



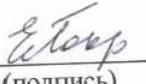
АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

СПРАВКА
О результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы Факультет, кафедра, номер группы	Зуева Лилия Тахировна Институт специального образования, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, группа ЛГП-1942z
Название работы	«Преодоление нарушений письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития на логопедических занятиях в общеобразовательной школе»
Процент оригинальности	58
Дата	02.02.2022
Ответственный в подразделении	 (подпись) <u>Покрас Е.А.</u> (ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы

Тема ВКР: Преодоление нарушений письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития на логопедических занятиях в общеобразовательной школе.

Обучающийся Зуева Лилия Тахировна при работе над ВКР проявил себя следующим образом:

1. Уровень самостоятельности и ответственности

Проявила достаточный уровень самостоятельности и ответственности: самостоятельно предложила тему исследования, разработала программу исследовательской работы.

2. Уровень предметной подготовки обучающегося

Знает основные показатели развития устной и письменной речи, умеет подбирать методики для проведения обследования устной речи и письма у школьников, владеет базовыми навыками интерпретации эмпирических результатов и оказания логопедической помощи детям с задержкой психического развития.

3. Замечания и рекомендации

Какие еще нарушения письменной речи могут встречаться у школьников с задержкой психического развития (помимо дисграфии)?

Какие логопедические заключения были сформулированы испытуемым на основании анализа результатов обследования устной речи?

Какие формы дисграфии были выявлены у школьников с ЗПР (помимо регуляторной дисграфии)?

Каким образом преодолевалась регуляторная дисграфия у детей в ходе обучающего эксперимента?

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

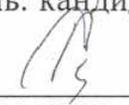
Выпускная квалификационная работа Зуевой Лилии Тахировны соответствует требованиям, может быть представлена к защите и заслуживает положительной отметки.

Ф.И.О. руководителя ВКР: Филатова Ирина Александровна

Должность: заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание: доцент

Уч. степень: кандидат педагогических наук

Подпись  (Филатова И.А.)

Дата 07.02.2022

РЕЦЕНЗИЯ

на выпускную квалификационную работу

обучающегося гр. ЛГП-1941z Зуевой Лилии Тахировны

Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

Магистерская программа «Логопедия»

Тема ВКР: Преодоление нарушений письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития на логопедических занятиях в общеобразовательной школе

1. Актуальность исследования связана с проблемами определения методов диагностики и коррекции письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР).

2. Научная и практическая значимость ВКР обусловлена сложностью определения современных подходов к выбору методов диагностики и коррекции письменной речи у младших школьников с ЗПР на логопедических занятиях в общеобразовательной школе.

3. Общая грамотность и качество оформления замечаний не вызывает: работа оформлена грамматически и стилистически грамотно, в соответствии с предъявляемыми требованиями.

4. Вопросы и замечания:

1) Во Введении ВКР выдвинута гипотеза, однако из Заключения не ясно, доказана ли она.

2) Чем отличаются понятия «письмо» (нарушения письма) и «письменная речь» (нарушения письменной речи)? В тексте работы они используются не всегда последовательно.

5. Общая оценка работы. ВКР Зуевой Л.Т. соответствует структуре жанра: в 1 главе последовательно и обоснованно раскрываются основные теоретические положения темы исследования, подробно анализируется терминологический аппарат исследования, выводы по главе соответствуют содержанию.

Во 2 главе описана организации констатирующего эксперимента (логопедического обследования письменной речи), в ходе которого выявляются особенности овладения навыками письма младшими школьниками с ЗПР. Тщательный количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента позволил автору обоснованно определить направления коррекционной работы.

Материалы 3 главы и хорошо оформленных Приложений наглядно демонстрируют высокую степень овладения профессиональными навыками магистранта в организации коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития на логопедических занятиях в общеобразовательной школе.

Анализ работы позволяет сделать выводы о сформированности основных профессиональных компетенций магистранта. ВКР Зуевой Лилии Тахировны заслуживает **высокой** оценки.

Сведения о рецензенте:

Ф.И.О. Л. В. Христолюбова

Должность: доцент

Место работы: кафедра теории и методики обучения лиц с ОВЗ ИСО УрГПУ

Уч. звание: канд. филол. наук. **Уч. степень:** доцент

Подпись _____

Дата 02.02.2022

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Преодоление нарушений письменной речи у младших школьников
с задержкой психического развития на логопедических занятиях
в общеобразовательной школе**

Выпускная квалификационная работа
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав.кафедрой
логопедии и клиники дизонтогенеза
к.п.н., профессор И. А. Филатова

дата

подпись

Исполнитель:
Зуева Лилия Тахировна
обучающийся группы ЛГП-1942z
заочного отделения

подпись

Научный руководитель:
Филатова Ирина Александровна
к.п.н., профессор

подпись

Екатеринбург 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	9
1.1. Характеристика развития устной и письменной речи младших школьников с задержкой психического развития	9
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	15
1.3. Основные понятия инклюзивного образования.....	21
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	28
2.1. Цель, принципы и задачи констатирующего эксперимента.....	28
2.2. Методики проведения логопедического обследования письменной речи обучающихся с задержкой психического развития в рамках констатирующего эксперимента	29
2.2.1. Обследование уровня сформированности экспрессивной речи у младших школьников с задержкой психического развития	29
2.2.2. Обследование уровня сформированности импрессивной речи у младших школьников с задержкой психического развития	30
2.2.3. Обследование письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития	31
2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	32
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	48
3.1. Цель, принципы, задачи, этапы логопедической работы по коррекции	

нарушений письменной речи у экспериментальной группы младших школьников с задержкой психического развития	48
3.2. Методики коррекции письма младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования	51
3.3. Контрольный эксперимент и анализ результатов.....	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	68
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	72

ВВЕДЕНИЕ

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

Термины «задержка психического развития» и «школьная неуспеваемость» тесно между собой связаны, хотя являются неравнозначными. М. С. Певзнер, Т. А. Власова, В. И. Лубовский отмечали в своих исследованиях, что низкий уровень развития аналитико-синтетической деятельности (операций сравнения, обобщения), перцептивных процессов, внимания, снижение памяти, незрелая эмоционально-волевая сфера у детей с задержкой психического развития влекут за собой своеобразие речевого развития обучающихся данной категории на начальном этапе обучения в школе. Исследователи отмечают: недостаточность динамической организации речи, выраженную в трудностях развернутого высказывания, низкой речевой активности у детей, ограниченный словарь, примитивные грамматические конструкции, непонимание значений слов. Нарушения в развитии познавательной деятельности и недостатки в развитии устной речи – главные факторы неуспеваемости детей с задержкой психического развития и напрямую определяют, в частности, проблемы изучения русского языка учащимися рассматриваемой категории.

В настоящий момент из-за повышенных требований к начальному образованию, важными становятся психолого-педагогические проблемы, связанные с подготовкой детей для обучения в школе. Успех обучения в школе напрямую связан от овладения навыками письма. Решение этой проблемы является очень важным для младших школьников с задержкой психического развития.

Коррекционная работа по преодолению нарушений процесса письма у

детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития должна быть ориентирована на индивидуально-психологические особенности ребенка и построена с их учетом – это одно из ведущих направлений в психолого-педагогическом и логопедическом сопровождении детей с задержкой психического развития. Решение этой проблемы подготавливает школьников с данным нарушением к успешной социализации в обществе.

Для достижения наибольшего результата психолого-педагогического логопедического сопровождения по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития необходима своевременная диагностика и изучение особенностей проявления нарушений письменной речи у обучающихся начальных классов с задержкой психического развития.

Таким образом, тема исследования: «Преодоление нарушений письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития на логопедических занятиях в общеобразовательной школе» является *актуальной*.

Объект исследования – письменная речь у младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования – предполагается, что логопедическая работа по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования будет эффективной, если ее содержание будет учитывать характер речевых нарушений и состояние высших психических процессов у детей данной категории, а также, если будут соблюдены следующие условия:

- своевременное выявление проблем в усвоении норм письменной речи;

- правильный подбор методик коррекционной работы, учитывающий индивидуальные особенности и возможности детей;
- систематичность и последовательность логопедических занятий;
- комплексное сопровождение детей с задержкой психического развития с включением всех специалистов (учителя, педагога-психолога, учителя-логопеда), а также родителей.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально апробировать содержание логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

Исходя из поставленной цели и выдвинутой гипотезы нами были определены следующие *задачи*:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по вопросам исследования и охарактеризовать особенности устной и письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития; изучить психолого-педагогическую характеристику детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

2. Выбрать способы диагностики состояния письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития;

3. Подобрать методики проведения логопедического обследования письменной речи обучающихся с задержкой психического развития в рамках констатирующего эксперимента;

4. Экспериментально апробировать и проанализировать эффективность выбранных методик преодоления нарушений письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития.

5. Сопоставить и проанализировать результаты экспериментальной группы обучающихся с задержкой психического развития для выявления динамики обучения и эффективности коррекционной работы.

В соответствии с целью и задачами работы в исследовании

применялись следующие *методы*:

- теоретические (изучение и анализ научно-методической литературы по проблеме исследования);
- эмпирические (педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов педагогического эксперимента).

Практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут быть применены в работе логопедов, педагогов начальной школы, психологов, изучающих и занимающихся проблемой задержки психического развития у детей, и родителями, воспитывающими детей с задержкой психического развития.

Методологические и теоретические основы исследования:

- системный подход к анализу речевых нарушений (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. Н. Леонтьев, Р. Е. Левина, З. А. Репина, Г. В. Чиркина);
- изучение взаимосвязи особенностей устной речи и других психических функций со специфическими нарушениями письма у обучающихся (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия);
- изучение механизмов нарушения письма (А. Н. Корнев, Р. Е. Левина, О. Б. Иншакова);
- изучение коррекции нарушений письма у обучающихся образовательных школ (И. Н. Садовникова, А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина).

Педагогический эксперимент проводился на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения основной общеобразовательной школы № 26, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы. В эксперименте приняли участие 10 обучающихся 4 класса, имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии, согласно которого детям рекомендовано обучение по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.1).

Структура выпускной квалификационной работы. Выпускная

квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

1.1. Характеристика развития устной и письменной речи младших школьников с задержкой психического развития

Речь – способность выражать свои мысли с помощью языковых средств. Формирование речи у ребенка происходит постепенно, в несколько этапов, одновременно с взрослением и приобретением различных навыков.

М. Ф. Фомичева [49] отметила, что нормальное развитие речи возможно только тогда, когда кора головного мозга созрела, а также органы чувств: зрение, слух, осязание, обоняние. Речеслуховой и речедвигательный анализаторы должны быть сформированы без патологий – это немаловажный фактор. Для гармоничного развития речи и движения ребенку необходимы: регулярное общение, яркая цветовая гамма в окружающей обстановке, достаточное количество наглядного материала для развития воображения. Если все вышеуказанное отсутствует, то физическое и психическое развитие ребенка задерживается.

Изучение научной литературы показывает, что авторы описывают поэтапное формирование речи:

- Гвоздев А. Н. выделил последовательность становления речи и рассмотрел их в ряде периодов [8, с.8].

- Розенгард-Пупко Г. Л. выделил два этапа: подготовительный этап – до 2-х лет, и этап самостоятельного оформления речи – после 2-х лет [40].

- Леонтьев А. А. [25] определил четыре этапа становления речи: первый этап – подготовительный – до 1 года; второй этап – преддошкольный – до 3 лет; третий этап – дошкольный – до 7 лет; четвертый этап – школьный

период. Несомненно, все эти этапы не имеют четких возрастных границ. Каждый из них плавно переходит в следующий. Чтобы вовремя увидеть у ребенка отклонения в развитии, необходимо правильно установить каждый из этапов речевого развития.

Для своевременного и правильного процесса речевого развития детей, требуются условия. Ребенок должен:

- быть здоровым и соматически и психически;
- иметь нормальные умственные способности;
- иметь нормальные зрение и слух;
- обладать достаточной психической активностью;
- иметь желание общаться;
- окружение, в котором ребенок растет и развивается, не должно иметь патологий в речи.

Своевременное и правильное развитие речи ребенка помогает ему поэтапно расширять словарный запас, учить новые понятия, обогащать знания об окружающем мире.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что развитие речи напрямую зависит от развития умственных способностей.

Речь детей с задержкой психического развития пригодна для повседневного общения, но дети не могут грамотно выражать свои мысли, их речь несвязна, в ней нет логики, выразительности и часто речь бывает непонятна окружающим. Фонематический слух плохо развит, словарь и грамматические конструкции бедны.

К. Д. Ушинский писал: «Хороший, ясный выговор, такой, чтобы каждый из звуков был слышен, и чуткое ухо в различении этих звуков – вот главное основание правописания». Для того, чтобы ребенок грамотно писал очень важно соблюсти минимум два условия: бездефектное произношение всех звуков, и развитое умение различать звуки на слух, так как фонематическая недостаточность влечет ошибки по замене согласных, похожих по артикуляционным и акустическим признакам: *г-к, в-ф, д-т, з-с*,

б-п, ж-ш, р-л, ц-ч, ч-щ, ц-с, м-н.

Процесс обучения письму – составная часть всего содержания обучения родному языку в начальных классах. Письменная речь, также как и устная, представляет собой экспрессивный вид речевой деятельности и выражается в фиксации определенного содержания графическими (письменными) знаками [38, с.55].

Усвоение правил правописания – сложный психический процесс, для которого необходим ряд умений: отвлекаться от конкретного содержания, видеть сходства и различия, находить общие закономерности и на их основе делать определенные выводы, обобщения. Все эти умения оказывают влияние на выработку ассоциаций орфографического рода [42, с. 168]. «Причины распространенности у детей с задержкой психического развития трудностей овладения письмом и возникновения стойкого нарушения письма множественны, все они сочетаются друг с другом. Основная причина неготовность (физиологическая, психологическая и социально-личностная) детей младшего школьного возраста к овладению сложным произвольным навыком письма» [29 с.51].

Из-за неуспеваемости детей в начале обучения в общеобразовательной школе может быть выявлена задержка психического развития, так как факт неуспеваемости побуждает обратить внимание на состояние здоровья ребенка и его развитие (физиологическое и психическое). А к появлению затруднений в обучении приводит непроведение диагностики детей дошкольного возраста перед обучением в школе и мероприятий, необходимых для подготовки к овладению письмом [20, с. 25].

Среди причин появления трудностей в овладении письмом, могут быть темпы и методы обучения, которые не учитывают все стороны индивидуального развития ребенка, возраст (фактический, а не биологический), не соответствуют его особенностям. У младших школьников с задержкой психического развития отсутствует мотивация к учебной деятельности. У таких детей, в отличие от нормально развивающихся

сверстников снижено абстрактное мышление, навыки символической деятельности, аналитико-синтетическая деятельность. Способность к произвольным, подкрепленным усилием воли действиям, которые осознанно контролируются у них еще может быть несформирована. Психические процессы, такие как восприятие, память, внимание развиты слабо. Речемыслительная деятельность неразвита, из-за несовершенности лингвистического развития.

Выявление задержки психического развития в дошкольном периоде, своевременное начало проведения коррекционных мероприятий, начало обучения в специальных классах или специальной школе, программа которых учитывает особенности детей с задержкой психического развития, а учителя должны иметь специальную подготовку – это, пожалуй, самый благоприятный исход для указанных детей [29 с. 157].

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

При установлении причин и механизмов затруднений в овладении письмом или возникновения стойких нарушений процесса письма важно учитывать их индивидуальный характер, так как у разных детей могут страдать разные звенья сложной функциональной системы письма. К примеру, у ребенка возможно недостаточно развито восприятие, а у другого познавательные функции или нарушена регуляция психической

деятельности, а у третьего к примеру в основе может быть недоразвитие речи. Из-за трудностей в овладении навыками письма детьми с задержкой психического развития можно выделить типичные ошибки. В первом классе – смешение или замена букв вследствие недостаточного развития памяти (зрительной, кинестетической, аудиальной). Также детям сложно переводить печатную графему в письменную, часто не могут перевести букву в звук и наоборот. Неразвитый навык звукобуквенного анализа и синтеза влечет за собой пропуск гласных букв. На письме возможны ошибки в обозначении границ предложения: не поставленная точка в конце предложения и ненаписанная заглавная буква в начале предложения, слитное написание слов. Подобные ошибки могут быть связаны с неполноценностью анализа языковых единиц у младших школьников указанной категории [17].

Дети с задержкой психического развития быстро утомляются, пишут медленно, не соблюдают строку, размер графических элементов (микро- или макрография), растягивают или наоборот сужают некоторые буквы. Очень часто это характерно на начальных этапах обучения письму и может принимать стойкий характер [12, с.45].

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

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

некоторых звонких и глухих согласных.

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

Достаточно часто в работах обучающихся указанной категории встречаются ошибки, связанные с заменой букв на основе графического сходства (в работах успевающих обучающихся такие написания практически отсутствуют) [47, с. 146].

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

Одни буквы (например, *л, м, п, т*) состоят из различного количества однородных элементов, другие (например, *п* и *р, и* и *у*) отличаются друг от друга величиной или направлением одного из элементов, третьи (например, *а, о, ш, щ*) – наличием или отсутствием одного из элементов. Сходство графического изображения букв создает предпосылки для неправильного воспроизведения их образов. Поэтому, некоторые дети не дифференцируют *л–м, а–о; ш–и* [41, с. 169].

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

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

2 группа: ошибки из-за недоразвития лексической системы языка.

Выражены в неправильном построении письменного текста: отсутствии границ между словами и предложениями, пропуске слов, неправильный порядок слов.

3 группа: ошибки из-за недоразвития грамматической системы языка. Ошибки в виде аграмматизмов: структурных и морфологических. Встречающиеся ошибки: неправильное согласование, падежное и предложное управление при употреблении видовых и залоговых форм, неправильное использование союзов и предлогов.

В. И. Лубовским [29, с. 167] предложена модель поэтапной коррекции нарушений письма у детей с задержкой психического развития, включающая в себя несколько этапов:

1. Восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи. На этом этапе проводится работа по формированию полноценных представлений о фонетических процессах, о звуках в разных словах, синтезе звукового состава слова, развитие связного проговаривания слов и предложений, коррекция дефектов в произношении слов.

2. Восполнение пробелов в развитии лексического запаса, грамматического строя речи. На этом этапе изучаются правила построения синтаксических конструкций, проводится работа над пополнением словарного запаса, поэтапно развивается грамматический строй речи.

3. Восполнение пробелов в формировании связной речи. На этом этапе последовательно формируется навык построения связных высказываний, дети учатся логично излагать точные и четкие мысли, подбирать нужные слова и строить предложения.

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

Задержка психического развития – нарушение нормального темпа

психического развития ребенка вследствие соматического заболевания, поражения центральной нервной системы и др. Характеризуется снижением умственной работоспособности, отставанием в развитии познавательной деятельности, неустойчивостью внимания, ограниченным объемом памяти и т.п. Проявляется в начале обучения в школе, выражено недостаточным запасом общих знаний, незрелым мышлением, ограниченными знаниями об окружающем мире, низкой интеллектуальной целенаправленностью, преобладании игровых интересов, чрезмерной перенасыщаемостью в интеллектуальной деятельности [2, с.47].

Понятие «задержка психического развития» у ребенка означает отставание в развитии всей психической деятельности. Термин «задержка» отмечает, что отклонение может быть временным, т.е. когда уровень психического развития не соответствует возрасту ребенка, и которое можно успешно преодолеть с возрастом [2, с.48].

Можно выделить две большие группы причин возникновения задержки психического развития:

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

К причинам *биологического* характера относят:

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

Среди причин *социально-психологического* характера выделяют следующие:

- 1) ранний отрыв ребенка от матери и воспитание в полной изоляции в

условиях социальной депривации;

2) дефицит полноценной, соответствующей возрасту деятельности: предметной, игровой, общение с взрослыми и т.д.;

3) искаженные условия воспитания ребенка в семье (гипоопека, гиперопека) или же авторитарный тип воспитания [28].

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

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

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

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

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

Встречаются дети с задержкой психического развития, у которых проявляется то нестойкость, то периодичность в сосредоточении внимания. У таких детей снижена память, снижено произвольное и непроизвольное

запоминание, при большой нагрузке отмечается недостаточная устойчивость запоминания, низкая продуктивность, плохо развитое опосредованное запоминание, и как следствие интеллектуальная активность.

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

Для приема и переработки сенсорной информации детям требуется больше времени.

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

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

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

Интеллектуальные задачи дети решают путем эмоционально-волевых

особенностей. Усилия, связанные с умственным напряжением при решении таких задач они избегают.

Недостаточная сформированность познавательных процессов часто является одной из главных причин трудностей, появляющихся при обучении в школе. Многочисленные клинические и психолого-педагогические исследования показывают, что в структуре дефекта существенное место умственной деятельности при данной аномалии развития принадлежит нарушениям памяти. Специальные психологические исследования и наблюдения родителей и педагогов за детьми с задержкой психического развития показывают на недостаточное развитие произвольной памяти. То, что может запоминаться легко, само собой – дети с задержкой психического развития запомнить не могут без специальной работы с ними. Одной из основных причин недостаточной продуктивности произвольной памяти у детей с задержкой психического развития можно назвать низкую познавательную активность. В исследовании Т. В. Егоровой [11, с. 224] эта проблема была подвергнута специальному изучению. Одна из методик в ее эксперименте – разложить картинки с изображениями предметов на группы по первой букве названия этих предметов. Замечено, что нормально развивающиеся сверстники выполняли такое задание и воспроизводили словесный материал гораздо быстрее и лучше, чем дети с задержкой развития. Без вспомогательных приемов дети с задержкой психического развития не могли справиться с заданием. Они не старались предпринимать самостоятельных попыток для полного припоминания. Но в тот момент, когда вспомогательный способ был использован – была отмечена подмена цели действия. Дети придумывали другие (посторонние) слова на ту же букву, а не вспоминали нужные слова, и букву, с которой они начинаются.

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

При составлении предложений по опорным словам и с заданными словами у детей с задержкой психического развития отмечается

ограниченность лексических средств, что служит показателем уровня сформированности грамматического строя речи и овладения предложением. Большие сложности вызывает составление предложений. Ошибки при таком задании очень многочисленны. Нарушение порядка слов – самая часто встречающаяся ошибка [29, с. 148].

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

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

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

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

1. При организации занятий соблюдение определенных гигиенических правил, то есть особое внимание уделяется уровню освещенности кабинета для занятий, правильное размещение детей на занятиях. Помещение для занятий должно быть хорошо проветриваемым.

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

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

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

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

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

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

1.3. Основные понятия инклюзивного образования

Чтобы обозначить и описать процесс обучения и воспитания здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире применяются термины интеграция и инклюзия.

Понятие «интеграция» происходит от латинского слова «integrare» – восполнять, дополнять. В педагогике термин «социальная интеграция» появился в XX в., применялся в США. В Европе стал использоваться с 60-х годов XX в. Его применяли в контексте проблем людей с ограниченными

возможностями здоровья.

К началу XXI века за рубежом в широком социально-философском смысле интеграция понималась как форма бытия. Эта форма подразумевала совместное проживание, обучение на всех ступенях образования, участие во всех социальных процессах, ролях и функциях здоровых людей и людей с ограниченными возможностями здоровья. В большинстве развитых стран мира это право закреплено законодательно.

С точки зрения зарубежной педагогики интеграция – это возможность совместной жизни и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и обычных детей при сопровождении и поддержке этого процесса мерами экономического, организационного, дидактического и методического характера.

Альтернативным понятию «интеграция» (соединение) считается понятие «инклюзия» (включение). Термин «инклюзия» был введен в повседневную жизнь в 1994 году Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями.

В социальном сознании начала укрепляться мысль о том, что инклюзия более современная (нежели интеграция) идея, благодаря которой любой ребенок может учиться вместе с нормально развивающимися сверстниками в независимости от вида и степени выраженности нарушений.

Инклюзия (с англ. inclusion) – включение, добавление, прибавление, присоединение.

Интеграция – двусторонний, симметричный процесс; инклюзия – однонаправленный, асимметричный.

Инклюзивное образование – (от франц. *inclusif* – включающий в себя), термин, используемый для характеристики процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных (массовых) школах.

Инклюзивное образование – образование, которое предоставляет

возможность каждому ребенку быть включенным в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации) независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей, что в последующем позволит взрослому человеку быть равноправным членом общества, уменьшит риск его изоляции и сегрегации. Инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, и тем самым обеспечивает детям с особыми потребностями доступ к образованию.

Термин «инклюзивное образование» более современный. Связан этот термин не только с образованием, но и с местом человека в обществе. Инклюзия подразумевает решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями, включая перестройку образовательного процесса (перепланировку учебных помещений так, чтобы они могли отвечать потребностям и нуждам всех детей без исключения, необходимые средства обучения согласно типу отклонений развития ребенка, готовность учителей как психологическую, так и методическую, и другое) за счет адаптации образовательного пространства, школьной среды к нуждам каждого ребенка. То есть каждый ребенок беспрепятственно и полноценно должен участвовать в образовательном процессе.

Кардинальная модернизация массовой школы под потребности и задачи совместного обучения детей с проблемами в развитии с обычными детьми – именно так американская педагогика видит инклюзию. В немецкоязычных странах термин «инклюзия» употребляется очень мало. Там пользуются терминами «интеграция», «совместное обучение», «включение». Россия, и страны, ориентирующиеся на образовательную модель Америки используют термин «инклюзия».

Л. С. Выготский выдвинул идею инклюзивного обучения как педагогической системы, органично соединяющей специальное и общее образование. Он обосновал необходимость такого подхода один из первых в

30-е годы XX века. Его мысли о связи между социальным окружением, социальной активностью, индивидуальным развитием человека зародили методологическую основу социально-образовательной интеграции детей с проблемами в развитии.

Инклюзивная образовательная модель – это динамичный процесс, который направлен на постоянное изменение условий процесса образования и воспитания, целью которого является учет индивидуальных возможностей каждого ребенка. Как считают авторы научных публикаций настоящая инклюзия – это не противопоставление, а сближение общей и специальной образовательных систем.

Приоритетами в построении модели инклюзивного образования являются:

- принятие всеми участниками образовательного процесса философии инклюзии;
- приоритет социальной адаптации ребенка на каждом возрастном этапе;
- основополагающее развитие практических и коммуникативных компетенций;
- профилактика и преодоление искусственной изоляции семьи особого ребенка.

Внедрение инклюзивного обучения считается высшей формой развития образовательной системы в направлении реализации права человека на получение качественного образования с учетом его познавательных возможностей и адекватной его здоровью среде по месту жительства. Инклюзивное обучение и воспитание – это система, это стратегия на долговременную перспективу.

Форма обучения в виде инклюзии касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, нормально развивающихся детей и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного учреждения,

администрации, структур дополнительного образования. Помимо создания специальных условий для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, деятельность общеобразовательного учреждения должна быть нацелена на обеспечение взаимопонимания между педагогами и коррекционными педагогами, и между учащимися с ограниченными возможностями здоровья и их здоровыми сверстниками.

Инклюзивное образование – это одно из направлений образования, способ предоставления образовательных услуг ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Оно ни в коем случае не уменьшает значимость специального образования.

Бывают случаи, когда совместное обучение нецелесообразно. Тогда необходимо предоставить ему возможность учиться в специализированном учреждении. При этом позаботившись о формировании социальных умений.

Принципы инклюзивного образования:

1. Способности и достижения человека не определяют его ценность.
2. Способность чувствовать и думать дана каждому человеку.
3. Общаться и быть услышанным – право каждого человека.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Настоящее образование может реализовываться только при реальных взаимоотношениях.
6. Всем людям нужна дружба и поддержка сверстников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения всех уровней: среднего, профессионального и высшего образования. Ее цель – создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями здоровья. Комплекс таких мер предполагает не только техническое оснащение образовательных учреждений, но и разработку специальных

обучающих курсов для педагогов и других обучающихся, направленных на развитие их взаимодействия с инвалидами. Помимо этого необходима разработка специальных программ, которые будут направлены на облегчение адаптационного процесса детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении.

Вывод по 1 главе

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

Под письмом понимается продуктивный вид речевой деятельности, при которой информация передается на расстоянии с помощью графических знаков.

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

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

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

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

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

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

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Цель, принципы и задачи констатирующего эксперимента

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 Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения основной общеобразовательной школы № 26, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы. В эксперименте приняли участие 10 обучающихся 4 класса, имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии, согласно которого детям рекомендовано обучение по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.1).

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.

2.2. Методики проведения логопедического обследования письменной речи обучающихся с задержкой психического развития в рамках констатирующего эксперимента

2.2.1. 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.

Задания выбранной методики и критерии оценки представлены в приложении 1.

2.2.2. 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.

Задания выбранной методики и критерии оценки представлены в приложении 2.

2.2.3. 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.

Задания и критерии оценки представлены в приложении 3.

2.3. 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 вышперечисленное 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

слов (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 из 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» (Сережа Г.), «если ветер» – «холодный» (Ксюша С., Сережа 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 пересказать текст. 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.

Результаты обследования экспрессивной и импрессивной речи представлены в приложении 4.

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).

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).

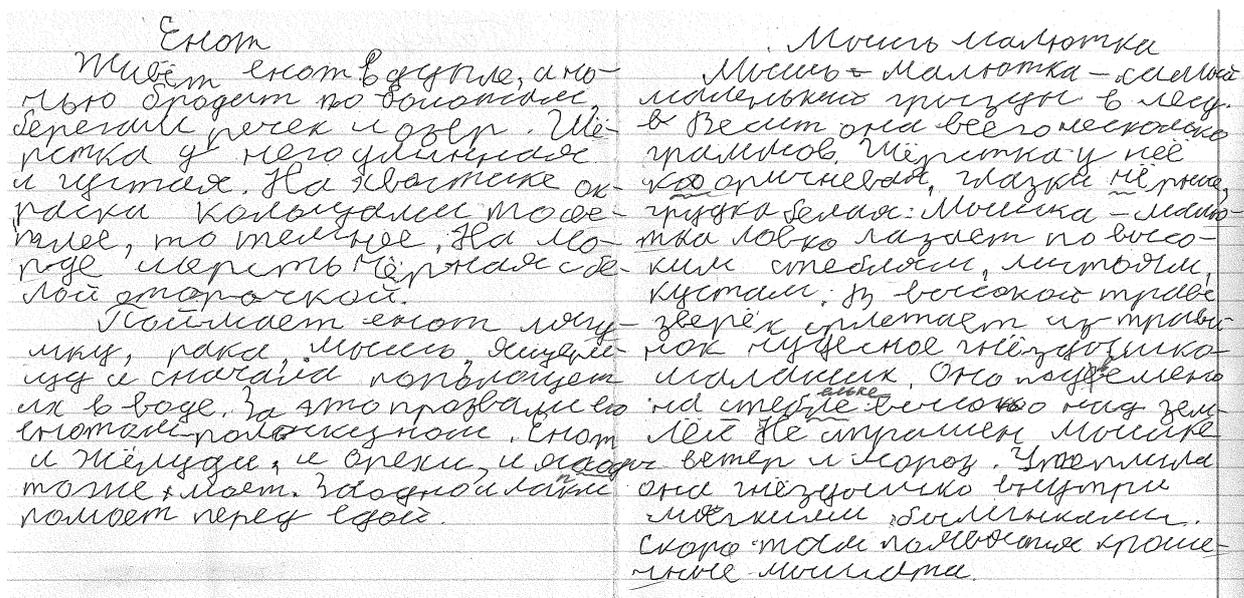


Рис.3. Тимур А. списывание с рукописного и печатного текстов

Егор Б.: в письменных работах отмечено: отсутствие запятых, как при списывании, так и в слуховом диктанте; дописки в словах («шерстинка» – «шерстка», «песеньки» – «песенки»); неправильное окончание слов («в воду» – «в воде»); слитное написание предлогов, пропуск предлогов, ошибки в выделении границ предложения (заглавная буква) (см. рис. 4).

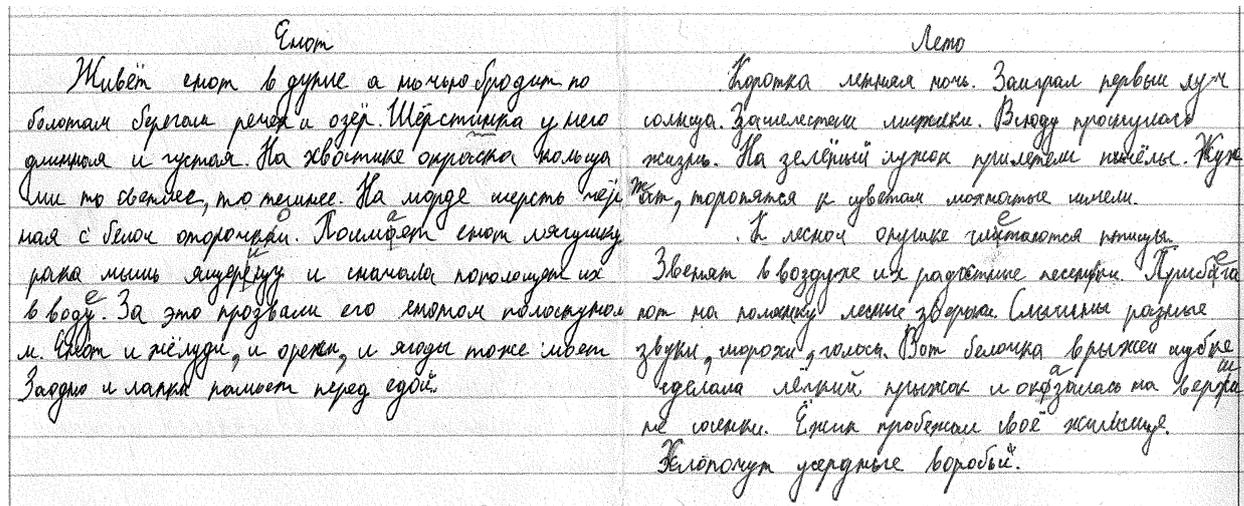


Рис.4. Егор Б. списывание с рукописного текста и слуховой диктант

Маша М.: в письменных работах отмечены: замены звонких и глухих согласных (д-т, г-к, с-з, п-б), замена слов («моровьи» – «воробьи»), орфографические ошибки (см. рис. 5).

Лето.
 Короткая летняя^я ночь. Закр^ала первый луч солнца. Подул ветер^к. Заши^елестели м^ыст^ычки. В^ср^оду просну^лась ж^изнь. Но зелёный му^жсок прилетел п^отём^у. Му^жсок^ат, торопя^тся к цветам мо^ложнатке ш^илели. К лесной опушке слетаются п^тицы. Зв^енят в воздухе, их радостные песенки. Триб^егают на полянку лесные зверьки. Слышны разные звуки, шорохи, голоса. Вот белоска в рыж^ей шубке сделала лёгкий прыжок и оказалась на вершине сосенки. Ёжик пробежал в своё жилище. Услышат усер^дные ~~моровьи~~^{воробьи}.

Рис.5. Маша М. слуховой диктант

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

Мышь-малютка.	Лето
Мышь-малютка – самый маленький прыжок в лесу. Весит она всего несколько граммов. Шёрстка у неё коричневая, лапки чёрные, пузко белая. Мышь-малютка ловко лазает по высоким стенам, листьям, кустам. В высокой траве зверёк сплетает из травинки чудесные гнездышко-шалашик. Оно подвешено на стебельке высоко над землёй. Не страшны мышке ветер и мороз. Утеплено оно гнездышко внутри мягкими опилочками. Скоро там появятся крошечные мышата.	Короткая летняя ночь. Закр ^а ла первый луч солнца. Подул ветерок. Заши ^е лестели м ^ы ст ^ы чки. В ^с р ^о ду просну ^л ась ж ^и знь. Но зелёный му ^ж сок прилетел п ^о тём ^у . Му ^ж сок ^а т, торопя ^т ся к цветам мо ^л ожнатке ш ^и лели. К лесной опушке слетаются п ^т ицы. Зв ^е нят в воздухе их радостные песенки. Триб ^е гают на полянку лесные зверьки. Слышны разные звуки, шорохи, голоса. Вот белоска в рыж ^е й шубке сделала лёгкий прыжок и оказалась на вершине сосенки. Ёжик пробежал в своё жилище. Услышат усер ^д ные воробьи.

Рис.6. Катя Р. списывание с печатного текста и слуховой диктант

Сергея 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).

Мышь - мышь

Мышь - мышь - самый маленький
 прыжок в лесу. Весит она всего несколько
 граммов. Мышь у неё коричневая,
 лапки черные, ушко белое. Мышь -
 мышь лапки золотые по высоким степям
 и лесам, и кустам. В лесу и в поле
 зверек стелет из травы и листьев
 гнездо - гнездо. Оно подвешено
 на стелёчке высоко над землёй. Не стра-
 шат мышь ветер и мороз. У неё
 глаза она мышь - мышь внутри
 жилища мыши. Скоро там появля-
 тся красивые мыши.

Рис.7. Сергей 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>Мышь - мышь</p> <p>Мышь - мышь - самый маленький прыжок в лесу. Весит она всего несколько граммов. Мышь у неё коричневая, лапки черные, ушко белое. Мышь - мышь лапки золотые по высоким степям и лесам, и кустам. В лесу и в поле зверек стелет из травы и листьев гнездо - гнездо. Оно подвешено на стелёчке высоко над землёй. Не стра- шат мышь ветер и мороз. У неё глаза она мышь - мышь внутри жилища мыши. Скоро там появля- тся красивые мыши.</p>	<p style="text-align: center;">Лето</p> <p>Лето - лето летняя ночь. Звезда звезде первый свет солнца. Прыжок ветерок. Защелкает мышь. В Восток - в. На зелёный мужья приехали в лес. Мужья жжжжж, торопятся в. В лесу мышь мышь мышь. Мышь летает в мышь. Звезда в воздухе и в рад- стные песни. Прилетают на полянку лесные зверьки. Сидят разные зверьки шорохи, галка. Вот девочка в речке прыжок сделала прыжок прыжок и оказалась на вершине сосны. Выходит прыжок в своей жилище. Прыжок прыжок ворады.</p>
--	---

Рис.8. Артем К. списывание с печатного текста и слуховой диктант

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 ^{голос} колокольца.
 Подул ветерок к: ^{земельным}
 листьям. Везде ^{проду-}
 лась ^{жизнь}. На ^{земельном}
 музике ^{приветили}
 птицы. ^{Музыка} ^{летела},
^{порхала} к ^{веткам}
^и ^{лиственным} ^{веткам}.
 К ^{лесной} ^{птичке}
^{летела} ^{летела} ^{птичка}
 звенят в ^{воздухе} их
 радостные ^{песенки}.
 Прилетают на ^{ветки}
^{лесные} ^{ветки},
 слышат разные ^{звуки}, ^{голоса},
^{голоса}. Вот ^{летела}
 в ^{летели} ^{летела} ^{летела}
 легкий ^{продул} и ^{оказалась}
^{серебристая} ^{ослепая}. Ежик
 пробежал в ^{свое} ^{гнездо}.
 Хлопочут усердно ^{воробьи}.

Рис.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).

Енот	Корова
<p>Живет енот в дупле, а ночью бродит по салотам, берегам рек и озер. Шерстка у него длинная и густая. На хвостике окраска капылами то светлее, то темнее. На морде шерсть черная с белой оторочкой.</p> <p>Попадает енот лягушку, рака, мышку, ящерицу и сначала пощипывает их. За это прозвали его енотом - пощипуном. Енот и жайвороны и дятлы, и ягоды тоже любит. За это и лапки пощипывает перед едой.</p>	<p>Короткая летняя ночь, Заиграл первый ^{голос} колокольца. Заиграл первым ^{голос} колокольца. Везде ^{проду-} лась ^{жизнь}. На ^{земельном} музике ^{приветили} птицы. ^{Музыка} ^{летела}, ^{порхала} к ^{веткам} ^и ^{лиственным} ^{веткам}. К ^{лесной} ^{птичке} ^{летела} ^{летела} ^{птичка} звенят в ^{воздухе} их радостные ^{песенки}. Прилетают на ^{ветки} ^{лесные} ^{ветки} и ^{звучат} ^{голоса}. Слышат разные ^{шорохи}, ^{голоса}. Вот ^{летела} в ^{летели} ^{летела} ^{летела} легкий ^{продул} и ^{оказалась} ^{серебристая} ^{ослепая}. Ежик ^{пробежал} в ^{свое} ^{гнездо}. Хлопочут усердно ^{воробьи}.</p>

Рис.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

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

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 («зври» вместо «зверки», «всду» вместо «всюду», «плянку» вместо «полянку»); вставки знаков («всюду» 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%), 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.

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
Сережа 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.

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.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Цель, принципы, задачи, этапы логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи у экспериментальной группы младших школьников

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

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

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

Логопедическая работа по устранению нарушений 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.

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

3.2. 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 Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения основной общеобразовательной школы № 26, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы. На протяжении 16 недель в период с 11 января 2021 г. по 30 апреля 2021 года были проведены групповые занятия по преодолению нарушений письма 2 раза в неделю продолжительностью 40 минут, индивидуальные занятия 1 раз в неделю продолжительностью 20 минут с целью автоматизации звуков в речи, и групповые занятия по дифференциации звуков 1 раз в неделю. Занятия с обучающимися в условиях инклюзивного образования проводились после уроков. Всего за период обучающего эксперимента проведено 64 групповых занятия по коррекции дисграфии.

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

На всех занятиях проводилась коррекционная работа по следующим направлениям:

1. Развитие общей моторной 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 общей моторной 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.

Конспект индивидуального занятия с Ангелиной П. на автоматизацию звуков [Л], [Р], конспект подгруппового занятия на дифференциацию звуков [С]-[З], [Ж]-[Ш], [Б]-[П] представлены в приложении 5.

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.

Перспективное планирование занятий представлено в приложении 6.

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.

Конспекты занятий по дифференциации букв З-С в письменной речи, букв Ж-Ш в письменной речи, букв Б-П в письменной речи, букв Г-К в письменной речи, занятие по звукобуквенному анализу и синтезу представлены в приложении 7.

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.

3.3. 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 («коричневая» – «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 («стеблье» 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		Моторные ошибки		Зрительно-моторные ошибки		Ошибки звукового анализа и		Орфографические ошибки		Пропуск слов.		Ошибки в обозначении границ предл.	
	Конст.э.	Контр.э.	Конст.э.	Контр.э.	Конст.э.	Контр.э.	Конст.э.	Контр.э.	Конст.э.	Контр.э.	Конст.э.	Контр.э.	Конст.э.	Контр.э.	Конст.э.	Контр.э.
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 Ъ – 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 по-прежнему 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.

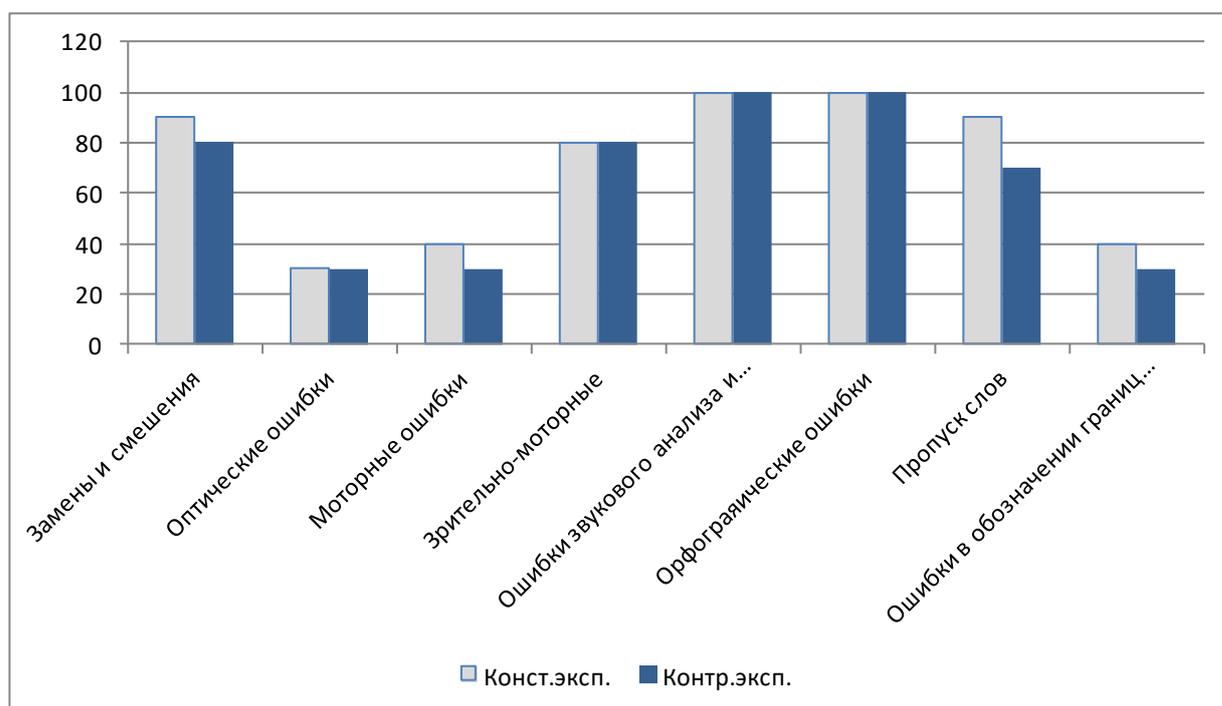


Рис.11. Сравнение типов ошибок в письменных работах на этапах констатирующего и контрольного эксперимента

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.

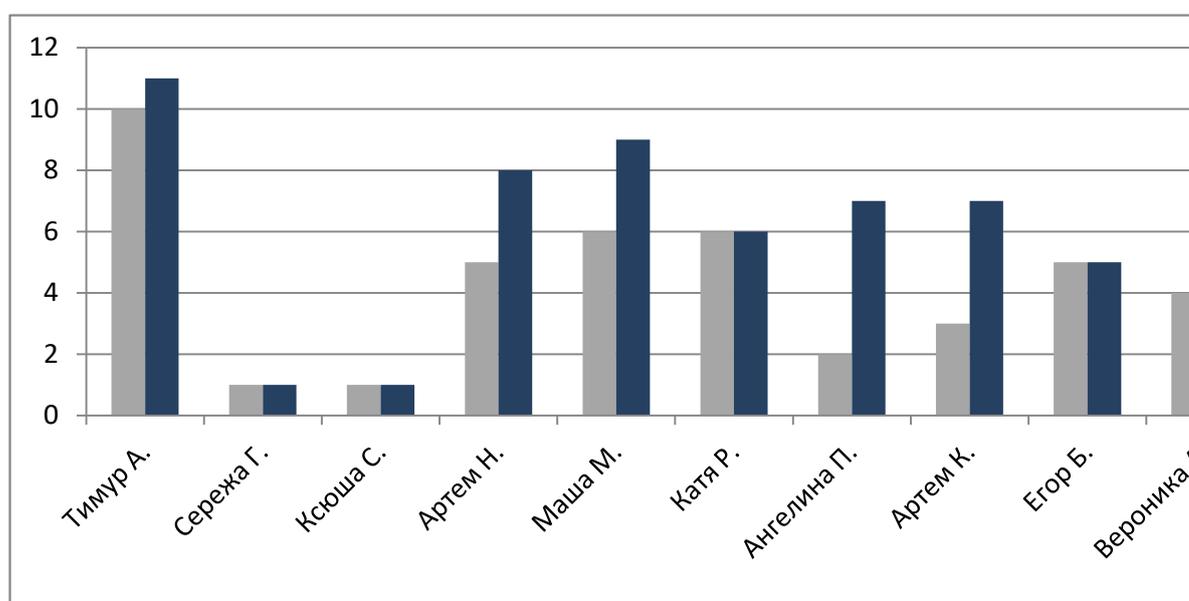


Рис.12. Сравнение общего количества баллов набранных по итогам констатирующего и контрольного экспериментов.

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 3 главе

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 аналитикосинтетической 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.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

Речь детей с задержкой психического развития пригодна для повседневного общения, но грамотно выразить свои мысли таким детям очень трудно, речь их бессвязна, нелогична, невыразительна и порой неясна окружающим. Речь таких детей характеризуется бедностью словаря и грамматических конструкций, фонематический слух развит недостаточно.

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

Целью выпускной квалификационной работы было теоретически обосновать, разработать и экспериментально обосновать содержание логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

Для достижения цели работы изучена научно-методическая и

психолого-педагогическая литература, проведены констатирующий и обучающий эксперименты и сделаны соответствующие выводы. В ходе проведенной работы решены следующие задачи:

1. Проанализирована научно-методическая литература по вопросам исследования, охарактеризованы особенности устной и письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития; изучена психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

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

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

Констатирующий эксперимент проводился на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения основной общеобразовательной школы № 26, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы. В эксперименте приняли участие 10 обучающихся 4 класса, имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии, согласно которого детям рекомендовано обучение по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.1).

Для обследования письменной речи нами была использована методика

О. Б. Иншаковой и Т. В. Ахутиной «Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников», позволяющая комплексно оценить трудности в овладении навыками письма у младших школьников, 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.

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

Кроме обследования письменной речи нами было проведено исследование экспрессивной и импрессивной речи. Для этого нами была использована методика Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной «Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов», сочетающей традиционные для логопедической практики приемы с нейропсихологическими методами обследования речи.

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

классов, педагога-психолога, медицинского работника, поддержки руководства образовательной организации, а также оказание посильной помощи со стороны родителей.

4. Экспериментально апробированы и проанализированы эффективность выбранных методик преодоления нарушений письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития. Сопоставлены и проанализированы результаты экспериментальной группы обучающихся с задержкой психического развития для выявления динамики обучения и эффективности коррекционной работы. 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 та же 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. По результатам сравнения данных констатирующего и контрольного эксперимента было выявлено, что у 50 % обучающихся благодаря оказанной коррекционной работе снизилось количество допущенных ошибок, тем самым улучшились результаты письменных работ.

Таким образом, после проведенного экспериментального исследования в работах обследуемых обучающихся количество дисграфических ошибок немного уменьшилось, что и было целью нашей логопедической работы. То есть по праву можно считать, что направления работы были выбраны правильно.

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

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабкина Н. В. Формирование саморегуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР в различных условиях обучения // Дефектология. 2003. № 6. С. 46-50.
2. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей : учеб.-метод. пособие. М., 2002. 164 с.
3. Борякова Н. Ю., Матросова Т. А. Исследование лексико-грамматического компонента языка у дошкольников с ЗПР // Логопедия. 2005. № 1. С. 47-51.
4. Буковцова Н. И., Макарова И. Н. Овладение системой фонем языка учащимися с задержкой психического развития на подготовительном этапе коррекционно-логопедической работы при дисграфии // Логопедия. 2004. № 1. С. 32-36.
5. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М., 1973. 175 с.
6. Власова Т. А., Лебединская К. С. Актуальные проблемы клинического изучения ЗПР у детей // Дефектология. 1975. № 6. С. 8-17.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб., 2017. 432 с.
8. Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. М., 1949. 268 с.
9. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб., 2007. 470 с.
10. Граник Г. Г. Психологические закономерности формирования орфографической грамотности // Вопросы психологии. 1995. № 3. С. 28-37.
11. Егорова Т. В. Особенности памяти и мышления школьников, отстающих в развитии. М., 1973. 150 с.
12. Елецкая О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи. СПб., 2006. 176 с.
13. Жинкин Н. И. К вопросу о развитии речи у детей // Советская

педагогика. 1954. № 6. С. 16-22.

14. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. 370 с.

15. Илюхина В. А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме // Начальная школа. 1999. № 8. С.16-24.

16. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М., 2014. 342 с.

17. Иншакова О. Б. Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма. СПб., 2007. 319 с.

18. Капустина Г. М. Обучение детей с задержкой психического развития. М., 1991. 198 с.

19. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей. М. ; СПб., 2005. 224 с.

20. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 2003. 330 с.

21. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб., 2004. 224 с.

22. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : метод. пособие. М., 2004. 223 с.

23. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие. М., 1985. 167 с.

24. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М., 1961. 311 с.

25. Леонтьев А. А. Психология общения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Психология». М., 2007. 365 с

26. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психол. тр. М. ; Воронеж. 2001. 448 с.

27. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития. СПб., 2004. 208 с.

28. Логопедия : учеб. для студентов дефектологов фак. пед. вузов / под.

ред. Л. С. Волковой. М., 2008. 703 с.

29. Лубовский В. И. Обучение детей с задержкой психического развития : пособие для учителей. М., 1981. 119 с.

30. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студентов фак. психологии гос. ун-тов. М., 1973. 374 с.

31. Лурия А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М., 2002. 346 с.

32. Мазанова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза : конспекты занятий для логопедов. М., 2006. 184 с.

33. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников : учеб.-метод. пособие для вузов / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. М., 2008. 128 с.

34. Обучение детей с задержкой психического развития : пособие для учителей / В. И. Лубовский [и др.]. М., 1981. 119 с.

35. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1968. 367 с.

36. Парамонова Л. Г. Дисграфия : диагностика, профилактика, коррекция. СПб., 2006. 128 с.

37. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб., 2011. 140 с.

38. Приступа Г. Н. Основы методики орфографии в средней школе : учеб. пособие для студентов и учителей-словесников. Рязань, 1973. 319 с.

39. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи : учеб. пособие. Екатеринбург, 2008. 140 с.

40. Розенгарт-Пупко Г. Л. Формирование речи у детей раннего возраста. М., 1963. 96 с.

41. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. М., 1993. 482 с.

42. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., 1997. 269 с.
43. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития : кн. для учителя. Минск, 1989. 64 с.
44. Спирина Л. Ф. Коррекция нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ // Дефектология. 2001. № 2. С. 19-23.
45. Спирина Л. Ф., Ястребова А. В. Дифференцированный подход и проявления нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ // Дефектология. 1998. № 5. С. 34-37.
46. Тлюстен Л. Ш. Орфографическая зоркость и ее роль в формировании навыков русского правописания у учащихся начальной школы // Вестник Адыгейского государственного университета. Майкоп, 2008. № 5. С. 151-156.
47. Туманова Т. В. Формирование звукопроизношения у дошкольников : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей дет. садов. М., 2001. 48 с.
48. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии. М., 1989. 223 с.
49. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения : практикум по логопедии. М., 1989. 239 с.
50. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов : пособие для логопедов и психологов. М., 2002. 136 с.
51. Хватцев М. Е. Логопедия : работа с дошкольниками : пособие для логопедов и родителей. М. ; СПб., 1996. 384 с.
52. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) : учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. пед. учреждений : в 2 т. / под. ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. М., 1997. Т. 2. 656 с.
53. Чвякин В. А., Киселева Н. С. Психология детей с задержкой психического развития : учеб.-метод. пособие. М., 2014. 92 с.

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

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