

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Коррекция нарушений письма у младших школьников
с задержкой психического развития и дизартрией**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Каракулова

Исполнитель:
Миронова Ульяна Алексеевна,
Обучающийся ЛГП-2031 гр.

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Каракулова Елена Викторовна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ДИЗАРТРИЕЙ.....	6
1.1. Становление устной и письменной речи у детей в онтогенезе.....	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией.....	11
1.3. Характеристика нарушений устной речи и письма у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией.....	16
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТА	22
2.1. Принципы и организация логопедического обследования детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и дизартрией.....	22
2.2. Анализ результата логопедического обследования детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и дизартрией ...	26
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ДИЗАРТРИЕЙ	38
3.1. Теоретическое обоснование, организация и принципы логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией.....	38
3.2. Содержание логопедической работы по коррекции нарушения письма у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией.....	43
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	64
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	67

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время именно через письменную речь передается значительная часть всей поступающей информации. При этом письменная речь формируется у детей гораздо более медленно, чем устная, а процесс становления данного вида речи может быть связан с множеством проблем. Трудности освоения письма испытывают практически все дети, но у некоторых они приобретают устойчивый характер.

Как известно, изучением нарушений письма у обучающихся занимаются давно, но до сих пор данный вопрос является актуальной проблемой логопедии. Важно своевременно выявить нарушения письма, определить патогенез.

Актуальность. В жизни человека речь играет важную роль, ведь она выступает основным средством общения, передачи информации, выражения своих мыслей. При помощи речи люди способны организовывать совместную деятельность.

Проблема нарушения письма является важнейшей из самых актуальных проблем на уровне школы, ведь письмо является важным средством получения знаний в будущем.

Также, по данным логопедических исследований, которые были осуществлены профессором М. Е. Хватцевым, еще в середине 50-х г. XX века, количество обучающихся классов начальной подготовки, посещающих массовые школы и имеющих диагноз «дисграфия» было около 6%. Уже в 2013 году количество тех детей, которые имеют подобного рода нарушения в обычных школах, составляло более 30%, а в гимназиях – 20% [20].

В наше время уже существует множество исследований, которые посвящены обследованию и коррекционной работе с обучающимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития и дизартрией. Это позволяет проводить эффективную профилактическую и коррекционную логопедическую работу по устранению нарушений письма у

обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и дизартрией.

Объект исследования – моторика, устная и письменная речь у обучающихся с задержкой психического развития и дизартрией.

Предмет исследования – процесс логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание коррекционного воздействия, направленного на преодоление нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией на основе анализа теоретических данных и результатов обследования обучающихся данной категории.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать научную теоретико-методическую литературу по теме исследования.
2. Подобрать методики обследования и провести констатирующий эксперимент, проанализировать его результаты в качественно-количественном аспекте.
3. Теоретически обосновать и спланировать содержание логопедической работы с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития и дизартрией по коррекции нарушений письма.
4. Апробировать содержание коррекционного воздействия, направленного на преодоление нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией, оценить эффективность проведенной работы.

Реализация целей и задач исследования осуществлялась с помощью следующих **методов**:

1. Теоретический метод исследования: анализ, систематизация данных логопедической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

2. Метод эмпирического исследования: проведение констатирующего эксперимента на основе методических рекомендаций Н. М. Трубниковой и качественно-количественное описание полученных данных с целью определения направлений и содержания коррекционной работы с детьми изучаемой категории.

3. Аналитический метод: анализ результатов исследования в качественно-количественном плане.

Практическая значимость состоит в том, что педагоги общеобразовательных организаций могут использовать конспекты и упражнения по коррекции нарушений письма у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и дизартрией.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 1; города Красноуральск, ул. Кирова, д. 15. В течение шести недель, в период с 06 ноября по 17 декабря 2023 года.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, основной части работы, которая включает три главы, состоящие из параграфов и выводов, заключения, списка источников и литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ДИЗАРТРИЕЙ

1.1. Становление устной и письменной речи у детей в онтогенезе

Речь в раннем возрасте развивается наиболее интенсивно из всех линий развития, также речь является важным компонентом успешной социализации ребенка. С появлением речи перестраивается психика ребенка: познавательная и афферентная сферы; речь влияет на регуляцию поведения, психомоторное развитие и др. Созревание структур мозга и их функциональная организация происходит под ее воздействием. Речь ребенка является важным показателем его развития, отмечает О. Г. Приходько [51].

А. А. Леонтьев в своей концепции «речевого онтогенеза» выделяет несколько последовательных стадий в процессе формирования речевой деятельности в онтогенезе у детей.

Первая стадия – подготовительная (с момента рождения до года);

Вторая стадия – преддошкольная (от 1 года до 3 лет);

Третья стадия – дошкольная (от 3 до 7 лет);

Четвертая стадия – школьная (от 7 до 17 лет).

Рассмотрим момент, когда происходит этап становления речи. Данный этап проходит в первые три года жизни. Если брать традиционный подход в психологи, то можно увидеть, что развитие речи до трехлетнего возраста делится на три периода. Первый период называют доречевым, он охватывает первый год жизни ребенка. Именно в этот период у ребенка присутствует гуление и лепет. Следующий период – это период дограмматический, в это время происходит первичное освоение языка. Он охватывает второй год жизни ребенка. И третий период – это период усвоения, уже непосредственно, грамматики, он охватывает третий год жизни ребенка.

В. П. Глухов отмечает, что данные периоды, а точнее возрастные

рамки, могут варьироваться, так как развитие детей носит индивидуальный характер, особенно относительно эти рамки становятся ближе к трем годам. Можно говорить и о таком явлении, как акселерация, оно определяется, как сдвиг возрастных характеристик в онтогенезе на более ранний срок [18, с. 174].

Если обратиться к первому году жизни ребенка, который с первого взгляда не кажется таким важным, ведь речь в данный период еще отсутствует в привычном ее виде. В. Н. Бельтюков отмечает, что в первый год происходит развитие систем мозга и психической деятельности, которые в дальнейшем влияют на формирование речи ребенка.

Крик – это первая голосовая реакция ребенка, уже в первые недели и месяцы жизни ребенка она характеризует состояние врожденных нервных механизмов, играющих важную роль в становлении речи.

Ранее мы уже упоминали о таком явлении, как гуление, данные реакции появляются к двум – трем месяцам после рождения. К гулению относят кряхтение или радостное подвизгивание. Появляются подобию звуков, потому что их с трудом можно соотнести их со звуками родного языка. Но из них выделяются гласные, так как их легче всего артикулировать, это звуки [а], [о], [у]. Также выделяются звуки, связанные с физиологическими процессами, например, губные согласные [п], [м], [б], они обусловлены актом сосания, заднеязычные согласные [г], [к], [х], связанные с актом глотания [6, с. 32].

Лепет. Еще один важный этап становления речи, он появляется к 4 – 5 месяцам. Он также относится к этапу доречевого развития. Лепет выделяется тем, что у ребенка появляется структурирование и локализованность слога, постепенно начинает формироваться психофизиологический механизм слогообразования.

После 8-ми-месяцев постепенно звуки, не соответствующие фонетической системе родного языка, начинают угасать. В этот период развития ребенка начинает формироваться собственно речевая

онтогенетическая память. Постепенно у ребенка благодаря слуховым обратным афферентациям формируется фонетическая система родного языка.

Л. И. Белякова и Е. А. Дьякова в своем пособии выделяют и третий этап в развитии лепета, во время которого ребенок начинает произносить «слова», образованные повторением одного и того же слога по типу: «ба-ба», «ма-ма». В попытках вербальной коммуникации дети в 10 – 12 месяцев жизни уже воспроизводят наиболее типичные характеристики ритма родного языка.

Сроки и темп развития понимания речи окружающих расходятся со сроками и темпом формирования устной речи. Уже в 7–8 месяцев дети начинают адекватно реагировать на слова и фразы, которые сопровождаются соответствующими жестами и мимикой. При многократном повторении взрослым слов в сочетании с показом предмета у ребенка постепенно образуется связь между зрительным представлением предметов и звучащим словом. Таким образом, понимание слышимого слова устанавливается задолго до того, как ребенок может его произнести [9, с. 23 – 25].

К одному году и двум месяцам ребенок в норме начинает произносить первые слова, проявлять указательную функцию речи. Ребенок погружается в мир предметов, узнает, что у каждого предмета есть название, имя. Начинается соотношение предметов с обозначающими их словами, широкое применение мимики, жестов, интонации. Обогащение словаря проходит на базе практической деятельности, накапливаются лексемы для обозначения предметов, действий и т.д. С развитием словаря у детей начинает активно развиваться и фонематический слух. К двум годам, по мнению А. Н. Гвоздева и Н. Х. Швачкина, ребенок различает все звуки речи, но только на слух. Со временем ребенок начинает «адаптировать» органы артикуляции к нужному звучанию, и уже к четырем – пяти годам происходит различение всех звуков речи не только на слух, но и в произношении [16].

В онтогенезе развитие и становление фонетической и фонематической

сторон речи происходит постепенно. В овладении речью главная роль принадлежит фонематическому слуху.

Р. Е. Левина предлагает следующую периодизацию в формировании фонематического развития:

1 этап – дофонематическая стадия развития, когда отсутствует дифференциация звуков;

2 этап – начальная стадия дифференциации фонем;

3 этап – завершающая стадия дифференциации фонем;

4 этап – появляется готовность к элементарному звуковому анализу;

5 этап – возможность осуществлять тонкую дифференциацию фонем и проводить операции звукового анализа.

Если первые три этапа у ребенка в норме реализуются в раннем возрасте, то последние два этапа ребенок проходит в старшем дошкольном возрасте, в процессе активного содействия со стороны взрослого [2, с. 139].

Л. С. Выготский указывает, что жест является первоначальным зрительным знаком, заключающий будущее письмо ребенка. Жест – письмо в воздухе, письменный же знак является закрепленным жестом. Также автор выделяет два момента, которые генетически связывают жест с письменными знаками. Один из них – каракули, которые производит ребенок. Во время рисования ребенок переходит к драматизации, тем самым он показывает жестом, что он должен изобразить. Вторым моментом является игра. В игре одни предметы означают другие, заменяют их, становятся знаками [15, с. 127].

А. Р. Лурия писал, что процесс письма психологией относится к наиболее сложным, осознанным формам речевой деятельности. Процесс письма резко отличается от процесса устной речи возникновением, путем развития, психологическим содержанием, входящими в состав психологическими операциями.

Ребенок, даже если хорошо и бегло говорит, не осознает способов, с помощью которых осуществляется речь, не знает, каким образом его

артикуляционный аппарат позволяет артикулировать слово, не знает, что речь состоит из отдельных слов, правила построения устной речи становятся предметом его осознания только в школе, когда начинается изучение грамматики языка [39, с. 14 – 16].

Устная речь усваивается на практическом опыте при общении с взрослыми, артикуляция ее долго является неосознанной, а вот письмо сразу является осознанным актом, произвольно строящимся в процессе специального сознательного обучения.

Основные пути развития устной и письменной речи тоже различны. Способы построения речи письменной изначально являются осознанными и лишь со временем автоматизируются. Этот факт является определяющим психические особенности письменной речи на этапах ее развития [39 с. 14 – 16].

Е. В. Гурьянов поддерживает слова А. Р. Лурия и подчеркивает, что из звукового потока, воспринимающегося человеком, необходимо выделение серии звучаний. Определение последовательности звуков в слове и преобразование звуковых вариантов в фонемы являются важными условиями письма [19].

С развитием навыка письма меняется и психологическая его структура. Ребенок привыкает писать уже сочетания букв, а далее и слова. Выделение отдельных звуков, написание букв перестают привлекать так много внимания, становятся автоматизированными, ребенок часто даже перестает ясно осознавать эти операции [39 с. 17 – 18].

Проговаривание сначала происходит вслух, затем переходит в шепот. А далее уже в сокращенное «внутреннее слышание» записываемого слова. Пропадает и тщательное выписывание элементов букв, человек начинает писать целый комплекс букв одним двигательным актом [39, с. 54].

Можно прийти к выводу, что речь – это длительный, поэтапный и сложный процесс. Письменная речь отличается от устной речи, но тесно с ней связана. В становлении письма важную роль играет ранний период

развития, становление устной речи. При обучении письму важно понимать, что в процессе общения ребенок редко задумывается о том, как нужно произнести слово, в процессе письма становится необходимым понимать, какие звуки входят в состав слова и как их нужно записать буквами в слово. Со временем осознаваемые акты становятся серией автоматизированных, почти неосознаваемых операций. Пропадает выписывание элементов букв, человек начинает писать комплекс букв одним двигательным актом.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией

Младший школьный возраст – этап индивидуального психического развития, который охватывает период жизни от 6 – 7 до 10 лет. Соответственно это период, когда ребенок проходит обучение в начальных классах школы. В этом возрасте дети проходят перестройку всех психических и когнитивных процессов, и это, в основном, связано с поступлением ребенка в школу. Готовность ребенка к обучению в школе определяют по совокупности физиологического и психологического созревания. Также Б. М. Багиева, А. А. Кабжихов в своей статье подчеркивают, что большую роль играют такие характеристики личности школьника, как мышление, внимание, память и воображение [4, с. 29 – 30].

Г. В. Фадина пишет о том, что задержка психического развития проявляется в неравномерном формировании процессов познавательной деятельности. Можно наблюдать недоразвитие речи и мышления, расстройства в эмоционально-волевой сфере. Ребенок с ЗПР имеет эмоционально-волевую незрелость и интеллектуальную недостаточность, что отражается на его жизнедеятельности.

Задержка психического развития возникает как вследствие неблагоприятных социальных факторов, так и влияния наследственности. Как правило, дети с ЗПР соматически ослаблены [59, с. 17 – 18].

В. В. Лебединский выделяет 4 варианта задержки психического развития:

- 1) ЗПР конституционального происхождения;
- 2) ЗПР соматогенного происхождения;
- 3) ЗПР психогенного происхождения;
- 4) ЗПР церебрально-органического генеза [34, с. 45].

Т. А. Власова и М. С. Певзнер дают характеристику обучающихся с задержкой психического развития и говорят о том, что данной группы детей проявляется инфантилизм в сочетании задержек в развитии познавательной деятельности – произвольного внимания, памяти, мышления, речи, пространственных представлений, восприятия.

В связи с этим в школе обучающиеся плохо включаются в учебный процесс, плохо воспринимают или вовсе не выполняют школьные задания, продолжают вести себя как дошкольники, что показывает их не «созревшими» для обучения в школе.

Авторы отмечают, у данной группы обучающихся отсутствует школьный интерес, они не чувствуют обязательность выполнения заданий, позже и с трудом овладевают чтением и письмом, так как у них нет учебной мотивации. Это объясняется недостаточной развитостью осознанного анализа звуковой стороны речи, они не умеют анализировать звуковой состав слов. На уроках дети быстро утомляются, у них может возникать головная боль [12, с. 51].

С. Г. Шевченко указывает, что у первоклассников при проверке умения ориентироваться в пространстве выявилось, что хуже всего они ориентируются на листе бумаги, путаются, где правая, а где левые стороны, не могут показать верх и низ, середину листа. При этом у 70% обучающихся нет проблем в определении правой и левой руки собственного тела, но на другом человеке хуже показатели хуже – 36%. Ассоциируют геометрические фигуры с предметами близкими по форме [21, с. 165].

Возникают сложности с распознаванием контурных картинок,

зашумленных и наложенных изображений.

Л. Н. Блинова также отмечает, что на протяжении всего обучения в начальной школе у обучающихся остается ведущей игровой мотивация, долго и с трудом формируется учебный интерес. Они не могут сосредотачивать и переключать внимание, быть усидчивыми, работать по заданному образцу, все это не дает полноценно реализовывать учебную деятельность.

Такие дети часто являются неуспевающими, так как у них недостаточно развиты умения сравнивать, обобщать, абстрагировать и классифицировать, поэтому им важна педагогическая помощь, чтобы осваивать содержание программы.

Обучающиеся с задержкой психического развития могут проявлять себя по-разному, одни могут быть импульсивными, агрессивными, постоянно конфликтовать и раздражаться, другие могут быть спокойными, застенчивыми, скованными, тихими, заторможенными. Поэтому школьники данной категории находятся в дезадаптации и самостоятельно выйти из нее не могут, удастся выйти только с педагогической помощью [10, с. 10 – 11].

Особенности внимания и памяти раскрыты в работе Н. В. Бабкиной. Внимание в этой группе. Для одних детей характерно максимальное сосредоточение вначале задания, а под конец видно снижение работоспособности и напряжения внимания, для других характерно наступление пика работоспособности после определенного промежутка времени с начала выполнения задания, также может быть и колебательный характер работоспособности и внимания на протяжении всего задания.

Память тоже оказывается недостаточной для усвоения программы, страдает и произвольная, и непроизвольная память, кратковременная и долговременная. Плохо запоминается как наглядный, так и словесный материал, это находит негативное отражение на процессе обучения.

В процессе освоения учебной программы требуется решение интеллектуальных задач и включение мыслительной деятельности. Большинство заданий подразумевают такое включение, но мыслительная

деятельность оказывается на достаточно низком уровне, поэтому возникают трудности интеллектуального характера.

Автор также отмечает, что саморегуляция и прогнозирование у обучающихся с ЗПР тоже страдают, это проявляется в несоблюдении требований, словесной инструкции, плохо планируют предстоящую деятельность, из инструкции могут выполнить только отдельные требования, либо только одно требование. Легче выполнить инструкцию, чем пояснить выполненное задание [3, с. 4].

Т. А. Власова отмечает, что задержка психического развития накладывает отпечаток и на развитие речи детей. Для многих из данной группы характерны нарушения звукопроизношения, но проявления разнообразны, от еле заметных дефектов в речи до серьезных полиморфных нарушений. Это отражается на овладении навыками письма и чтения, так как словарный запас беден, сужены понятия слов, аграмматичность в устной речи, возникают сложности в сложных логико-грамматических конструкциях.

Все описанные особенности обучающихся с ЗПР оказывают негативное влияние на процесс обучения. Поэтому дети чувствуют себя неуспешными, соответственно падает и без того низкая учебная мотивация, формируется негативное отношение к учебе. Важно стараться избегать этого, проявлять индивидуальный подход к каждому [48, с. 8].

В работе Л. И. Беляковой и Н. Н. Волосковой раскрывают понятие дизартрия и ее формы. Дизартрии – нарушения речи, которые зачастую включают в себя расстройства звукопроизношения и просодики. Эти явления связаны с недостаточной иннервацией мышц речевого аппарата, обеспечивающих процессы производства устной речи.

- Бульбарная форма дизартрии связана с очаговым поражением ядер черепно-мозговых нервов (изолировано одна или несколько пар), главным образом в продолговатом мозге.

- Псевдобульбарная форма дизартрии является результатом

двустороннего очагового поражения центральных кортиконуклеарных нейронов (пирамидный путь).

- Мозжечковая форма дизартрии – результат поражения ядер и проводящих двигательных путей мозжечка.

- Подкорковая форма дизартрии наблюдается при поражении базальных ядер.

- Корковая форма дизартрии представляет собой поражения вторичных двигательных зон доминантного полушария (нижней премоторной или нижней постцентральной зон коры больших полушарий).

Все формы дизартрии имеют определенную общность, а именно то, что связано с патологическими изменениями мышечного тонуса. Степень нарушений устной речи при дизартрии разнообразна, от легких, едва уловимых на слух нарушений, до полной невозможности экспрессивной речи [8, с. 48 – 49].

Обучающимся с дизартрией характерна быстрая истощаемость нервных процессов. Внимание отличается пониженным уровнем переключаемости и устойчивости. Сложно дается однотипная работа, так как обучающийся не может долго концентрировать внимание на чем-то одном, также не способны правильно его распределять и удерживать. Память тоже характеризуется невысоким уровнем развития, младший школьник плохо запоминает слова, затрудняется в пересказе, запоминании последовательности картинок.

Эмоционально-волевая сфера характеризуется частой сменой настроения, легкой возбудимостью, что может приводить к проблемам с дисциплиной. На фоне недостаточного развития внимания и памяти страдает и мышление, это проявляется в трудностях в обобщении, установлении последовательности и причинно-следственных связей, ориентации во времени, отмечает Т. А. Власова. Из-за моторной неловкости обучающемуся сложно даются упражнения на уроках физкультуры, а также на уроках изобразительного искусства [48, с. 9].

Е. Ф. Архипова пишет, что общая моторика отличается скованными, замедленными, плохо дифференцированными движениями, ограниченным объёмом движений рук и ног, синкинезиями, нарушениями мышечного тонуса, равновесия. В некоторых случаях, наоборот, подвижность может быть чрезмерной, движения частыми, непродуктивными и бесцельными. Наиболее очевидны нарушения общей моторики при совершении сложных движений, требующих четкого контроля, точности и координированности в работе различных мышц, организации движений в пространстве и времени [2, с. 8].

Делая вывод, можно сказать, что дети с задержкой психического развития и дизартрией испытывают сложности в процессе обучения, часто являются неуспевающими детьми. Для них характерно инфантильное поведение, отставание в развитии высших психических функций. Все описанные особенности обучающихся с ЗПР оказывают негативное влияние на процесс обучения. Поэтому дети чувствуют себя неуспешными, соответственно падает и без того низкая учебная мотивация, формируется негативное отношение к учебе.

1.3. Характеристика нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией

И. Н. Садовникова дает определение, письменная речь – одна из форм существования языка, она вторична и более поздняя по времени ее возникновения, чем устная речь. Письменная речь не только совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, но изменила способность к абстрактному мышлению [54, с. 4].

Нарушение процесса письма называют дисграфией, указывают Л. И. Белякова и Н. Н. Волоскова. До настоящего времени нет единого понимания, в каком возрасте или на каком этапе школьного обучения, а также при какой степени проявления нарушения можно диагностировать у

обучающегося нарушений письма. Дисграфию мы понимаем, как стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершенным [7, с. 125].

В методическом пособии от 10 апреля 2020 г. №07-2627 указывается, что форму нарушения письма, как дисграфию можно определить только для тех обучающихся, у которых специфическое нарушение письма, норма интеллекта, отсутствуют нарушения зрения и слуха, ТНР. Для детей с ЗПР, умственной отсталостью и ТНР, механизмы нарушений письма отличаются от механизмов нарушений обучающихся с нормой, поэтому мы обозначаем нарушения письма как неспецифическое нарушение письма.

Рассмотрим классификацию по Р. И. Лалаевой, разработанную сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена:

- Артикуляторно-акустическая. Обусловлена нарушениями звукопроизношения фонологического характера, ребенок пропускает, заменяет или смешивает звуки в устной речи, соответственно пишет также, как и произносит. Часто проявляется при дизартрии и ринолалии.

- Оптическая. Обусловлена недоразвитием зрительно-пространственного восприятия и представлений. Основные ошибки: зеркальное написание букв, написание лишних элементов, замена графически схожих букв, которые состоят из одних элементов, но по-разному располагаются в пространстве.

- Акустическая. При акустической форме дисграфии наблюдается нарушение фонематического распознавания звуков. Проявляется в заменах близких по акустическим признакам звуков, соответственно и букв, неправильном обозначении мягкости. Часто видны замены групп свистящих и шипящих, звонких и глухих, компонентов и аффрикат.

- На почве нарушения языкового синтеза и анализа. В основе этого вида лежит нарушение разных форм синтеза и анализа. Ребенок пропускает согласные при их стечении, переставливает буквы, добавляет лишние.

– Аграмматическая. Проявляется в лексико-грамматических ошибках на письме. Это нарушение последовательности предложений, искажение морфемного строя слова, пропуски членов предложения, некорректное употребление предлогов, числа, рода. Также наблюдается изменение падежа местоимений, числа существительных.

На процессе овладения письмом влияют: нарушение взаимодействия между слуховым и речедвигательным аппаратом, которое ведет к недостаточному овладению звуковым составом слова, а это отражается на процессах овладения письмом и чтением.

Письмо – сложный координированный навык, требующий сложной работы мышц кисти, всей руки, правильной координации движений тела. Дело в том, что сложно координированные движения ребенка – это прежде всего произвольные движения, т.е. движения, которые имеют цель; движения, которые планируются, контролируются и оцениваются; движения, параметры которых могут изменяться при изменяющихся условиях деятельности. Л. В. Лопатина и Н. В. Серебрякова указывают, что выполнение таких движений обеспечивается совместной деятельностью различных мозговых структур, и нарушение этой деятельности может быть основой нарушения движений, трудностей их формирования и контроля [38].

Обследование детей на первых годах обучения в школе выявляет нарушение ритмической организации движений, несоответствие развития просодической стороны речи возрастной норме. Наиболее частыми ошибками письма у этой группы учащихся являются ошибки, связанные с несформированностью анализа структуры предложения, слитное написание слов в предложении, ошибки оптического характера (смещения букв, имеющих одинаковые элементы начертания), недописывание элементов букв, элементы зеркального письма, каллиграфические трудности, многочисленные исправления, плохой, нестабильный, неряшливый почерк. Отмечается несформированность слоговых автоматизмов в устной речи, далее и автоматизмов серии движений в письме [7, 127].

В школьном возрасте дизартрия проявляет себя не только в устной, но и в письменной речи. Е. Ф. Архипова выделяет характерные дисграфические ошибки на письме: пропуски и замена гласных букв, пропуски согласных букв при стечении в слове нескольких согласных, недописывание окончаний. Эти ошибки обусловлены недостаточно четкой артикуляцией гласных, которые и в устной речи произносятся редуцированно. Помимо этих ошибок, встречаются и графические ошибки, в основе которых лежит неполноценность опτικο-пространственных представлений [2, с. 25].

Нарушение грамматического строя речи у детей с дизартрией характеризуется неоднородностью, вариативностью симптоматики: от незначительной недостаточности формирования морфологической и синтаксической системы языка, до выраженных аграмматизмов в экспрессивной речи.

В. А. Киселева пишет, что основным механизмом несформированности грамматического строя речи у детей с псевдобульбарной дизартрией является нарушение дифференциации фонем, что вызывает трудности различения грамматических форм слов из-за нечеткости слухового и кинестетического образа слова и особенно окончаний. В связи с этим преимущественно страдает морфологическая система языка, формирование которой тесно связано с противопоставлением окончаний по их звуковому составу.

Во втором – четвертом классах дети с псевдобульбарной дизартрией в основной массе овладевают навыками письма. Однако в письменной речи также наблюдаются нарушения почерка и специфические ошибки, которые связаны с недостаточностью зрительно-пространственных представлений и фонематического восприятия. На этих этапах обучения у детей с дизартрией выявляются орфографические ошибки, связанные с недостаточностью концентрации и переключения внимания, нарушениями памяти, самоконтроля [28, с. 24].

Занимаясь вопросами нарушения письма у обучающихся с ЗПР, Е. А. Логинова, подчеркивает, что, как правило, нарушения письма не

относятся к одному виду дисграфии, а носят комплексный характер, состоящий из нескольких звеньев, что приводит расстройство письма в системное нарушение.

Рассмотрим наиболее типичные ошибки на письме у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Это замены и смещения букв, обусловленные трудностями их запоминания. Причина может быть в недостаточной сформированности разных видов памяти (зрительной, кинестетической, аудиальной). Могут быть сложности при переводе звука в букву и наоборот, и переводе печатной графемы в письменную. Ранее мы отмечали, что у данной группы обучающихся имеется недоразвитие звуко-буквенного анализа и синтеза, это проявляется в виде пропуска гласных букв. Младшие школьники с ЗПР не умеют обозначать на письме границы предложения с помощью заглавных букв и точек, пишут слитно слова, что может быть связано с неполноценностью анализа языковых единиц.

Отличительная особенность в овладении письмом школьниками с ЗПР – перерастание затруднений в овладении письмом в дисграфию происходит в два раза чаще, чем у их сверстников, имеющих нормальное развитие. Это обусловлено особенностями психофизического развития и развития высших психических функций.

Нарушения письма у обучающихся с задержкой психического развития, как правило, не относятся к одному виду дисграфии, а образуют целый комплекс, включающий несколько видов [36, с. 96].

Рассматривая структуру дефекта, можно сказать, что она представляет собой комплексное расстройство, выражающееся в разной степени вербальных и невербальных психических функций, которые при сочетании в разной степени и образуют индивидуальный вид. Выявить ведущее нарушение оказывается сложно, ведь отставание в развитии невербальных и вербальных функций связано между собой: недоразвитие одних оказывает влияние на оперативные возможности относительно сохранных функций.

Представленная информация позволяет делать вывод о том, что все это обуславливает системный характер расстройства письма у детей с задержкой психического развития.

Е. А. Логинова выделяет, что для обучающихся с задержкой психического развития характерно нарушение письма, как вида деятельности, так как нарушается организация и протекания этого процесса. Для данной группы характерно недоразвитие самоконтроля, что очень важно в процессе письма, поэтому мы видим большое количество ошибок на письме [36, с. 96].

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Речь – это длительный, поэтапный и сложный процесс. Письмо является вторичным, сложным процессом, в его становлении важную роль играет ранний период развития и становление устной речи.

Дети с задержкой психического развития и дизартрией испытывают определенные сложности в процессе обучения, часто являются неуспевающими детьми. Для них характерно инфантильное поведение, отставание в развитии высших психических функций. Все описанные особенности обучающихся с ЗПР оказывают негативное влияние на процесс обучения. Поэтому дети чувствуют себя неуспешными, формируется негативное отношение к учебе.

Отличительная особенность в овладении письмом школьниками с ЗПР – перерастание затруднений в овладении письмом в дисграфию происходит в два раза чаще, чем у их сверстников, имеющих нормальное развитие. Это обусловлено особенностями психофизического развития и развития высших психических функций.

Нарушения письма у обучающихся с задержкой психического развития, как правило, не относятся к одному виду дисграфии, а носят комплексный характер, состоящий из нескольких звеньев, что приводит к расстройству письма в системное нарушение.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТА

2.1. Принципы и организация логопедического обследования детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и дизартрией

Направления и содержание логопедического обследования определяется принципами анализа речевых нарушений.

Р. Е. Левина выделяет три принципа анализа речевых нарушений. Первым принципом является принцип развития. Данный принцип, по словам автора, предполагает анализ процесса возникновения дефекта [35].

Также Л. С. Волкова и С. Н. Шаховская в своем учебном пособии описывают принцип развития, как выделение в процессе логопедической работы тех задач, трудностей, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка [13].

Далее Р. Е. Левина выделяет принцип системного подхода. Речевая деятельность обуславливается сложным строением, выделяются проявления, составляющие звуковую, произносительную сторону речи, также фонематические процессы, лексику и грамматический строй речи. Нарушения речи могут затрагивать одну сторону речи или сразу несколько.

Характер дефекта зависит от того, какие компоненты речевой системы оказываются нарушенными. Для изучения характера дефекта речи проводится анализ связей, которые существуют между различными нарушениями, понимание этих связей и их значимости [35].

Р. Е. Левина пишет, что речевая деятельность формируется и функционирует в тесной связи со всей психикой ребенка, с различными ее процессами, которые протекают в сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой сферах.

Так как речь связана с психикой, то и речевые нарушения связаны с

различными сторонами психической деятельности. Эта связь помогает найти пути воздействия на психические процессы, которые участвуют в образовании речевого дефекта.

Также автор говорит о том, что связь речи с психикой осуществляется очень дифференцированно и специфично для каждого из компонентов речи. При обследовании следует более подробно рассмотреть каждый компонент речи: фонетику, лексику, грамматику [35].

В учебном пособии Л. С. Волкова и С. Н. Шаховская говорят о том, что основными принципами при проведении логопедического обследования являются: принцип системности, комплексности, личностный, патогенетический, деятельностный, развития.

Часто речевые нарушения включаются в синдром нервных и нервно-психических заболеваний, примером является дизартрия, алалия, заикание. В этих случаях устранение речевых нарушений должно носить медико-психолого-педагогический характер, что подтверждает необходимость комплексности.

Деятельностный принцип подразумевает, то, что исследование детей младшего школьного возраста с нарушениями речи и организация дальнейшей логопедической работы осуществляются с учетом ведущего вида деятельности ребенка [13].

Р. И. Лалаева писала о патогенетическом принципе, иначе говоря, принцип учета патогенеза, механизма нарушения, что внешне схожие симптомы нарушения чтения и письма в ряде случаев имеют в своей основе различные механизмы [32].

Констатирующий эксперимент проводился в форме логопедического обследования на базе начальных классов МБОУ СОШ №1, находящейся по адресу: г. Красноуральск, ул. Кирова, 15.

Период реализации констатирующего эксперимента: исследование проходило с 07.11.2023 по 15.11.2023.

Для проведения констатирующего эксперимента нами были выбраны

младшие школьники с задержкой психического развития и дизартрией в возрасте 9 – 10 лет. Матвей М., Матвей П., Ильнур Р. из 3 «в» класса, Роман М. и Роман А. из 4 «г» класса.

Цель проводимого констатирующего эксперимента – изучение сформированности моторики, всех компонентов речевой системы и письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Провести экспериментальное обследование младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией.
2. Проанализировать полученные данные.
3. Сформулировать выводы на основе полученных данных об уровне развития компонентов речевой системы, в особенности письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией.

В распоряжение Минпросвещения России от 06.08.2020 N Р-75 (ред. от 06.04.2021) "Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность" указана продолжительность логопедического занятия.

Согласно пункту 4.4., в котором указана продолжительность логопедического занятия в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями. Со 2 по 11 (12) классы время проведения группового занятия составляет 40 – 45 мин, а индивидуального – 20 – 45 мин [54].

Так как обследование проводится с обучающимися индивидуально, то время обследования на одном занятии составило 20 минут.

Для проведения констатирующего эксперимента, были использованы следующие методы: обследование, беседа, наблюдение, изучение психолого-педагогической и медицинской документации.

Для обследования речевой системы применялись методические рекомендации Н. М. Трубниковой.

Логопедическое обследование начинается с подробного изучения медицинской и педагогической документации, которая имеется на обследуемых. Производится сбор сведений о нем от медицинского персонала, учителей, родителей и других родственников [58].

Затем уже можно переходить к исследованию общей моторики и моторики пальцев рук, мимической моторики, анатомического строения, моторики и динамической организации артикуляционного аппарата, далее фонетической стороны речи – звукопроизношение, просодическая сторона (мелодико-интонационная сторона речи, темпо-ритмическая сторона, неречевое и речевое дыхание) организации речи. Продолжается обследование исследованием слоговой структуры, фонематического слуха и восприятия, лексики (пассивный и активный словарь), грамматического строя речи (понимание грамматических форм и их употребление), связной речи, чтения и письма (письмо по слуху, списывание, самостоятельное письмо) [58].

Для обследования использовался вспомогательный наглядный материал: альбом для логопеда О. Б. Иншаковой. Для более подробного обследования зрительно-пространственного восприятия, буквенного гнозиса использовался альбом И. А. Смирновой. Данный альбом позволяет обследовать психические функции для усвоения чтения и письма, а также оценить знание печатных и рукописных букв, узнавание геометрических фигур, понимание читаемого. В альбоме присутствуют задания на узнавание цветных предметных изображений, контурных изображений, способность к оперированию зрительными образами, представлены пробы Поппельрейтера. Обследуется способность удерживать и переключать зрительное внимание, состояние памяти, пространственная ориентировка на листе бумаги, временные представления, различение прямого и зеркального изображений рукописных и печатных букв [57].

Критерии оценивания результативности выполнения задания:

0 баллов – пробы не выполнены;

- 1 балл – допущено более 3 ошибок;
- 2 балла – выполнено с 1-2 ошибками;
- 3 балла – пробы выполнены без ошибок.

Можно сказать, что логопедическое обследование ребенка младшего школьного возраста с задержкой психического развития и дизартрией представляет собой разносторонний процесс, затрагивающий все компоненты речевой системы, наполненный различными методиками, диагностическим и наглядным материалом. Благодаря этому, становится возможным получить все сведения, необходимые для заключения, указания причины, тяжести и характере нарушения, а также, в дальнейшем, определить пути коррекции.

2.2. Анализ результата логопедического обследования детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и дизартрией

После проведения обследования, были получены результаты, которые представлены качественной характеристикой в тексте параграфа, а количественной характеристикой в Приложении 2. Также в Приложении 1 представлена речевая карта Матвея М.

При диагностике были выявлены трудности, связанные с тем, что у обучающихся имеется задержка психического развития. Это проявилось в том, что во время выполнения проб дети быстро утомлялись, не всегда понимали инструкцию с первого раза, поэтому инструкцию пришлось сокращать, давать простыми предложениями, демонстрировать пример выполнения. При обследовании словаря были сложности в обобщении, обучающимся требовались пояснения, они называли предметы по отдельности, а просьба обобщить вызывала ступор, после дополнительного объяснения и приведения примера обучающиеся правильно выполняли по аналогии с другими лексическими группами. При обследовании моторной сферы без визуальной подсказки выполнение затруднялось, выполнялось

частично, так как инструкция достаточно сложна для понимания и обучающиеся не всегда запоминали начало инструкции, поэтому пробы выполнялись совместно, либо с демонстрацией примера, а затем самостоятельным выполнением.

Результаты исследования общей моторики показали, что наиболее сохранна общая моторика у Романа М., а наименее у Матвея М. Лучше всего обучающиеся справились с заданиями на двигательную память, переключаемость движений, данные пробы обучающиеся выполнили без ошибок.

Пробы на исследование динамической координации движений вызвали небольшие затруднения. Не с первого раза школьникам удавалось маршировать, чередуя шаг и хлопок, при приседаниях все покачивались. С заданием на исследование темпа возникли трудности с удержанием темпа в движениях рук при выполнении данной пробы мысленно.

Наименее успешно из проб на обследование общей моторики справился с заданием, в котором было необходимо простучать ритмический рисунок за логопедом. Со сложными ритмическими рисунками справлялись в основном только с помощью логопеда и проговариванием в слух. Наиболее низкими оказались результаты проб на статическую и динамическую координацию движений, а также на ритмическое чувство.

Таким образом, у обучающихся отмечаются нарушения общей моторики, ритмического чувства, характеризующееся неправильным выполнением проб.

Результаты исследования моторики пальцев рук выявили, что лучший результат показал Роман М., а наиболее слабый – Матвей М. . Наибольшее затруднение вызвало задание, где нужно было показать «рожки», «ушки». В ходе его выполнения были выявленные следующие нарушения: недостаточная точность движений, недостаточно длительное удержание позы.

В динамической координации были допущены неточности в последней

пробе «кулак-ребро-ладонь» в виде трудностей переключения с одного движения на другое.

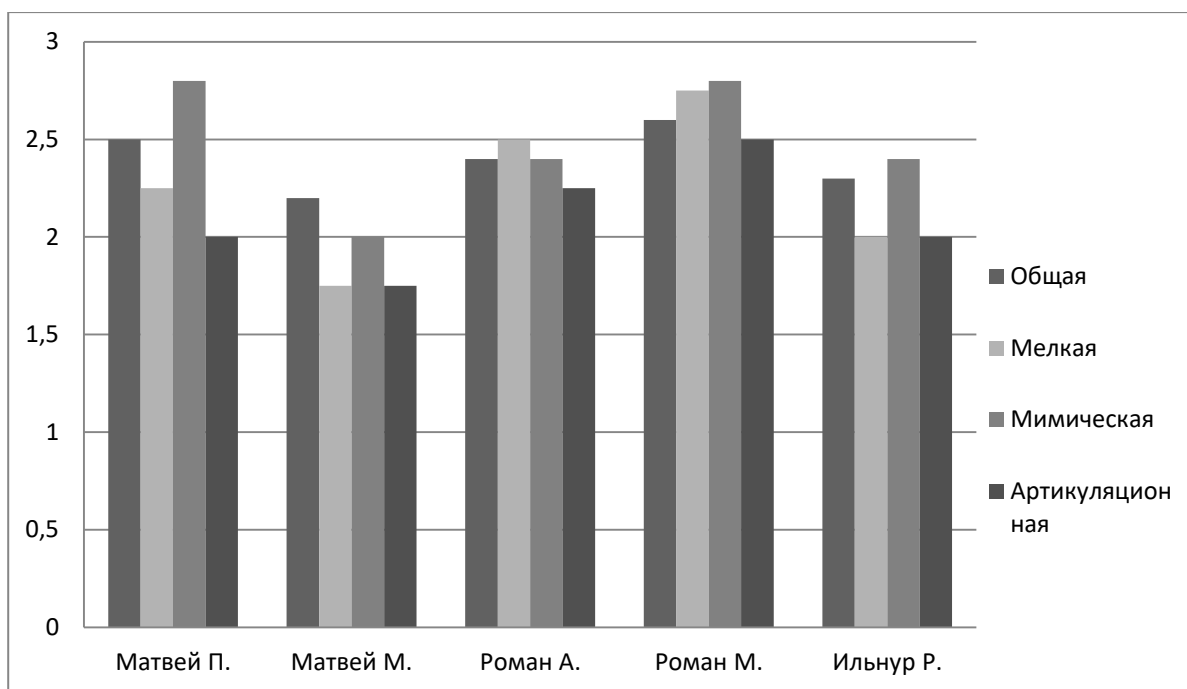


Рис. 1. Результаты обследования общей, мелкой и мимической моторики обучающихся в баллах

При исследовании мимической моторики лучше всего справились Матвей П. и Роман М., хуже – Матвей М. Выяснилось, что объем и качество движений мышц лба недостаточны. У обучающихся слабо выражено поднятие бровей и нахмуривание лба.

Слаборазличимыми оказались эмоции: испуг, удивление и грусть. Исследование объема и качества движений мышц глаз и щек не выявило нарушений, учащийся справился с этими заданиями без ошибок.

Анализ результатов диагностики моторики артикуляционного аппарата выявил, что у всех обучающихся присутствуют недостатки артикуляции. При выполнении проб на исследование двигательной функции губ отмечался ряд неточностей. Сложности вызвало задание на поднятие верхней губы, не всем обучающимся удавалось ее поднять, нижняя тянулась вслед за верхней.

Исследование двигательной функции языка показало, что язык у Матвея М. находится в треморе, из положения «лопаточки» уходит в

«чашечку», при выполнении упражнения «Часики» наблюдалось содружественное движение челюстью, при выполнении упражнения «качели» также наблюдается содружественное движение челюсти вверх. У Матвея П. язык в гипотонусе, не удается сделать «иголочку». У Романа М. тоже наблюдается небольшой тремор языка, при выполнении упражнения «лопаточка» язык отклоняется в правую сторону, при выполнении упражнения «качели» также наблюдается содружественное движение челюсти вверх. Роману А. при выполнении проб не удалось выполнить упражнение «иголочка», что говорит о гипотонусе языка, также не удалось в полном объеме упражнение «чашечка», а при выполнении упражнения «горка» не смог зафиксировать язык за нижними зубами, долго искал нужное положение, то убирал за нижнюю губу, то высовывал изо рта. У Ильнура Р. Язык находится в гипотонусе, не удалось выполнить упражнение «иголочка», наблюдались содружественные движения челюстью при выполнении упражнения «часики» и «лошадка».

Динамическая организация движений артикуляционного аппарата не имеет грубых нарушений, затруднена только динамическая организация движений языка. У Матвея М., Романа А. и Романа М. возникли сложности с быстрым поиском нужного уклада, долго ищут нужную позицию, перемещая язык от нижних зубов к верхним с открытым ртом.

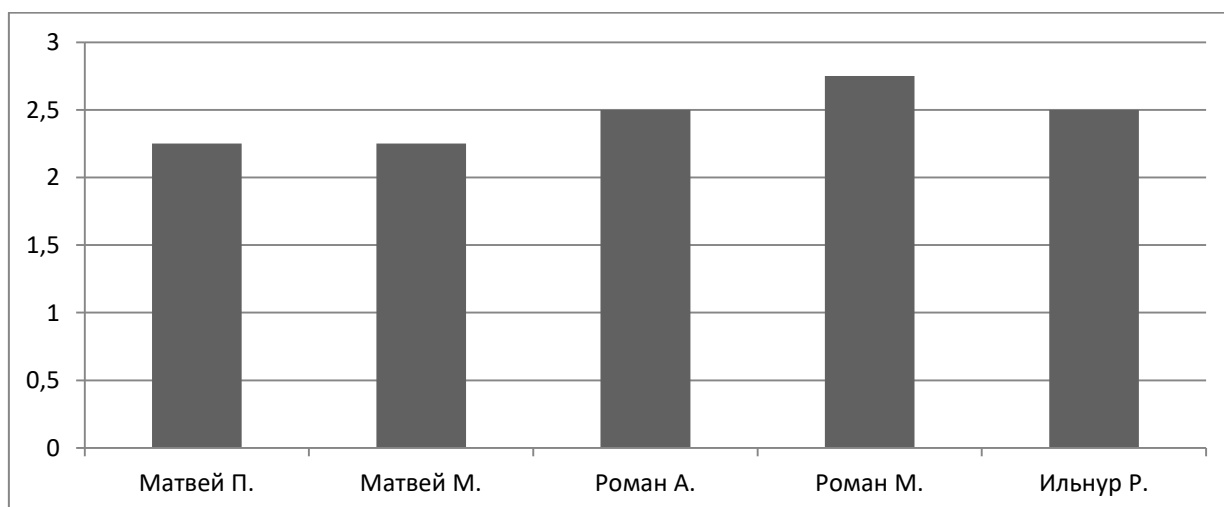


Рис. 2. Результаты обследования динамической организации артикуляционного аппарата обучающихся в баллах

Обследование произносительной стороны речи выявило полиморфный характер нарушений звукопроизношения у Матвея М., у обучающегося нарушено произношение звуков из нескольких фонетических групп.

У Матвея М. нарушены группы шипящих и соноров. В группе соноров звуки искажены, горловой ротацизм и губной ламбдацизм. В группе шипящих и аффрикат все звуки заменяются на свистящие: [ш] – [с], [ж] – [з], [щ] – [с], [ц] – [с], [ч] – [с].

У Матвея П. в группе соноров искажения – горловой ротацизм и смягчение звука [л].

При обследовании Романа А. в группе соноров наблюдается искажение звука [л] – двугубный ламбдацизм.

У Романа М. нарушения звукопроизношения отсутствуют.

У Ильнур Р. Нарушена только группа соноров – искажение звука [р] – горловой ротацизм.

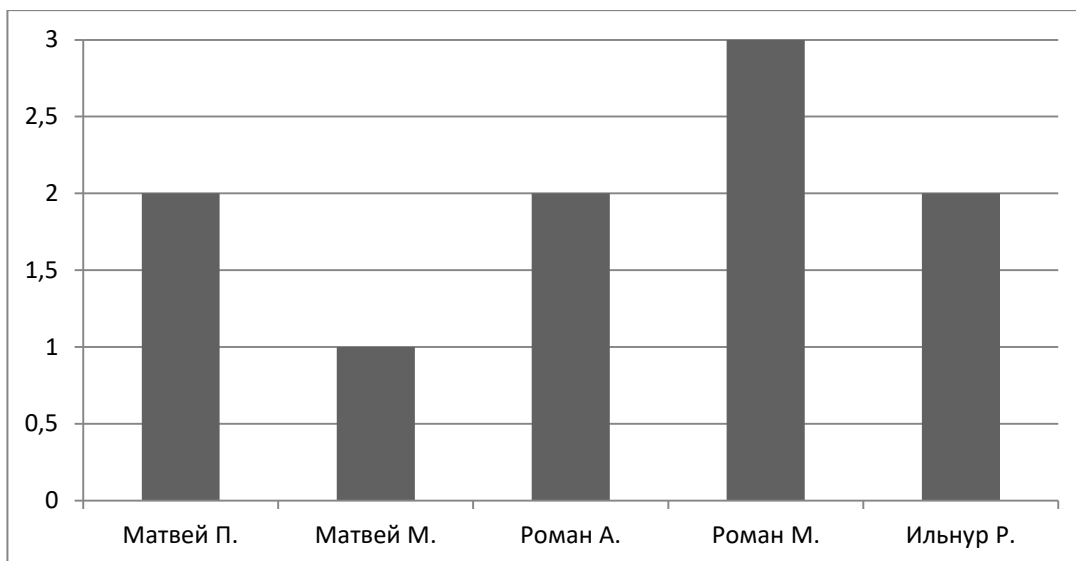


Рис. 3. Результаты обследования звукопроизношения обучающихся в баллах

При обследовании просодической стороны речи у обучающихся Матвея М. и Романа М. и Романа А. был обнаружен ряд нарушений: смазанность речи, недостаточная сила изменения тембра и тона голоса. При этом способность различать силу голоса, тембр, тон сохранна. Остальные обследуемые выполнили пробы верно.

Темпо-ритмическая сторона. Темп в норме, все обучающиеся способны различать темп речи, а также самостоятельно менять его в своей речи. Затруднения выявились при обследовании ритма: все справились с простыми ритмическими рисунками, со сложными справился только Роман М. Все справились с заданием на сопоставление ритмов.

Обследование состояния фонематического слуха показало, что у обучающихся присутствуют сложности в дифференциации звуков близких по акустическим признакам. У Матвея П. не возникло сложностей в дифференциации твердых и мягких звуков на материале звуков, слогов и слов, хуже всего справился с дифференциацией шипящих, свистящих и звонких, глухих звуков на материале слогов. У Матвея М. есть ошибки в дифференциации звуков на всех уровнях, больше всего ошибок на материале слогов при различении звуков по звонкости, а также при различении шипящих и свистящих. При диагностике Романа А. были выявлены сложности при дифференциации по глухости, звонкости, шипящих и свистящих, соноров. У Романа М. наибольшие трудности возникли при различении глухих и звонких, шипящих и свистящих на материале слогов, меньшие трудности выявлены при дифференциации соноров, шипящих и свистящих на материале звуков и слов. На материале слов-паронимов ошибок было меньше всего. У Ильнура Р. наибольшие трудности возникли при различении глухих, звонких, свистящих, шипящих на материале слогов, меньшие трудности выявлены при дифференциации соноров, шипящих и свистящих на материале звуков и слов.

Звуко-слоговой анализ вызывает затруднения. Все обследуемые при выполнении пробы на определение количества звуков в слове посчитали количество слогов, при повторном пояснении задания выполняли пробу верно. У всех обучающихся при выполнении пробы на добавление или замену звука возникали сомнения и ошибки. Задания на составление слов из определенного количества звуков и слогов вызвало затруднения, хуже всего пробу выполнили Матвей М., Ильнур Р. и Матвей П.

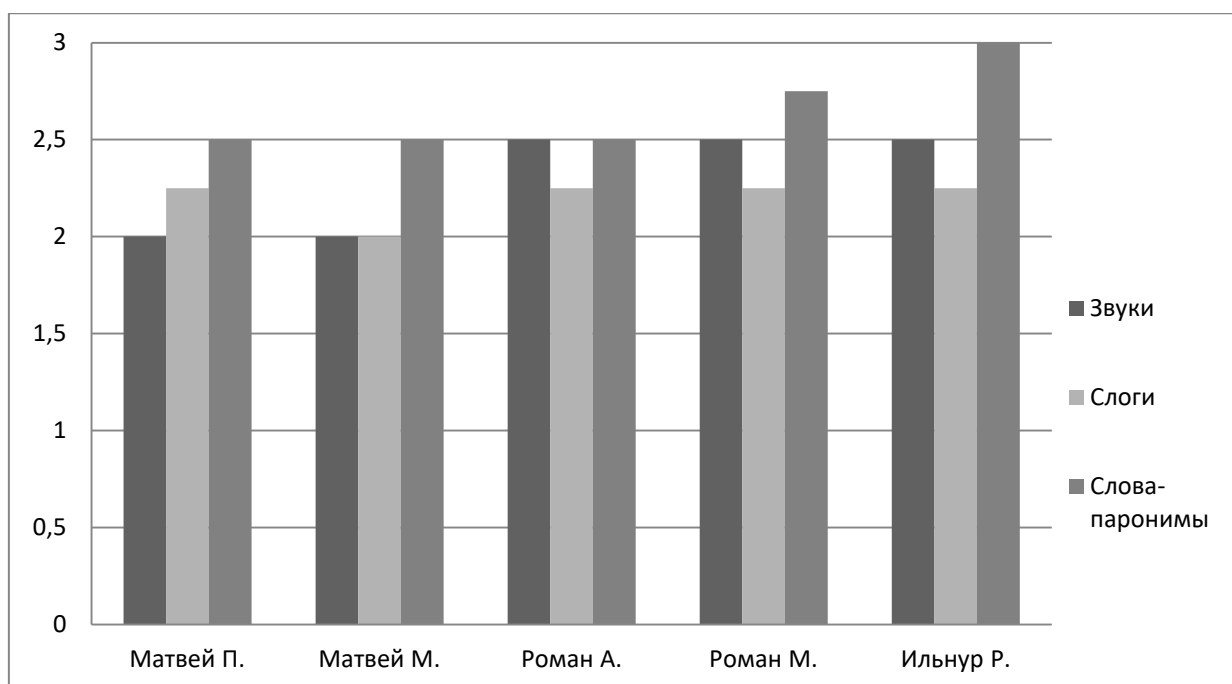


Рис. 4. Результаты обследования фонематического слуха на материале звуков, слогов и слов-паронимов в баллах

Обследование пассивного и активного словаря показало, что наибольшие трудности у обучающихся возникли с названиями детенышей животных, качеств предметов по их предназначению и материалам.

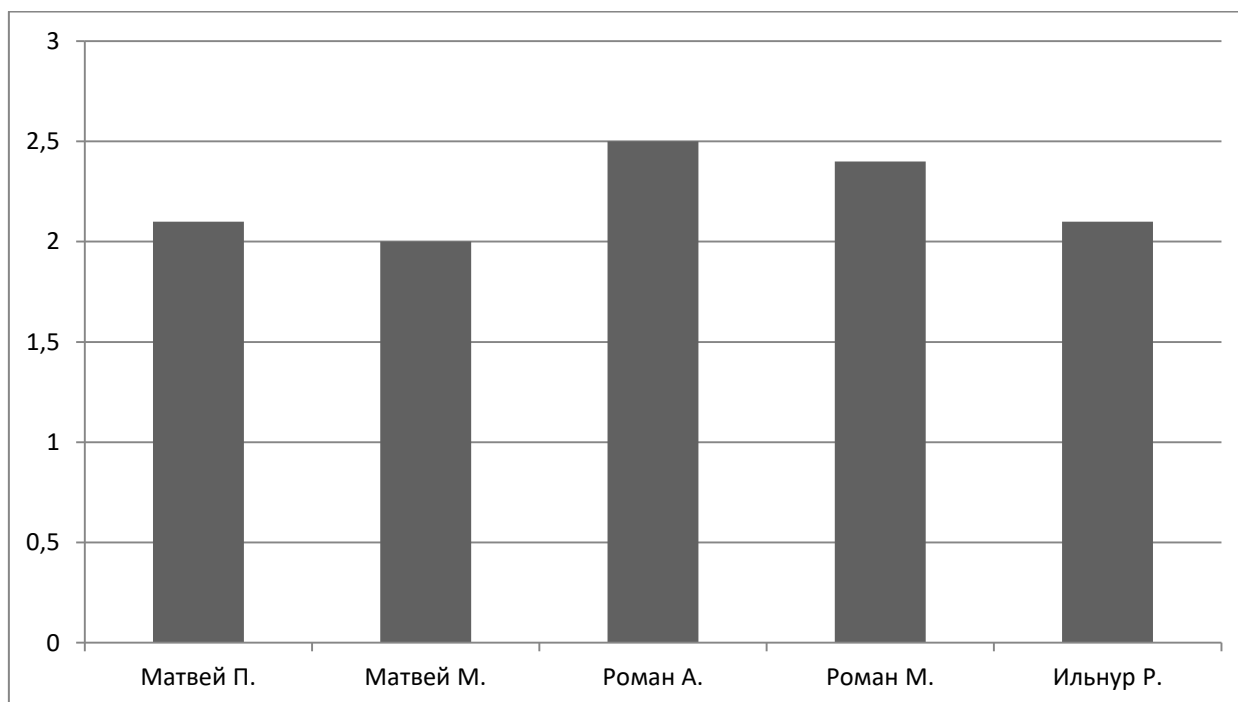


Рис. 5. Результаты обследования фонематического восприятия, звуко-слового анализа и синтеза у обучающихся в баллах

При обследовании грамматического строя речи были выявлены сложности при словообразовании с помощью приставок, при образовании прилагательных от существительных, а также уменьшительных форм и множественного числа. Хуже всего обучающиеся справились с образованием сложных слов.

По результатам диагностики связной речи, можно сделать вывод, что обучающиеся в своей речи употребляют простые предложения. При составлении рассказа по сюжетным картинкам наиболее распространенные предложения получились у Романа М., наименее распространенные у Матвея М. Рассказ из собственного опыта также обеднен, состоит из небольшого количества простых предложений.

Обследование зрительно-пространственного восприятия и представлений показало, что обучающиеся с легкостью справились с данными пробами: способность узнавания изображений по контуру, в усложненных условиях (проба Поппельрейтера), целостное восприятие, дифференциация сходных изображений в норме.

Затруднения вызвали пробы на различение геометрических фигур, Матвей М. путает прямоугольник и квадрат, Матвей П. – круг и овал, Роман А. и Ильнур Р. – треугольник и прямоугольник.

Также при выполнении проб были выявлены проблемы с запоминанием картинок, что отражает невысокий уровень развития памяти, внимания и прослеживания, эти данные позволяют сделать вывод, что у обучающихся присутствует задержка развития высших психических функций.

У всех обследуемых медленное чтение, но по словам, к концу текста Матвей М. переходил на чтение по слогам. После прочитанного, обследуемым необходимо было ответить на вопросы и озаглавить текст. Лучше всего справились Роман М. и Роман А., хуже справились Матвей П., Матвей М., Ильнур Р.

При обследовании письма обучающихся обнаружены ошибки на

уровне слов, предложений и текста. С примерами письменных работ можно ознакомиться в Приложении 3.

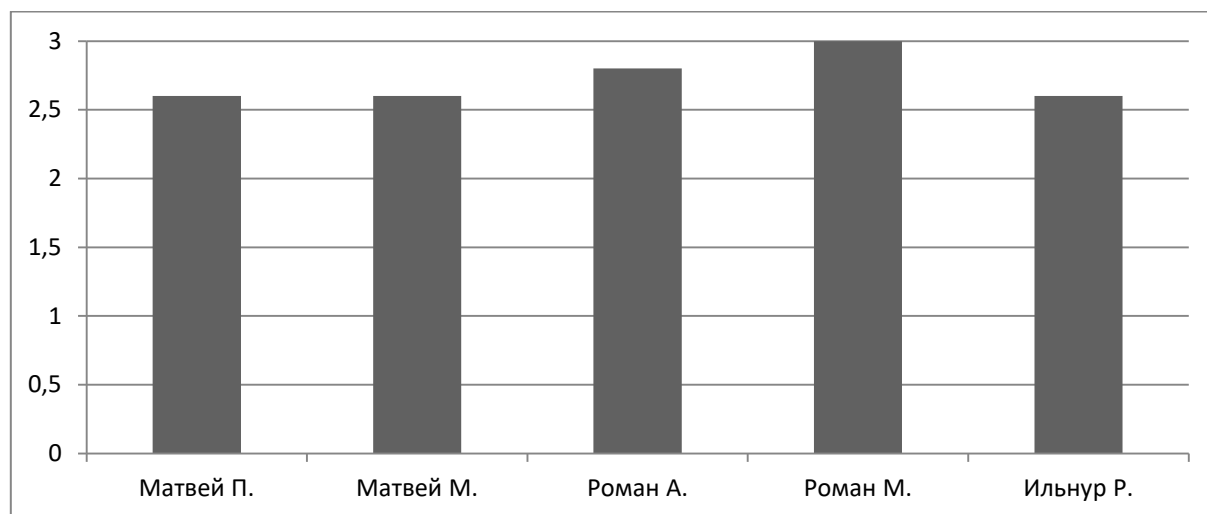


Рис. 6. Результаты обследования зрительно-пространственного восприятия и представлений у обучающихся в баллах

У Матвея П. при написании диктанта выявлены ошибки в звуковом составе слова, лексико-грамматические и орфографические. Ошибки в звуковом составе слова проявились в заменах гласных (темнами – темными, пожелтели – пожелтели, аранжеваю – оранжевою), заменах согласных (пыстро – быстро, непо – небо, тожть – дождь, оплаками – облаками, сонзе – солнце, потарили – подарили, кидайские – китайские, здаяла – стояла, щезливая – счастливая, кидаетские – китайские), пропусках гласных (щсто – часто). Лексико-грамматические ошибки проявились в слитном написании слов (наюг – на юг), нарушении согласования (кидаеские фонарик – китайские фонарики) неправильном обозначении границ предложений, начинает предложения со строчной буквы.

У Матвея М. ошибки в звуковом составе слова, лексико-грамматические и орфографические. Ошибки в звуковом составе слова: замена гласных (птиси – птицы, врема – время, узэ – уже, берозки – березки, тамноми – темными, унос – унес, поевилась – появилась), замена согласных (узэ – уже, птиси – птицы, листоски – листочки, елоски – елочки, састо –

часто, лампоски – лампочки, бозелтели – пожелтели, доздь – дождь), пропуски гласных (блестяще – блестящие, грет – греет, осень – осенью), вставки (передлonte – перелетные, оболаками – облаками). Лексико-грамматические: слитное написание слов (вячал – начал вянуть), нарушение управления (у деревьях падали – у деревьев падали, было день рождение, елочки дарил – елочке дарили), неправильное обозначение границ предложения, начинается предложения со строчной буквы.

Роман А. допустил ошибки в звуковом составе слова, лексико-грамматические, графические и орфографические. Ошибки в звуковом составе слова: замены гласных (пошне – пашне, ромышки – ромашки), замены согласных (дарошке – дорожке, ягот – ягод, веалки – фиалки, береске – березке), слитное написание слов (вклас – в класс). Графические: замена букв по количеству элементов (роши – рощи). Лексико-грамматические: неправильное обозначение границ предложения, начинается предложения со строчной буквы, нарушение управления (от фиалки к ромашки).

Роман М. допустил ошибки в звуковом составе слова, лексико-грамматические и орфографические. Ошибки в звуковом составе слова: замены гласных (зостучал – застучал), замены согласных (тиктант – диктант, крачи – грачи, подледели – подлетели, башни – пашни), пропуск гласных (был – было), пропуски согласных (стои – стоит), пропуски слогов (перетали – перелетали). Лексико-грамматические: слитное написание слов (воткберезке – вот к березке), нарушение управления (от фиалки к ромашки, к березки), нарушение согласования (одной холме – одном холме) неправильное обозначение границ предложения, вместо точки поставил запятую, начинается предложения со строчной буквы.

Ильнур Р. при написании диктанта допустил ошибки в звуковом составе слова, лексико-грамматические и орфографические. Ошибки в звуковом составе слова: замены гласных (каникилох – каникулах, темнеми – темными, даждь – дождь), замены согласных (гредед – греет), пропуски гласных (морсит – моросит, улетле – улетели), пропуски слогов и частей

слова (пестрее – пестренькие, выро – выросли), вставки (верема, деревьях, блестящи – блестящие). Лексико-грамматические: озаглавил текст со строчной буквы, не ставит точки, пропустил запятую. Графические: недописывание элементов буквы л, м. На письме похожи буквы: ч на н, и на ц, и на у. Необходимо развитие графомоторных навыков.

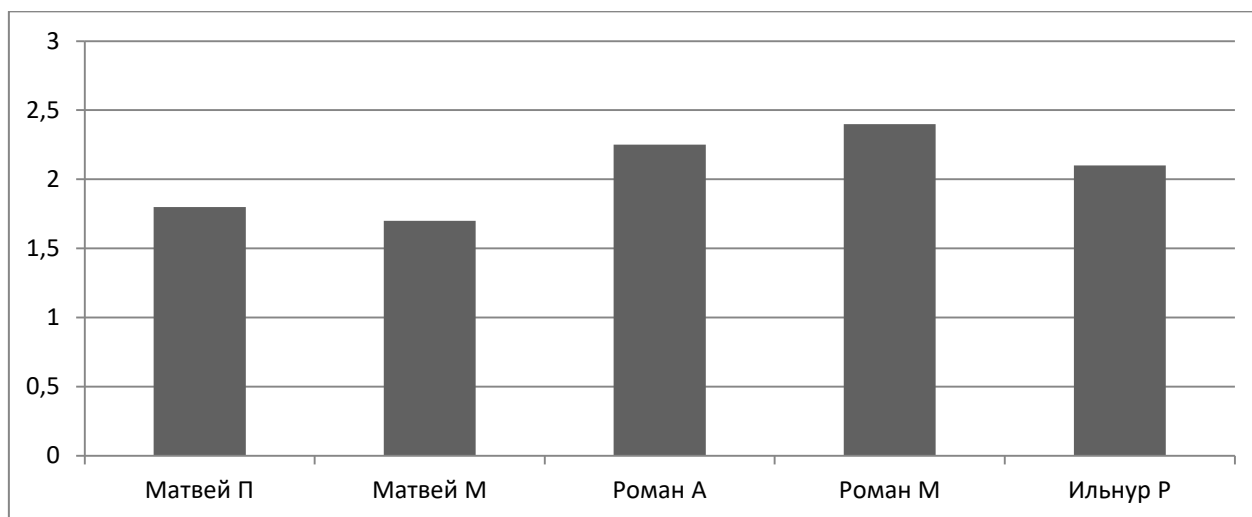


Рис. 7. Результаты обследования письма у обучающихся в баллах

По итогам диагностики можно сформулировать следующие логопедические заключения:

Матвей М.: СНР (по типу ОНР 3 уровня) при ЗПР, легкая степень псевдобульбарной дизартрии, смешанная форма нарушений письма (на фоне недоразвития фонематического слуха, языкового анализа и синтеза и лексико-грамматической стороны речи).

Матвей П.: СНР (по типу ОНР 3 уровня) при ЗПР, легкая степень псевдобульбарной дизартрии, смешанная форма нарушений письма (на фоне недоразвития фонематического слуха, языкового анализа и синтеза и лексико-грамматической стороны речи).

Роман А.: СНР (по типу ОНР 3 уровня) при ЗПР, легкая степень псевдобульбарной дизартрии, смешанная форма нарушений письма (на фоне недоразвития фонематического слуха, языкового анализа и синтеза и лексико-грамматической стороны речи).

Роман М.: СНР (по типу ОНР 3 уровня) при ЗПР, легкая степень

псевдобульбарной дизартрии, смешанная форма нарушений письма (на фоне недоразвития фонематического слуха, языкового анализа и синтеза и лексико-грамматической стороны речи).

Ильнур Р.: СНР (по типу ОНР 3 уровня) при ЗПР, легкая степень псевдобульбарной дизартрии, смешанная форма нарушений письма (на фоне недоразвития фонематического слуха, языкового анализа и синтеза и лексико-грамматической стороны речи) (Приложение 4).

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Констатирующий эксперимент показал, что логопедическое обследование детей младшего школьного возраста представляет собой разносторонний процесс, затрагивающие все компоненты речевой системы, наполненный различными методиками, диагностическим и наглядным материалом. Констатирующий эксперимент включал в себя обследование: моторики, всех компонентов речевой системы, письма, а также зрительно-пространственного восприятия. По итогам обследования были сформулированы логопедические заключения, у обучающихся выявлены дизартрия и нарушения письма вторичного смешанного характера.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ДИЗАРТРИЕЙ

3.1. Теоретическое обоснование, организация и принципы логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией

При правильной работе с учетом всех требований, принципов и особенностей ребенка корригируются имеющиеся нарушения письма.

Основные принципы логопедической работы с данным обучающимся:

- Патогенетический принцип. Данный принцип учитывает механизм нарушения.
- Принцип учета «зоны ближайшего развития». Подбираем такие задания, которые вызывают у ребенка небольшую сложность и выполняются с незначительной помощью педагога.
- Принцип комплексности. Говорит нам о том, что необходимо корригировать не только письмо, но и устную речь, так как нарушения письма обусловлены нарушениями в устной речи детей, поэтому воздействие оказываем на речевой комплекс.
- Принцип системности. Подразумевает использование системы различных методов и методик, а также формирование речи как единой системы.
- Принцип деятельностного подхода. Процесс письма представляет собой сложную многоуровневую деятельность. Сначала корригируется нарушенная функция, затем автоматизируется и включается в целостную структуру процесса письма.
- Онтогенетический принцип. При коррекционной работе необходимо учитывать формирование функций в норме.
- Принцип поэтапности. Формирование определенной функции

происходит поэтапно с постепенным усложнением заданий и речевого материала [32].

Данные принципы необходимо соблюдать для эффективности работы с обучающимся. Они позволяют строить работу с учетом механизма нарушения, а также с учетом развития функции в норме, работа строится совместно с несколькими специалистами, в определенной структуре, поэтапно, в процессе деятельности с учетом личностных особенностей обучающихся.

Только при построении занятий в соответствии с принципами и в процессе систематической работы можно увидеть улучшения, занятия будут осуществляться в течение длительного времени из-за особенностей механизма нарушения. Постепенно будет видна нормализация моторики артикуляционного аппарата, мелкой и общей моторики, звукопроизношения, зрительно-пространственного восприятия и представлений, будет развиваться фонематический слух, лексико-грамматическая сторона речи, уменьшится количество дисграфических ошибок.

Перед началом планирования и организации логопедической работы учителю-логопеду необходимо изучить нормативную документацию, в которой указывается продолжительность занятия и разрешенная максимальная учебная нагрузка.

В распоряжение Минпросвещения России от 06.08.2020 N Р-75 (ред. от 06.04.2021) "Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность" указана продолжительность логопедического занятия.

Согласно пункту 4.4, в котором указана продолжительность логопедического занятия в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями. Так продолжительность занятия для школьников со 2 по 11 (12) классы время проведения группового занятия составляет 40 – 45 мин, а индивидуального – 20 – 45 мин [52].

В пункте 4.3. указана периодичность проведения логопедических

занятий для детей, имеющих заключение ПМПК с рекомендациями об обучении по АООП. Занятия для детей с ОВЗ без ТНР проводятся в форме индивидуальных и (или) подгрупповых занятий не менее одного-двух раз в неделю [52].

Учитель-логопед делает акцент в своей работе на групповую и подгрупповую работу по коррекции нарушений письма.

Учебный день школьников с задержкой психического развития не должен быть слишком нагружен, поэтому время для проведения занятий с логопедом и длительность этих занятий определяется согласно недельной учебной нагрузкой детей. В процессе занятия чередуются сложные и легкие задания, а также чередуются разные виды деятельности.

Во время занятий важно детализировать всю даваемую информацию, чтобы закреплять связь между пройденным материалом и новым, также для лучшего усвоения рекомендуется использовать большое количество наглядного материала для облегчения восприятия. Инструкции по выполнению заданий должны быть точными и на начальных этапах работы не содержать нескольких требований.

При коррекции письма, нужно привести к норме устную речь детей, провести работу по совершенствованию фонематического слуха, коррекции звукопроизношения, формированию навыков языкового анализа и синтеза, формированию звукобуквенных связей, а также лексико-грамматического строя речи, сформировать представления о звуке, слоге, слове, предложении и тексте. Проводится работа и по развитию зрительного гнозиса, памяти, анализа и синтеза.

При развитии устной речи включаются письменные задания, это позволяет совершенствовать речь, навыки произвольного анализа и синтеза, осуществить переход к письму, как к письменной речевой деятельности, средству общения и выражения мыслей.

Так как у обучающихся имеется задержка психического развития, в занятия включаются задания на развитие зрительного и слухового внимания,

памяти и мышления, совершенствования графомоторных навыков.

При выполнении письменных упражнений акцентируем внимание на произвольной саморегуляции и самоконтроле на письме [36].

За основу коррекционной работы были взяты разработки следующих авторов: Л. В. Бенедиктовой, Л. Н. Ефименковой, О. М. Коваленко, В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко, Р. И. Лалаевой, Е. А. Логиновой, Е. В. Мазановой, И. Н. Садовниковой.

Так как у обучающихся есть задержка психического развития, нужно включать в коррекционную работу направления по развитию высших психических функций.

Логопедическая работа по дифференциации смешиваемых звуков содержит два этапа: первый этап – этап работы над каждым из смешиваемых звуков; второй этап – слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков. На каждом этапе используем письменные упражнения и не теряем связь звука с буквой.

План работы на первом этапе: уточнение артикуляции и акустических признаков звука с опорой на зрительное, тактильное, слуховое восприятие, выделение звука на фоне слога, затем определение места звука в слове, какой он по счету, перед каким звуком, далее выделение на фоне предложения и текста.

План работы на втором этапе: проводится сопоставление смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане по плану на первом этапе, но с использованием материала со смешиваемыми звуками.

Направления работы при аграмматическом компоненте нарушения письма: уточнение структуры предложения, развитие функции словоизменения и словообразования, работа по морфологическому анализу состава слова и с однокоренными словами.

При работе с предложением используется следующий план: двусоставные предложения, состоящие из существительного в И.п. и глагола 3-го лица наст. вр., остальные двусоставные предложения, распространенные

предложения, включающие 3 – 4 слова (существительное, глагол и прямое дополнение), далее более сложные предложения.

Для работы с развернутым высказыванием и текстом используется наглядная опора – картинки, схемы, стрелки для создания связей между предметами. При работе по развитию навыков словоизменения и словообразования придерживаемся принципа постепенного усложнения материала, сначала слово, затем словосочетание, предложение и, в завершении, текст [13].

Развитие звукового анализа и синтеза с опорой на разработки Т. А. Ткаченко. Используются простые и сложные формы звукового анализа.

К простым формам относятся: выделение первого ударного гласного в слове; первого и последнего согласного в слове; выделение гласного в середине слова; определение места звука в слове.

К сложным формам звукового анализа относятся: определение последовательности звуков в слове и их количества; определение места звука относительно других. При коррекции специфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова опора на этапы формирования слоговой структуры по А. К. Марковой и З. Е. Агранович [44].

На первом этапе работа осуществляется работа над ритмической стороной речи, координации и переключений на невербальном уровне. На втором этапе работа на вербальном уровне: работа с гласными; слоги – открытые, закрытые с символами; слова, в которых написание аналогично звучанию, далее в более сложных; словосочетание; предложение (знакомство с понятием, признаками, дифференциация набора слов и предложения, словосочетаний и предложения, определение границ предложения); предлоги и приставки (знакомство с понятием, значением, дифференциация); текст (признаки, дифференциация текста и предложений, определение последовательности предложений в тексте) [40].

Делая вывод, можно сказать, что работа по коррекции нарушений письма строится на базе нормативных документов, принципах работы. Они

позволяют строить работу с учетом механизма нарушения, а также с учетом развития функции в норме. Работа строится совместно с несколькими специалистами, в определенной структуре, поэтапно, в процессе деятельности с учетом личностных особенностей обучающихся.

Существуют различные подходы к работе по преодолению нарушений письма. Также в работе выделяются определенные этапы, которые позволяют решать ряд задач работы специалиста. Только в совокупности всех этих элементов возможна эффективная работа по коррекции нарушений письма у обучающихся с задержкой психического развития и дизартрией.

3.2. Содержание логопедической работы по коррекции нарушения письма у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией

Обучающий эксперимент проводился на базе начальных классов МБОУ СОШ №1, находящейся по адресу: г. Красноуральск, ул. Кирова, 15.

Период реализации обучающего эксперимента: с 16.11.2023 по 12.12.2023.

Цель проводимого обучающего эксперимента – апробация содержания коррекционного воздействия, направленного на преодоление нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией для дальнейшей оценки эффективности спланированной работы.

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента и контрольные тетради обучающихся, нам удалось конкретизировать ошибки на письме у каждого обучающегося.

Матвей П. Замены букв: б – п, д – т, с – з, з – ц, щ – ч, к – г, ы – а, е – о, о – а. Лексико-грамматическая сторона: неверные падежные окончания, ошибки в согласовании прилагательных с существительными, начало предложения со строчной буквы. Нерегулярные ошибки в написании слов раздельно (в юга – вьюга).

Матвей М. Замены букв: ж – з, п – б, ц – с, ч – с, ы – и, а – я, э – е, ё – а, е – я. Лексико-грамматическая сторона: неверные падежные окончания, ошибки в согласовании прилагательных с существительными, начало предложения со строчной буквы.

Ильнур Р. Замены букв: д – т, ы – е, о – а. Нерегулярные ошибки в падежных окончаниях. Недостаточность со стороны языкового анализа и синтеза: пропуск гласных, вставка гласных. Лексико-грамматическая сторона: начало предложения со строчной буквы.

Роман М. Замены букв: д – т, б – п, к – г, о – а. Лексико-грамматическая сторона: неверные падежные окончания. Нерегулярные замены букв з – с, пропуски предлогов, слитное написание существительного с предлогом.

Роман А. Замены букв: ж – ш, щ – ш, з – с, а – ы, а – о, реже д – т, единичный случай в – ф. Лексико-грамматическая сторона: неверные падежные окончания, начало предложения со строчной буквы. Нерегулярные ошибки в написании существительных с предлогом, пишет слитно.

Обучающиеся были разделены на две подгруппы, 3 класс отдельно от 4 класса, так как программа и уровень сложности материала в данных классах отличаются. Таким образом, в первой подгруппе оказались Ильнур Р. Матвей П. и Матвей М.

Соответственно в рамках работы необходимо заниматься развитием фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи и языкового анализа и синтеза. С Матвеем М. проводились индивидуальные занятия по коррекции звукопроизношения в связи с тем, что замены звуков выраженные в устной речи отражаются и на письме. С Матвеем П. и Ильнуром Р. тоже проводились индивидуальные занятия по развитию фонематического слуха.

Подгрупповая работа проводилась по развитию лексико-грамматической стороны речи и развитию языкового анализа и синтеза.

В неделю проводилось два индивидуальных занятия для Матвея П., Ильнура Р. и три индивидуальных занятия для Матвея М., а также два

подгрупповых занятия. Индивидуальные проходили по понедельникам, средам и пятницам, а подгрупповые по вторникам и четвергам. Длительность индивидуальных занятий составляла 20 мин, а подгрупповых – 40 мин.

Во вторую подгруппу вошли обучающиеся 4 класса, Роман А., Роман М.

Исходя из логопедических заключений на обучающихся 4 класса видно, что нужно включать работу над фонематическими процессами, лексико-грамматической стороной речи и языковым анализом и синтезом.

Работа по формированию фонематического слуха проводилась индивидуально для большей эффективности, а работу по развитию лексико-грамматической стороны речи было принято вынести на подгрупповые занятия.

Таким образом, индивидуальные занятия проводились 2 раза в неделю для каждого обучающегося в понедельник и среду, подгрупповые проводились 2 раза в неделю по вторникам и четвергам (Приложение 5).

Коррекционно-развивающая работа состоит из 3 этапов:

1 этап. Подготовительный. На данном этапе проводится работа по:

- развитие слуховых дифференцировок на неречевом материале, потом на акустически далеких речевых звуках;
- развитие фонематического слуха;
- развитие фонематического восприятия и звуко-слогового анализа и синтеза;
- коррекция нарушений других компонентов устной речи, так как у обучающихся есть задержка психического развития;
- развитие сукцессивных процессов;
- формирование или уточнение понятий «текст», «предложение», «слово», «слог», «звук», «буква»;
- развитие мелкой моторики;
- развитие высших психических функций;
- коррекция звукопроизношения (для Матвея М.).

2 этап. Основной. На данном этапе происходит коррекция нарушений письма (по Е. В. Мазановой):

- развитие зрительного и слухового внимания;
- развитие фонематического анализа и синтеза (последовательность звуков в слове, количества звуков, определение места звука);
- развитие слуховых дифференцировок (начинаем проводить дифференциацию оппозиционных звуков сначала на уровне слога, затем слова, словосочетания, предложения и текста);
- развитие навыка словообразования;
- развития навыка словоизменения;
- развитие навыков согласования прилагательных с существительными;
- развитие навыков согласования глагола с существительными;
- развитие навыков согласования числительных с существительными;
- знакомство с предложением, включает в себя определение признаков предложения, различение набора слов от предложения;
- различение словосочетания и предложения;
- работа по определению границ предложения, места и последовательности слов в предложении;
- работа с предлогами: знакомство, правила написания;
- работа с приставками и правилами написания;
- дифференциация предлогов и приставок;
- основные признаки текста, различение набора предложений от текста, определение последовательности предложений в тексте.

3 этап. Заключительный:

- осуществляется закрепление полученных знаний;
- дальнейший перенос полученных знаний и умений на другие

виды деятельности.

Для каждого обучающегося при проведении индивидуальных занятий выделяются свои направления, в зависимости от нарушения письма, из предложенных на каждом этапе. Аналогичным образом определяются направления для подгрупповых занятий.

Для Матвея М. проводились индивидуальные занятия по постановке звуков. Первоначально ставился звук [ш]. Для постановки использовался механический способ постановки. Звук ставился при помощи зондозаменителя «сердце». У Матвея М. уже был подготовлен артикуляционный аппарат, и он находился на первоначальных этапах постановки. Поэтому звук удалось поставить уже спустя 4 занятия.

На следующем этапе – автоматизации работа должна проходить на материале звуков, слогов, слов, чистоговорок, словосочетаний, предложений и текстов. Для отработки звука в слогах и одновременного развития памяти и внимания используется игра «Мемо», круговые паззлы со слогами, помимо этого используются слоговые дорожки, слоговые улитки, запутанные дорожки. В игровом формате для одновременного развития внимания, памяти и отработки звука в словах используется игра «Четвертый лишний», доббль, лото, круговые паззлы с изображениями предметов с нужным звуком, также применяются задания на сортировку картинок с нужным звуком, лучше всего они подходят для занятий по дифференциации.

На материале скороговорок можно не только автоматизировать звук, но и работать над просодическими компонентами речи, проговаривать с разной интонацией, эмоциональной окраской, темпом.

При работе со словосочетаниями и предложениями можно использовать разрезные карточки – предложения, составлять схемы предложения. В текстах, насыщенных автоматизируемым звуком, применяются приемы пересказа, ответы на вопросы, выстраивание картинок в нужной последовательности по сюжету текста, это может быть, как самостоятельное чтение, так и прослушивание на слух. Это позволяет

дополнительно развивать память, строить полные ответы, улучшать связную речь.

Так как у обучающихся имеется задержка психического развития во время работы необходимо постоянно чередовать виды деятельности, давать простые инструкции, в том числе давать инструкции фрагментами, последовательно, повторять при необходимости несколько раз приводить примеры, давать большое количество наглядного материала. Картинки давались максимально реалистичные, для наглядности использовался алфавит, который размещался на доске и на парте, составлялись алгоритмы работы, схемы. Для запоминания образа буквы использовались приемы лепки из пластилина, составления из счетных палочек, ассоциация буквы с предметом, соотнесение печатной буквы и прописной.

Для развития мышления использовались упражнения: «Четвертый лишний», в котором было необходимо выбрать из ряда слов неподходящее слово; составление из счетных палочек фигур по образцу; «Восстанови рассказ», где обучающемуся нужно придумать фрагмент рассказа, начало, середину или конец.

Для развития внимания использовались упражнения: «Составь слова из слова», «Таблицы Шульте», где нужно найти все числа по порядку за определенное время; «Найди нужную букву среди других», «Запомни последовательность действий», педагог предъявляет последовательность действий, обучающемуся необходимо запомнить и повторить.

Развитие зрительного восприятия: «Филворды», составление слов из букв на игровом поле; чтение зашумленных текстов; «Прятки», задача состоит в том, чтобы найти обозначенные предметы на картинке; «Чья тень?» или «Чей контур?», узнавание предмета по контуру; наложенные и зашумленные картинки или буквы, картинки с иллюзиями, например, если повернуть вертикально, то похоже на профиль лица девушки, а если горизонтально, то – море с парусником и чайками.

Развитие памяти: «Снежный ком», составление цепочки слов на

определенную тему и повторение этой цепочки с последующим добавлением слова; «Что пропало?», задача состоит в том, чтобы запомнить предметы, выложенные в ряд, а дальше узнать, что пропало; запомнить текст и пересказать с использованием мнемотаблицы; «Мемо», поиск двух одинаковых картинок.

Для развития мелкой моторики применяются шнуровки, паззлы, сортировка, массаж ладоней, упражнения с массажным мячиком и кистевым эспандером. Для развития графомоторных навыков использовались упражнения:

- «Нарисуй дорожку», где необходимо было от одного объекта провести линию по пунктирным линиям до другого, линии при этом разнообразны, плавные волны, линии с острыми углами;

- «Узор», обучающемуся было необходимо сначала обвести узор по пунктирным линиям, а затем продолжить самостоятельно, на первоначальных этапах использовались простые узоры, в дальнейшем усложнялись для того, чтобы тренировать концентрацию внимания и аккуратность;

- «Дорисуй половинку», в этом упражнении дана половина объекта, вторую предстояло сначала обвести по пунктиру, а затем выполнить тоже самое без опоры на пунктир, нужно было отразить предмет как по горизонтали, так и по вертикали.

- «Штриховка», выполняется в разных направлениях, сначала используется крупная штриховка, затем все меньше и меньше для выработки точных и аккуратных движений.

Для разнообразия деятельности и тренировки внимания и его удержания использовались нейропсихологические упражнения: проведение линий в разных направлениях сначала поочередно, а затем одновременно обеими руками; проведение непрерывных линий с последующим усложнением этих линий; рисование двумя руками, сначала по штриховке, затем без нее.

Для развития фонематического восприятия используются игры:

– Ударь мяч об пол, когда услышишь нужный звук среди других звуков, далее усложняем и просим найти звук среди слогов, затем и слов.

– «Поймай звук». Обучающемуся предъявляется на слух ряд звуков, в котором содержится нужный звук. Педагог использует экран, чтобы ребенок не считывал артикуляцию. Задача ребенка определить нужный звук и хлопнуть. Могут использоваться не только хлопки, но и топот, можно подбросить мяч, сжать игрушку, выполнить действие, нарисовать круг и т.д.

– «Найди общий звук». Ребенку предъявляется задание и обговаривается, что нужно найти общий звук в словах. На начальных этапах дается наглядная опора, далее педагог произносит названия картинок, используя экран, чтобы ребенок не считывал артикуляцию. Сначала используем короткие слова, в которых нужный звук может находиться в начале слов, далее в конце и середине. По мере выполнения задание усложняется, увеличивается количество звуков в слове, количество слов.

– «Угадай слово». Педагог объясняет задание, что нужно из звуков составить слово. Актуализируется информация о том, что такое звук, а что слог. Далее педагог произносит последовательность звуков, используя экран, чтобы ребенок не считывал артикуляцию. На начальных этапах используем слова из трех звуков, звуки даем в правильной последовательности. Далее усложняем, даем слова из 4 – 5 звуков. После можно пробовать давать звуки в разной последовательности.

И. Н. Садовникова предложила нетрадиционную форму письма на слух – графические диктанты, которые помогают при дифференциации смешиваемых звуков.

При прослушивании предложения обучающемуся необходимо слова, не содержащие ни один из нужных звуков обозначать прочерком, а если нужный звук присутствует в слове, то нужно записать соответствующую букву, если в слове два звука, то вместо слова пишется две нужные буквы. Например, «На столе стоит ваза с букетом»: – с с з с –.

Записать название картинки в клетках карточки с изображением (на материале слов-паронимов). Задания на придумывание слова на заданный звук, составление звуковых схем, определение количества слогов и звуков в словах, упражнения на определение нужного звука в словах (прослушать слово и записать букву, обозначающую третий звук) для развития фонематического слуха и звуко-слогового анализа.

Также даются и другие письменные задания: вставить пропущенную букву, записать слоги на слух, подчеркивая нужные буквы, заменить в словах-паронимах звук так, чтобы получилось новое слово и записать его, придумать слова из заданного количества звуков/слогов. Расставить границы предложений в тексте вертикальными линиями, затем точками. Прочитать предложение и вставить нужное слово из двух слов-паронимов.

С опорой на разработки в альбомах по дифференциации звуков В. В. Коноваленко и С. В. Коноваленко предлагаем упражнения:

- вставить нужный слог в начале слова, затем в середине слова, например ба или па;
- определить лишнюю картинку (в которой не содержится нужный звук). Сначала используем небольшое количество картинок, впоследствии количество картинок можно увеличивать, для развития памяти и внимания;
- найти, какие картинки исчезли, а какие остались, определить в них заданный звук. Сначала используем небольшое количество картинок, впоследствии количество картинок можно увеличивать, для развития памяти и внимания;
- исправить смысловые ошибки, заменив слова в скобках анаграммами. Анаграмма – это слово, в котором переставили слоги и звуки так, что получилось другое слово с отличным значением [29].

С опорой на пособия Е. В. Мазановой были выбраны упражнения: ребусы, которых слова-отгадки содержат нужные звуки, закончи предложение, текст на дорожке лабиринта с нужными буквами. Использование визуальных подсказок, обозначающих нужный звук, звонкий

– колокольчик, глухой – наушники, твердый – синий, мягкий – зеленый. Эти визуальные подсказки на начальных этапах размещаются в слове на месте пропущенной буквы, далее символы заменяются кругами, обозначающими твердость или мягкость нужного звука при дифференциации твердого и мягкого звуков.

Для коррекционной работы лексико-грамматического компонента были выбраны упражнения:

– «Подбери однокоренные слова». Для данного упражнения берется слово, состоящее только из корня, обучающимся предлагается разными способами образовать как можно больше слов. В этом упражнении важно напомнить, что однокоренные слова имеют не только общий корень, но и схожее значение так, например, слово рис и рисунок не являются однокоренными, так как имеют разное значение, хотя корень один;

– «Найди сложные слова и выпиши корни». Сложные слова, состоящие из двух корней, вызывают сложность в выполнении, обучающимся сложно выделить сразу два корня. Поэтому на первоначальных этапах требуется совместная работа и только потом индивидуальная;

– «Детеныши и птенцы». В данном упражнении обучающимся демонстрируются картинки животных и их детенышей, а также суффикс, при помощи которого образуется название детеныша. Обучающиеся образуют новые слова с помощью предложенных суффиксов, записывают слова и выделяют в них корень и данный суффикс;

– «Предлоги». На первоначальных этапах обучающимся демонстрируются картинки и относительно этих картинок они составляют словосочетания со зрительной опорой. Далее для усложнения используются словосочетания и предложения, где пропущен только предлог, обучающимся в словах для справок прописаны предлоги, из которых они выбирают подходящий для каждого предложения или словосочетания;

– «Восстанови предложения». Используется с опорой на схему.

Перед обучающимся выкладываются карточки со словами и схема предложения, его задача состоит в том, чтобы расположить слова согласно схемы и составить нужное предложение;

– «Что без чего». Данное упражнение направлено на отработку родительного падежа имен существительных. Перед обучающимся выкладываются карточки, на которых не хватает каких-то частей, например, стул без ножки, соответственно задание состоит в том, чтобы найти, чего не хватает, а затем правильно составить словосочетание и записать его;

– «Закончи предложения». Даются слова, которые нужно по смыслу вставить в предложения при этом правильно согласовать с прилагательными. На первоначальных этапах рекомендуется совместная работа, после отработки можно давать на самостоятельное выполнение;

– «Что кому пригодится». Упражнение направлено на активизацию словаря по теме «профессии». Перед обучающимся выкладываются карточки с изображениями предметов для определенных профессий, по этой карточке необходимо вспомнить профессию и составить словосочетание, например, учитель без указки;

– «Исправь ошибки в предложениях». Используется для закрепления связей согласования и управления. Заранее специально подготавливаются предложения, в которых нарушено согласование или управление. Обучающемуся нужно внимательно прочесть, найти ошибку, исправить и записать в тетрадь верное предложение;

– «Признаки предметов». Обучающимся предлагается подобрать как можно больше слов-признаков к изображениям. На подгрупповых занятиях использовался соревновательный момент, кто больше признаков придумает. Упражнение используется для активизации словаря и правильного согласования существительного с прилагательным;

– «Суп». Перед обучающимися выкладываются карточки с изображениями овощей и кастрюли. Задание состоит в том, чтобы дать правильное название супа, например, суп из гороха, гороховый;

– «Посчитай-ка». Обучающимся предлагается посчитать от 1 до 10 со словами, отрабатывая тем самым согласование числительного с существительным;

– «Новое слово». Обучающимся предлагается образовать из прилагательного существительное, используя слова для справок;

– «Один – много». Упражнение заключается в том, что необходимо образовать множественное число предметов из единственного числа;

– «Образуй сложные слова». Задача состоит в том, чтобы из словосочетания составить сложное слово из двух корней, например, листья падают – листопад. Также предлагается и обратный вариант – образуй из сложных слов сочетания слов, от которых они образованы.

Для развития внимания, памяти, мышления можно включать задания: «Найди отличия», «Что изменилось», «Найди пару», игра «Мемо», «Четвертый лишний».

Примеры конспектов приведены в Приложении 6.

Для успешной коррекционной работы необходимо выстраивание взаимодействия с учителями начальных классов 3 «в» и 4 «г».

На первых этапах проводились консультации, на которых проходило разъяснение, какие ошибки у данных обучающихся являются дисграфическими, а какие нет, каков механизм нарушения. Учителя могли задать интересующие вопросы по данной теме. Когда общая информация о нарушениях письма и особенностях каждого обучающегося была усвоена, педагогов ознакомили с направлениями работы учителя-логопеда по коррекции нарушений письма и дали рекомендации, как можно помочь в рамках предмета «Русский язык». В завершении совместно выработали систему общих требований учителя и логопеда к обучающимся.

Для наглядности и быстроты доступа нами была разработана памятка с рекомендациями и примерами заданий по коррекции нарушений письма (Приложение 9).

Такой формат был выбран, так как он содержит краткую информацию, учитель может разместить этот материал «под рукой» и в определенный момент найти нужную информацию для применения на уроке.

Во время коррекционной работы выстраивалось взаимодействие с дефектологом и психологом образовательной организации для оказания комплексной помощи обучающимся. Основную часть по развитию высших психических функций было принято реализовывать на занятиях с данными специалистами.

Устроить встречу с родителями обучающихся не удалось, но нам известно, что подобные встречи состоялись в начале учебного года с учителем-логопедом образовательной организации. Поэтому официальные представители детей осведомлены в данной теме. Для актуализации информации и донесения рекомендаций нами был разработан буклет и передан родителям. В данном материале подобраны примеры упражнений и рекомендации. Формат буклета представляет собой основную краткую информацию и наглядность, что позволяет не тратить много времени на изучение статей и книг, так как у родителей зачастую на это не хватает времени, учитывая тот факт, что все обучающиеся экспериментальной группы из многодетных семей (Приложение 8).

Можно сделать вывод о том, что работа по коррекции нарушений письма у младших школьников разнообразна, существует множество приемов и методик, которые позволяют подбирать упражнения под конкретного обучающегося для наиболее эффективной работы. Для каждого обучающегося проводились как индивидуальные, так и подгрупповые занятия для работы, направленной на коррекцию нарушений письма.

Важной составляющей в работе является взаимосвязь работы учителя-логопеда, учителя начальных классов, дефектолога и психолога образовательного учреждения, по возможности включенность в работу родителей для наиболее быстрого и эффективного результата. Поэтому нами были разработаны буклет и памятка.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

После проведения обучающего эксперимента на протяжении 4 недель для отслеживания динамики была проведена повторная диагностика.

Период реализации контрольного эксперимента: с 11.12.2023 по 16.12.2023 г. Для контрольного эксперимента были выбраны не все направления, а те, которые в наибольшей степени влияют на письмо. Для обследования были выбраны следующие блоки:

- произвольная моторика пальцев рук;
- звукопроизношение (для Матвея М.);
- фонематический слух;
- фонематическое восприятие, звуко-слоговой анализ и синтез;
- грамматическая сторона речи (словоизменение, словообразование);
- письмо.

Для диагностики были предложены те же пробы, что и для первичной диагностики, для обследования письма были предложены аналогичные тексты.

После проведенной коррекционной работы статическая и динамическая координация движений улучшилась, обучающиеся стали быстрее и точнее показывать заданные позы. На занятиях постоянно были включены задания по развитию пальцевого праксиса. Сначала обучающиеся путались и медленно осуществляли переключения, с каждым заданием получалось выполнять лучше.

При первичном обследовании грамматического строя речи были выявлены сложности в словообразовании с помощью приставок, при образовании прилагательных от существительных, а также уменьшительно-ласкательных форм и множественного числа. Хуже всего обучающиеся справились с образованием сложных слов. На первых занятиях обучающиеся долго думали, совершали много ошибок, но на последующих занятиях

возникало все меньше сложностей, к концу обучающиеся достаточно быстро подбирали уменьшительно-ласкательные формы существительных.

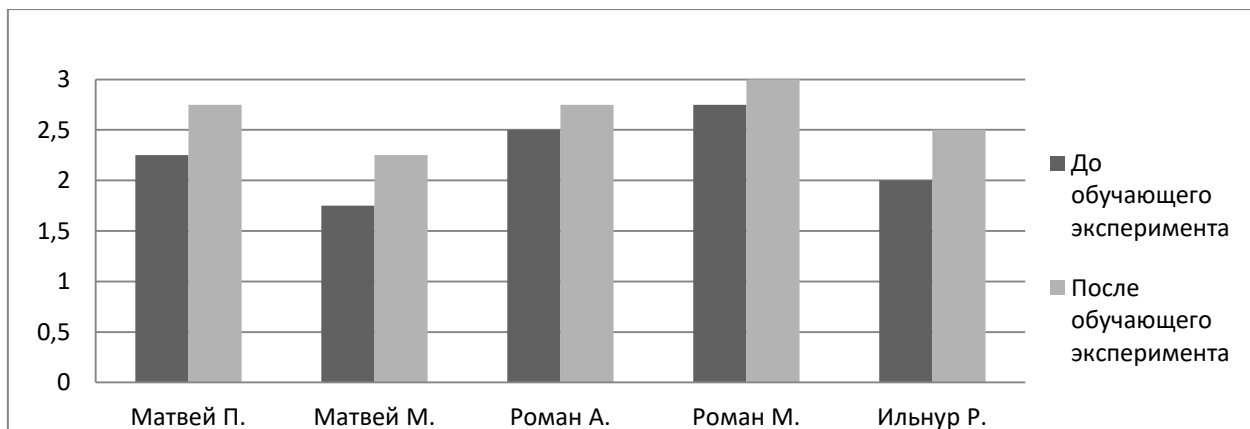


Рис. 8. Сравнительный анализ результатов обследования произвольной моторики пальцев рук обучающихся в баллах

Обследование произносительной стороны речи выявило полиморфный характер нарушений звукопроизношения у Матвея М., к концу обучающего эксперимента нарушения звукопроизношения так и остались полиморфными, удалось поставить звук [ш], автоматизировать его и начать работу по дифференциации со звуком [с].

У остальных обучающихся были дефекты звукопроизношения антропофонические, проявляющиеся в искажении звуков группы соноров, которые не отражались на письме, поэтому коррекционная работа по постановке звуков не осуществлялась. У Романа М. нарушений звукопроизношения не было.

Первичное обследование состояния фонематического слуха показало, что у обучающихся присутствуют сложности в дифференциации звуков близких по акустическим признакам, наибольшую сложность вызвала дифференциация звуков по звонкости, свистящих и шипящих. При повторной диагностике были отмечены положительные результаты при различении звуков по звонкости, а также шипящих и свистящих.

На уровне слогов динамики не было у Матвея М., на уровне слов-паронимов динамики не было у Романа М. и Романа А. Возможно для

улучшения результатов на данных уровнях обучающимся нужно большее количество занятий из-за их интеллектуальных особенностей, проявляющихся в задержке психического развития.

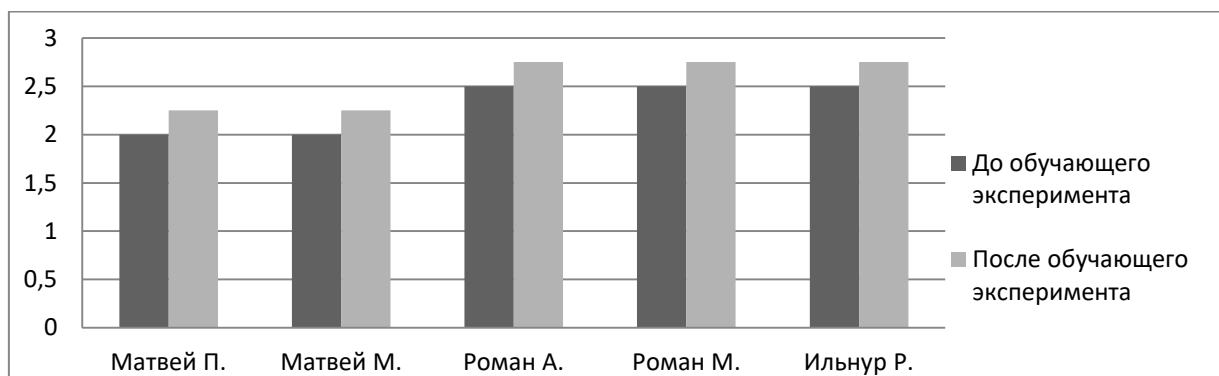


Рис. 9. Сравнительный анализ результатов обследования фонематического слуха на материале звуков в баллах

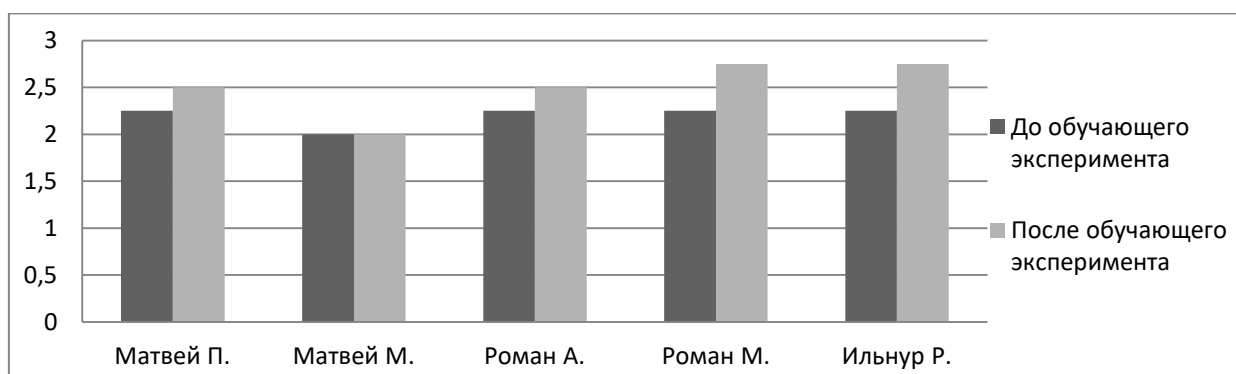


Рис. 10. Сравнительный анализ результатов обследования фонематического слуха на материале слогов в баллах

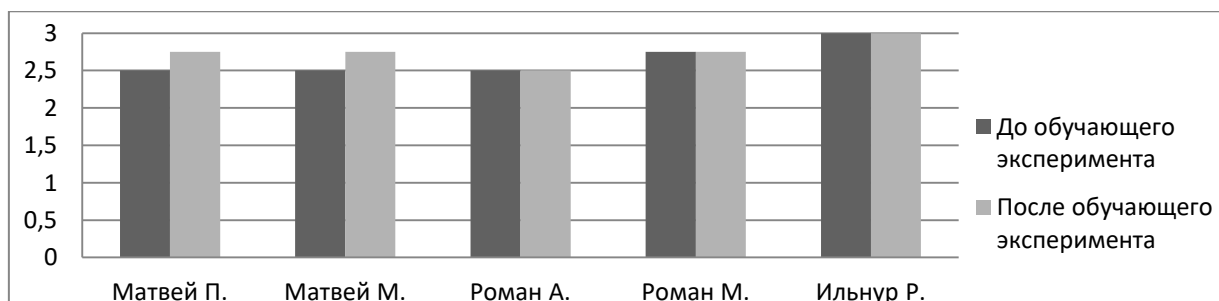


Рис. 11. Сравнительный анализ результатов обследования фонематического слуха на материале слов-паронимов в баллах

Результаты первичной диагностики состояния звуко-слогового анализа выявили, что умение выделять гласные звуки полностью сохранно. У всех

обучающихся при выполнении пробы на добавление или замену звука возникали сомнения и ошибки. Задания на составление слов из определенного количества звуков и слогов вызвало затруднения, было сложно составить слово из 4 звуков. К концу обучающего эксперимента обучающимся было легче составлять слова из звуков, они перестали путать понятия слог и звук, что отразилось в положительной динамике при контрольном эксперименте.

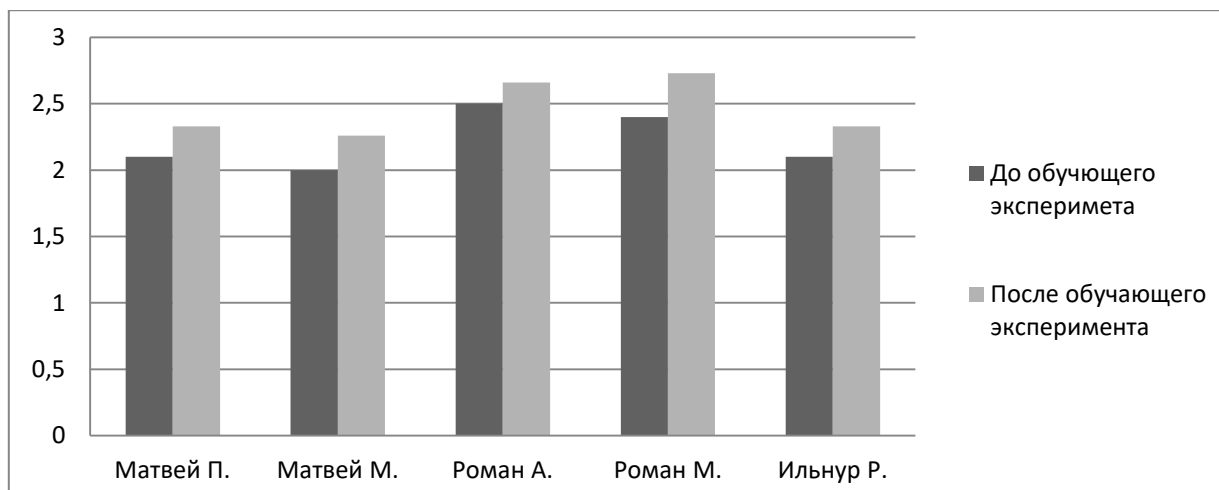


Рис. 12. Сравнительный анализ результатов обследования фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза у обучающихся в баллах

После анализа результатов контрольного эксперимента нами была составлена сравнительная таблица, в которой указано количество ошибок и примеры неправильного письма. С таблицей можно ознакомиться в Приложении 7.

На подгрупповых занятиях были изучены темы: употребление существительного в форме единственного и множественного числа, винительного, родительного, творительного, предложного падежей, прилагательные, согласование прилагательного с существительным в роде и числе для обучающихся 3 класса. Для обучающихся дополнительно была выбрана тема «Предлоги». По результатам контрольного эксперимента ошибок, связанных с данной темой было выявлено. Матвей П. перестал

допускать ошибки, связанные с согласованием существительного и прилагательного, но появилась одна ошибка, характеризующаяся в нарушении управления, хотя при первичной диагностике таких ошибок не возникало. У Матвея М. количество ошибок, связанных с согласованием существительного с прилагательным осталось на прежнем уровне, однако ранее выявленные ошибки в нарушении управления исчезли. Ильнур Р. допустил одну ошибку в согласовании существительного с прилагательным, ранее таких ошибок не совершал, количество ошибок в нарушении управления осталось прежним. У Романа А. остались ошибки в слитном написании предлога со словами, ошибок в согласовании существительного с прилагательным не появилось, количество ошибок, связанных с нарушением управления осталось прежним. Роман М. перестал совершать ошибки, связанные со слитным написанием слов с предлогами, увеличилось количество ошибок, связанных с согласованием существительного и прилагательного, но ошибки, связанные с нарушением управления исчезли.

Таким образом, динамика неравномерная, у каждого обучающегося имеется как положительная, так и отрицательная динамика.

У Матвея П. при написании диктанта в первый раз выявлены ошибки в звуковом составе слова, лексико-грамматические и орфографические.

После занятий при повторной диагностике Матвей П. стал сам исправлять некоторые дисграфические ошибки при написании диктанта. При самостоятельном письме сохранились лексико-грамматические ошибки и ошибки на фоне недоразвития фонематического слуха. Ошибки в звуковом составе слова до обучающего эксперимента – 16, после – 6 ошибок. Лексико-грамматические до обучающего эксперимента – 4 ошибки, после – 2. Орфографические до обучающего эксперимента – 5 ошибок, после – 4.

У Матвея М. до коррекционной работы отмечались ошибки в звуковом составе слова: замена гласных, замена согласных, пропуски гласных, вставки. Лексико-грамматические: слитное написание слов, нарушение управления, неправильное обозначение границ предложения, начинает предложения со

строчной буквы.

У Матвея М. произошли незначительные изменения при написании диктанта, одни ошибки исчезли, появились другие. Самостоятельное письмо по-прежнему содержит множество ошибок, обучающийся написал мало предложений. Ему необходимо больше времени и занятий для исправления дисграфических ошибок. Ошибки в звуковом составе слова до обучающего эксперимента – 21, после – 15 ошибок. Лексико-грамматические до обучающего эксперимента – 7 ошибок, после – 1. Орфографические до обучающего эксперимента – 10 ошибок, после – 4.

Роман А. при первичном написании работ допускал ошибки в звуковом составе слова: замены гласных, замены согласных, слитное написание слов. Графические: замена букв по количеству элементов. Лексико-грамматические: неправильное обозначение границ предложения, начинает предложения со строчной буквы, нарушение управления.

Роман А. допускает дисграфические ошибки, динамика незначительная, в одних словах ошибки исправились, в других остались. При самостоятельном письме отмечается развернутость текста, распространенные предложения, но они содержат большое количество лексико-грамматических ошибок, ошибок на фоне недоразвития фонематического слуха не обнаружено. Ошибки в звуковом составе слова до обучающего эксперимента – 8, после – 5 ошибок. Лексико-грамматические до обучающего эксперимента – 4 ошибки, после – 6. Орфографические до обучающего эксперимента – 6 ошибок, после – 8.

Роман М. при первичном обследовании письма допускал ошибки в звуковом составе слова: замены гласных, замены согласных, пропуск гласных, пропуски согласных, пропуски слогов. Лексико-грамматические: слитное написание слов, нарушение управления, нарушение согласования, неправильное обозначение границ предложения, вместо точки поставил запятую, начинает предложения со строчной буквы.

После проведения контрольного эксперимента у Романа М.

отмечается положительная динамика, ошибки сохранились, но количество их значительно уменьшилось, лексико-грамматических ошибок не стало при написании диктанта, но еще есть в самостоятельном письме. Ошибки в звуковом составе слова до обучающего эксперимента – 13, после – 5 ошибок. Лексико-грамматические до обучающего эксперимента – 4 ошибки, после – 2. Орфографические до обучающего эксперимента – 1 ошибка, после – 0.

Ильнур Р. при написании диктанта в первый раз допустил ошибки в звуковом составе слова: замены гласных, замены согласных, пропуски гласных, пропуски слогов и частей слова, вставки. Лексико-грамматические: озаглавил текст со строчной буквы, не ставит точки. Графические: недописывание элементов буквы л, м. На письме похожи буквы: ч на н, и на п, и на у. Необходимо развитие графомоторных навыков.

После проведения коррекционной работы Ильнур Р. показал небольшую динамику, на письме по-прежнему много ошибок в звуковом составе слова, сохранились замены гласных, вставки. Стал пропускать меньше гласных, слогов и частей слова. Количество лексико-грамматических ошибок снизилось, стал лучше соблюдать границы предложения, но появилась ошибка в согласовании слов. Необходима дальнейшая работа над графомоторикой. Ошибки в звуковом составе слова до обучающего эксперимента – 13, после – 10 ошибок. Лексико-грамматические до обучающего эксперимента – 5 ошибок, после – 3. Орфографические до обучающего эксперимента – 6 ошибок, после – 4. Ознакомиться с примерами письменных работ после обучающего эксперимента можно в Приложении 10.

В целом, после проведения обучающего эксперимента положительная динамика отмечается у каждого обучающегося. Уменьшилось количество лексико-грамматических ошибок, ошибок на фоне недоразвития фонематического слуха и языкового анализа и синтеза.

Особенностью обучающихся с задержкой психического развития является более длительное усвоение полученных знаний, им требуется более длительная работа.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Коррекционная работа по преодолению нарушений письму младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией организовывалась на базе нормативных документов и принципах работы. Так как они позволяют строить работу с учетом механизма нарушения, а также с учетом развития функции в норме. Работа строится совместно с несколькими специалистами, в определенной структуре, поэтапно, в процессе деятельности с учетом личностных особенностей обучающихся.

Рассмотрены различные подходы к работе по преодолению нарушений письма. Выделены этапы, которые позволяют решать ряд задач работы специалиста. Работа по коррекции нарушений письма у младших школьников разнообразна, существует множество приемов и методик. Важной составляющей в работе является взаимосвязь работы учителя-логопеда, учителя начальных классов, дефектолога и психолога образовательного учреждения, по возможности включенность в работу родителей для наиболее быстрого и эффективного результата.

После проведения контрольного эксперимента небольшая положительная динамика отмечена у всех обучающихся. Уменьшилось количество лексико-грамматических ошибок, ошибок на фоне недоразвития фонематического слуха и языкового анализа и синтеза.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенная работа была направлена на изучение нарушений письма у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и дизартрией.

Цель работы заключалась в теоретическом обосновании, разработке и апробации содержания коррекционного воздействия, направленного на преодоление нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией на основе анализа теоретических данных и результатов обследования обучающихся данной категории.

Также в процессе анализа и изучения были достигнуты ранее поставленные задачи:

- Изучена и проанализирована научная теоретико-методическая литература по теме исследования.
- Подобраны методики обследования и проведен констатирующий эксперимент, проанализированы его результаты в качественно-количественном аспекте.
- Теоретически обосновано и спланировано содержание логопедической работы с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития и дизартрией по коррекции нарушений письма.
- Апробировано содержание коррекционного воздействия, направленного на преодоление нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития и дизартрией, оценена эффективность проведенной работы.

Во время исследования были изучены научные работы таких авторов, как: Е. Ф. Архипова, Л. В. Бенедиктова, Л. И. Белякова, Л. В. Венедиктова, Н. Н. Волоскова, Л. С. Выготский, Л. Н. Ефименкова, О. М. Коваленко, В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Е. В. Мазанова, И. В. Прищепова, З. А. Репина, И. Н. Садовниковой, Т. Б. Филичева, М. Е. Хватцев, А. В. Ястребова.

При изучении теоретической литературы было подчеркнуто, что речь – это длительный, поэтапный и сложный процесс. Сначала у ребенка формируется устная речь и уже потом происходит формирование письма, поэтому раннее развитие тесно связано с процессом письма.

При начальном обучении письму ребенок анализирует каждую букву отдельно, далее привыкает писать уже сочетания букв, а далее и слова. Выделение отдельных звуков, написание букв перестают привлекать так много внимания, становятся автоматизированными.

Обучающиеся с задержкой психического развития и дизартрией испытывают сложности в процессе обучения, часто являются неуспевающими детьми. Для них характерно инфантильное поведение, отставание в развитии высших психических функций. Все описанные особенности обучающихся с ЗПР оказывают негативное влияние на процесс обучения. Поэтому дети чувствуют себя неуспешными, соответственно падает и без того низкая учебная мотивация, формируется негативное отношение к учебе.

Отличительная особенность в овладении письмом школьниками с ЗПР – перерастание затруднений в овладении письмом в дисграфию происходит в два раза чаще, чем у их сверстников, имеющих нормальное развитие. Нарушения письма у обучающихся с задержкой психического развития, как правило, не относятся к одному виду дисграфии, а носят комплексный характер, включая несколько видов дисграфии, что приводит расстройство письма в системное нарушение.

Констатирующий эксперимент включал в себя обследование следующих компонентов: общей моторики, мелкой моторики, моторики артикуляционного аппарата, мимической мускулатуры, звукопроизношения, просодической стороны речи, фонематического слуха и фонематического восприятия, слоговой структуры слова, грамматического строя речи, связной речи, активного и пассивного словаря, а также зрительно-пространственного восприятия.

По итогам обследования были сформулированы логопедические заключения, у всех обучающихся выявлены дизартрия и нарушения письма вторичного происхождения, обусловленные недоразвитием фонематического слуха, языкового анализа и синтеза, лексико-грамматической стороны речи. Составлены перспективные планы и определены направления дальнейшей работы (Приложение 3).

После констатирующего эксперимента на протяжении 4 недель проводился обучающий эксперимент, который включал в себя индивидуальные и подгрупповые занятия с обучающимися, выстраивание взаимодействия с учителями начальных классов и другими специалистами. Нами были разработаны: календарно-тематический план проведения подгрупповых занятий; буклет с рекомендациями для родителей; памятка для учителей начальных классов.

Для успешной реализации коррекционной работы были проанализированы различные методики, на основе которых удалось выстроить эффективную работу и разработать упражнения для данной категории обучающихся и для каждого обучающегося.

По завершении обучающего эксперимента на протяжении 6 дней проводился контрольный эксперимент для отслеживания результатов и проведение сравнительного анализа с результатами констатирующего эксперимента. По итогам контрольного эксперимента выявлено, что небольшая положительная динамика отмечается у каждого обучающегося. Уменьшилось количество грамматических ошибок, ошибок на фоне недоразвития фонематического слуха и языкового анализа и синтеза. Но для успешного преодоления нарушений письма у младших школьников с ЗПР и дизартрией требуется более длительная работа по усвоению полученных знаний.

Таким образом, в процессе изучения, анализа теоретической литературы и апробации содержания коррекционной работы, была достигнута цель и задачи, которые были поставлены вначале исследования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стёртой дизартрии у детей. М., 2008. 254 с.
2. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: АСТ: Астрель, 2007. 331 с.
3. Бабкина Н. В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. Пособие для школьного психолога. М.: Школьная Пресса, 2006. 80 с.
4. Бегиева Б. М., Кабжихов А. А. Психолого-педагогические особенности младших школьников // Вопросы науки и образования. 2020. №26 (110). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 29.10. 2023).
5. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. М., 1977. 176 с.
6. Бельтюков В. Н. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе/ В. Н. Бельтюков // Вопросы психологии. 1984. 21-38 с.
7. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия. М., 2006. 141 с.
8. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. 287 с.
9. Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия». М.: В. Секачев, 1998. 304 с.
10. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. 136 с.
11. Величенкова О. А., Русецкая М. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М., 2015. 390 с.

12. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973.
13. Волкова Л. С., Шаховская С. Н. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
14. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики/Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
15. Выготский Л. С. Мышление и речь. // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М., 1982. 208 с.
16. Гвоздев Н. А. Вопросы изучения детской речи. СПб, 2007. 472 с.
17. Гегелия Н. А. Исправление недостатков произношения у школьников и взрослых М., 2001. 239 с.
18. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. М.: АСТ: Астрель. 2005. 351 с.
19. Гурьянов Е. В. Психология обучения письму / Е. В. Гурьянов. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. 264 с.
20. Дерюгина А. С., Медведева Е. Ю. Современные теоретические представления о дисграфии и проблема ее классификации // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №66-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-teoreticheskie-predstavleniya-o-disgrafii-i-problema-ee-klassifikatsii> (дата обращения: 07.11.2023).
21. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения./ Под ред. С. Г. Шевченко. М.: АРКТИ, 2001. 224 с.
22. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов; Кн. для логопедов. М. 1991. 224 с.
23. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М., 2001. 336 с.
24. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи. М.: Владос, 2001.

25. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М., 1998. 280 с.
26. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2006. 320 с.
27. Каракулова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников в инклюзивной среде / Е. В. Каракулова // Современный учитель - взгляд в будущее: Сборник научных статей Международного научно-образовательного форума. В 3-х частях, Екатеринбург, 17–18 ноября 2022 года. Том Часть 3. Екатеринбург: [б.и.], 2022. С. 85-88.
28. Киселева В. А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии. Пособие для логопедов. М.: Школьная пресса, 2007. 48 с.
29. Коноваленко В. В. Парные звонкие – глухие согласные Б – П. Альбом графических, фонематических и лексико-грамматических упражнений для детей 6 – 9 лет / В.В. Коноваленко, СВ. Коноваленко. М.: Издательство ГНОМ и Д, 2009. 32 с.
30. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. СПб.: МиМ, 1997. 286 с.
31. Костюк А. В. Логопедическая тетрадь. Звук Ш : учебное пособие/ А. В. Костюк. Москва : Владос, 2013. 47 с. — ISBN 978-5-691-01962-3. Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/96328> (дата обращения: 09.01.2024).
32. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. СПб: «Союз», 2004. 224 с.
33. Лалаева Р. И., Прищепова И. В. Выявление дизорфографии у младших школьников. СПб.: СПбГУПМ, 1999. 36 с.
34. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие. М.: Издательство Московского университета, 1985.
35. Левина Р. Е. Недостатки речи и письма у детей: из опыта логопед. работы / Р. Е. Левина. М.: АПН РСФСР, 1956. 127 с.

36. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. 208 с.
37. Логопедия. Теория и практика / под ред. д.п.н. профессора Т. Б. Филичевой. М., 2020. 608 с.
38. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. СПб., 2000. 192 с.
39. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.
40. Мазанова Е. В, Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов / Е.В. Мазанова. М.: издательство гном и д, 2022. 126 с.
41. Мазанова Е. В, Учусь не путать звуки. Альбом 2. Упражнения по коррекции акустической дисграфии у младших школьников / Е.В. Мазанова. М.: издательство гном и д, 2022. 32 с.
42. Мазанова Е. В, Учусь работать с текстом. Альбом упражнений по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза / Е.В. Мазанова. М.: издательство гном и д, 2023. 48 с.
43. Мазанова Е. В, Учусь работать со словом. Альбом упражнений по коррекции аграмматической дисграфии / Е.В. Мазанова. М.: издательство гном и д, 2023. 48 с.
44. Макарова Н. В. Основные проявления недостаточности звукопроизносительной стороны речи у детей со стертой дизартрией // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2016. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-proyavleniya-nedostatochnosti-zvukoproiznositelnoy-storony-rechi-u-detey-so-stertoy-dizartriey> (дата обращения: 22.02.2024).

45. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией// Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р.Е. Левиной. М., 1961.
46. Мастюкова Е. М. Дизартрия: книга по логопедии. М., 1997. 254 с.
47. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Кн. для логопеда. М.: Просвещение, 1985.
48. Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей/ Под ред. Т. А. Власовой и др. М.: Просвещение, 1981. 119 с.
49. Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей/ Под ред. Т. А. Власовой и др. М.: Просвещение, 1981. 119 с.
50. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Детство. 2006. 128с.
51. Приходько О. Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О. Г.Приходько, О.В.Югова; АНО «Совет по вопросам управления и развития». М.: ООО «Деловые и юридические услуги «ЛексПраксис», 2015. 145 с.
52. Распоряжение Минпросвещения России от 06.08.2020 N Р-75 (ред. От 06.04.2021) "Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность".
53. Российская Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. М.: Айрис-пресс, 2005. 240 с.
54. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. М., 2005.400 с.
55. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 1997.

56. Сизова Э. Я., Макарова Э.К. О механизме бокового сигматизма // Психические и речевые нарушения у детей. Вопросы реабилитации. Л., 1979. с. 89-98.
57. Смирнова И. А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму: Наглядно-методическое пособие. Спб.: ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2018. 64 с.
58. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.
59. Фаина Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Г.В. Фаина. Балашов: «Николаев», 2004. 68 с.
60. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. М.: Просвещение, 1989. 223 с.
61. Шаховская С. Н., Разуван Е. И., Антипова Ж. В. Обучение русскому языку детей с нарушениями речевого развития: учебно-методическое пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений. М.: Издательство Московского психолого-социального университета, 2020. 152 с.
62. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. М.: АРКТИ, 2007. 360 с.