^{дальше}
 в разный ^{шурша} ^{звонит}
 легкий ^{пробит} и ^{ожидания}
 серая ^{исфаха}. Емкий
 пробит и в свой ^{шурша}
 Кнопочка ^{уверен} ^{вздох}

Рисунок 9- Артем Н. слуховой диктант

Вероника А.: оптические ошибки (б-д) («грубка» – «грудка»); слитное написание слов, предлогов; замены окончания в словах («светлые» – «светлее», «темные» – «темнее», «мышь» – «мышка»); пропуски слов, букв, при списывании пропуск целых предложений; вставка лишних слов (см. рис. 10).

Емкий	Коро
<p>Живет емкий в дупле, а ночью бродит по болотам, обегает реки и озера. Шерстка у него длинная и густая. На хвостике окраска камушки то светлее, то темнее. На море шерсть черная с белыми отрубками.</p> <p>Ползает емкий на мушкетере, рака, мышь, ямурицу и сначала потащи- шет их вбок. За это прозвали его Емкий – полоскунам. Емкий и жёлудя и орехи, и ягоды тоже ест. За это и лапка ползает перед едой.</p>	<p>Коро Короткая летняя ночь, Заиграл первый курс колокол. Защебетали муш- кетеры. Вспыхнул огонь на земле. На земном мушкетере прилетели птицы. Жульничать, попросту и кувшины иранские шарики. К милой птичке исландская птичка звенит в воздухе и поет такие песни. Прыгает на календаре разные зверюшки и звенит. Сидит разные зверюшки, координаты, голоса. Вот дальше в разный шурша звонит легкий пробит и ожидания серая исфаха. Емкий пробит и в свой шурша Кнопочка уверена вздох</p>

Рисунок 10 - Вероника А. списывание с рукописного текста и слуховой диктант

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

В ходе исследования выявлено, что в зависимости от вида письменной работы менялось количество специфических ошибок.

Наиболее сложным для выполнения оказался слуховой диктант. В результате анализа работ выявлены следующие типы ошибок (см. табл.1).

Таблица 1 - Типы ошибок в письменных работах

	Тимур А.	Сереза Г.	Ксюша С.	Артем Н.	Маша М.	Каля Р.	Ангелина П.	Артем К.	Егор Б.	Вероника А.
Замены и смешения букв	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-
Оптические ошибки	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+
Моторные ошибки	-	-	+	-	-	+	+	-	-	-
Зрительно моторные ошибки	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+
Ошибки звукового анализа	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Орфографические ошибки	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Пропуск слов	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
Ошибки в обозначении границ предложения	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-

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

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

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

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

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

6. Орфографические ошибки – выявлены у 100%.

7. Пропуск слов – выявлены у 90%.

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

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

Проанализировав выявленные ошибки нами были посчитаны баллы, набранные испытуемыми за каждый вид работы (см. табл. 2).

Таблица 2 - Общее количество набранных баллов за письменные работы

Имя ребенка	Списывание с печатного текста	Списывание с рукописного текста	Слуховой диктант	Общее количество баллов
Тимур А.	3	4	3	10
Сереза Г.	0	1	0	1

Ксюша С.	1	0	0	1
Артем Н.	2	3	0	5
Маша М.	3	3	0	6
Катя Р.	3	3	0	6
Ангелина П.	0	2	0	2
Артем К.	1	2	0	3
Егор Б.	3	1	1	5
Вероника А.	1	2	1	4

Ни один испытуемый не набрал максимальное количество баллов.

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

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

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

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

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

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

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

Логопедическая работа по устранению нарушений письменной речи строится на следующих принципах:

1. Принцип комплексности – предполагает, что логопедическое воздействие охватывает комплекс всех речевых нарушений, не только устной, но и письменной речи);
2. Патогенетический принцип – учитывается механизм нарушений и причины, приведшие к этому нарушению;
3. Принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений письма – от выделения звука на фоне слова, определения первого и последнего звука в слове, до развития сложных форм

фонематического анализа (определение количества звуков в слове, их места в слове и последовательность);

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

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

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

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

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

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

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

Все эти задачи решаются одновременно с развитием высших психических функций.

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

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

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

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

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

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

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

1. Развитие звукового анализа слов (от простой формы к сложным);
2. Развитие фонематического восприятия – дифференциация фонем, имеющих схожие характеристики.

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

Формирование навыка дифференциации звуков речи проводится с опорой на различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный и

зрительный. Большое внимание при коррекции уделяется развитию общей и речевой моторики, уточнению артикуляции звуков, развитию слухового восприятия, внимания, памяти, приведения в норму всех факторов, влияющих на совершенствование познавательной деятельности, формирование операций синтеза, анализа, сравнения, обобщения.

Методики коррекции письма младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования

Таким образом, выявленный в ходе исследования вид дисграфии описан Ахутиной Т. В. как регуляторная, обусловленная несформированностью произвольной регуляции действий (функций контроля и планирования); Корнев А. Н. относит ее к метаязыковым, то есть нарушены не языковые (фонологические), а метаязыковые процессы: операции, связанные с осознанием основных лингвистических единиц членения речи (предложение, слово, слог, звук) и анализом устного высказывания на эти условные единицы; по Р. И. Лалаевой – это дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, при которой могут быть недостаточно развиты разные виды этих сложных операций: деление предложений на слова, синтез слов в предложении, слоговой и фонематический анализ и синтез. Единство мнения всех авторов заключается в том, что специфические ошибки, встречающиеся в письменных работах у детей с дисграфией, на основе нарушения языкового анализа и синтеза, можно разделить на 3 основные группы: ошибки на уровне буквы и слога (звукобуквенный и слоговой анализ и синтез), ошибки на уровне слова (слоговой и морфологический анализ и синтез), ошибки на уровне словосочетания, предложения и текста (языковой анализ и синтез). На этом основании направления работы должны выглядеть следующим образом:

1. Коррекция специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова (простые формы звукового анализа, сложные формы звукового анализа).

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

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

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

- работу по развитию интеллекта (развитие мыслительной деятельности: памяти, восприятия, внимания);

- развитие мелкой моторики пальцев рук (пальчиковые игры, упражнения по контурной обводке предметов, рисование по клеткам, трафаретам, закрашивание линиями, точками, вертикальными и горизонтальными штрихами контурных изображений, работа с ножницами);

- развитие восприятия и понимания речи (постепенное усложнение инструкций, бытовых и игровых ситуаций, грамматических конструкций, расширение словарного запаса);

- развитие экспрессивной речи, формирование фразы, распространение (при помощи определений и однородных членов) и употребление в речи простых предложений. [15]

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

Для коррекции дисграфии у детей экспериментальной группы были использованы традиционные методики устранения нарушений устной и письменной речи, апробированные учеными (Р. И. Лалаева, Е. В. Мазанова, Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова, Л. Г. Парамонова, А. В. Ястребова и другие). Содержание логопедической работы по коррекции дисграфий у младших школьников с задержкой психического развития

было направлено на развитие представлений о звуковой стороне речи и усвоение навыков языкового анализа и синтеза.

Обучающий эксперимент проводился на базе КГУ "Общеобразовательная школа номер 1" отдела образования акимата Костанайской области. В период с 1 октября 2022 г. по 30 май 2023 года были проведены групповые занятия по преодолению нарушений письма 2 раза в неделю продолжительностью 40 минут, индивидуальные занятия 1 раз в неделю продолжительностью 20. Всего за период обучающего эксперимента проведено 64 групповых занятия по коррекции дисграфии.

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

На всех занятиях проводилась коррекционная работа по следующим направлениям:

1. Развитие общемоторной сферы.
2. Коррекция нарушений фонетической стороны речи.
3. Совершенствование фонематических процессов.
4. Формирование лексико-грамматического строя речи.
5. Развитие психических функций (зрительное и слуховое внимание и память, зрительно-пространственная ориентация, буквенного гнозиса и праксиса, зрительно-ручной координации).

Структура занятий строилась в зависимости от логопедического заключения школьников. На каждом занятии проводилась работа по доразвитию общемоторной сферы (общая, пальчиковая, артикуляционная моторика), совершенствованию фонематических процессов, развитию психических функций, развитию и коррекции графических навыков, по формированию лексики стороны и грамматического строя речи, а также по формированию и закреплению норм орфографии. Также занятия включали в себя дополнительные виды работы в зависимости от потребностей обучающихся.

На индивидуальных логопедических занятиях коррекционная работа проводилась на автоматизацию и дифференциацию смешиваемых звуков; на подгрупповых и фронтальных занятиях – на дифференциацию звуков, на фонематический анализ и синтез. Подгрупповая работа проводилась со школьниками, которые смешивают одинаковые звуки.

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

1. Коррекция специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова.

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

- 1) Выделение звука на фоне слова (определение его наличия или отсутствия).
- 2) Выделение звука в начале и конце слова (определение первого, последнего звука, и их места в слове).
- 3) Определение последовательности и количества звуков в слове.
- 4) Определение места звука в слове относительно других звуков (какой стоит впереди заданного и после него).

Последовательность фонематического анализа открытого и закрытого слога:

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

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

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

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

У экспериментальной группы детей были выделены следующие виды ошибок: раздельное написание частей слова, слитное написание самостоятельных слов, самостоятельных и служебных слов, контаминации, вставки, перестановки, пропуски и повторы слов. При построении структуры занятий нами были учтены этапы формирования слоговой структуры, предложенные А. К. Марковой и З. Е. Агранович.

1 Этап. Подготовительный. (Невербальный уровень) Концентрация внимания. Работа над ритмической стороной речи. Работа по развитию переключения и координации.

2 Этап. Коррекционный. (Вербальный уровень)

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

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

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

- двусложные слова с открытыми слогами: *лапа, муха;*
- трехсложные слова с открытыми слогами: *малина;*
- односложные слова с закрытым слогом: *нос, кот, кит;*
- двусложные слова с закрытым слогом на конце слова: *диван, батон;*
- двусложные слова со стечением в середине слова: *кепка, тыква;*

- двусложные слова с закрытым слогом на конце слова и стечением согласных в середине: *кактус, компас*;
- трехсложные слова с закрытым слогом на конце слова: *магазин, кукушка*;
- трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом на конце: *художник, автомат*;
- трехсложные слова с двумя стечениями согласных: *градусник, травинка*;
- односложные слова со стечением согласных: *бинт, бант, гном*;
- двусложные слова с двумя стечениями: *звезда, кружка*; - четырехсложные слова: *черепаха, пирамида*.

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

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

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

- знакомство с предложением - определение основных признаков предложений, дифференциация набора отдельных слов и предложения;
- дифференциацию словосочетаний и предложений;
- развитие анализа структуры предложений - определение границ предложений, определение последовательности слов в предложениях, определение места слов в предложениях;
- знакомство с предлогами - определение их значений, написание предлогов;
- знакомство с приставками - определение их значений; написание приставок;

- дифференциация предлогов и приставок;
- знакомство с текстом - определение главных признаков текста;

дифференциация отдельных предложений и текста; определение порядка предложений в тексте.

При разработке конспектов занятий нами было использовано пособие Е. В. Мазановой «Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов», т.к. это пособие содержит в себе задания на коррекцию всех перечисленных видов ошибок, что позволяет учитывать основные принципы логопедической работы: комплексность, учет специфики нарушения, поэтапность и т.д.

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

Взаимодействие с учителем предполагает совершенствование полученных на логопедических занятиях речевых навыков и умений в ходе учебного процесса, например помощь в автоматизации поставленных звуков. В коррекции письменной речи одна из главных задач логопеда – четкое разграничение для учителя специфических и орфографических ошибок.

Очень важно учителю и логопеду предъявлять одни и те же требования к ученикам, которые допускают специфические ошибки. И оценивать подобные работы необходимо очень внимательно. Учитель-логопед информирует учителя о специфике коррекционной работы с детьми, зачисленными на занятия и содержании занятий, а педагог в свою очередь сообщает логопеду информацию об успеваемости детей в течение учебного года.

В образовательном учреждении имеется ставка педагога-психолога. Все обучающиеся экспериментальной группы посещали индивидуальные и подгрупповые занятия с психологом, которые были направлены на

формирование положительной мотивации к учебному процессу, на развитие памяти, внимания, мышления, восприятия.

Взаимодействие с родителями предполагает привлечение родителей к участию в коррекционном процессе по преодолению речевых нарушений. С каждым родителем была проведена индивидуальная консультация, на которой до родителей была доведена информация об имеющихся речевых нарушениях и примерный план коррекционной работы. Некоторые родители посещали логопедические занятия на этапах постановки и автоматизации звуков. Родителям были показаны некоторые приемы, используемые в работе по устранению речевых нарушений для того, чтобы иметь возможность в домашних условиях эффективно оказывать помощь своему ребенку.

Контрольный эксперимент и анализ результатов

После проведенной логопедической работы по коррекции письменной речи младших школьников с задержкой психического развития был проведен контрольный эксперимент, цель которого – сравнить полученные результаты с начальными данными. Для контрольного эксперимента была использована методика обследования письменной речи О. Б. Иншаковой и Т. В. Ахутиной, что и на констатирующем этапе. Детям были предложены для списывания те же самые тексты, и тот же слуховой диктант. Система оценки работ осталась прежней.

Контрольный эксперимент проводился в группах по 5 человек. С каждой группой было проведено по 2 занятия.

Анализ письменных работ

Тимур А.: в письменных работах отмечены: неправильное написание букв, замены звонких и глухих согласных, неверное написание окончаний слов, многочисленно неправильно расставленные переносы слов, исправления, зачеркивания. Тимур перестал допускать ошибки в выделении границ предложения (заглавная буква). Количество и виды

ошибок остались примерно на том же уровне, что и при констатирующем эксперименте.

Сергей Г.: в письменных работах отмечены: ошибки в выделении границ предложения (заглавная буква), пропуски слов и предлогов, неправильное написание букв, замены звонких и глухих согласных, пунктуационные ошибки, пропуски букв («корчневая» – «коричневая»), множественные исправления и зачеркивания. Проанализировав количество ошибок, нами сделан вывод, что количество и виды ошибок не изменилось. С Сергеем необходимо продолжать коррекционную работу по навыкам звукового анализа и синтеза.

Ксюша С.: в письменных работах отмечены все те же виды ошибок, выявленные при констатирующем эксперименте: ошибки в выделении границ предложения (заглавная буква), пропуски слов и предлогов, при списывании пропуск целых предложений, неправильное написание букв, орфографические ошибки, пропуски букв, замены звонких и глухих согласных, слитное написание предлогов, множественные исправления и зачеркивания. Проанализировав количество ошибок, нами сделан вывод, что количество и виды ошибок не изменилось. С Ксенией необходимо продолжать коррекционную работу по навыкам звукового анализа и синтеза.

Артем Н.: в слуховом диктанте допущены орфографические ошибки (более 5 ошибок), при списывании с рукописного текста допущена всего 1 ошибка: неправильный образ заглавной буквы Е, имеются исправления и зачеркивания. При списывании с рукописного текста допущена 1 орфографическая ошибка в виде пропуска буквы («стебльке» вместо «стебельке»). Проанализировав количество ошибок, нами сделан вывод, что некоторых ошибок стало значительно меньше, а некоторые Артем совсем перестал допускать, например: отсутствуют ошибки в выделении границ предложения, пропуски слов, отсутствуют замены звонких и глухих согласных, по-прежнему присутствуют орфографические ошибки,

исправления и зачеркивания. Сложнее всего Артему было написать слуховой диктант, поэтому необходимо продолжать коррекционную работу по навыкам звукового анализа и синтеза.

Мария М.: при списывании с печатного текста не допущено ни одной ошибки. Работа выполнена без помарок и исправлений. При списывании с рукописного текста наблюдаются исправления и одна грамматическая ошибка. При написании слухового диктанта наблюдаются множественные ошибки: замены звонких и глухих согласных (к-х, с-з, п-б), орфографические ошибки. Таким образом, можно сделать вывод: ребенок по-прежнему допускает в работах те же виды ошибок, что и при констатирующем эксперименте. Проанализировав количество ошибок, нами сделан вывод, что некоторых ошибок стало значительно меньше. Сложнее всего Марии было написать слуховой диктант. В нем девочка допустила большое количество ошибок, и набрала за него 0 баллов, поэтому необходимо продолжать коррекционную работу по навыкам звукового анализа и синтеза.

Катя Р.: в письменных работах по-прежнему присутствует большое количество орфографических ошибок, пропуски слов, повторы слов (при списывании), слитное написание предлогов, оптические ошибки (б-д). Сложнее всего Кате было написать слуховой диктант, в котором девочка допустила большое количество ошибок и набрала за него 0 баллов. С Катей необходимо продолжать коррекционную работу по навыкам звукового анализа и синтеза.

Ангелина П: при списывании с печатного текста допущена единственная ошибка («утетлила» вместо «утеплила»). В слуховом диктанте отмечены множественные ошибки: ошибки в выделении границ предложения (заглавная буква), пропуски слов, букв, оптические ошибки (ж-з, з-с, ж-ш), множественные орфографические ошибки, исправления и зачеркивания. При списывании с рукописного текста допущены ошибки в виде пропуска слов и целых предложений, одна орфографическая ошибка.

Таким образом, можно сделать вывод: ребенок по-прежнему допускает в работах все виды ошибок, кроме моторных ошибок. Проанализировав количество ошибок нами сделан вывод, что некоторых ошибок, таких как ошибки в обозначении границ предложения, оптические ошибки стало значительно меньше. Сложнее всего Ангелине было написать слуховой диктант, в нем было допущено множество ошибок, в связи с чем необходимо продолжать коррекционную работу по навыкам звукового анализа и синтеза.

Артем К.: при списывании с печатного и рукописного текста ошибок стало значительно меньше. При написании слухового диктанта сохраняется множество орфографических ошибок. Во всех видах письменных работ наблюдаются множественные исправления и зачеркивания. Проанализировав количество ошибок, нами сделан вывод, что некоторых ошибок стало значительно меньше, а некоторые Артем совсем перестал допускать, например: отсутствуют ошибки в виде пропуска слов, отсутствуют замены звонких и глухих согласных. Наибольшие трудности у Артема вызвал слуховой диктант, мальчик набрал за него 0 баллов, в связи с чем необходимо продолжать коррекционную работу по навыкам звукового анализа и синтеза.

Егор Б.: в письменных работах отмечено: отсутствие запятых, как при списывании, так и в слуховом диктанте; дописки в словах; неправильное окончание слов; слитное написание предлогов, пропуск предлогов, ошибки в выделении границ предложения (заглавная буква). Проанализировав количество ошибок, нами сделан вывод, что количество и виды ошибок не изменилось.

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

Проанализировав количество ошибок, нами сделан вывод, что количество и виды ошибок не изменилось.

Исходя из анализа письменных работ можно сделать вывод о том, что некоторые типы ошибок обучающиеся перестали допускать, но в большинстве случаев ошибки, выявленные на этапе констатирующего эксперимента остались примерно на том же уровне (см. табл.3).

Таблица 3 - Сравнение типов ошибок в письменных работах, выявленных на этапах констатирующего и контрольного экспериментов

Имя ребенка	Замены и смешения букв		Оптические ошибки		Могорные ошибки		Зрительно-моторные ошибки		Ошибки звукового анализа		Орфографические ошибки		Пропуски слов		Ошибки в обозначении грани	
	Конст.экс.	Контр. экс.	Конст.экс.	Контр. экс.	Конст.экс.	Контр. экс.	Конст.экс.	Контр. экс.	Конст.экс.	Контр. экс.	Конст.экс.	Контр. экс.	Конст.экс.	Контр. экс.	Конст.экс.	Контр. экс.
Тимур А.	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-
Сережа Г.	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ксюша С.	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
Артем Н.	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-
Маша М.	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
Катя Р.	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-
Ангелина П.	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Артем К.	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
Егор Б.	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Вероника А.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-

Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков: звонких и глухих согласных;

заднеязычных согласных; твердых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных между собой; пропуски Ь – выявлены у 80 % испытуемых, на этапе констатирующего эксперимента было выявлено у 90%. Данный вид ошибок в большей степени встречается в слуховом диктанте, так как детям попрежнему сложно дается восприятие на слух согласных звуков, и выбор соответствующего образа для услышанного звука.

Оптические ошибки («побул» вместо «подул», «грубка» вместо «грудка») – выявлены у 30% испытуемых, как и на этапе констатирующего эксперимента.

Моторные ошибки: ошибки двигательного запуска («торотятся» вместо «торопятся»); персервации – повтор предыдущей буквы, слога («летнняя» вместо «летняя») – выявлены у 30 % испытуемых, на этапе констатирующего эксперимента было выявлено у 40%.

Зрительно-моторные ошибки: смешение оптически сходных букв; неправильное написание букв – выявлены у 80% испытуемых, как и на этапе констатирующего эксперимента.

Ошибки звукового анализа и синтеза: пропуски букв («зври» вместо «зверьки»), «всду» вместо «всюду», «плянку» вместо «полянку»); вставки знаков («всюду» вместо «всюду»); антиципация букв: гласных («хлопочот» вместо «хлопочут», «рыжай» вместо «рыжей») – выявлены у 100% испытуемых, как и на этапе констатирующего эксперимента.

Орфографические ошибки – выявлены у 100% испытуемых, как и на этапе констатирующего эксперимента. Наибольшее количество орфографических ошибок выявлено в слуховом диктанте.

Пропуски слов – выявлены у 70% испытуемых, на этапе констатирующего эксперимента было выявлено у 90%. Данный вид ошибок характерен для списывания текстов, в связи с тем, что дети в процессе переноса текста в тетрадь, перескакивают с одной строки на другую и не замечают, что пропускают слова.

Ошибки в обозначении границ предложения – выявлены у 30% испытуемых, на этапе констатирующего эксперимента было выявлено у 40%.

В большей степени данный вид ошибок характерен для слухового диктанта. В результате некоторые виды выявленных ошибок в письменных работах сократились на 10-20%, то есть на этапе контрольного эксперимента не встретились в работах испытуемых детей. Между тем большинство ошибок продолжают встречаться в письменных работах обучающихся.

Графически результаты исследования можно представить в виде рисунка.

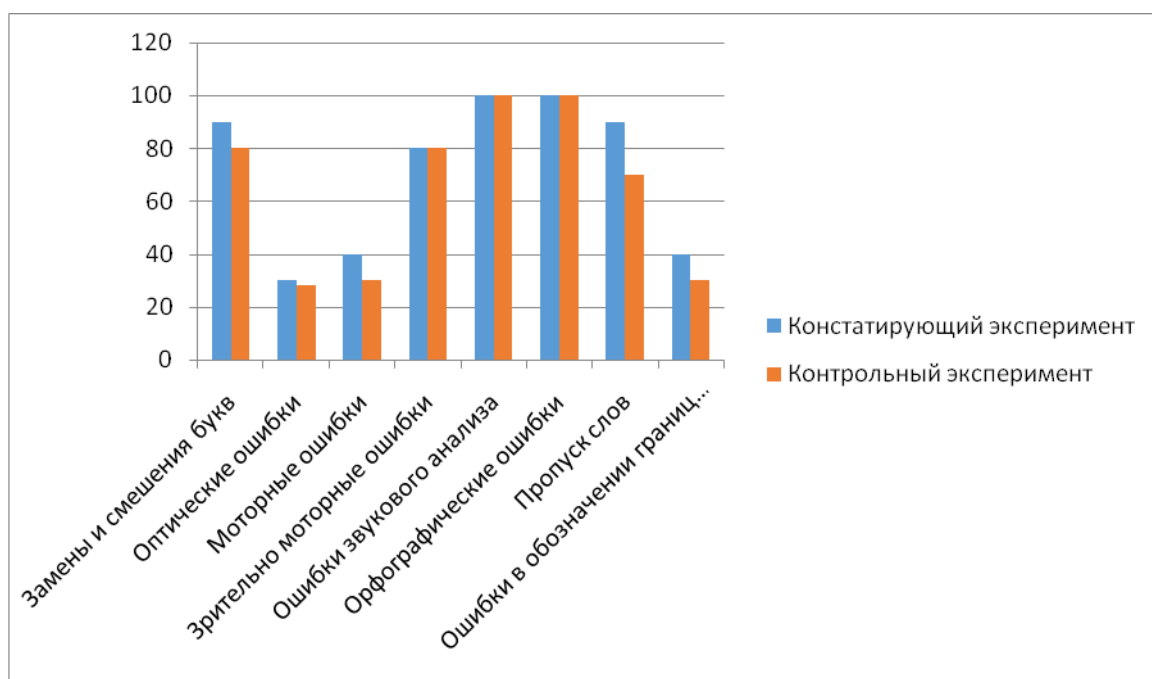


Рисунок 1 - Сравнение типов ошибок в письменных работах на этапах констатирующего и контрольного эксперимента

После сравнительного анализа типов ошибок в письменных работах нами было проведено сравнение общего количества набранных баллов за письменные работы на этапах констатирующего и контрольного экспериментов (см.табл.4).

Сравнительный анализ общего количества набранных баллов за письменные работы показал, что у 50 % обучающихся (Тимур А., Артем Н., Маша М., Ангелина П., Артем К) благодаря оказанной коррекционной работе уменьшилось количество допущенных ошибок, тем самым улучшились результаты письменных работ, и количество набранных баллов увеличилось.

Таблица 4 - Сравнительная таблица общего количества набранных баллов за письменные работы

Имя ребенка	Списывание с печатного текста		Списывание с рукописного текста		Слуховой диктант		Общее количество баллов	
	Конст. эксп.	Контр. эксп.	Конст. эксп.	Контр. эксп.	Конст. эксп.	Контр. эксп.	Конст. эксп.	Контр. эксп.
Тимур А.	3	4	4	4	3	3	10	11
Сереза Г.	0	0	1	1	0	0	1	1
Ксюша С.	1	1	0	0	0	0	1	1
Артем Н.	2	4	3	4	0	0	5	8
Маша М.	3	5	3	4	0	0	6	9
Катя Р.	3	3	3	3	0	0	6	6
Ангелина П.	0	4	2	3	0	0	2	7
Артем К.	1	3	2	4	0	0	3	7
Егор Б.	3	3	1	1	1	1	5	5
Вероника А.	1	1	2	2	1	1	4	4

Графически итоговые результаты общего количества набранных баллов на этапах констатирующего и контрольного экспериментов по каждому испытуемому можно представить в виде рисунка.

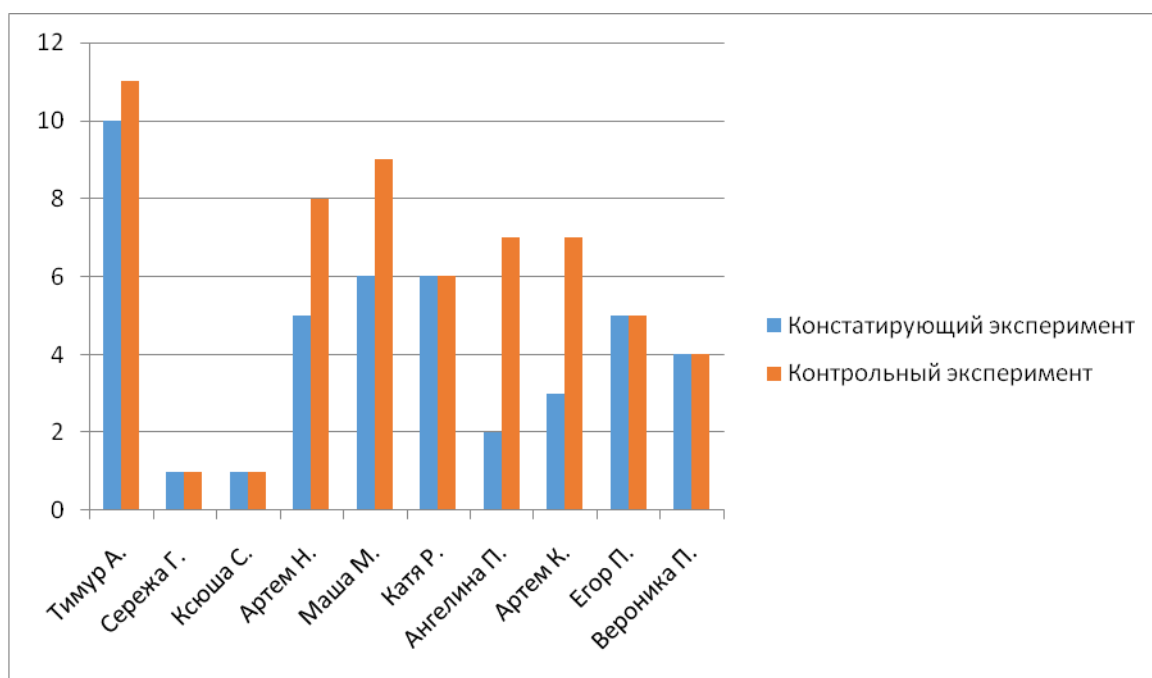


Рисунок 2 - Сравнение общего количества баллов набранных по итогам констатирующего и контрольного экспериментов.

При списывании текстов дети стали более внимательны. Обучающимся по-прежнему сложно дается написание слухового диктанта. В нем допускаются замены и смешения букв, ошибки звукового анализа и синтеза, многочисленные орфографические ошибки, пропуски запятых, написание предложений с маленькой буквы.

Таким образом, в работах обследуемых обучающихся количество дисграфических ошибок немного уменьшилось, что и было целью нашей логопедической работы. Поэтому уверенно можно говорить о том, что направления работы были выбраны правильно. Для получения наиболее эффективного результата необходимо продолжать коррекционную работу.

Вывод по 2 главе

В ходе работы было проведено обследование экспрессивной, импрессивной и письменной речи по следующим разделам:

1. Исследование уровня моторной организации высказывания.

2. Исследование словообразовательных процессов.

Исследование сформированности грамматического строя речи.

1. Исследование связной речи.
2. Исследование понимания значения слов.
3. Исследование понимания сложных логико-грамматических конструкций.
4. Исследование фонематического восприятия.
5. Обследование письма.

Анализ результатов констатирующего эксперимента выявил нарушения моторики артикуляционного аппарата, звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, навыков звукового анализа и синтеза, связной речи и нарушение письма у всей группы исследуемых детей. Движения артикуляционного аппарата выполнялись не в полном объеме, детям было сложно переключаться с одного движения на другое и удерживать позы.

Анализ звукопроизношения позволяет сделать вывод о том, что у большинства обучающихся не выявлено нормативного произношения звуков. Помимо этого, у обследованных школьников выявлено недоразвитие фонематического слуха и навыков звукового анализа. Неточности повторения слов сложной структуры были отмечены у 75% учеников: выявлены ошибки в виде замены звуков и перестановки, ошибочно воспроизводились 5-6 слов, в связи с чем, при выполнении письменных работ встречаются множественные ошибки. При исследовании образования прилагательных возникли трудности, ни один испытуемый не смог правильно выполнить пробы. Связная речь у детей неразвита, детям трудно составлять рассказы по серии сюжетных картинок, большинству испытуемых потребовалась помощь при раскладывании картинок, помощь в виде наводящих вопросов и совместный разбор всего происходящего на картинках. При составлении рассказа дети использовали в речи преимущественно простые

предложения, не использовали прилагательные, описывающие предмет. При пересказе предложенного текста наблюдались негрубые аграмматизмы, пропуски отдельных смысловых звеньев, отсутствие связующих звеньев, или неоправданные повторы однотипных связующих элементов. При ответе на вопросы после пересказа дети брали паузу, при этом отвечали правильно.

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

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

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

Основные направления коррекционной работы в экспериментальной группе соответствовали методике логопедической работы Р. И. Лалаевой. Выбор этой методики сделан с учетом особенностей речевых расстройств и состояния высшей нервной деятельности исследуемых обучающихся.

Нарушение навыков языкового анализа и синтеза, фонематического восприятия, затрудняющего дифференциацию звуков речи, проявляется из-за пониженного уровня аналитико-синтетической деятельности. Поэтому работа по коррекции дисграфии осуществлялась на развитие фонематического слуха и восприятия, а также на развитие всей познавательной деятельности.

После обучающего эксперимента проведено повторное логопедическое обследование процесса письма у младших школьников с задержкой психического развития. По качественному и количественному анализу полученных результатов нами сделан вывод о том, что у 50% исследуемых обучающихся отмечается положительная динамика в лучшую сторону.

Отсюда можно сделать вывод о том, что целенаправленная и регулярная логопедическая работа способствует преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

ГЛАВА 3 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1 Организация логопедического обследования нарушений чтения у младших школьников с задержкой психического развития

Для решения задачи изучения процесса овладения чтением у учащихся с ЗПР нами было проведено экспериментальное обследование в КГУ "Общеобразовательная школа номер 1" отдела образования акимата Костанайской области.

В эксперименте участвовали 10 детей по заключению имели задержку психического развития.

Учитывая принцип системности при организации коррекционной работы стартовый срез, проведённый в сентябре 2022 года, состоял из обследования процесса чтения. Кроме того, логопедическое обследование включало в себя сбор анамнестических данных и клинической беседы. При определении ведущего неврологического синдрома и степени его проявления мы опирались на заключение невропатолога.

Цель исследования – выявить наиболее типичные ошибки чтения у детей с задержкой психического развития и сравнить их с ошибками нормально развивающихся сверстников.

Для этого нами была использована дифференцированная диагностика расстройств чтения Лалаевой Р.И.

Испытуемым предлагался незнакомый текст.

За двумя зайцами

Поймал волк в лесу зайчонка и радуется:

- Какая удача! Сейчас я вкусно поем и крепко посплю после обеда...

- Но какой от меня толк, я же маленький, – всхлипнул зайчонок. – Вот если бы со мной были папа и мама, тогда бы Вы, дяденька волк, может, и наелись...

- Хорошая мысль, малыш, – облизнулся волк. – А ну, показывай дорогу к своему дому.

Пришли они к заячьей избушке, что под большой березой притулилась.

- Эй, зайцы! – кричит волк. – Коль не хотите, чтоб я вашего малыша съел, вылезайте! Тогда я его отпущу, а вами пообедаю.

Выскочили заяц-папа и зайчиха-мама из домика, прыгнули на крышу, прижались спинами к стволу березы, лапки передние подняли.

- Выбирай, волк, кого-нибудь из нас, – молят, – только зайчонка отпусти.

«Шалите, – думает волк, – я вас обоих сцапаю».

Отшвырнул он зайчонка в сторону и бросился на зайцев. А те в момент спрыгнули с крыши да в разные стороны припустили. Ударился волк о березу лбом так, что в глазах потемнело. Рухнул волчище на крышу, та под его тяжестью проломилась, а затем и стены обрушились, погребли под собой жадного волка.

С тех пор и говорят в народе: за двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь.

Чтение осуществлялось в спокойной и привычной обстановке класса. Все дети читали текст по отдельной книге, сидя за отдельной партой, на расстоянии 1м от экспериментатора. Ученикам была предоставлена возможность «вчитаться» в текст: первые 2-3 предложения или 3-4 строчки они читали без учета времени. Содержание текста было доступно ученику, все слова понятны, шрифт соответствовал тексту учебника. При определении количества слов, прочитанных за 1 мин, считались за «отдельные слова» предлоги и союзы, части слова, переносимые со строки

на строку, части слова, написанные через дефис, имеющие в составе более 3-4 букв.

Осознанность чтения мы выявляли с помощью вопросов:

1. на общую ориентировку в тексте с вариантами ответов (*Где поймал волк зайчонка: на поляне, на опушке, в лесу?* и т.д.);
2. на выявление предметного содержания (*Чему радовался волк?*);
3. на понимание обобщенного смысла (*Почему зайчонок привел волка к своей избушке?*).

1. Нами также оценивалась техническая сторона процесса чтения:

- способ чтения;
- количество слов прочитанных за 1 мин, т.е. скорость чтения (беглость);
- правильность чтения (наличие искажений, аграмматизмов, пропуск, замена, перестановка букв); - повторы;

2. смысловая сторона:

- осмысленность текста по ответам на вопросы по ответам на вопросы по общей ориентировке в тексте, на выявление предметного содержания и понимание обобщенного смысла.

3. выразительность чтения:

- соблюдение пауз при точке, запятой и между словами; - интонирование голоса.

После обследования проводился сравнительный анализ между детьми, имеющими нормальное развитие и детьми с ЗПР.

Результаты изучения процесса чтения у детей

Результаты констатирующего эксперимента оказались следующими.

Таблица 5 - Техника чтения экспериментальной и контрольной групп

И	И	М	я	С	п	ошибки	П	о	д	С	к	о	р
---	---	---	---	---	---	--------	---	---	---	---	---	---	---

			искажение слова	аграммати змы	пропуск букв	замены перестано		
Экспериментальная группа								
Тимур А.	слог+слово	1					43	СЛОГ+СЛОВО
Сереза Г.	слог+слово	2	1	1	1		35	СЛОГ+СЛОВО
Ксюша С.	слог+слово	1	1	1		1	36	СЛОГ+СЛОВО
Артем Н.	слог+слово	1	1				38	СЛОГ+СЛОВО
Маша М.	слог+слово	1		1			43	СЛОГ+СЛОВО
Контрольная группа								
Катя Р.	слово					2	57	СЛОВО
Ангелина П.	слово						73	СЛОВО
Артем К.	слово	1					59	СЛОВО
Егор Б.	слово				1		40	СЛОВО
Вероника А.	слог+слово			1			42	СЛОГ+СЛОВО

Таблица 6 - Осознанность и выразительность чтения экспериментальной и контрольной групп

Имя ученика	Осознанность чтения			Выразительность чтения				
	Вопросы			Уровень осознанности	Паузы		Интонирование голоса	Уровень выразительности
					запятая	точка		
1	2	3						
Экспериментальная группа								
Тимур	+	+	-	средний	+	+	-	средний

А.								
Сереза Г.	-	-	-	низкий	-	-	-	низкий
Ксюша С.	+	-	-	низкий	-	-	-	низкий
Артем Н.	-	+	-	низкий	-	-	-	низкий
Маша М.	+	+	-	средний	-	+	-	низкий
Контрольная группа								
Катя Р.	+	+	-	средний	-	+	-	низкий
Ангелина П.	+	+	+	высокий	+	+	-	средний
Артем К.	+	+	+	высокий	+	+	+	высокий
Егор Б.	+	+	+	высокий	-	+	-	низкий
Вероника А.	+	+	-	средний	+	+	-	средний

Эксперимент выявил следующие особенности технической стороны чтения детей с задержкой психического развития.

Отмечается нарушение правильности чтения. Дети с ЗПР при чтении искажают слово: читают первый слог, а дальше произносят подходящее слово («мышь» – вместо *мысль*). Так искажали слова 55,6% детей, тогда как норма только 11,1%.

Частыми также являются аграмматизмы. Они составляют 55,6% детей. Окончания, особенно прилагательных, читают нечетко, «заглатывают», искажают. Нормально развивающиеся сверстники при беглом чтении допускают 33,3%.

Распространенными являются ошибки на пропуск букв (55,6%) у детей с задержкой психического развития («свол» – вместо *ствол*). У нормы – 11,1%.

Следует выделить и то, что детям с ЗПР свойственны регрессии. Это говорит о неуверенности детей, о том, что они все время задумываются «А правильно ли я прочитал?» Мы видим желание утвердиться в точности понимания или смысла прочитанного.

У нормы наблюдается в три раза меньше повторов.

Дети с ЗПР так и не перешли полностью к чтению целыми словами. У них наблюдается слоговое чтение с прочтением целых слов. Чтение целыми словами доступно только одному ученику. В контрольной же группе к чтению целыми словами перешли все кроме одного ученика.

Дети с задержкой психического развития читают медленно, т.к. у них медленно протекают процессы восприятия. Средняя скорость чтения составляет 7 слов в минуту. Этот результат отвечает программным требованиям. По данным эксперимента нормально развивающиеся сверстники показали средний результат скорости чтения 61 слово в минуту.

Осознанность исследовалась по трем вопросам. На первый вопрос смогли ответить 7 учеников класса из 9-ти; на 2-ой – 6; на 3-ий – ученика. Таким образом, лишь ученика осознали текст и поняли его. У 3 учеников низкий уровень осознанности они испытывают трудности при ответе на поставленные вопросы и у 4 – средний: они хорошо ориентируются в тексте и не затрудняются при ответе на вопрос предметного содержания. Однако им не доступно понимание обобщенного смысла. В норме у 4-х учеников средний уровень осознанности и у 5-ти – высокий, а низкий уровень не наблюдается.

Выразительность чтения – одна из важных составляющих в общеобразовательных классах. Этот результат показали 4 ученика, средний результат показали 5 учеников. 2 – соблюдали паузы при запятых и 6 – при точке. Как мы видим из таблицы, интонирование голоса не наблюдается ни у одного ученика.

Читают дети монотонно без соблюдения порой даже границ между словами.

У нормы 7 человек соблюдают паузу при запятой, 9 – при точке, но интонирование голоса доступно лишь 2-м ученикам. У них отмечается

высокий уровень выразительности. Средний уровень у 5-ти и ученика с низким уровнем.

Медленный темп чтения служит препятствием к формированию правильного, осознанного и выразительного чтения. В результате у ребенка нарушается симультанное восприятие текста, приводящие к трудностям его осмысления, а также нарушается правильное интонирование читаемого предложения из-за многочисленных пауз между словами и внутри слов.

Но если уделить больше внимания повышению скорости чтения это проблемы не решит. Введение методик на повышение скорости чтения исключает возможность контроля за правильностью чтения (что особенно важно для детей с нарушением речи) и пониманием читаемого со стороны учащегося. Очень сложным для детей с ЗПР является понять прочитанное и проследить логику сюжета. Без помощи учителя многие дети не могут самостоятельно достигнуть при чтении необходимого уровня понимания.

Так, коррекционная работа должна вестись во всех направлениях, т.е. развивать все критерии процесса чтения и опираться на развитие психических процессов: внимание, восприятие, память, мышление. Данные процессы у детей с ЗПР ниже нормы.

3.2 Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения у младших школьников с задержкой психического развития

Формирующий эксперимент проводился в течение 6-ти месяцев с октября по апрель 2022-2023 учебного года.

Формирующий эксперимент был направлен на коррекцию ошибок, выявленных констатирующим экспериментом.

Наличие данных ошибок является следствием нарушений высших психических функций. Детям с задержкой психического развития свойственно некоторое отставание от нормы на 2-2,5 года. Многие

психические функции необходимые для обучения в школе у детей с ЗПР не формируются к семилетнему возрасту. Поэтому дети обучаются по специальной программе, рассчитанной на особенности их развития.

Целью формирующего эксперимента является коррекция ошибок, выявленных в результате констатирующего эксперимента у детей с ЗПР.

Эта коррекционная работа включала в себя развитие высших психических функций и коррекцию процесса чтения. Развитие высших психических функций шло по следующим направлениям: развитие восприятия, внимания, памяти, мышления. В связи с этим была предложена детям система упражнений.

Коррекция процесса чтения шла по следующему направлению: коррекция техники чтения (правильность, беглость), осознанность и выразительность. Поэтому были разработаны специальные приемы и упражнения.

Итак, работа с экспериментальной группой велась параллельно в двух направлениях.

Система упражнений по коррекции нарушения чтения у детей с ЗПР

Нами была предложена детям система работы по развитию высших психических функций. Далее описаны задания, проводимые нами с детьми.

1. Развитие восприятия:

«Посмотри и узнай»

Предлагались таблицы с пунктирным изображением предметов. Их нужно узнать, назвать, соединить линии, раскрасить. Более сложным вариантом является узнавание в точечном обозначении, наложенные один на другой.

«Найди похожее»

Поочередно предлагаются две таблицы с изображением знакомых предметов. На первой таблице соотнести предметы только по одному признаку (по форме), на другой таблице предметы отличающиеся по форме и цвету.

«Разрезные картинки»

Составить целое из частей.

«Составь фигуры»

Поочередно предлагаются усложняющиеся таблицы с изображением знакомых предметов. Сначала предъявляется готовый образ, затем его составляющие части

2. Развитие внимания:

«Расставь точки»

- 1) Ребенку предлагаются таблицы, на одной из которых хаотично расставлены точки. Необходимо перенести эти точки на чистую таблицу.
- 2) Ребенок закрывает одну из таблиц и переносит точки в положенные клеточки пустой таблицы.

«Модификация методики корректурной пробы»

Ребенку предлагается таблица с изображением знакомых ему предметов.

Для детей с ЗПР на первых занятиях предлагаются 2-3 строчки (24 знака). При этом на начальных этапах ребенку предлагается зачеркнуть только один предмет в строке. На последующих занятиях количество строк увеличивается. Следовательно, увеличивается количество предметов для зачеркивания.

На следующих этапах работы задание усложняется: нужно зачеркнуть один предмет и подчеркнуть другой. Для предотвращения пресыщения данным заданием можно предложить раскрасить предметы в разные цвета.

При проведении занятий с использованием заданий данного вида мы соблюдали ряд условий:

- работа должна быть регулярной;
- на первых этапах формирования внимания скорость работы не учитывается, но постепенно по мере формирования необходимых качеств

темп самостоятельной деятельности ребенка должен наращиваться. Для этого можно вводить игровые формы деятельности.

«Модификация методики: таблица Шульте»

Ребенок должен последовательно назвать последовательно цифры, которые в разнорядной представлены в таблице.

«Найди различия»

Предлагаются картинки с изображением одного и того же объекта, отличающегося отдельными деталями. В случае возникновения трудностей при рассматривании объектов может быть использована обучающая помощь.

«Найди сходство»

Поочередно предлагаются таблицы, на которых слева дан объект-образец, а справа 4 таких же объекта, но каждый из них отличается деталями. Один из 4-х точно такой же, как и предлагаемый на образце слева. Его необходимо найти.

«Скажи наоборот»

(модификация методики В.М. Когана и Э.А. Коробковой)

Вариант 1. Предлагаются отдельные фразы. Инструкция: «Если я говорю правильно, ты отвечаешь «да», если неправильно – «нет».

Например:

Платье надевает девочка. – Да.

Зубы чистят щеткой. – Да

У волка три хвоста. – Нет и т.д.

Вариант 2. На правильное – «нет», неправильное – «да».

Например:

На елке выросли яблоки. – Да.

Осенью опадают листья с деревьев. – Нет.

Перед летом бывает весна. – Нет и т.д.

Вариант 3. Ответ сопровождается движением головы. Если ответ «да» – отрицательное движение головой, если ответ «нет» – утвердительное движение головой.

3. Развитие памяти:

«Запомни слова по рисункам»

Дана таблица. Слева написаны слова, справа изображены предметы или детали предметов, связанных с данными словами по смыслу. Надо установить связь между словом и рисунком, после чего столбик закрывают и просят вспомнить слова по рисункам.

«Вспомни и покажи»

Проводится в игровой форме. Воспроизвести движения знакомых объектов (например, машущую крыльями птицу; косялапого медведя; ползущую гусеницу; нахохленного петуха и т.д.)

4. Развитие мышления:

«Выдели неподходящий предмет»

Перед ребенком раскладывают от 4 до 8-10 картинок, относящихся к одной родовой категории. Одна картинка не входит в эту группу. Ребенок должен ее найти (например, картинки с изображением одежды и картинка с животным и т.д.)

«Установи последовательность событий»

Вариант 1. Перед ребенком в произвольном порядке раскладывается 46 картинок с изображением различных ситуаций, связанных единым сюжетом. Ребенок сначала должен разложить эти картинки по порядку, а затем составить по ним рассказ.

В тех случаях, когда ребенок не справляется с заданием, можно положить первую картинку и спросить, что было потом. Или положить вторую картинку и спросить, что было перед этим.

Вариант 2. Установление последовательности в деформированных текстах.

Ребенку предлагается текст с нарушенной логикой изложения.

Прочитав текст, он должен воспроизвести текст в нужном порядке.

Примеры текста:

Конфетка

Маша выбрала в вазочке конфетку. С удовольствием съела ее.

Потом развернула конфетный фантик и достала конфетку. Утром

Саша встал, умылся, почистил зубы, позавтракал. Потом он пошел в детский сад. Саша проснулся.

«Установи закономерность»

Вариант 1. Ребенку предъявляют таблицу, на которой в определенной последовательности изображены предметы. Среди этих предметов есть пропущенные. Сами предметы и их последовательность даны в образце. Ребенок пользуясь образцом, должен определить и нарисовать пропущенные предметы.

Вариант 2. Ребенку предлагаются 4 разные фигуры. В 4-х клетках таблицы расположены 3 фигуры, 4-ую ребенок должен найти в приведенном образце. Более сложным заданием является нахождение закономерностей в 9ти изображениях.

Вариант 3. Ребенку предлагают таблицу, состоящую из 9-ти клеток с изображением 8-ми предметов, и просят сказать, какой предмет не нарисован.

«Исключение понятий» Например:

1. Яблоко, морковь, капуста, перец.
2. Ботинки, сапоги, шнурки, валенки.
3. Ручка, бумага, карандаш, фломастер
4. Корова, коза, лось, лошадь
5. Термометр, врач, учитель, медсестра.

«Выделение существенных признаков»

1. Лес...
почва, грибы, охотник, дерево, волк;
2. Сад...

растения, садовник, собака, забор, земля;

3. Город...

автомобиль, здания, толпа, улица, велосипед и т.д.

Конечно, коррекция чтения не может быть без развития самого процесса чтения.

1. Коррекция технической стороны чтения:

Правильность:

1. скороговорки; 2. чистоговорки;
3. восприятие и узнавание предметов и букв:
4. звуковой анализ и синтез;
5. различение смешиваемых букв изолированно, в слогах, словах и предложениях;
6. формирование внимания к слову и его частям. Например:
Белка – булка
Колос – голос – волос
Лак – бак – мак – рак и т.д.
7. тренировка артикуляционного аппарата (речевые разминки);
8. развитие фонематического слуха:
Наши уточки с утра –
Кря – кря – кря! Кря – кря –кря!
Киска, киска, киска, брысь!
На дорожку не садись!
Дождик, дождик, пуще, Будет травка гуще.
9. развитие оперативной памяти:
Разгадай шифрограмму. Прочитай предложение.
МАМАСПИТОНАУСТАЛАНУИЯИГРАТЬНЕСТАЛА.
Прочитай пословицу.
КТОРОДИТЕЛЕЙУВАЖАЕТТОТОВОВЕКИНЕПОГИБАЕТ.
10. применение принципа многочтения;

11. предварительное чтение многосложных слов. Например: *то – сто – сторож – насторожился по – зна – ко – мить – ся – познакомиться*

12. Упражнение «Слова рассыпались»: даются отдельные слова или слоги составляющие слово.

13. «Цепочки» слов: *ли – са – ло – си.*

14. «Чудесный мешочек». Дети достают из мешочка и читают отдельные слоги, а затем образуют пары (группы) с теми одноклассниками, у которых оказались слоги, подходящие для составления и чтения целого слова.

15. составление слова путем подстановки разных слогов к одному и тому же слогу:

	РА		КО
НО —	ГА	ГО —	РА
	ТА		ДЫ

16. тренировка зрительного восприятия:

рама – рана уха – ухо сор – сыр – сын – сон – сом – сок – сук – суп бак – бык – бок – бор – боб - беглость:

1. Многократное систематическое чтение текста: чтение вслух, шепотом, цепочкой, «птичьим базаром», «рыбкой», чтение в различном темпе (сочетание хорового и индивидуального чтения).

2. Создание мотивов быстрого чтения: замеры, самозамеры, соревновательные упражнения.

3. Развитие поля чтения с помощью:

- буквенной и слоговой пирамидки

- игра «Фотоглаз». На прозрачной пленке пишутся столбцы 4-х, 5-и, 6-и буквенных слов, слова показывают по одному 1с. После каждого десятка слов учитель спрашивает было ли такое слово.

- антиципация:

Восстанови слова:

Д р вья е е

В р бей о о

Л с т ч к а о а

Ф л н и и

Соедини слова:

Большой, как	еж
Медленный, как	заяц
Храбрый, как	лев
Хитрый, как	черепаха
Трусливый, как	слон
Колючий, как	лиса

Продолжи:

1. Где моя большая...?	Шапка
2. На воре ... горит.	Ложка
3. Пришла	прыгнешь
4. Выше головы не	весна
5. Поспешишь – людей	съела
6. Знает кошка, чье мясо	насмешись

«Решетка».

Это комплект 4-хугольников, вырезанных из плотной бумаги размером 16x10 см. В каждом 4-хугольнике вырезаны окошки размером 6x1 см. Решетки различаются шириной перегородки. В решетке №4 все перегородки между окошками равняются 4мм. В решетке №5 – ширина перегородки 5мм, в №6 – 6мм. Решетка накладывается горизонтально на читаемую часть строки и постепенно сдвигается

- Зрительные диктанты В.Н.Зайцева и И.Т.Федоренко.
- Чтение с «окошечком».
- Прием «Молния». По команде учителя «Молния» дети меняют средний темп чтения на ускоренный.
- Прием «Финиш». Дети читают текст с нормальной скоростью «птичьим базаром» до команды «Финиш». Затем учитель задает вопросы

по пройденной дистанции: «Поднимите руку те, кто дочитал до ответа на такой вопрос?»

- Прием «Буксир». Дети читают с учителем, который читает то быстро, то медленно. Дети должны адаптироваться.

- Чтение «Эхо». По одному слову из предложения начинает читать хорошо читающий ученик, а слабо читающий за ним повторяет это слово.

- Чтение «Канон». Один ученик начинает читать абзац текста, другой читает этот же абзац, но опаздывая на 3-4 слова.

- Чтение «Спринт». Небольшие отрывки текста несколько учеников начинают читать одновременно – на скорость. Кроме быстроты чтения следить за правильностью.

- Чтение со счетом слов. Ученики на максимальной скорости, считая про себя слова текста, одновременно должны уяснить и его содержание, а после окончания подсчета числа слов назвать это количество и ответить на вопрос, поставленный к тексту перед чтением.

- Выбрать из данного текста слова, в которых 4-5 слогов, научиться их проговаривать.

- Найти нужную строчку в тексте.

- Сравнение скорости чтения знакомого и неизвестного текста.

- За одну минуту найти в тексте слова на какую-либо букву.

- Найти вторую половину слова:

кос – ничий

мо – мент

лес – та

ро – вок

пар – мос

со – тор

- Скороговорки.

- Прием «Кто быстрее?» На паласе рассыпаны статьи. Их в три раза больше, чем детей. Требуется найти в статьях данное предложение.

- Прием «Считаем строчки». Понимание при счете строк. Вертикальное просматривание каждой строки.
- Скачкообразное чтение «Кенгуру». Под счет 1,2,3 фиксируется взгляд на начале, середине и конце строки.
- Вертикально-слаломное чтение «Слалом». В течение 20с., перемещая взгляд вертикально-слаломно, попытаться найти существенную информацию.
- «Игра в прятки». Ведущий начинает читать не сначала, а где попало, называя только страничку, остальные должны найти и подстроиться под чтение ведущего.
- «Мнимое слово». Учитель в ходе чтения произносит неправильно слово, дети прерывают чтение и прочитывают слово с исправлением.

Развитие осознанности чтения:

1. значением непонятных слов с помощью подбора синонимов;
2. обогащением реальной основы образов и ассоциаций (картины, экскурсии, комментирование фактов, событий, прогнозирование содержания по заголовку, по иллюстрации, беседа по тексту, содержательные фактические вопросы);
3. пониманием смысла на основе различных видов анализа:
 - анализ причинно-следственных отношений;
 - образов;
 - языковой анализ;
 - композиционный анализ; - оценочный анализ.

Варианты заданий:

1. учитель предлагает проблемный вопрос, для ответа на который у ребенка нет необходимых знаний, предлагает найти ответ в тексте;
2. упражнение «Верно или неверно?» представляет собой тесты.

3. Развитие выразительности чтения.

1. Беседа по обсуждению основных компонентов интонации (громко или тихо и т.д.)

2. Поиск в тексте слов подсказывающих интонацию;
3. Анализ абзаца данного учителем;
4. Разметка текста, сопровождаемая его прочтыванием;
5. Упражнения на постановку смысловой паузы. Например:

В школе дети учатся читать быстро и выразительно.

Вопросы: Кто учится читать?

Что делают дети в школе?

Где дети учатся читать?

Как дети учатся читать?

Дети сначала читают предложение про себя. А затем, читая вслух вопросы, дают один и тот же ответ, лишь изменяя интонацию голоса. Слушая и сравнивая ответы своих товарищей, дети начинают понимать, что же такое логическое ударение.

6. Чтение произведений, написанных в форме диалога (фольклорные и авторские).

7. Использование пиктограмм: изображения лиц в разных эмоциональных состояниях. Рассматривая их, определяем, кому из этих человечков могли бы принадлежать слова из данного произведения.

8. Инсценировка текста.

9. Чтение «в лицах».

10. Выборочное чтение: найти и прочесть предложение с заданной интонацией. Например: ? – но, ! – но, просящей и т.д.

Результаты формирующего эксперимента

Коррекционно-экспериментальная работа дала положительный результат. Данные представлены в таблице 3-4.

Таблица 7 - Техника чтения экспериментальной группы после эксперимента

№	Имя ученика	Способ чтения	ошибки				Повторы	Скорость чтения
			искажение слова	аграмматизмы	пропуск букв	замены перестано		

Экспериментальная группа								
Тимур А.	слог+слово						45	слог+слово
Сережа Г.	слог+слово	1	1			1	40	слог+слово
Ксюша С.	слово						40	слово
Артем Н.	слог+слово						42	слог+слово
Маша М.	слово						49	слово

Таблица 8 - Осознанность и выразительность процесса чтения экспериментальной группы после эксперимента

Имя ученика	Осознанность чтения			Выразительность чтения				
	Вопросы			Уровень осознанности	Паузы		Интонирование голоса	Уровень выразительности
	1	2	3		запятая	точка		
Экспериментальная группа								
Тимур А.	+	+	-	средний	+	+	+	высокий
Сережа Г.	+	-	-	низкий	+	-	-	низкий
Ксюша С.	+	+	+	высокий	+	+	+	высокий
Артем Н.	+	-	-	низкий	+	+	-	средний
Маша М.	+	+	+	высокий	+	+	-	средний

Повторное обследование наметило значительно меньше ошибок в чтении и в результате навык приблизился к норме.

Искажения составляют 11,1%, аграмматизмы 2,2%, пропусков, замен и перестановок не отмечается. Значительно снизилось количество повторов – в 4 раза, средняя скорость чтения составила 45,4 слова за 1 мин.

Осознанность чтения для детей с ЗПР остается проблемным вопросом. Дети уверенно отвечают на вопросы на ориентировку в тексте, но понимание обобщенного смысла доступно не всем. На выявление предметного содержания ответили 7 учеников, а на 3-тий – 5. Таким образом, низкий результат у 2-х учеников, средний также у 2-х, низкий – 5 учеников.

Низкий уровень выразительности наблюдается у одного ученика, средний уровень – у 5-ти и высокий – у 3-х. Преобладание среднего уровня говорит о том, что дети все таки испытывают затруднения при передаче эмоций героя, его чувств. Паузу при точке соблюдают все ученики, при запятой – 8. Интонирование голоса доступно 3-м ученикам.

Таким образом, коррекционно-экспериментальная работа дала положительный результат. Количество ошибок значительно снизилось. 4 ученика перешли на чтение целыми словами. Когда констатирующий эксперимент показывал у 7-ми слоговое чтение с прочтением целых слов.

Уменьшилось количество ошибок и в связи с этим техника чтения улучшилась. Искажения уменьшились в 5 раз, аграмматизмы – в 2 раза.

Коррекционно-экспериментальная работа привела к тому, что дети больше не допускают ошибок на пропуск, замену, перестановку букв, уменьшились повторы в 4 раза. Дети стали увереннее читать. Скорость чтения по сравнению с констатирующим экспериментом увеличилась в среднем в 2 раза, но результата контрольной группы все таки не достигли.

Произошли значительные сдвиги в осознании прочитанного. Если прежде на первый вопрос общей ориентировки в тексте смогли ответить только 7 учеников, то после коррекционно-экспериментальной работы все. На второй вопрос предметного содержания ответили 7 учеников, т.е.

улучшился результат еще у одного ученика (констатирующий эксперимент – 6). Обобщенный смысл, идею поняли 5 детей. Результат улучшился за счет еще 3 учеников (констатирующий эксперимент – 2). Таким образом, уровень осознанности по сравнению с констатирующим экспериментом в основном средний (3) и высокий (5), низкий наблюдается у одного ученика.

Констатирующий эксперимент выявил низкий уровень сформированности выразительности чтения. После проведения коррекционно-экспериментальной работы один ученик показал низкий результат, 5 – средний и 3 – высокий. Дети постепенно переходят от монотонного чтения, которое сопровождалось порой безразличным отношением к героям, к более эмоциональному и живому, требующему отклик, переживание чувств героя.

Таблица 9 - Динамика сокращения количества ошибок в сравнительном плане среди учеников экспериментальной группы

Ошибки	Экспериментальная группа	
	До формирующего эксперимента	После формирующего эксперимента
Искажения	6	1
Аграмматизмы	5	2
Пропуск букв	5	0
Замены, перестановки	1	0
Повторы	12	3
Скорость чтения (в среднем)	27	45,4
Способ чтения	Слог+слово – 7 Слово – 3	Слог+слово – 9 Слово – 1
Выразительность	Низкий – 3 Средний – 6 Высокий – 0	Низкий – 1 Средний – 5 Высокий – 3

Осознанность	Низкий – 3 Средний – 4 Высокий -2	Низкий – 1 Средний – 3 Высокий - 5
--------------	---	--

Таким образом, формирующий эксперимент привел к положительным результатам и позволил приблизить детей с ЗПР к норме.

Выводы по 3 главе

Таким образом, коррекционно-экспериментальная работа дала положительный результат. Количество ошибок значительно снизилось. 4 ученика перешли на чтение целыми словами. Когда констатирующий эксперимент показывал у 7-ми слоговое чтение с прочтением целых слов.

Уменьшилось количество ошибок и в связи с этим техника чтения улучшилась. Искажения уменьшились в 5 раз, аграмматизмы – в 2 раза.

Коррекционно-экспериментальная работа привела к тому, что дети больше не допускают ошибок на пропуск, замену, перестановку букв, уменьшились повторы в 4 раза. Дети стали увереннее читать. Скорость чтения по сравнению с констатирующим экспериментом увеличилась в среднем в 2 раза, но результата контрольной группы все таки не достигли.

Произошли значительные сдвиги в осознании прочитанного. Если прежде на первый вопрос общей ориентировки в тексте смогли ответить только 7 учеников, то после коррекционно-экспериментальной работы все. На второй вопрос предметного содержания ответили 7 учеников, т.е. улучшился результат еще у одного ученика (констатирующий эксперимент – 6). Обобщенный смысл, идею поняли 5 детей. Результат улучшился за счет еще 3 учеников (констатирующий эксперимент – 2). Таким образом, уровень осознанности по сравнению с констатирующим экспериментом в

основном средний (3) и высокий (5), низкий наблюдается у одного ученика.

Констатирующий эксперимент выявил низкий уровень сформированности выразительности чтения. После проведения коррекционно-экспериментальной работы один ученик показал низкий результат, 5 – средний и 3 – высокий. Дети постепенно переходят от монотонного чтения, которое сопровождалось порой безразличным отношением к героям, к более эмоциональному и живому, требующему отклик, переживание чувств героя.

Таким образом, формирующий эксперимент привел к положительным результатам и позволил приблизить детей с ЗПР к норме.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная выпускная квалификационная работа была направлена на преодоление нарушения письменной речи и чтения у младших школьников. В настоящее время рассматриваются как актуальная, теоретически и практически значимая **проблема**. В связи с этим актуальным является поиск предпосылок, ведущих к решению проблем коррекции и развития письма и чтения у младших школьников. Проанализировав, психолого-педагогическую и методическую литературу по данной проблеме сделан был следующий вывод:

Коррекция чтения и письма у учащихся с задержкой психического развития будет осуществляться более эффективно при использовании адаптированных методов обучения.

Поэтому во второй главе проведена экспериментальная работа: описаны критерии и показатели оценки уровня развития чтения и письма младших школьников с задержкой психического развития, проверялась эффективность использования адаптированных методик и упражнений для чтения и письма младших школьников на логопедических занятиях.

Практическая часть нашего исследования включала в себя констатирующий, формирующий и контрольный этап эксперимента. На констатирующем этапе для определения исходного уровня развития чтения и письма младших школьников с задержкой психического развития на логопедических занятиях, были применены специальные методики, апробированные для младших школьников с задержкой психического развития. Анализируя полученные на констатирующем этапе результаты, мы выяснили, что в основном навыки чтения и письма у детей в двух классах, развито слабо, не было выявлено детей с высоким уровнем развития чтения и письма. Навыки чтения и письма младших школьников с задержкой психического развития характеризуются как несформированностью отдельных речевых функций, так и нарушением развития когнитивной деятельности в целом. Отмечается поверхностность развития речевых навыков: фонематического, слогового анализа и синтеза, самостоятельного составления лексико-грамматических конструкций. Следовательно, надо провести специальную работу, направленную на развитие чтения и письма учащихся с задержкой психического развития.

Для этого на формирующем этапе использовались уроки, позволяющие достичь более высокого уровня развития речевых умений и навыков. С детьми проводились логопедические занятия. На контрольном этапе также использовались методики, которые были использованы в начале деятельности. Для того чтобы сравнить результаты проведенной работы, на контрольном этапе при проведении диагностики использовались те же показатели, и та же система уровней, что и на диагностическом этапе. Из анализа результатов контрольной диагностики выявлено, что навыки чтения и письма учащихся значительно повысились. Анализ результатов

проведенного исследования по развитию чтения и письма младших школьников с задержкой психического развития показал, что уровень чтения и письма учащихся экспериментальной группы после использования эффективных адаптированных методик и упражнений стал значительно выше, что свидетельствует об эффективности проведенной работы.

Цель, поставленная на начало работы, по нашему мнению достигнута. Мы выявили, теоретически обосновали и экспериментально проверили эффективность использования адаптированных методик для развития чтения и письма детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития на логопедических занятиях. Следовательно, методики Фотековой, Корнева, Мазановой, Парамоновой эффективно работают и помогают своевременно выявить и преодолеть расстройства письменной речи и чтения, не допуская их перехода, осложняющего учебно-познавательную деятельность учащихся, на последующие этапы обучения. Благодаря коррекционной работе на школьном логопункте, возможно достичь положительной динамики в коррекции чтения и письма.

Положительная динамика в развитии чтения и письма, выявленные при сравнении показателей начальной и заключительной диагностики, свидетельствуют о возможности в систематическом использовании эффективных логопедических приемов, методик, упражнений на логопедических занятиях, что значительно повышает уровень развития чтения и письма.

На основании полученных данных сделаны следующие выводы:

1. Понимание механизмов дисграфии и дислексии позволяют выявить, корректировать нарушения и развивать необходимые умения и навыки учащихся.
2. Младшие школьники с дисграфией и дислексией нуждаются в своевременной и эффективной коррекционно- развивающей деятельности, направленной на компенсацию необходимых речевых навыков.
3. Комплексный подход к решению проблем дисграфического и дислексического характера позволяет своевременно устранить недостатки в речевом развитии учащихся и скоординировать коррекционно- развивающий процесс.

Следовательно, выбранные методики эффективно работают и помогают своевременно выявить и преодолеть расстройства письменной речи и чтения, не допуская их перехода, осложняющего учебно- познавательную деятельность учащихся, на последующие этапы обучения. Благодаря коррекционной работе на школьном логопункте, возможно достичь положительной динамики в коррекции дисграфии и дислексии у учащихся младших классов. Таким образом, проведенная работа полностью подтвердила выдвинутую в работе гипотезу.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / под ред. К. С. Лебединской. – Москва, 1982. – 325 с.
2. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред. Л. С. Цветковой. - Москва - Воронеж, 2001. – 230 с.
3. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев // Начальная школа – 1999 - № 3. – С. 56-59.
4. Ахутина, Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т. В.Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. - Москва - Воронеж, 2001. - 120 с.
5. Баль, Н.Н. Обследование чтения и письма у младших школьников / Н.Н. Баль. - М.: НЦ ЭНАС. – 2004 - 136 с.
6. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penguin). - М.: Вече – АСТ, 2000.
7. Воронова, А.П. Нарушение письма у детей / А.П. Воронова. – СПб., 1994. – 145 с.
8. Выготский, Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. - СПб.: Лань, 2005
9. Гурьянов, Е.В. Психология обучения письму / Е. В. Гурьянов. - М., 1999 – 126 с.
10. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. - М., 2000. – 245 с.
11. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. - М., 2001. – 232 с.
12. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда/ Л. Н. Ефименкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 232 с.

13. Ефименкова, Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л. Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1992. - 130 с.
14. Иваненко, С.Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников (логопедический аспект) / С.Ф. Иваненко // Дефектология. – 1994. - № 1. – С. 52-55.
15. Иншакова, О.Б. Некоторые приёмы коррекции специфических ошибок чтения и письма/ О.Б.Иншакова. – СПб., 1997. – 88 с.
16. Колповская, И. К. Особенности письма у детей при общем недоразвитии речи / И. К. Колповская. - Автореф. дис.... канд. пед. наук. - М., 1990. – 20 с.
17. Колповская, И.К. Характеристика письма и чтения / И. К. Колповская, Л.Ф. Спирина. – М., 1998. – 184 с.
18. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 140 с.
19. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие / Под ред. Н.Н. Яковлевой. – СПб.: СПБАППО, 2004. – 123 с.
20. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: метод. пособие для учителя-логопеда / Р.И. Лалаева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 56 с.
21. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб.: «Союз», 2004. – 179 с.
22. Левина, Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. - М., 1983. – 244 с.
23. Леонтьев, А.Н. Механизмы письменной речи у детей / А.Н. Леонтьев. – М.,1986. – 280 с.
24. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой. – СПб., 2004. - 180 с.

25. Логопедия в школе: Практический опыт / Под ред. В.С.Кукушина. – М., Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2014. – 325 с.
26. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2018. - 680 с.
27. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р.Лурия. - М., 1990. – 496 с.
28. Милостивейко, Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей / Л. Г.Милостивейко. - СПб.: Детство –Пресс, 2005
29. Нарушения письменной речи. Дислексия. Дисграфия // Логопедия. Методическое наследие / Под ред. Л. С. Волковой. Книга IV. - М., 2003. – 170 с.
30. Никашина, Н.А. Нарушения письменной речи у младших школьников / Н.А. Никашина. – М., 2004. – 265 с.
31. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика и коррекция / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Детство –Пресс, 2006.-145 с.
32. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Издательство «Союз», 2004.
33. Педагогика Под ред. Л.Д. Столяренко. – М.: Ростов н/Д: «Март», 2003. – 350 с.
34. Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников [Текст] / И.Н. Садовникова. – М., 2003. – 296 с.
35. Спирова, Л.Ф. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ / Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребова // Дефектология. – 2008. - №5. – С. 37-42.
36. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С.С.Ляпидевского.- М., 1999. – 159 с.

37. Триге, Р.Д. Подготовка к обучению грамоте / Р.Д. Тригер. - Смоленск, 1998. – 98 с.
38. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева. – М: Владос, 2016
39. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. - М.: Просвещение, 1989. - 223 с.
40. Хрестоматия по логопедии / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. - Т. 2.- М., 1997. – 278 с.
41. Хон, Р.Л. Педагогическая психология: принципы обучения / Р.Л. Хон. – М.: Академический Проект, 2005. - 736 с.
42. Хухлаева, О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции / О.В. Хухлаева. – М.: Академия, 2021. - 208 с.
43. Чутко, Н.Я. Развитие памяти школьников на материале изучения истории / Н.Я. Чутко. – М.: Педагогика, 1982. - 97 с.
44. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. - М.: Академия, 2015. – 140 с.
45. Шульговский, В.В. Физиология ЦНС / В.В. Шульговский. – М.: Академия, 2000. - 230 с.
46. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2004. - 384 с.
47. Яковлев, С.Б. Коррекция аграмматической дисграфии у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. / С.Б. Яковлев. – СПб.: Перемена, 2012. –118 с.
48. Ястребова, А.В. Дисграфия и пути ее коррекции / А.В. Ястребова. - СПб.: Март, 2019. – 260 с.
49. *Альманах Института коррекционной педагогики.* <http://alldef.ru>
50. Научно-методический журнал Института коррекционной педагогики Российской Академии Образования, электронное издание. Здесь можно

найти интересные статьи и книги по коррекционной педагогике и психологии.

51. *Дефектолог. Ru* <http://www.defectolog.ru>

52. Представлены материалы о возрастных нормах развития ребёнка от рождения до семи лет, рекомендации дефектолога, логопеда, психолога; описываются развивающие игры, есть возможность участия в форуме.

53. *Дефектология для вас* <http://defectus.ru>

54. Представлено огромное количество материалов по всем отраслям дефектологии: теоретический материал, практический и наглядный материал, презентации, конспекты, развивающие игры, нормативные выкладки и много другого.

55. *Дефектология. Проф* <http://www.defectologiya.pro/>

56. Профессиональные дистанционные семинары и курсы для логопедов, дефектологов, коррекционных и детских психологов, родителей, коррекционных педагогов.