МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет

Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

Магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Заочная форма обучения

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему:

«Коррекция дисграфии у младших школьников в условиях инклюзивного образования»

Студент _____ 02.02.25 (подпись, дата) Андриянова Алёна Александровна

Научный руководитель _____ 020225 (подпись, дата) к. п. н., доцент Карпушкина Е.А.

Нормоконтролёр _____ 02025 (подпись, дата) Е.А. Карпушкина

Рецензент _____ 020225 (подпись, дата) Е.Ю. Дворянинова

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 20.01.2025 № 6)

Заведующий кафедрой _____ (подпись) Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 18.02.25 № 11)

Секретарь ГЭК _____ (подпись) Н.А. Мали

Пенза, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ……...…3

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1 Психофизиологические основы процесса письма……..7

1.2 Классификация дисграфии и их характеристика……...10

1.3 Причины стойких нарушений письма и условия их компенсации…….15

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Организация, принципы и методика исследования……..20

2.2. Анализ результатов исследования письма у младших школьников……21

ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Теоретическое обоснование логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников в условиях инклюзивного образования…43

3.2. Содержание логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников в условиях инклюзивного образования……..54

3.3. Контрольное исследование и анализ его результатов…….70

ЗАКЛЮЧЕНИЕ……...75

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ……..…77

ПРИЛОЖЕНИЯ……...82

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы фиксируется резкое увеличение количества детей имеющие нарушения речи, при этом количественные и качественные показатели развития, также претерпевают изменения [25].

Речевые патологии в современное время являются последствиями неврологических, психологических и социальных проблем общества. Раннее выявление нарушений речи, способствует эффективной коррекционной работе. Нарушенная письменная речь на прямую влияет на успешность обучения ребенка в школе, на процесс адаптации к учебному процессу, а также на формирование личности ребенка [9].

В современной школе выявлена тенденция стремительного роста количества учеников с дисграфическими ошибками при письме. Довольно часто существующие ошибки нельзя объяснить не какими правилами.

Выделяются следующие, специфические трудности письма, такие как пропуски и смешение букв, перестановка букв в слове, не дописывание слов, ошибки в употреблении мягкого знака и другие, свидетельствующие о наличии у ребенка так называемой дисграфии [14].

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма, связанное с недостаточной сформированностью (или распадом) высших психических функций, участвующих в реализации и контроле письменной речи.

Дисграфические ошибки – это специфические ошибки письма, не связанные с применением грамматических правил родного языка.

Трудности в овладении письменной речью учащимися младших классов не редкое явление, поэтому разработано множество методик направленных на коррекцию нарушений письма учащихся школ. Особенно в практике применяются методики таких авторов как: Л.В. Венедиктовой, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, А.Ф. Спировой, А.В. Ястребовой [26, 39, 50].

Такие исследователи как: О.Б. Иншакова, А.Н. Корнева, Р.Е. Левина [3, 19, 20], занимались изучением и анализом механизмов нарушения письма.

Но, не смотря, на большое количество исследование, вопрос, связанный с трудностями в обучении письменной речи, до сих пор остается актуальным.

Актуальность темы выбранного исследования заключается в том, что за последние годы у младших школьников значительно повысился процент неуспеваемости, связанный с поздним выявлением дисграфии. Проблема нарушения письменной речи у учащихся требует раннего выявления и своевременной работы по коррекции.

Объект исследования: процесс письма у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: система упражнений, игр, заданий, направленная на коррекцию специфических ошибок письма младших школьников.

Исследование проводилось на базе МОУ СОШ с. Бессоновка Пензенской области.

Цель – изучение и выявление дисграфических ошибок в письменных работах у учащихся вторых, третьих, четвертых классов МОУ СОШ с. Бессоновка и выбор направления коррекционной работы по устранению дисграфии у детей исследуемой группы.

Задачи исследования:

1. Анализ научной литературы исходя из теме исследования;

2. Подбор методик необходимых для проведения диагностического обследования письменной речи младших школьников;

3. Исследование письменной речи младших школьников;

4. Анализ и оценка полученных результатов после проведенного исследования;

5. Составление программы коррекции для учащихся исследуемой группы, на основании полученных данных.

Методы исследования:

– анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме исследования, обработка и интерпретация результатов;

– эмпирические методы: эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный), статистическая обработка результатов исследования, обобщение экспериментальных данных. Диагностические мероприятия по обследованию и выявлению проблем нарушений письма у детей с дисграфией.

Методологические и теоретические основы исследования:

– системный подход к анализу речевых нарушений (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. Н. Леонтьев, Р. Е. Левина, З. А. Репина, Г. В. Чиркина);

– изучение взаимосвязи специфических нарушений письма, особенности устной речи и других психических функций у обучающихся отвечает признакам системной методологии (Л. С. Выготского, А. Р. Лурия);

– изучение механизмов нарушения письма (О. Б. Иншакова, А. Н. Корнев, Р. Е. Левина);

– изучение коррекции нарушений письма у обучающихся общеобразовательных школ (И. Н. Садовников, А. Ф. Спирова, А. В. Ястребова).

Гипотеза исследования: для эффективной работы по устранению дисграфии у учащихся младших классов, необходимо применение новой интегрированной формы работы – проект. Включающий в себя не только задания по коррекции, но и краеведческий материал.

Практическая значимость проведенного исследования, заключается в том, что разработанная в процессе исследования программа проекта, включает в себя задания, которые может применять в своей деятельности не только учитель-логопед, но и учитель начальных классов, психолог.

Положения, выносимые на защиту:

1. Итоги анализа научных работ, направленных на выявление, классификацию и понимание различных аспектов нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста.

2. Использованные методики диагностики дисграфии у детей с задержкой психического развития. Анализ и интерпретация данных для выявления нарушений.

3. Реализация проекта «Край мой Пензенский» по коррекции и развитию письменной речи у учащихся с задержкой психического развития в сотрудничестве с учителем начальных классов.

4. Результаты контрольного исследования для оценки эффективности разработанного педагогического проекта. Анализ и интерпретация полученных данных с целью выявления динамики развития письменной речи учащихся.

По теме диссертации написаны следующие статьи:

– Андриянова, А. А. Интерактивная доска как средство коррекции оптической дисграфии младших школьников. / А.А Андриянова, Д.В Авдеева, Е.А Карпушкина.// Современный ребёнок: вопросы обучения, воспитания, социализации: материалы I межвуз. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского (г. Пенза, 16–17 октября 2024 г.) / подобщ. ред. канд. пед. наук Л. Д. Мали. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2024. – 244 с

– Авдеева, Д.В. Коррекция саморегуляции и самоконтроля у детей с дисграфией в младшем школьном возрасте. / А.А Андриянова, Д.В Авдеева, Е.А Карпушкина.// Современный ребёнок: вопросы обучения, воспитания, социализации: материалы I межвуз. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского (г. Пенза, 16–17 октября 2024 г.) / подобщ. ред. канд. пед. наук Л. Д. Мали. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2024. – 244 с

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1 Психофизиологические основы процесса письма

Нарушение письменной и устной речи у детей возникает в связи с трудностями освоения навыка, проявляющимися дефектами речи, с неспособностью к звуковому анализу и нестойкостью внимания [1].

Письмо – сложный речевой процесс, состоящий из огромного количества этапов анализа и взаимодействий различных анализаторов: слухового, двигательного, зрительного и общедвигательного. Не стоит забывать, что письмо тесно связано с устной речью и ее развитие должно находиться на высоком уровне, иначе у ребенка возникнут проблемы с овладением письменной речью. Структура письма напрямую зависит от уровня сформированного навыка, задач и характера письма [8, 21].

О.В. Правдина выделяет принципиальное различие между письменной и устной речью, которая выражается в применении дополнительных средств для передачи языковых знаний. В устной речи понимание облегчается благодаря выразительности речи, мимике, жестам и контексту, в котором происходит общение. В письменной речи эти элементы заменяются разделением текста на слова, использованием знаков препинания, красной строки, заглавных букв, различными способами написания слов с одинаковым звучанием, но разным значением, подчеркиванием, выделением текста особым шрифтом, а также сопровождающими иллюстрациями, таблицами и логической связью между частями текста [38].

Устная речь формируется первой, а письменная опирается на неё, совершенствуя и усложняя уже существующие механизмы, добавляя новые.

Письмо взрослого человека автоматизировано, целенаправленно и синтетично. Оно осуществляется целостно и связано, под двойным контролем – кинетическим и зрительным.

Автоматизированные движения руки – это завершающий этап преобразования устной речи в письменную. Ему предшествует множество подготовительных операций, которые у взрослых выполняются сокращенно, а на начальных этапах обучения – развернуто [38].

А. Р. Лурия в «Очерках психофизиологии письма» выделяет следующие этапы:

1. Побуждение и задача;
2. Составление плана и смысловой программы;
3. Перевод мыслей в предложения и сохранение порядка фразы [29].

В процессе письменной фиксации каждое предложение подвергается декомпозиции на отдельные слова, обусловлено необходимостью графической репрезентации их границ.

Ключевым аспектом в рамках письменной деятельности является фонематический анализ структуры слова. Для корректного написания слова необходимо идентифицировать его звуковую структуру, последовательность звуков и их расположение. Данный процесс обеспечивается взаимодействием слухового и двигательного анализаторов. Особую роль в определении акустических характеристик звуков и их последовательности играет вокализация, которая может быть громкой, шепотной или внутренней.

Исследования показывают, что проговаривание помогает детям писать без ошибок. Л.К. Назарова провела эксперимент с первоклассниками: в первой серии дети писали обычный текст, а во второй – аналогичный, но без проговаривания, закусывая язык или открывая рот. Во второй серии ошибок было в разы больше [33].

На начальных этапах обучения письму проговаривание играет ключевую роль. Оно помогает уточнить произношение звуков, отличить их от похожих, а также определить последовательность звуков в словах.

Исследования В.И. Бельтюкова, А.Н. Гвоздева, Н.И. Красногорского, Н.Х. Швачкина и других ученых посвящены взаимодействию

речедвигательного и речеслухового анализаторов при формировании устной речи.

Следующая операция – соотнесение фонемы с буквой. Чтобы ребенок мог различить графически сходные буквы, нужен сформированный на высоком уровне зрительный анализ и синтез, а также способность ориентироваться в пространстве. Некоторые исследователи считали, что письмо опирается только на слуховые и речедвигательные представления, но зрение важно для формирующего письма, когда двигательные представления еще не сформированы [4].

Процесс написания буквы – это моторная операция, воспроизведения зрительного образа буквы при участии руки, то есть ее движение. Также ребенком при написании букв и слов, осуществляется кинестетический контроль. В процессе письма важную роль играет взаимодействие зрительных, слухо-речедвигательных и кинестетических представлений, обеспечивающее координацию движений [7, 10].

Н.А. Берштейн, известный физиолог, утверждает, что управление движениями осуществляется на различных уровнях мозга, которые формируются и функционируют постепенно в онтогенезе. Эти уровни взаимодействуют подчиняются определенным ритмам, характерным для различных видов деятельности.

Функциональная система процесса письма, представляет собой совокупность компонентов, включающих в себя не только участки левого полушария мозга, но и различные анализаторные системы, такие как акустическую, оптическую и моторную. Эти системы обеспечивают отдельные звенья процесса письма, а вместе создают условия для его осуществления.

В структуре письма выделяются психологический, лингвистический и моторный уровни. Психологический уровень реализуется за счет лобных долей мозга включает:

– возникновение намерения и мотива к письменной речи;

– создание замысла и общего смысла текста;
– регуляцию деятельности и контроль за действиями [6].

1.2. Классификация дисграфии и их характеристика

Проблема классификации речевых нарушений остается актуальной и на сегодняшний день. Ученые стремятся создать классификацию на протяжении многих лет. Но, сложность ее создания связана с низким уровнем изученности механизмов речи и в расхождении взглядов ученых к подходам ее разделения [11].

Дисграфия классифицируется по различным критериям:

– По нарушенным анализаторам: зрительная, слуховая, моторная.
– По психическим функциям: речевая, языковая, когнитивная.
– По несформированности операции письма: фонематическая, лексическая, грамматическая [20].

О.А. Токарева выделяет три вида дисграфии: акустическую, оптическую и моторную.

Однако, современные изучения письма, как сложной речевой деятельности, включающей семантические, языковые и сенсорномоторные операции, показывает, что выделение дисграфии на основе анализаторов не обосновано [41].

М.Е. Хватцев выделяет несколько видов дисграфии:

1. Акустическая агнозия и дефекты фонематического слуха: неспособность различать звуки.

2. Нарушение устной речи: обусловленное неправильным звукопроизношением.

3. Произносительный ритм: обусловленные расстройствами темпо-ритмической организации речевого потока.

4. Оптическую дисграфию: трудность восприятия образа букв и слов.

5. Афазия: замены и искажения слов и предложений из-за поражения мозга [45].

Наиболее обоснованной является классификация дисграфии, разработанная сотрудниками кафедры логопедии Ленинградского государственно педагогического института имени А.И. Герцена. Данная классификация основывается на несформированности определенных операция процесса письма и выделяет несколько видов дисграфии: артикутяторно-акустическую, акустическую, дисграфию на почве на нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую и оптическую.

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия, обусловлена отражением неправильного произношения на письме через опору на некорректное проговаривание. В устной речи ребёнок заменяет или пропускает звуки, что приводит к аналогичным ошибкам в письме. Чаще всего наблюдается у детей с дизартрией, ринолалией и дислалией полиморфного характера. Характерными заменами являются парные звонкие и глухие согласные, лабиализованные гласные, сонорные, свистящие и шипящие, а также аффрикаты.

2. Акустическая дисграфия проявляется в заменах букв соответствующим фонетически близким звукам, при правильном произношении этих звуков в устной речи. Чаще всего заменяются согласные аффрикаты и их компоненты. Этот вид дисграфии, также характеризуется неправильным обозначением мягкости согласных и частыми заменами гласных, даже в ударном положении. В тяжелых случаях могут смешиваться буквы обозначающие далёкие артикулярные и акустические звуки.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза обусловлена, несформированностью различных форм языкового анализа и синтеза (слогового, фонематического), это приводит к искажениям структуры слова и предложения в письменной речи. Наиболее распространенными

ошибками являются, пропуски и добавление букв и частей слов, также слитное или раздельное написание слов и приставок.

4. Аграмматическая дисграфия проявляется в связи с несформированностью грамматического строя речи. Нарушена способность к морфологическим и синтаксическим обобщениям. Проявление данного вида дисграфии происходит на уровнях речи. Отмечается нарушения на уровне слова, а именно искажение морфологической структуры слов. На уровне предложения, происходит изменение предложных конструкций. В письменных работах, наблюдается нарушение целостности текста, отсутствует последовательность в написании.

5. Оптическая дисграфия обусловлена несформированностью зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. Проявляется в заменах и искажениях букв, сходных по оптическим признакам, а также в зеркальном написании букв. Чаще всего встречается у детей с недостаточным развитием зрительного восприятия и моторных функций [9].

Далее рассмотрим классификацию других стран мира. Классификация речевых нарушений в Европе и США, отличается от принятой в нашей стране. Главной особенностью является то, что специалисты, занимающиеся речевыми нарушениями, имеют медицинское образование и классификация, принятая в данных странах, является медицинской. При исследование речевых нарушений специалисты применяют два подхода: синдромологический и нозологический.

В США и странах Европы особое место отводится изучению процесса коммуникации и в особенности ее проблемам. В связи с этим обучение организовано в рамках дисциплины «Наука о коммуникациях и расстройствах» [9].

На сегодняшний день в странах Европы и Америке, выделено четыре группы расстройств:

1. Расстройство артикуляции (Articulation Disorders)

– Фонематические нарушения (Phonetic Disorders): включают ошибки в произношении отдельных звуков или их комбинаций;

– Фонологические нарушения (Phonological Disorders): связаны с нарушением системы звуковых единиц языка, что приводит к систематическим заменам, искажениям или опущениям звуков;

2. Расстройство плавности речи (Fluency Disorders)

– Заикание (Stuttering): характеризуется повторением звуков, слогов или слов, а также блокировкой речи;

– Клаттеринг (Cluttering): проявляется в быстром темпе речи с частыми нарушениями плавности и связанности высказывания;

3. Расстройствами голоса (Voice Disorders)

– Нарушение высоты голоса (Disorders of Pitch): включает отклонения от нормального диапазона голоса;

– Прерывание высоты голоса (Pitch Breaks): характеризуется внезапными изменениями высоты голоса;

– Нарушение силы голоса (Disorders of Intensity): включает дисфонию (ослабление голоса) и афонию (отсутствие голоса);

– Нарушение темпа голоса (Disorders of Voice Quality): связано с изменениями в тембральных характеристиках голоса;

4. Языковые расстройства (Language Disorders)

– Афазия (Aphasia): нарушение способности понимать и использовать язык, вызванное поражением центральной нервной системы;

– Дисфазия (Dyslexia): нарушение способности к обучению чтению и письму;

– Специфические расстройства языкового развития (Specific Language Impairment): нарушения, не связанные с интеллектуальным или сенсорными дефицитами, проявляется в трудностях усвоения языка;

– Задержка языкового развития (Delayed Language Development): отставание в развитии языковых навыков по сравнению с возрастными нормами [9].

В Соединенных Штатах Америки, изучением нарушений речи занимается специальная организация под названием Американская ассоциация изучения речи, языка и слуха.

На сегодня в Америке утверждена двухуровневая система классификации речевых нарушений, которая включает в себя задержку и отклонение языкового развития.

Основанием для классификации речевых нарушений в США служит проявляющийся у ребенка синдром, на его основании происходит постановка диагноза.

Рассмотрим на примере афазии, как происходит постановка диагнозов. При анализе симптомов, проявляющихся при афазии, выявляются такие как, ошибки артикуляции, нарушенный ритм речи и особенности силы голоса, но главным симптомом при постановке диагноза считается языковое расстройство. В связи с выявленными симптомами афазия относится к IV категории речевых нарушений.

Но, нельзя не отметить, что принятая классификация не включает в себя такие нарушения как дисграфия и дислексия.

В странах Европы выделены две категории речевых нарушений: нарушение вербальной коммуникации и нарушения письменной речи [9].

Нарушение коммуникаций вербального характера подразделяют на врожденные и приобретенные.

Врожденные нарушения вербальной коммуникации включают:

– Алалию – отсутствие или недоразвитие речи при сохранном слухе;
– Дислалию – нарушение звукопроизношения;
– Аграмматизм – нарушение грамматического строя речи;
– Нарушение письма и чтения.

Приобретенные нарушения вербальной коммуникации могут возникать в различные возрастные периоды и подразделяются на:

– Импрессивные нарушения речи, связанные с расстройством восприятия речи (например, при нарушениях слуха);

– Центральные нарушения речи, обусловленные поражением центральных отделов речедвигательного анализатора (например, агнозия, апраксия, афазия);

– Экспрессивные нарушения речи, характеризуются расстройством воспроизведения речи (например, дизартрия, ринолалия, нарушение голоса);

– Реактивные нарушения речи, возникающие в ответ на психотравмирующие ситуации (например, мутизм, заикание, полтерн).

Эти категории позволяют систематизировать речевые нарушения для более точного определения их природы и выбора методов коррекционной работы.

В Северной Америке и Европе, продолжается процесс развития и уточнения классификации речеязыковых нарушений. В каждой стране существуют уникальные подходы и практики в данной области [9].

1.3. Причины нарушений письма и условия их компенсации

В последние десятилетия наблюдается устойчивый рост числа детей с различными речевыми нарушениями. Эта проблема, озадачивает не только родителей, но и специалистов в области медицины, педагогики и коррекционной педагогики. Раннее выявление причин и временных рамок возникновения речевых нарушений, критически важно для своевременного и эффективного подбора методов лечения и коррекционной работы [2].

Научные исследования указывают на то, что речевые нарушения возникают под воздействием комплекса внешних и внутренних

неблагоприятных факторов. Эти факторы могут действовать изолированно или в сочетании, приводя к разнообразным формам речевых расстройств [23].

М.Е. Хватцев в 1920 году исследовал причины нарушений речи, разделив их на эндогенные (внутренние) и экзогенные (внешние), подчеркивая их тесную взаимосвязь. Он также классифицировал причины на органические, функциональные, социально-психологические и психоневрологические.

Органические причины включают поражения или недоразвитие, возникшее в пренатальный, перинатальный или постнатальный периоды, а также различные органические нарушения периферического речевого аппарата. М.Е. Хватцев разделял органические причины, на центральные и периферические: центральные связаны с поражениями мозга, а периферические – с нарушениями органов слуха, расщеплением нёба и другими изменениями артикуляционного аппарата.

Функциональные причины нарушений речи М.Е. Хватцев связывал с нарушениями состояния процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе, опираясь на учения И.П. Павлова.

Социально-психологические причины включают неблагоприятные влияния окружающей среды, такие как педагогическая запущенность и гиперопека. Психоневрологические причины охватывают умственную отсталость, нарушение памяти, внимания и другие расстройства психики.

Экзогенно-органические факторы, включающие неблагоприятные воздействия на центральную нервную систему и организм в целом, широко распространены. В перинатальной патологии, особенно при родовых травмах и асфиксии, наблюдаются наиболее тяжелые нарушения речи. Внутриутробные поражения мозга, вызванные вирусными заболеваниями, лекарственными препаратами, радиацией, алкоголизмом и курением, также приводят к значительны речевым расстройствам [44, 45].

Е.А. Яструбинская, выделяет несколько причин стойких нарушений письма и чтения. Эти причины можно разделить на две основные группы: социально-экономические и психофизические [49].

К социально-экономическим причинам относятся:

1. Неготовность к школе

Недостаточная подготовка ребенка к школьному обучению, включая отсутствие необходимых навыков и знаний, может привести к трудностям в освоении письма и чтения;

2. Нерегулярное обучение

Непостоянство в обучении, частые перерывы или нерегулярные занятия могут негативно сказаться на развитии навыков письма и чтения;

3. Недостаток внимания к развитию ребёнка

Отсутствие должного внимания и заботы со стороны родителей и других взрослых может привести к отставанию в развитии когнитивных функций, необходимых для успешного обучения;

4. Двуязычие

Изучение нескольких языков одновременно может создать дополнительную нагрузку на мозг ребенка, что может привести к трудностям в овладении письмом и чтением на одном из языков.

5. Неправильная речь окружающих

Неправильная речь родителей, педагогов или сверстников может стать причиной формирования неправильных речевых привычек и, как следствие, трудностей в письме и чтении;

6. Неблагоприятные семейные обстановка

Конфликты, недостаток эмоциональной поддержки или другие неблагоприятные условия в семье могут негативно влиять на психическое состояние ребёнка и его способность к обучению [49].

Психофизические причины:

1. Нарушение мозговой деятельности

Органические повреждения мозга, такие как травмы, инфекции или наследственные заболевания, могут влиять на функционирование речевых и когнитивных центров, что приводит к нарушениям письма и речи;

2. Проблемы с вниманием и памятью

Недостаток внимания, проблемы с концентрацией и памятью могут затруднять усвоение и запоминание информации, необходимой для письма и чтения;

3. Зрительные и моторные трудности

Нарушение зрения или моторики, такие как косоглазие, проблемы с мелкой моторикой или мышечная гипотония, могут мешать правильному написанию букв и слов;

4. Несформированность фонематического восприятия и слуха

Проблемы с восприятием и различением звуков речи могут затруднять понимание и правильное произношение слов, что негативно сказывается на процессе письма и чтения;

5. Отставание лексико-грамматического развития

Недостаточное развитие словарного запаса и грамматических навыков может затруднять понимание и построение предложений, что также влияет на письмо и чтение [49].

Важно помнить, что эти причины могут действовать в комплексе. Например, ребенок из социально неблагополучной семьи с нарушениями мозговой деятельности может столкнуться с наибольшими трудностями в обучении письму и чтению.

Для успешного преодоления нарушений письма и чтения необходимо учитывать как внутренние, так и внешние условия.

Внутренние условия:

– Высокий уровень развития когнитивных функций;
– Хорошее здоровье;
– Высокая мотивация.

Внешние условия:

– Благоприятная социально – экономическая обстановка;
– Поддержка со стороны семьи и школы;
– Наличие качественных образовательных программ и методик.

Таким образом, комплексный подход к профилактике и коррекции нарушений письма и чтения, учитывающий как внутренние, так и внешние факторы, может значительно повысить эффективность обучения и улучшить качество жизни детей с такими трудностями [49].

ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента

Нарушение письма у младших школьников является самой распространенной формой патологии речи, данная патология по данным разных авторов, наблюдается у 10 – 30% обучающихся начальной школы. (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова) [13, 20, 37].

Цель исследования: выявить причину и определить к какому виду дисграфии относятся те или иные специфические ошибки в письменных работах младших школьников.

Задачи:

1. Подбор методик диагностики для выявления дисграфических ошибок в письменных работах учащихся;

2. На основании проведенной диагностик выяснить причину дисграфии и определить ее вид.

В логопедической практике существуют несколько критериев, которые свидетельствуют о наличии у школьника нарушения письма.

Первый критерий связан с несоблюдением в письменных работах учащихся, фонетического принципа правописания, в его основе лежит звуковой (фонематический) анализ речи.

Второй критерий диагностики нарушения письма – это частотность специфических ошибок в письменных работах.

Стойкость ошибок, является третьим критерием, специфические ошибки проявляются во всех письменных работах ученика на протяжении длительного времени [12].

Исследование проводилось с учащимися четырех параллелей вторых, третьих и четвертых классов МБОУ СОШ с. Бессоновка. Были изучены

письменные работы учащихся каждого из класса, среди которых было выбрано по 10 учеников из каждой параллели.

Для изучения специфических нарушений письма был проведен анализа рабочих тетрадей учащихся вторых, третьих и четвертых классов русскому языку, а также тетради для контрольных работ. Дисграфические ошибки были изучены в разных видах письменных работ учащихся: списывании, диктанте, изложении, сочинении.

Для анализа специфических ошибок на письме младших школьников, решено было использовать, методики Т.В. Ахутиной и О.Б. Иншаковой [3].

После анализа рабочих тетрадей и тетрадей для контрольных работ по русскому языку у учащихся были выявлены специфические ошибки. В работах учащихся наблюдались разнообразные специфические ошибки, количество которых варьировало.

2.2. Анализ результатов обследования письма у младших школьников

Исследование письменной речи младших школьников, полученных в процессе целенаправленного школьного обучения, осуществлялось с помощью специально подобранных для этой процедуры методов выявления дисграфических ошибок.

В результате анализа работ учащихся вторых, третьих и четвертых классов выявленные следующие специфические ошибки, которые представлены в таблицах.

В таблице 1 представлен результат исследования дисграфических ошибок в письменных работах учащихся второго класса.

Исследование показало, что среди ошибок в письменных работах у учащихся (8 из 10 детей) преобладают ошибки связанные с искажением структуры слова (гусята – гусёнки), а также дети допускали ошибки в

изменениях падежных окончаний («темный ночь» – тёмная ночь). Исходя из характера ошибок можно сделать вывод, что это аграмматическая дисграфия.

Таблица 1

Дисграфические ошибки учащихся второго класса

Вид дисграфии	Специфические ошибки	Количество детей
Артикуляторно-акустическая дисграфия	– замены и пропуски букв, аналогичные нарушенным звукам в устной речи.	2
Акустическая дисграфия	– замены гласны в ударном положении.	3
Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза	– пропуски гласных и согласных; – добавление букв.	5
Аграмматическая дисграфия	– искажение морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов; – изменение падежных окончаний.	8
Оптическая дисграфия	– зеркальное написание букв; – пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент.	3

Далее, следуют специфические ошибки (у 5 из 10 детей), которые указывают на дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Наиболее распространёнными специфическими ошибкой в письменных

работах учеников, являлись пропуски гласных и согласных букв, а также наблюдалось, у небольшого числа учащихся добавление букв [30].

Пропуск гласных букв происходил, как в безударном («мроз» – мороз, «псуда» – посуда, «дерво» – дерево), так и в ударном положении (втер – ветер, «рмка» – рамка, «мльчик» – мальчик). Учащиеся пропускали гласные буквы, как в начале («гонь» – огонь), середине («зма» – зима, «срда» – среда, «дври» – двери) и конце слова («синя» – синяя, «больша» – большая, «плавающи» – плавающие).

В словах со стечением согласных букв, учащиеся допустили наибольшее количество ошибок, данное положение оказалось наиболее сложным для анализа («варежи» – варежки, «дузья» – друзья, «мадший» – младший), но также встречались ошибки и при отсутствии стечений («маиа» – малина, «маина» – машина, «гаета» – газета).

Наименее распространенными ошибками учеников второго класса оказались ошибки (у 2 детей из 10), указывающие на артикуляторно-акустическая дисграфию. Замены и пропуски букв, аналогичные нарушенным звукам в устной речи, также наблюдались в письменных работах учащихся.

Специфические ошибки трёх учащихся указывают на оптическую дисграфию. В письменных работах учеников присутствовали пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент [31]. Большинство ошибок прослеживалось, при написании первого элемента буквы. Учащиеся при написании данного элемента не верно писали количество аналогичных элементов («мистя» – листья, «момоток» – молоток).

Замены гласных в ударном положении в письменных работах детей указывает на акустическую дисграфию (норед – наряд)

В таблице 2 представлен результат исследования дисграфических ошибок в письменных работах учащихся третьего класса.

В анализе письменных работ третьих классов выявил, что частыми специфическими ошибками оказались ошибки, указывающие на неумение

учащихся работать с текстом, а именно выделять предложения из текста (у 5 из 10 детей).

Таблица 2

Дисграфические ошибки учащихся третьего класса

Вид дисграфии	Специфические ошибки	Количество детей
Артикуляторно-акустическая дисграфия	– нарушение обозначения мягкости на письме; – замена парной гласной.	2
Акустическая дисграфия		0
Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза	– в слитном написании слов; – раздельное написание слова.	4
Аграмматическая дисграфия	– отсутствие заглавной буквы; – отсутствие точки в конце предложения; – изменение падежных окончаний; – нарушении предложных конструкций; – нарушении согласования.	5
Оптическая дисграфия	– зеркальное написание букв.	2

Преобладающими специфическими ошибками в диктантах детей, являлось отсутствие точки и заглавной буквы в предложении. В письменных работах, прослеживалось отсутствие обозначения конца предложения, предложения объединялись в одно. Также, следует обратить внимание, что некоторые учащиеся выделяли границу предложения ставя точку в конце

предложения, но пропускали заглавную букву в его начале, а написание нового предложения начинали со строчной буквы. Указанные выше, специфические ошибки характерные для аграмматической дисграфии. Также нельзя не отметить, что были выявлены ошибки в изменение падежных окончаний (голубая небо), а также в работах обнаружено нарушения согласования слов и предложных конструкций.

Школьники допускали пропуск мягкого знака при обозначении мягкости согласных («колоколчик» – колокольчик).

В письменных работах учащихся была выявлена специфическая ошибка, замены гласной второго ряда парной ей гласной первого ряда (пырог – пирог, вуга – вьюга). Ошибки, допускаемые детьми, указывают на артикуляторно-акустическую дисграфию.

Следующей большой группой (у 4 из 10 детей) специфических ошибок в работах школьников стали ошибки, указывающие на дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В письменных работах учащихся присутствовали многочисленные ошибки, связанные с нарушением границы слов в предложении, что свидетельствует о неспособности определить окончание слова (слитно и раздельное написание слова).

Зеркальное написание букв, которое указывает на оптическую дисграфию, было выявлено лишь у 2 учеников из 10. Тенденция к Зеркальность написания наблюдалась строчных букв таких как г, э, с и прописных букв З,Э,Ё,С («Зли» – Ели, «Эолнце» – Солнце, «Ема» – Зима, «Эила» – Сила).

В таблице 3 представлен результат исследования дисграфических ошибок в письменных работах учащихся четвертого класса.

Проанализировав работы учащихся четвертых классов, были сделаны следующие выводы, что преобладающими видами дисграфии являются дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза и аграмматическая дисграфия (у 6 из 10 детей). Учащимися были допущены следующие ошибки, указывающие на данные виды дисграфии.

Во-первых, это отсутствие или неуместное написание детьми заглавной буквы, а также отсутствие точки в конце предложения.

Во-вторых, на уровне самостоятельного письма (изложения и сочинения) у детей обнаружены перестановка слов в предложении и перестановка логических элементов текста.

Таблица 3

Дисграфические ошибки учащихся четвертого класса

Вид дисграфии	Специфические ошибки	Количество детей
Артикуляторно-акустическая дисграфия	– неправильном обозначении мягкости согласных на письме в следствии нарушения дифференциации твердых и мягких согласных.	1
Акустическая дисграфия	– смешения согласных.	3
Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза	– перестановка слов в предложении; – перестановка логических элементов текста (на уровне самостоятельного письма).	6
Аграмматическая дисграфия	– отсутствие и неуместное написание заглавной буквы; отсутствие точки в конце предложения; – нарушение согласования существительного с прилагательным и числе и роде.	6
Оптическая дисграфия	– не различает вверх – низ, левое – правое пространство.	1

Только в работах одного ребенка выявлено нарушение пространственных представлений. Ребенок не различает вверх – низ, левое –

правое пространство, пишет посередине тетрадного листа. Такая специфическая ошибка характерна для оптической дисграфии.

При самостоятельном письме, также в работе учащегося было выявлено, нарушение дифференциации твердых и мягких согласных, в следствии которого школьник не верно обозначает мягкость согласных на письме («бюкет» – букет, «ярбуз» – арбуз), а также для работ ребенка характерен пропуск мягкого знака в словах. Данные ошибки указывают на один из видов дисграфии артикуляторно-акустическую.

Специфические ошибки в письменных работах учащихся, такие как смешивание согласных букв свидетельствуют, о наличии у учащихся акустической дисграфии. Учащиеся допускали ошибки в смешении парных глухих и звонких согласных в слове («свонок» – звонок, «шарв» – шарф, «капина» – кабина, «вота» – вода).

С целью выявления специфических ошибок письма у учащихся младшей школы, а также для дальнейшего определения направлений и содержания логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи было проведено исследование состояния и письменной речи учеников из вторых, третьих, четвертых классов из каждого класса было отобрано по 10 детей.

В таблице 4 отражены данные по специфическим ошибкам учащихся каждого из классов, соответствующие по каждому виду дисграфии.

Анализ исследования показал, что преобладающими видом дисграфии во всех классах является аграмматическая дисграфия. В письменных работах учащихся третьих и четвертых классов, преобладали специфические ошибки на уровне предложении, отсутствие точки и заглавной буквы. Во втором классе же дети допускали ошибки на уровне слова, искажение структуры слова (гусята – гусёнки) и изменение падежных окончаний («темный ночь» – тёмная ночь). Но, нельзя не отметить, что количество специфических ошибок уменьшается по мере изучения школьной программы.

Таблица 4

Специфические ошибки младших школьников

Вид дисграфии	2 класс	3 класс	4 класс
Артикуляторно-акустическая дисграфия	2	2	1
Акустическая дисграфия	3	0	3
Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза	5	4	6
Аграмматическая дисграфия	8	5	6
Оптическая дисграфия	3	2	1

Далее следует дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Для учащихся второго класс преобладающими ошибками стали пропуски гласных и согласных букв в слове. Анализ письменных работ учеников третьего класса, свидетельствует об изменении ошибок, было выявлено слитное и раздельное написание слов в предложении. В четвертом классе при изучении самостоятельных письменных работ специфические ошибки, проявились на уровне предложения и работы с текстом.

Оптическая дисграфия имела примерно одинаковое проявление в каждом из классов. Исходя из данных таблицы количество учащихся с данным видом дисграфии уменьшилось к окончанию детьми начальной школы.

В письменных работах учащихся второго класса присутствовали пропуски элементов, включающих одинаковый элемент, в третьем классе было выявлено зеркальное написание букв, в четвертом классе обнаружено нарушение пространственных представлений.

Специфическими ошибками характерными для артикуляторно-акустической дисграфии, которые проявились в каждом из классов является смешивание согласных и гласных букв.

Акустическая дисграфия не была выявлена у учеников третьего класса, но у учеников вторых и четвертых классов проявилась в равной степени. Частой специфической ошибкой в самостоятельных работах учеников каждого из классов оказалась смешение парных глухих и звонких согласных в сильной позиции в слове.

Но, согласно данным исследования в письменных работах учеников присутствовал не один вид дисграфии. У детей была выявлена оптическая дисграфия с элементами дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза, школьники имели акустическую дисграфию с элементами аграмматической [40].

Анализ письменных работ показал, что наиболее распространенной проблемой учащихся начальных классов является бедность словарного запаса, также было выявлено нарушение пространственных представлений. Состояние фонематического слухи, анализа и синтеза, также являются проблемной для учащихся. В связи с этим, было решено провести дополнительные тесты для определения более точного маршрута коррекции [47].

Задания дополнительных тестов, было решено разделить на несколько разделов. Разделы диагностики был направлен на выявление особенностей:

1. Зрительно-пространственное восприятие;
2. Дифференциации слухо-произносительной стороны речи;
3. Языковой анализ и синтез;
4. Процесса письма.

Диагностика сформированности зрительно-пространственных представлений направлено на оценку умения школьников понимать и использовать вербальные средства для обозначения пространства в устной речи.

Задание 1. «Животное и дерево».

Целью данного задания является выявить уровень способности ориентироваться на листе бумаги, т.е. учащимся предлагается соотнести расположение животных и дерева, использую предлоги.

Педагог предлагает посмотреть на картинку и ответить на вопросы:

1) Кто находится на дереве?

2) Кто находится перед деревом?

3)Кто находится за деревом?

4) Кто смотрит из-за дерева?

5) Кто двигается к дереву?

6)Что ты видишь под деревом?

7) Где растет гриб?

8)Куда ползет улитка?

9) Куда идет кот?

10)Кто смотрит из дупла?

11) Где находится ёжик?

12) Где прячется волк?»

Задание 2 «Повтори».

Данное задание направлено на определение уровня умении ориентироваться на листе бумаги, учащимся предлагается соотнести расположение предметов по горизонтальной и вертикальной оси листа.

Учащимся необходимо прочитать внимательно и выполнить следующую инструкцию педагога:

1) В верхнем левом углу листа нарисуйте круг, в нижнем правом углу листа напишите букву «Ш», в центре листа напишите букву «А», в верхнем правом углу нарисуйте треугольник, в нижнем левом углу нарисуйте прямоугольник. Над буквой «А» нарисуйте квадрат, под буквой «А» напишите букву «С».

2) В правом нижнем углу нарисуйте круг, в верхнем правом углу – прямоугольник, в верхнем левом углу – квадрат. В центре листа нарисуйте

большой круг, в его центре напишите букву «Д», выше напишите букву «С», ниже круга напишите букву «Л», справа – букву «В», слева – букву «Я».

Задание 3. «Алфавит»

Задание выявляет способность определять последовательность предметов при ориентировке в линейной последовательности. Школьникам предлагается соотнести буквы алфавита относительно друг друга.

Логопед говорит детям о том, что перед вами буквы алфавита и вам нужно определить расположение букв относительно друг друга:

1) Какая в этом ряду самая правая буква?

2) Какая в этом ряду самая левая буква?

3) Перечисли все буквы, которые расположены левее буквы П.

4) Какая буква находится правее О?

5) Сколько букв в этом ряду расположено правее буквы Р?

Для диагностики дифференциации слухо-произносительной стороны речи были использованы следующие задания:

Задание 1. «Найди отличия»

Данное задание направлено на определение способностей учащихся различать фонемы русского языка. Фонемы – это минимальные звуковые единицы языка, которые различают слова. Для диагностики данной способности, было решено использовать слова-квазиомонимы, которые отличаются одной фонемой.

Педагог показывает учащимся картинку с изображением предмета и просит учеников назвать изображенный предмет, а затем указать на вторую картинку с изображением слова-квазиомонима. Например, «Покажи на какой картинки нарисован дуб, а на какой зуб».

Примеры слов-квазиомонимов:

- уточка – удочка;
- дрова – трава;
- ваза – вата;
- бочка – почка;

– мишка – мышка.

Задание 2. «Повтори звуки»

Целью данного задания является повторение слогов с оппозиционными звуками.

Педагог предлагает детям поиграть в игру, говорит о том, что нужно внимательно слушать, чтобы потом повторить слоги, которые он произносил.

Например: са – ша – са, ша – са – ша, са – ца – са, ца – са – ца, ча – тя –ча, тя – ча – тя, ча – ща – ча, ча – ша – ча.

Задание 3. «Звуковые домики»

Данное диагностическое задание направлено на определение способностей учащихся различать звуки, выделять их из слов, а также определять их последовательность.

Задание выполняется самостоятельно на карточках, на которых написаны слова. Ученикам необходимо определить первое и последнее согласное в слове, а также посчитать количество звуков и указать их последовательность в словах.

Примеры слов для выполнения задания:

- выделить первое согласное из слов: чайник, тапки, варежки, палка, вода;
- выделить последнее согласное из слов: лимон, водоворот, сироп, компот, грач;
- определить последовательность звуков в словах: рыба, лапа, вата, шина, рама;
- определить количество звуков в словах: кит, бык, ваза, батон, банка.

Следующими рассмотрим диагностические задания для определения уровня сформированности языкового анализа и синтеза.

Задание 1. «Посчитай сколько?»

Задание направлено на выявление умений учащихся делить слова на слоги.

При выполнении задания используются карточки с изображениями предметов с разным слоговым составом слова. Учащимся необходимо определить количество слогов в слове, а затем разгруппировать. Например, «яблоко» – два слога, «груша» – три слога, их нужно распределить в разные группы.

Задание 2. «Кто первый?»

Учащимся при выполнении данного задания, необходимо определить первый слог в слове.

Педагог раздает ученикам карточки с изображением предметов. Говорит, что необходимо внимательно посмотреть на изображение предмета, вспомнить его название, записать слово и определить первый слог. Например, в слове «машина» – первый слог «ма», в слове «школа» первый слог – «шко».

Задание 3. «Конструктор»

Целью данного задание является, исследование способностей учащихся к конструированию предложения из предложенных слов.

Логопед предлагает учащимся послушать слова: мама, любить, дочка. Затем спрашивает у детей, можно ли составить из этих слов понятное по смыслу предложение (Мама любит дочку). После ответов детей, педагог предлагает письменно выполнить задания с другими словами.

Например:

– Ребята, гулять, лес;
– Мама, сливы, купить, дочка;
– Малыш, бабушка, коляска, укладывать.

Последним завершающим разделом диагностики являлась изучение процесса письма. Для определения уровня сформированности данного навыка использовались разные виды письма: списывание с печатного и рукописного текста, а также диктант.

Ниже представлены примеры текстов по каждому виду письма.

Диктант

Лето

Коротка летняя ночь. Заиграл первый луч солнца. Подул ветерок. Зашелестели листики. Всюду проснулась жизнь. На зелёный лужок прилетели пчёлы. Жужжат, торопятся к цветам мохнатые шмели.

К лесной опушке слетаются птицы. Звенят в воздухе их радостные песенки. Прибегают на полянку лесные зверьки. Слышны разные звуки, шорохи, голоса. Вот белочка в рыжей шубке сделала лёгкий прыжок и оказалась на вершине сосенки. Ёжик пробежал в своё жилище. Хлопочут усердные воробьи.

Списывание с печатного текста

Мышь-малютка

Мышь-малютка – самый маленький грызун в лесу. Весит он всего несколько граммов. Шёрстка у него коричневая, глазки чёрные, грудка белая. Мышка-малютка ловко лазает по высоким стеблям, листьям, кустам. В высокой траве зверёк сплетает из травинок чудесное гнёздышко-шалашик. Оно подвешено на стебельке высоко над землёй. Не страшен мышке ветер и мороз. Утеплила она гнёздышко внутри мягкими былинками. Скоро там появятся крошечные мышата.

Списывание с рукописного текста

Енот

Живёт енот в дупле, а ночью бродит по болотам, берегам речек и озёр. Шёрстка у него длинная и густая. На хвостике окраска кольцами то светлее, то темнее. На морде шерсть чёрная с белой оторочкой. Поймает енот лягушку, рака, мышь, ящерицу и сначала пополощет их в воде. За это прозвали его енотом-полоскуном. Енот и жёлуди, и орехи, и ягоды тоже моет. Заодно и лапки помоет перед едой.

На основании проведенной диагностики были выделены уровни выполнения заданий, каждого из разделов.

Высокий уровень выполнения, 5 баллов – учащийся выполняет задания самостоятельно, без ошибок;

Уровень выполнения выше среднего, 4 балла – учащийся выполнил большую часть заданий правильно, самостоятельно нашел и исправил собственные ошибки;

Средний уровень выполнения, 3 балла – учащийся выполняет задания прибегая к помощи взрослого, через уточняющие вопросы;

Уровень выполнения ниже среднего, 2 балла – учащемуся требуется постоянная помощь взрослого при выполнении задания;

Низкий уровень выполнения, 1 балл – учащийся не способен выполнить задание, за помощью не обращается.

Ниже описаны результаты исследования, каждого из разделов.

Таблица 5

Результаты исследования сформированности зрительно-пространственных представлений (в баллах)

Ребёнок по списку	Раздел 1		
	Номер задания		
	1	2	3
1	4	4	3
2	2	2	1
3	4	2	3
4	3	2	2
5	4	4	3
6	3	2	2
7	2	3	3
8	4	3	1
9	2	2	1
10	3	2	3

Проанализировав данные таблицы 5, можно сделать следующие выводы.

С первым заданием из раздела, 40% – учеников справились с уровнем выполнения выше среднего, 30% – учеников справились с заданием с уровнем средним и ниже среднего.

Целью данного задания выявить уровень способности ориентироваться на листе бумаги, можно сделать вывод, что ученики не плохо ориентируются на листе бумаги.

Со вторым заданием, цель которого определение уровня умении не только ориентироваться на листе бумаги, а также умение соотнести расположение предметов по горизонтальной и вертикальной оси листа. Учащиеся справились хуже, 60% детей показали уровень выполнения ниже среднего и лишь только 20% учащихся – уровень выше среднего, средний же уровень выполнения показали также 20% учащихся.

При анализе третьего задания у 30% учеников был выявлен низкий уровень выполнения. В задании учащимся предлагалось соотнести буквы алфавита относительно друг друга. У 50% учеников выявлен средний уровень выполнения задания и у 20% учеников показатель выполнения задания ниже среднего.

Таким образом, можно сделать вывод, что при составлении плана коррекции особое внимание нужно обратить на формирование способностей ориентироваться как на листе бумаги, так и в пространстве. Также необходимо добавить задания для формирования способности ориентироваться в собственном теле.

Проанализировав данные таблицы 6, были сделаны следующие выводы, что для данного раздела характерен уровень выполнения ниже среднего. В первом задании для 50% учеников был характерен данный показатель, во втором задании для 60% и в третьем задании 20% учеником. Хотя низкий уровень выполнения во втором разделе показали 20% учеников при выполнении третьего задания.

Таблица 6

Результаты исследования сформированности дифференциации слухо-произносительной стороны речи (в баллах)

Ребёнок по списку	Раздел 2		
	Номер задания		
	1	2	3
1	4	3	4
2	3	2	3
3	2	2	1
4	4	2	4
5	2	3	2
6	3	2	3
7	2	2	2
8	3	3	3
9	3	1	1
10	3	2	3

Как видно из таблицы, лишь 20% учащихся успешно справились с дифференциацией фонем в слова-квазиомонимах.

У 60% (6 учеников) возникли проблемы с повторение слогов с оппозиционными звуками при выполнении второго задания.

С диагностическими заданиями, направленными на определение способностей различать фонемы в словах, ученики показали низкий уровень выполнения. В связи с проблематичностью, вызванной у учеников данными заданиями, в программу коррекции необходимо включить задания для формирования умений различать фонемы в словах, а также развивать способности определять количество и последовательность звуков в словах.

Таблица 7 отражает данные, полученные при изучении языкового анализа и синтеза. Следует отметить, что наивысший показатель уровня выполнения задания школьники показали во втором задании. 50% учеников справились с заданием с уровнем выполнения выше среднего и 50% учащихся со средним уровнем выполнения задания. Следовательно, учащиеся хорошо умеют определять первый слог в слове.

Таблица 7

Результаты исследования сформированности языкового анализа и синтеза (в баллах)

Ребёнок по списку	Раздел 3		
	Номер задания		
	1	2	3
1	3	4	4
2	2	3	2
3	3	4	2
4	2	3	2
5	2	4	2
6	2	3	4
7	3	4	2
8	2	3	1
9	2	4	2
10	2	3	1

Анализ первого задания показал, что школьники теряются при подсчете количества слогов в слове. 70% учеников справились с заданием с уровнем выполнения ниже среднего и всего лишь 30% учеников показали средний уровень выполнения.

Третье задание также как и второе, вызвало у детей затруднение в выполнении. Следует отметить, что всего лишь 20% учеников справились с заданием с уровнем выполнения выше среднего, 60% школьников показали уровень выполнения ниже среднего. Следовательно, умение учащихся конструировать предложение из предложенных слов развито слабо.

Анализ письменных работ выявил следующие особенности. Большая часть работ была выполнена с множественными исправлениями.

Следует отметить, что в 40 % работ были выявлены оптические ошибки (например: дупле – «бупле», окраска – «окриска»). Вероятнее всего, причиной данных ошибок является несформированность зрительно-пространственных представлений, так как были выявлены трудности в ориентировки в пространстве.

Последним завершающим разделом диагностики являлась изучение процесса письма. Для определения уровня сформированности навыка было использовано: списывание с печатного и рукописного текста, а также диктант.

При изучении письменных работ школьников, были выявлены ошибки связанные с неспособностью различать и воспринимать звуки речи (80%). Учащиеся заменяли и смешивали глухие и звонкие согласные, а также твердые и мягкие. Например, выявленные замены глухих – звонких: д – т (ветерок – «ведерок», птицы– «пдицы»), г – к (голоса – «колоса», легкий – «лекий»), ж – ш (слышны – «слыжны», прыжок – «прышок»); замены свистящих – шипящих: ш – с (шубке – «субке», шалашик – «саласик»), ж – з (живёт – «зивёт», жёлуди – «зёлуди»). На основании проведенного исследования, следует отметить, что у учеников уровень сформированности фонематической дифференциации не высок и требует коррекции.

Ошибки группы языкового анализа и синтеза, оказались самыми многочисленными и составили 90%. Подавляющее большинство ошибок в письменных работах учащихся, указало на трудности выделения предложения из текста. Ученики начинали записывать предложение со строчной буквы вместо заглавной. Во многих работах отсутствовали точки в конце предложений. Также были выявлены пропуски слогов, а также букв (лягушка – гушка, прозвали – прозва, бело, мышки, озё, мягки). Присутствие в письменных работах учащихся, данных ошибок указывает на низкий уровень сформированности фонематического анализа и синтеза слов. Согласно, проведенному исследованию, уровень сформированности языкового анализа и синтеза, является низким и нуждается дальнейшей работе.

Таким образом, выявленные дисграфические ошибки, позволяют сделать следующий вывод. Самые распространенные ошибки показала группа языкового анализа и синтеза 90%, за ними следуют ошибки нарушенного фонематического восприятия (80%). Оптические ошибки составляют 40% и

находятся на последнем месте среди всех выявленных дисграфических ошибок у учеников.

После проведения дополнительных тестов учащимся было рекомендовано пройти ПМПК для определения образовательной программы и коррекционного маршрута. Все учащиеся, которым было рекомендовано пройти ПМПК, принесли заключения, в которых были отражены специальные образовательные условия по обучению и воспитанию. Всем рекомендована адаптированная образовательная программа начального образования (Вариант 7.1.)

Рассмотрим, более подробно особенности нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития.

Задержка психического развития (ЗПР) – это состояние, при котором психическое развитие ребенка отстает от возрастной нормы [27].

Исследования показывают, что у детей с ЗПР часто встречаются нарушения письма, которые проявляются в различных формах.

Главная причина нарушений письма у детей с ЗПР связана с несформированностью фонематических процессов, таких как фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез. Эти процессы включают способность различать звуки речи, выделять их в составе слова и правильно воспроизводить на письме [28].

Также нарушения письма могут быть вызваны недостаточной сформированностью лексико-грамматического строя речи, это затрудняет понимание и использование грамматических конструкций. Низкая познавательная активность также играет важную роль, так как она влияет на способность ребенка усваивать и применять правила письма [22].

Исследования показали, что ошибки в письме у детей с ЗПР можно разделить на несколько групп:

Ошибки, связанные с недостаточностью фонематического восприятия, такие как:

– замены букв, обозначающих близкие фонемы: дети часто путают звонкие и глухие согласные, свистящие и шипящие, особенно африкаты. Например: «ходидь» – «ходить», «шапка» – «чашка»;

– неправильное обозначение мягкости согласных: дети часто заменяют гласные на письме для обозначения мягкости согласных. Например, «палчик» – «пальчик», «луди» – «люди», «Лоша» – «Лёша»;

– смешивание твердых и мягких согласных: дети испытывают трудности при различении твердых и мягких звуков, что приводит к ошибкам в обозначении мягкости на письме [22].

Ошибки, связанные с несформированностью фонематического анализа:

– искажение звукобуквенной структуры слова: это наиболее распространенная группа ошибок. К ним относятся пропуски гласных и согласных, добавление букв, перестановки букв и пропуски слогов;

– пропуски гласных: дети чаще всего пропускают безударные гласные в прямом открытом слоге. Например, «ншли» – «нашли», «сдели» – «сидели»;

– пропуск слогов: дети могут пропускать целые слоги в словах. Например, «вес» – «весна»;

– добавление букв: часто наблюдаются персеверации, когда ребенок повторяет одну и ту же букву несколько раз. Например, «ММаша», «зайкуу».

Ошибки, связанные с несформированностью анализа структуры отдельного предложения:

– пропуск слов: дети часто пропускают слова в предложении, что делает текст нечитаемым;

– слитное и раздельное написание слов: дети могут писать слова слитно или раздельно, не учитывая их границы;

– ошибки в употреблении служебных слов: дети могут неправильно использовать предлоги, союзы и частицы, что также затрудняет понимание текста.

Ошибки, связанные с неумением выделять предложения из текста:

– отсутствие точки в конце предложения: дети могут не ставить точку в конце предложения или ставить ее только в конце диктанта;

– неправильное начало нового предложения: дети могут начать новое предложение с маленькой буквы или писать его с новой строки, но не ставить точку;

– смешение предложений: дети могут не видеть границ между предложениями, что приводит к их слиянию [48].

В письменных работах детей с ЗПР можно часто встретить ошибки, связанные с нарушением фонематического восприятия. Дети не способны дифференцировать фонемы языка, что влияет на целостность восприятия структуры слова [42].

А также, у детей с ЗПР наблюдаются синкретичность мышления, что затрудняет расчленение текста на отдельные предложения и выделение их из общего потока речи. Это приводит к ошибкам в построении и структурировании текста [35].

Нарушение письма у младших школьников с ЗПР являются распространенными явлениями. Они связаны с недостаточной сформированностью фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи и познавательной активностью. Ошибки в письме у таких детей разнообразны и могут проявляться на разных уровнях: от искажений звукобуквенной структуры слова до нарушения целостности текста. Понимание механизмов этих ошибок помогает разработать эффективные методы коррекции и поддержки детей с ЗПР. Все это доказывает необходимость поиска дальнейших путей и направлений коррекционно-развивающей и логопедической работы [36].

ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Теоретическое обоснование логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников в условиях инклюзивного образования

Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 обеспечивает бесплатное и доступное образование для всех детей, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. Государство гарантирует создание специальных условий для обучения таких детей [43].

В законе «Об образовании в РФ» указано, что «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий».

Также в статье 44 закона «Об образовании в РФ» прописываются права и обязанности родителей (законных представителей) детей. Согласно статье, родители имеют право выбирать форму получения образования и форму обучения для своих детей до завершения получения ими основного общего образования. При этом учитывается мнение ребенка и, при наличии, рекомендации ПМПК [43].

Родители имеют право знакомиться с содержанием образовательных программ, используемыми методами обучения и воспитания, а также с применяемыми образовательными технологиями. Они также имеют право получать информацию об успеваемости своих детей.

Кроме того, родители имеют право защищать права и законные интересы обучающихся, включая участие в обследовании детей ПМПК. Родители могут присутствовать при обсуждении результатов обследования и

рекомендаций, вносить свои предложения и высказывать мнение относительно условий для организации обучения и воспитания детей.

Статус «ребенок с ОВЗ» присваивается детям, которые нуждаются в специальных условиях обучения из-за ограниченных возможностей здоровья. Это решение принимает психолого-медико-педагогическая комиссия. В основном этот статус получают дети с тяжелыми нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития или умственной отсталостью.

Получение статуса «ребенок с ОВЗ» означает, что для ребенка разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут, который учитывает его особенности и потребности. Это может включать адаптивные программы обучения, специальные учебные материалы, технические средства обучения, а также дополнительные занятия с логопедом, дефектологом, психологом [43].

Важно помнить, что статус «ребенок с ОВЗ» не является постоянным и может быть изменен при изменении состояния здоровья ребенка. Если наблюдается положительная динамика в развитии, ребенок может быть переведен на более общие условия обучения или его статус может быть снят. Однако для этого необходимо повторное прохождение ПМПК, которая подтвердит изменение состояния здоровья и возможность перехода на обычные условия обучения.

Автоматическое подтверждение статуса при переходе в школу без повторного прохождения ПМПК не предусмотрено. Это связано с тем, что за время обучения в школе состояние здоровья ребенка может измениться, и необходимо убедиться, что он по-прежнему нуждается в специальных условиях обучения.

Статус ОВЗ в школьном возрасте дает право на:

– Бесплатные коррекционно-развивающие занятия с логопедом, психологом, специальными педагогами;

– Индивидуальный подход и упрощенную систему оценивания;

– Выбор формы государственной итоговой аттестации: упрощенная или тестовая;

– Бесплатное двухразовое питание;

– Защиту от дисциплинарных взысканий;

– Выбор адаптированной программы обучения;

– Конфиденциальность информации о здоровье [43].

Новый закон о высшем образовании вводит ряд вводит ряд льгот и преференций для абитуриентов, направленных на обеспечение равных возможностей и поддержку социально уязвимых категорий граждан.

Во-первых, победители олимпиад и спортивных соревнований получают право поступить в вузы без вступительных испытаний. Это стимулирует талантливых молодых людей к участию в интеллектуальных и спортивных состязаниях, а также дает возможность сразу поступить в престижные учебные заведения.

Во-вторых, дети-инвалиды, инвалиды I и II групп и другие категории граждан, такие как дети-сироты, дети из неполных семей и дети с инвалидностью, имеют право на прием в вузы в пределах установленной квоты. Для этого им необходимо успешно пройти вступительные испытания.

Кроме того, дети-инвалиды и другие социально уязвимые категории граждан могут поступить на подготовительные отделения вузов за счет бюджета. Это позволяет им лучше подготовиться к поступлению и повысить свои шансы на успешное зачисление.

Также предусмотрены льготы для абитуриентов из многодетных семей, семей с низким доходом из социально уязвимых групп. Это включает в себя возможность получения дополнительных баллов при поступлении, предоставление стипендий и другие формы материальной поддержки.

Эти меры направлены на создание более справедливой и инклюзивной системы высшего образования, которая позволяет каждому абитуриенту, независимо от социального статуса, получить качественное образование и реализовать свой потенциал.

Необходимо отметить, что с 01.03.2025 вступают в силу изменения в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», касающиеся обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Законопроект принят 23.07.24 в последнем чтении.

Рассмотрим основные изменения, внесенные в законопроект:

– категорию ОВЗ «Умственно-отсталые» переименовали в «нарушение интеллекта»;

– дополнили ст.28 – обязанности Образовательной организации в части создания специальных условий для получения образования обучающимися с ОВЗ;

– дополнили ст. 41 – основания для обучения на дому;

– дополнили ст.42 – оказание помощи Образовательным организациям, реализующим АОП ДО, Центром психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи;

– дополнили ст.48 – обязанности и ответственность педагогических работников в части реализации АОП ДО;

– дополнили ст.79 – получение образования обучающимися с ОВЗ [43].

Варианты АООП конкретизируют условия получения образования для всех категорий обучающихся с ОВЗ (для глухих, слабослышащих, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами).

Если у ребенка нет нарушений, а его ограниченные возможности здоровья обусловлены умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), он получает образование в соответствии с ФГОС УО (ИН). Рекомендованная программа шифруется как «Пр.1599, вар.1» – обучающиеся с легкой умственной отсталостью, «Пр.1599, вар.2» – СИПР (умеренная умственная отсталость и более тяжелые степени).

Во всех остальных случаях рекомендованная АООП шифруется обозначенным для нарушения кодом и указанием после точки варианта АООП [43].

Варианты АООП НОО глухих обучающихся:

Вариант 1.1. АООП НОО*:* предназначен для образования глухих детей (со слуховыми аппаратами и/или имплантами, которые достигают к моменту поступления в школу уровня развития, в том числе и речевого), близкого возрастной норме, имеют положительный опыт общения со сверстниками.

Вариант 1.2. АООП НОО: обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для глухих обучающихся, имеющих задержку психического развития.

Вариант 1.3. АООП НОО: обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для глухих обучающихся, имеющих интеллектуальные нарушения (легкую умственную отсталость).

Вариант 1.4. АООП НОО предполагает, что глухой обучающийся с умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой, тяжелыми и множественными нарушениями развития).

Варианты АООП НОО слабослышащих и позднооглохших обучающихся:

Вариант 2.1. АООП НОО*:* предназначена для слабослышащих и позднооглохших обучающихся, которые достигают к моменту поступления в школу уровня развития, близкого возрастной норме, имеют положительный опыт общения со сверстниками, понимают обращенную к ним устную речь, их собственная речь внятная и понятная для окружающих.

Вариант 2.2. АООП НОО: рекомендуется обучающимся, уровень психического развития которых отстает от возрастной нормы (но не достигает степени умственной отсталости), а также в случаях если они плохо понимают обращенную к ним речь, говорят малопонятно для окружающих, опыт общения со слышащими сверстниками отсутствует (достаточно одного из этих условий).

Вариант 2.3. АООП НОО: обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для слабослышащих обучающихся, имеющих интеллектуальные нарушения (снижение интеллекта до уровня легкой умственной отсталости).

Варианты АООП НОО слепых обучающихся:

Вариант 3.1. АООП НОО: предназначен для слепых обучающихся, которые достигают к моменту поступления в школу уровня общего развития, полностью соответствующего требованиям, предъявляемым к уровню развития обучающихся, поступающих в школу, и у которых развиты компенсаторные способы деятельности, необходимые для систематического обучения.

Вариант 3.2. АООП НОО: предназначен для слепых обучающихся, которые, не достигли на момент поступления в школу достаточного уровня развития компенсаторных способов деятельности, необходимые для систематического обучения, но при этом имеют достаточно большие потенциальные возможности.

Вариант 3.3. АООП НОО: предполагает, что слепой обучающийся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями слепых сверстников, не имеющих дополнительные ограничения по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки.

Вариант 3.4. АООП НОО: предполагает, что слепой обучающийся с умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой, ТМНР) получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями слепых сверстников, не имеющих дополнительные ограничения по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки.

Варианты АООП НОО слабовидящих обучающихся:

Вариант 4.1. АООП НОО: предназначен для слабовидящих, которые достигают к моменту поступления в школу уровня общего развития, полностью соответствующего требованиям, предъявляемым к уровню развития обучающихся, поступающих в школу, и у которых развиты компенсаторные способы деятельности.

Вариант 4.2. АООП НОО: предназначен для слабовидящих обучающихся, которые не смогли достичь к моменту поступления в школу уровня общего развития, полностью соответствующего требованиям, предъявляемым к уровню развития обучающихся, поступающих в школу, не достигли на момент поступления в школу достаточного уровня развития компенсаторных способов деятельности, необходимые для систематического обучения, но при этом имеют достаточно большие потенциальные возможности.

Вариант 4.3. АООП НОО: предполагает, что слабовидящий обучающийся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями слабовидящих сверстников, не имеющих дополнительных ограничений по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки.

Варианты АООП НОО обучающихся с тяжелыми нарушениями речи:

Вариант 5.1. АООП НОО: предполагает, что обучающийся с ТНР получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения образованию сверстников с нормальным речевым развитием, находясь в их среде и в те же сроки обучения.

Вариант 5.2. АООП НОО: предполагает, что обучающийся с ТНР получает образование, соответствующее по конечным достижениям с образованием сверстников, не имеющих нарушений речевого развития, но в более пролонгированные календарные сроки, находясь в среде сверстников с

речевыми нарушениями и сходными образовательными потребностями или в условиях общего образовательного потока (в отдельных классах).

Варианты АООП НОО обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата:

Вариант 6.1. АООП НОО: предназначен для обучающихся с НОДА, которые достигают к моменту поступления в школу уровня развития, в том числе и речевого, близкого возрастной норме, имеют положительный опыт общения со сверстниками.

Вариант 6.2. АООП НОО: обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, имеющих задержку психического развития.

Вариант 6.3. АООП НОО: обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, имеющих интеллектуальные нарушения (снижение интеллекта до уровня легкой умственной отсталости).

Вариант 6.4. АООП НОО: предполагает, что обучающийся с ТМНР в соответствии с уровнем развития интеллекта получает образование по АООП, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников с НОДА, не имеющих дополнительные ограничения. На основе АООП организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (СИПР), учитывающую специфические образовательные потребности обучающегося с ТМНР.

Варианты АООП НОО обучающихся с задержкой психического развития:

Вариант 7.1. АООП НОО: предполагает, что обучающийся с ЗПР получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения образованию обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, в те же сроки обучения (1 – 4 классы)

Вариант 7.2. АООП НОО: предполагает, что обучающийся с ЗПР получает образование, сопоставимое по итоговым достижениям к моменту завершения обучения с образованием обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья.

Варианты АООП НОО обучающихся с расстройствами аутистического спектра:

Вариант 8.1. АООП НОО: предполагает, что обучающийся с РАС получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения образованию сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, находясь в их среде и в те же сроки обучения (1 – 4 классы).

Вариант 8.2. АООП НОО: обучающийся с РАС получает образование, сопоставимое по конечным достижениям с образованием сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки.

Вариант 8.3. АООП НОО*:* предполагает обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с расстройствами аутистического спектра, имеющих интеллектуальные нарушения.

Вариант 8.4. АООП НОО: предполагает, что обучающийся с РАС, осложненными умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой, тяжелыми и множественными нарушениями развития) получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих дополнительных ограничений по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки [43].

Логопедическая работа по коррекции дисграфии строится на основе анализа механизмов и форм нарушения письменной речи. Основные направления включают устранение недостатков в звукопроизношении, в

развитии фонематических процессов, расширение словарного запаса и формирование грамматических навыков, а также развитие связанной речи [21].

Особое внимание уделяется развитию аналитико-синтетической деятельности, слухового и пространственного восприятия памяти, мышления и двигательной сферы. Полученные в ходе логопедических занятий навыки устной речи закрепляются с помощью письменных упражнений.

Дисграфия часто проявляется у младших школьников, поэтому коррекцией занимается логопед и психолог. Логопед разрабатывает задания необходимые для коррекции нарушений, а психолог помогает ребенку справиться с трудностями в общении и преодолеть негативное отношение со стороны сверстников [5, 14].

Рассмотрим методику коррекции дисграфии И.Н. Садовниковой. Данная методика включает несколько направлений работы, направленных на устранение нарушений письменной речи [39].

В методике, в первую очередь, уделяется особое внимание развитию зрительно-пространственных представлений, а также не остаются и без внимания временные представления. Фонематическое восприятие и звуковой анализ слов, также рассматривается в методике в первую очередь, автор аргументирует это тем, что анализ необходим для восприятия звуков речи [12].

Методика затрагивает тему обогащения словаря, как количественные, так и качественные его показатели. Одним из важнейших компонентов методики является развитие фразовой речи учащихся. Учащиеся знакомятся с синонимами, антонимами и омонимами.

Методика написана в соответствии с программой по русскому языку первых, вторых, третьих классов. На основании программы выстраиваются логопедические занятия, определяются темы и содержание занятий [39].

Методика Л.Н. Ефименковой для коррекции письменной речи у детей основана на системном анализе нарушений и формировании языкового чутья.

Она включает несколько этапов:

Для первого класса:

– формирование лексического запаса;

– развитие синтаксических и грамматических навыков;

– связная речь, слого-звуковой анализ.

Для второго и третьего классов (при дисграфии):

– дифференциация гласных и согласных звуков.

Коррекционная работа требует комплексного подхода специалистов и специализированной помощи в школьном логопункте [12].

Коррекционно-развивающая работа логопеда может быть построена в соответствии с методическими рекомендациями А.В. Ястребовой [50]. Этот подход направлен на комплексное развитие речевой системы детей, включая коррекцию и профилактику речевых нарушений. Основная цель заключается в совершенствовании устной и письменной речи, развитии речемыслительной деятельности и формировании предпосылок для успешного обучения.

Работа логопеда включает несколько этапов, каждый из которых ориентирован на решение конкретных задач.

На первом этапе проводится коррекция звуковой стороны речи, что предполагает развитие фонематического восприятия, устранение дефектов звукопроизношения, формирование навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слов, а также закрепление звукобуквенных связей.

Второй этап направлен на развитие лексико-грамматических навыков, что включает уточнение значения слов, обогащение словарного запаса, совершенствование словообразования и грамматического оформления связной речи. Особое внимание уделяется формированию синтаксических конструкций и моделей различных синтаксических структур.

Третий этап направлен на развитие связной речи, что предполагает совершенствование умений и навыков построение связных высказываний, программирования смысловой структуры, установление связности и последовательности изложения, а также отбора языковых средств.

В рамках коррекционно-развивающей работы логопед решает ряд задач, направленных на развитие речемыслительной активности, самостоятельности, учебных умений и коммуникативных навыков. Особое внимание уделяется предупреждению или устранению дисграфии, функциональной неграмотности и других нарушений, связанных с речевой деятельностью [50].

Профилактика дисграфии требует комплексного подхода, включающего целенаправленное развитие высших психических функций, необходимых для успешного освоения процессов письма и чтения. Особое внимание уделяется развитию сенсорных функций, пространственных представлений, слуховых и зрительных дифференцировок, конструктивного праксиса и графомоторных навыков [17].

Важным аспектом является своевременная коррекция нарушений письменной речи, включая фонетические, фонетико-фонематические и общее недоразвитие речи.

3.2. Содержание логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников в условиях инклюзивного образования

Исследование проводилось в МБОУ СОШ с. Бессоновка Пензенской области с детьми исследуемой группы.

Цель исследования: преодоление дисграфии, используя программу логопедического проекта «Край мой Пензенский», разработанного с учетом результатов проведенного исследования учащихся вторых, третьих и четвертых классов.

В Федеральном Государственном образовательном стандарте начального общего образования одним из психолого-педагогических условий для успешной реализации программы является использование в образовательном процессе форм и методов работы с детьми, соответствующих их индивидуальным особенностям [15]. На сегодняшний день логопедическое

занятие, является традиционной формой обучения детей в стенах современной школы. Логопедическое занятие направлено на выявление и преодоление нарушений письменной речи учащихся. Но, не следует забывать, что кроме традиционных методов обучения, становятся популярными и новые нетрадиционные формы работы с детьми. К таким новым не традиционным формам относятся: кружки, проекты, мастер – классы [24].

В условиях реформирования системы отечественного образования в педагогической науке и практике происходит обращение к методу проектов. В результате чего усиливается его роль, расширяется круг и меняются способы применения, что позволяет говорить о нем как об инновационном методе, который в отношении измененных условий организации и осуществления учебно-воспитательного процесса обеспечит высокие показатели качества образования [16].

Но, нельзя забывать и о том, что для повышения эффективности коррекционной логопедической работы необходим комплексный подход, т. е. привлечение к решению проблемы родителей ребёнка, учителя начальных классов, психолога [18].

Как, описано выше на основании проведенной диагностики, были сделаны выводы, что большая часть учащихся с выявленной дисграфией, на основании ПМПК имеют заключение, в котором указан диагноз, задержка психического развития. Данным детям необходимо обучение по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (Вариант 7.1.)

Одним из основных показателей умственного и речевого развития школьника служит богатство его словарного запаса, умение правильно, связно и эмоционально выражать свои мысли. Чем богаче активный словарный запас учащегося, тем содержательнее и красочнее его устная и письменная речь.

Как известно, особенно большие трудности у учеников с задержкой психического развития вызывает овладение навыками словообразования, т. к.

они не умеют использовать приставки и суффиксы для образования новых слов, не осознают сходства однокоренных слов.

Как описано выше, после проведения дополнительных тестов и последующего анализа всем учащимся была рекомендована адаптированная образовательная программа начального образования (Вариант 7.1.). Исходя из этого рассмотрим, задания для формирования навыков по заявленным ранее четырем разделам:

1. Зрительно-пространственное восприятие;
2. Дифференциации слухо-произносительной стороны речи;
3. Языковой анализ и синтез;
4. Процесса письма [23].

Рассмотрим варианта заданий, которые можно использовать для формирования зрительно-пространственное восприятие.

В данном разделе было решено включить задания, необходимые для формирования умения ориентироваться в собственном теле, так как дети с ЗПР затрудняются в определении правой и левой стороны собственного тела.

Задание 1. «Части тела»

Логопед приглашает к себе одного из учеником и просит его помочь с выполнением задания. Педагог дает ученику карточки, на которых написано какую часть тела нужно показать, например, правая рука. Но самое главное, что с начало нужно показать, а лишь только потом прочитать, что написано в карточке. Остальные дети соглашаются или опровергают правильность выполнения.

Задание 2. «Будь внимателен»

Данное задание направлено не только на умение ориентироваться в собственном теле, но и на ориентировку в пространстве.

Логопед раздает детям наборы геометрических фигур, отличающихся по виду, размеру и цвету. Учащиеся раскладывают фигуры самостоятельно в произвольном порядке. Логопед дает детям инструкцию, например:

– большой желтый квадрат закройте левой рукой;

– левой рукой возьмите красный треугольник и поднимите вверх;

– на правую сторону стола положите все треугольники и круги, а на левую прямоугольники и квадраты.

Задание 3. «Раскрась правильно»

Данное задание на целено на формирование навыка ориентировке на листе бумаге.

Ученикам предлагается внимательно, рассмотреть серию рисунков представленном на одном листе. Логопед, спрашивает учащихся, что не так с рисунками и в какой части листа? Учащиеся отвечают. Например, не хватает части солнца, вверху справа, его нужно дорисовать или внизу слева не раскрашено дерево. После ответов, учащиеся приступают к выполнению задания.

Также были разработаны задания направленные на формирование дифференциации слухо-произносительной стороны речи, целью которых является дифференциация звуков. Благодаря данным заданиям дети разовьют умение различать смешиваемые звуки и правильно употреблять их в собственной речи.

Задание 1. «Придумай слово».

Педагог предлагает детям послушать произносимые им слова, а затем просит придумать похожие по звучанию слова.

Например: (лиса – оса; шишка – мышка)

Задание 2. «Лишнее слово».

Педагог произносит несколько слов четко, ребенку необходимо назвать слово, которое отличается от других по звучанию.

Например: котенок – жеребенок- котенок -котенок; мост – мост – рост – мост.

Для слуховой дифференциации возможно использование, комплекса заданий таких как «Звук и буква» на индивидуальных занятиях. Рассмотрим на примере звуков [С] и [Ш].

Ребенок выполняет инструкцию логопеда, после произнесения слов с данными звуками нужно поднять нужную букву С или Ш.

Возможно предложить ребенку придумать слоги со звуками [С] и [Ш], а также преобразовать слоги, заменяя звук [С] звуком [Ш] и наоборот. СИ– ШИ, ША – СА, ЮШ – ЮС.

Рассмотрим варианты заданий, которые можно использовать для формирования языкового анализа и синтеза.

Задание 1. «Потерянный слог».

Целью задания является определение пропущенного слога в слове с опорой на картинки.

Для выполнения задания ученикам раздаются схемы слов и картинки. Обучающимся необходимо найти картинку, соответствующую схеме слова.

Примеры схем – слов: ___да, маши___, ба___бан, лош___, мы___.

Задание 2. «Беспорядок»

Целью задания является формирование умения составить слово из слогов.

У обучающихся на карточках в произвольном порядке написаны слоги. Педагог говорит о том, что из этих слогов нужно составить слово. Например: ли, кру, ла, си, шко, выс, па, ца, тав, ка (крупа, лисица, выставка, школа).

Задание 3. «Найди спрятанное слово»

Педагог на доске записывает предложения и предлагает ученикам найти в указанном предложении слово с определенным количеством слогов.

Например: найдите в первом предложении слово, состоящее из трех слогов, а во втором из двух.

Пример предложений:

Сегодня холодная погода. На солнышке ярко горят кружевные снежинки. На ветках дерева сидит стайка воробьев. Они громко чирикают.

Рассмотрим варианты заданий, которые можно использовать для формирования процесса письма.

Задание 1. Конструирование текста.

Данная технология обучения детей с ЗПР положительно влияет на развитие связанной письменной речи, а также формирует мотивацию к обучению.

Целью данного упражнения является анализ текста с последующим синтезом в единое целое.

Педагог предлагает прочитать учащимся текст, но текст этот не обычный, после прочтения у учащихся должно получиться слово, которое записали дети из текста. С первого раза выполнить данное задание для детей с ЗПР будет сложно. Ученикам предлагается пользоваться цветными карандашами.

Например, подчеркни то, что писала Катя, синим карандашом, а то, что писал Сережа – зеленым. Какие слова получились у детей?

Пример текста: Катя и Сережа писали слова. Катя взяла карандаш и написала букву В, а Сережа взял фломастер и написал букву Р. Катя написала букву Е, а Сережа написал букву У. Катя подошла к окну и позвала Сережу. Сережа написал букву Ч. И подошел к Кате. Когда дети сели за стол Сережа написал букву Е, а Катя – С. Потом Катя написала букву Н, а Сережа Й и К. Катя написала букву О, а Сережа, написав букву И, поставил точку. Катя тоже написала последнюю букву Й и поставила точку.

Слова, которые ученики должны будут записать после анализа – это весной и ручейки.

Задание 2. «Запиши правильно»

Целью данного задания является запись текста в правильном порядке использую для этого серию картинок с единым сюжетом.

Учащимся предлагается сюжетные опорные картинки, которые они могут использовать для составления текста самостоятельно, т.е. ученики могут установить сами последовательность событий в серии сюжетных картинок. Учащимся, которые не справляются с заданием, предлагаются сюжетные рисунки, представляющие собой картинный план этого рассказа.

Ниже представлен пример текста, но количество предложений может отличаться в зависимости от индивидуальных особенностей учеников.

Кораблик

Коля и Витя остались дома одни. Когда поделка была готова, между друзьями разгорелась ссора. Никто не хотел уступать. Мальчики захотели сделать поделку из бумаги. Поделка ребят разорвалась на части. Стыдно стало ребятам за свой поступок. Каждый тянул корабль на себя. Коля предложил сделать бумажный кораблик, и они принялись за работу.

Таким образов, задания представленные выше помогут сформировать у учащихся с ЗПР навыки зрительно-пространственного восприятия, дифференциации слухо-произносительной стороны речи, языкового анализа и синтеза, а также процесс письма.

Было решено для повышения уровня сформированности данных навыков разработать совместный педагогический проект с учителем начальных классов по краеведению под названием «Край мой Пензенский», в который будут включены задания, разработанные учителем – логопедом необходимые для коррекции дисграфии у детей с задержкой психического развития вторых, третьих и четвертых классов.

Целью проекта: совместная разработка рабочей программы для учителя начальных классов по предупреждению дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития.

Выделены следующие задачи проекта:

− совместная оценка уровня речевого развития у младших школьников;

− совместное написание рабочей программы проекта «Край мой Пензенский» с опорой на адаптированную основную образовательную программу начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития начального общего образования (Вариант 7.1.) МБОУ средней общеобразовательной школы с. Бессоновка;

− совместная разработка конспектов уроков для детей с ЗПР, направленные на обогащение словаря;

− проведение интегрированных уроков по предупреждению дисграфии у детей с задержкой психического развития;

− подведение итогов и анализ, совместно проделанный работы.

Актуальность и новизна содержания проекта «Край мой Пензенский» состоит, в том, что благодаря данному проекту у детей исследуемой группы повысится интерес к занятиям с логопедом, так как на совместных занятиях с учителем будут использованы, новые формы работы. Следует отметить, на занятиях будет использован краеведческий материал, который вызовет у детей интерес к изучению истории родного края.

Как говорится в известной поговорке: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Поэтому было решено привлечь к работе над проектом и родителей учащихся. Целью привлечения родителей является помощь в организации экскурсий выходного дня. На территории нашей области существует множество учреждений культуры, где школьники могут в «живую» посмотреть на предметы из прошлого. Например, в Краеведческом музее учащиеся могут увидеть своими глазами, скелет мамонта, рассмотреть костюмы народов Пензенской области. В музее народного творчества школьникам расскажут, о умельцах нашего родного края, а также покажут их работы.

При организации занятий было решено использовать не только традиционные формы, такие как беседа, игры, но и не традиционные формы. Как было замечено, виртуальные экскурсии, вызвали у школьников наибольший интерес при изучении нового материала. Использование индивидуальных и групповых самостоятельных работ, подготовка коротких сообщений каждым школьником, проведение конференции по окончанию изученной темы, помогло учащимся стать более самостоятельными.

Программа проекта «Край мой Пензенский», включает в себя огромное количество разнообразных тем для изучения, в связи с этим не обошлось без интеграции с изучаемыми предметами: окружающий мир, литературное чтение, русский язык. Интеграция с таким предметом, как окружающий мир

происходит при изучении раздела «Природа Пензенской области», где ученики знакомятся с особенностями климатических условий области, природными зонами и их особенностями.

Программа проекта разработана с учетом принципа индивидуализации, согласно данному принципу главным при организации воспитания и обучения детей является построение программы занятий с учетом их возрастных, индивидуально-типологических, психофизиологических особенностей. Изучение начинается с ближайшего окружения детей, а именно их дом, школа, улица на которой они живут, затем происходит увеличение радиуса изучаемых тем, они уже выходят за пределы родного села и района. Это позволяет детям постепенно изучать материал, не перегружая излишней информацией. Также при написании программы проекта был учтен и принцип преемственности в изучения краеведческого материала. Темы занятий в каждом из классов повторяются, но каждый раз они становятся информативнее. Например, если в первом классе школьники изучают растения, растущие рядом с домом или школой, то к четвертому классу они могут исследовать флору всего региона.

Учебно-тематический план представлен в приложении 1, в нем расписаны темы занятий каждого класса.

Содержание программа второго класса направлено, не только на краеведение родного края, но и на патриотическое воспитание школьников. Поэтому первым, что начинают изучать ученики второго класса, это малая родина, то есть село, в котором они живут. Знакомство с малой родиной способствует формированию и воспитанию любви к родному дому, семье, школе. Также программа содержит и практическую часть. При изучении тема «Мой адрес», школьники учатся определять свой адрес или адрес других зданий, например аптека, поликлиника, магазин.

Особое внимание при изучении данной темы обращается на обучение учеников этикету поведения в разных жизненных ситуациях, на опасность взаимодействий с недобропорядочными взрослыми. Школьники знакомятся с профессиями взрослых.

Следующий разделом, изучаемым во втором классе, является раздел «Природа родного края». При изучении природы Пензенской области используется огромное количество видеоматериалов, чтобы школьники своими глазами могли увидеть и оценить красоту, и уникальность родной природы. Изучение темы природы, было выбрано не случайно, главной целью, которая должна быть достигнута по окончанию изучения данного раздела это приобщение школьников к бережному отношению к природе.

В программу третьего класса, было решено по мимо краеведческого материала, включить темы, способствующие воспитанию нравственных качеств личности.

Литературное и художественно наследие Пензенского края, главный раздел, изучаемый в третьем классе. При изучении данного раздела учащиеся знакомятся с творчеством выдающихся поэтом, писателей и художников Пензенского края. Главной целью раздела, является не только расширение знаний о поэтах писателях и художниках, прославивших наш край, но и воспитание чувства гордости за своих земляков.

Целью программы четвертого класса является изучение истории возникновения родного села и истории Пензенской области. В разделе рассматривается история возникновения названия села, история возникновений традиций народов села, народные промыслы и другие исторические факты. Тема «История Пензенской области» включает в себя наиболее интересные занятия для учащихся – это история возникновения области. Разработана серия занятий «Как Пензенская губерния, стала Пензенской областью».

Исходя из содержания программы проекта для каждого класса были разработаны упражнения по каждому из разделов ранее заявленных.

Рассмотрим упражнения, реализуемые в рамках проекта по формированию зрительно-пространственных представлений.

Задание 1. «Народные инструменты»

Цель: развитие слухового внимания, умения ориентироваться в пространстве.

Одной из тем изучаемых в рамках проекта является «Народное творчество Пензенского края». Учитель начальных классов, рассказывает детям о необычных музыкальных инструментах и показывает их – глиняную свистульку из села Абашево, колокольчик, погремушку, трещотку, деревянные ложки, которые мастерили предки. Педагог предлагает послушать, как они звучат и оценить разницу в звуках, каждого из инструментов. После знакомства с материалом урока, логопед предлагает поиграть в игру.

На экране проектора появляется слайд, на котором изображены в хаотичном порядке народные музыкальные инструменты. Педагог называет инструмент, а учащиеся должны назвать в какой части экрана находится инструмент.

Например: Назовите, где находится балалайка?

Что находится в центре?

Что находится в низу с право?

Задание 2. «Внимание, звуки вокруг нас!»

Данное упражнение направлено на формирование фонематического восприятия и ориентировке в собственных частях тела.

Логопед говорит, о том, что будет произносить звуки в различном порядке и просит выполнить следующую инструкцию, если учащиеся услышат гласный звук нужно поднять правую руку, а левую если услышат согласны звук.

Пример ряда звуков: [а], [р], [о], [т], [р], [с], [у], [р], [в], [е], [к], [и], [с], [в], [ю], [я], [р], [б], [з], [р], [ц], [ж].

Задание 3. «Карта Пензенской области»

Неотъемлемой частью в изучении Пензенского края, является знакомство с административной картой Пензенской области. Данная тема посвящена изучению названий районов и районных центров нашей области.

Также особенностям промышленности и сельского хозяйства, каждого из районов.

Тему «Карта Пензенской области», было решено использовать для формирования зрительно-пространственных представлений учеников. Учащимся предлагалось показать район на карте области и рассказать в какой части карты он находится.

Например: Никольский район Пензенской области находится справа вверху. Тамалинский район находится внизу слева. В центре находится Пензенский район.

Задания, направленные на формирование слухо-произносительной дифференциации фонем.

Задание 1. «Поймай звук»

Целью данного задания является формирование слухо-произносительной дифференциации фонем, а также развитие способностей ориентировки в собственном теле.

После изучение темы «Сельское хозяйство Пензенской области», были изучены сельскохозяйственные культуры области, учащиеся знают название и написание культур, выращиваемых на территории области. Логопед предлагает поиграть, говорит о том, что ученикам нужно внимательно слушать и приготовить правую и левую руку. Это нужно для того, чтобы, когда учащиеся услышат звук [Г] подняли правую руку, а когда звук [К] левую.
Примеры слов: рожь, гречиха, овес, подсолнечник, пшеница, ячмень, лук, просу, горох, сахарная свекла, картофель.

Задание 2. «Исправь ошибки»

Данное задание направлено на формирование умения дифференцировать парные звонкий и глухие звуки в устной и письменной речи.

Работу проводится на уровне слова и предложения. Учащимся предлагается прочитать предложение и рассказать, что им показалось

странным после прочтения и что нужно сделать, чтобы получились понятные слова в предложении.

Пример предложений:

[Б] – [П]

В Бензенсой оплости выращивают бшеницу и бросо.

[Д] – [Т]

В области тлина торог сосдавляет около 4500 киллимедров.

[З] – [С]

На территории Пенсензкой области происрозтают такие деревья, как береса, зозна, тополь, ива, липа.

Следующим рассмотрим задания, направленные на формирование языкового анализа и синтеза.

На сегодняшний день особое место в изучении краеведения занимает тема «Предметы старины», это связано с тем, что современные дети не знают старинных названий предметов домашней утвари, мебели и одежды. Поэтому нами было решено использовать данную тему в нашем проекте. А именно, для упражнения для формирование языкового анализа и синтеза. Учитель и логопед на уроке предварительно объясняют школьникам и показывают картинка старинных предметов, объясняют почему они так называются. Затем логопед предлагает поиграть.

Задание 1. «Найди, где я спрятался?»

Данное задание направлено на определение места звука в слове.

Учащимся необходимо определить место звука в начала, в середине и в конце слова.

Например:

Звук [к]: крынка – макитра – сундук;

Звук [л]: лапти – платок – коромысло;

Звук [р]: рушник – корыто – самовар.

Задание 2 «Не угадай, а посчитай!», направленное на формирование звукового анализа и синтеза.

Ученикам предлагается набор слов. В словах нужно посчитать количество звуков. На первоначальном этапе было решено для успешного выполнения задания использовать карточки с написанными словами, которые лежат перед глазами ученика, но на последующих этапах задание воспринимается на слух.

Слова для задания: печь, самовар, колыбельная, кочерга, макитра, сундук, маслобойка, лапти, ухват, крынка, наличник, чугун, изба, прялка, гребень.

При изучении темы «Времена года Пензенского края», учитель и логопед обращают внимание учеников, на то какими наблюдательными был в давние времена люди и сочинили множество народных примет, для каждого времени года. Приметы помогали людям избежать неожиданностей погоды. Поэтому для лучшего знакомства с народными приметами в сочетании с коррекционной работы использовать следующее задание.

Задание 3. «Народные приметы».

Данное задание направлено на формирование умения делить слова на слоги. Учащимся необходимо прочитать народные приметы и разделить слова на слоги.

Примеры народных примет:

Если ласточки низко летают – будет дождь.

Солнечный дождь быстро пройдёт.

Снег прилипает к деревьям – к теплу.

Большая роса в мае – к урожаю огурцов.

Солнце на восходе красного цвета – к сильному ветру.

Соловей поёт всю ночь – к хорошей погоде.

Завершающими заданиями является задания по формированию процесса письма.

На данном этапе детям предлагается работа с предложением и текстами.

У детей с ЗПР затруднение вызывает обозначение границ предложений и написание предложения с заглавной буквы. В связи с этим было решено обратить особое внимание именно на данные аспекты.

Были разработаны задания, направленные на формирование процесса письма.

Задание 1. «Раздели, но не пополам».

Традиционным праздником нашей страны является праздник Масленица, поэтому в программу проекта была включена данная тема, направленная на изучение традиций праздников русского народа.

В задании используется текст, содержащий информацию о празднике, Масленица. Ученикам необходимо разделить сплошной текст на предложения. Логопед обращает внимание детей на то, что слово Масленица пишется с большой буквы, потому что является названием праздника.

Пример текста:

Праздник Масленица – это долгожданное прощание с зимой символ Масленицы соломенное чучело в последний день Масленицы чучело сжигается традиционное угощение масленицы блины.

Педагог записывает на доске короткий рассказ. Далее рассказ прочитывается с четко выделенными предложениями. После учащимся задаются вопросы необходимые для выполнения задания.

Вопросы:

Рассказ разделен на предложения?

С какой буквы, мы записывает начало предложения?

Есть ли точка в конце предложения?

После ответа на все вопросы логопед предлагает ученикам, про себя выделить первое, а затем и последующие предложения, прочитать их в слух записать в тетрадь. Записав текст, педагог просит рассказать учеников, о чем говорится в тексте.

Задание 2. «Какой по счету?»

Целью данного задания является формирование умения выписать из текста нужное по счету предложение.

В продолжении темы «Традиционные праздники нашей страны», используется для выполнения задания текст «Откуда ёлка к нам пришла?», как об одном из главных символов праздника Новый год.

Педагог предлагает учащимся выписать из текста предложение, на которое он укажет.

Пример текста:

Откуда ёлка к нам пришла?

Первая нарядная елка была установлена в 1852 году в здании вокзала Петербурга. В домах елку не ставили не украшали, а украшали лишь ворота дома можжевеловыми или сосновыми веточками. Веточки наряжали конфетами, овощами, фруктами.

Обычай украшать ёлку был перенят у жителей Германии. Они верили, что ель священна, а в ее ветвях живет «дух лесов», который является защитником правды. Кроме того, ёлка – дерево вечнозеленой, поэтому оно стало символом неувядающей молодости, бессмертия, долголетия, достоинства и верности. И развешивая на деревьях угощения - подарки, пытались задобрить этих духов.

Задание 3. «Помоги потерявшимся предложениям», ученикам нужно собрать разбросанные предложения и составить текст по смыслу. Для удобства предложения напечатаны на карточках.

Дети пошли за грибами. Лил сильный дождь. Дети укрылись в шалаше. Было жаркое лето. В лесу их застала гроза.

Представленные выше упражнения можно применять при изучении любой темы в рамках проекта «Край мой Пензенский», использую тексты по теме занятия.

3.3. Анализ полученных данных

По окончанию коррекционной работы было проведено повторное исследование, в ходе которого были использованы задания из разделов, что и при первоначальном исследовании. Повторное исследование выявило динамику в развитии учащихся, которая свидетельствует об эффективности коррекционной работы.

Анализ данных, полученных в результате повторного исследования заданий, показан на рис.1. Задания были направленны на исследование зрительно-пространственного восприятия, позволяют сделать следующие выводы.

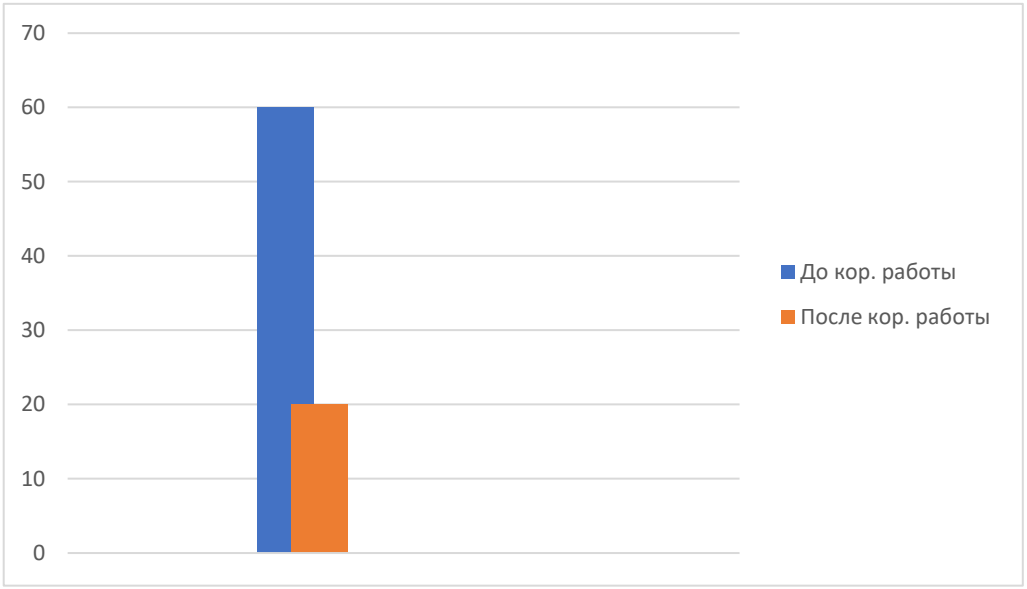


Рис.1. Изменение количества ошибок у учеников с ЗПР до и после коррекционной работы (%) при исследовании зрительно-пространственного восприятия

Способность ориентироваться на листе бумаги, а также способность соотнести расположение предметов по горизонтальной и вертикальной оси, у учащихся значительно снизилось, после проведенной коррекционной работы и составило 20%, при первичном исследовании составляло 60%. Из этого можно сделать вывод, что задания, направленные на формирование

зрительно-пространственного восприятия, оказались эффективными и результативными.

Проанализировав данные исследования заданий второго раздела, были получены следующие результаты. Результаты исследования представлены на рис. 2.

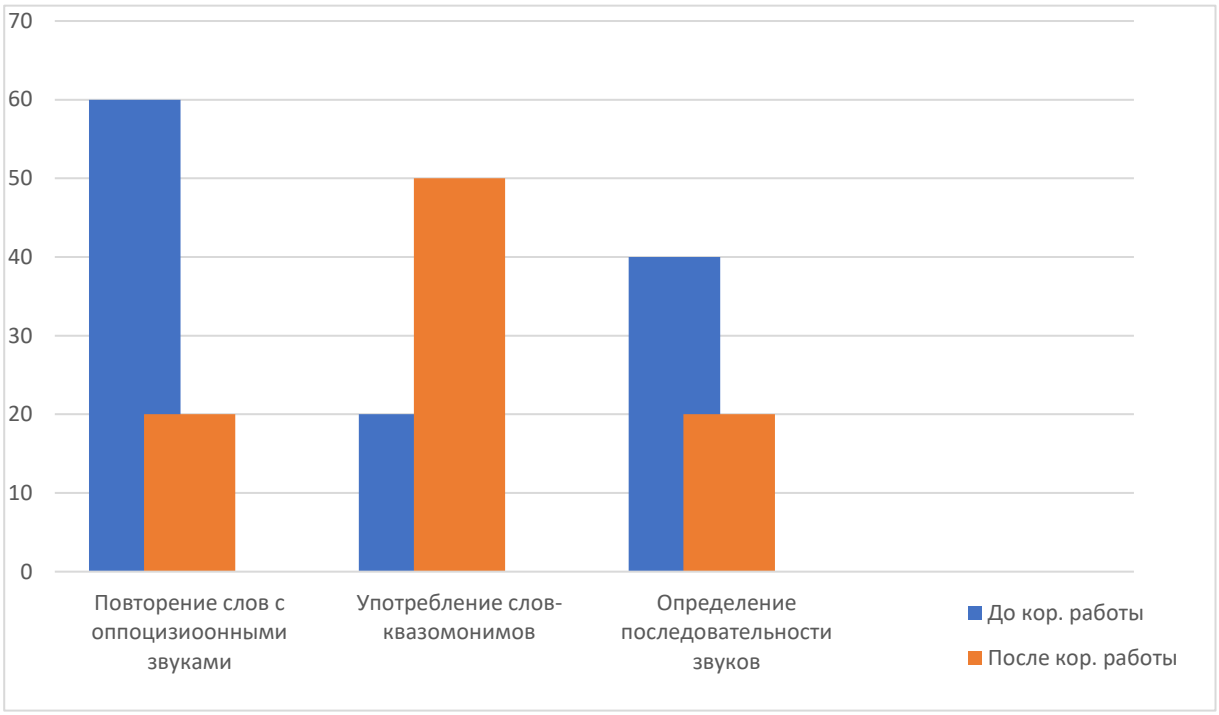


Рис.2. Изменение количества ошибок у учеников с ЗПР до и после коррекционной работы (%) при исследовании дифференциации слухо-произносительной стороны речи

Первое исследование показало, что 60% учащихся испытывают проблемы с повторением слов с оппозиционными звуками. После проведенной коррекционной работы показатели понизились и составили 20%.

Также после проведенной коррекционной работы было выявлено значительное повешение уровня способности употребления слов-квазиомонимов.

При первом исследовании успешно с данным заданием справились только 20% учащихся, при повторном исследовании показатель повысился 50%.

Следует отметить, что 40% учащихся при первоначальном исследовании показали низкий уровень выполнения задания по определению последовательности и количества звуков в словах. При анализе данных, полученных при повторном исследовании данного задания, можно отметить, что учащиеся стали успешнее стравляться с заданием, показатель составил 20%

Таким образом, результаты полученные в ходе исследования дифференциации слухо-произносительной стороны речи, говорят о том, что проведенная коррекционная работа дала хорошие результаты. Учащиеся стали допускать меньше ошибок, чем ранее, выявлено повешение показателей уровня выполнения заданий раздела.

Проанализировав данные, полученные при исследовании языкового анализа и синтеза, представленные на рис.3., можно сделать следующие выводы.

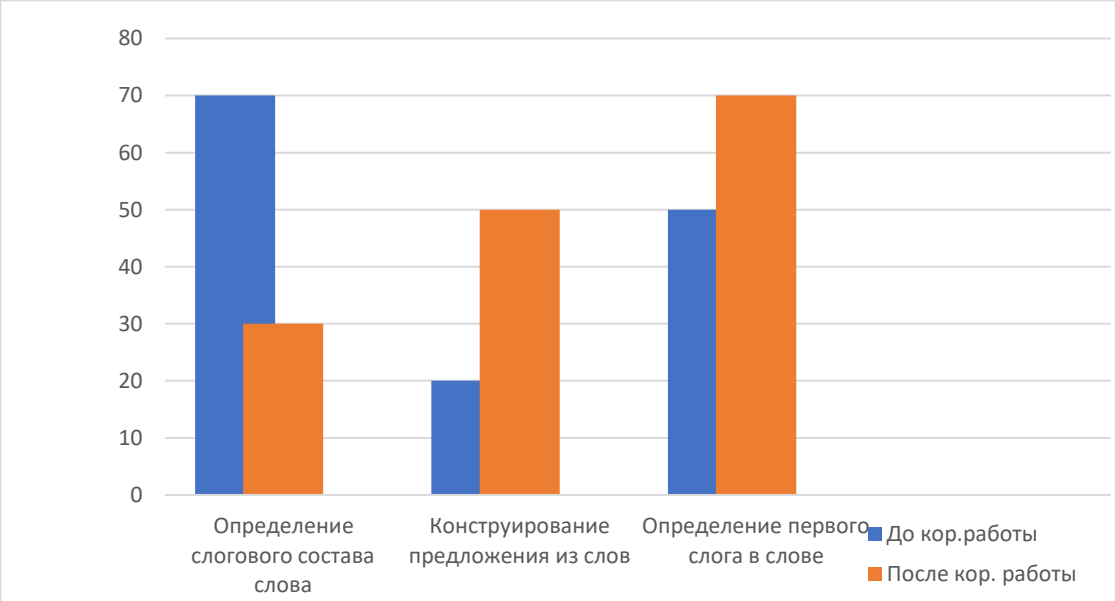


Рис. 3. Изменение количества ошибок у учеников с ЗПР до и после коррекционной работы (%) при исследовании языкового анализа и синтеза.

Повысился показатель успешности выполнения задания учащимися на определение слогового состава слова. Первоначальное исследование показало

у 70% учащихся уровень выполнения задания ниже среднего, повторное исследование выявило повышение уровня выполнения задания на 30%.

Также нельзя не отметить, что в конструировании предложений из слов учащиеся стали испытывать меньше трудностей, если раньше только 20% учащихся успешно справлялись с заданием, то после проведенной коррекционной работы показатель повысился до 50%.

С заданием на определение первого слога в слове учащиеся успешно справились и при первоначальном исследовании 50% учеников показали уровень выполнения выше среднего и 50% учеников средний уровень выполнения. Повторное исследование показало повышение уровня выполнения задания до 70%

Можно сказать, что после проведения повторного исследования количество учащихся испытывающие проблемы с несформированностью языкового анализа и синтеза сократилось, что свидетельствует о эффективности коррекционной работы.

Было проведено и повторное исследование письменных работ учащихся. Анализ письменных работ показал, что уровень аккуратности в работах учащихся остался на прежнем уровне, но нельзя не отметить, что число ошибок сократилось. Если при первичном исследовании в 40% работ были выявлены оптические ошибки, вторичное исследование показало уменьшение показателя на 10%. Ошибки, указывающие на трудности фонематического восприятия, после проведенной работы, уменьшились и составили 50%, вместо 80% ранее выявленных. Категория ошибок, указывающая на несформированность языкового анализа и синтеза, которая по результатам первого исследования была самой распространенной, также изменила свои показатели. Количество ошибок ранее обнаруженных составляло 90%, после проведенной работы составило 50%.

На рис. 4., показано изменение количества дисграфических ошибок в процентах до и после проведенной коррекционный работы.

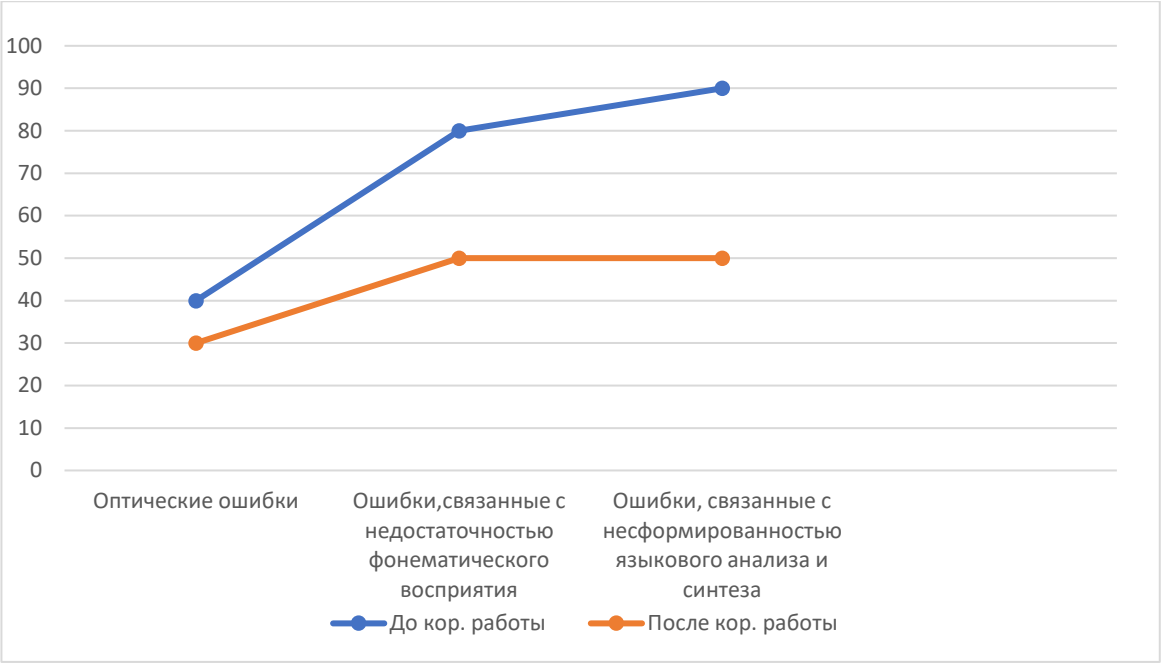


Рис. 4. Изменение количества дисграфических ошибок (%) у учеников с ЗПР до и после проведенной коррекционный работы

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проведённая коррекционная работа дала положительный результат. Учащиеся продемонстрировали уменьшение количества ошибок при выполнении заданий по каждому из исследуемых разделов. Но, данного периода времени недостаточно для полной коррекции дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития. Успешное и эффективное формирование процесса письма у младших школьников с задержкой психического развития, возможно при длительной систематической коррекционной работе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема нарушений письменной речи у младших школьников является актуальной в наше время, потому что количество детей с речевыми нарушениями неуклонно растет. Многие отечественные ученые А.Н. Корнев Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова., Т.А. Фотекова, изучая дисграфию, определяют ее как частичное специфическое нарушение процесса письма [19, 20, 25, 37].

Потребность ребенка в общении является главной мотивацией в формировании не только устной, но и письменной речи. Письменная речи младших школьников формируется при взаимодействии многих психических функций (речи, память и внимание). Недостаточная сформированность функций, важных для письма, таких как моторная координация, звукобуквенный анализ, пространственное восприятие, память внимание и концентрация, может привести к дисграфии.

Проведенной исследование у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития выявило следующие особенности в нарушении сформированности письменной речи. При анализе уровня сформированности зрительно-пространственного восприятия, было выявлено, что 30% учащихся испытывают трудности в ориентировке в пространстве. Нарушение слухо-произносительной стороны речи было зафиксировано у 50% учащихся исследуемой группа. Ученики испытывали трудности при дифференциации фонем. Для некоторых обучающихся проблемными оказались задания по языковому анализу и синтезу, трудности были отмечены у 80% учеников.

Специфические ошибки, указывающие на наличие у учеников дисграфии, были обнаружены и в письменных работах учащихся. Как отмечалось ранее, оптические ошибки при первичном исследовании составили 40%, ошибки фонематического характера – 80%, и последние, но не

по распространенности стали ошибки, связанные с языковым анализом и синтезом – 90%.

Полученные данные по способствовали возникновению идеи по созданию совместного с учителем начальных классов проекта «Край мой Пензенский». При создании программы были использованы принципы индивидуализации и преемственности учебного материала, что способствовало продуктивной коррекционной работе. Также в программу проекта был включен краеведческий материал. Главная задача краеведения – познакомиться с малой родиной, открыть новые страницы ее истории, культуры, природных богатств.

Благодаря слаженной работе учителя начальных классов и учителя-логопеда были получены хорошие результаты. Уроки, проводимые в рамках реализации проекта, повысили интерес учащихся не только к истории родного края, но, как было замечено, школьники с большими интересом выполняли и логопедические задания. Использование не традиционных форм организации занятии, например, виртуальные экскурсии, мотивировали учащихся на поиск информации самостоятельно в сети интернет. Затем ученик представлял свой видеоматериал на уроке, что способствовало развитию не только связанной речи, но и уверенности в себе.

Проведённая коррекционная работа в рамках реализации программы проекта «Край мой Пензенский», показала свою эффективность, что выразилось в значительном сокращении количества ошибок в письменной речи у детей с ЗПР. Общие показатели демонстрируют снижение ошибок почти вдвое, что подтверждает гипотезу о возможности улучшения письменной речи с помощью применения новой интегрированной формы работы – проект. Включающий в себя не только задания по коррекции дисграфических ошибок младших школьников, но и интересный краеведческий материал.

Таким образом, коррекционная работа оказала положительное влияние на состояние письменной речи детей с задержкой психического развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристова, Т.А. Коррекция нарушений письменной речи [Электронный ресурс] / Т.А. Аристова. // – СПб.: КАРО, 2013. – 208 с. – (ЭБС «IPRbooks»). – Режим доступа: http://www.iprbookshop.ru/26758. (дата обращения 22.10.2023)
2. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т. В. Ахутина. – М.: МПСИ, 2002. – С. 7–20.
3. Ахутина, Т.В., Иншакова, О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т.В. Ахутина, О. Б. Иншакова. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.
4. Ахутина, Т.В., Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников: практ. пособие. / Т.В Ахутина, Т.А. Фотекова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2024. – 157 с.
5. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие / Л.Н. Блинова. – М.: Изд. НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.
6. Бернштейн, Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. / Н.А. Бернштейн. – М.: Медицина, 2006. –146 с.
7. Васильченко, О.Н. Нарушение письменной речи у умственно отсталых учащихся. / О.Н. Васильченко. – URL: http://festival.1september.ru/articles/628608/.
8. Визель, Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.–метод. Пособие / Т.Г. Визель. – М.: Астрель, 2005. – 127 с.
9. Волковой, Л.С., Шаховской С.Н. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. / Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – URL: http://pedlib.ru/Books/2/0049/2_0049-1.shtml.
10. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.

11. Елецкая, О.В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи. / О.В. Елецкая. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.

12. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. – М.: Владос, 2001. – 336 с.

13. Ефименкова, Л.Н., Садовникова, И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. / Л.Н. Ефименкова., И.Н. Садовникова – URL: http://pedlib.ru/Books/1/0301/1_0301-1.shtml

14. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития (курс лекций) / С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко. – М.: В. Секачёв, 2007. – 128 с.

15. Каракозян, Ю.М. Коррекция письменной речи у младших школьников с дисграфией / Ю.М. Каракозян. // Энигма. – 2021 – с 9 – 15

16. Кобякова, Г.Н. Середа, В.В. К вопросу формирования графомоторных навыков у младших школьников с дисграфией / Г.Н. Кобякова, В.В Середа. // «Наука об образовании». – 2020 – с.54–59

17. Ковшиков, В.А. О речевых нарушениях у детей с задержкой психического развития / В.А. Ковшиков, Ю.Г. Демьянов // Дефектология: Научно-теоретическая конференция. – 1967. – №11. – С. 157 – 159.

18. Конягина, Л.Н., Ильина, О.В. Интеллектуальное развитие младших школьников в процессе интерактивного обучения / Л.Н Конягина, О.В. Ильина. // Сервиз Plus. – 2021 – № 3

19. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебнометодическое пособие. / А.Н. Корнев. – URL: http://pedlib.ru/Books/1/0306/1_0306-88.shtml

20. Корнев, А.Н. Профилактика дислексии и дисграфии / А.Н. Корнев. // Методическое наследие. Логопедия. Книга IV. – С. 167–186.

21. Корнев, А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи: метод, пособие / А. Н. Корнев. – М.: Айрис-пресс, 2006. –128 с.

22. Костенкова, Ю.А. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения / Ю.А. Костенкова, Р.Д. Тригер, С. Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 64 с.

23. Корсакова, Н.К. Микадзе, Ю.В., Балашова, Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников: учеб. Пособие для вузов. / Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2024. – 136 с.

24. Кузьмичева, Т.В. Проблемы реализации запроса педагога на основе междисциплинарного мониторинга психосоциального развития младшего школьника с задержкой психического развития / Т.В. Кузьмичева. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2024 – № 211

25. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.

26. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 303 с.

27. Логинова, Е.А. Нарушения письма у учащихся младших классов с задержкой психического развития: Психолого-педагогические основы коррекционной работы с аномальными детьми / Е.А. Логинова. – Л., 1990. –208

28. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие. / Е.А. Логинова. – URL: http://pedlib.ru/Books/3/0195/3_0195-1.shtml.

29. Лурия, А.Р. Психологическое содержание процесса письма / А.Р. Лурия // Хрестоматия по логопедии. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 560 с

30. Мазанова, Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа синтеза / Е.В. Мазанова. – URL: http://pedlib.ru/Books/4/0082/4_0082-1.shtml.

31. Мазанова, Е.В. Коррекция оптической дисграфии. / Е.В. Мазанова. – URL: http://pedlib.ru/Books/2/0154/2_0154-1.shtml

32. Мальцева, Е.В. Особенности нарушений речи у детей с задержкой психического развития / Е.В. Мальцева // Дефектология. – 1990. – № 6. – С. 10–18.

33. Назарова, Л.К. Предупреждение ошибок в письме первоклассников / Л. К. Назарова. // Акад. пед. наук РСФСР. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1954. – 120 с.

34. Никитина, И.А. Фисенко, А.А. Обзор современных методов коррекции дисграфии в отечественных исследованиях / И.А. Никитина, А.А. Фисенко. // Вопросы педагогики, 2022. с. 247-250

35. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов / В.Б. Никишина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 128 с.

36. Петрова, С.В., Блинова, Л.Н. Особенности обучения детей с задержкой психического развития/ С.В. Петрова, Л. Н. Блинова. // Символ науки – 2021. – №1

37. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. – Спб.: Детство-пресс, 2006. – 128 с.

38. Правдина, О.В. Логопедия. Учеб. пособие для студентов дефектолог. / О.В. Правдина. - Изд. 2-е, доп. и перераб. – М., "Просвещение", 1973. – 272 с. с ил.

39. Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М., 1995. – 184 с.

40. Сиротюк, М.В. Смешанная дисграфия – миф или реальность? / М.В. Сиротюк // Дефектология. – 2006. – № 2. – С. 26-31.

41. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О.А. Токарева // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – Т. 2. – С. 456 – 469.

42. Тригер, Р.Д. Недостатки письма у первоклассников с ЗПР / Р.Д. Тригер // Дефектология. – 1972. – №5. – С. 35 – 41

43. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

44. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.А. Фотекова. – URL: http://pedlib.ru/Books/5/0180/5_0180-1.shtml

45. Хватцев, М.Е. Аграфия и дисграфия / М.Е. Хватцев. // Хрестоматия по логопедии. – М., 2003. – С.113–120.

46. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и становление / Л.С. Цветкова. – М.: «Юристъ», 1997. – 256с.

47. Чибис, Е.И. Проблемы нарушения письменной речи у школьников / Е.И. Чибис. – Текст: непосредственный // Логопед: науч.-метод. жур. – 2020. – № 4. С. 88 – 92.

48. Шевченко, С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 / С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 96 с.

49. Яструбинская, Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Е.А. Яструбинская. // Логопедия – 2004. – №2. – с.60 – 70.

50. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»

Направление подготовки:

Специальное «дефектологическое» образование»

Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой

«2» ноября 2022 года

Протокол №

_____Л.Н. Корчагина

Задание

По выпускной квалификационной работе Андрияновой Алёны Александровны

1. Тема работы «Коррекция дисграфии у младших школьников в условиях инклюзивного образования»

Утверждена приказом по Университету «19» июня 2024 г. № 6570

2. Срок сдачи студентом законченной работы «20» января 2025 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования: изучить и выявить специфические ошибки письма учащихся вторых, третьих, четвертых классов МОУ СОШ с. Бессоновка и определить основные направления коррекционной работы по устранению дисграфии данной категории детей.

Объект исследования: процесс письма у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: система упражнений, заданий, направленная на коррекцию дисграфических ошибок письма младших школьников.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1) Исследование и систематизация научной литературы, посвященной вопросам нарушений письменной речи у младших школьников;
2) Разработка методики диагностики дисграфии у учащихся с ЗПР, проведение исследование для оценки текущего уровня сформированности письменной речи.
3) Анализ и интерпретация данных, полученных в ходе исследования, выявление закономерностей и особенностей нарушений письменной речи у исследуемой группы учащихся.
4) Создание совместного с учителем начальных классом проекта, направленного на коррекцию и развитие письменной речи у учащихся с ЗПР.
5) Проведение контрольного исследования с целью оценки эффективности разработанного проекта, анализ и интерпретация полученных данных для оценки динамики развития письменной речи у учащихся.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме коррекции дисграфии у младших школьников.	Сентябрь 2023	
2.	Провести изучение нарушения письма у обучающихся младшего школьного возраста.	Сентябрь 2023	
3.	Апробировать разработанный проект, направленный на формирование письменной речи у детей с ЗПР.	Сентябрь 2023 – декабрь 2024	
4.	Провести контрольное исследование и проверить эффективность проведенной работы.	Декабрь 2024	

6. Дата выдачи задания «1» декабря 2021 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Коррекция дисграфии у младших школьников в условиях инклюзивного образования»
студентки 3 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.04.03
Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа: «Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»
Андрияновой Алёны Александровны

Выпускная квалификационная работа «Коррекция дисграфии у младших школьников в условиях инклюзивного образования» посвящена одной из актуальных проблем современной коррекционной педагогики – нарушений письма.

Студентка проанализировала современную логопедическую, психологическую и педагогическую литературу, а также обобщила и систематизировала данные различных авторов о характере ошибок письма у детей младшего школьного возраста. На основе полученных данных были определены ключевые пути профилактики и коррекции выявленных нарушений.

Студенткой было проведено исследование, посвященное изучению нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития. В рамках исследования были рассмотрены основные аспекты, связанные с этой проблемой, включая причины, механизмы и особенности проявления нарушений письма у данной категории детей.

Работа завершается разработкой совместного с учителем начальных классов проекта «Край мой Пензенский», направленных на коррекцию выявленных недостатков. Программа проекта содержит как краеведческий материал, так и задания коррекционно-логопедической работы с детьми задержкой психического развития.

Система работы была апробирована студенткой на базе образовательной организации, подтвердила свою эффективность и показала важность применения предложенных заданий в комплексной работе по оказанию логопедической помощи младшим школьникам с ЗПР.

Выпускная квалификационная работа Андрияновой Алёны Александровны выполнена в соответствии с требованиями ГЭК и может быть допущена к защите.

Руководитель ВКР:
к.п.н., доцент кафедры
«Дошкольное и
дефектологическое образование» Карпушкина Е.А.

РЕЦЕНЗИЯ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Коррекция дисграфии у младших школьников в условиях инклюзивного образования»
студентки 3 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.04.03
Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа: «Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»
Андрияновой Алёны Александровны

В выпускной квалификационной работе Андрияновой А.А. отмечается, что проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста общеобразовательной школы в настоящее время является одной из самых важных задач логопедии.

Магистерская диссертация имеет традиционную структуру, отражает логику и содержание осуществленного исследования. Во введении обоснована актуальность исследования, определены противоречия, проблема, объект, предмет, цель, задачи, гипотезы исследования.

Цель исследования заключается в разработке и апробации программы коррекционной работы по формированию письменной речи у младших школьников.

В теоретической части выпускной квалификационной работы рассматриваются психофизиологические основы процесса письма, а также причины нарушений письма и условия их компенсации.

На первом этапе исследования был проведен анализ письменных работ с целью выявления особенностей развития письменной речи у младших школьников четырех параллелей вторых, третьих и четвертых классов. Полученные данные свидетельствуют о наличии в письменных работах учащихся дисграфических ошибок. Далее автором была проведена дополнительная диагностика, на основание которой были сделаны выводы,

что дети исследуемой группы, согласно заключению ПМПК имеют диагноз задержка психического развития.

На втором этапе исследования была разработана и внедрена в практику совместная с учителем начальных классов программа проекта «Край мой Пензенский», направленная на формирование у младших школьников основных знании об истории своего родного края и включающая в себя задания разработанные для коррекции письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития.

На третьем этапе был проведено повторное исследование, его цель состояла в выявлении динамики в уровне сформированности письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития. Количественный анализ исследований показал значительное уменьшение ошибок в письменной речи у детей с ЗПР.

Таким образом, сформулированная в исследовании Андрияновой А.А. цель, задачи были выполнены в полном объеме, положения выдвинутой гипотезы нашли свое подтверждение.

В качестве пожеланий автору исследования хотелось бы порекомендовать: в перспективе разработать для учителей начальной школы методические рекомендации, направленные на предупреждение нарушений в письменной речи детей младшего школьного возраста.

Таким образом, магистерская диссертация Андрияновой А.А. на тему «Коррекция дисграфии у младших школьников в условиях инклюзивного образования» представляет собой самостоятельное, научно-квалификационное исследование и может быть оценено на «хорошо».

Учитель-логопед
МБОУ СОШ
им. М.Ю. Лермонтова
с. Засечное _____ Е.Ю. Дворянинова

АНТИПЛАГИАТ
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Пензенский государственный университет

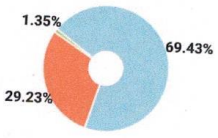
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Андриянова Алёна Александровна
Самоцитирование рассчитано для: Андриянова Алёна Александровна
Название работы: Андриянова А.А. Коррекция дисграфии у младших школьников в условиях инклюзивного образования.
Тип работы: Не указано
Подразделение:

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	29.23%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	69.43%
ЦИТИРОВАНИЯ	1.35%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 02.02.2025



Структура документа: Проверенные разделы: основная часть с.6-74, введение с.3-5, выводы с.74-75

Модули поиска: ИПС Адилет; Публикации eLIBRARY (переводы и перефразирования); IEEE; СМИ России и СНГ; Шаблонные фразы; Диссертации НББ; Перефразирования по коллекции IEEE; Публикации РГБ; Переводные заимствования; Патенты СССР, РФ, СНГ; Перефразирования по Интернету (EN); СПС ГАРАНТ: аналитика; Перефразирования по Интернету; Переводные заимствования IEEE; Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Цитирование; Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Коллекция НБУ; Кольцо вузов; Публикации eLIBRARY; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Медицина; Переводные заимствования (RuEn); Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Перефразирования по СПС ГАРАНТ: аналитика; Переводные...

Работу проверил: Карпушкина Елена Александровна
ФИО проверяющего

Дата подписи: 02.02.25

Подпись проверяющего

Чтобы убедиться в подлинности справки, используйте QR-код, который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего. Предоставленная информация не подлежит использованию в коммерческих целях.

Приложение 1

Учебно – тематический план 2 класс

№ п/п	Название раздела/урока	Количество часов		
		всего	занятия	экскурсии
1.	Кто мы, откуда мы? Чем мы живы?	2	2	-
	Государственный Герб Российской Федерации		1	
	«Русь моя родниковая»		1	
2.	У истоков культуры Пензенского края	2	1	1
	Буртасы – коренные поселенцы нашего края. Мордовские поселения на берегах реки Мокши.		1	
	Экскурсия в краеведческий музей			1
3.	История создания города Пензы.	4	4	
	Презентация «Пенза» (экскурсия в прошлое и настоящее Пензы)		1	
	Составить рассказ-описание города – крепости по картинам старой Пензы.		1	
	Просмотр фильма «Дарю тебе город, сын» О чём рассказывают старые названия улиц.		1	
	История моей семьи, записанная со слов моих родителей.		1	

№ п/п	Название раздела/урока	Количество часов		
		всего	занятия	экскурсии
4.	Население Пензенского края	2	2	
	Физические особенности населения.		1	
	Учимся величать наших девочек и мальчиков (значение наших имён)		1	
5.	«С хлебом-солью к нашему застолью».	1	1	
	Пища населения Пензенского края.		1	
6.	Жилища населения Пензенского края	1	1	
	Внутреннее убранство комнат, планировка комнат		1	
7.	Поэзия народного костюма	2	2	
	Мордовский костюм.		1	
	Пуховые платки.		1	
	Орнамент вышивки	1	1	
	Изучение символики вышивок русского и мордовского узоров		1	
8.	«В каждом домушке свои игрушки»	1	1	
	Деревянные игрушки. Матрёшки (пензенские).		1	
9.	Природа Пензенского края	8	8	

№ п/п	Название раздела/урока	Количество часов		
		всего	занятия	экскурсии
	Редкие и исчезающие виды животных.		1	
	Редкие растения.		1	
	Заповедные места Пензенской области.		1	
	Сосновый лес.		1	
	Красная книга Пензенской области.		1	
	«Красная книга Пензенской области».		1	
	Луговые травы.		1	
	Водоёмы Пензенского края.		1	
10.	«Этих дней не смолкнет слава».	2	2	
	Война 1812года.		1	
	Чтение произведений пензенских писателей о войне.		1	
11.	Традиции крестьянского труда	1	1	
	Поёт пастушеский рожок		1	
12.	Традиции народного гулянья	1	1	
	Масленица. Пензенский Спас.		1	
13.	На печи лежим, сказки слушаем	2	2	
	Пензенские писатели и поэты-детям.		1	
	Сказки народов Пензенского края.		1	

№ п/п	Название раздела/урока	Количество часов		
		всего	занятия	экскурсии
14.	Пройдись по Пензенскому краю			4
	Экскурсия г. Никольск			1
	Экскурсия в с. Кувака			1
	Музей народного творчества.			1
	Краеведческий музей школы с. Степановки с посещением частного музея жительницы села Зоричевой Зинаиды Васильевны.			1

Учебно – тематический план 3 класс

№ п/п	Название раздела/урока	Количество часов		
		всего	уроки	экскурсии
1.	Кто мы, откуда мы? Чем мы живы?	1	1	-
	Легенды из истории Древней Руси		1	
	У истоков культуры Пензенского края	2	2	
2.	Стихи пензенских поэтов.	1	1	
3.	Памятник Первопоселенцу.	1	1	
	История создания города Пензы.	4	4	
	Работа с фрагментами исторических документов о строительстве крепости Пенза.		1	
	«Велено город строить». Составление эскиза города-крепости Пенза.		1	

№ п/п	Название раздела/урока	Количество часов		
		всего	уроки	экскурсии
	Работа в группах. Перечислить все те культурные ценности XX века, которыми мы пользуемся сейчас и которых не было в XVII веке. Попытаться определить, что осталось нам от Пензы XVII века.		1	
	Рисование на тему: «Где я буду жить в слободе или в посаде»		1	
4.	Население Пензенского края	2	2	
	Чтение произведений пензенских писателей.		2	
5.	«С хлебом-солью к нашему застолью».	1	1	
	Обрядовые блюда		1	
6.	Жилища населения Пензенского края.	1	1	
	Изба.		1	
7.	Поэзия народного костюма.	2	2	
	Чувашский костюм.		1	
	Женский головной убор-платок.		1	
8.	Орнамент вышивки	1	1	
	Изучение символики вышивок чувашского и татарского узоров.		1	

№ п/п	Название раздела/урока	Количество часов		
		всего	уроки	экскурсии
9.	«В каждом домушке свои игрушки»	2	2	
	Игрушки из соломы.		1	
	«Игры и игрушки моих родителей, бабушки и дедушки».		1	
10.	Природа Пензенского края	13	13	
	Изучаем и узнаём районы Пензенской области		13	
11.	«Этих дней не смолкнет слава».	1	1	
	«Памятники в городе Пензе и Пензенской области, посвящённые военным событиям XIX-XX веков»		1	
12.	Традиции крестьянского труда	1	1	
	«Ах, сенокос, сенокос, сенокос…»		1	
13.	Традиции народного гулянья	1	1	
	Троица.		1	
14.	На печи лежим, сказки слушаем	1	1	
	Просмотр фильма «Добро пожаловать в Пензенскую область»		1	
15.	Пройдись по Пензенскому краю			1
	Экскурсия в Наровчат.			1

Учебно – тематический план 4 класс

№ п/п	Название раздела/урока	Количество часов		
		всего	уроки	экскурсии
1.	Кто мы, откуда мы? Чем мы живы?	2	2	-
	Постановка по рассказу С. Романовского «Слово о Русской земле».		2	
2.	У истоков культуры Пензенского края	2	1	1
	Экскурсия «Золотарёвское городище»			1
	Рисование на тему: «Как я представляю древнюю Русь»	1	1	
3.	История создания города Пензы.	4	4	
	Просмотр фильма «Добро пожаловать в Пензенскую область»		1	
	Работа в группах. Лепим из пластилина макет города-крепости Пенза		1	
	Сочинение на тему: « Я проснулся 20 августа 1663 года»		1	
	Сочинение на тему «Рассказ о строительстве Пензы от имени Ю. Котранского».		1	
4.	Население Пензенского края	1	1	
	«Моё родословное древо».		1	

№ п/п	Название раздела/урока	Количество часов		
		всего	уроки	экскурсии
5.	«С хлебом – солью к нашему застолью».	1	1	
	Традиции застолья. Застольные песни Пензенского края.		1	
6.	Жилища населения Пензенского края	1	1	
	Архитектурные украшения.		1	
7.	Поэзия народного костюма	2	2	
	Татарский костюм.		1	
	Валяние из шерсти. Валенки.		1	
8.	Орнамент вышивки	1	1	
	«Льняной рушник узорочьем шит»		1	
9.	«В каждом домушке свои игрушки»	2	2	
	Куклы.		2	
10.	Природа Пензенского края	13	13	
	Изучаем и узнаём районы Пензенской области		13	
11.	«Этих дней не смолкнет слава».	2	2	
	Просмотр фильма «Марсово поле».		1	
	Проекты «Мои родственники – участники войны, труженики тыла», «Дети войны».		1	
12.	Традиции крестьянского труда	1	1	

№ п/п	Название раздела/урока	Количество часов		
		всего	уроки	экскурсии
	Просмотр фильма «Добро пожаловать в Пензенскую область»		1	
13.	Традиции народного гулянья	1	1	
	Просмотр фильма «Совет да любовь».		1	
14.	На печи лежим, сказки слушаем	-	-	
15.	Пройдись по Пензенскому краю			1
	Экскурсии в Тарханы.			1