

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное автономное 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**

Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:
Вьюгова Ирина Валерьевна,
обучающийся ЛПП-2241з гр.

подпись

дата

подпись

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

подпись

Екатеринбург 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	8
1.1. Психофизиологические механизмы процесса письма	8
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития	15
1.3. Нарушения устной речи и письма у младших школьников с задержкой психического развития.....	22
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ НАРУШЕНИЙ НЕРЕЧЕВЫХ ПРОЦЕССОВ, УСТНОЙ РЕЧИ И ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	32
2.1. Принципы, организация и методика констатирующего эксперимента....	32
2.2. Сопоставительный анализ результатов логопедического обследования младших школьников с задержкой психического развития.....	36
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	45
3.1. Теоретическое обоснование, принципы и основные направления работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития.....	45
3.2. Содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития.....	52
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов	74
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	81
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	85

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Наиболее распространенными формами речевой патологии у учащихся младших классов в настоящее время являются разнообразные нарушения письма и чтения. По данным ряда авторов (М. М. Безруких, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова и другие), они становятся причиной стойкой неуспеваемости по школьным предметам у 10-30% учащихся начальных классов. Нарушения письма и чтения затрудняют интеллектуальное и личностное развитие школьников, так как письменная речь является средством получения знаний.

Современные представления о письме основаны на фундаментальных исследованиях С. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, Е. Н. Винарской, Р. Е. Левиной, А. Р. Лурия, Л. С. Цветковой и других, рассматривающих письмо как сложную систему, в которой задействованы различные структурные компоненты. Каждый психический процесс вносит свой вклад в формирование определенных операций письма. Недостаточное развитие одного из таких компонентов (операций по переработке слуховой, зрительной, кинестетической, зрительно-пространственной информации, серийной организации движений и т. д.) отражается на письме. Нарушения письма, таким образом, связаны с расстройствами устной речи и других невербальных психических процессов.

Основные направления изучения нарушений письма у детей определяются таким пониманием психологической основы письма. Многообразие причин и сложность механизмов нарушения письма обуславливают постоянный интерес исследователей к этой проблеме. В отечественной психолого-педагогической литературе нарушения письма рассматривались такими учеными, как Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Г. В. Чиркина и др., главным образом, как следствие нарушений формирования фонетико-фонематического и лексико-

грамматического строя речи. О. Б. Иншакова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова, Л. С. Цветкова и другие указывали на взаимосвязь нарушений письма у учащихся начальных классов с несформированностью гностических и моторных функций, принимающих участие в процессе письма.

Еще более остро стоит проблема нарушений письма и чтения у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Изучением особенностей нарушений письма у младших школьников с ЗПР также занимались многие исследователи. Среди них: С. Ф. Иваненко, В. А. Ковшиков, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Р. Д. Тригер, Т. А. Фотекова, С. Г. Шевченко и другие.

Вместе с тем у учащихся с задержкой психического развития уже в первом классе обнаруживаются трудности овладения письмом, которые в большинстве случаев сохраняются на протяжении всего периода обучения в начальной школе и перерастают в дисграфию. Коррекционно-логопедическая работа по устранению нарушений письма у младших школьников с ЗПР часто оказывается неэффективной. Такие ученики, как правило, попадают в группу детей с неуспеваемостью или низкой успеваемостью, теряют мотивацию к обучению.

Проблема исследования – необходимость повышения эффективности логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития с учетом значимости качества письма для интеллектуального и личностного развития школьников.

Объект исследования – неречевые процессы, устная речь и письмо у младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет исследования – процесс коррекции нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития.

Цель исследования – научно и экспериментально обосновать содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития, учитывая их

особенности развития устной речи и состояние неречевых процессов.

Задачи:

1. Изучить теоретические основы проблемы коррекции нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития.
2. Провести экспериментальное исследование неречевых процессов, устной речи, письма у младших школьников с ЗПР, проанализировать полученные результаты в сопоставительном качественно-количественном плане.
3. Разработать содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с ЗПР, апробировать в условиях класса для детей с задержкой психического развития в общеобразовательной школе.
4. Проанализировать эффективность логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с ЗПР.

Гипотеза: предполагаем, что логопедическая работа с учащимися младшего школьного возраста с ЗПР обеспечит успешную коррекцию нарушений письма, если будет направлена на формирование не только специфических механизмов письменной речи, но и на развитие общефункциональных механизмов (мыслительных операций, восприятия, памяти, внимания, способности к саморегуляции).

Методологическую основу исследования составили научно-теоретические положения о психофизиологических механизмах процесса письма (Т. В. Ахутина, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова); исследования, раскрывающие психолого-педагогические особенности детей с ЗПР (В. В. Лебединский, К. С. Лебединская, Е. А. Логинова, М. С. Певзнер, Р. Д. Тригер и др.); концептуальные положения о роли обучения детей с задержкой психического развития, о реализации их образовательных потребностей средствами специального образования (Л. С. Выготский, Р. И. Лалаева и др.).

Методы исследования:

– теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы по проблеме исследования;

– эмпирические: эксперимент констатирующий, формирующий, контрольный; количественный и качественный анализ данных, полученных в ходе эксперимента.

Положения, выносимые на защиту:

1. У обучающихся младших классов с задержкой психического развития процесс письма формируется и развивается отлично от нормотипичных сверстников, имея свои особенности, объясняемые структурой дефекта.

2. Структура дефекта представляет собой комплексное расстройство ряда вербальных и невербальных психических функций, что отражается в ошибках на письме.

3. Содержание и результаты работы по коррекции нарушений письма у обучающихся младших классов с задержкой психического развития с включением развития общефункциональных механизмов является эффективной.

Теоретическая значимость работы исследования заключается в расширении представлений об особенностях и нарушениях письма у младших школьников с ЗПР; уточнении взаимосвязи между нарушением неречевых функций (внимания, восприятия, памяти, мышления) и письма у обучающихся изучаемой категории.

Практическая значимость работы – заключается в разработке комплекса коррекционно-развивающих упражнений, направленных на развитие ВПФ и коррекции письма у обучающихся младших классов с ЗПР, подобранных с учетом механизма и структуры речевого нарушения.

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

В первой главе говорится о теоретических обоснованиях изучения процесса нарушения письма у младших школьников с ЗПР, где подробно

излагается психофизиологические механизмы процесса письма, представлена психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ЗПР, а также основные виды нарушений письма у детей.

Во второй главе представлен констатирующий эксперимент по изучению нарушений устной речи и письма у детей с ЗПР. Описана подробная методика обследования всех неречевых процессов, устной речи и письма у младших школьников с ЗПР, а также представлен анализ логопедического обследования детей с ЗПР.

В третьей главе представлена коррекционно-логопедическая работа у младших школьников с ЗПР по преодолению нарушений письма. Контрольный эксперимент и анализ эффективности проведенной работы.

Экспериментальная база: исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 56 г. Нижний Тагил. Участники – обучающиеся 4 класса коррекционной направленности, имеющие статус ОВЗ (ЗПР).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Психофизиологические механизмы процесса письма

Письменная речь представляет собой особый речевой процесс. Отмечая тесную связь письменной речи с устной, Л. С. Выготский писал, что эти два вида речи имеют в своем развитии множество существенных черт, отличающих их друг от друга. «Письменная речь не есть также простой перевод устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение техники письма» [13, с. 263].

Письмо – один из видов письменной речи – рассматривается в настоящее время как сложный психический процесс, который характеризуется специфическими путями его формирования, имеет сложную структуру и особое содержание [40]. Н. А. Кузь дает следующее определение: «Письмо – это вид социально опосредованной психической деятельности, базирующейся на знаковой системе фиксации речи и позволяющий с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать ее на расстоянии» [29, с. 20].

Л. С. Цветкова говорит о психологических предпосылках формирования этого вида речевой деятельности, несформированность которых приводит к различным формам нарушения письма. Она обращает внимание на следующие предпосылки:

– сохранность (или сформированность) устной речи, произвольное владение устной речью, способность к аналитико-синтетической деятельности;

– сохранность разных видов восприятия, ощущений, знаний и их взаимодействия, сохранность (сформированность) пространственного восприятия, а именно: зрительно-пространственного и слухо-

пространственного гнозиса, знание и ощущение схемы тела, «правого» и «левого»;

- сформированность двигательной сферы – предметных действий, тонких движений, т. е. разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости;

- формирование абстрактных способов деятельности;

- сформированность общего поведения – регуляции, саморегуляции, контроля за действиями, мотивов поведения [71].

Наличие этих предпосылок для формирования процесса письма особенно отчетливо прослеживается при его нарушениях.

Исследования психофизиологического механизма процесса письма, проведенные А. Н. Корневым [28], Р. И. Лалаевой [31], Р. Е. Левиной [36], А. Р. Лурия [40], О. А. Токаревой [65], Л. С. Цветковой [71] и другими учеными, позволяют детально рассмотреть содержание психологических операций процесса письма и его физиологическую основу.

На уровне мозга процесс письма обеспечивается совместной работой нескольких зон коры левого полушария. Это совместная работа составляет целостную систему, лежащую в основе письма, т. к. каждая зона мозга отвечает за специфические операции в его структуре [71].

Как и любой другой вид деятельности, письмо требует составления и удержания программы действий, контроля за ее выполнением. В качестве условия, необходимого для протекания процесса письма, А. Р. Лурия назвал «отделение» записываемой фразы от посторонних факторов. Ученик должен «сохранять нужный порядок написания фразы, должен быть всегда ориентирован, на каком месте он находится, что уже написано и что еще предстоит написать. Без этого каждый перерыв в письме разрушил бы нужную последовательность...», что приводило бы к разрушению замысла [40, с. 19]. Можно сказать, что планирование, реализация и контроль акта письма, т. е. его произвольная регуляция, есть один из важных компонентов письма.

В составе процесса письма ученые (А. Н. Корнев [28], А. Р. Лурия [40], Л. С. Цветкова [71] и др.) выделяют несколько операций. Первый из них – анализ звукового состава слова. Сюда относятся выделение последовательности звуков в слове и превращение слышимых звуковых вариантов в фонемы. Оба эти процесса на начальном этапе обучения письму протекают полностью осознанно, затем они автоматизируются. Звуковой анализ осуществляется совместной деятельностью двух анализаторов: речеслухового и речедвигательного [38].

В процессе фонематического восприятия большую роль играет проговаривание, что доказано экспериментально. Исключение громкого, шепотного или внутреннего проговаривания во время письма приводило к значительному увеличению числа ошибок, которые допускали младшие школьники. Как замечает А. Р. Лурия, проговаривание дает возможность «... уточнить подлежащие написанию звуки, отделить близкие звуки друг от друга и превратить недостаточно ясные звуковые нюансы в четкие фонемы» [40, с. 50]. Из этого следует, что фонематические представления есть результат межанализаторной интеграции слуховых и кинестетических образов. Неполюценные кинестетические образы при неправильном звукопроизношении приводят к заменам букв в процессе письма [28].

Вторая операция процесса письма – это соотнесение выделенных фонем со зрительными образами букв с учетом пространственного расположения их элементов. Пишущему необходимо представить графическое начертание буквы, которую необходимо написать. Это означает, что на данном этапе процесса письма происходит переработка зрительной информации, для этого необходим определенный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений [38]. Многие рукописные буквы русского алфавита имеют несколько степеней асимметрии, некоторые – обладают сходным написанием и отличаются лишь пространственной ориентацией элементов. В связи с этим представление образа буквы невозможно без ориентации в пространстве.

По мнению А. Н. Корнева, операция моделирования звуковой структуры слова с помощью букв проходит в два этапа [28]. На первом этапе пишущий устанавливает временную последовательность фонем в слове, на втором – производит трансформацию временной последовательности фонем в пространственную последовательность букв. Ученый отмечает, что причинами ошибок на письме может быть не только нарушения фонематического анализа. Особенностью второго этапа этой операции является то, что трансформация ряда фонем в пространственную последовательность графем происходит параллельно с фонематическим анализом и графо-моторными операциями записи букв. Для этого требуется сложная координация этих сенсомоторных операций, а также оптимальная концентрация и распределение внимания во время их протекания.

Заключительный этап в процессе письма – превращение подлежащих написанию оптических знаков – букв – в нужные графические начертания [40]. А. Р. Лурия отмечает, что исследованиями установлено: процесс письма предполагает программирование сложных, тонких движений руки, плавно переходящих друг в друга и постепенно сливающихся в «кинестетические мелодии». Заключительная операция процесса письма и состоит в серийной организации двигательных навыков [39].

На начальном этапе обучения письму написание каждой буквы и даже каждого элемента буквы является «предметом специально осознанного действия», затем отдельные элементы объединяются. Хорошо владеющий письмом человек записывает «целые комплексы привычных звучаний» объединенным знаком. Развитое письмо характеризуется сложным автоматизированным характером, плавностью, объединением отдельных звуковых сочетаний [39].

Кинестетический анализ совершаемых движений – переработка кинестетической информации, по словам Т. В. Ахутиной, Ю. Д. Бабаевой, представляет собой неотъемлемый компонент письма [4]. Кроме того, важна зрительно-моторная координация для уточнения самих движений и их

направления, т. е. происходит и переработка полимодальной информации [4].

Многие исследователи (Т. В. Ахутина [3], А. Р. Лурия [40], А. В. Семенович [59], Л. С. Цветкова [71] и др.) отмечают, что процесс письма невозможен без избирательной активации – поддержания достаточного уровня работоспособности, общей и вербальной активности.

Функциональная система письма, таким образом, включает следующие структурные компоненты: программирование, регуляция и контроль акта письма; переработка слухоречевой, кинестетической, зрительной, полимодальной информации; серийная организация движений, избирательная активация [2]. Процесс письма осуществляется не работой какого-либо одного анализатора, а группой совместно действующих анализаторных систем, формирование и реализация процесса письма и письменной речи невозможны без наличия связей между анализаторами [71].

Психофизиологическая основа письма обеспечивается комплексом участков головного мозга, функционирующих совместно, что подтверждается сложностью рассмотренной психологической структуры письма. Каждый из этих участков выполняет свою функцию и обеспечивает ту или иную операцию процесса письма.

Т. В. Ахутина, проведя анализ трудностей письма с нейропсихологических позиций, выявила, что в процессе письма принимают участие все три функциональных блока мозга, выделенных А. Р. Лурия: блок, обеспечивающий регуляцию тонуса и бодрствования; блок получения, переработки и хранения информации, поступающей из внешнего мира; блок программирования, регуляции и контроля психической деятельности [10].

Избирательная активация, входящая в состав блока регуляции тонуса и бодрствования, обеспечивается работой стволовых и подкорковых образований мозга. Они создают и поддерживают оптимальный тонус коры. Известно, что только в условиях бодрствования психические процессы протекают полноценно, когда человек может принимать и перерабатывать информацию, программировать свою деятельность и осуществлять контроль

за ее протеканием. Дисфункция этих структур мозга вызывает снижение скорости, работоспособности, быструю истощаемость [3; 40].

Анатомическую основу блока приема, переработки и хранения информации составляют задние отделы коры головного мозга, височная, теменная и затылочная области. В процессе письма они обеспечивают переработку слухоречевой, кинестетической, зрительной, полимодальной информации. Функцией височной области коры головного мозга является переработка слухоречевой информации – фонематическое восприятие, т. е. выделение смысло-различительных признаков звуков, фонематический анализ, т.е. определение последовательности и количества звуков в слове, а также слухоречевая память. Теменные, «заднецентральные» участки коры головного мозга занимаются переработкой кинестетической информации – дифференциацией фонем, кинестетическим анализом графических движений. При поражении этих участков нарушается возможность тонких, дифференцированных движений, участвующих в письме, смещение близких по способу образования артикулем, что на письме отражается в виде замены букв [9; 40].

Функцией затылочных отделов полушарий головного мозга является переработка зрительной информации – актуализация зрительных образов букв и слов. Первичная зона затылочной коры производит прием зрительной информации, вторичные поля – анализ, синтез, хранения зрительной информации. Недоразвитие последних приводит к нарушениям зрительного гнозиса и снижению зрительной памяти. Процесс письма опирается не на одну, а на несколько модальностей. Сложную системную работу целой группы анализаторов выполняют третичные поля второго функционального блока. Они расположены на границе как затылочной, височной и заднетеменной коры, так и нижнетеменных и задневисочных отделов. В функции этих третичных полей в процессе письма входит переработка полимодальной информации: актуализация зрительно-пространственных образов букв, ориентация элементов букв, собственно буквы, строки в

пространстве, зрительно-моторная координация [9; 40].

Организация активной, сознательной, целенаправленной деятельности обеспечивается третьим функциональным блоком мозга – блоком программирования, регуляции и контроля, который расположен в лобных отделах головного мозга. В его функции в процессе письма входят такие компоненты, как серийная организация движений и регуляция психической деятельности.

Вторичные премоторные отделы коры головного мозга обеспечивают серийную организацию движений, кинетическое программирование графических действий. Недоразвитие этих структур мозга приводит к нарушению плавного перехода от одного движения к другому, персеверациям, антиципаниям или пропуску элементов двигательной программы. Третичные поля префронтальной области обеспечивают регуляцию психической деятельности – планирование, реализацию и контроль акта письма. Недоразвитие этих зон, ответственных за программирование сложных форм деятельности и общую регуляцию поведения, ведет к трудностям составления и удержания программы действий, нарушениям контроля деятельности. [9; 40; 59].

Анализ психофизиологических механизмов письма позволил А. Р. Лурия прийти к выводу о неоднородности состава этих механизмов у различных видов письма [40]. Акт списывания опирается на механизмы оптического анализа и может протекать лишь с незначительным участием акустического и кинестетического анализа, происходящих в височных и заднецентральных отделах мозга. Письмо под диктовку, свободное письмо не может успешно протекать без акустического и кинестетического анализа и связано с участием более сложных механизмов. Автоматизированное письмо, почти превратившееся в простую «моторную идеограмму» (подпись) опирается на иные механизмы, и может остаться сохранным даже при полном разрушении письма под диктовку. Из того факта, что близкие формы письма осуществляются с помощью различных участков коры головного

мозга и требуют участия разных психофизиологических процессов, А. Р. Лурия делает вывод о большой подвижности процесса письма [40].

Таким образом, письмо представляет собой сложный психический процесс, в состав которого входят как вербальные, так и невербальные формы деятельности. В процессе письма выделяют несколько операций: анализ звукового состава слова, соотнесение выделенных фонем со зрительными образами букв, превращение подлежащих написанию букв в нужные графические очертания. Существенным условием письма является сохранение принятого задания. Функциональная система письма включает следующие структурные компоненты: программирование, регуляция и контроль акта письма; переработка слухоречевой, кинестетической, зрительной, полимодальной информации; серийная организация движений, избирательная активация. Психофизиологическая основа письма обеспечивается комплексом участков головного мозга, функционирующих совместно. Каждый из этих участков выполняет свою функцию и обеспечивает ту или иную операцию процесса письма.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития

Термин «задержка психического развития» (ЗПР) используется для обозначения клинически неоднородной группы нарушений развития, имеющих общие специфические черты. По определению Т. А. Власовой, М. С. Певзнер, задержка психического развития – это «замедление темпа развития психики ребенка, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности» [11, с. 12].

По классификации В. В. Лебединского, задержка психического развития относится к слабовыраженным отклонениям в психическом развитии по типу ретардации (задержанное развитие) [35].

В отечественной научной литературе существуют различные клинические классификации данного нарушения развития, однако, по мнению Е. А. Логиновой, клиническая дифференциация форм ЗПР не получила широкого распространения в практической педагогике, а психологические проявления ЗПР в начале обучения в школе очень схожи [37]. Рассмотрим психолого-педагогические особенности, характерные в той или иной мере для всей категории младших школьников с задержками психического развития.

В большинстве случаев патогенетической основой задержек психического развития является остаточная органическая недостаточность центральной нервной системы, которая вызвана факторами различной этиологии и обуславливает неполноценность отдельных функций коры головного мозга. Общее для всех психических функций и процессов при ЗПР – это быстрая истощаемость и замедленный темп развития, низкая продуктивность и слабая произвольная регуляция, а также выраженная недостаточность интеллектуальной деятельности [37]. Недостаточная сформированность познавательных способностей у детей с ЗПР сочетается с ослабленным нервно-психическим или соматическим здоровьем. Незрелость эмоционально-личностной сферы, сниженный уровень развития познавательной деятельности обуславливают разнообразные трудности в обучении у младших школьников.

И. Ф. Марковская обращает внимание на отклонения в развитии двигательной сферы таких детей: нарушения активности, трудности переключения, координации и автоматизации движений [45]. Особенно страдает моторика кистей и пальцев рук. Отмечается взаимосвязь между состоянием тонкой моторики и развитием учебных моторных навыков. Наиболее сохранный компонент психомоторики – оральная праксис.

О нарушениях координации движений и ручной моторики у младших школьников с ЗПР пишут такие авторы, как У. В. Ульenkova [68], С. Г. Шевченко [72]. Согласно исследованиям А. Р. Лурия [40],

Л. В. Цветковой [71] и др., навык письма у ребенка может быть представлен как любой другой двигательный акт, включая в свой состав следующие этапы: постановка задачи или мотив, ориентировка в задаче и выбор адекватных средств ее решения, непосредственная реализация действия. В связи с нарушениями ручной моторики у детей с задержкой психического развития сложно формируется алгоритм движения при письме.

Ряд исследователей (Т. А. Власова, М. С. Певзнер [11], Л. И. Переслени [51]) считает, что нарушения целенаправленного внимания занимают ведущее место у детей с ЗПР. Так, Т. А. Власова, М. С. Певзнер называют основным признаком задержки психического развития незрелость эмоционально-волевой сферы, которая проявляется в неспособности сосредоточиться на выполнении учебных заданий [11]. Л. И. Переслени обращает внимание на такие особенности внимания младших школьников с ЗПР, как неустойчивость, низкую концентрацию, малый объем, избирательность распределения и переключения [51].

По данным Г. И. Жаренковой, восприятие детей с ЗПР характеризуется ограниченностью, фрагментарностью, нарушением структурности и целостности, замедлением процесса переработки информации [22]. Причем нарушены не просто его отдельные свойства, но и восприятие как деятельность на уровне действий идентификации, приравнивания к эталону, перцептивного моделирования. Ю. Г. Демьянов, В. А. Ковшиков отмечают низкую активность зрительного восприятия детей с ЗПР, недостаточность произвольного выделения деталей, неполную дифференциацию структуры воспринимаемой информации [27].

Исследования А. В. Семенович позволяют сказать о больших затруднениях в определении правой и левой стороны у детей с задержкой психического развития, а также их невыраженной или перекрестной латеральности [60]. З. М. Дунаева, изучая особенности формирования пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с ЗПР, пришла к выводу, что у них резко нарушена ориентировка в

пространстве [18]. У детей, начинающих обучение в школе, был выявлен низкий уровень сформированности пространственных представлений, конструктивного мышления, а также большие затруднения при формировании умения осуществлять и словесно определять пространственные отношения предметов между собой. В дальнейшем это сказывается отрицательно на формировании графических навыков, письма и чтения.

При исследованиях особенностей памяти младших школьников с ЗПР Т. В. Егорова выявила, что для них характерны следующие отклонения в развитии памяти [19]. Процессы запоминания, сохранения и воспроизведения информации недостаточно продуктивны. Запоминание характеризуется низкой активностью, замедленной скоростью, малым объемом, сниженной прочностью, слабой помехоустойчивостью. Младшие школьники с задержкой психического развития, как правило, не испытывают затруднений при запоминании несложного материала, однако продуктивность запоминания резко падает с усложнением материала. Для воспроизведения характерны неточность, неполный объем, нарушение порядка, потеря логических связей. Кратковременной памяти детей с ЗПР присущи те же недостатки. Наглядная память преобладает над словесной. Мнестическая деятельность школьников с ЗПР может улучшаться при условии целенаправленной работы по формированию приемов запоминания, развитию познавательной активности и саморегуляции.

Т. В. Егорова [19], З. И. Калмыкова [30], И. Ю. Кулагина [30] отмечают неполноценность мышления младших школьников с задержкой психического развития, прежде всего словесно-логического. Дети испытывают затруднения в выделении существенных признаков и свойств, в установлении связей. У них наблюдается недостаточность аналитико-синтетических операций, сложности при переносе усвоенного материала в аналогичные ситуации: их мышление связано с конкретной ситуацией, от которой они не могут отвлечься. Также отмечается низкая продуктивность и самостоятельность,

инертность мыслительной деятельности. Младшие школьники с ЗПР плохо справляются с заданиями проблемного характера, перебирают решения без проверки, не доводят решения до конца. Творческое мышление таких детей находится на низком уровне развития.

Т. В. Егорова замечает, что младшие школьники с ЗПР очень отличаются по уровню развития мышления, причем некоторые из них близки к детям без патологии развития. При оказании таким учащимся направляющей и организующей помощи в познавательной деятельности эффективность мыслительных операций у них повышается [19].

Описанные выше нарушения составляющих познавательной деятельности младших школьников с ЗПР отражаются на полноценности деятельности в целом. Исследователи отмечают неравномерность и неоднородность задержек психического развития у таких детей, таким образом, познавательная деятельность каждого школьника специфична. Вместе с тем выделены общие особенности, характерные для познавательной деятельности большинства младших школьников с ЗПР (З. И. Калмыкова, И. Ю. Кулагина [30], Е. А. Логинова [37], Т. Д. Пускаева [53] и др.). К ним относятся:

- низкий уровень мотивации к познавательной деятельности;
- недостаточная организованность и целенаправленность;
- выраженная быстрая истощаемость и импульсивность;
- большое количество ошибок.

Т. Д. Пускаева выявила, что у большинства младших школьников с задержкой психического развития познавательная деятельность не имеет дифференцированной структуры: способ действия в ней не отделяется от результата, не осознается ребенком [53]. Отсутствует осознанный алгоритм деятельности: познавательная деятельность сведена к последовательности действий, независимых друг от друга, непосредственно направленных на достижение цели.

Школьники с ЗПР затрудняются в работе по инструкции, особенно по

многоэтапной инструкции. Это проявляется в большом количестве ошибок. Учащиеся нарушают последовательность работы, с трудом переключаются с одного приема на другой. Особую сложность представляет регуляция действий с помощью речи. Дети не могут рассказать о том, что им предстоит сделать, дать отчет по проделанной работе [22].

В исследованиях У. В. Ульенковой имеются сведения о нарушении саморегуляции в деятельности у школьников с ЗПР [68]. Регуляционный компонент мыслительной деятельности у таких детей отстает в развитии: учащиеся не могут сосредоточиться на задании, выделить условия, спланировать свои действия, проверить правильность выполнения и оценить результат. В многих случаях у них не сформировано умение сравнивать результат своей деятельности с образцом, находить различия, т. е. не сформированы навыки самоконтроля. Личностные особенности школьников с ЗПР, такие как неадекватная самооценка, слабость познавательных интересов, низкий уровень мотивации, способствуют отставанию в формировании саморегуляции.

Обобщая результаты исследований учебной деятельности младших школьников с ЗПР, Е. А. Логинова пишет о низкой готовности их к обучению в школе, которая проявляется в низкой мотивации учебной деятельности, преобладании игровых интересов, узком кругозоре, недостаточном речевом развитии [37]. Уровень знаний и умений по основным предметам начальной школы у таких школьников ниже возрастной нормы. В то же время уровень знаний по различным предметам у них неодинаков, затруднения возникают при освоении разных предметов, иногда затруднения вызывают все виды учебной деятельности. Е. А. Логинова считает, что более благополучный прогноз коррекции психического развития можно дать при затруднениях в усвоении какого-либо одного учебного навыка [37].

По мнению Р. И. Лалаевой, у детей с задержкой психического развития, начинающих обучение в школе, в той или иной степени нарушены предпосылки развития письменной речи [31]. У них наблюдается

недоразвитие пальцевого праксиса, недостаточность кинестетической основы произвольного действия, недостатки развития устной речи. Кроме того, у таких школьников недостаточно развито фонематическое восприятие, снижена способность к символизации, имеются нарушения зрительно-моторной и слухомоторной координации, т.е. им сложно перекодировать временную последовательность звуков в пространственную последовательность знаков. У школьников с ЗПР также наблюдается несформированность навыков звукобуквенного анализа и графомоторных навыков.

Р. Д. Триггер [66], Л. В. Яссман [73] указывают на то, что причинами затруднений в усвоении письма и грамматического материала, а также чтения у младших школьников с задержкой психического развития являются не только особенности речевого развития, но и слабое развитие мышления и памяти. Трудности в усвоении чтения у детей проявляются в том, что читают они медленнее, чем школьники с нормальным развитием, с большим количеством ошибок, связанных с неточностью в опознании букв, соотношении звука и буквы, с непониманием прочитанного.

Таким образом, задержка психического развития относится к группе слабовыраженных отклонений в психическом развитии по типу ретардации (задержка развития). Общее для всех психических функций и процессов при ЗПР – это быстрая истощаемость и замедленный темп развития, низкая продуктивность и слабая произвольная регуляция, а также выраженная недостаточность интеллектуальной деятельности. У младших школьников с ЗПР наблюдаются нарушения в развитии координации движений и ручной моторики, внимания, восприятия, памяти, мышления, пространственных представлений. Также для таких детей характерны низкий уровень мотивации познавательной деятельности, быстрая истощаемость, недостаточная организованность, несформированность саморегуляции. Их устная речь удовлетворяет потребности повседневного общения, в то же время развитие отдельных сторон речи происходит с задержкой и имеет свои

особенности. У большинства младших школьников с ЗПР нарушены предпосылки развития письменной речи.

1.3. Нарушения устной речи и письма у младших школьников с задержкой психического развития

Исследователи, изучающие особенности речи детей с задержкой психического развития (Е. С. Слепович [63], Р. Д. Тригер [66], С. Г. Шевченко [72], Л. В. Яссман [73] и др.) отмечают, что их самостоятельная устная речь (при отсутствии выраженных дефектов) удовлетворяет потребности повседневного общения. В то же время они указывают на задержку темпа развития отдельных сторон речи и на специфику недостатков речевого развития. Многие особенности речи младших школьников с ЗПР связаны со спецификой их познавательной деятельности.

Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина считают, что тяжесть речевого недоразвития зависит от характера основного нарушения [34]. Так, при неосложненном инфантилизме уровень речевого развития ребенка может соответствовать уровню развития в норме или незначительно отставать от него. При ЗПР церебрально-органического генеза наблюдается нарушение речевой деятельности как системы.

По данным Е. В. Мальцевой, 56% первоклассников с задержкой психического развития имеют нарушения звукопроизношения, к четвертому классу таких учащихся остается 33%. Около 70% младших школьников с ЗПР имеют трудности в овладении письмом и чтением [43]. Эти затруднения у большинства учащихся со временем переходят в стойкие дисграфии и дислексии.

Г. И. Жаренкова пишет о недостаточности речевой регуляции действия, трудности вербализации действий, несформированности планирующей функции речи у младших школьников с ЗПР как об одном их характерных

признаков нарушений их речевого развития [22].

Р. Д. Тригер [68], С. Г. Шевченко [73] обращают внимание, что лексическая сторона речи зависит от общего уровня познавательного развития ребенка. В связи со сниженной познавательной активностью учащихся с ЗПР речь их характеризуется бедным и недифференцированным словарным запасом, трудностями понимания новых слов, трудностями усвоения и использования общих понятий. Речь детей состоит в основном из имен существительных и глаголов, прилагательные используются только для обозначения видимых свойств предметов. Младшие школьники с ЗПР используют слова неточно, большие трудности у них вызывает подбор и использование синонимов и антонимов.

Исследования С. В. Зориной, Р. И. Лалаевой [34], Е. С. Слепович [63] говорят о значительном недоразвитии словоизменения, словообразования, синтаксической структуры предложения у младших школьников с задержкой психического развития. Многие учащиеся затрудняются в грамматическом и синтаксическом оформлении предложения, что проявляется в нарушении грамматических форм слов, пропусках, заменах слов. Это отрицательно отражается на смысле высказываний детей.

У младших школьников с ЗПР выявлены также нарушения языкового оформления и, в большей степени, нарушения семантической структуры текста. При изучении связной речи у детей наблюдаются существенные нарушения программирования текста, трудности кодирования и декодирования, отставание в развитии планирующей функции речи. Учащимся младших классов с ЗПР сложно подчинить замыслу свою речевую деятельность, при составлении рассказов они постоянно отходят от темы и переключаются на незначительные детали. Ю. Г. Демьянов, В. А. Ковшиков выявили нарушения чтения у 45% младших школьников с ЗПР, нарушения письма – у 92,5% учащихся [27]. Исследователи считают, что нарушения чтения не столько связаны с недоразвитием устной речи, сколько с недостаточным развитием внимания, памяти, мыслительных процессов.

Е. А. Логинова также отмечает, что количество ошибок на письме у школьников с ЗПР намного выше, чем у их сверстников с нормальным развитием. Преобладающими являются ошибки в пропуске букв, слогов, смешении букв, обозначающих акустически и артикуляторно сходные звуки, а также ошибки на знание грамматических правил [37].

Большинство исследователей, изучающих особенности детей с задержкой психического развития, сходятся во мнении о том, что среди речевых нарушений у таких детей встречаются нарушения письма. Авторы рассматривают различные причины появления таких нарушений.

Ю. Г. Демьянов, В. А. Ковшиков полагают, что нарушения письма у младших школьников с ЗПР связаны не только с нарушениями устной речи [27]. Причинами их являются недостаточность зрительного гнозиса, внимания, памяти, сукцессивных процессов, важных для формирования навыка письма. К причинам нарушений письма авторы относят недостаточность слуховых, зрительных функций.

Е. В. Мальцева пишет о большом количестве ошибок, связанных с неполноценностью фонематического анализа, несформированностью лексики, грамматического строя речи, которые допускают младшие школьники с ЗПР [43]. Исследователь делает вывод о том, что нарушения письма у таких детей определяются недостатками развития устной речи.

По мнению И. Ф. Марковской, к причинам нарушений письма у школьников с задержкой психического развития можно отнести нестойкость внимания, повышенную истощаемость, недостаточность кинестетических и кинетических основ движений. Также нарушения письма могут вызываться недостаточным развитием у детей фонематического слуха, неполноценностью графических образов букв [45].

Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова [23], В. И. Насонова [47] обращают внимание на то, что важной причиной появления нарушений письма у младших школьников с ЗПР являются трудности образования у них межанализаторных связей: слуходвигательных, зрительно-двигательных,

слухозрительных. При этом исследователи отмечают неоднородность дефектов межанализаторных связей и нарушений письма у детей с ЗПР.

С точки зрения Е. А. Логиновой, причинами нарушения письма у младших школьников с задержкой психического развития могут служить: отсутствие мотивации к учебной деятельности, в том числе к письму; недостаточное развитие абстрактного мышления, аналитико-синтетической деятельности; несформированность волевых качеств; слабость таких психических процессов, как восприятие, память, внимание, произвольная регуляция; специфические особенности речевого развития [37].

Итак, ученые называют различные причины возникновения у младших школьников с ЗПР нарушений письма. Кроме того, структура дефекта у каждого ребенка индивидуальна, т. к. у разных детей могут страдать разные звенья сложной функциональной системы письма. Вместе с тем Е. А. Логинова замечает характерную особенность: структура нарушения письма у младших школьников с ЗПР, как правило, включает не единичные неполноценные звенья, а целые комплексы сочетаний неполноценных звеньев [37]. Такая особенность превращает расстройство письма у детей в системное нарушение и затрудняет коррекционную работу.

Е. А. Логинова [37], Н. А. Кузь [29] сходятся во мнении, что нарушение письма у детей с задержкой психического развития не является чаще всего специфическим языковым расстройством. У таких детей редко наблюдается лишь один вид дисграфии в соответствии с педагогической классификацией. Чаще в структуре дефекта выделяют комплекс нарушений вербальных и невербальных функций, выраженных в разной степени. Нарушения в развитии различных функций связаны между собой, доминирующее нарушение часто бывает выявить затруднительно. В целом все это обуславливает системный характер нарушений письма у младших школьников с ЗПР.

В структуре дефекта исследователи отмечают нарушения, препятствующие формированию графомоторных навыков: неполноценность

динамического праксиса, слухо-моторной и зрительно-моторной координации. Также наблюдаются недостаточное развитие слуховой и зрительной памяти, мыслительных операций (особенно анализа и синтеза), внимания, произвольной регуляции и самоконтроля. Помимо этого, младших школьникам с ЗПР свойственна языковая недостаточность: нарушение звукопроизношения, различения звуков, сходных по акустике и артикуляции, слабое развитие лексико-грамматического строя речи [37].

Е. А. Логинова отмечает, кроме полиморфного характера структуры нарушения письма у младших школьников с ЗПР, такую особенность этих учащихся, как низкая работоспособность и плохая саморегуляция при письме. Даже в процессе выполнения одного письменного задания у них проявляется истощаемость и колебания работоспособности, что приводит к большому количеству разнообразных по виду ошибок. Причем количество ошибок увеличивается к концу выполнения задания, ошибки становятся более разнообразны [37].

Н. В. Бабкина, Е. Л. Инденбаум акцентируют внимание на нарушениях саморегуляции при письме у детей с задержкой психического развития [25]. Больше всего они проявляются не в программировании деятельности, т. к. в начальной школе учащиеся в основном выполняют упражнения репродуктивного характера (списывание, письмо по образцу, письмо по аналогии), и программирование письма не является для них самостоятельной деятельностью. Нарушения саморегуляции проявляются в плохом самоконтроле. Младшие школьники с ЗПР отличаются резко выраженной недостаточностью внимания, которое должно обеспечивать самоконтроль их деятельности. Отсутствие самоконтроля приводит к тому, что школьники не замечают свои ошибки ни во время выполнения задания, ни при его проверке.

Классификация ошибок младших школьников с ЗПР при письме затруднена в связи с тем, что дети допускают ошибки самых разных видов.

Л. В. Венедиктова, Р. И. Лалаева называют следующие группы ошибок

на письме у младших школьников:

- искаженное написание букв;
- замены букв, имеющих графическое сходство (ц – щ, л – м) или обозначающих фонетически сходные звуки (н – р, д – т);
- искажение звукобуквенной структуры слова, к которым относятся пропуски, перестановки, добавления, персеверации букв или слогов (есть – етсь, таскали – тасакали и др.);
- искажения структуры предложения (раздельное или слитное написание слов в предложении, контаминации слов);
- аграмматизмы (ошибки в склонении, согласовании слов, построении предложений и т. д.) [33].

И. Н. Садовникова систематизирует ошибки в зависимости от механизмов и условий их появления в письме школьников:

- ошибки на уровне буквы и слога;
- ошибки на уровне слова;
- ошибки на уровне словосочетания и предложения [56].

Самая многочисленная и разнообразная группа – ошибки на уровне буквы и слога – поделена исследователем на три подгруппы: ошибки, отражающие трудности формирования фонематического анализа, ошибки фонематического восприятия, прочие ошибки.

Несформированность действий фонематического (звукового) анализа проявляется в пропусках, перестановках, вставках букв или слогов. Говоря о механизмах возникновения таких ошибок, И. Н. Садовникова отмечает: пропуски букв свидетельствуют о том, что ребенок не вычленяет всех звуков в составе слова (стол – сол). Перестановки букв свидетельствуют о трудностях установления последовательности звуков в слове, при этом звуковая структура слова может сохраняться (клюква – клювка). Чаще встречаются искажения слоговой структуры слова, когда, например, один из слогов в слове заменяется обратным (зима – зиам). Вставки гласных букв обычно появляются при стечении согласных, их можно объяснить

призвуком, который появляется при медленном проговаривании слов в ходе записи (корабль – корабль) [56].

Важно, что природа ошибок на вставку букв может быть различна, как и различны будут методы их коррекции. Так, ошибки типа «Аавгуст», «Рребята» могут быть результатом закрепления графомоторных навыков, которые вырабатывают у первоклассников при выполнении упражнений в прописях. Для их устранения необходимо исключить упражнения на написание удвоенных букв. Написания типа «дуружный», «гулямям», когда вставляется буква, уже имеющаяся в слове, можно отнести к перестановкам, т. к. они являются отражением колебаний ученика при передаче последовательности звуков в слове. В этом случае необходимо отрабатывать анализ последовательности звуков [56].

В основе ошибок фонематического восприятия лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство (лабиализованные гласные, парные звонкие и глухие согласные, свистящие и шипящие, сонорные, аффрикаты). Младший школьник при этом выделяет в слове звук, но выбирает для его обозначения несоответствующую букву, т.е. происходит смешение букв. Причинами этого могут быть как нечеткое различение звуков, так и нестойкость соотнесения фонемы с графемой.

И. Н. Садовникова выделяет также такой вид ошибок, как смешение букв по кинетическому сходству. У младших школьников с ЗПР наблюдается недостаточность кинетической основы произвольного действия, кинетические образы написания букв неполноценны. Происходит смешение букв, начертание первого элемента которых требует тождественных движений (а – о, д – б, п – т, У – Ч). Этот тип ошибок не связан ни с произносительной стороной речи, ни с правилами орфографии, его не следует относить к опускам. Количество смешений букв по кинетическому сходству увеличивается по мере ускорения темпа и увеличения объема письма [56].

Ошибки на уровне буквы и слога могут быть также обусловлены

прогрессивной и регрессивной ассимиляцией в письменной речи, которые связаны с искажением фонетического наполнения слов (персеверация, антиципация).

К ошибкам на уровне слова относят слитное написание смежных слов, раздельное написание частей слова. Подобные ошибки связаны с тем, что учащийся не вычленяет в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы. Тогда в письменных работах наблюдаются раздельное написание приставок или начальных слогов, напоминающих предлог; слитное написание служебных слов с последующим словом; разрывы слов при стечении согласных. Контаминации слов являются следствием грубого нарушения звукового анализа. Трудности анализа и синтеза частей слова отражаются в письме в виде ошибок словообразования [56].

Появление ошибок на уровне словосочетания и предложения И. Н. Садовникова объясняет несформированностью у младших школьников с ЗПР умения воспринимать интонационное оформление фраз, а также неспособностью распределять внимание между многими задачами письма [56]. В начале обучения в работах детей отсутствуют обозначения границ предложений – заглавные буквы и точки. Специфическими ошибками на уровне предложения являются аграмматизмы – нарушения согласования слов и управления (желтая солнце, зеленеет всходы, на ветках деревьях).

Иную классификацию ошибок письма находим у А. Н. Корнева [28]. Он выделяет:

- ошибки звукобуквенной символизации (замены фонематически или графически близких букв);
- ошибки графического моделирования фонематической структуры слова (перестановки, вставки, пропуски букв, ассимиляции, персеверации);
- ошибки графического маркирования синтаксической структуры предложения (отсутствие точек, заглавных букв в начале предложения, отсутствие пробелом между словами, разрывы слов).

Характеризуя типичные ошибки младших школьников с задержкой

психического развития в письме, Е. А. Логинова отмечает замены и смешения букв, связанные с недостаточностью зрительной, слуховой, кинестетической памяти [37]. Учащиеся испытывают трудности при переводе звука в букву и наоборот, также им сложно перевести печатную букву в письменную. Ошибки в виде пропуска гласных букв вызваны трудностями звукобуквенного анализа и синтеза, характерными для школьников с ЗПР. Неполноценный анализ языковых единиц вызывает у них слитное написание слов, отсутствие заглавных букв в начале предложения и точек в конце предложения. Одновременно у детей с ЗПР наблюдается медленный темп письма, несоблюдение размеров букв, быстрая утомляемость.

По мнению Е. А. Логиновой, особенности психической сферы младших школьников с задержкой психического развития приводят к тому, что затруднения в овладении письмом перерастают в дисграфию. Это происходит в два раза чаще, чем у детей с нормальным развитием [28].

Таким образом, нарушения письма часто встречаются у младших школьников с задержкой психического развития. Структура нарушения письма у них представляет собой комплексную недостаточность вербальных и невербальных психических функций. Характерными для детей с ЗПР ошибками в письме являются ошибки на уровне буквы и слога (пропуски, перестановки, вставки, смешение букв и слогов), ошибки на уровне слова (слитное написание слов, раздельное написание частей слова), ошибки на уровне словосочетания и предложения (отсутствие заглавных букв и точек, аграмматизмы). В письменных работах детей с ЗПР достаточно сложно выделить преобладание одного вида ошибок и определить его механизмы.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

На основании анализа литературы можно сделать следующие выводы.

Письмо представляет собой сложный психический процесс, в состав которого входят как вербальные, так и невербальные формы деятельности. В

процессе письма выделяют несколько операций: анализ звукового состава слова, соотнесение выделенных фонем со зрительными образами букв, превращение подлежащих написанию букв в нужные графические очертания. Функциональная система письма включает следующие структурные компоненты: программирование, регуляция и контроль акта письма; переработка слухоречевой, кинестетической, зрительной, полимодальной информации; серийная организация движений, избирательная активация.

Задержка психического развития относится к группе слабовыраженных отклонений в психическом развитии по типу ретардации (задержка развития). Общее для всех психических функций и процессов при ЗПР – это быстрая истощаемость и замедленный темп развития, низкая продуктивность и слабая произвольная регуляция, а также выраженная недостаточность интеллектуальной деятельности. У младших школьников с ЗПР наблюдаются нарушения в развитии координации движений и ручной моторики, внимания, восприятия, памяти, мышления, пространственных представлений. Также для таких детей характерны низкий уровень мотивации познавательной деятельности, быстрая истощаемость, недостаточная организованность, несформированность саморегуляции. У большинства младших школьников с ЗПР нарушены предпосылки развития письменной речи и наблюдаются нарушения устной речи, которая также является базой для формирования письма и чтения.

Структура нарушения письма у младших школьников с ЗПР представляет собой комплексную недостаточность вербальных и невербальных психических функций. Характерными для детей с ЗПР ошибками в письме являются ошибки на уровне буквы и слога (пропуски, перестановки, вставки, смешение букв и слогов), ошибки на уровне слова (слитное написание слов, отдельное написание частей слова), ошибки на уровне словосочетания и предложения (отсутствие заглавных букв и точек, аграмматизмы).

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ НАРУШЕНИЙ НЕРЕЧЕВЫХ ПРОЦЕССОВ, УСТНОЙ РЕЧИ И ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Принципы, организация и методика констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБОУ СОШ № 56 г. Нижнего Тагила. В нем приняли участие 10 учащихся 4-К класса (класс коррекционной направленности). Всем детям поставлен диагноз «задержка психического развития».

Целью констатирующего эксперимента было выявление нарушений неречевых процессов, устной речи и письма у младших школьников с задержкой психического развития.

Работа проводилась в сентябре 2023 года.

При проведении логопедического обследования учитывались следующие принципы анализа речевых нарушений [36; 38].

Принцип развития предполагает, что в процессе логопедического обследования будет не только описан речевой дефект, но и произведен его анализ в динамике возрастного развития ребенка. Важно выявить не только непосредственные результаты первичного дефекта, но и его связь с дальнейшим формированием речевых и познавательных функций. Так, например, трудности в усвоении письма, в овладении грамматическим строем языка могут быть вторичными по отношению к ведущему дефекту – нарушениям звукопроизношения, связанным с ограниченной подвижностью органов артикуляции. Соблюдение принципа развития в анализе речевых нарушений позволит выделить ведущий дефект и вторичные нарушения, связанные с ним.

Принцип анализа речевых нарушений с позиций развития сопрягается с *принципом деятельностного подхода*. Для каждого этапа развития ребенка

характерна определенная деятельность, тесно связанная с развитием речи. Поэтому, анализируя речевые нарушения, важно дать оценку деятельности ребенка. В младшем школьном возрасте ведущим видом деятельности является учебная, в которой и происходит совершенствование устной и развитие письменной речи.

Анализ нарушений речи базируется также на *принципе системности*. Как пишет Г. А. Волкова, «при анализе речевых нарушений следует рассматривать речевую деятельность как сложную многоуровневую функциональную систему, составные части которой (фонетическая, лексическая, грамматическая стороны речи, фонематические процессы, семантика) зависят друг от друга и обуславливают друг друга» [12, с. 5]. Поэтому первичный дефект в формировании одного компонента речевой деятельности влечет за собой нарушения других ее компонентов. При логопедическом обследовании, таким образом, важно установить взаимосвязь между отдельными проявлениями речевого нарушения, определить структуру речевого дефекта, выделить нарушенные и сохраненные звенья.

Еще одним *принципом* логопедического обследования является *связь речи с другими сторонами психического развития ребенка*. Психологами доказано, что все психические процессы (восприятие, внимание, память, воображение, мышление, целенаправленное поведение) развиваются с участием речи. Следовательно, интеллектуальное развитие ребенка с нарушениями речи может замедлиться. В этом случае речевые нарушения проявляются на фоне нормального психического развития, а замедленное развитие психических процессов обусловлено самим речевым дефектом и носит вторичный характер. С другой стороны, речевые нарушения, обусловленные органическим поражением центральной нервной системы, часто сочетаются с отклонениями в психическом развитии, проявляющимися больше в интеллектуальной или эмоционально-волевой сфере. Это наблюдается при задержке психического развития. Поэтому методы

коррекционной работы определяются не только характером речевого нарушения, но и особенностями психического развития школьника.

Перед проведением логопедического обследования проводилось изучение медицинской и педагогической документации каждого ребенка.

Для обследования неречевых процессов, устной речи и письма у младших школьников с ЗПР были использованы диагностические методики З. А. Репиной [55], Н. Я. Семаго, М. М. Семаго [57], Н. М. Трубниковой [67], Л. С. Цветковой [70].

Опишем кратко использованные методики. Подробное описание методик обследования представлено в Приложении 1.

Диагностика состояния невербальных психических функций, интеллекта.

I. Исследование праксиса позы кисти руки направлено на изучение кинестетических ощущений, участвующих в движениях пальцев рук.

II. Исследование динамического праксиса. Пробы направлены на оценку сформированности механизмов серийной организации движений.

III. Исследование пространственного праксиса.

Проба Хэда направлена на исследование состояния пространственной организации движений, координации рук.

IV. Исследование орального праксиса.

Пробы направлены на выявление нарушений движений органов артикуляции.

Дается задание воспроизвести ряд оральных поз: вытягивание губ трубочкой и растягивание их в улыбку, оскаливание зубов, высовывание языка «лопаткой» и «иголочкой», надувание щек, помещение языка между зубами и нижней (или верхней) губой.

V. Исследование состояния восприятия.

1. Исследование слухового гнозиса.

Пробы направлены на исследование восприятия неречевых звуков, восприятия оценки и воспроизведения ритмов.

2. Исследование пространственного гнозиса.

Пробы направлены на изучение сохранности схемы тела, понимания правого и левого в пространственных отношениях, способности ориентироваться в пространстве; на выявление умения ориентироваться на листе бумаги; умения ориентироваться в горизонтальной плоскости.

3. Исследование зрительного гнозиса.

Пробы направлены на исследование способности узнавать реальные предметы, выделять изображения знакомых предметов из фона.

Г. Буквенный гнозис. Проба направлена на выявление способности узнавать буквы.

VI. Исследование состояния памяти.

1. Исследование слухоречевой памяти.

Пробы направлены на исследование способности запоминать слова и фразы на слух.

2. Исследование зрительной памяти.

VII. Исследование состояния внимания.

VIII. Исследование состояния мышления.

Диагностика устной речи.

1. Обследование звукопроизношения.

2. Обследование фонематического слуха.

3. Обследование слоговой структуры слова.

4. Обследование навыков языкового анализа.

5. Исследование словаря.

6. Исследование грамматического строя речи.

Обследование письма.

Задания для обследования письма младших школьников с ЗПР включают задания на письмо по слуху, списывание с печатного и рукописного образца, самостоятельное письмо и представлены в Приложении 1.

Пробы, включенные в программу обследования младших школьников с

задержкой психического развития, разнообразны по содержанию. Поэтому выработка единых критериев оценивания выполнения заданий представляется сложной. Для удобства сравнения результатов для каждого задания определены критерии выполнения в баллах. В целом, оценка результатов проводится следующим образом:

3 балла – задание выполнено правильно или с одной неточностью;

2 балла – большая часть задания выполнена верно, учащийся самостоятельно исправлял ошибки;

1 балл – даже с помощью взрослого верно выполнено менее половины задания;

0 баллов – задание не выполнено.

Таким образом, нами была составлена программа обследования младших школьников с ЗПР.

2.2. Сопоставительный анализ результатов логопедического обследования младших школьников с задержкой психического развития

Логопедическое обследование учащихся 4 класса проводилось в индивидуальной форме. По результатам обследования заполнялись протоколы. Пример протокола представлен в Приложении 2. Были получены следующие результаты.

Обследование моторной сферы.

У всех обследованных детей выявлены те или иные отклонения в развитии двигательной сферы. Нарушения ручной моторики проявляются в том, что учащиеся не сразу находят нужную позу, движения их не точные, замедленные, недифференцированные. При необходимости выполнения движений двумя руками движения сбиваются. При выполнении графической пробы элементы узора увеличены или уменьшены, в некоторых случаях добавляются дополнительные элементы. У всех учащихся с ЗПР выявлены нарушения орального праксиса, которые проявляются в поиске позы,

замедленном выполнении серии движений.

На рисунке 1 показана сравнительная диаграмма уровня моторного развития учащихся с ЗПР на констатирующем этапе исследования.

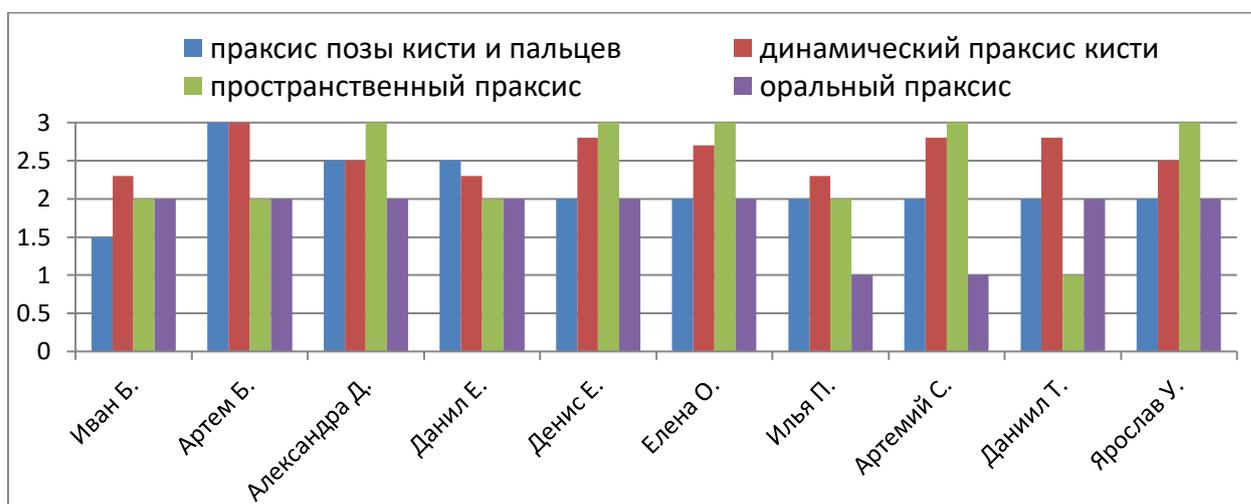


Рис. 1. Сравнительная диаграмма уровня развития моторных функций учащихся с ЗПР на констатирующем этапе исследования

Диаграмма позволяет увидеть, что нарушения моторных функций у всех детей не грубые, однако они имеются. У большинства учащихся нарушена ручная и артикуляционная моторика, пространственный праксис страдает в меньшей степени.

В процессе диагностики выявлены нарушения таких психических процессов, как восприятие, память, внимание, мышление. В Приложении 3 представлена сравнительная диаграмма уровня развития этих процессов у обследованной группы учащихся.

Наиболее высокий уровень отмечается в развитии наглядно-образного мышления, слухового, зрительного, пространственного гнозиса. Хуже развиты слухоречевая и зрительная память, внимание, логическое мышление.

При достаточно высоком уровне развития восприятия у обследованных учащихся нам было важно определить, какой вид восприятия лучше развит у каждого ребенка. Выяснение наиболее полноценного канала восприятия существенно не только для определения причин возникновения ошибок письма, но и для эффективной организации коррекционного процесса.

Диаграмма на рисунке 2 показывает уровни развития различных видов восприятия у учащихся.

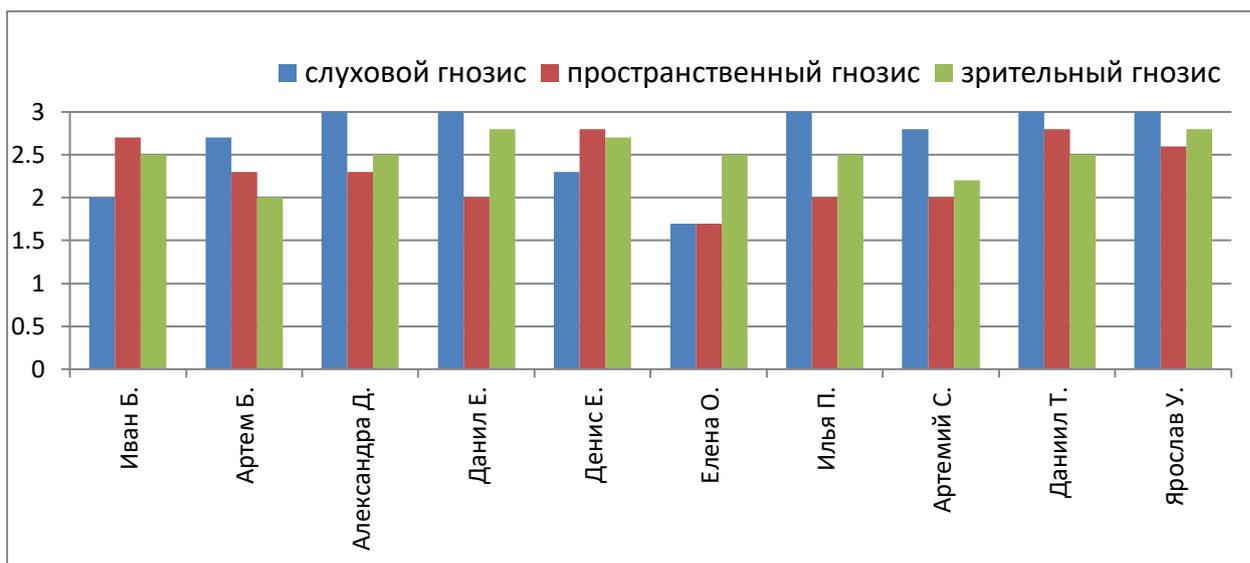


Рис. 2. Уровни развития восприятия у учащихся с ЗПР на констатирующем этапе исследования

Учащиеся со сниженным слуховым восприятием (Иван Б., Елена О., Денис Е.) с трудом воспринимают информацию на слух. Они плохо понимают устные инструкции, не контролируют свою работу по слуху. Недостаточное развитие слухоречевого ритма отрицательно сказывается на письме. Дети с невысоким уровнем пространственного восприятия (Данил Е., Елена О., Илья П., Артемий С., Александра Д.) плохо ориентируются в пространстве, на листе бумаги. Для них свойственны ошибки пространственного характера, они путают левую и правую стороны. Учащиеся с низким уровнем зрительного восприятия (Артем Б., Артемий С.) с трудом узнают перечеркнутые и наложенные изображения предметов, не могут выделить правильно и неправильно написанные буквы среди различным образом расположенных букв.

У учащихся с задержкой психического развития выявлен низкий уровень памяти, как слухоречевой, так и зрительной. Запомнить 10 услышанных слов с первого раза не смог ни один ученик. Даже после второго и третьего прослушивания дети не называли все слова, путали их

порядок. Запоминание и повторение фраз при введении интерферирующей деятельности также вызывало большие трудности. В процессе исследования зрительной памяти учащиеся лучше справлялись с заданием на запоминание геометрических фигур. При воспроизведении буквенных таблиц все дети допускали большое количество ошибок. На рисунке 3 показан уровень развития слухоречевой и зрительной памяти у четвероклассников с ЗПР.

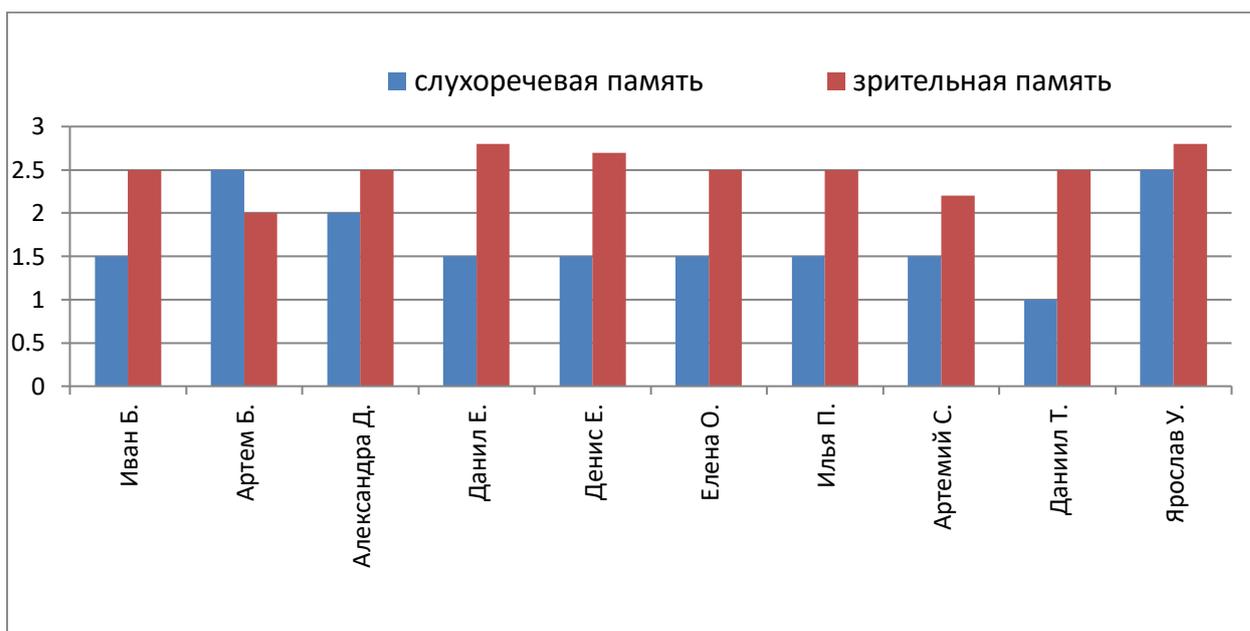


Рис. 3. Уровень развития памяти у учащихся с ЗПР на констатирующем этапе исследования

Анализ диаграммы позволяет сказать, что у большинства учащихся в обследованной группе отмечается более высокий уровень зрительной памяти.

Для большинства учащихся характерен высокий уровень развития наглядно-образного и довольно низкий уровень развития логического мышления. Обучающиеся затрудняются в выделении существенных признаков предметов, установлении логических связей, выполнении операций классификации, обобщения. Диаграмма в Приложении 3 позволяет судить об уровне развития различных видов мышления у обучающихся с ЗПР.

Таким образом, диагностика позволила выявить нарушения моторной

сферы, недостаточное развитие неречевых психических процессов у учащихся с ЗПР.

Общие результаты обследования устной речи учащихся представлены в Приложении 3.

Звукопроизношение у учащихся сформировано довольно хорошо. Это связано с тем, что дети с нарушениями звукопроизношения на протяжении нескольких лет занимались с логопедом. В настоящее время у некоторых учащихся еще отмечено велярное произношение звуков [p] и [p'], а также замена свистящих звуков ([ц]→[тс], [ц]→[тс']). Благодаря постоянной коррекционной работе с учащимися с ЗПР уровень развития фонематического слуха и звукослоговой структуры слова у них тоже довольно высок. Вместе с тем уровень развития фонематического слуха у детей очень неоднороден, и даже при нормальном произношении звуков сохраняется неточность их слуховой дифференциации. Это отражается в ошибках письма у учащихся, т.к. для правильного письма нужна более тонкая слуховая дифференциация фонем, чем для устной речи.

Незрелость интеллектуальных способностей учащихся с ЗПР вызывает нарушения языкового анализа, лексико-грамматического строя речи. Учащиеся неверно определяют количество слов в предложении, количество слогов и звуков в слове. Они допускают ошибки при согласовании слов в словосочетаниях и предложениях, использовании предлогов, образовании форм слов. Особенно много ошибок наблюдается при образовании новых слов (у сви́ньи – сви́нята, у овцы – овчата; грибовный суп, лисинная лапа и т.д.). Активный словарь у учащихся бедный. Больше всего они используют имена существительные и глаголы, при подборе прилагательных ограничиваются одним-двумя словами. Сложными для детей являются задания на подбор синонимов, антонимов, однокоренных слов.

Диаграмма на рисунке 4 показывает неравномерность развития устной речи у учащихся с ЗПР. Несмотря на неравномерность развития устной речи, недостатки ее развития отмечаются у всех учащихся с ЗПР.

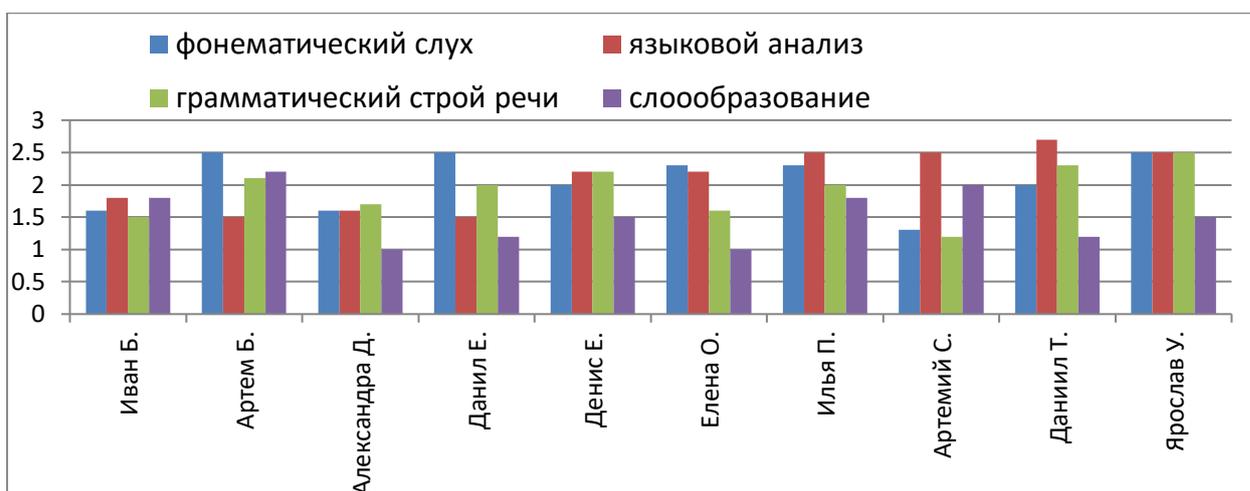


Рис. 4. Уровни развития устной речи у учащихся с ЗПР на констатирующем этапе исследования

При обследовании письма у учащихся были проведены пробы на письмо по слуху, списывание рукописными буквами с печатного образца, списывание печатными буквами с рукописного образца, самостоятельное письмо. Лучше всего дети справились с обоими видами списывания. Результаты проведенных проб показаны на рисунке 5.

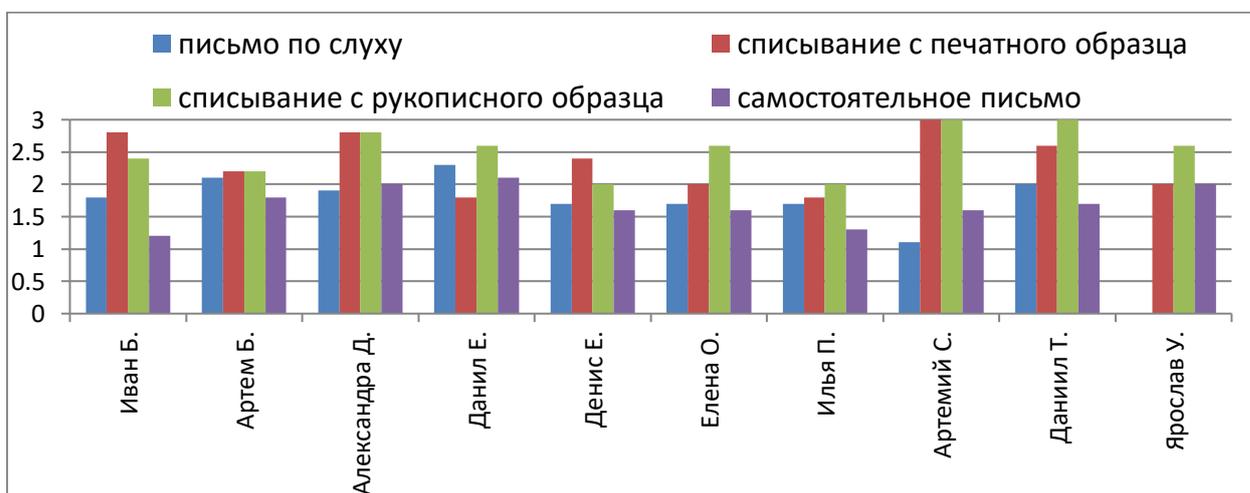


Рис. 5. Результаты обследования письма у учащихся с ЗПР на констатирующем этапе исследования

В целом, письмо учащихся с ЗПР характеризуется медленным темпом (Иван Б. Елена О., Илья П.), несоблюдением размеров графических

элементов (Артем Б – слишком мелкие буквы; Данил Т., Артемий С., Александра Д., Данил Е., Елена О. – слишком крупные буквы). Все учащиеся в процессе тестирования очень быстро уставали, иногда выполнение задания приходилось откладывать. Все учащиеся допускали орфографические ошибки на те правила, которые четвероклассники уже изучили: написание жи – ши, ча – ща; написание безударных гласных в корне слова, написание проверяемых парных твердых и мягких согласных.

Сводная таблица нарушений письма у учащихся 4 класса представлена в приложении 3. Дисграфические ошибки, наиболее часто встречающиеся в работах учащихся, показаны в таблице 1.

Таблица 1

Дисграфические ошибки в письменных работах учащихся с задержкой психического развития на констатирующем этапе

Типы нарушений письма	Механизмы, лежащие в основе нарушений
<ul style="list-style-type: none"> - пропуски (вставка) гласных; - пропуски (вставка) согласных; - пропуски слогов; - нарушение границ предложений; - слитное (раздельное) написание слов; - написание предлогов; 	<ul style="list-style-type: none"> - недоразвитие языкового анализа и синтеза
<ul style="list-style-type: none"> - замена букв, обозначающих фонетически близкие звуки (звонкие – глухие; свистящие – шипящие, аффрикаты и их компоненты); - обозначение твердости-мягкости согласных с помощью ь и гласных; - разделительный ь; - смешение л-р; 	<ul style="list-style-type: none"> - недоразвитие фонематического слуха
<ul style="list-style-type: none"> - неправильное воспроизведение пространственного соотношения буквенных элементов; - зеркальное написание; - недописывание элементов, лишние элементы букв; - смешение оптических сходных букв; - смешение кинетически сходных букв; 	<ul style="list-style-type: none"> - недоразвитие зрительно-пространственных функций

Наиболее часто в диктантах и самостоятельных работах учащихся встречались ошибки, обусловленные недоразвитием языкового анализа и

синтеза. Это пропуски, вставки букв, слогов, слов; неверное обозначение границ предложений, слитное и раздельное написание слов и частей слова, слитное написание предлогов, раздельное написание приставок со словами. Эти ошибки говорят о несформированности у учащихся представлений о звуко-слоговой структуре слова, основных языковых единицах, а также сукцессивных процессов [26; 42]. Ошибки в написании предлогов и приставок указывают на то, что учащиеся не понимают смыслового значения и не умеют делить предложение на слова [56]. Ошибки с пропуском или вставкой слов в предложении связаны с недоразвитием памяти [42].

Большое количество ошибок вызвано недоразвитием фонематического слуха. Это неправильное написание слов со звонкими-глухими согласными, разделительным ь. Замены букв, соответствующих близким по акустико-артикуляционным признакам звукам, говорят о несформированности способности различать отдельные звуки в словах, представлений о смыслоразличительной роли фонем [36].

Довольно часто встречались ошибки, связанные с недоразвитием зрительно-пространственных функций, такие, как неправильное воспроизведение пространственного соотношения буквенных элементов; зеркальное написание; недописывание элементов; смешение кинетически и оптически сходных букв.

Также следует отметить, что каждому ребенку при выполнении тестов предлагалось проверить свою работу и исправить ошибки. Большинство учеников, перечитывая свои работы, ошибок не замечали. Это говорит о недостаточно развитой способности к самоконтролю и самокоррекции.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Таким образом, на констатирующем этапе исследования было проведено обследование неречевых процессов, устной речи и письма у учащихся с задержкой психического развития. У всех обследованных детей структура дефекта представляет комплексное расстройство ряда вербальных

и невербальных психических функций, которые отражаются в нарушениях письма. Сочетание нарушений у каждого ребенка индивидуально. Выделить доминирующее нарушение сложно, т. к. отставание в развитии всех функций связаны между собой.

У всех учащихся выявлены отклонения в развитии двигательной сферы, нарушения восприятия, памяти, внимания, мышления. Наиболее высокий уровень отмечается в развитии наглядно-образного мышления, слухового, зрительного, пространственного гнозиса. Хуже развиты слухоречевая и зрительная память, внимание, логическое мышление. В устной речи наблюдаются нарушения развития фонематического слуха, языкового анализа, словаря, лексико-грамматического строя языка.

Все это обуславливает системный характер нарушений письма у детей с ЗПР. У учащихся выявлены ошибки, соответствующие смешанным неспецифическим нарушениям письма: связанные с недоразвитием языкового анализа и синтеза (пропуски, вставки букв, нарушение границ предложений и др.), фонематического слуха (замена букв, обозначающих фонетически близкие звуки, обозначение твердости-мягкости согласных и др.), зрительно-пространственных функций (смещение оптически и кинетически сходных букв и др.).

Логопедическое заключение у 10 учащихся: СНР (по типу ОНР IV ур.) при ЗПР, нарушения письма, соответствующие смешанной дисграфии. Нарушения письма у четырех учащихся на основе недоразвития зрительно-пространственных функций и нарушения языкового анализа и синтеза; у двух учащихся – на основе недоразвития фонематического слуха и нарушения языкового анализа и синтеза; у четырех учащихся – на основе недоразвития фонематического слуха, недоразвития зрительно-пространственных функций и нарушения языкового анализа и синтеза.

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

3.1. Теоретическое обоснование, принципы и основные направления работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития

Теоретической основой логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития явились методические разработки Т. В. Ахутиной [3], А. Н. Корнева [28], Р. И. Лалаевой [32], Е. А. Логиновой [37], В. И. Лубовского [17], В. Я. Ляудис [41], И. П. Негурэ [41], Л. Г. Парамоновой [50], И. В. Прищеповой [52], И. Н. Садовниковой [56], А. Л. Сиротюк [62], Л. А. Ясюковой [73] и других исследователей.

При разработке содержания логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с ЗПР в основу были положены следующие принципы.

Принцип комплексности. В соответствии с этим принципом коррекция рассматривается как «система медико-психолого-педагогических мер, направленных на исправление, ослабление или предупреждение недостатков развития» [64, с. 80]. Под коррекцией понимается как непосредственное исправление некоторых нарушений, так и целостное влияние на ребенка в процессе его обучения, воспитания и развития. Для соблюдения этого принципа коррекционная работа проводилась в тесном контакте логопеда с психологом, учителем, родителями. Материал, отработанный на логопедическом занятии, закреплялся по заданию специалиста учителем, родителями на уроках и дома.

Принцип системности. По словам Л. С. Выготского, «... личность развивается как единое целое, имеющее особые законы, а не как сумма ...

отдельных функций, из которых каждая развивается в силу особой тенденции» [14, с. 22]. Таким образом, в коррекционной работе необходимо учитывать постоянное изменение и усложнение связей между отдельными функциональными системами. Логопедическая работа была направлена не только на коррекцию речевых нарушений, но и на развитие психических процессов с учетом особенностей учащихся, выявленных в констатирующем эксперименте. При коррекции нарушений письма принималось во внимание как единство всех компонентов устной и письменной речи, так и взаимодействие речи с вниманием, восприятием, памятью, мышлением.

Патогенетический принцип состоит в учете этиологии и структуры нарушения письма. Механизмы нарушения письменной деятельности у младших школьников с ЗПР неоднородны. В зависимости от особенностей нарушений речи, обследованных психических процессов у каждого учащегося были использованы различные подходы в коррекционно-логопедической работе.

Принцип учета психологической структуры процесса письма. Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова указывают, что процесс письма представляет собой сложную деятельность, в структуре которой выделяются определенные операции [33]. У младших школьников с задержкой психического развития наблюдается несформированность одной или нескольких операций, недостаточная автоматизированность операций, нарушения в их организации. В связи с этим коррекционная работа проводилась в следующей последовательности: коррекция нарушенной операции письма, автоматизация данной операции, включение ее в структуру процесса письма.

Принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции. Коррекционная логопедическая работа обеспечивает совершенствование деятельности всех анализаторов, участвующих в процессе письма, с опорой на сохранные функции. Результаты констатирующего эксперимента показали наибольшую сохранность зрительных функций у младших школьников с

ЗПР. В связи с этим развитие слуховых функций на начальных этапах логопедической работы осуществлялось с опорой на зрительные, кинестетические функции.

Принцип поэтапного формирования умственных действий связан с теорией формирования деятельности П. Я. Гальперина [15]. При коррекции нарушений письма становление умственных действий (дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза и т.д.) – это сложный процесс. Формирование любого действия начинается с этапа внешних развернутых действий, которые постепенно свертываются, автоматизируются, переводятся во внутренний план, т. е. интериоризируются.

Принцип учета зоны ближайшего развития предполагает постепенное усложнение заданий и речевого материала. Младшим школьникам в процессе коррекционной работы предлагались задания, выполнить которые они могли с минимальной помощью взрослого.

Принцип учета ведущей деятельности. Коррекционно-логопедическая работа строилась с учетом ведущих видов деятельности детей младшего школьного возраста с ЗПР – учебной и игровой. Особенностью учащихся с задержкой психического развития является низкая мотивация учебной деятельности и преобладание игровых интересов. Интерес детей к письменной деятельности поддерживался с помощью игр и занимательных приемов.

Принцип индивидуального подхода отражается в учете особенностей нарушений устной речи у каждого учащегося, их степени выраженности, дефектов письменной речи, уровня интеллектуального развития, интересов и других личностных качеств, состояния здоровья.

Принцип дифференцированного подхода проявлялся в объединении учащихся с однородными нарушениями письма в небольшие подгруппы. При организации подгрупповых занятий учитывались общие психологические особенности детей, уровень развития их устной и письменной речи, психологических функций.

При организации коррекционно-логопедической работы учитывались также и общие дидактические принципы, такие как *принцип наглядности, доступности, сознательности, активности, от простого к сложному.*

Выявленные в результате констатирующего эксперимента особенности младших школьников с ЗПР позволили определить направления работы по коррекции нарушений письма:

1. Совершенствование письма как вида психической деятельности.
2. Развитие невербальных психических функций: восприятия, внимания, памяти, мышления.
3. Коррекция нарушений устной речи.
4. Коррекция нарушений письма.

1. Совершенствование письма как вида психической деятельности.

Процесс письма представляет собой сложную речевую деятельность, в структуре которой выделяют различные операции [33]. Непременными условиями любой нормальной деятельности А. В. Семенович называет формирование программы, постановку цели и задач, способов их выполнения, регуляцию и самоконтроль [60]. В процессе обучения в младшем школьном возрасте формируется способность ставить цель, планировать деятельность, произвольно выполнять действия, контролировать. Т. В. Ахутина [3], Е. А. Логинова [37] отмечают, что несформированность произвольной регуляции деятельности может являться причиной нарушения письма у школьников либо усугублять симптоматику дисграфии.

В ходе констатирующего эксперимента у младших школьников с ЗПР отмечались недостатки произвольной регуляции деятельности, которые выражались в слабой мотивации, непонимании цели деятельности, отсутствии контроля в процессе и по результатам деятельности. Учащиеся нуждались в постоянном побуждении к деятельности со стороны педагога, приступали к работе без ориентировочного этапа. У большинства школьников наблюдалась несформированность таких составляющих учебной

деятельности, как мотивация, целеполагание, планирование, регуляция, контроль. Поэтому в процессе коррекционно-логопедической работы решались задачи формирования у учащихся с ЗПР мотивации к преодолению нарушений письма, развития навыков планирования, реализации и контроля деятельности.

2. Развитие невербальных психических функций: восприятия, внимания, памяти, мышления.

Еще раз обратимся к результатам констатирующего эксперимента. Они показали низкий уровень развития слухоречевой и зрительной памяти, внимания, логического мышления у младших школьников с ЗПР. У детей наблюдался невысокий уровень развития разных видов восприятия. В то же время известно, что полноценность такой интеллектуальной деятельности, как письмо, обеспечивается сформированностью невербальных психических процессов [37]. Логопедические занятия не предполагали полностью реализовать данное направление, развитие психических функций детей с ЗПР происходит и на занятиях психолога. Однако решить задачу коррекции нарушений письма невозможно без совершенствования тех функций, без которых речевая деятельность не является полноценной.

Для групповых и индивидуальных занятий подбирались комплекс психологических упражнений, игровых заданий, способствующих совершенствованию недостаточных психических функций. Такие упражнения, задания, игры включались в систему логопедических занятий в той последовательности, которая рекомендована их авторами. Были использованы упражнения, приемы, предложенные Т. В. Ахутиной [5], Л. В. Бенедиктовой [33], Л. Н. Ефименковой [20], Р. И. Лалаевой [33], Г. Г. Мисаренко [20], Л. Г. Парамоновой [49], Н. М. Пылаевой [5], И. Н. Садовниковой [56], А. В. Семенович [61] и др.

3. Коррекция нарушений устной речи.

Устранение недостатков развития устной речи – это традиционное направление коррекционно-логопедической работы по устранению

нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития. В ходе этой работы решались задачи коррекции звукопроизношения, совершенствования фонематического слуха, навыков языкового анализа и синтеза; уточнения и активизации словарного запаса, развития навыков словообразования, совершенствования грамматического строя речи. В процессе работы использовались традиционные методики преодоления нарушений устной речи Л. Н. Ефименковой [21], Р. И. Лалаевой [34], Б. В. Мазановой [42], Г. Г. Мисаренко [46], И. Н. Садовниковой [56] и др.

4. Коррекция нарушений письма.

Методика коррекции нарушений письма связана с особенностями ошибок, допускаемых учащимися; механизмами, лежащими в их основе.

В данном классе наиболее часто встречаются ошибки, обусловленные недоразвитием языкового анализа и синтеза. В работу с учащимися включались упражнения на звуко-буквенный и слоговой анализ и синтез слов, анализ структуры предложения, дифференциацию словосочетания и предложения, написание предлогов, дифференциацию предлогов и приставок.

Для учащихся, допускающих ошибки, вызванные недоразвитием фонематического слуха, проводились упражнения на отработку способов обозначения мягкости согласных на письме, написание разделительного ь, правописание парных звонких и глухих согласных, слов с буквами, имеющими акустико-артикуляционное сходство.

При наличии у учащихся ошибок, связанных с недоразвитием зрительно-пространственных функций, включались упражнения на дифференциацию смешиваемых и взаимозаменяемых букв изолированно, в слогах и словах, предложениях и текстах.

Коррекционные упражнения сочетались с заданиями на закрепление и использование грамматических правил. Коррекционная работа с четвероклассниками являлась продолжением работы, начатой в предыдущие

годы обучения. В процессе работы использовались традиционные методики преодоления нарушений письма Л. Н. Ефименковой [21], Р. И. Лалаевой [34], Б. В. Мазановой [42], Г. Г. Мисаренко [46], И. Н. Садовниковой [56] и др.

Коррекция нарушений устной речи и письма осуществлялась на основе Рабочей программы учителя-логопеда, составленной в соответствии с ФАОП НОО для обучающихся с ЗПР [69].

Коррекционно-логопедическая работа проводилась с младшими школьниками с ЗПР в группе и подгруппах. Дети были разделены по группам в зависимости от механизма, лежащего в основе нарушений письма. Учащиеся с нарушениями письма, вызванными недоразвитием языкового анализа и синтеза и зрительно-пространственных функций: Иван, Александра, Денис, Илья, Ярослав. Учащиеся с нарушениями письма, вызванными недоразвитием языкового анализа и синтеза и фонематического слуха: Артем, Елена, Данил, Артемий, Даниил. Индивидуальные/подгрупповые занятия проводились с обучающимися по необходимости для развития неречевых психических функций, устной речи.

Продолжительность группового занятия составляла 40 минут, подгруппового/индивидуального – 20-25 минут. В Приложении 4 представлено календарно-тематическое планирование работы с группой учащихся, в Приложении 5 – индивидуальные планы коррекционной работы. Обучающий эксперимент продолжался с сентября по май 2023-2024 уч. года.

Таким образом, были определены принципы и основные направления логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с ЗПР. Основными направлениями работы являлись: совершенствование письма как вида психической деятельности, развитие невербальных психических функций: восприятия, внимания, памяти, мышления; коррекция нарушений устной речи, коррекция нарушений письма.

3.2. Содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития

Содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития включало четыре раздела, соответствующие направлениям деятельности, которые реализовывались параллельно на каждом занятии. Опишем содержание каждого направления работы.

Первое направление. Совершенствование письма как вида психической деятельности.

Для учащихся с ЗПР письмо представляет собой тяжелую работу, требующую напряженного внимания и усилий, результаты которой не удовлетворяют ни учащихся, ни педагогов. В связи с этим формирование мотивации к участию в коррекционных занятиях – это одна из самых сложных задач этого направления работы.

Для четвероклассников логопедические занятия были достаточно привычными, у учащихся установились положительные эмоциональные отношения с логопедом. Однако в начале учебного года формировать мотивацию к занятиям у детей с ЗПР приходилось заново. В соответствии с рекомендациями Л. Н. Блиновой для развития учебной мотивации у учащихся проводилась работа по формированию активной позиции школьника, положительного отношения к учению, познавательного интереса [8].

Приемами формирования активной позиции школьника являлись следующие:

- короткие беседы в процессе занятий о необходимости обучения и грамотного письма для получения желаемой профессии в будущем;
- создание посильных детям проблемных ситуаций;
- создание ситуаций выбора (Какое задание ты хочешь сегодня выполнять: легкое или интересное? Сколько заданий ты хочешь сегодня

выполнить: одно или два?);

- работа парами (тройками), при которой каждый учащийся должен проявить активность и выполнить необходимую часть задания;

- использование заданий в форме игры-соревнования;

- использование заданий, связанных с исправлением ошибок, допущенных другими (сказочным или вымышленным персонажем);

- использование заданий, в которых учащийся и педагог менялись местами (педагог выполнял задание, а учащийся контролировал и оценивал его работу).

Для формирования положительного отношения к учению были использованы следующие приемы:

- создание доброжелательной атмосферы на занятии, снижение тревожности и страха учащихся с помощью исключения выговоров, насмешек, иронии и т. д.;

- создание ситуации успеха путем «авансирования» успешного результата («Я в тебе уверена», «С этим заданием ты легко справишься», «Для вас будет не трудно»); скрытого инструктирования учащихся («Думаю, лучше начать с ...»), «Когда начнете работать, не забудьте о ...»); внесения мотива («Ты это сделаешь, а потом объяснишь ребятам»); придания исключительности («Это задание я приготовила специально для тебя») и др.;

- рациональная смена видов деятельности.

Познавательный интерес формировался с помощью следующих приемов:

- использование учебного материала, сложность которого соответствует возможностям и способностям учащихся;

- использование учебного материала, связанного с жизненным опытом учащихся (например, расширение словарного запаса по интересующей ребенка теме, использование новых слов в диалоге, рассказе);

- широкое использование наглядных средств (картинки, схемы, иллюстрации, видеофрагменты и т. д.);

– использование информационно-коммуникационных средств (презентации, компьютерные игры и др.);

– использование занимательных приемов (шутливая формулировка заданий и упражнений, смешные картинки, загадки, кроссворды), игр, которые способствуют возбуждению интеллектуальных эмоций удивления, сомнения, новизны, достижения.

Для совершенствования письма как вида деятельности необходимо было решить следующие задачи: научить младших школьников выделять и формулировать цель, намечать план действий, реализовывать намеченный план, контролировать свои действия.

Для обучения выделению цели на первом этапе работы логопед четко формулировал простую, короткую инструкцию детям, просил их точно повторить ее («Прочитайте слова, вставьте пропущенные буквы»). На втором этапе использовались инструкции из нескольких шагов, которые делили на части и последовательно выполняли. После выполнения каждой части учащихся просили сказать, что они выполнили и что еще нужно выполнить. Приведем пример такой работы.

Учащимся предлагается задание на дифференциацию звуков [с] – [з]:
Прочитай слова. Начерти их слоговые схемы. Впиши в схемы слоги с буквами *с* и *з*. Назови непонятные слова.

Учащиеся делят инструкцию на части: «Сначала надо прочитать слова, потом начертить их слоговые схемы, затем вписать слоги с нужными буквами и назвать непонятные слова». Дети читают слова про себя, самостоятельно чертят слоговые схемы. Логопед спрашивает, что они сделали, и какие цели еще не выполнены. («Еще не вписали слоги с буквами в схемы и не назвали непонятные слова».) После выполнения задания проверяют, все ли задания выполнены.

Инструкции постепенно усложнялись («Прочитай слова. Начерти их слоговые схемы. Впиши в схемы слоги с буквами *б* и *п*. Подчеркни букву *б* одной чертой, букву *п* – двумя чертами»). На третьем этапе работы учащиеся

выполняли задание самостоятельно, затем осуществлялся контроль результатов.

Обучая младших школьников составлению плана действий, логопед на первом этапе предъявлял его в виде наглядной схемы. Например, на занятии по теме «Нахождение приставки в словах» было дано задание: «Спишите слова. Выделите в них приставки». Логопед показал детям наглядную схему и объяснял им последовательность действий:

Мои действия	Пример
Нахожу однокоренное слово без приставки или с другой приставкой	Поджарить – жарить, жареный
Выделяю корень слова	Поджарить
Выделяю часть слова, которая стоит перед корнем. Это приставка.	Поджарить

На втором этапе, например, на занятии по теме «Нахождение суффикса в слове», логопед предъявлял учащимся наглядную схему и задавал вопросы: «Что мы будем делать сначала?», «Что сделаем затем?», «Чем закончим работу?».

Мои действия	Пример
Нахожу однокоренное слово без суффикса или с другим суффиксом	Чистенький – чистый, чистюля
Выделяю корень слова	Чистенький
Выделяю часть слова, которая стоит после корня перед окончанием. Это суффикс.	Чистенький

На третьем этапе учащимся предлагался план действий с пропущенными или переставленными местами пунктами. Так, для выполнения задания по выделению окончаний существительных был предложен план:

1. Читаю слово.
2. Часть слова, которая изменяется, и есть окончание.
3. Обозначаю окончание.

4. Изменяю слово по числам или при помощи вопросов.

Для того, чтобы исправить порядок пунктов этого деформированного плана, учащимся пришлось самостоятельно представить порядок работы. На следующем этапе четвероклассники самостоятельно составляли план действий.

Обучение детей умению реализовывать намеченную программу действий также проходило по этапам:

– сначала использовались наглядные схемы, составленные логопедом; дети пользовались ими при выполнении заданий;

– затем школьники использовали составленные самостоятельно схемы и планы действий;

– на следующем этапе учащиеся предварительно вслух проговаривали последовательность действий без опоры на наглядный материал;

– наконец, программа действий намечалась учащимися в уме.

Некоторые наглядные схемы действий, использованные на занятиях, приведены в Приложении 6.

При обучении детей умению контролировать свои действия на первом этапе формировались навыки контроля по результату. Логопед учил учащихся сравнивать результаты своих действий с образцом, показывал образец контроля. Некоторым детям указывали на слово, предложение, в которых допущена ошибка. Затем совместно с педагогом младшие школьники пользовались следующими приемами контроля по результату: сверка с образцом, сверка с готовым ответом, проверка по словесной инструкции, проверка по словарю, учебнику, взаимопроверка с товарищем, проверка с помощью сигнальных карточек, сравнение работ двух учеников. При проверке работ логопед сначала указывал галочками количество ошибок в каждой строке, учащиеся находили ошибки и вычеркивали галочки. Затем количество ошибок перестали указывать.

Для обучения пооперационному контролю использовались такие приемы, как:

- сверка последовательности выполнения задания с образцом;
- комментирование пошаговых действий при выполнении задания;
- выполнение контроля по алгоритму;
- обоснование написания;
- объяснение причины ошибки;
- игровые формы самоконтроля.

Второе направление. Развитие невербальных психических функций: восприятия, внимания, памяти, мышления.

С развитием умения контролировать собственную деятельность у учащихся тесно связано формирование внимания. Как оказалось, младшие школьники с ЗПР испытывали большие затруднения при выполнении самоконтроля, даже при простом сопоставлении написанного текста с образцом. Ни желание учащихся хорошо выполнить работу, ни помощь логопеда не обеспечивала результата: дети не замечали ошибок при проверке работ. Необходимо было научить детей выполнению операций самоконтроля. Нами была использована методика развития внимания, разработанная П. Я. Гальпериным, С. Л. Кабыльницкой [16].

Развитие внимания при письме проводилось поэтапно на индивидуальных занятиях с Александрой Д. и Ильей П. Логопед подробно разъяснял ребенку описанные в правиле действия, показывал, как их надо выполнять. Затем учащийся выполнял действия в следующей последовательности:

- проговаривая действия вслух с опорой на карточку;
- проговаривая действия вслух без карточки;
- проговаривая действия шепотом, постепенно сокращая речь;
- выполняя действия молча, т.е. в умственном плане.

На карточке учащимся предъявлялось правило проверки текста, разработанной С. Л. Кабыльницкой [16]:

1. Наметь порядок выполнения проверки: по смыслу – по написанию.
2. Читай предложение вслух.

3. Подходят ли слова друг к другу?
4. Нет ли пропусков слов?
5. Читай слово вслух по слогам и выделяй каждый слог.
6. Подходят ли буквы к слову?
7. Нет ли пропусков букв?

Ребятам было рекомендовано сначала выделять слоги чертой. Однако очень быстро послоговое чтение при проверке написания стало естественным для них.

Формирование внимания проводилось и на групповых занятиях в процессе развития речи, игровые упражнения на развитие внимания позволяли учащимся сменить вид деятельности, расслабиться, отдохнуть; на занятии с их помощью устанавливался положительный эмоциональный фон. В этих целях использовались дидактические игры и упражнения, разработанные Н. В. Бабкиной [6], И. И. Мамайчук [44], А. В. Семенович [61] и др. Назовем такие игры и упражнения, как «Корректирующая проба», «И мы ...», «Запутанные дорожки», «Прочти спрятанное слово», «Прочти спрятанное предложение», «Зеркало», «Каждой руке – свое дело», «Запретное движение», «Внимательный» и др. Описание некоторых упражнений и игр для развития внимания младших школьников с ЗПР представлено в Приложении 7.

Коррекционно-логопедическая работа по совершенствованию восприятия у младших школьников с ЗПР была направлена на развитие зрительно-пространственного, слухового и фонематического восприятия и осуществлялась в связи с развитием речи.

Назовем упражнения, использованные для развитие зрительного восприятия у Артема Б и Артемия С. Игровые упражнения взяты из методических пособий З. Е. Агранович [1], Т. В. Ахутиной, Н. М. Пылаевой [5], А. В. Семенович [61].

1. Перцептивное моделирование – воссоздание целостного образа из частей (составление изображения из частей, нахождение недостающей части

изображения, выделение одинаковой части в нескольких изображенных предметах и т. д.).

2. Узнавание наложенных, недорисованных, зашумленных предметов.

3. Узнавание «замаскированных» предметов на картинке.

Для развития буквенного гнозиса использовались следующие упражнения:

1. Узнавание стилизованных букв.

2. Нахождение одинаковых букв, написанных различным шрифтом, различным цветом и др.

3. Узнавание букв в усложненных условиях: недописанных, наложенных, перечеркнутых, зашумленных.

4. Узнавание букв, написанных педагогом в воздухе, на ладони учащегося.

5. Опознавание неверно написанных букв.

Материал для упражнений подобран из методических пособий Р. И. Лалаевой [32], Л. Г. Парамоновой [49]. Примеры упражнений представлены в Приложении 8.

Для развития пространственного восприятия и пространственных представлений использовались упражнения и игры, предложенные Н. В. Бабкиной [6], Р. И. Лалаевой [32], И. Н. Садовниковой [56]. Такие упражнения проводились в начале занятия для того, чтобы учащиеся легко вошли в рабочее состояние, в качестве динамической паузы, а также в те моменты занятий, когда детям требовалась разгрузка. Регулярно эти упражнения выполнялись на индивидуальных занятиях с Дániлом Е., Ильей П., Артемием С., Еленой О.

Это такие упражнения и игры, как «Двигательный диктант», «Графический диктант», «Копирование фигур», «Составление орнаментов», «Лабиринты», «Муха», «Зашифрованный рисунок», «Робот» и др. По мере освоения учащимися этих упражнений условия усложнялись. Так, знакомое детям с 1 класса упражнение «Графический диктант» выполняется

четвероклассниками с удовольствием, если задания усложнять и разнообразить. Для этого фигуры становились все более сложными, затем усложнялись условия: учащиеся должны были нарисовать фигуру сначала правой, затем левой рукой; рисовать в направлениях, противоположных тем, которые называет педагог (игра «Непослушный ученик»); выполнять диктант одновременно двумя руками в одну сторону или в разных направлениях. Учащиеся получали задание составить свой графический диктант, провести его с другими ребятами и проверить.

Описание некоторых упражнений и игр дано в Приложении 8.

Констатирующий эксперимент выявил низкий уровень развития памяти у младших школьников с ЗПР, как слухоречевой, так и зрительной. Кроме того, в процессе повседневной работы стало ясно, что школьники не умеют рационально организовывать и контролировать процесс запоминания, применять приемы запоминания. Поэтому работа над развитием разных видов памяти проводилась на каждом занятии на речевом и неречевом материале. При этом логопед обращал внимание на формирование специальных приемов запоминания. Для работы использовались упражнения, игры, приемы, предложенные Н. В. Бабкиной [6], И. И. Мамайчук [44], А. В. Семенович [61].

Так, неоднократно проводилась игра «Пары слов». Учащимся предъявлялись несколько пар слов, которые они должны были запомнить. Слова предъявлялись в разных формах: и устно, и письменно. Затем педагог называл вразброс первые слова из пар, дети должны были назвать вторые слова. Четвероклассники легко справлялись с работой, когда их просили запомнить 3-4 пары слов, связанных по смыслу (например, кот – молоко, гриб – лес, река – рыба). Однако большее количество пар слов они запоминали с трудом, особенно, если не видели связи слов по смыслу.

Тогда педагог предложила раскрыть им «секрет» и научить запоминать слова. На подгрупповом занятии с Иваном Б., Еленой О., Артемием С. (у этих учащихся плохо развита зрительная память) работу провели следующим

образом.

Учащимся предложили прочитать пары слов, записанных на доске и запомнить только те из них, которые объединены смыслом. Были предложены следующие слова: зима – снег, ворона – краска, кот – ведро, сад – яблоко, облако – жираф, море – корабль, птица – крыло. Дети запомнили и записали в тетрадях по памяти не более двух пар слов. Тогда им предложили списать с доски оставшиеся пары слов и подумать, как их можно связать по смыслу друг с другом. Когда четверокласники поняли смысл задания, они с удовольствием придумывали различные ассоциации. Затем учащимся зачитали еще несколько пар слов для запоминания: мальчик – сестра, небо – земля, пустыня – дельфин, ковер – дерево, глаз – комар, собака – стол, диван – подушка. Далее педагог называл первое слово из пары, а дети дополняли второе. На этот раз учащимся удалось запомнить слова лучше. Логопед объяснил, что таким приемом запоминания – «по ассоциации» – они могут пользоваться и в других случаях. На следующих занятиях дети тренировались запомнить таким способом слова.

Через несколько занятий учащихся попросили вспомнить прием запоминания «по ассоциации» и воспользоваться им в игре «Какое слово пропущено?». Учащимся показали записанные слова, не связанные между собой по смыслу: стол, стена, письмо, корова, цветок, голова, портфель. Затем им показали слова снова, одно слово было пропущено. Дети должны были назвать пропущенное слово. Такая игра повторялась на нескольких занятиях в разных вариантах: одно слово заменялось другим из той же тематической группы; одно слово заменялось другим, близким по звучанию.

Развитию слуховой памяти служила игра «Снежный ком», в которой первый участник называл одно слово, второй участник повторял это слово и добавлял к нему свое. Таким образом, каждый учащийся должен повторить весь предыдущий ряд слов и добавить в конце новое слово. Использовались варианты этой игры, способствующие развитию речи детей. Например, надо было подбирать слова одной тематической группы (животные, явления

природы, посуда и др.) или слова – определения к какому-либо существительному (Яблоко какое? Большое, зеленое, кислое, круглое, спелое и т. д.). Игра усложнялась при составлении связного рассказа на определенную тему, каждый участник добавлял по одному предложению. Игра использовалась на групповых, подгрупповых занятиях, например, на занятии с Данилом Е. и Денисом Е., у которых слабо развита слухоречевая память.

Для развития зрительной памяти на индивидуальных занятиях с Даниилом Т., Ярославом У. использовалась игра «Точки». Учащимся на несколько секунд показывали поле, на котором в различном порядке расположено несколько точек. Необходимо запомнить их расположение и воспроизвести в тетради.

Той же цели служили зрительные диктанты, которые состояли из отдельных элементов букв, последовательности букв, слов, предложений. За короткий отрезок времени учащиеся должны были запомнить написанные на доске буквы, слова или предложения и записать их в тетрадь. Далее учащиеся проверяли написанное по правилу проверки.

Игры и упражнения для развития разных видов памяти представлены в Приложении 8.

Коррекционно-логопедическая работа по развитию логического мышления младших школьников с ЗПР заключалась в развитии таких мыслительных операций, как анализ и синтез, сравнение, обобщение, классификация. Логическое мышление недостаточно развито у всех учащихся, поэтому упражнения использовались на групповых и индивидуальных занятиях. Перечислим их:

- дополнение сюжетных картинок недостающими элементами;
- определение линейной последовательности ряда (на материале рядов предметных картинок, рядов букв, цифр);
- определение временной последовательности ряда (на материале тем: режим дня, времена года, дни недели, время суток, месяцы);

- нахождение ошибок в последовательности ряда;
- дополнение предложений (например, педагог говорил: «Маша надела куртку ...», учащиеся дополняли: «... потому что началась зима», «... и пошла кататься на лыжах» и т. д.);
- нахождение сходства и различия между двумя объектами;
- выбор предметов, букв, слов по определенному признаку;
- сравнение конкретных и абстрактных объектов;
- развитие понимания сравнительных словесных конструкций (на материале синонимов, антонимов, омонимов, многозначных слов);
- объединение предметов, понятий, букв, слов в группы по определенным признакам;
- исключение предметов, букв, слов, понятий из группы;
- классификация предметов, изображений, букв, слов, понятий;
- установление причинно-следственных связей.

Конкретные задания для развития мыслительных операций у младших школьников с ЗПР приведены в Приложении 8.

Третье направление. Коррекция нарушений устной речи.

Коррекция нарушений устной речи у младших школьников с ЗПР осуществлялась на основе традиционных методик Л. Н. Ефименковой [20], Р. И. Лалаевой [32; 33], Г. Г. Мисаренко [46], Л. Г. Парамоновой [49], И. Н. Садовниковой [56] и др.

Констатирующий эксперимент показал, что у большинства детей, обучающихся в 4 классе, звукопроизношение в норме. Работа по исправлению нарушений звукопроизношения проводилась с теми учащимися, которые в этом нуждаются, индивидуально. Так, с Ильей П. использовались упражнения на дифференциацию звуков [ц] – [с], с Денисом Е., Ильей П. – на коррекцию произношения звука [р].

Таким образом, были выделены основные направления работы по коррекции нарушений устной речи:

1. Развитие фонематического слуха.

2. Формирование навыков языкового анализа и синтеза.
3. Развитие лексико-грамматической стороны речи.
1. Развитие фонематического слуха.

Основными задачами данного направления коррекционной работы с учащимися 4 класса были: развитие навыков дифференциации фонем и звукового анализа.

Работа по дифференциации фонем проводилась на индивидуальных занятиях с Артемом Б., Еленой О., Данилом Е., Артемием С. в следующей последовательности:

1. Уточнение произносительного и слухового образа дифференцируемых звуков.
2. Выделение смешиваемых звуков в ряду изолированных звуков.
3. Дифференциация звуков на уровне слогов.
4. Дифференциация звуков на уровне слов.
5. Дифференциация звуков на уровне словосочетаний и предложений.
6. Дифференциация звуков на уровне связного текста.

В 4 классе продолжалась и логопедическая работа по формированию навыков звукового анализа. Детей продолжали учить определять последовательность, количество звуков в слове, место звука в слове. Формирование навыков проводилось поэтапно. У учащихся данного класса в основном сформированы навыки звукового анализа с опорой на вспомогательные средства (картинки, графические схемы). Поэтому основное внимание уделялось формированию навыков звукового анализа в речевом и умственном плане. При этом происходило постоянное усложнение речевого материала. В зависимости от уровня подготовки учащимся предъявляли для анализа:

- двусложные слова из открытого и закрытого слога (дубок, повар);
- двусложные слова со стечением согласных на стыке слогов (мишка, утка);
- односложные слова со стечением согласных в начале (шкаф, врач) и в

конце (тигр, полк) слова;

– двусложные слова со стечением согласных в начале слова (цветы, крыша);

– двусложные слова со стечением согласных в начале и в середине слова (клумба, клетка);

– трехсложные слова и т. д.

Так, на индивидуальных занятиях с Иваном Б., Артемом Б., Александрой Д., Данилом Е. сначала предлагались простые задания на определение количества звуков и слогов в односложных и двусложных словах. Эти учащиеся путали понятия «звук» и «слог». Затем задания усложнялись, ребята подбирали слова с определенным количеством звуков и слогов, выбирали из предложения такие слова, добавляли один (два, три) звука или слога так, чтобы получилось слово и т. д.

Некоторые виды работ, использованные для развития навыка звукового анализа, приведены в Приложении 9.

2. Формирование навыков языкового анализа и синтеза.

Языковой анализ и синтез, помимо звукового анализа, предполагает анализ предложений на слова и синтез слов в предложении; слоговой анализ и синтез. Работа по развитию навыков языкового анализа и синтеза на уровне предложения проводилась на подгрупповых и индивидуальных занятиях с Иваном Б., Данилом Е., Денисом Е., Артемием С., Даниилом Т., Ярославом У. и была направлена на выработку у школьников следующих умений:

– определять количество и последовательность слов в предложении;

– определять место слова в предложении;

– составлять предложение с заданным количеством слов и с данным словом на заданном месте;

– составлять предложения из отдельных слов;

– добавлять пропущенное слово в предложение;

– распространять предложение путем добавления второстепенных

членов.

Для примера приведем упражнение «Разные картинки – один предмет». Учащимся предлагалось составить предложения по нескольким картинкам, на которых изображен один и тот же предмет в различных ситуациях (Мальчик играет с собакой. Собака несет сумку. Девочка испугалась собаки.). Упражнение способствует формированию представлений о слове как языковой единице.

На занятиях с Александрой Д., Ильей П. особое внимание уделялось формированию умений узнавать и вычленять предлоги в качестве отдельных слов, дифференцировать предлоги и приставки. Использовались, например, такие упражнения:

– Вставь в предложение подходящий по смыслу предлог (Дети бегут ... дорога. Лодка отошла ... пристань.).

– Используя данные слова (ведро, вода, конверт, письмо, ручка, пенал), составь словосочетания с предлогами (письмо в конверте, ведро с водой и т.д.).

– Составь графическую схему предложения.

Следует отметить, что задания, которые проводились с помощью зрительных опор: символов, графических схем – лучше выполнялись детьми.

Примеры упражнений, использованных для формирования навыков языкового анализа и синтеза, приведены в Приложении 9.

3. Развитие лексико-грамматической стороны речи.

В этом направлении с помощью разнообразных упражнений обогащался и уточнялся номинативный словарь и формировались следующие умения и навыки младших школьников с ЗПР:

– различение и употребление синонимов, антонимов, омонимов;

– словоизменение (практическое употребление существительных единственного и множественного числа, падежных форм существительных; дифференциация именительного и винительного, родительного и винительного падежей);

- употребление несклоняемых существительных;
- закрепление знаний о составе слова;
- дифференциация однокоренных и родственных слов;
- различение предлогов и приставок, практическое употребление слов с приставками;
- согласование существительных с прилагательными в роде и числе;
- изменение глаголов по числам и временам, глаголов прошедшего времени в единственном числе по родам, изменение глаголов по временам;
- согласование числительных с существительными в роде и падеже;
- употребление и правописание числительных;
- определение числа и рода местоимения;
- практическое использование и склонение личных местоимений с предлогами и без.

Четвертое направление. Коррекция нарушений письма.

Ошибки, обусловленные недоразвитием языкового анализа и синтеза, встречались в работах почти всех четвероклассников. Одним из направлений коррекции таких ошибок были упражнения на звуко-буквенный и слоговой анализ и синтез слов. Так, на занятиях с Даниилом Т., Ильей П., Артемием С., Денисом Е., Даниилом Е., Иваном Б. использовались упражнения:

1. Прочитай слова парами. Найди разницу в звучании и написании этих слов.

еда – беда	ежи – лежи	Аня – Ваня
осы – косы	осы – росы	Оля – Коля
ужи – лужи	ели – пели	Ася – Вася

Спиши слова парами. Подчеркни букву, которая появилась во втором слове.

2. Прочитай слова. Догадайся, какую букву надо убрать, чтобы получилось новое слово.

Прочитай получившееся слово.

клещ – ... стер – ... пели – ...
стон – ... клен – ... волк – ...
крот – ... пара – ... ужин – ...

Напиши слова парами. В первом слове найди второе и подчеркни его.

3. Прочитай столбик слов. Догадайся, какие буквы пропущены в каждом слове.

с.вол с.рах ш.раф ш.рих с.рой
ст.ол ст.ах шт.аф шт.их ст.ой
.твол .трах .траф .трих .трой

Вставь пропущенные буквы, напиши слова

4. Внимательно прочитай предложения. Найди допущенные ошибки.

Бегают шусрый малыш. Открылся зимний лгерь. Летит огромный орел. Цветет белая сирнь. Идет гибной дождь. Достань столвую посуду. Стоит стекянная ваза. Пропала тонкая иглка. Скоро новогоний праздник. Кипит пузатый самовр.

Напиши предложения правильно.

Другие упражнения на звуко-буквенный и слоговой анализ и синтез слов приведены в Приложении 10.

Самое большое количество ошибок, обусловленных недоразвитием языкового анализа и синтеза, было связано с нарушением границ предложения, слитным (раздельным) написанием слов. Такие ошибки допускали все учащиеся. Для коррекции ошибок использовались упражнения на анализ структуры предложения, дифференциацию словосочетания и предложения.

1. Из данных слов составь предложение по схеме. Добавь нужный предлог.

┌ _____ куда?

корабли, море, вышли
лось, чашу, ушел
въехал, ворота, грузовик

┌ _____ откуда?

ребята, музея, вернулись
вылилась, вода, чайника
выпал, шарик, коробки

влетела, шайба, ворота

комнаты, вышел, Владик

2. Определи в данных ниже столбцах словосочетания и предложения:

ранней осенью

Наступила осень,

головки цветов

Цветы увяли,

кудрявая травка

Пожелтела трава,

гнезда птиц

Замолкли птицы,

промочило дождём

Идут дожди.

Спиши предложения, распространив их.

3. Из ряда слов составить предложения. Запиши их.

дымок, идет, труба, из;

орехи, в, белка, прячет, дупло.

Илья П., Александра Д. допускали ошибки на написание предлогов. С этими учащимся проводились следующие упражнения.

1. Внимательно прочитай предложения. Найди допущенные ошибки. Напиши предложения правильно.

Водолазы работают водой. Вырос березкой белый гриб. Речка серебрилась луной. Рыхлым снегом стояла вода. Широкой рекой опустился тихий вечер. Сережа быстро согрелся теплым одеялом. Медведь устроил берлогу большой сосной.

3. Внимательно прочитай предложения. Подумай, куда можно вставить предлог из скобок. Спиши предложения правильно.

Деревья стояли золотом уборе (в). Лед реке тронулся (на). Вдоль улице метелица метет (по). Опускалась поселком темнота (над). Прилетели далеких стран жаворонки (из). Цветы подняли головки теплому солнышку (к). Щеки горели ветра (от).

4. Спиши словосочетания. Обозначь приставку, подчеркни предлог.

нарезал на куски

намотала на руку

налил на пол

накрошила на стол

налетел на дерево

натянул на голову

набежала на берег

набросил на плечи

Из ошибок, вызванных недоразвитием фонематического слуха, учащиеся чаще всего неверно пишут буквы, обозначающие звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство, в частности парные звонкие и глухие согласные. Такие ошибки наблюдаются у Артема Б., Елены О., Данилы Е., Ильи П., Артемия С., Даниила Т. Этим учащимся предлагались следующие и подобные упражнения.

1. Прочитай слова. Начерти схемы. Впиши в схемы слоги с буквами в, ф.

Вратарь, фрамуга, фрукты, враги, фрески, вторник, Владимир, владеет, флакон, флаги, фляга, фляжка, реформа, навредил, встали, рефлектор, встреча.

2. Спиши текст. Вставь буквы г или к. Подчеркни их соответствующими карандашами.

Сбор бумаги.

Учени.и собирали бума.у. Они сладывали старые ш.ольные тетрад.и, па.еты и .азеты. Учени.и нашего .ласса собрали мно.о бума.и. Приехал .рузови. Мы помо.али .рузить бума.у в .узов .рузови.а.

3. Прочитай слова. Начерти их схемы. Впиши в схемы буквы т или д. Буквы д пиши зеленым карандашом, буквы т – синим.

Тыква, двери, труба, ведро, платок, дрова, оадик, степи, танцор, каток, дружим, отбой, сдача, портфель, дымок; воротник, постелил, тропинка, задача, автобус, дырочка, старики, задвинул, пропадал.

4. К данным словам подбери проверочные слова, напиши их парами. Подчеркни звонкую согласную, которая оглушается.

Реди.ка – ..., повя.ка – ..., ни.кий – ..., пля.ка – ..., зама.ка – ..., у.кий – ..., вя.кий – ..., ска.ки – ..., ми.ка – ..., коля.ка –, ре.кий – ..., поло.ка – ... завя.ка – ..., стаме.ка –

5. Спиши слова, вставляя пропущенные буквы ш или с. Подчеркни букву ш простым карандашом, букву с – синим.

Ка.а, .ани, мя.о, .каф, ве.ы, ко.ка, ко.ы, ду.но, пе.ок, .тука, .адик, .арфик,

.уба, ку.ок,. ляпа,. мель, ма.ка, .тул, ка.по, ме.ок, пе.ня.

Ошибки на обозначение твердых и мягких согласных встречались в работах Ильи П. Для их коррекции использовались упражнения:

1. Прочитай слова. К словам первой строчки подбери по образцу слова из второй строчки. Напиши их парами.

Образец: мал – мял.

мал, рад, ров, вол, лук, воз, мыл, был;

вел, мял, ряд, люк, вез, бил, мил, рев.

Подчеркни мягкие согласные вместе с гласной. Какие гласные написаны после мягких согласных?

2. Прочитай предложения. Вставь подходящие по смыслу слова, данные в скобках.

О Витя (ел, ель). В лесу (ел, ель). (Хор, хорь) поет песню. Бежит (хор, хорь). У доски (мел, мель). На реке (мел, мель). Ваня купил (шест, шесть) тетрадей. У сарая стоит (шест, шесть). Щетку поставили в (угол, уголь). (Угол, уголь) добывают в шахте. От печки шел приятный (жар, жарь). Скорее (жар, жарь) котлеты. Игорь (дал, даль) Алеше книгу. (Дал, даль) моря закрыта туманом.

Спиши предложения. Подчеркни во вставленных словах мягкую согласную вместе с буквой ь.

3. Спиши слова. Вставь гласные о или ё. Подчеркни мягкие согласные перед вставленными буквами.

к.шка в.сла гн.зда л.шадь

м.шка в.дра лар.к в.сла

к.чка св.кла зов.т пол.т

зв.зды бер.т вперед п.чка

4. Внимательно прочитай предложения. Найди допущенные ошибки. Напиши предложения правильно.

Мелькнул лисый хвост. Красиво поют жаворонки. Витя получил посылку. Шел грибной дождь. Бусы состоят из бусынок. Дима надел пижаму.

Наступили зимние холода.

Ошибки на правописание разделительного *ь* допускала Елена О. Для коррекции ошибок использовались упражнения.

1. Ответь на вопросы, используя слова, данные в скобках. Напиши ответы, подчеркни разделительный *ь*.

Чем покрыли стол? (скатерть) Чем красят стены? (кисть) Чем ловят рыбу? (сеть) Кого позвали ребята? (Илья) За кем гонится кошка? (мышь) Чем украсили стены? (зелень)

2. Спиши словосочетания. Вместо точек вставь, где надо, букву *ь*. Подчеркни ее.

закрыл ладоню, грязные руки, вырос маслёнок, цыплячи ножки, избушка на курих ножках, гуляют телята, свиня Хавроня, хорошая песа, прибыл теплоход.

3. Внимательно прочитай предложения. Найди допущенные ошибки. Напиши предложения правильно.

Весной семья соловёв совёт новое гнёздышко. Колья мы забем в землю и сплетем изгородьСильными крыльями орел бет свою добычу. На верёвке сушилось теплое белё. Расскажи, Лёвушка, про своё житьё-бытё.

4. Спиши предложения. Вставь, где надо, букву *ь*. Подчеркни ее.

Учене – путь к уменю. Вюжными вечерами бабушка пряла бараню и козю шерсть. По щучему веленю, по своему хотеню поехал Емеля к царю. Где лиси зубы – там цыплячя беда. Орел вет гнёзда на скалах. В гости к ребятам приехали италянцы.

Дополнительно упражнения для коррекции ошибок, вызванных недоразвитием фонематического слуха, приведены в Приложении 10.

Самыми распространенными ошибками, связанными с недоразвитием зрительно-пространственных функций, были замены букв по кинетическому (т-п, м-л, о-а, л-я, У-Ч, и-у, ж-х) и оптическому (с-е, м-н, д-у) сходству. Приведем примеры упражнений для дифференциации букв т-п. Смешение этих букв – наиболее часто встречающаяся ошибка (Денис Е., Данил Е.,

Елена О., Артем Б.).

1. Подпиши нужную букву под палочками: под двумя – письменную букву п (у нее два элемента), под тремя – т (у нее три элемента).

// /// // // /// /// // // ///

2. Найди буквы т и п среди букв. Букву т подчеркни, букву п обведи в кружок.

и н т к р п з ш

3. Прочитай слоги.

//а-///а о//-о/// //у-///у-//у

4. Расшифруй слова. Запиши их. Какое слово лишнее? Почему?

с///ул //олка ша//ка буфе///

5. «Путаница». Прочитай слова. Понятны ли они тебе? Переставь местами буквы п – т. Запиши получившиеся новые слова. Объясни их значение.

тальпо, тополок, паточки, тепух, таркеп, пулут, тяпница

Упражнения на дифференциацию букв х-ж были подобраны индивидуально для Ярослава У.

1. Сколько элементов у буквы ж? Найди и обведи их по контуру карандашом.

о з с и н ч з з

2. Сколько элементов у буквы х? Найди и обведи их по контуру карандашом.

з с и ч з о

3. Вставь пропущенные буквы х или ж в слова. Прочитай, объясни значение слов. Запиши слова

Но.ик, по.ар, пету., ру.ье, .леб, сме., е.ать, ро.ок, пасту.

4. Соедини линией подходящие слова из первого и второго столбиков. Запиши получившиеся словосочетания.

Холодная	песня
Жгучая	вода
Жалобный	солнце
Желтое	суп
Гороховый	крапива
Походная	конфета
Дождевой	ведро
Железное	червяк
Тяжелый	день

В Приложении 10 приведены упражнения для дифференциации букв ц-щ, которые использовались на занятии с Денисом Е., и букв Е-З для занятий с Александрой Д. и Иваном Б. В Приложении 11 приведены конспекты коррекционно-логопедических занятий с младшими школьниками с ЗПР.

Таким образом, было составлено и реализовано содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Контрольный эксперимент проводился в мае 2024 года. Целью его было выявление особенностей неречевых процессов, устной речи и письма у младших школьников с задержкой психического развития на заключительном этапе исследования и анализ результатов. Логопедическое обследование проводилось по тем же методикам, которые использовались на констатирующем этапе. Нами были получены следующие результаты.

Обследование моторной сферы.

У всех обследованных детей отмечается положительная динамика в развитии моторной сферы. На рисунке 6 показана сравнительная диаграмма уровня моторного развития учащихся с ЗПР на контрольном этапе исследования.

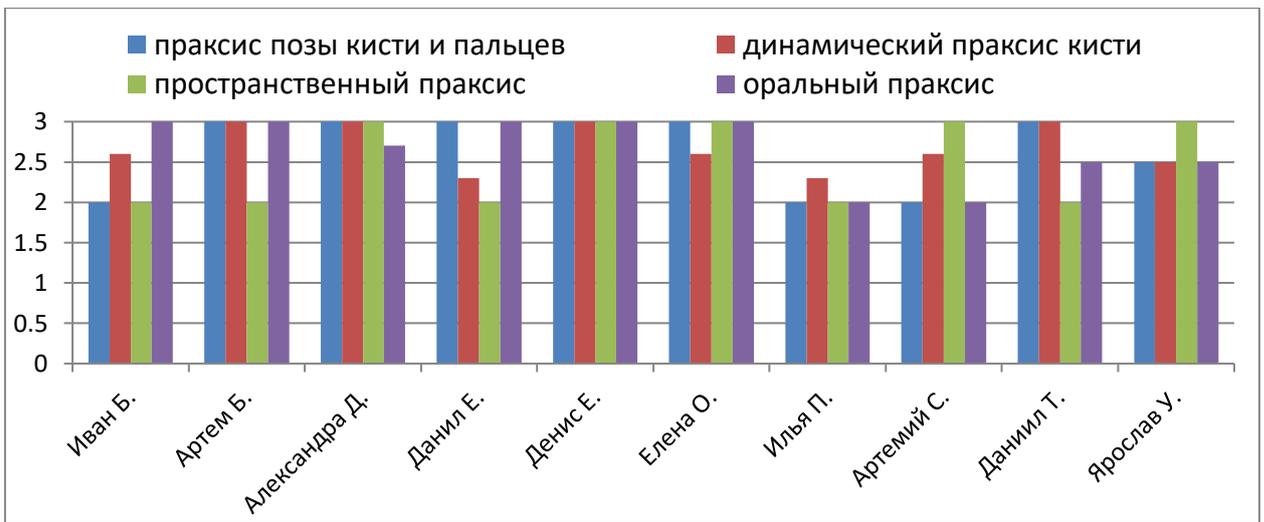


Рис. 6. Сравнительная диаграмма уровня развития моторных функций учащихся с ЗПР на контрольном этапе исследования

Моторные функции у большинства четвероклассников – в норме. Отклонения от нормы наблюдаются у Ивана Б., Ильи П., Ярослава У.

Обследование неречевых психических процессов.

На рисунке 7 представлена диаграмма уровня развития психических процессов у детей на констатирующем и контрольном этапах исследования.

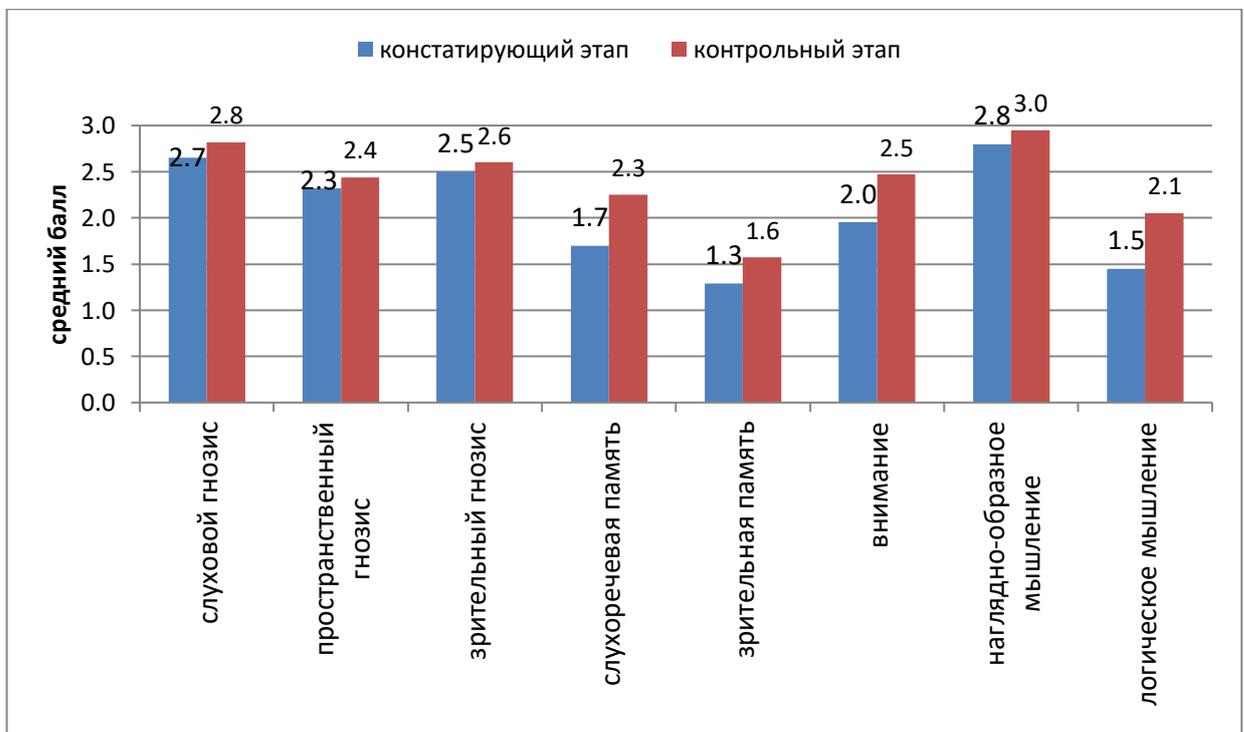


Рис. 7. Уровни развития неречевых психических процессов у учащихся с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах исследования

Уровень развития всех неречевых психических процессов у четвероклассников стал выше. Наиболее быстрыми темпами шло развитие слухоречевой памяти, зрительной памяти, внимания, логического мышления. Уровень развития таких психических процессов, как слуховой и зрительный гнозис, наглядно-образное мышление, приближается к норме.

Обследование устной речи.

Наблюдается положительная динамика в развитии всех показателей устной речи. Так, нарушения звукопроизношения остались лишь у одного учащегося (Илья П.), значительно повысился уровень развития фонематического слуха, языкового анализа и синтеза, грамматического строя речи, словаря. Результаты обследования устной речи у учащихся с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах представлены на рисунке 8.

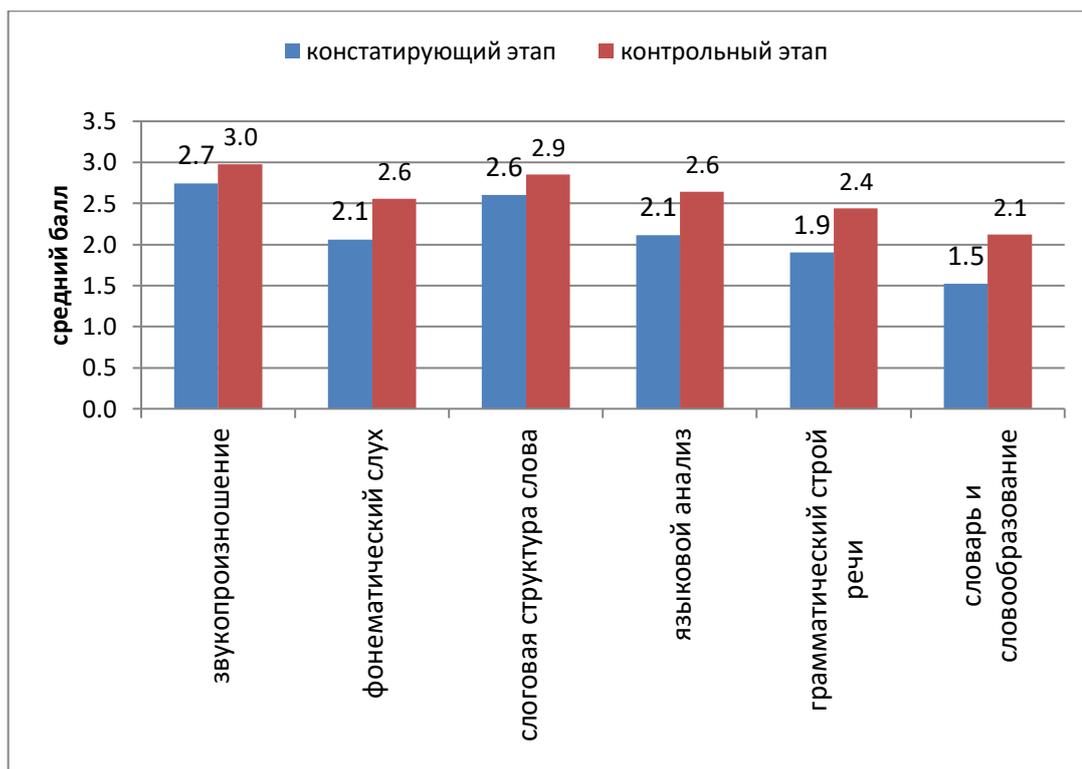


Рис. 8. Результаты обследования устной речи учащихся с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах исследования

При обследовании письма у учащихся на контрольном этапе также отмечается положительная динамика. Результаты обследования письма на контрольном этапе представлены на рисунке 9.

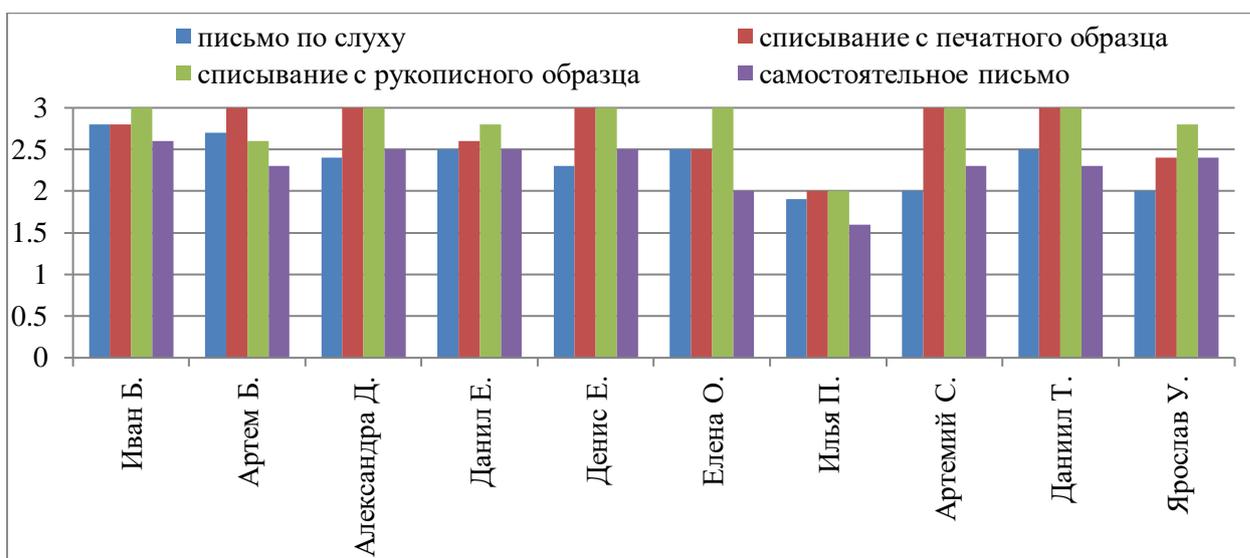


Рис. 9. Результаты обследования письма у учащихся с ЗПР на контрольном этапе исследования

Как и на констатирующем этапе, учащиеся лучше справились с обоими видами списывания. В письме по слуху, самостоятельном письме ошибок стало значительно меньше.

В целом, у четвероклассников сохраняется замедленный темп письма. Если дети попадают в условия, когда нужно писать быстрее, ошибок у них становится больше. В диктантах, самостоятельных работах остаются орфографические ошибки, в основном, на написание падежных окончаний существительных и личных окончаний глаголов. Дисграфические ошибки остаются в работах детей, но у большинства четвероклассников количество их стало меньше. В Приложении 12 показана сводная сравнительная таблица дисграфических ошибок учащихся на констатирующем и контрольном этапах.

Анализ таблицы позволяет сказать, что по-прежнему в работах учащихся наиболее часто встречаются ошибки, обусловленные недоразвитием языкового анализа и синтеза. Значительно уменьшилось количество ошибок на пропуски слогов, слитное (раздельное) написание слов, написание предлогов. Остались ошибки на обозначение границ предложений (маленькая буква в начале предложения, большая буква в

середине предложения), пропуск (вставку) гласных и согласных. Это говорит о недостаточной сформированности у учащихся представлений о предложении. Ошибки на пропуски и вставку букв могут быть связаны с недостаточным развитием памяти, что подтверждается результатами итоговой диагностики.

Среди ошибок, вызванных недоразвитием фонематического слуха, часто встречаются ошибки на замену букв, обозначающих фонетически близкие звуки, обозначение мягкости и твердости согласных с помощью гласных и ь. Ошибок на смешение букв л-р, на написание разделительного ь в работах почти нет. Можно сделать вывод о том, что способность различать отдельные звуки в словах до сих пор недостаточно развита у учащихся.

Из ошибок, связанных с недоразвитием зрительно-пространственных функций, чаще встречаются ошибки на смешение оптически и кинетически сходных букв. Ошибок, связанных с недописыванием элементов букв, неправильным воспроизведением пространственного соотношения буквенных элементов, зеркальным написанием, почти не встречается.

Проанализируем диктанты Артема Б. (Приложение 13). Сразу бросается в глаза изменение почерка: буквы стали ровными по высоте, стоят точно на линии, почерк более разборчивый. На констатирующем этапе в работах Артема встречались все три группы ошибок: оптико-кинетико-пространственные ошибки (смешение кинетически сходных и оптически сходных букв); ошибки, связанные с недоразвитием звукового анализа и синтеза (нарушение границ предложений, пропуски букв); ошибки, связанные с недоразвитием фонематического слуха (замена букв, обозначающих фонетически близкие звуки (звонкие – глухие), обозначение мягкости согласных). Итоговая диагностика не выявила у Артема ошибок, связанных с недоразвитием языкового анализа и синтеза. В основном, встречаются ошибки на смешение кинетически сходных букв (и-ы, т-п); а также ошибки, связанные с недоразвитием фонематического слуха (замена букв, обозначающих фонетически близкие звуки (звонкие – глухие);

обозначение мягкости согласных). Общее число ошибок стало значительно меньше. У мальчика развиваются способности к самоконтролю, некоторые ошибки он замечает и исправляет самостоятельно.

Проанализируем диктанты Даниила Т. (Приложение 13). Здесь также видно значительное изменение почерка. Буквы стали нормального размера, строчки ровные, почерк разборчивый. На констатирующем этапе в письменных работах Даниила встречались все три группы ошибок. На контрольном этапе больше всего ошибок, связанным с недоразвитием языкового анализа и синтеза (обозначение границ предложения, пропуск букв). Встречается небольшое количество ошибок на замену букв, обозначающих фонетически близкие звуки (ж-ш, ч-ц). Также редкие ошибки на замену оптически сходных букв.

Таким образом, контрольный эксперимент выявил положительную динамику в развитии моторных функций, неречевых психических процессов, устной речи. Значительные изменения отмечаются и в развитии письма. Нарушений письма стало значительно меньше. Основными остаются ошибки, обусловленные недоразвитием языкового анализа и синтеза. У большинства учащихся наблюдается улучшение почерка, снижение числа оптико-кинетико-пространственных ошибок, а также ошибок, связанных с недоразвитием фонематического слуха. Контрольный эксперимент подтверждает взаимосвязь между развитием неречевых психических процессов, устной речи и письма у обучающихся с ЗПР.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

Таким образом, в ходе исследования было дано теоретическое обоснование и определены основные направления работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития. Основными направлениями работы являлись: совершенствование письма как вида психической деятельности, развитие невербальных психических функций: восприятия, внимания, памяти, мышления; коррекция

нарушений устной речи, коррекция нарушений письма.

Содержание логопедической работы было реализовано на групповых, подгрупповых и индивидуальных занятиях с учащимися в период с сентября 2023 года по май 2024 года.

Контрольный эксперимент выявил положительную динамику в развитии моторных функций, неречевых психических процессов, устной речи а также значительные улучшения в развитии письма. Контрольный эксперимент подтверждает взаимосвязь между развитием неречевых психических процессов, устной речи и письма у обучающихся с ЗПР.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нарушения письма являются наиболее распространенной формой речевой патологии у младших школьников. Они препятствуют полноценному освоению программы обучения, затрудняют интеллектуальное и личностное развитие школьника. Особенно часто нарушения письма возникают у младших школьников с задержкой психического развития. На основании этого была поставлена цель исследования: научно и экспериментально обосновать содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития, учитывая особенности развития устной речи, неречевых процессов.

При изучении теоретических основ проблемы коррекции нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития были сделаны следующие выводы.

Письмо представляет собой сложный психический процесс, в состав которого входят как вербальные, так и невербальные формы деятельности. В процессе письма выделяют несколько операций: анализ звукового состава слова, соотнесение выделенных фонем со зрительными образами букв, превращение подлежащих написанию букв в нужные графические очертания.

Задержка психического развития относится к группе слабовыраженных отклонений в психическом развитии. Общее для всех психических функций и процессов при ЗПР – это быстрая истощаемость и замедленный темп развития, слабая произвольная регуляция. У младших школьников с ЗПР наблюдаются нарушения в развитии координации движений и ручной моторики, внимания, восприятия, памяти, мышления, пространственных представлений. Также для таких детей характерны низкий уровень мотивации познавательной деятельности, быстрая истощаемость, несформированность саморегуляции.

У большинства младших школьников с ЗПР нарушены предпосылки

развития письменной речи и наблюдаются нарушения устной речи, которая также является базой для формирования письма и чтения.

Структура нарушения письма у младших школьников с ЗПР представляет собой комплексную недостаточность вербальных и невербальных психических функций. Характерными для детей с ЗПР ошибками в письме являются ошибки на уровне буквы и слога (пропуски, перестановки, вставки, смешение букв и слогов), ошибки на уровне слова (слитное написание слов, отдельное написание частей слова), ошибки на уровне словосочетания и предложения (отсутствие заглавных букв и точек, аграмматизмы).

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБОУ СОШ № 56 г. Нижнего Тагила. В нем приняли участие 10 учащихся 4-К класса (класс коррекционной направленности). Всем детям поставлен диагноз «задержка психического развития». При проведении логопедического обследования изучалось состояние невербальных психических функций, интеллекта, устной речи и письма.

У всех обучающихся выявлены отклонения в развитии двигательной сферы, нарушения восприятия, памяти, внимания, мышления. Наиболее высокий уровень отмечался в развитии наглядно-образного мышления, слухового, зрительного, пространственного гнозиса. Хуже развиты слухоречевая и зрительная память, внимание, логическое мышление. В устной речи наблюдались нарушения развития фонематического слуха, языкового анализа, словаря, лексико-грамматического строя языка.

Все это обусловило системный характер нарушений письма у детей с ЗПР. У учащихся выявлены ошибки, соответствующие смешанным неспецифическим нарушениям письма: связанные с недоразвитием языкового анализа и синтеза (пропуски, вставки букв, нарушение границ предложений и др.), фонематического слуха (замена букв, обозначающих фонетически близкие звуки, обозначение твердости-мягкости согласных и др.), зрительно-пространственных функций (смешение оптически и

кинетически сходных букв и др.). Полученные результаты обследования обучающихся с ЗПР указывали на необходимость организации комплексной индивидуальной и подгрупповой коррекционной работы с учащимися.

Теоретической основой логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития явились методические разработки Т. В. Ахутиной [3], А. Н. Корнева [28], Р. И. Лалаевой [32], Е. А. Логиновой [37], В. И. Лубовского [17], В. Я. Ляудис [41], И. П. Негурэ [41], Л. Г. Парамоновой [50], И. В. Прищеповой [52], И. Н. Садовниковой [56], А. Л. Сиротюк [62], Л. А. Ясюковой [73] и других исследователей.

Выявленные в результате констатирующего эксперимента особенности младших школьников с ЗПР позволили определить направления работы по коррекции нарушений письма:

1. Совершенствование письма как вида психической деятельности.
2. Развитие невербальных психических функций: восприятия, внимания, памяти, мышления.
3. Коррекция нарушений устной речи.
4. Коррекция нарушений письма.

Содержание логопедической работы по каждому направлению было разработано и реализовано на групповых, подгрупповых/индивидуальных занятиях с учащимися в период с сентября 2023 года по май 2024 года.

Контрольный эксперимент выявил положительную динамику в развитии моторных функций, неречевых психических процессов, устной речи. Значительные изменения отмечаются и в развитии письма. Нарушений письма стало значительно меньше. Основными остаются ошибки, обусловленные недоразвитием языкового анализа и синтеза. У большинства учащихся наблюдается улучшение почерка, снижение числа оптико-кинетико-пространственных ошибок, а также ошибок, связанных с недоразвитием фонематического слуха. Контрольный эксперимент подтверждает взаимосвязь между развитием неречевых психических

процессов, устной речи и письма у обучающихся с ЗПР.

Таким образом, выдвинутая гипотеза о том, что логопедическая работа с учащимися младшего школьного возраста с ЗПР обеспечит успешную коррекцию нарушений письма, если будет направлена на формирование не только специфических механизмов письменной речи, но и на развитие общефункциональных механизмов (мыслительных операций, восприятия, памяти, внимания, способности к саморегуляции), оказалась верной.

Задачи исследования решены, цель достигнута.

Апробация результатов:

– публикация статьи «Специфика нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития» на Международном конкурсе научно-исследовательских работ «Студенческие исследования – 2024»;

– публикация статьи в сборнике XIX Международной научно-практической конференции «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» памяти профессора В.В. Коркунова, посвящённой 60-летию института специального образования УрГПУ;

– публикация статьи в сборнике VI Всероссийской заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с особыми образовательными потребностями», посвящённой 60-летию института специального образования УрГПУ;

– выступление по теме «Из практики работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития» на XI заседании Ассоциации учителей-логопедов Свердловской области «Логопедия: современный облик и контуры будущего».

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович З. Е. Дидактический материал по развитию зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса) у старших дошкольников и младших школьников : наглядное пособие. СПб., 2003. 40 с.
2. Астахова Т. В. Коррекция оптических и моторных нарушений письма у младших школьников с использованием изобразительных средств : дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 153 с.
3. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейролингвистическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция : учеб. пособие ; под общ. ред. О. Б. Иншаковой. М., 2001. С. 7-20.
4. Ахутина Т. В., Бабаева Ю. Д., Корнеев А. А. Формирование письма у младших школьников: динамика взаимодействия технического и содержательного уровней // Культурно-историческая психология. 2008. № 3. С. 55-64.
5. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций. М., 2003. 64 с.
6. Бабкина Н. В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития : пособие для школьного психолога. М., 2006. 80 с.
7. Бабкина Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития. М., 2021. 143 с.
8. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учеб. пособие. М., 2001. 136 с.
9. Бурлакова М. К. Стратегия и тактика восстановления речи. М., 2001. 432 с.
10. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : учебник для студентов вузов. М., 2005. 384 с.
11. Власова Т. А., Певзнер М. С. Дети с временной задержкой психического развития // Психология детей с задержкой психического

развития. Хрестоматия : учебное пособие / сост. О. В. Защирина. СПб., 2003. С. 12-23.

12. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики : учебно-метод. пособие, СПб., 2004 144 с.

13. Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб., 2019. 432 с.

14. Выготский Л. С. Основные проблемы современной дефектологии // Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития ; сост. В. М. Астапов, И. В. Микадзе. СПб., 2002. С. 10-47.

15. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учебное пособие для вузов. М., 1999. 332 с.

16. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. М., 1974. 102 с.

17. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. М., 1984. 256 с.

18. Дунаева З. М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития : метод. пособие. М., 2006. 143 с.

19. Егорова Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М., 1973. 149 с.

20. Ефименкова Л. Н., Мисаренко Г. Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте. М., 1991. 239 с.

21. Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. М., 1972. 206 с.

22. Жаренкова Г. И. Специфика учебной деятельности // Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. М., 1984. С.135-151.

23. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М. Если ваш ребенок отстает в развитии. М., 2013. 112 с.

24. Иваненко С. Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников //Дефектология. 1984. № 1. С. 34-38.

25. Инденбаум Е. Л., Бабкина Н. В., Коробейников И. А. Дети с задержкой психического развития : учеб. пособие. М., 2021. 48 с.
26. Каракулова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников в инклюзивной среде // Современный учитель – взгляд в будущее : сборник научных статей. Ч. 3 / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2022. С. 85–88.
27. Ковшиков В. А., Демьянов Ю. Г. О речевых нарушениях у детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1967. № 3. С. 3-12.
28. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учебно-метод. пособие. СПб., 2003. 286 с.
29. Кузь Н. А. Логопедическая работа по развитию программирования, регуляции и контроля в письме учащихся 5 класса школы VII вида : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010. 278 с.
30. Кулагина И. Ю., Калмыкова З. И. Отстающие в учении школьники: проблемы психического развития : монография. М., 1986. 208 с.
31. Лалаева Р. И. Дисграфия. Психофизиологическая структура процесса письма // Логопедия: методическое наследие : пособие для логопедов ; под ред. Л. С. Волковой : в 5 кн. М., 2003. Кн. 4. С. 263-274.
32. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : кн. для логопеда. М., 1998. 224 с.
33. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. СПб., 2004. 224 с.
34. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие. М., 2003. 304 с.
35. Лебединская К. С., Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте : учеб. пособие. М., 2019. 303 с.
36. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей : избранные труды / ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. М., 2005. 224 с.
37. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и

коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учебное пособие / под ред. Л. С. Волковой. СПб., 2004. 208 с.

38. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 2009. – 703 с.

39. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие. М., 2003. 384 с.

40. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования : учеб. пособие. М., 2002. 352 с.

41. Ляудис В. Я., Негурэ И. П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. Кишинев : Штиинца, 1983. 94 с.

42. Мазанова Б. В. Коррекция дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза : конспекты занятий для логопедов. М., 2006. 128 с.

43. Мальцева Е. В. Особенности нарушений речи у детей с ЗПР // Дефектология. 1990. № 6. С. 10-17.

44. Мамайчук И. И., Ильина М. Н., Миланич Ю. М. Помощь психолога детям с задержкой психического развития : учеб. пособие. СПб., 2017. 512 с.

45. Марковская И. Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика). М., 1993. 198 с.

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

47. Насонова В. И. Анализ психофизиологических механизмов затруднений в овладении чтением и письмом у детей с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1979. 22 с.

48. Павлова М. А. Интенсивный курс повышения грамотности с помощью НЛП : учебное пособие. М., 2000. 240 с.

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

50. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб., 2004. 240 с.

51. Переслени Л. И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников. М., 1996. 61 с.

52. Прищепова И. В. Речевое развитие младших школьников с общим недоразвитием речи. СПб., 2008. 160 с.

53. Пускаева Т. Д. Об изучении специфики структуры познавательной деятельности детей с задержкой психического развития Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия : учебное пособие / сост. О. В. Заширинская. СПб., 2003. С. 303-311.

54. Разживина Н. В. Логопедическая работа по коррекции дисграфии у младших школьников : монография. Воронеж, 2011. 57 с.

55. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи : учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов. Екатеринбург, 2008. 140 с.

56. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., 1997. 256 с.

57. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. М., 2005. 47 с.

58. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Методические рекомендации к «Диагностическому альбому для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст». М., 2005. 64 с.

59. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста. М., 2008. 318 с.

60. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002. 232 с.

61. Семенович А. В., Воробьева Е. Л., Сафронова Е. В. [и др.]. Комплексная нейропсихологическая коррекция. М., 2001. 98 с.

62. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое

сопровождение обучения. М., 2003. 288 с.

63. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития : кн. для учителя. Минск, 1989. 64 с.

64. Словарь-справочник по специальному образованию / авторы-сост. О. Л. Алексеев, В. В. Коркунов, И. А. Филатова Екатеринбург, 2008. 192 с.

65. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Логопедия: методическое наследие : пособие для логопедов ; под ред. Л. С. Волковой : в 5 кн. М., 2003. Кн. 4. С. 208-224.

66. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб., 2008. 192 с.

67. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты: учебно-метод. пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.

68. Ульенкова У. В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии : учеб. пособие. СПб.:, 2007. 304 с.

69. Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_442699/f11fe1b287894feb2fc680cbdbbaf5e8a9b3f645/ (дата обращения: 08.08.2023).

70. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей. М., 1998. 128 с.

71. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М., 1997. 256 с.

72. Шевченко С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. В 2-х кн. М., 2003. Кн. 1. 96 с.

73. Ясман Л. В. Особенности употребления грамматических категорий детьми с задержкой психического развития // Дефектология. 1976. № 3. С. 35-43.

74. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. М., 1984. 158 с.

75. Ясюкова Л. А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. СПб., 2003. 384 с.

76. Chomsky N. Language and mind. New-York: Cambridge University Press. 2006.

77. Kim Y. S. G. Co-occurrence of reading and writing difficulties: the application of the interactive dynamic literacy model // Journal of Learning Disabilities. 2022. № 55. P. 447-464.

78. Pennington B. F., Bishop D. V. M. Relations among speech, language, and reading disorders // Annual Review of Psychology. 2009. № 60. P. 283-306.