

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**КАФЕДРА ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ**

**НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ  
НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ОСВАИВАЮЩИХ НАЧАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**Выпускная квалификационная работа**  
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специального  
(дефектологическое) образование, профиль логопедия  
заочной формы обучения группы 02021656  
Захаровой Валентины Сергеевны

**Научный руководитель**  
доцент кафедры дошкольного  
и специального (дефектологического)  
образования  
Т.А. Алтухова

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ОСВАИВАЮЩИХ НАЧАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ.....	7
1.1. Дисграфия: причины и проявления.....	7
1.2. Психолого-педагогические особенности обучающихся с задержкой психического развития, осваивающих начальный уровень образования	
<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>	<b>5</b>
1.3. Особенности письма обучающихся с задержкой психического развития, осваивающих начальный уровень образования.....	18
1.4. Направления и содержание коррекционно-педагогической работы по формированию навыка письма у обучающихся с задержкой психического развития, осваивающих начальный уровень образования.....	23
ГЛАВА 2. ОПРЕДЕЛЕНИЕ НАПРАВЛЕНИЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ОСВАИВАЮЩИХ НАЧАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ.....	30
2.1. Организация и диагностический инструментарий изучения навыка письма у обучающихся с задержкой психического развития, осваивающих начальный уровень образования .....	30
2.2. Анализ результатов изучения навыка письма.....	33
2.3. Методические рекомендации по преодолению нарушений письма у обучающихся с задержкой психического развития, осваивающих начальный уровень образования.....	356
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	42
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	45

ПРИЛОЖЕНИЯ..... 47

## ВВЕДЕНИЕ

Расстройства письма оказывают отрицательное воздействие на весь процесс обучения, на школьную адаптацию, формирование личности и характер всего психического развития детей. Своевременное выявление нарушений письма, точное определение их дифференциальных признаков и механизмов, отличие дисграфии от иных, неспецифических ошибок чрезвычайно важно для разработки системы логопедической работы по коррекции этих нарушений и по предупреждению школьной дезадаптации в целом.

Расстройство процесса письма у младших школьников с задержкой психического развития является достаточно распространенным проявлением нарушений речи. Проблемой изучения особенностей нарушения письменной речи у разных категорий детей и логопедической работы детей с ЗПР занимались и занимаются такие исследователи А. Н. Корнев, Е. А. Логинова, О.А. Рассказова, Е. И. Скиотис, Р. Д. Триггер и др.

Развитие инклюзивного образования ставит перед учителями-логопедами новые задачи в реализации коррекционно-педагогической помощи обучающимся с ОВЗ разных групп, в частности обучающимся с ЗПР. Учителя-логопеды должны в работе с этими детьми по преодолению нарушений письма не только ориентироваться на коррекцию нарушений речи, но и учитывать другие специфические механизмы.

Причины возникновения нарушений письма у учащихся с задержкой психического развития, помимо нарушений устной речи, во многом обусловлены несформированностью высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме (Т. А. Власова, Ю.А. Костенкова, Е. М. Мастюкова, У. В. Ульенкова, С. Г. Шевченко).

Специфические ошибки письма отличаются стойкостью и с большим трудом поддаются коррекции. Поэтому для наиболее эффективной

коррекционно-педагогической работы необходимо организовать поэтапный процесс с учетом индивидуальных особенностей детей и систематизации лингвистического материала.

В связи с этим выбранную нами для ВКР тему следует считать актуальной.

**Проблема исследования:** совершенствование логопедической работы по преодолению нарушений письма у обучающихся с задержкой психического развития, осваивающих начальный уровень образования.

**Цель исследования:** определить направления логопедической работы по преодолению нарушений письма у обучающихся с задержкой психического развития, осваивающих начальный уровень образования

**Объект исследования:** особенности письма обучающихся с задержкой психического развития, осваивающих начальный уровень образования.

**Предмет исследования:** направления логопедической работы по преодолению нарушений письма у обучающихся с задержкой психического развития, осваивающих начальный уровень образования.

**Гипотеза исследования:** для обучающихся с ЗПР характерны специфические нарушения письма, обусловленные их психофизиологическими особенностями. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма у обучающихся с ЗПР должна учитывать специфические механизмы, лежащие в основе этих нарушений.

**Задачи исследования:**

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы обосновать проблему преодоления нарушений письма у обучающихся с задержкой психического развития, осваивающих начальный уровень образования.

2. Выявить особенности письма у обучающихся с задержкой психического развития, осваивающих начальный уровень образования.

3. Разработать методические рекомендации по организации логопедической работы по преодолению нарушений письма обучающихся с задержкой психического развития, осваивающих начальный уровень образования.

**Теоретико-методологическая основа** научного исследования представлена исследованиями, посвященных изучению особенностей письма у обучающихся с ЗПР (А. Н. Корнев, Е. А. Логинова, Е. И. Скиотис, Р. Д. Тригер и др.)

**Методы исследования:**

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

2. Эмпирические: анализ продуктов письменно-речевой деятельности.

3. Метод количественного и качественного анализа полученных результатов.

**База исследования:** муниципальное бюджетное образовательное учреждение Средняя общеобразовательная школа №47 г. Белгорода.

**Структура дипломной работы:** состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ОСВАИВАЮЩИХ НАЧАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ

## 1.1 Дисграфия: причины и проявления

Содержание термина «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному. Приведем несколько наиболее известных определений. Р. И.Лалаева дает следующее определение: «дисграфия — это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» (15, с.21).

И. Н. Садовникова определяет дисграфию как «частичное расстройство письма основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения» (31, с. 28)

А. Н. Корнев называет дисграфией «стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха» (13, с. 31)

В зависимости от несформированности или нарушения той или иной операции письма Р. И.Лалаева (15) выделяет 5 форм дисграфии (рис. 1.1.):

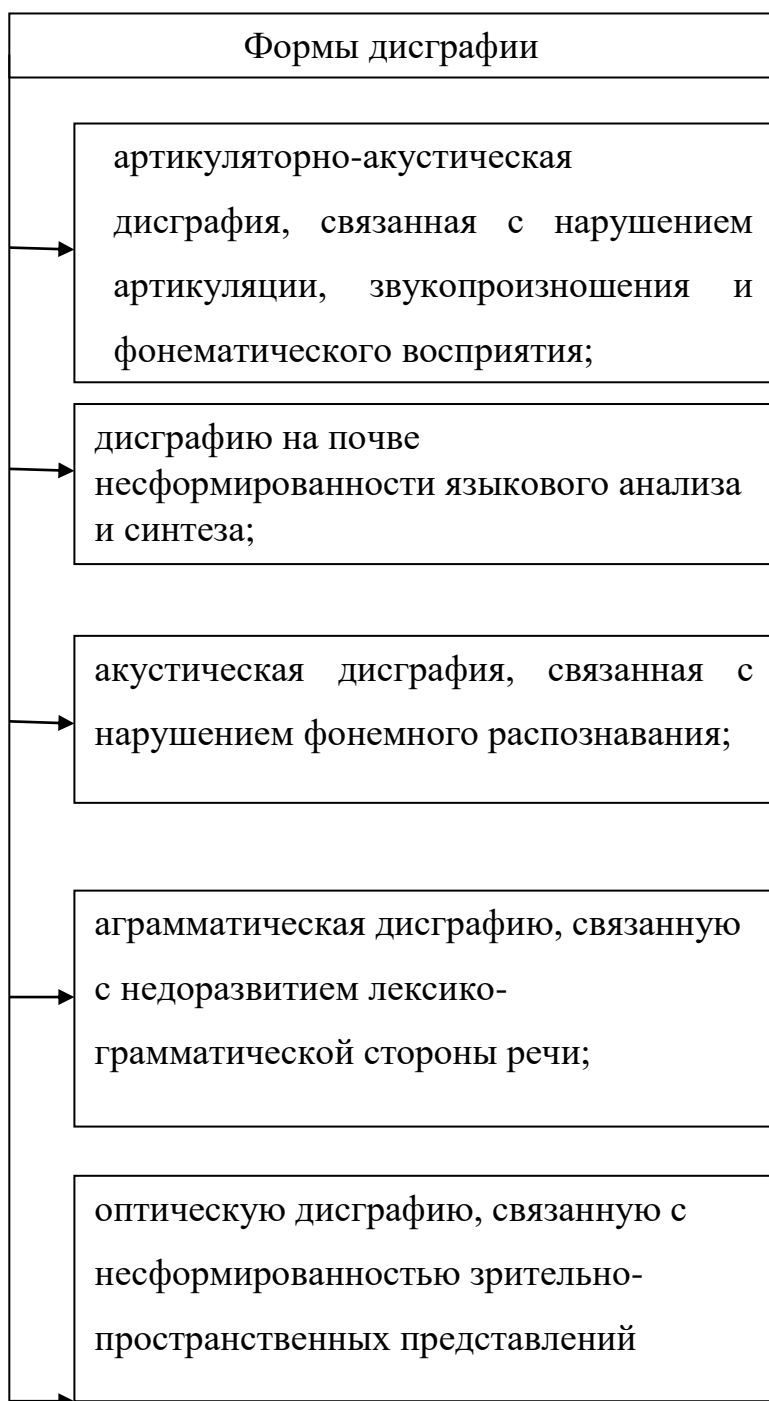


Рис.1.1. «Формы дисграфии (по Р.И. Лалаевой)»

Наряду с «чистыми» формами дисграфии, в логопедической практике встречаются смешанные формы.

Например А.Н. Корнев (13) предложил следующий вариант классификации дисграфии (рис.1.2):





Рис.1.2 «Классификация дисграфии (по А.Н.Корневу)»

Признаки, характеризующие дисграфию, включают типичные и повторяющиеся на письме ошибки стойкого характера, не связанные с незнанием правил и норм языка.

Типичные ошибки, встречающиеся при различных видах дисграфий, могут проявляться смешением и заменами графически сходных рукописных букв или фонетически сходных звуков на письме; аграмматизмами на письме (нарушением словоизменения и согласования слов в предложении) (15).

Кроме этого, при дисграфии дети пишут медленно, их почерк обычно трудно различим. Могут иметь место колебания высоты и наклона букв, соскальзывания со строки, замены прописных букв строчными и наоборот. О наличии дисграфии можно говорить только после того, как ребенок овладевает техникой письма, т. е. не раньше 8–8,5 лет.

Диагностика дисграфии, первым делом, включает оценивание письменных работ, обзор устной и проверка письменной речи. При рассматриваемом нарушении коррекционное воздействие заключается в ликвидации расстройства звукопроизношения, выработывании неречевых функций, лексики, фонематических процессов, грамматики, связности речи.

Причинами развития дисграфии могут быть как перенесённые травмы или заболевания головного мозга, так и социально-психологические факторы. Многие специалисты отмечают наследственную предрасположенность к данному заболеванию. Недоразвитие некоторых

отдельных зон головного мозга генетически передаётся ребёнку от родителей. Психические заболевания у родственников также могут стать предпосылкой для дисграфии у ребёнка.

Изучающие этиологию (в переводе с греческого — учение о причинах) данного нарушения исследователи отмечают наличие патологических факторов, влияющих на ребёнка в пренатальный и постнатальный периоды, а также на момент рождения. Сюда относят инфекции и иные болезни, перенесённые во время беременности женщиной, вредные привычки матери, ранние и затяжные токсикозы, родовые травмы новорождённого, стремительные или затяжные роды, асфиксия (кислородное голодание), менингиты, травмы головы, короткий период между беременностями (менее полутора лет) и т. п.

Причины дисграфии могут носить как органический, так и функциональный характер (13). Функциональные причины, в свою очередь, делятся на внутренние, например, длительные соматические заболевания, и внешние — неправильная косноязычная речь окружающих, частое сюсюканье с малышом, недостаток речевого общения с ним, невнимательность к речевому развитию ребёнка, двуязычие в семье и т. д. Специалисты к зоне риска относят детей, чьи родители очень рано стали обучать их грамоте при полной психологической неготовности малышей.

Часто дисграфия наблюдается у детей, страдающих задержкой психического и речевого развития, с диагнозом минимальной мозговой дисфункции, общей недоразвитости речи и синдромом дефицита внимания.

Наиболее подробно причины возникновения у обучающихся нарушений письма проанализировал А. Н. Корнев. В его исследованиях говорится: «Данные нарушения обычно возникают при сочетании действия патогенных факторов в период раннего онтогенеза с неблагоприятными микро и макросоциальными условиями жизни ребенка» (13, с 43). Но так же, в этиологии расстройств письменной речи А.Н. Корнев выделил три группы явлений (рис 1.3.):

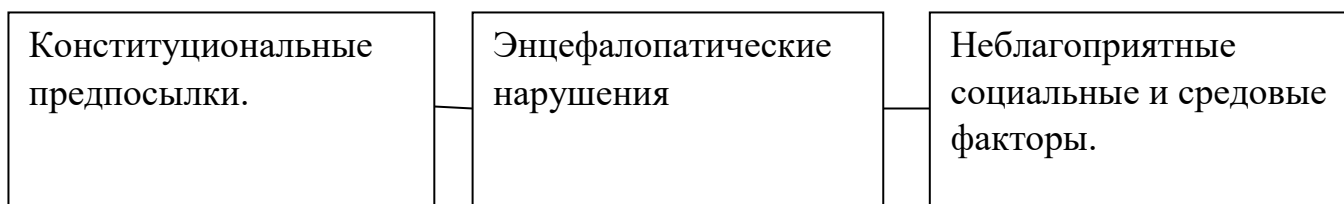


Рис 1.3. «Причины дисграфии ( по А.Н. Корневу)»

Таким образом, по мнению А. Н. Корнева (13), трудности в овладении письменной речью возникают, в целом, как результат сочетания трех групп явлений: биологической недостаточности мозговых систем; возникающей на этой основе функциональной недостаточности; средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям.

Дефицит речевой коммуникации занимает далеко не последнюю позицию в порождении рассматриваемого нарушения. В семьях, где взрослые свободно общаются на разных языках, также нередко у крох может наблюдаться описываемые дефект.

Проявления, характеризующие описываемую патологию, включают типичные воспроизводящиеся на письме ошибки устойчивого характера, обусловленные незнанием грамматики и языковых норм (17)

Р.И. Лалаева (13), дает характеристику дисграфических ошибок в соответствии с современной логопедической теорией, определяя следующие их особенности.

Дисграфические ошибки являются специфическими и стойкими, что позволяет выделять их среди ошибок, характерных для большинства обучающихся, осваивающих начальный уровень, в период начала овладения письмом. Ошибки на письме при дисграфии являются многочисленными, повторяющимися и сохраняются достаточно продолжительное время. Дисграфические ошибки связаны с недостаточной сформированностью лексико-грамматического строя речи, недоразвитием оптико-пространственных функций, а так же плохо развитой способностью детей дифференцировать фонемы на слух и в произношении, анализировать предложения, осуществлять слоговой и фонематический анализ и синтез.

В соответствии с определением термина «дисграфия» Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова (15) выделяют следующие особенности ошибок при дисграфии:

1) Ошибки при дисграфии характеризуются нарушением фонетического принципа письма, т.е. ошибки наблюдаются в сильной фонетической позиции

2) Ошибки характеризуются как дисграфические в том случае, когда они наблюдаются у детей школьного возраста

Р.И. Лалаева (15) отмечает, что письменные ошибки соотносятся с тем или иным видом дисграфии. Например, артикуляторно-акустическая дисграфия отражается в пропусках, заменах букв. Для дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания присущи ошибки в виде замен букв, соответствующих фонетически близким звукам, замен гласных звуков, ошибки обозначения на письме мягкости согласных. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза выражается в пропусках согласных при их стечении, пропусках гласных, перестановках и добавлениях букв и их разрывах. При аграмматической дисграфии, в большинстве случаев, наблюдаются значительные искажения морфологической структуры слов и нарушения синтаксического оформления речи. Для оптической дисграфии типичны ошибки в виде замен графически сходных букв (п-к, н-и), зеркального написания букв, а так же пропуски элементов букв и их неправильное расположение.

И.Н. Садовникова (30) выделяет три группы специфических ошибок, не соотнося их с какими-либо видами дисграфии, но характеризуя возможные механизмы и условия их появления в письме детей (рис. 1.4):

Ошибки на уровне слога	Ошибки на уровне слова	Ошибки на уровне предложения
несформированность действий звукового анализа слов , трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство	затруднения в вычленении из речевого потока речевых единиц и их элементов	недостаточностью языковых обобщений, не позволяющей школьникам «уловить» категориальные различия частей речи
Кинестетическое сходство в написании букв	Грубые нарушения звукового анализа	
явления прогрессивной и регрессивной ассимиляции в устной и письменной речи, связанными со слабостью дифференцировочного торможения	трудности анализа и синтеза частей слов	

Рис. 1.4. Специфические ошибки на письме (по И.Н. Садовниковой)

И.Н. Садовникова (31) выделяет также «ошибки, характеризующие эволюционную, или ложную, дисграфию, которая является проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму. Ошибки, которые выступают как признаки незрелого письма, могут быть объяснены трудностью распределения внимания между техническими, орфографическими и мыслительными операциями письма» (31, с. 34)

К данным ошибкам, по мнению автора, можно отнести: отсутствие обозначения границ предложений; слитное написание слов; нетвердое знание букв (особенно прописных); нехарактерные смешения; зеркальную обращенность букв; ошибки в буквенном обозначении йотированных гласных, в обозначении мягкости согласных в письме. Как правило, при незрелом письме эти ошибки единичны и не имеют стойкого характера.

А.Н. Корнев (13) выделяет несколько категорий дисграфических ошибок (рис. 1.5):

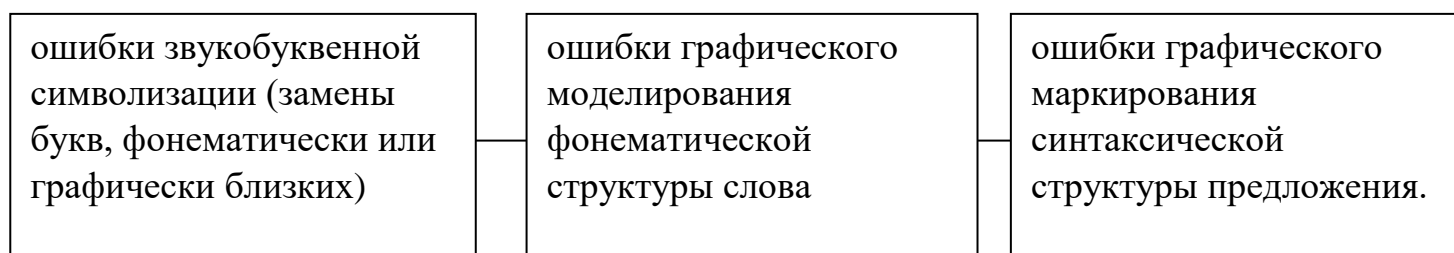


Рис. 1.5. Дисграфические ошибки (по Корневу А.Н.)

Специфика перечисленных ошибок, по мнению исследователя, проявляется лишь в том, что у ребенка с дисграфией они носят стойкий характер. Ошибки, которые отражают на письме дефекты произношения, А.Н. Корнев относит к дисграфическим лишь условно, так как они связаны с проблемами устной, а не письменной речи.

В целом, в логопедической литературе симптоматика дисграфии, как правило, ограничивается ошибками в письме, которые могут наблюдаться у детей, имеющих и не имеющих нарушения устной речи.

Таким образом, симптоматика дисграфии разнообразна и может быть обусловлена различными причинами. В связи с этим важно выявлять и учитывать все возможные психопатологические особенности ребенка с дисграфией. Такая информация о ребенке поможет наиболее четко организовать коррекцию дефекта, подключить к участию в ней смежных специалистов, что может положительно отразиться на сроках и эффективности коррекционного воздействия.

## 1.2 Психолого-педагогические особенности обучающихся с задержкой психического развития, осваивающих начальный уровень образования

Изучением особенностей детей с задержкой психического развития занимались такие ученые как Т. А. Власова, К.С. Лебединская, Н.Я Семаго, М.М. Семаго, Е.С. Слепович и многие другие

«Задержка психического развития (ЗПР) – это незрелость психических функций, вследствие медленного созревания головного мозга, вызванного воздействием на него ряда неблагоприятных факторов» (26, с. 28).

Т.А. Власова и М.С. Певзнер (8) утверждают, что причинами задержки психического развития в большинстве случаев являются (Рис.1.6):

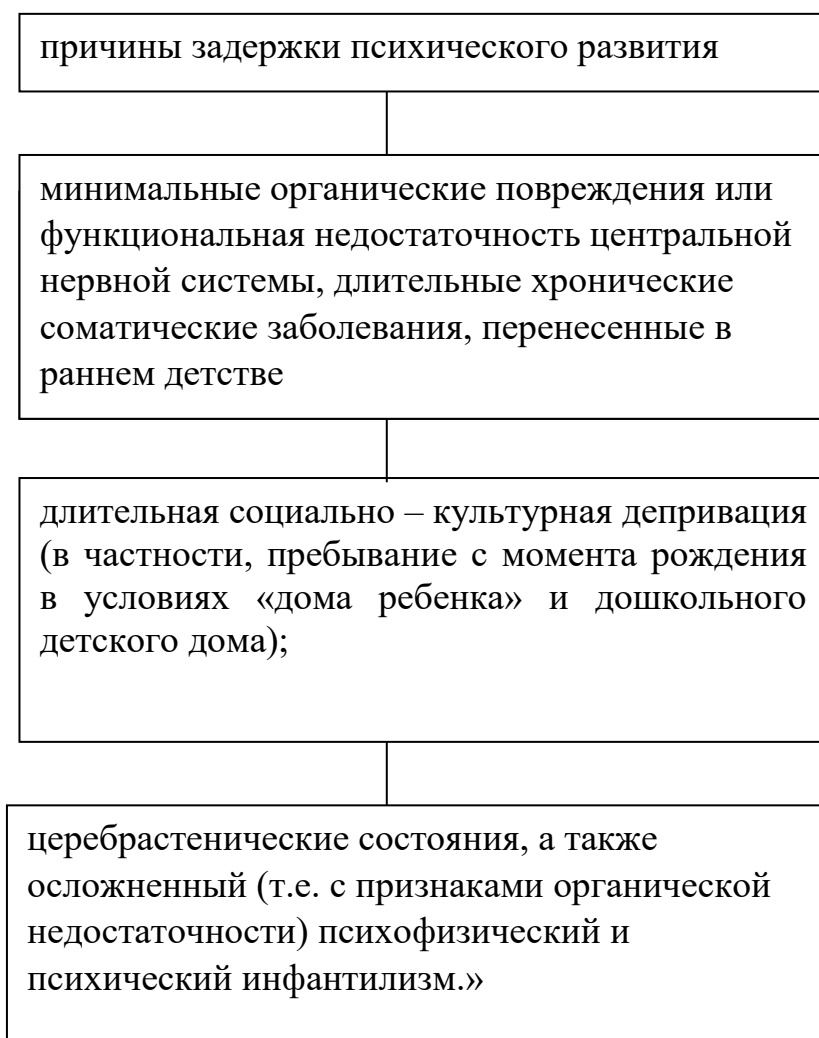


Рис. 1.6. Причины задержки психического развития

Психолого-педагогическими особенностями младших школьников с ЗПР относят (17):

- физические и моторные особенности. Дети с ЗПР отстают в росте, имеют малую массу тела, наблюдается нарушение координации движений, поздно начинают ходить, гиперактивны.
- инфантильные психические особенности. Инфантилизм – замедленное созревание мозговых систем. В результате чего у детей наблюдается замедление в развитии эмоционально-волевой сфере.
- особенности познавательных процессов. Ограниченный объем и затруднение восприятия и памяти, медленный прием и переработка поступающей информации, отставание развития речи и ее последующая бедность и примитивность.
- особенности обучения в школе. Стойкая неуспеваемость, отставание от общей программы, отсутствие мотивации к обучению, низкий самоконтроль, преобладание игровой деятельности над учебной.

Интеллектуальные нарушения у детей с ЗПР выражаются в недостаточности развития познавательных процессов. У детей с подобным диагнозом страдает формирование речевой функции. Дети неправильно произносят звуки, страдает грамматический строй языка. Кроме того, дети с ЗПР достаточно трудно воспринимают речь.

Страдает понимание лексики, грамматики, они плохо воспринимают на слух фонемы. В связи с этим детям с ЗПР достаточно сложно обучиться чтению и письму. Исследования доказали, что речевая функция оказывает большое влияние на уровень интеллектуальное развитие.

Следует отметить, что неравномерность развития всех сторон интеллектуальной деятельности обучающихся с ЗПР, ученые смогли выделить ряд общих особенностей деятельности, характерных для большинства детей с данным нарушением (И. Ю. Кулагина, Т.Д. Пускаева, З.И.Калмыкова) К ним относятся:

- •низкий уровень мотивации познавательной деятельности;



- недостаточность организованности и целенаправленности;
- выраженная быстрая истощаемость, импульсивность;
- большое количество ошибок.

Патогенетической основой данных симптомов является перенесенное ребенком органическое поражение центральной нервной системы (ЦНС) и ее резидуально-органическая недостаточность, на что указывают в своих исследованиях Г.Е. Сухарева, Т.А. Власова (7).

Существуют три основные когнитивные предпосылки для формирования речевой функции: уровень интеллекта ребенка имеет взаимосвязь с структурой семантического поля, уровень мыслительной деятельности находит отражение на уровне языковой компетентности, речевая деятельность взаимосвязана с процессами познавательной деятельности.

Внимание у детей с ЗПР является неустойчивым, поэтому работоспособность этих детей распределена не равномерно. Дети испытывают трудности с концентрацией и удержанием внимания. Действия детей часто носят импульсивный характер, они отвлекаются чаще здоровых детей. С другой стороны, могут встречаться и случаи заторможенности, в таком случае ребенку трудно переключаться на другой вид деятельности.

У детей с ЗПР особенно заметно сильное отставание в мыслительной сфере. У этих детей плохо развито образное мышление, а также словесно – логическое мышление (32).

Дети не могут обобщать материал, анализировать и синтезировать информацию. Детям с ЗПР трудно выделять мелкие части из целого и наоборот составлять из более мелких элементов целое понятие. У детей достаточно плохо развито творческое мышление, им трудно продуцировать новые образы.

Восприятие у детей с ЗПР является: поверхностным фрагментарным ограниченным. Они не концентрируют свое внимание на важных аспектах, часто упускают ключевую информацию. У детей с этим диагнозом плохо

развиты аналитические связи, то есть слуховое и зрительное восприятие нарушено.

Развитие памяти у детей с ЗПР тоже отличаются от развития памяти обычных детей. В первую очередь следует отметить что объем памяти у детей с ЗПР значительно меньше, чем у здоровых детей. У детей с этим диагнозом крайне занижено запоминание информации: при воспроизведении новой информации дети часто совершают ошибки, информация быстро забывается.

Произвольная память развита очень плохо: ребенку требуется много времени для того чтобы запомнить информацию, запомненная информация хранится в памяти короткий промежуток времени, полученная информация трудно воспринимается (32).

Дети с ЗПР не умеют правильно использовать полученные знания. Это связано с тем, что любая произвольная деятельность развита достаточно плохо. Ребенок не может действовать целенаправленно, у него крайне плохо развит самоконтроль (17).

Таким образом, для детей с ЗПР характерно замедленное развитие всех психических процессов: мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, что в целом может сказываться на овладении ими школьными навыками, в частности навыком письма.

### **1.3. Особенности письма обучающихся с задержкой психического развития, осваивающих начальный уровень образования**

Работы многих авторов показали значительную распространенность нарушений письма у детей с ЗПР (Р.Д. Триггер (33), Е. А. Логинова (17) и др.). Исследователи отмечают, что нарушения письменной речи у обучающихся с ЗПР вызвано недостаточной сформированностью у них фонематических процессов, недоразвитием лексико-грамматического строя речи, а также низкой познавательной активностью. По данным

В. А. Ковшикова и Ю. Г. Демьянова, нарушение письма обнаружены у 92,5% учащихся 7-9 лет с ЗПР.

Исследование, проведенное Р. Д. Тригер (33), выявило как большую распространенность, так и многообразие ошибок письма у этой категории детей. Р.Д. Тригер выделяет следующие группы ошибок :

1. Ошибки, связанные с недостаточностью фонематического восприятия (дифференциации фонем).

К этой группе относятся замены букв, обозначающих близкие фонемы, а также нарушения в обозначении мягкости согласных.

2. Ошибки, связанные с несформированностью фонематического анализа.

Эти ошибки характеризуются как самые многочисленные. Искажения звукобуквенной структуры слова проявляются в следующих ошибках: пропуски гласных и согласных; добавление букв; перестановки букв; пропуск слогов. Наиболее распространенным видом ошибок на письме детей с ЗПР является пропуск букв, обозначающих гласные звуки.

3. Ошибки, связанные с несформированностью анализа структуры отдельного предложения.

К этой группе относятся следующие виды ошибок: слитное написание слов, отдельное написание слов, пропуск слова.

4. Ошибки, связанные с неумением выделять предложения из текста. Этот вид ошибок не встречается у нормально развивающихся первоклассников. Однако у детей с ЗПР этот вид ошибок встречается наиболее часто.

Р. Д. Тригер утверждает, что «Трудности анализа текста наглядно проявляются при сравнении двух видов диктантов: сюжетного текста и текста из разрозненных предложений. В первом виде текста количество ошибок, связанных с неумением определить границы предложения, было значительно больше, чем во втором виде диктанта» (23, с. 31).

5. Замены графически сходных букв.

Сюда отнесены замены букв, состоящие из различного количества сходных элементов (л-м, ц-щ, а-о, п-т, г-п), замены букв, отличающиеся пространственным расположением элементов (в-д), замены букв, в которых один из элементов отличается по изображению и направлению (д-б, и-у).

#### 6. Орфографические ошибки.

Таким образом, у детей с ЗПР обнаруживаются не только трудности в усвоении орфографии, но и специфические нарушения письма, дисграфии, при этом преимущественное количество ошибок у них составляют дисграфические ошибки.

В исследованиях В.А. Ковшикова, Е.А. Логиновой, И.Н. Садовниковой, отмечается, что нарушения письма у детей задержкой психического развития обусловлены сниженным темпом протекания мыслительных операций, спецификой зрительного восприятия, нарушениями устной речи.

По данным многих исследователей у младших школьников с задержкой психического развития часто наблюдается оптическая форма дисграфии. Это обусловлено тем, что в частности, у детей с задержкой психического развития отмечаются такие особенности ориентации в пространстве, зрительного восприятия и зрительно-моторной координации как:

- трудности, возникающие при пространственном анализе и синтезе;
- неустойчивость зрительного образа;
- трудности ориентировки в направлениях пространства;
- неустойчивость зрительного образа;
- нарушение соотношений элементов (17).

Дети с задержкой психического развития до начала обучения грамоте зачастую не приобретают умения сравнивать предметы по величине, по форме, испытывают трудности в ориентировке пространственного расположения предметов по отношению друг к другу. Именно поэтому детям

сложно усвоить тонкие различия в начертании сходных оптически букв. Это является одной из важнейших предпосылок возникновения оптической дисграфии у данной категории детей (33).

При данном нарушении процесса письма дети с задержкой психического развития не узнают отдельные буквы, не соотносят их с определенными звуками. Однако, в различные моменты буквы по-разному воспринимаются детьми и вследствие недоразвития зрительного восприятия на письме они смешиваются.

Е.А. Логвинова утверждает, что «дисграфия у детей с ЗПР в большинстве случаев не является специфическим языковым нарушением. У них сравнительно редко встречается какой-либо один, выделяемый педагогической классификацией вид дисграфии. В основном, структура дефекта представляет собой комплексное, с разной степенью выраженности расстройство ряда вербальных и невербальных психических функций, сочетание которых индивидуально в каждом конкретном случае. Выявить доминирующее нарушение подчас оказывается очень сложно, так как отставание в развитии невербальных и вербальных функций связано между собой: неполноценность одних сказывается на оперативных возможностях относительно сохранных функций. Все это в целом обуславливает системный характер расстройства письма у детей с ЗПР» (17, с.52.)

Е.А. Шурыгина считает, что «У младших школьников с ЗПР больше всего выявлено ошибок, связанных с несформированным анализом текста на предложения, и слов на звуки. Это свидетельствует о том, что дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза речевого потока являются самой распространенной у детей данной группы. На втором месте по распространенности (8 % от общего числа допущенных ошибок) у второклассников с ЗПР, находятся оптические ошибки, связанные с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа, синтеза и пространственных представлений. Эти ошибки проявляются в заменах оптически сходных букв на письме, не дописывании и написании лишних элементов. У детей с ЗПР

встречаются ошибки, связанные с пропуском элементов букв (о-а - 6 случаев, т-п - 2 случая, м-л - 2 случая), с написанием лишнего элемента (ш-ии-1 случай, л-м-1случай). В трех случаях у детей с ЗПР наблюдались замены рукописных букв, состоящих из одинаковых, но различно расположенных в пространстве элементов (увидел – «увибел», ребята – «редята»). Необходимо отметить тот факт, что зеркальное написание букв у данной группы детей не наблюдалось.» ( 35, с.71–75)

Подводя итог, можно выделить несколько особенностей, характеризующих дисграфию у детей с ЗПР. Во-первых, это предрасположенность к дисграфии обучающихся с ЗПР из-за их психофизиологических особенностей и, соответственно, достаточно большая встречаемость нарушений письма у этой группы детей. Во-вторых, дисграфия у детей с ЗПР, исключая некоторые случаи, не является специфическим языковым расстройством. Структура письменных нарушений у данной категории детей в большинстве случаев представляет собой комплексную, с разной степенью выраженности недостаточностью ряда вербальных и невербальных психических функций, отвечающих за обеспечение процесса письма, сочетания и степень недоразвития которых индивидуальны в каждом конкретном случае.

#### **1.4. Направления и содержание коррекционно-педагогической работы по формированию навыка письма у обучающихся с задержкой психического развития, осваивающих начальный уровень образования**

В современной логопедии имеется целый ряд направлений коррекционной работы, которые направлены на преодоление нарушений письма. Логопедическое воздействие строится с учетом механизма того или иного вида дисграфии, симптоматики, структуры дефекта, психологических

особенностей учащихся с дисграфией (Л.Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А. В. Ястребова и др.).

Впрочем, некоторые исследователи отмечают, что коррекционная работа над нарушениями письменной речи до сих пор строится основываясь на симптоматический принцип, без учета ведущего механизма нарушения, так как дисграфия рассматривается преимущественно как языковое нарушение (13).

Поэтому методы логопедической работы по коррекции нарушений письма и чтения направлены, в целом, на коррекцию нарушений устной речи, которые лежат в основе нарушений письма. Это приводит к некоторому разрыву между теорией и практикой логопедии.

Так, многие случаи дисграфии не могут быть объяснены лишь недоразвитием устной речи, поскольку у многих обучающихся с дисграфией или дислексией нарушения устной речи либо не выявляются, либо не являются выраженными в той степени, при которой они могли бы привести к возникновению нарушений письменной речи.

В своих исследования Т. В. Ахутина, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, В. И. Ляудис, Л. Г. Парамонова, Л. С. Цветкова, А. В. Ястребова и др. особое внимание уделяли организации коррекционной работы по устранению дисграфии у детей младшего школьного возраста. Для того, чтобы осуществить данную работу, существует несколько подходов. Так, например, Е.Я. Яструбинская предлагает проводить коррекционную работу по преодолению дисграфии у детей в три этапа (34) (рис.4.1.):

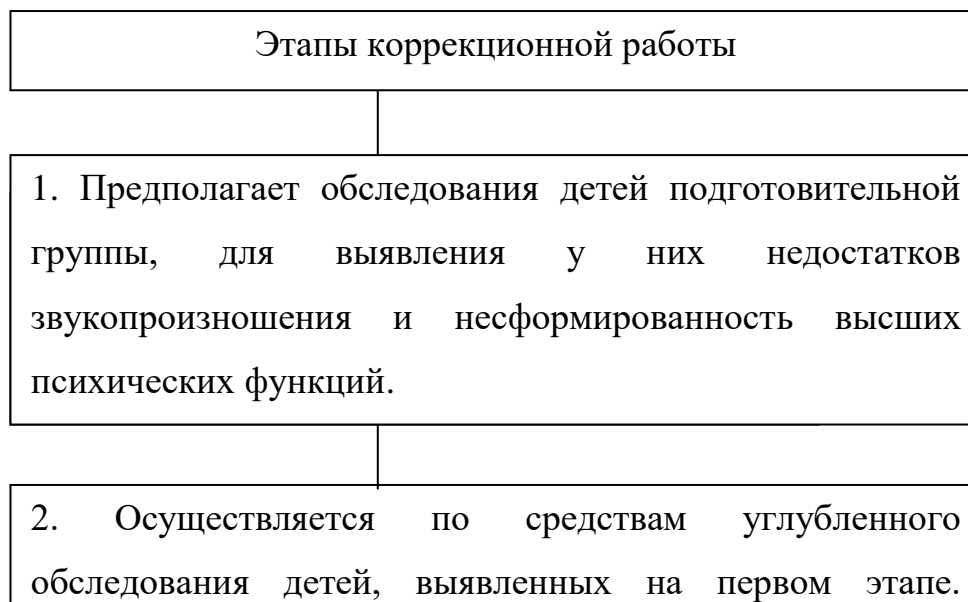


Рис.4.1. «Этапы коррекционной работы (по Е.Я. Яструбинской)»

Г.Г. Мисаренко считает, что «для коррекции нарушений письма у обучающихся, необходимо сформировать у них двигательный стереотип, закрепить правильное положение рук при написании, снять сильное мышечное напряжение и развить чувство самоконтроля» (21, с. 46).  
Коррекционную работу он рассматривает в виде следующих этапов:

- Сопоставление звука и буквы. Необходимо восстановление ассоциативной связи между буквами и звуками и актуализация графемы. - Зрительно-пространственный анализ буквы. Эффективность данного этапа будет связана сформированностью у ребенка зрительного и пространственного восприятия.

- Написание буквы.

Р.Е. Левина выделила принципы логокоррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников в общеобразовательных школах (16):

1. Патогенетический принцип (принцип учёта механизма данного нарушения). Виды нарушений письма зависят от нарушенного механизма, поэтому основная задача при коррекции дисграфии является его устранение и формирование психических функций, которые отвечают за нормальное функционирование операций письма.

2. Принцип учета зоны «ближайшего развития». Логокоррекционная работа по исправлению нарушений письма должна протекать постепенно. Выполнение заданий может проходить с незначительной помощью педагога.

3. Принцип системного подхода. Формирование письма должно проходить с использованием различных методов, направленных на преодоление одного нарушения (дефекта). Так выбор методики должен определяться целью, задачами и общим местом логопедического занятия в системе коррекционной работы (30).

4. Принцип деятельностного подхода. Письмо это многоуровневая деятельность, которая включает в себя большое количество операций и по



мере их автоматизации создается целостная структура этой деятельности. Основное внимание следует уделить операциональному компоненту речевой деятельности (7).

5. Принцип поэтапного формирования психических функций. При коррекции письма следует выделять определенные этапы работы логопеда. На каждом этапе речевой материал должен усложняться или же следует менять характер задания. Новые задания выдаются на простом речевом материале, затем он постепенно усложняется. Данные принципы должны быть учтены при выборе направлений коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста.

И. Н. Садовникова (30) среди ведущих направлений работы по коррекции дисграфии выделяет следующие (рис. 1.5):

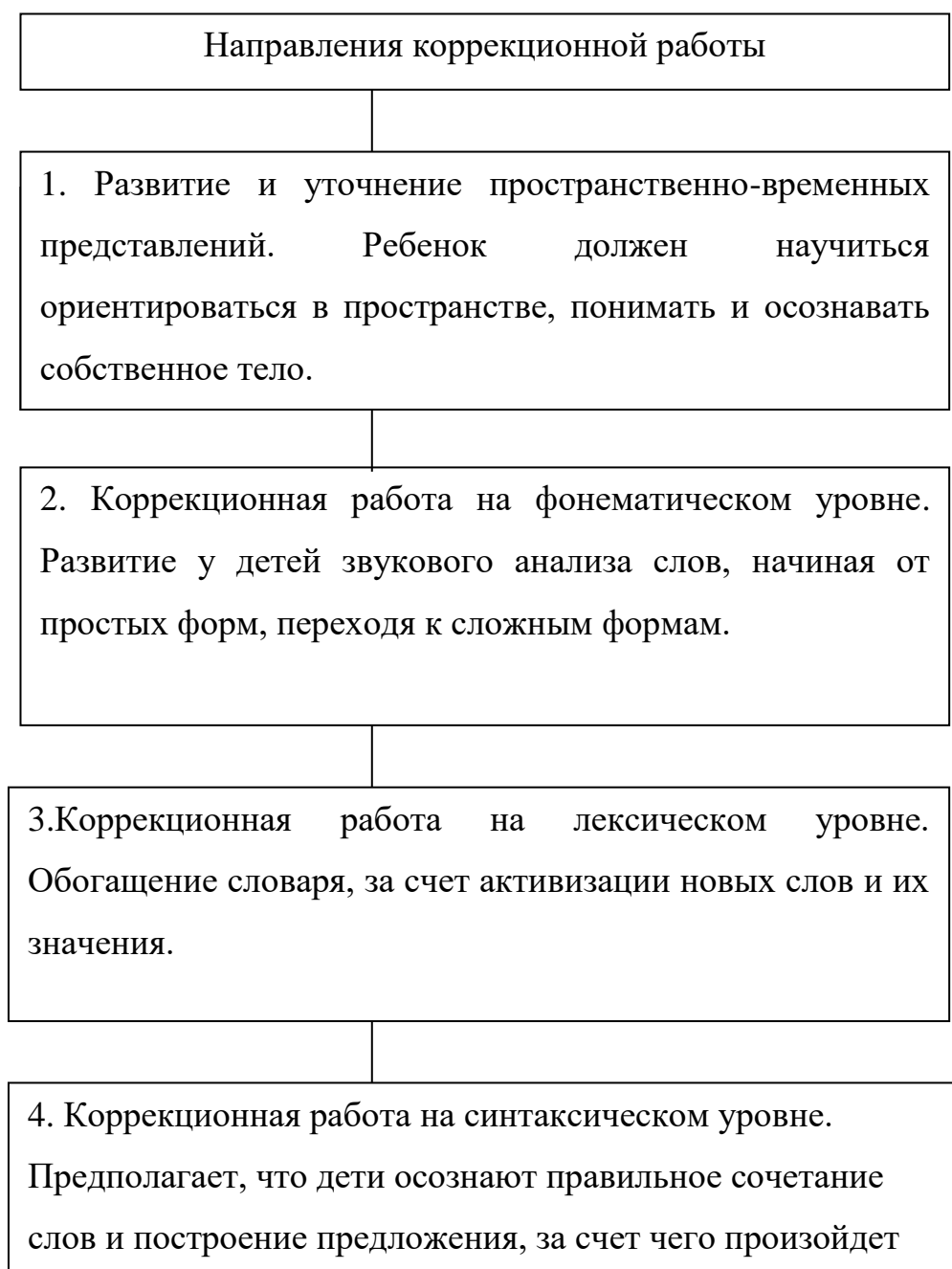


Рис.1.5. Направления коррекционной работы (по И.Н. Садовниковой)

Все существующие подходы и направления в работе по коррекции дисграфии у младших школьников направлены на совершенствование устной речи и языковых способностей детей. Л.П. Савина, Н.А. Бастуй, Н.Н. Волоскова, С.Л. Андреева говорили о том, что если логопедическую работу начать вовремя, это позволит правильно сформировать речевые функции и преодолеть дисграфию (30, 7, 9, 1).

Для каждого вида дисграфии существует определённый порядок коррекции нарушения письма, но методы работы остаются неизменными, так Л.С. Цветкова выделяет следующие методы (33):

- метод узнавания звуко-буквы;
- метод схемы слова;
- метод соотнесения начальной буквы со словом и картинкой;
- метод Эббингауза. (Слова с пропущенными буквами);
- метод исправления ошибок (зрительный);
- метод звуко-буквенного анализа;
- структурный метод.

Как уже говорилось, недостаточная сформированность самоконтроля разной степени выраженности присуща для письма большинства детей с ЗПР. Низкий самоконтроль при письме приводит к тому, что дети не замечают ошибок, в большинстве случаев, ни по ходу записи, ни при ее проверке. Ошибки, связанные с низким самоконтролем, достаточно трудно отличить от дисграфических, разве что такие ошибки не имеют стойкого и постоянного характера. У детей с недостаточным самоконтролем повторная запись текста отличается от предшествующей количеством ошибок, их местом в тексте и характером (18).

Так же следует отметить обучающихся с ЗПР, у которых дисграфия сочетается с низким самоконтролем при письме. Письменные работы таких детей насыщены различными ошибками, и логопед испытывает большие трудности в классификации характера нарушения письма и в выборе

основного направления педагогической коррекции. Логопедическое обследование данной категории обучающихся занимает значительно больше времени и требует неоднократного возвращения к выполнению детьми тех или иных заданий на проверку качества функционирования звеньев, обеспечивающих процесс письма.

Е.А. Логвинова утверждает, что «несформированность самоконтроля при письме также отрицательно влияет на сроки и эффективность логопедической работы по устранению дисграфии. Все это определяет необходимость формирования у младших школьников с ЗПР самоконтроля при письме. У учащихся с дисграфией формирование самоконтроля можно выделить как самостоятельное направление коррекции письменной деятельности. Следует подчеркнуть, что формированию самоконтроля в письме у детей с дисграфией должна предшествовать работа по овладению ими звукобуквенной символизацией, языковым анализом и синтезом структуры слов и предложений» (17, с.68).

Как отмечалось ранее, формирование самоконтроля при письме можно выделить самостоятельным направлением в работе по устранению дисграфии у обучающихся с ЗПР. Впрочем, следует помнить о том, что осознание допущенных ошибок также является важной задачей коррекции письменной деятельности у таких детей, ошибки которых в письме связаны только с низким самоконтролем. Для выполнения данной задачи рекомендуется проводить с учащимися, предшествующую формированию самоконтроля работу, по уточнению представлений детей о языковых единицах — предложении, слове и их составе. Пристальное внимание в данной работе стоит уделить ориентировке детей не только на более знакомый им звуковой, но и на зрительный образ слова.

После закрепления представлений младших школьников о структуре слов и предложений предлагается начать второй этап работы, а именно формирование контроля с помощью проверки записей предложений, текстов. Когда младшие школьники научатся осуществлять проверку текста без

опоры на карточку и молча, можно начинать третий этап — формирование контроля, непосредственно, в процессе выполнения письменных работ.

Таким образом, к направлениям, которые считаются традиционными в логопедической работе, по преодолению дисграфии у школьников с ЗПР можно отнести прежде всего устранение недостатков и недоразвития устной речи детей, а также недостатков познавательного развития.

### **Выводы по первой главе:**

Дисграфия – частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок.

Расстройства письма зачастую не только возникают на фоне недостаточности церебральных функций, но и сопровождаются когнитивными, невротоподобными и психоорганическими нарушениями.

Особенностями письма обучающихся с ЗПР являются устойчивые, характерные, повторяющиеся ошибки, которые без целенаправленного коррекционного вмешательства не исчезают. Связаны эти ошибки с недоразвитием всех психических процессов, а также речи. Именно поэтому, в необходимо проводить логопедическую работу по коррекции этих процессов, а именно: мышления, памяти, внимания, восприятия, речи

## **ГЛАВА 2. ОПРЕДЕЛЕНИЕ НАПРАВЛЕНИЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ОСВАИВАЮЩИХ НАЧАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ**

### **2.1 Организация и диагностический инструментарий изучения навыка письма у обучающихся с задержкой психического развития, осваивающих начальный уровень образования**

Изучив теоретическую часть по преодолению нарушений письма у обучающихся с ЗПР, осваивающих начальный уровень образования, мы перешли к выполнению экспериментальной части выпускной квалификационной работы, **целью** которой было: определить направления логопедической работы по преодолению нарушений письма у обучающихся с задержкой психического развития, осваивающих начальный уровень образования

Экспериментальной базой нашего исследования стало муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №47» г. Белгорода. В исследовании приняли участие 10 обучающихся третьего класса с задержкой психического развития, которые составили экспериментальную группу.

Для достижения поставленной цели были составлены следующие задачи:

1. Подобрать диагностический инструментарий для оценки навыка письма у обучающихся с ЗПР.
2. Определить уровень сформированности навыка письма у обучающихся с задержкой психического развития, осваивающих начальный уровень образования и описать его особенности.

3. Определить направления логопедической работы по преодолению нарушений навыка письма у обучающихся с ЗПР и разработать методические рекомендации к их реализации.

Диагностический материал, направленный на выявление уровня сформированности навыков письма, был подобран на основе методических рекомендаций Е.А. Логиновой.

Детям были предложены следующие задания:

- записать под диктовку строчные и прописные буквы;
- записать под диктовку слоги;
- списать печатный текст;
- написать диктант.

Задание 1:

Обучающимся предлагалось записать под диктовку следующие строчные и прописные буквы

а) строчные буквы: п, и, ш, т, м, щ, з, ц, е, г, л.

б) прописные буквы: Г, З, Д, Р, Н, К, Ч, У, Е, Т, Ц П.

Задание 2:

Детям необходимо было написать под диктовку следующие слоги: ас, мо, осе, лы, ри, але, яр.

Для оценки результатов обследования процессов письма по слуху была

использована трехбалльная система оценок:

«3 балла» - записывает все буквы и слоги;

«2 балла» - допускает 1-2 ошибки;

«1 балл» - допускает 3 и более ошибок.

Задание 3:

Детям предлагалось списать текст рукописными буквами с печатного образца:

## НОЧЬЮ В ЛЕСУ

Ночь. Жители леса спешат на добычу. Волк вышел из чащи и побрёл к деревне. Из норы вылезла лисица. В глубине леса собрались зайцы. Кругом тишина. Только лёгкий ветер качает вершины сосен.

Для оценивания процесса списывания была использована трёхбалльная

система оценок:

«3 балла» – выполнено без ошибок, либо допущена 1 ошибка;

«2 балла» – допущено 2-3 ошибки;

«1 балл» – допущено 4 и более ошибок.

Задание 4:

Для написания обучающимся предлагался диктант:

Дети гуляли на лугу. Серёжа и Лера собирали цветы. Саша рвал щавель. У Миши сачок. Он ловит бабочку. Пора обедать. Дети идут домой.

Для оценивания диктанта была использована трёхбалльная система оценок:

«3 балла» – выполнено без ошибок, либо допущена 1 ошибка;

«2 балла» – допущено 2-3 ошибки;

«1 балл» – допущено 4 и более ошибок.

Уровень сформированности навыков письма вычислялся по следующим критериям:

«0-4 балла» -низкий;

«5-7 баллов» -ниже среднего;

«8-10 баллов» - средний;

«11-12 баллов» - высокий.

## 2.2. Анализ результатов изучения навыка письма

Результаты выполнения обучающимися с ЗПР предложенных заданий представлены в сводной таблице 2.1.

**Таблица 2.1.**

### Результаты выполнения обучающимися с ЗПР предложенных заданий

Испытуемые	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Итог
Алина А.	2	2	2	2	8
Миша Б.	3	3	2	2	10
Артур Г.	2	2	2	1	7
Надя Д.	2	3	3	2	10
Настя К.	2	3	2	2	9
Саша Л.	3	2	2	2	9
Ксюша Л.	3	3	1	2	9
Витя Р.	3	3	2	2	10
Давид С.	3	3	3	1	10
Кирилл Т.	2	1	1	1	5
Средний балл	2,5	2,5	2	1,7	

Высокий уровень- 0 человек- 0%

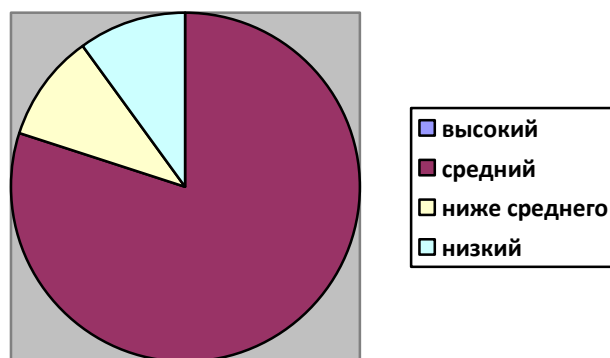
Средний уровень-8 человек- 80%

Ниже среднего-1 человек- 10%

Низкий уровень- 1 человек- 10%

Данные результаты подтверждает рис.1.7





**Рис. 1.7. Результаты выполнения обучающимися с ЗПР предложенных заданий**

В ходе качественного анализа записи букв и слогов у обучающихся выявлены следующие ошибки: были замечены замены букв, которые обозначают парные звонкие и глухие согласные звуки; замены букв, которые обозначают свистящие, шипящие и сонорные ([Р], [Л]) звуки. Обучающиеся путают печатные и письменные, строчные и прописные буквы. В процессе письма испытуемые опираются на неправильное произношение звуков, а следовательно, это отражается на письме.

При обследовании списывания текста рукописными буквами с печатного образца и при диктанте у обучающихся отмечаются наибольшее количество ошибок при написании диктанта. Выявлены следующие ошибки: замены, пропуски букв, слогов и слов. Обучающиеся путают печатные и письменные, строчные и прописные буквы. Наблюдается проблема в ориентировке на листе: не удерживают строку (буквы выше и шире).

Обучающиеся не дописывают элементы букв. Отмечается слитное написание слов в предложениях. Обучающиеся совершают ошибки в расстановке пунктуационных знаков.

В работах нами были отмечены смешения и замены букв, которые обусловлены акустико-артикуляционным сходством звуков:

- звонких и глухих согласных (обедать – обетать, побрел – попрел,);
- свистящих и шипящих согласных (щавель – савель)

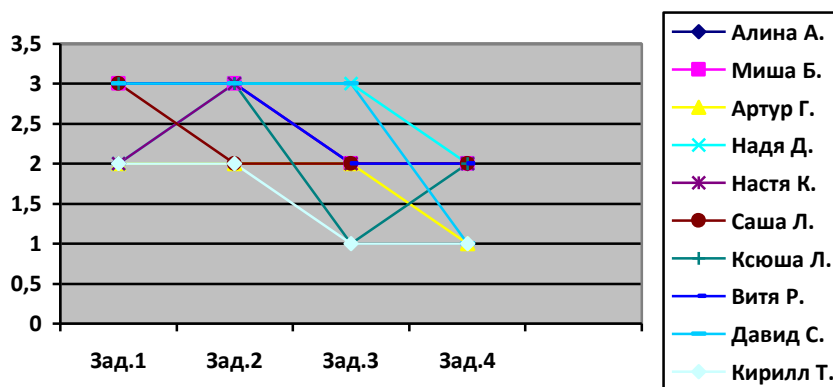
- заднеязычных согласных (к-х, г-х, включая их мягкие пары):
- твердых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных букв (по вертикали) между собой: гласная буква 2 ряда на гласную 1 ряда («сачёк» вместо «сачок»).

Моторные ошибки, у данных обучающихся, отражаются в лишних элементах при воспроизведении букв, нелописывании некоторых элементов букв. В работах присутствуют смешения оптически сходных букв, неправильное начертание букв, недостаточная точность передачи графического образа буквы.

Зрительно-пространственные ошибки прослеживаются в виде зеркального отражения букв, неточного оформления рабочей строки.

Также, в работах обучающихся присутствуют ошибки языкового анализа и синтеза.

В ходе исследования мы выяснили, что наиболее сложным заданием для обучающихся оказалось задание № 4 (рис.1.8.)



**Рис. 1.8. Особенности выполнения предложенных заданий**

Следовательно, анализ полученных данных показал, что высокий уровень сформированности навыка письма отсутствует у учащихся с ЗПР данного класса, средний уровень имеют 80 % детей, 10% имеют уровень ниже среднего и низкий уровень имеют 10% обучающихся.

Таким образом, основываясь на данных обследования, мы выявили необходимость логопедической работы по преодолению нарушений письма у обучающихся с ЗПР, осваивающих начальный уровень образования.

### **2.3. Методические рекомендации по преодолению нарушений письма у обучающихся с задержкой психического развития, осваивающих начальный уровень образования**

На основе проведенного обследования, нами были разработаны методические рекомендации.

Логопедическая работа над письмом обучающихся с ЗПР должна осуществляться основываясь на следующие принципы:

1. Взаимосвязь развития речи и всех психических процессов. Так как у детей с ЗПР ведущим нарушением является недоразвитие познавательной сферы, то вся работа должна быть направлена именно на развитие всех мыслительных операций: обобщение, анализ, синтез и т.д.

2. Патогенетический принцип. Главной задачей логопедической работы является коррекция механизма, который нарушен, формирование тех психических функций, которые обеспечивают нормальное функционирование операций письма.

3. Принцип учета зоны ближайшего развития. Процесс развития психических функций, при коррекции дисграфии, должен осуществляться постепенно, опираясь на зону ближайшего развития этой функции.

4. Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы (на начальных этапах работы). В основе данного принципа лежит представление о речи как сложной функциональной системе, а также умение сложной структуре психических функций.

5. Принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений письма. При одном и том же виде дисграфии уровень недоразвития тех и ли иных функций, степень выраженности письменных нарушений может быть разной.

6. Принцип комплексности. Логопедическое воздействие при логопедической работе по коррекции нарушений письма осуществляется на весь комплекс речевых нарушений

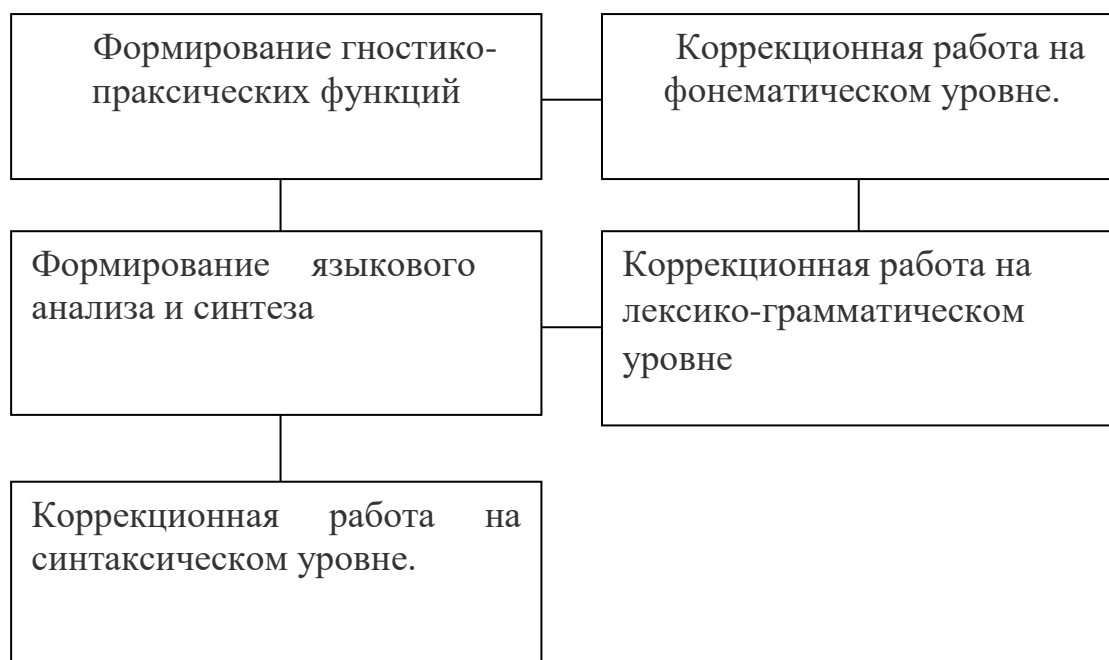
7. Принцип системности. Коррекция каждого вида дисграфических ошибок должен осуществляться на основе использования системы методов.

8. Принцип деятельностного подхода. Процесс письма необходимо рассматривать как сложную многоуровневую деятельность, которая включает большое количество операций.

9. Принцип поэтапного формирования психических функций. В процессе логопедической работы по коррекции дисграфических ошибок необходимо минимальное введение трудностей, так как эти нарушения связаны с «поломкой» нормального психофизиологического механизма осуществления речевой деятельности. Основываясь на это, на каждом логопедическом занятии необходимо усложнять либо речевой материал, либо характер задания.

10. Онтогенетический принцип. В процессе формирования функций, которые обеспечивают овладение письмом, необходимо учесть все этапы и последовательность их формирования в онтогенезе.

С учетом перечисленных выше принципов, мы можем выделить основные направления логопедической работы по преодолению нарушений письма у обучающихся с ЗПР (рис 1.9):



### Рис. 1.9. «Направления логопедической работы при дисграфии»

При проведении коррекционно-развивающих занятий ведущим направлением в коррекционной работе с обучающимися данной группы было формирование языкового анализа и синтеза.

Одной из важнейших задач в коррекции дисграфим у всех обучающихся являлась выработка навыков количественного, позиционного и порядкового анализа и синтеза слов в предложении.

Умение определять последовательность, количество и место слов в предложении формировалось при выполнении следующих заданий:

- составить графическую схему предложения и придумать по ней предложение;
- определить место слов в предложении (какое по счету указанное слово);
- выделить предложение из текста с определенным количеством слов;
- увеличить количество и слов в предложении;
- придумать предложение по сюжетной картинке и определить в нем количество слов;
- придумать предложение с определенным количеством слов;

Работа по развитию фонематического анализа и синтеза проводилась в определенной последовательности:

1. Выделение звука на фоне слова, то есть определение наличия звука в слове. Например, определить, есть звук [к] в словах «дом», «сом», «кот», «репка», «пол», «собака».

2. Вычленение звука в начале и в конце слова. Определить первый и последний звук, а также его место (начало, середина, конец). Например, определить, какой первый звук в слове «кочка», последний звук в слове «книга»; определить место звука [м] в слове «камыш» (начало, середина, конец слова).

3. Определение последовательности, места и количества звуков по отношению к другим звукам.

Логопедическая работа по обогащению и развитию лексики, грамматического строя речи должна строиться с учетом особенностей формирования словаря обучающихся данной группы. Коррекционное воздействие было направлено на:

- совершенствование денотативного значения слов (при соотнесении произнесенных экспериментатором слов с названиями картинок и называние предметных картинок);

- развитие структурного компонента лексического значения слов; подбор синонимов и антонимов; составление предложений;

- развитие сигнификативной функции лексического значения слов.

В процессе логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи следует использовать различные упражнения и игры, которые направлены на развитие объема и качества номинативного словаря, умения называть действие по предъявленному предмету, подбирать определения к слову, обозначающему предмет, выделять и объяснять переносные значения словосочетаний и предложений.

Одним из важнейших направлений логопедической работы над данным нарушением является развитие умения определить родственные слова и производить морфологический анализ слов. На основе закономерностей овладения детьми грамматическими знаниями, умениями и навыками мы использовали следующие задание и упражнения: определение «лишнего» слова, отбор родственных слов (из ряда слов, предложения, текста), подбор родственных слов; нахождение общих морфем в словах; морфологический анализ слов.

Обогащение словаря, развитие функции словоизменения и словообразования осуществляется в тесной связи с освоением структуры предложения. Работа над предложением учитывает последовательность появления различных его типов в онтогенезе. Работа над предложением должна быть построена по следующему плану:

1. Двусоставные предложения, включающие существительное в именительном падеже и глагол 3-го лица настоящего времени (*Дерево растет*).

2. Другие двусоставные предложения.

3. Распространенные предложения из 3-4 слов: существительное, глагол и прямое дополнение (*Девочка моет куклу*); предложения типа: *Бабушка дает ленту внучке*; *Солнце светит ярко*. В дальнейшем даются более сложные предложения.

В ходе исследовательской работы нами был составлен банк дидактических игр для преодоления нарушений письма (таб. 2.4).

**Таблица 2.4**

**Банк дидактических игр для преодоления нарушений письма**

Направление работы	коррекционной	Примеры дидактических игр
Формирование дифференциаций	фонематических	«Рассели животных», «Собери цветок», «Цепочка слов
Формирование навыка слогового анализа и синтеза	звуко-	«Магазин», «Прошагай слово», «Почтальон», «Игра с мячом»
Формирование представлений	фонематических	«Волшебный круг»
Развитие лексико-грамматической стороны речи и связной речи		«Веселая улитка», «Сочинялки», «Паравозик»
Развитие моторных функций		«Футбол», «Красочные квадраты»
Развитие пространственных функций	оптико-	«Найди букву», «Кватропалии (крестики-нолики)», «Сказочные буквы», «Буква сломалась»
Развитие мышления, памяти	внимания,	«Красочные квадраты», «Фигуры», «Чего не стало», «Квартира», «Мультфильм», «Рифмы»

Следуя данным рекомендациям, в условиях специально организованного обучения дети с ЗПР способны дать значительную динамику в развитии и усвоить многие знания и навыки.

#### **Выводы по второй главе:**

В ходе практического экспериментального исследования было установлено, что у обучающихся с ЗПР навыки письменной речи развиты недостаточно: 80% продемонстрировали средний уровень, у 10% выявлен уровень ниже среднего и у 10% низкий. Особые трудности у детей вызвало написание диктанта.

На основе полученных данных и анализа научно-методической литературы мы определили принципы логопедической работы, а также составили банк игр и упражнений, которые помогут преодолеть проблемы овладения письмом у обучающихся с ЗПР. Их использование возможно, как в логопедической работе, так и родителями дома.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Задержка психического развития (ЗПР) – это незрелость психических функций, вследствие медленного созревания головного мозга, вызванного воздействием на него ряда неблагоприятных факторов.

Дети с задержкой психического развития до начала обучения грамоте зачастую не приобретают умения сравнивать предметы по величине, по форме, испытывают трудности в ориентировке пространственного расположения предметов по отношению друг к другу. Именно поэтому детям сложно усвоить тонкие различия в начертании сходных оптически букв. Это является одной из важнейших предпосылок возникновения оптической дисграфии у данной категории детей.

При данном нарушении процесса письма дети с задержкой психического развития не узнают отдельные буквы, не соотносят их с определенными звуками. Однако, в различные моменты буквы по-разному воспринимаются детьми и вследствие недоразвития зрительного восприятия на письме они смешиваются. У младших школьников с задержкой психического развития наблюдаются и тяжелые случаи оптической дисграфии, при которой письмо слов невозможно, дети пишут лишь отдельные буквы. Также отмечаются случаи зеркального написания, при котором буквы, слова, отдельные элементы букв пишутся справа налево, однако, данные симптомы зачастую наблюдаются у левшей. Необходимо отметить, что оптическая дисграфия не связана с состоянием устной речи ребенка с задержкой психического развития.

Проведенное нами экспериментальное исследование позволило подтвердить, что у обучающихся с ЗПР навыки письма сформированы недостаточно: 80% продемонстрировали средний уровень, у 10% выявлен уровень ниже среднего и у 10% низкий. Особые трудности у детей вызвало написание диктанта.

На основе теоретического анализа литературы и проведенного практического исследования нами были разработаны методические рекомендации по преодолению нарушений письма у обучающихся с ЗПР.

Мы определили принципы логопедической работы, а также составили банк игр и упражнений, которые помогут преодолеть проблемы овладения письмом у обучающихся с ЗПР. Их использование возможно, как в логопедической работе, так и родителями дома.

В качестве основных рекомендации к организации коррекционной работы мы определили следующие:

1. Учет индивидуальных и личностных особенностей детей в ходе развивающей и обучающей деятельности. Работоспособность у детей с ЗПР на занятии длится 15-20 минут.

2. Подбор таких заданий, которые будут максимально возбуждать активность ребенка и пробуждать у него потребность в познавательной деятельности.

3. Использование многократных указаний, упражнений.

4. Повторное объяснение материала и подбор дополнительных заданий.

5. Коррекционный материал должен преподноситься небольшими дозами.

6. Усложнять предлагаемый материала следует постепенно.

7. Переключение внимание ребенка между различными видами деятельности в процессе занятий.

8. Использование на занятиях яркого раздаточного материала и игровых моментов.

9. Проявление большого такта со стороны учителя. Говорить с ребёнком следует мягким, доброжелательным тоном и поощрять его за малейшие успехи.

10. Поэтапное обобщение проделанной на занятии работы.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Андреева, С.Л. Коррекционно-логопедическая работа с детьми дисорфографиками / С. Л. Андреева // Учитель-ученик; проблемы, поиски, находки. – 2003. – №43. – С. 76-84
2. Андрэ, Н. Практическая психология цвета / Н. Андрэ, С. Некрасова. - М.: ПрофитСтайл, 2018. - 224 с.
3. Аристова, Т. А. Коррекция нарушений письменной речи: учебно-методическое пособие / под ред. Н. Н. Яковлева. – СПб.: КАРО, 2007.–208 с.
4. Ахутина, Т. В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / под ред. М. Г. Храковской. – СПб.: Изд. Акционер и К., 2004. –246 с.
5. Ахутина, Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. - СПб.: Питер, 2008.–320 с.
6. Бастуй, Н. А. Нейропсихологический анализ причин школьной неуспеваемости / Н. А. Бастуй // Тезисы докладов 1 Международной конференции памяти А. Р. Лурия / Под ред. Е. Д. Хомской. – М.: МГУ, 1997.
7. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии.— М., 1973.
8. Волоскова, Н. Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов / Н. Н. Волоскова // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие/ под общ. ред. канд. пед. наук, доцента О.Б. Иншаковой. – М.: Московский психологосоциальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001 – С. 193-199
9. Выготский, Л.С. Предистория письменной речи // Умственное развитие детей в процессе обучения: Сборник статей / Л. С. Выготский. – М.–Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. – С. 73-95
10. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Психология как

объективная наука. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО Модек, 1998. – С. 272-317

11. Гуревич, П.С. Политическая психология: Учебник для бакалавров / П.С. Гуревич. - М.: Юрайт, 2017. - 565 с.

12. Деркач, А.А. Политическая психология: Учебник для бакалавров / А.А. Деркач, Л.Г. Лаптев. - М.: Юрайт, 2016. - 591 с.

13. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : Учебно-методическое / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с

14. Котова, И.Б. Общая психология: Учебное пособие / И.Б. Котова, О.С. Канаркевич. - М.: Дашков и К, Академцентр, 2016. - 480 с

15. Лалаева, Р.И. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений письма и чтения у младших школьников : учебнометодическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб: Образование, 1997. – 172 с

16. Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / – М., АПН РСФСР, 1961. – 310 с

17. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Е.А. Логинова. - СПб. : Детство-Пресс, 2004. - С. 64.

18. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологического письма. Письмо и речь / А. Р. Лурия. – М. : ИЦ «Академия», 2002. – 77 с

19. Макарова, И.В. Общая психология: Краткий курс лекций / И.В. Макарова. - М.: Юрайт, 2016. - 182 с.

20. Маклаков, А.Г. Общая психология: Учебник для вузов / А.Г. Маклаков. - СПб.: Питер, 2017. - 583 с.

21. Мисаренко, Г. Г. Коррекционно-развивающие технологии в работе логопеда общеобразовательной школы / Г. Г. Мисаренко // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 4-10.

22. Немов, Р.С. Общая психология. В 3-х т. Т. 3. Психология личности: Учебник / Р.С. Немов. - М.: Юрайт, 2016. - 739 с.

23. Немов, Р.С. Общая психология. В 3-х т. Общая психология: Учебник / Р.С. Немов. - М.: Юрайт, 2017. - 2472 с.
24. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. - М.: Издательский центр «Академия», 2002.—480 с.
25. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. – Спб.: СОЮЗ, 2001 – 286 с.
26. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов факультетов психологии. — СПб.: Речь, 2003.—432с.
27. Рамендик, Д.М. Общая психология и психологический практикум / Д.М. Рамендик. - М.: Форум, 2016. - 304 с.
28. Рассказова О. А. Особенности нарушений навыков письма у младших школьников с задержкой психического развития / О. А. Рассказова, В. А. Дегальцева // Научные исследования: теория, методология и практика: материалы И. В. Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 января 2018 г.) / редколлегия: О. Н. Широков [и др.] - Чебоксары: ООО ГТК «Интерактив плюс», 2018. - С. 112-113
29. Савина, Л. П. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников : пособие для родителей и педагогов / Л. П. Савина – М.: АСТ, 1999. – 48с
30. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. – М., 2011.
31. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М. : Владос, 1997. – 256 с.
32. Семаго Н.Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — М. : АРКТИ, 2000. — 207 с.

33. Тригер Р.Д. Подготовка к обучению грамоте: Пособие для учителя — Смоленск: ООО Изд-во "Ассоциация XXI век", 2000. — 80 с.: ил.

34. Яструбиннская, Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Е. А. Яструбиннская // Логопедия. — 2004. — №2. — С.60-70

