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 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Студент _____ Матрук Наталья Михайловна
(подпись, дата)

Научный руководитель _____ к.п.н., доцент Тупарева Н.В.
(подпись, дата)

Нормоконтролер _____ Е.А. Карпушкина
(подпись, дата)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от_____№_____)

Заведующий кафедрой _____ Л.Н. Корчагина
(подпись)

*Работа защищена с отметкой*_____(протокол заседания ГЭК от_____№____)

Секретарь ГЭК _____ Н.А. Мали
(подпись)

Пенза, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ……..3

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Категория детей с задержкой психического развития, особенности формирования у них высших психических функций……...6

1.2. Особенности формирования письма при нормальном психофизическом развитии…….……...8

1.3. Понятие о дисграфии, ее причины, виды……...10

1.4. Особенности проявления дисграфии у детей с задержкой психического развития……..12

Глава II. ИЗУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ И ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМА ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Цель, задачи, организация экспериментального изучения……15

2.2. Экспериментальная методика изучения детей с задержкой психического развития……..16

2.3. Анализ полученных при экспериментальном изучении данных...23

Глава III. СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО УСТРАНЕНИЮ ДИСГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК

3.1. Цель, задачи и организация экспериментального изучения……30

3.2. Содержание коррекционной работы……...34

3.2.1. Содержание коррекционной работы по преодолению языкового недоразвития детей с задержкой психического развития…….35

3.2.2. Содержание коррекционной работы по развитию познавательной сферы детей с задержкой психического развития……..47

3.3. Контрольный эксперимент……..51

ЗАКЛЮЧЕНИЕ…….57

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ…….60

ВВЕДЕНИЕ

Письменная речь является сложным видом психической деятельности, который формируется только в результате целенаправленного обучения. Овладение данным видом речи является одним из самых важных условий дальнейшего успешного овладения всеми школьными предметами. Исходя из этого, можно выделить одну из первостепенных задач начального периода школьного обучения – обучение грамоте. При этом важнейшее значение в формировании данного навыка имеют сформированность фонетико-фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи. При этом недостатки формирования этих сторон могут в будущем проявиться в виде специфических ошибок, являющихся признаком дисграфии.

Нарушение письменной речи у детей с задержкой психического развития является серьезной проблемой, которая рассматривается в трудах Р.И. Лалаевой, Е.А. Логиновой, В.И. Насоновой, Р.Д. Тригер и других специалистов. У детей с данным заключением отмечается несформированность всех компонентов речи в целом, а вследствие этого и трудности в овладении навыками чтения и письма. Впоследствии эти трудности приобретают специфический характер и проявляются в виде дислексии и дисграфии.

Объект исследования – дисграфические ошибки младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет исследования – коррекционно-логопедическая работа по преодолению дисграфии у детей с задержкой психического развития.

Цель исследования – коррекция речевой сферы детей с задержкой психического развития для преодоления дисграфии.

Для достижения поставленной цели были выделены следующие **задачи:**

1) Изучить литературу по проблеме;

2) Подобрать подходящую методику для изучения компонентов процесса письма, отобрать необходимый дидактический и речевой материал, а также провести качественный и количественный анализ полученных в результате изучения данных;

3) На основе анализа полученных данных выделить особенности нарушения письма у детей с задержкой психического развития, составить методические рекомендации по преодолению дисграфии и провести экспериментальное обучение.

Гипотеза: коррекция дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития будет более эффективной при параллельном развитии их высших психических функций: внимания, мышления, памяти, воображения и речи.

К методам исследования, используемым в данной работе, можно отнести анализ литературы по проблеме исследования, изучение и обобщение передового педагогического опыта, беседу, психолого-педагогический эксперимент, количественный и качественный анализы полученных данных.

Изучение особенностей проявления нарушений письма у детей с задержкой психического развития поможет углубить представления о таковых нарушениях. А на основании полученных результатов выработать наиболее эффективные пути коррекции названных нарушений, помогая тем самым успешнее овладевать школьной программой.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Категория детей с задержкой психического развития, особенности формирования у них высших психических функций

Термином «задержка психического развития» можно объединить довольно неоднородную группу дизонтогений. Исследованиями в данной области занимались многие специалисты, такие, как Т.А. Власова, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, Г.Е. Сухарева и другие.

В целом можно сказать, что задержка психического развития – это нарушение темпа психического развития, при котором отдельные психические функции, такие как внимание, память, мышление и др. отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста [18].

Дети с задержкой психического развития обладают достаточно фрагментарными знаниями об окружающей среде. Их восприятие неполноценно, не преподносит необходимой для такого знания информации. Так как само восприятие является сложным и многоаспектным процессом и не сводится к сумме различных ощущений, то именно оно вызывает значительные трудности. Дети с задержкой психического развития, как правило, не имеют нарушений каких-либо органов чувств, получаемые от них данные достаточно верны, но, тем не менее, не складываются в единую картину, нарушая целостность данного процесса.

Исследованием Е.В. Мальцевой [24] было доказано, что распространенность дефектов устной речи у детей с задержкой психического развития довольно высока. При этом можно отметить проявление изолированных фонетических дефектов у 24,7%

обследованных детей с задержкой психического развития; сочетание дефектов произношения с трудностями в дифференциации звуков, отражающихся на письме у 52,6%; дефекты, охватывающие все стороны речевой системы и имеющие отражение в письме у 22,5%.

Можно отметить также низкую готовность к усвоению письменной речи у детей с задержкой психического развития. Из всех расстройств речи в общем расстройства письма являются самыми выраженными и многочисленными.

1.2. Особенности формирования письма при нормальном психофизическом развитии

Письмо является сложным процессом, оно захватывает различные сферы умственной деятельности человека. Височные области левого полушария головного мозга связаны со слуховым анализом в процессе письма. Заднецентральные области левого полушария влияют на речедвижения и кинестетические ощущения. Затылочно-теменная область осуществляет зрительную организацию процесса письма. Соблюдение чередования и последовательности наружной повторности букв связано с премоторной областью коры. Левые лобные доли отвечают за сохранность замысла при письме [20].

Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова [6, 20, 34] и другие ученые описывали структуру письма и предпосылки его формирования. Говоря о последних, можно выделить два уровня. Первый уровень включает в себя функциональную состоятельность анализаторных систем мозга. Здесь формируется возможность перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую, то есть, к примеру, перевод звука речи в зрительный образ – букву, а позднее – перевод буквы в кинему. Второй уровень – это психологическая готовность ребенка к

усвоению грамоты. Он включает в себя сформированность высших психических функций, а также мотивации, волевых усилий, произвольной саморегуляции. При своевременном формировании данных функций у ребенка появляется возможность овладения различными навыками, в том числе и навыком письма.

Помимо психологической готовности к усвоению навыка письма существует и лингвистическая готовность. Чтобы данный навык формировался в норме, ребенок должен в достаточной мере владеть устной речью, то есть его словарный запас, возможность продуцировать грамматически верные предложения и другие особенности должны соответствовать возрасту.

В целом можно сказать, что формирование подобных предпосылок заканчивается в среднем к 6-7 годам, но, тем не менее, это не свидетельствует о совершенстве вышеназванных психических функций и о том, что письмо ребенка будет изначально верным. Психическая система ребенка продолжит развиваться дальше, позднее ребенок будет переходить от овладения чисто «техникой» письма к пониманию смысловой его части и формированию письменной речи как таковой [19].

Процесс формирования письма включает в себя множество операций, так как структура письменной речи является достаточно многоуровневой. Во время обучения грамоте все эти операции выполняются в полной мере, у взрослого же человека они носят свернутый характер [20].

1.3. Понятие о дисграфии, ее причины, виды

Выделяя термин «дисграфия» как основополагающий в данной работе, следует сказать о наличии разнообразных его определений. Например, И.Н. Садовникова [27] говорит о том, что дисграфия – это частичное расстройство письма с основным симптомом в виде стойких специфических

ошибок. Р.И. Лалаева [14] определяет дисграфию как частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Об основной причине дисграфии в виде очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга говорит А.Л. Сиротюк [28]. А.Н. Корнев [11] отмечает стойкую неспособность овладения навыками письма по правилам графики несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствия грубых нарушений зрения и слуха. Но все определения так или иначе сходятся на том, что дисграфия – это расстройство письма, выражающееся в стойких специфических ошибках при сохранном слухе и зрении.

Можно выделить следующие группы типичных ошибок при дисграфии:

1) Искаженное написание букв: з – д, н – к, и – ш и так далее;

2) Замена букв:

– по графическому сходству: ц – щ, п – т и так далее;

– по фонетическому сходству звуков: б – п, к – г, д – т и так далее;

3) Искажение звукобуквенной структуры слова: пропуски и перестановки букв и слогов, добавления лишних букв и слогов и так далее;

4) Искажение структуры предложения: слитное или раздельное написание слов;

5) Аграмматизмы: под стулов, над домой и так далее [5].

При создании современной классификации дисграфий принимали участие различные ученые, такие как В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Л.С. Волкова и другие. Данная классификация была разработана на кафедре логопедии РГПУ им. А.И. Герцена и включает в себя 5 видов: артикуляторно-акустическую, аграмматическую, оптическую дисграфию, а также дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания и на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Артикуляторно-акустическая дисграфия отмечается у детей с нарушением устной речи. Неверное произношение звука может закреплять неверное соотнесение его с буквой, что впоследствии приведет к нарушению письма. При дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания отмечаются трудности с фонематическим слухом у ребенка, вследствие чего он с трудом различает фонемы на слух. На письме это проявляет себя в виде смешений звуков по фонетическому признаку. Фонематический анализ, деление слов и предложений на составляющие оказывается сложным при дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Появляются такие ошибки как искажения структуры слов и предложений, то есть пропуски, перестановки букв, слогов и так далее. Аграмматическая дисграфия проявляется в виде нарушения смысловых и грамматических связей между словами и предложениями, а также в виде нарушений морфологической структуры слов. При оптической дисграфии отмечаются замены графически сходных букв, их искажения, зеркальное написание. Чаще всего причиной этому является недоразвитие зрительного гнозиса и мнезиса, пространственных представлений [19].

1.4. Особенности проявления дисграфии у детей с задержкой психического развития

В системе общего образования одной из важнейших проблем на данный момент является проблема неуспеваемости. При этом значительную долю неуспевающих учеников составляют дети с задержкой психического развития.

Исследованиями многих ученых было доказано, что среди детей с задержкой психического развития нарушения письма являются достаточно частым явлением [18, 31]. Из-за низкого уровня анализа звукового состава слова, несформированности фонематических процессов, нарушения лексико-грамматического строя речи дети оказываются не готовыми к усвоению

письма. Как показали данные В.А. Ковшикова и Ю.Г. Демьянова [10], среди детей с задержкой психического развития в младшем школьном возрасте дисграфия отмечалась в целом у 92%.

В исследовании Ю.А. Костенковой и Р.Д. Тригер [12] выделяется четыре группы ошибок в письменных работах, характерные для детей с задержкой психического развития.

1. Ошибки, связанные с недостаточностью фонетико-фонематическим анализа.

Данная группа ошибок является самой многочисленной. Здесь можно говорить о пропуске гласных и согласных в середине и конце слова, пропуске слогов, заменах букв, которые обозначают близкие фонемы, и об ошибочном обозначении мягкости согласных.

2. Ошибки, обусловленные неумением выделить слово из предложения и предложение из текста.

Данный вид ошибок часто встречается у детей с задержкой психического развития и практически не встречается у нормально развивающихся детей. Проявления ошибок данной группы неоднородны. Иногда учащиеся ставят только одну заглавную букву в начале текста и одну точку в самом его конце, иногда же новое предложение начинается с заглавной буквы, как того требуют правила, но точки в конце предыдущего предложения нет. Также бывает и наоборот – точка есть, а заглавная буква отсутствует.

3. Графические ошибки.

К данному виду ошибок относятся замены графически сходных букв и зеркальное их написание. К примеру, с трудом дифференцируются «л» и «м» («злея» вместо «змея»), «д» и «б» («редята» вместо «ребята»), «а» и «о» («лондыш» вместо «ландыш» и так далее.

4. Орфографические ошибки.

Дисграфия у детей с данным видом недоразвития носит достаточно нестабильный характер. Ошибки зачастую проявляются в условиях

усложнения задания, при усложнении речевого материала. Поэтому можно говорить о том, что данный вид деятельности еще недостаточно автоматизирован у таких детей, не переведен во внутренний план [9, 17].

Таким образом, отмечается многообразие нарушений всех сторон деятельности детей с задержкой психического развития, а также разнообразие специфических ошибок, допускаемых в письменных работах. Исходя из этого, изучение основных компонентов процесса письма и соотношение их с допущенными ошибками в письменных работах учащихся кажется нам обоснованным и необходимым.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ И ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМА ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Цель, задачи, организация экспериментального изучения

Целью экспериментального изучения данной работы было выявление уровня психоречевого развития детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, а также анализ их письменных работ. Нами были выделены следующие задачи:

1. Подбор заданий по проблеме;
2. Изучение особенностей оптико-пространственного гнозиса и праксиса, ручной моторики, слухо-произносительной дифференциации фонем и языкового анализа и синтеза;
3. Проведение анализа полученных данных.

Нами были использованы следующие методы изучения:

1. Констатирующий эксперимент;
2. Количественный и качественный анализ полученных данных.

Обследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 1 р.п. Чаадаева Городищенского района Пензенской области в начале сентября 2019 года. Для изучения были выбраны дети третьего класса, имеющие заключение о задержке психического развития.

Обследование включало в себя:

1) Анализ документации на детей третьего класса с задержкой психического развития;

2) Проведение обследования: изучение речевых операций, участвующих в процессе письма;

3) Анализ письменных работ учащихся.

В третьем классе обучаются 20 детей с задержкой психического развития, среди которых 12 мальчиков и 8 девочек.

Анализ речевых карт детей показал, что у каждого из них наблюдаются те или иные нарушения звукопроизношения, чаще всего это звуки [р] и [л], нарушения в формировании грамматического строя речи, проблемы с состоянием словарного запаса. Большие проблемы также зачастую наблюдались и с состоянием фонематического слуха, анализа и синтеза.

2.2. Экспериментальная методика изучения предпосылок письма у детей с задержкой психического развития

В обследовании использовались задания из диагностики состояния письменной речи младших школьников, которая была предложена И.В. Прищеповой [13]. Также брались некоторые речевые пробы из методики исследования письма Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой [15].

Для удобства задания подразделялись на блоки. Количество заданий в каждом блоке было различным.

Блок 1. Исследование оптико-пространственного гнозиса и праксиса.

1) Умение ориентироваться в сторонах собственного тела

Цель: определение способности ребенка ориентироваться в сторонах собственного тела.

Процедура проведения. Предлагается выполнить следующее: «Подними правую руку. Подними левую руку. Левой рукой дотронься до левой ноги. Топни правой ногой».

2) Выполнение пробы Хэда

Цель: определение способности ребенка ориентироваться в сторонах тела напротив сидящего человека.

Процедура проведения. Предлагается выполнять действия по словесным инструкциям: «Покажи своей левой рукой мое левое ухо. Покажи своей правой рукой мой левый глаз. Покажи своей левой рукой мою левую ногу. Покажи своей правой рукой мое левое ухо. Покажи своей левой рукой мой правый глаз».

3) Определение собственного положения по отношению к окружающим предметам

Цель: определение способности ребенка ориентироваться в своем положении относительно окружающей среды.

Процедура проведения. Предлагается ответить на следующие вопросы: «Какие предметы находятся слева от тебя? Какие предметы находятся справа от тебя? Что находится над тобой? Что ты видишь перед собой, а что находится позади тебя?».

Определение уровня выполнения заданий данного блока:

1. Высокий уровень выполнения, 4 балла – инструкции выполняются четко, в быстром темпе;

2. Уровень выполнения выше среднего, 3 балла – точные движения, отмечается замедленный темп их выполнения или уточнения ребенком инструкции;

3. Средний уровень, 2 балла – движения носят неуверенный поисковый характер;

4. Уровень ниже среднего, 1 балл – систематические ошибки выполнения инструкции, значительные трудности при переключении с одной позы на другую, выполнение задания требует постоянного уточнения инструкции;

5. Низкий уровень, 0 баллов – стойкие ошибки в латерализации правой и левой рук, нарушение оптико-пространственных ориентировок.

Блок 2. Исследование слухо-произносительной дифференциации фонем.

1) Повторение слогов с оппозиционными согласными звуками

Цель: выявление уровня развития фонематического слуха.

Процедура проведения. Предлагается прослушать слоги, а затем повторить их самостоятельно: ба - па - ба, па - ба - па, са - за - са, за - са - за, да - та - да, да - да - та, фа - ва - ва, ка - га - ка, ша - жа - ша, жа - жа - ша; тя - та - та, ла - ля - ла, ба - бя - ба; ча - ща - ща, са - ша - ша, за - жа - жа, ла - ла - ра, ча - ца - ча, ра - ра - ла.

Определение уровня выполнения задания:

1. Высокий уровень выполнения, 4 балла – верное повторение всех слогов;

2. Уровень выполнения выше среднего, 3 балла – количество и последовательность слогов соблюдена, встречаются единичные ошибки;

3. Средний уровень, 2 балла – отмечаются единичные ошибки в количестве и последовательности слогов, а также трудности в дифференциации определенной группы звуков;

4. Уровень ниже среднего, 1 балл – отмечаются стойкие ошибки при повторении слогов, трудности в дифференциации нескольких групп звуков;

5. Низкий уровень, 0 баллов – слоги повторяются неправильно, это касается как количества и последовательности, так и дифференциации звуков.

2) Дифференциация фонем в словах-квазиомонимах

Цель: выявление уровня развития фонематического слуха.

Процедура проведения. Предлагается среди разложенных картинок выбрать то или иное изображение. Картинки выполняются на слова-квазиомонимы, речевым материалом для них могут служить следующие слова: кот - год, почка - бочка, уточка - удочка, трава - дрова, тачка - дачка, косы - козы, суп - зуб, вышить - выжить, шар - жар, марка - майка, рот - йод, рожки - ложки, гроза - глаза, усы - уши, мишка - миска, сук - жук, сыр - жир, косы - кожи, челка - щелка, читает - считает, дочь - дождь, плач - плащ, плачет - платит, катается - качается, свет - цвет, весы - вещи, лес - лещ, чашки - шашки, нож - ночь, печка - пешка, мочка - мошка, мышка - мишка, лук - люк, угол - уголь.

Определение уровня выполнения задания:

1. Высокий уровень выполнения, 4 балла – верное выполнение задания;

2. Уровень выполнения выше среднего, 3 балла – отбор картинок в целом выполняется верно, присутствуют незначительные ошибки, помощь учитывается, приводит к исправлению допущенных ошибок;

3. Средний уровень, 2 балла – отмечаются трудности в дифференциации определенной группы звуков;

4. Уровень ниже среднего, 1 балл – отмечаются ошибки в дифференциации нескольких групп звуков, или же неаргументированный отбор картинок;

5. Низкий уровень, 0 баллов – задание выполняется неверно.

Блок 3. Исследование языкового анализа и синтеза.

1) Анализ структуры предложения

Цель: выявление уровня развития языкового анализа и синтеза.

Процедура проведения. Предлагается прослушать предложения и определить количество слов в них. Пример предложений: Дети гуляют. Дети сажают дерево. По дороге едет машина. Ребята собирают в лесу грибы.

Определение уровня выполнения задания:

1. Высокий уровень выполнения, 4 балла – количество слов определяется верно;

2. Уровень выполнения выше среднего, 3 балла – количество слов определяется верно с незначительными ошибками, но требует более одного повторения предложения;

3. Средний уровень, 2 балла – количество слов в предложениях в половине случаев определяется неверно;

4. Уровень ниже среднего, 1 балл – количество слов в предложениях определяется неверно, помощь не приводит к успеху в половине случаев, зачастую привлекается моторный компонент деятельности (загибание пальцев);

5. Низкий уровень, 0 баллов – количество слов во всех предложениях определяется неверно, помощь также неэффективна.

2) Исследование способности деления слов на слоги

Цель: выявление уровня развития языкового анализа и синтеза.

Процедура проведения. Предлагается прослушать слова и определить количество слогов в них. Пример слов: мыть, мошка, столяр, кровать, ласточка, картофель, пригревает.

Определение уровня выполнения задания:

1. Высокий уровень выполнения, 4 балла - количество слогов определяется верно;

2. Уровень выполнения выше среднего, 3 балла – количество слогов определяется верно с незначительными ошибками, но требует более одного повторения слов;

3. Средний уровень, 2 балла – количество слогов в словах в половине случаев определяется неверно, отмечается смешение понятий слога и звука;

4. Уровень ниже среднего, 1 балл – количество слогов определяется неверно, помощь не приводит к успеху в половине случаев, зачастую привлекается моторный компонент деятельности (загибание пальцев);

5. Низкий уровень, 0 баллов – количество слогов во всех словах определяется неверно, помощь также неэффективна.

Блок 4. Исследование процесса письма

В данном блоке проводилось исследование письменных работ учащихся, включающих следующие виды письма: списывание с рукописного текста, списывание с печатного текста, диктант.

Текст для слухового диктанта.

Каждый день ребята идут на луг. Они помогают взрослым сушить сено. В густой траве гудит пушистый шмель. Высоко в небе поют птицы. Дружно работают люди. Много корма заготовили они коровам. Зимой коровы будут сыты.

Текст для списывания с рукописного материала.

Конец ноября – самое грустное время в деревне. В саду шумит мокрый ветер. Дорогу размыло. Окрестность окутана туманом. В ненастную погоду хорошо сидеть дома. В печке весело трещит огонь. Вот засияло яркое солнце.

Пришёл первый зимний день с лёгким морозом. Мы спустились по лестнице к лесному озеру.

Текст для списывания с печатного материала.

Октябрь был холодный и ненастный. Тесовые крыши ужасно почернели. Прелестная трава в саду полегла. Над лугами тащились гигантские тучи. Сыпался грустный дождь. Местные пастухи перестали гонять на окрестные пастбища стада. До весны затих чудесный пастуший рожок.

2.3. Анализ полученных при экспериментальном изучении данных

Таблица 1

Результаты исследования оптико-пространственного гнозиса и праксиса (в баллах)

	Блок 1		
№ задания / № ребенка по списку	1	2	3
1	1	1	2
2	1	1	2
3	2	1	2
4	3	2	3
5	2	2	2
6	1	1	1
7	2	2	2
8	2	2	2
9	2	1	2
10	3	2	2
11	1	0	1
12	1	0	2
13	1	1	2
14	2	1	3
15	2	2	2
16	3	2	2
17	2	3	3
18	2	2	3
19	2	2	2
20	2	2	2

Проанализировав данные, полученные в ходе изучения по данному блоку заданий (Таблица 1), можно отметить, что у 30% детей данной группы

отмечаются систематические ошибки выполнения инструкции, значительные трудности при переключении с одной позы на другую. Эти дети с трудом ориентируются как в сторонах своего тела, так и чужого, постоянно путая правую и левую часть. При этом определение сторон тела напротив сидящего человека оказываются для них еще менее доступным (ошибки отмечаются у 35% детей). Также следует отметить тот факт, что дети с задержкой психического развития в данной группе более успешно ориентируются в пространстве, в котором находятся.

Таблица 2

Результаты изучения слухо-произносительной дифференциации фонем (в баллах)

	Блок 3	
№ задания / № ребенка по списку	1	2
1	1	2
2	1	2
3	2	2
4	2	2
5	1	2
6	1	1
7	2	2
8	2	2
9	2	2
10	2	3
11	1	1
12	1	1
13	2	2
14	2	2
15	1	1
16	2	2
17	3	3
18	3	3
19	2	3
20	2	2

Проанализировав данные, полученные в ходе изучения слухо-произносительной дифференциации фонем, можно отметить, что лишь 10% детей данной группы имеют единичные ошибки при дифференциации слогов. При дифференциации фонем в словах-квазиомонимах успешность выполнения слегка повышается, но также не превышает 20%. При этом у 11

детей (55%) отмечаются значительные трудности в дифференциации фонем одной группы, а у 35% - трудности в дифференциации фонем нескольких групп, а также нарушение последовательности при воспроизведении слогов. Отмечается также, что в целом успешность выполнения задания на дифференциацию фонем в словах выше. Большие трудности здесь можно выделить только у 20% детей. 60% справляются лучше и имеют нарушения в дифференциации лишь одной определенной группы звуков.

Таблица 3

Результаты изучения языкового анализа и синтеза (в баллах)

	Блок 4	
№ задания / № ребенка по списку	1	2
1	2	2
2	2	2
3	2	2
4	2	1
5	2	2
6	1	1
7	2	2
8	2	2
9	2	2
10	3	2
11	1	1
12	1	1
13	2	2
14	2	2
15	1	1
16	2	2
17	3	2
18	3	2
19	2	2
20	2	2

Анализируя данные, полученные при изучении языкового анализа и синтеза, отмечается, что только 15% детей данной группы достаточно успешно выполняют задания, связанные с анализом структуры предложения. Остальные 85% выполняют задание либо наполовину неверно (65%), либо неверно по большей части даже с использованием помощи в виде загибания пальцев (20%). При подсчете количества слогов дети сильно теряются. Анализ данных, полученных в результате проведения задания на

исследование возможности детей делить слова на слоги, показывает, что успешно задание не выполняет никто из детей. Отмечаются разной степени ошибки при его выполнении, 75% детей выполняют задание правильно лишь наполовину, оставшиеся 25% делают ошибки больше, чем в половине слов.

Таким образом, можно отметить нарушение всех сторон деятельности, участвующих в процессе письма. Анализ сформированности оптико-пространственного гнозиса и праксиса детей с задержкой психического развития данной группы детей позволил выделить следующие особенности: 30% детей испытывают значительные трудности при определении сторон как в своем, так и в чужом теле. Анализ особенностей ручной моторики позволяет выявить такие особенности: только 10% детей достаточно успешны при выполнении заданий данного блока, они не используют речевое сопровождение, но, тем не менее, допускают ошибки. Большое количество детей (практически половина – 45%) не имеет возможности выполнять задание без речевого сопровождения вообще, нуждается в постоянном уточнении инструкции, а также отмечается сильная истощаемость. При исследовании слухо-произносительной дифференциации фонем отмечаются значительные трудности при дифференциации фонем одной группы (55%) и нескольких групп (35%). Исследование языкового анализа и синтеза позволило выявить трудности у 85% детей.

При анализе письменных работ было отмечено следующее. В целом большинство работ было выполнено небрежно, с многочисленными зачеркиваниями и исправлениями. На это может указывать недостаточная сформированность ручной моторики, трудности в переключении движений, а также многочисленные застревания. В некоторых работах (45%) встречаются оптические ошибки (например, «работают» - «риботают», «птицы» - «птиуы», «зимой» - «зимои», «гудит» - «губит» и т.д.). Это может быть связано с несформированностью оптико-пространственного гнозиса и праксиса, так как были отмечены трудности в определении сторон тела, а также в ориентировке в пространстве.

У 85% детей данной группы в письменных работах отмечаются ошибки, связанные с недостаточностью фонематического восприятия, чаще всего это замены и смешения глухих и звонких, твердых и мягких согласных. Например, замены глухих/звонких: д - т (каждый - кажтый, день – тени, помогают - помогают, поют - поюд, заготовили – загодовили, идут - итут), г - к (луг - лук, корма - горма), ж - ш (сушить - сужить), б - п (небе - непе, работают – рапотают, будут – пудут) и так далее; замены свистящих/шипящих: ш - с (шмель – симел, сушить - сусить, пушистый - пусистый), ж - з (каждый - каздый) и так далее; замена аффрикат: т' - ч (сушить - сушич), ц - ч (птицы - птич); замены твердых/мягких: б' - б (ребята - рибата), т' - т (сушить - сушит), л' - л (шмель - шмел, люди - луди) и так далее. Это можно связать с проведенным исследованием и отметить, что трудности при дифференциации фонем в целом отмечались у 80% исследованных детей.

Также были выявлены ошибки, связанные с несформированностью языкового анализа и синтеза. Они составляют самую большую группу ошибок и отмечаются у 90% детей обследуемой группы. К ним относятся следующие ошибки: ошибки, связанные с неумением выделять предложение из текста (отсутствие точки и заглавной буквы, заглавная буква в середине предложения), ошибки, связанные с несформированностью анализа структуры предложения (пропуск слов: идут, люди, заготовили; повтор слов: помогают; слитное написание слов: внебе, вгустой; раздельное написание слова: ко ровы; замена слов: гудит – жужжит; контаминации: каждый день - кажден; персеверации: "каждый день ребята" написано дважды и так далее), ошибки, связанные с несформированностью фонематического анализа и синтеза слов (пропуск букв и слогов: кажды, взрослым - зросли, пушисти, птицы - птиц, работают - работь, будут - тут; вставка лишней буквы: зиемой, людие; перестановка букв: корма – комра и так далее). Это, в свою очередь, можно связать с проведенным исследованием, отметив, что трудности в данной сфере отмечались у 85% детей.

Отмечены были также орфографические ошибки, не являющиеся дисграфическими, но, тем не менее, значительно преобладающие: ребята - рибята, помогают - помагают, сушить - сушыть, сено - сена, небе - неби, поют - пают, заготовили - загатовили, коровам - каровам, коровы – каровы, сено - сена, работают – роботуют и так далее.

Таким образом, можно построить график (Рис. 1), на котором будет отмечено преобладание того или иного вида дисграфических ошибок у детей исследуемой группы.

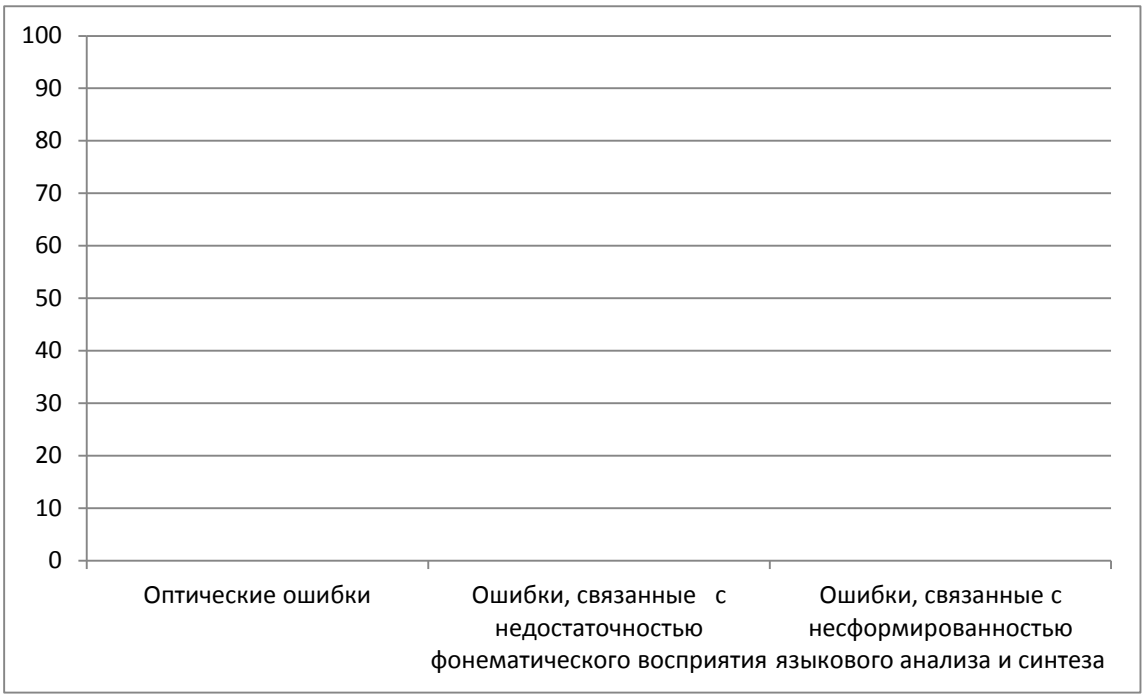

Рис. 1. Виды дисграфических ошибок и их соотношение у детей с ЗПР (%)

Все это доказывает необходимость проведения целенаправленной коррекционной работы, направленной на преодоление предпосылок развития дисграфии, то есть, прежде всего, судя по распространенности ошибок данного характера, несформированности языкового анализа и синтеза, а также недостаточности фонематического восприятия, недостатков ручной моторики и нарушений оптико-пространственного гнозиса и праксиса.

ГЛАВА III. СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО УСТРАНЕНИЮ ДИСГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК

3.1. Цель, задачи и организация экспериментального изучения

Цель коррекционной работы: коррекция дисграфии у учащихся 3 класса с задержкой психического развития.

Задачами работы в данном случае будут являться:

1) Подбор дидактического материала, адекватного особенностям учащихся;

2) Выделение этапов коррекционной работы, а впоследствии ее проведение;

3) Проведение контрольного эксперимента, позволяющего доказать эффективность коррекционной работы.

Используя знания, полученные в процессе обследования учащихся, будут выделены две **организации коррекционного процесса** – групповая и индивидуальная.

Коррекционная работа рассчитана на год обучения, чего мы не смогли полноценно реализовать из-за недостатка времени. Ее содержание подразделяется на пять этапов: развитие фонематического восприятия, развитие навыков звукового анализа и синтеза, обогащение словарного запаса, развитие лексико-грамматической стороны речи и развитие связной речи. Помимо этого, параллельно на всех этапах ведется работа по формированию неречевых процессов: мышления, памяти, внимания и так далее, а также по формированию пространственных представлений. Количество часов, затраченных на тот или иной этап работы, может варьироваться, исходя из особенностей каждого ребенка, а также успешности прохождения программы.

1. Содержание коррекционной работы на первом этапе – развитие фонематического восприятия

В самом начале работы проводится знакомство или углубление знаний детей об артикуляторном аппарате, о способах образования звуков речи. Привлекается внимание к осмыслению произношения звуков речи, к особенностям слияния тех или иных звуков. Формируется понятие о звуке как таковом, а также о его связи с буквой. Параллельно с развитием фонематического слуха на данном этапе ведется работа по коррекции звукопроизношения, чтобы в дальнейшем устранить ошибки на письме артикуляторно-акустического характера.

Важной на данном этапе является работа по дифференциации букв, имеющих кинетическое сходство (л – м, и – ш, у – ч и т.д.). Также частым явлением, проявляющимся на письме, являются ошибки при дифференциации таких звуков, как [ц] и [с], [ч] и [т], [ч] и [щ], звонких и глухих согласных, свистящих и шипящих. Поэтому большое значение отводится работе именно над этими звуками.

Таким образом, работа на первом этапе ведется в направлении дифференциации звуков, чаще всего нарушаемых, формирования понятий о звонких и глухих звуках, свистящих, шипящих и т.д., а также в направлении объяснения сходств и различий между звуками.

2. Содержание коррекционной работы на втором этапе – развитие навыков звукового анализа и синтеза

Так как ошибки, связанные с несформированностью языкового анализа и синтеза, как было выявлено нами ранее, значительно преобладают над всеми другими, то становится очевидным тот факт, что умение учащихся разделять слова на слоги, слоги на буквы, а затем соединять все обратно является одним из важнейших. Звуковой анализ слова также является не менее важным.

На данном этапе большое внимание уделяется усвоению правил слогового деления, узнаванию и различению звуков по их артикуляционным признакам (твердость – мягкость, звонкость – глухость), возможности выделять заданные звуки из числа других звуков в составе односложных,

двусложных, трехсложных слов, определять место звука в слове, а также количество звуков в слове. Это происходит в процессе выделения фраз из предложений, слов из фраз, слогов из слов и звуков из слогов.

3. Содержание коррекционной работы на третьем этапе – обогащение словарного запаса

На данном этапе учащиеся получают представление о слове, его значениях. Особое внимание уделяется обучению различным способам образования слов – суффиксальным, префиксальным, суффиксально - префиксальным. Проводится работа по подбору однокоренных слов, подробно разбираются их значения, различия и сходства. Также внимание уделяется работе по «очищению» словаря учащихся от просторечных и жаргонных слов.

4. Содержание коррекционной работы на четвертом этапе – развитие лексико-грамматической стороны речи

Важной задачей остается формирование морфологической структуры слова, а также понятие о синтаксической структуре предложения. На этом этапе коррекционная работа тесно связана с программой по русскому языку и опирается на нее. Учащиеся учатся наблюдать и сравнивать в процессе обучения русскому языку, вносить правильные конструкции в свою речь. Проводится работа по практическому овладению категориями имени существительного, прилагательного, глагола и так далее. Также внимание уделяется уточнению и расширению словарного запаса, формированию понятий о синонимах и антонимах, многозначности слов. Большое значение имеет работа по словообразованию, и позднее – по употреблению в письменной речи предложно-падежных конструкций.

5. Содержание коррекционной работы на пятом этапе – развитие связной речи

На данном этапе проводится работа над составлением рассказов по сюжетной картинке, серии сюжетных картин, с деформированным текстом. Учащихся учат составлять план перед тем, как начать рассказ, следовать ему

в процессе. Проводится работа над самостоятельным ответом на вопрос, пересказом прочитанного с картинным материалом и без. Позднее в работу вводится написание небольших сочинений.

6. Содержание коррекционной работы по развитию познавательной сферы

На протяжении всех этапов ведется работа по развитию высших психических функций. Используются упражнения на развитие внимания, памяти, мышления и воображения. Их можно включать в содержание предыдущих пяти этапов, чередовать с упражнениями по коррекции непосредственно дисграфии, а также частично использовать в процессе проведения заданий предыдущих этапов.

Большое значение отводится развитию общей и мелкой моторики. Для этого вводятся такие упражнения, как рисование прямых, ломаных, кривых линий; обводка по шаблону, трафарету, контуру; соединение по точкам и так далее. Также, учитывая достаточно большое количество оптических ошибок на письме, проводится работа по дифференциации оптически похожих букв, разложению их на части, а затем соединению [3].

В связи с ограничением по времени нами были проведены не все этапы данной коррекционной работы, а только первые два – развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза. В процессе работы нами были использованы разнообразный наглядный материал, игровые приемы, а также упражнения на развитие памяти, внимания и мышления.

3.2. Содержание коррекционной работы

3.2.1. Содержание коррекционной работы по преодолению языкового недоразвития детей с задержкой психического развития

1. Развитие фонематического восприятия

На данном этапе углубляются знания детей о звуках речи, как неречевых, так и речевых. Больше привлекается внимание к осмыслению произносимого, а также проводится коррекция звукопроизношения при необходимости. Проводится подробное объяснение сходств и различий между часто смешиваемыми звуками, а после – их дифференциация.

Предлагается использовать следующие упражнения.

- *«С какой стороны звенит?»*

Цель: развитие слухового внимания, умения ориентироваться в пространстве

Учащиеся закрывают глаза. Логопед передвигается по помещению с колокольчиком в руках и звенит в разных местах. Учащиеся отгадывают, с какой стороны раздается звук, и указывают направление, не открывая глаз.

- *«Хлопни, как услышишь звук»*

Цель: развитие фонематического восприятия, внимания

Логопед произносит звуки в различном порядке и просит учащихся хлопнуть, если те услышат какой-то определенный звук, например, [р]. Пример ряда звуков: [к], [л], [м], [н], [р], [с], [т], [р], [в], [л], [к], [р], [с], [н], [п], [т], [р], [в], [б], [р], [ц], [з].

2. Развитие навыков языкового анализа и синтеза

Углубляются понятия детей о слоге и слове, после – о фразе и предложении. Внимание уделяется возможности выделять звук, слог из слова, уметь считать количество звуков, слогов, позднее то же повторяется и с более крупными единицами языка – с фразами и предложениями [7, 21].

Предлагается использовать следующие упражнения.

- *«Какой по счету?»*

Цель: развитие звукового анализа и синтеза

Логопед на слух предлагает определить место звука в слове – в начале, середине или конце. Пример ряда слов: кот – окно – листок (звук [к]), мост – помощь – ком (звук [м]), сон – коса – покос (звук [с]), рота – арка – мотор (звук [р]).

Далее можно предложить более сложный вариант задания – определить не просто место звука, а еще и его порядковый номер в слове.

- *«Сколько звуков?»*

Цель: развитие звукового анализа и синтеза

Учащимся предлагается набор слов. В них нужно посчитать количество звуков и разделить на три колонки: первая – три звука, вторая – четыре, третья – пять звуков. Изначально задание выполняется с опорой на наглядность (слова записаны и лежат перед глазами детей в виде карточек), позднее задание дается на слух. Пример ряда слов: рот, кот, стол, стул, клад, сто, дом, сон, край, цветок, ваза, чашка, ложка, слон, носок, комар, книга, срез, зазор, забор, кошка, звук, ручка, поле, лист, нож.

Позднее предлагается добавлять в ряды слов более сложные слова, такие как тень, мать, печь, течь и так далее.

3. Обогащение словарного запаса

Уделяется внимание обучению способам образования слов, подбору однокоренных слов, разбору их значений, сходств и различий.

Предлагается использовать следующие упражнения.

- *«Детеныши»*

Цель: развитие способности к словообразованию, обогащение словаря

Логопед предлагает картинки с изображением животных, а также задание, подразумевающее образование от названий животных названий их детенышей. *«Замени фразу»*

Цель: развитие способности к словообразованию, обогащение словаря

Учащимся предлагается заменить фразу одним словом с приставкой. Пример фраз: час перед рассветом – предрассветный час, переход под землей – подземный переход, повязка на руке – наручная повязка, камни под водой – подводные камни, шаг без шума – бесшумный шаг, совет без пользы – бесполезный совет.

- *«Приставки»*

Цель: развитие способности к словообразованию, обогащение словаря

Логопед выписывает различные приставки, которые пригодятся при выполнении данного упражнения. Например, по-, в-, под-, на-, с-, от-, ис-, у-, пере-, при-. А также дает корень слова, к которому нужно будет данные приставки присоединить, чтобы получилось новое слово. Например, -езд- и -ход-. В процессе образования новых слов следует уточнять значения каждого нового из них.

4. Развитие лексико-грамматической стороны речи

Углубляются знания о категориях имени существительного, прилагательного, глагола и так далее. Проводится работа по словообразованию и дальнейшему употреблению в письменной речи изученных предложно-падежных конструкций [23].

Предлагается использовать следующие упражнения.

- *«Много – мало»*

Цель: развитие понятия о единственном и множественном числе именных частей речи

Логопед показывает учащимся картинки и задает вопросы, например, «где девочка поет, а где девочки поют?» или «где девочка танцует, а где дети танцуют?» и так далее. Пример картинок для данного упражнения в приложении 3.

- *«Кто где находится?»*

Цель: развитие пространственной ориентации, лексико-грамматических отношений

Логопед предлагает учащимся рассмотреть картинку, а после сказать, где кто располагается относительно кого. Пример картинки в приложении 4.

5. Развитие связной речи

Углубляются понятия о тексте и его составляющих. Работа ведется над составлением рассказов по картинкам, с деформированным текстом и так далее. Большое внимание уделяется предварительному составлению плана рассказа, позднее – написанию небольших сочинений [22].

Предлагается использовать следующие упражнения.

- *«Соедини предложения в текст»*

Цель: развитие связной речи

Логопед предлагает учащимся карточки с разбросанными предложениями, которые нужно составить в один текст. Пример предложений: Наш лес большой. В лес пришли дети. Они ищут грибы. Боря и Андрюша собрали много рыжиков и маслят. Юра и Яша под ёлкой нашли ёжика. Они положили его в шапку. Ёжик уколол Юру. Но Юра не заплакал. Ребята потрогали зверька и выпустили.

3.2.2. Содержание коррекционной работы по развитию познавательной сферы детей с задержкой психического развития

В процессе работы над вышеописанными сторонами речи нами предлагается также работа над высшими психическими функциями. Упражнения, которые мы предлагаем ниже, могут быть использованы на любом этапе коррекционной работы.

- **Внимание**

1) *«Чего не хватает?»*

Цель: развитие внимания

Логопед выкладывает несколько предметов перед учащимися. Просит их хорошо все рассмотреть, а затем отвернуться. В это время логопед убирает один из предметов или меняет их местами, а после того, как дети повернутся, просит сказать, что изменилось. По мере продвижения по плану коррекционной работы можно увеличивать количество предметов, тем самым усложняя задачу.

2) *«Повтори ритм»*

Цель: развитие внимания, чувства ритма

Желательно проводить индивидуально. Логопед отхлопывает/оттопывает определенный ритм, а учащийся повторяет в той же последовательности.

- **Память**

1) «Контуры»

Цель: развитие восприятия

Логопед предлагает учащимся картинки с наложенными друг на друга рисунками и просит показать, где что находится, а также назвать все предметы. *«Что нарисовано?»*

Цель: развитие восприятия, мышления

Логопед предлагает учащимся одну большую картинку, но ее не открывает сразу, а дает возможность увидеть ее по частям через небольшое окошко. Передвигая окошко постепенно с одной стороны в другую, он позволяет оценить всю картинку и в итоге назвать ее. *«Дорисуй»*

Цель: развитие восприятия, мелкой моторики

Детям предлагаются изображения, нарисованные наполовину. Чтобы картинка была целой, необходимо дорисовать недостающую часть.

- **Мышление**

1) «Что к чему относится?»

Цель: развивать мыслительную операцию классификации, пополнять словарный запас.

Логопед предлагает детям картинку с изображением различных предметов и просит соединить между собой предметы, которые относятся к одной группе.

2) «Что лишнее?»

Цель: развивать мыслительную операцию обобщения

Логопед предлагает учащимся картинки с различными предметами и просит найти лишнюю картинку.

3.3. Контрольный эксперимент

После проведенной коррекционной работы нами был проведен контрольный эксперимент, в процессе которого использовались те же блоки и задания, что и во время первичного исследования. Таким образом, мы выявили динамику в процессе коррекционной работы, а также подтвердили ее эффективность.

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования по первому блоку заданий, можно отметить, что систематические ошибки, а также проблемы в переключении с одной позы на другую отмечаются у 10% детей данной группы, что значительно ниже, чем при первичном исследовании. Отмечается и тот факт, что дети с задержкой психического развития более успешно ориентируются в пространстве, в котором находятся, нежели в частях собственного тела. В данном случае можно судить о том, что занятия по развитию пространственных представлений были достаточно эффективны и дали хороший результат.

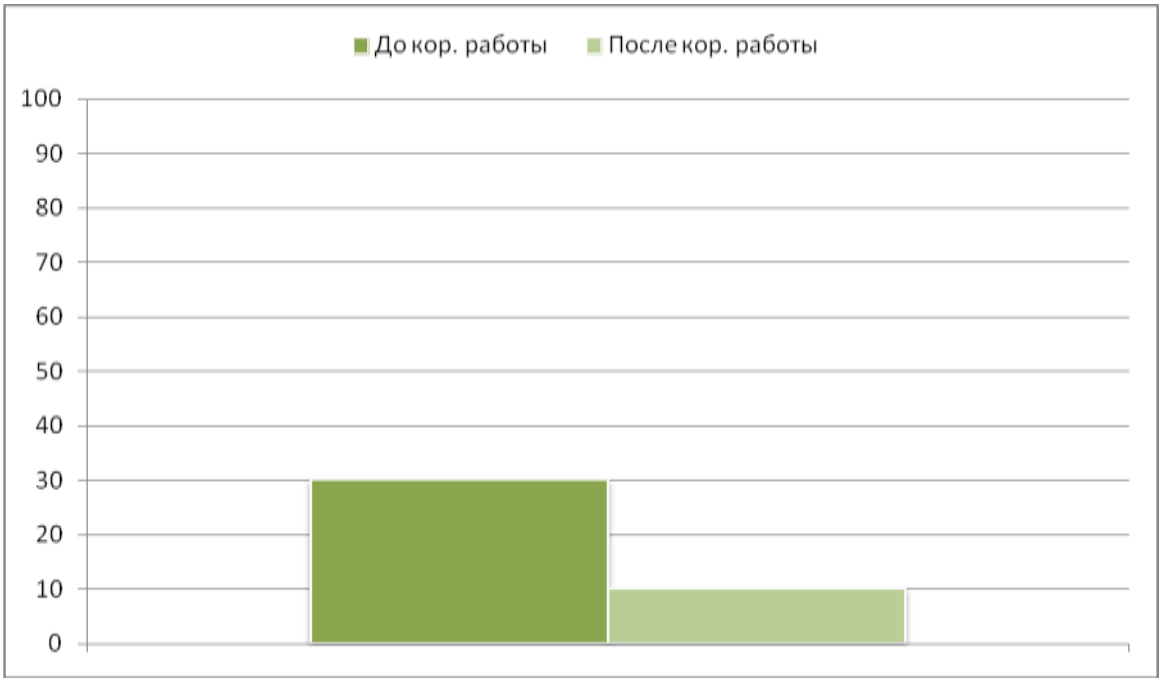

Рис. 2. Соотношение ошибок при пространственной ориентации у детей с ЗПР до и после коррекционной работы (%)

При анализе данных, полученных при исследовании второго блока, мы наблюдали за уровнем сформированности ручной моторики у детей данной группы. При первичном исследовании было отмечено, что лишь 10% детей выполнили все задания сразу после второго повторения, не используя при этом речевое сопровождение. В случае контрольного исследования данные показатели повысились, и уже 45% детей смогли справиться с заданием довольно успешно. Значительная истощаемость сильно влияла на качество работы и в данном случае, но, тем не менее, эффективность проводимой ранее работы была отмечена.

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования слухо-произносительной дифференциации фонем, можно говорить о том, что после проведения коррекционной работы 40% детей стали делать единичные ошибки при дифференциации слогов. Ранее этот показатель был равен 10%, остальные учащиеся допускали ошибки в гораздо большем количестве случаев. Также количество детей, испытывающих трудности в дифференциации фонем одной группы, уменьшилось с 55% до 30%.

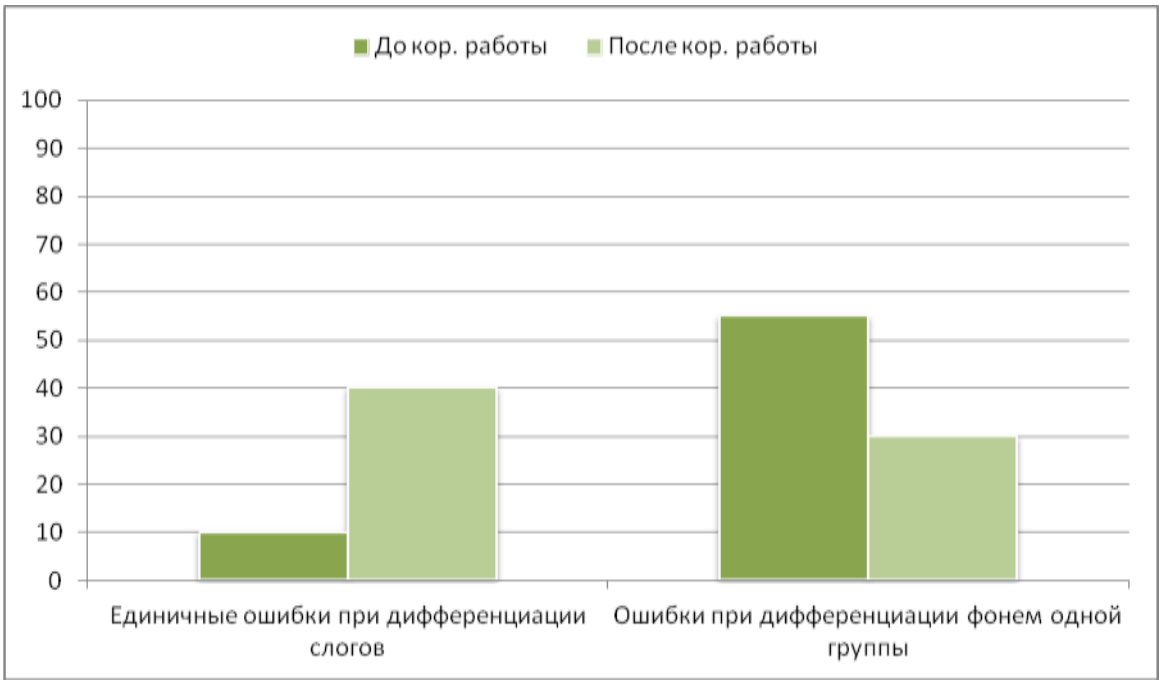

Рис. 3. Соотношение ошибок при слухо-произносительной дифференциации фонем у детей с ЗПР до и после коррекционной работы (%)

При анализе данных, полученных при исследовании языкового анализа и синтеза, можно отметить, что успешность выполнения заданий повысилась на 20%, то есть если раньше 65% детей практически не справлялись с поставленной задачей, то теперь это число сократилось до 45%. При этом все так же стоит учесть, что при подсчете слов в предложении учащиеся испытывают меньше трудностей, чем при том же подсчете слогов в слове, а также звуков. Но последнее тоже не осталось без изменений. Если раньше серьезные ошибки допускали 25% детей, то во время контрольного эксперимента было отмечено, что это число снизилось до 10%. Учащиеся, входящие в это число, все так же прибегают к помощи моторного компонента деятельности, то есть помогают себе, загибая пальцы, но после проведенной коррекционной работы этот фактор помогает им значительно больше, чем на момент первичного исследования.

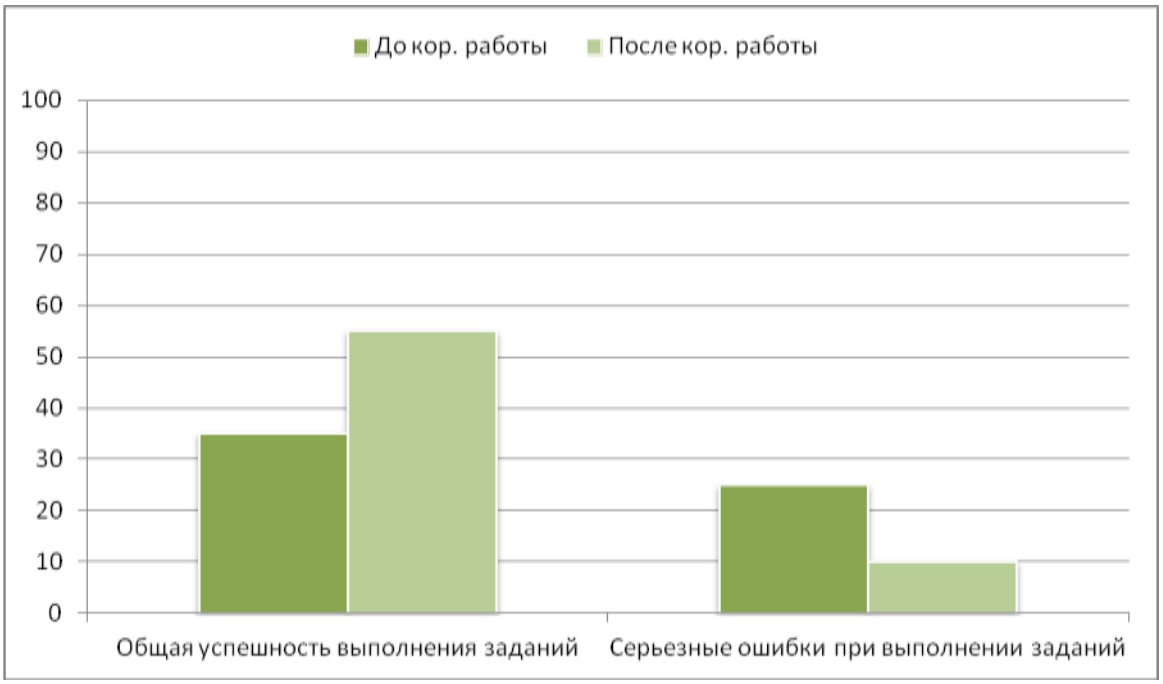

Рис. 4. Соотношение ошибок языкового анализа и синтеза у детей с ЗПР до и после коррекционной работы (%)

Таким образом, все так же можно продолжать говорить о нарушении всех сторон деятельности, участвующих в процессе письма, у детей с задержкой психического развития данной группы. Но к моменту контрольного эксперимента количество учащихся с такими нарушениями

сократилось, что позволяет нам говорить о том, что проведенная коррекционная работа была эффективной.

При анализе письменных работ нами было отмечено следующее. В целом аккуратность в работах не изменилась, большинство из них все так же были выполнены небрежно, но, тем не менее, количество ошибок сократилось. Оптические ошибки были отмечены в 35% работ, что на 10% меньше, чем во время первичного исследования. Ошибки, связанные с недостаточностью фонематического восприятия, появлялись в работах у 50% детей вместо 85%. Самая большая группа ошибок – ошибки, связанные с несформированностью языкового анализа и синтеза – также сократилась. Если ранее ошибки подобного рода отмечались у 90% детей, то после коррекционной работы это число уменьшилось до 55%.

Орфографические ошибки также отмечались, причем их количество не сократилось вовсе: помогают - помагают, собака – сабака, солнце – сонце, живут – жывут, чудо - чюдо, небе - неби, поют - пают, коровы – каровы и так далее. Так как данный вид ошибок не считается дисграфическим, то мы не включали их в общую статистику.

Таким образом, построим график (Рис. 5), на котором будет отмечено преобладание того или иного вида дисграфических ошибок у детей исследуемой группы после проведенной коррекционной работы, а также их соотношение с количеством тех же ошибок до данной работы.

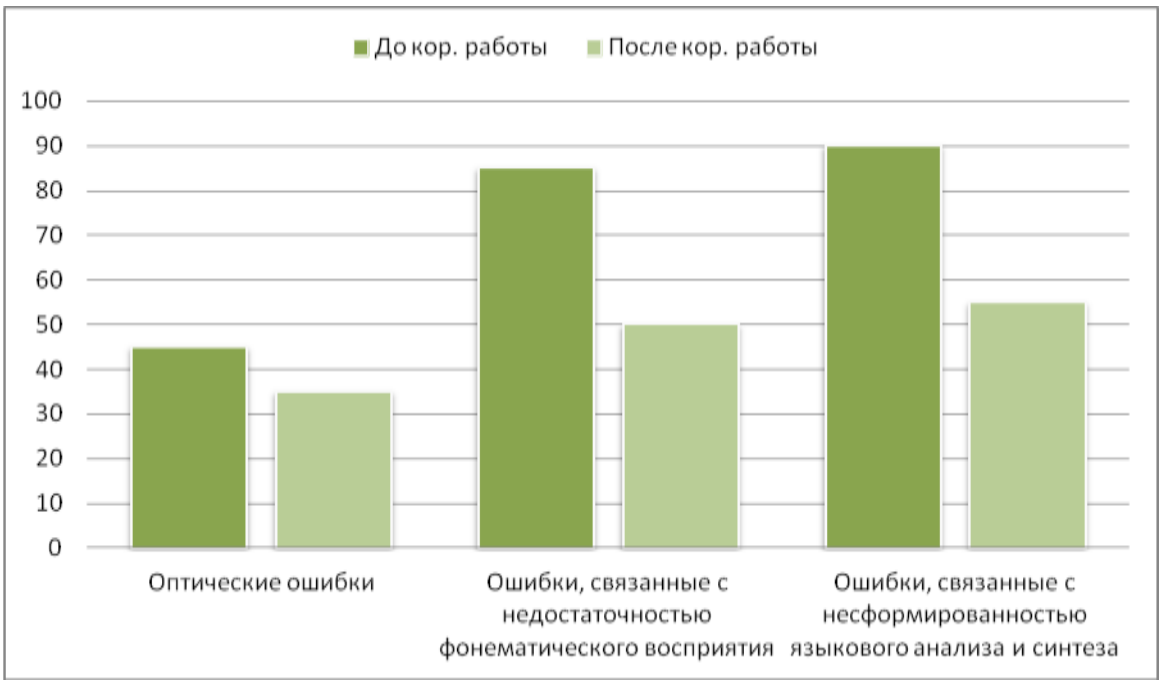

Рис. 5. Виды дисграфических ошибок и их соотношение у детей с ЗПР до и после коррекционной работы (%)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Письменная речь – это сложный вид психической деятельности, формирующийся только в результате целенаправленного обучения. Важнейшей предпосылкой его формирования является сформированность фонетико-фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи. Любые нарушения данных компонентов могут послужить причиной для возникновения трудностей в овладении навыком письма, а также для появления в дальнейшем специфических ошибок, являющихся главным признаком дисграфии.

Проведенное нами изучение особенностей компонентов процесса письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития показало, что нарушение в данном случае касается всех сторон деятельности. При анализе сформированности оптико-пространственного гнозиса и праксиса было выявлено, что 30% детей испытывают трудности в данной сфере. Больше половины обследованных детей (55%) показали значительную несформированность слухо-произносительной дифференциации фонем, а трудности языкового анализа и синтеза проявились у 85% учащихся.

Анализ письменных работ учащихся позволил выявить ошибки, напрямую связанные с недостаточно сформированными компонентами процесса письма: оптические ошибки (у 45% детей), ошибки, связанные с недостаточностью фонематического восприятия (у 85%), ошибки, связанные с несформированностью языкового анализа и синтеза (у 90%).

Располагая данными обследования учащихся, нами был составлен план коррекционной работы, направленный на преодоление дисграфических ошибок. Она была направлена на развитие фонематического восприятия, развитие навыков звукового анализа и синтеза, обогащение словарного запаса, развитие лексико-грамматической стороны речи и развитие связной

речи. Помимо этого активно велась работа по формированию неречевых процессов: мышления, памяти, внимания и так далее, а также формированию пространственных представлений. Проведенная работа оказала значительное влияние и позволила сократить количество ошибок на письме учащихся с задержкой психического развития. Общие данные показывают, что они сократились почти наполовину. Таким образом, можно сделать вывод о том, что гипотеза была доказана. Коррекционная работа была эффективной и своим результатом имела улучшение состояния письменной речи учащихся с задержкой психического развития, а также состояния их неречевых процессов и высших психических функций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев. – Изв. АПН РСФСР, Вып. 70, 1955. – 106с.
2. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие / Л.Н. Блинова. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.
3. Васильченко, О.Н. Нарушение письменной речи у умственно отсталых учащихся. – URL: http://festival.1september.ru/articles/628608/
4. 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.
5. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – URL: http://pedlib.ru/Books/2/0049/2_0049-1.shtml
6. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.
7. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. – М.: Владос, 2001. – 336 с.
8. Ефименкова, Л.Н., Садовникова, И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. – URL: http://pedlib.ru/Books/1/0301/1_0301-1.shtml
9. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития (курс лекций) / С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко. – М.: В. Секачёв, 2007. – 128 с.
10. 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.

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

12. 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.

13. Лалаева, Р.И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 36 с.

14. Лалаева, Р.И. Дисграфия / Р.И. Лалаева // Хрестоматия по логопедии. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 560 с. + 656 с.: ил.

15. 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.

16. 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.

17. 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 с.

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

19. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – 304 с.

20. Лурия, А.Р. Психологическое содержание процесса письма / А.Р. Лурия // Хрестоматия по логопедии. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 560 с. + 656 с.: ил.

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

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

23. Мазанова, Е.В. Учусь работать со словом: альбом упражнений по коррекции аграмматической дисграфии / Е.В. Мазанова. – М.: ГНОМ и Д, 2009. – 48 с.

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

25. 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.

26. Парамонова, Л.Г. Нарушения речи учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции // Л.Г. Парамонова, под ред. Н.П. Долгобородовой. – М.,1973. – 197 с.

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

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

29. Спирова, Л.Ф. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Л.Ф. Спирова. – М., 1968. – 120 с.

30. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма / О.А. Токарева // Хрестоматия по логопедии. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 560 с. + 656 с.: ил.

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

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

33. Хватцев, М.Е. Аграфия и дисграфия / М.Е. Хватцев // Хрестоматия по логопедии. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 560 с. + 656 с.: ил.

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

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