

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»

Заочная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Студент


(подпись, дата)

Куркина Кристина Сергеевна

Научный руководитель


(подпись, дата)

к.п.н., доцент Карпушкина Е.А.

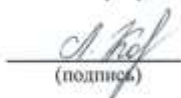
Нормоконтролер


(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 10.06.22 № 11)

Заведующий кафедрой


(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 5/100 (протокол заседания ГЭК от 14.07.22 № 13)

Секретарь ГЭК


(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
ГЛАВА I. ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ И СОСТОЯНИЕ ВОПРОСА В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	
1.1. Психологическое содержание процесса письма	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР. Особенности речевого развития детей с ЗПР	8
1.3. Специфические ошибки письма	22
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР	
2.1. Организация, цель и задачи экспериментального изучения	25
2.2. Анализ результатов экспериментального изучения	26
ГЛАВА III. ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ	
ГЛАВА III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЯ ПРОЦЕССА ПИСЬМА	
3.1. Теоретическое обоснование проблемы коррекции нарушений письма у детей с ЗПР	30
3.2. Образцы игровых упражнений направленных на коррекцию дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития	36
3.4. Контрольный эксперимент	51
Заключение	53
Список литературы	55
Приложения	

ВВЕДЕНИЕ

Нарушение письменной речи является одной из самых актуальных проблем школьного обучения, поскольку письмо и чтение являются средством для получения знаний.

Практически ежегодно в различных странах мира проводятся международные конференции, симпозиумы и конгрессы, на которых рассматриваются вопросы этиологии и развития данной патологии, а также поиска наиболее эффективных путей её преодоления у детей с трудностями в обучении.

Анализ литературных данных позволяет установить ряд причин, приводящих к нарушению чтения и письма. Нарушения чтения и письма могут быть обусловлены задержкой в формировании определённых функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие вредностей, действовавших в различные периоды развития ребёнка. Кроме того дисграфия возникает при органических речевых расстройствах. Некоторые исследователи отмечают наследственную предрасположенность к нарушению речи. В отечественной литературе распространена концепция Р. Е. Левиной, трактующей нарушения чтения и письма как проявление системного нарушения речи, как отражение недоразвития устной речи во всех её звеньях.

И. Н. Садовникова в книге «Нарушение письменной речи и их преодоление» в младшей школе отражает результаты многолетней научной и практической деятельности. Автор освещает предпосылки формирования письма в норме и механизмы нарушений, приводящих к стойким специфическим ошибкам. Ею описаны критерии ограничения дисграфии от незрелости навыков письма, также она разработала материал комплексного изучения школьников с дисграфией, характеризующего состояния функций, важных для становления письменной речи. Т.А. Фотекова совместно с Л. И. Переслени разработали и апробировали стандартизированную

методику обследования речи детей с балльно-уровневой системой оценки. Методика предназначена для качественной и количественной оценки нарушения, получения и анализа структуры дефекта речевого профиля.

Л.В. Ястребова в своем пособии «Коррекция недостатков речи у учащихся» представила характеристики проявления неполноценного развития устной и письменной речи, вскрыла причины трудностей усвоения родного языка детьми с речевой патологией. Она занимается разработкой методов коррекционно-развивающего обучения детей.

Р.И. Лалаева в работе «Логопедическая работа в коррекционных классах» предложила основные принципы коррекционного обучения для детей с интеллектуальными отклонениями.

Нарушения речи у детей с ЗПР являются более распространенными, сложными и имеют стойкий характер, отрицательно сказываются на развитии устной и письменной речи младших школьников. Постановка проблемы формирования навыков грамотной письменной речи является одной из наиболее сложных и актуальных в специальной педагогике. Так как орфографические ошибки, переплетаясь с дисграфическими приобретают стойкий характер. Затем они сохраняются в старших классах, где письмо и чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимся.

Объект исследования – особенности нарушений письма у школьников и процесс его коррекции.

Предмет исследования – содержание, средства и приемы коррекции нарушения письма у школьников с ЗПР.

Цель исследования – разработать игры, задания и упражнения коррекционно-развивающей направленности по преодолению дисграфии у младших школьников с ЗПР.

Гипотеза: коррекция нарушений письма будет происходить наиболее успешно при условии, если:

- содержание коррекционного обучения будет определяться с учетом структуры дефекта;
- технология обучения будет проходить поэтапно;
- коррекционное обучение будет вестись с учетом ведущей деятельности возраста, первичности и вторичности в структуре дефекта.

В соответствии с целью гипотезы поставлены следующие задачи:

1) Провести анализ теоретического и практического состояния проблем, связанных с особенностями и нарушениями письма и его формирования у школьников с ЗПР.

2) Изучить и выявить характерные особенности нарушений письма у школьников с ЗПР;

3) Провести экспериментальное обучение с младшими школьниками по коррекции дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития.

ГЛАВА I. ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ И СОСТОЯНИЕ ВОПРОСА В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

1.1. Психологическое содержание процесса письма

Письменная речь – одна из форм существования языка. «Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени».

Для ребенка письмо является не простым психологическим актом.

Основные компоненты психологического содержания процесса письма (по мнению А. Р. Лурия «Психологическое содержание процесса письма») следующие:

1. Перешифровка замысла в графические начертания:
 - а) ребенок должен спрограммировать свое высказывание;
 - б) должен отобрать слова для выражения мысли;
 - в) он должен уметь построить словосочетания, предложения;
 - г) расположить предложения в определенной логической последовательности, т.е. внутренне осмыслить свое изложение мысли;
 - д) замысел должен сохраняться у ребенка до конца записи.
2. Ребенок должен уметь проводить звуковой анализ слова, которое подлежит написанию. Из звукового потока, воспринимаемого мысленно, ребенок должен выделить серию звучаний. Сначала с тех, с которых начинается нужное слово, а затем и последующих
 - а) определить количество звуков в слове;
 - б) определить последовательность звуков в слове;
 - в) определить, какие конкретно входят звуки в состав слова.

Работа по звуковому анализу и уточнению звуков является вторым существенным условием для процесса письма, потому что только эти фонемы, абстрагированные от случайных звучаний и выделенные из общего комплекса звуков могут стать предметом дальнейшей записи. На начальных

этапах развития навыка письма указанные процессы протекают полностью осознанно, на дальнейших этапах они почти перестают осознаваться и осуществляются автоматизировано.

3. За звуковым анализом, необходимым в процессе письма, следует выделение фонемы и перевод в зрительную графическую схему. Если предварительный звуковой анализ был проведен достаточно четко, то перешифровка звуков речи в буквы не вызовет трудностей. Смешивание начертаний называется «зеркальное письмо». Указывает на то, что удержание в памяти нужной графемы не всегда является простым, и что психология всегда должна учитывать возможные затруднения как в запоминании нужной буквы, так и в ее графическом начертании.

4. Следующим этапом в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков – букв в нужные графические начертания.

Если на первых этапах развития навыка движения, нужное для написания каждой буквы, является предметом специально осознанного действия, то в последующем эти отдельные элементы объединяются, и человек, хорошо владеющий письмом, начинает записывать объединенным знаком целые комплексы звучаний. В дальнейшем процесс письма приобретает сложный автоматизированный характер.

Для овладения грамотным письмом младший школьник должен владеть достаточным объемом внимания и целенаправленной деятельностью. Внимание всегда выполняет контролирующую функцию. Контроль должен быть произвольным и быстрым.

Существуют три вида контроля:

- контроль синхронный, текущий, т.е. ребенок должен знать, что он пишет в данный момент;
- контроль, фиксирующий или удерживающий, т.е. ребенок должен знать, что уже сделано;

- контроль упреждающий, антиципирующий, т.е. ребенок должен знать, что он будет делать после того, что уже сделано.

Все виды контроля должны работать одновременно.

В овладении навыками письма огромную роль играет развитие познавательных процессов. Церебро-астенический синдром, который характеризуется возбужденностью, расторможенностью, импульсивностью, вызывает недостаточное овладение целенаправленной деятельностью. Отсюда вытекают некоторые сложности:

- нарушение внимания – пропуск букв, добавления;
- нарушение памяти – не может вспомнить графический образ буквы;
- нарушение восприятия – не может проанализировать букву, последовательность написания; не слышит звук, либо слышит с искажением;
- нарушения пространственной ориентировки – ведет к «зеркальному письму».

Все психологические предпосылки будут сформированы, если у ребенка первично сохранена деятельность анализаторных систем.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР.

Особенности речевого развития детей с ЗПР

Развитие дифференцированного обучения позволило выделить категорию детей, стойко не успевающих в массовой школе, но не имеющих выраженных нарушений анализаторов и существенно отличающихся от детей с умственной отсталостью. По отношению к этой категории и употребляется термин «задержка психического развития».

Психоневрологи дают следующее определение задержке психического развития – это «группа расстройств, к которой относятся различные по причинам возникновения, механизму развития и клиническим особенностям

состояния легкой интеллектуальной недостаточности, занимающие промежуточное положение между олигофренией и интеллектуальной нормой и определяющие стойкую школьную неуспеваемость».

Особенности психического развития не позволяют большинству детей данной категории без специально созданных условий усваивать учебную программу массовой школы [6, 7, 17-19, 24, 26, 45]. Но эти дети, в отличие от умственно отсталых, обладают высокими потенциальными возможностями и дают положительную динамику вплоть до полного, стойкого исправления.

Успешность коррекционных мероприятий и время коррекции во многом зависят от форм ЗПР. Первичные формы (скажем так – обусловленные природой) корригируются сложнее и, несмотря на организацию специального обучения и медикаментозное лечение, интеллектуальные навыки и умения этих детей не всегда оказываются полноценными даже к более поздним по сравнению с нормой срокам. Вторичные, вытекающие из аномалий развития и воспитания, требуют меньше времени и усилий, интеллектуальные функции хоть и с опозданием, но формируются, и отставание некоторых детей может быть преодолено даже в условиях массовой школы.

Формы ЗПР [6, 7, 17-19, 24, 26, 45]:

1. Энцефалопатическая – ЗПР церебрального (мозгового) происхождения, обусловлена остаточными явлениями органического поражения головного мозга вследствие перенесенных инфекций и травм (до, после и во время родов). Сопутствуют мозговые дисфункции, астенические синдромы, неврозоподобные синдромы (быстрая утомляемость, головные боли, слабая память, различные страхи).

2. Конституционная или дизонтогенетическая («dys» – отклонение от нормы, онтогенез – индивидуальное развитие организма). Эту форму еще называют «психический инфантилизм» – явление временное, чаще всего с возрастом компенсируется.

3. Соматогенная – обусловленная длительной соматической (телесной) недостаточностью вследствие хронических заболеваний, аллергий. Дети астеничные (ослабленные физически и психически), апатичные, неспособные к волевым усилиям.

4. Психогенная – обусловленная психической травмой, психотравмирующими условиями воспитания. Это гипоопека (дети алкоголиков, педагогически запущенные вплоть до социальной депривации), гиперопека («оранжерейные» дети, не способные к самостоятельному решению жизненных задач) и жесткое авторитарное воспитание, формирующее замкнутую, боязливую или, напротив, жестокую личность.

5. Особо следует выделить депривационную или дефицитарную форму (депривация – лишение или ограничение возможности удовлетворять потребности организма). Здесь речь идет о сенсорной депривации – слепота или слабовидение, глухота или слабослышание.

В целом можно сказать, что поступающие в школу дети с ЗПР не готовы к обучению. Ни их эмоционально-волевая сфера, ни их интеллектуальные возможности не соответствуют возрасту.

Психологический аспект готовности к школе подразумевает достаточную сформированность умственных операций, достаточный уровень знаний и представлений об окружающем мире, достаточный уровень познавательной активности, неразрывно связанной с обучаемостью, умение регулировать свое поведение, что необходимо для нормального осуществления учебной деятельности и речевое развитие, предполагающее владение обширным словарем, основами грамматического строя, навыком связной речи. К моменту поступления в школу дети с ЗПР не владеют или владеют недостаточно умственными операциями анализа, синтеза, сравнения, обобщения, следовательно, не способны самостоятельно решать те или иные интеллектуальные задачи. Запас знаний об окружающей их природной и социальной среде крайне скуден, дети плохо осведомлены даже в отношении тех явлений, с которыми не раз встречались практически. Их

нарушенное восприятие не предоставляет достаточной информации, что усугубляется еще и снижением познавательной активности (если такая вообще обнаруживается). Плюс еще неумение регулировать и контролировать свое поведение, плюс ослабленное состояние их нервной системы, ведущее к низкой работоспособности, быстрой утомляемости – это особенности ребенка с ЗПР [6, 7, 17-19, 24, 26, 45].

Все это не может не отразиться на его речи. Устная речь детей с ЗПР удовлетворяет потребности повседневного общения. Как правило, в ней нет грубых нарушений звукопроизношения. А наблюдается некоторая смазанность, нечеткость дикции, примитивность грамматических и синтаксических конструкций.

В сфере устного речевого общения затруднений у детей с ЗПР нет, потому что все анализаторы, которые необходимы для благоприятного развития речи, чаще всего сохранены. Тем не менее, дети с ЗПР только с помощью специальных занятий овладевают знаниями и умениями, которые формируются у их нормально развивающихся сверстников просто в процессе приобретения жизненного опыта.

Итак, устная речь – фонетика. Недостаточность звукопроизношения выражается в не совсем четком произношении звуков в потоке речи, общей вялости артикуляции. Особенность в том, что у детей данной категории затруднен процесс автоматизации и дифференциации поставленных звуков, т.к. этот этап требует интеллектуальных усилий – мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения. Этим детям требуется больше времени и тренировочных упражнений для закрепления звука, более длительный последующий контроль, именно у этих детей из-за недостаточного контроля (самоконтроля, как правило, вовсе нет) происходит утеря поставленного звука и возврат к неверному произношению [6, 7, 17-19, 24, 26, 45].

Нарушение фонематического слуха встречается практически у каждого ребенка с ЗПР, причина, видимо, в нарушении межанализаторных связей. Характерно то, что смешение близких артикуляционно и акустически

сходных звуков не стойкие, проявившись в одном случае, в другом, аналогичном случае, они могут не проявиться.

Звуковой анализ у детей с ЗПР нарушен не всегда. Это результат, во-первых, недоразвития фонематических процессов, во-вторых, нарушения психических процессов. Звуковой анализ требует от ребенка тонкой и сложной мыслительной деятельности. При звуковом анализе необходимо преодолеть противоречия, существующие между звуковой и произносительной единицами (единица языка – звук, единица речи – слог). Ребенку надо преодолеть естественное слоговое проговаривание и научиться выделять отдельные звуки, для чего также необходимы определенные интеллектуальные усилия. В норме дети, где интуитивно, где в результате разнообразных видов деятельности осознают элементы языка и начинают проводить звуковой анализ в умственном плане [6, 7, 17-19, 24, 26, 45].

Дети с ЗПР только с помощью специальных упражнений учатся работать со словом, начинают выделять его как объект исследования. До сих пор слово для них выступало только как средство общения. Наибольшую трудность для детей с задержкой представляет выделение гласного в слении и в конце слова. При проговаривании слога наиболее отчетливые кинестетические ощущения (ощущения положения и перемещения артикулярных органов) сосредотачиваются на согласных, а гласный, если он не ударный, при произношении редуцируется и воспринимается как призвук согласного. В результате на вопрос, какой первый звук в слове «кот», ребенок ответит – «ко», а вместо конечного гласного в слове «акула», назовет слог «ла». Т.е. детям с ЗПР доступны лишь элементарные формы звукового анализа (выделяют гласных звук в начале слова, потому что он легко различается фонетически, определяют последовательность звуков обратных слогов).

Столкнувшись с трудностями звукового анализа, дети с задержкой становятся совершенно беспомощны. Учащиеся с нормальным речевым развитием в случае затруднения проговаривают слово – кто громким

шепотом, кто беззвучно шевеля губами. Дети с ЗПР не пытаются проговорить слово, они машинально повторяют уже названный звук или, не стараясь анализировать, называют первый пришедший на ум. И, как следствие, ошибки звукового анализа на письме самые распространенные у детей с ЗПР. Они, разумеется, есть в письменных работах и учащихся массовых классов, но у коррекционных детей отличаются стойкостью и сохраняются даже в старших классах, потому что дети с задержкой видят слово только со стороны его лексической значимости. Например, на вопрос – чем отличаются слова «ел» и «ель», с трудом скажут про твердое и мягкое звучание согласного звука, а увидят сквозь слова их лексический смысл [6, 7, 17-19, 24, 26, 45].

Недостаточно сформированный процесс звукового анализа и синтеза ставит таких детей в невыгодное положение по сравнению с другими учениками и сильно затрудняет дальнейшее обучение грамоте. Система же обучения звуковому анализу, предназначенная для нормально развивающихся школьников, оказывается малоэффективной для детей, отстающих в развитии. Так, например, для них неприемлем предлагаемый букварем традиционный способ обозначения слога – слияния двухцветным прямоугольником. Это подтверждается тем, что работая со звуковой схемой, дети с ЗПР дают цветовое обозначение слогослияния произвольно – красно-синим или сине-красным прямоугольником. Либо вообще сине-зеленым, т.е. по сути не анализируют слог, не расчленяют его на звуки и не отражают последовательность этих звуков. Вероятно, они подсознательно воспринимают слияние как что-то неделимое, как единое целое, тем более что и на письме проговаривают слог, а не отдельные звуки, опираясь на слог как на естественную артикуляторную единицу. Поэтому, работая с ребенком с задержкой, слог лучше разбивать, чтобы он мог наглядно увидеть его звуковой состав.

Наиболее частые и стойкие ошибки, которые допускают дети с ЗПР при работе со звуковой схемой обусловлены смешением понятий «звук -

буква». Это особенно наглядно проявляется, когда при звукобуквенном разборе учащиеся сталкиваются с йотированными гласными и с гласными II ряда, обозначающими мягкость согласного. Например, упорно вставляют в звуковую схему буквенный значок – [м'ячик]. Или, заучив, что буква Я дает два звука, разбирают – [шл'йапа], т.е. не вслушиваются в звучание слова и не отражают это звучание в схеме. Или после (а может и в результате) многочисленных тренировок в составлении схем с йотированными гласными начинают переносить звуковой состав слова на письмо, т.е. пишут: «Йура», «Йаша». Это характерно именно для ЗПР, у массовых школьников работа с дифтонгами таких ошибок не провоцирует.

Кстати, понятия «звук» и «буква» в начале обучения смешивают и учащиеся массовых классов, но дети с задержкой упорно продолжают делать подобные ошибки и в среднем, и даже и старшем звене.

Словарь. Особенности овладения словарем отражают особенность восприятия детей с ЗПР. Для них характерно недостаточно целостное, а то и искаженное восприятие, снижен его объем.

Все сведения об окружающем мире и о себе самом человек получает в форме зрительных, слуховых, двигательных, кожных, вкусовых, обонятельных ощущений. И поскольку, каких-либо нарушений на уровне органов чувств у детей с ЗПР нет, эти ощущения достаточно правильные. Но восприятие не сводится к сумме отдельных ощущений – это результат взаимодействия ощущений (и часто разных, т.е. относящихся к разным органам чувств) и уже имеющихся в коре головного мозга следов прошлых восприятий (его жизненный опыт, его представления). Видимо, у детей с ЗПР нарушено именно это взаимодействие. Недостатки восприятия приводят к тому, что ребенок не замечает чего-то в окружающем его мире: смотрит на одно, а видит совсем другое – более близкое и знакомое его понятию (т.е. замещает образы восприятия образами представления). А в условиях кратковременного восприятия даже существенные детали могут остаться «несхваченными». В результате ребенок «не видит» многого из того, что

демонстрируется ему на уроке, сказанное учителем далеко не всегда достигает цели [6, 7, 17-19, 24, 26, 45].

Особо нужно отметить недостатки пространственного восприятия. Оно формируется в процессе сложного взаимодействия зрительного и двигательного анализаторов, тактильных ощущений: формируется у ЗПР с большим запозданием и долгое время остается неполноценным. Особенности пространственного восприятия, помноженные на сходство графического изображения букв русского алфавита дают большой процент оптических смещений на письме. Дети не узнают знакомые буквы в непривычном ракурсе, в необычном освещении, путают буквы и их соединения, что у детей с задержкой может усугубляться еще и недостаточно четким соотношением графемы с фонемой [6, 7, 17-19, 24, 26, 45].

Особенность восприятия, недостаточная любознательность и наблюдательность формируют «кругозор» этих детей и их словарный запас. Он узок, ограничен обиходно-бытовыми рамками, наблюдается значительное расхождение между активным и пассивным словарем. Детям явно не хватает слов для полноценного выражения своих мыслей; они вынуждены многие слова заменять другими, не всегда подходящими по смыслу и не замечают «некрасивости», нелепости высказывания. Отсутствие в активном словаре нужных слов объясняет трудности в подборе слов-антонимов (что легче для ЗПР) и слов-синонимов (что для них сложнее).

Характерно недостаточное количество обобщающих слов. При обобщении дети сбиваются на группировку по ситуации, внешнему сходству, несуществующим признакам. Пользуются не общепринятыми словами, а собственными неточными или неверными обобщениями. Это объясняется, видимо, особенностями их мышления. Оно конкретно, поверхностно, дети опираются не на умозаключения, а на привычные стереотипы. Это хорошо видно при выполнении задания «умозаключение по аналогии», когда дается первая пара слов, например, лошадь – жеребенок, и вместо второй пары – несколько вариантов на выбор: корова – пастбище, молоко, рога, теленок.

Ребенок с задержкой идет по пути наименьшего сопротивления, не строит логическую цепочку, а выдает те связи, которые у него прочнее закреплены (в данном случае это может быть «корова – молоко»).

Дети путают родовые термины (фрукты – овощи); смешивают родовые и видовые понятия (перечисляют елка, береза, дерево ...); делают ситуативные обобщения (вместо «деревья» говорят «лес», вместо «мебель» – «комната»). Заменяют родовой термин описанием функций (обобщение «инструменты» заменяют объяснением «которыми чинят»); названием одного из составляющих (вместо обобщения «насекомые» говорят «жуки»). Смешивают предметы, основываясь на общности одного признака (чайник = кофейник); называют предмет, опираясь на какую-нибудь его составляющую (туфли называют каблуками), или путают с другими видовыми понятиями (вместо «стрекоза» говорят «бабочка, но только другая»).

Для детей с задержкой показательно то, что увеличение количества предлагаемых слов помогает им (в отличие от умственно отсталых), правильно назвать обобщающее слово или исключить лишнее. Например, если при выполнении задания «4-ый лишний» ребенок не может верно выделить предмет или объяснить принцип его выделения, то введение добавочных слов часто помогает найти правильное решение, добавление дополнительно 2-3 видовых понятий помогает вспомнить обобщающее слово [6, 7, 17-19, 24, 26, 45].

Как часть речи для ЗПР наиболее узнаваемы существительные, как наиболее конкретные. Исключения составляют существительные, обозначающие собирательные и абстрактные понятия (труд, лень).

Существительные в именительном падеже дети узнают легче, чем в косвенных падежах. Глаголы узнают, но, если попросить ребенка с ЗПР выписать глаголы и, скорее всего, он выпишет их сочетания (мама моет, моет руки). Видимо, в представлении детей действие не может существовать от действующего предмета или предмета, на который это действие направлено. Словесные связи, сохраняющие единство предмета и действия,

характерны для детей раннего возраста, но дети с задержкой сохраняют эту особенность и в более старшем.

Прилагательные – наиболее абстрактная часть речи и поэтому в словаре детей с задержкой, у которых словесно-логическое мышление развито слабо, их количество невелико. Они однотипны, некоторые слова употребляются необоснованно часто, например, «большой» ребенок употребляет в значении и «широкий», и «высокий», и «длинный». Другие – крайне редко, это как раз те, которые и помогают дифференцированно обозначать свойства окружающего мира. Детям с ЗПР наиболее понятно бывает только то, что они видят, поэтому чаще других в их словаре встречаются прилагательные, обозначающие цвет (но не оттенки) и именно этот признак при описании предмета они выделяют в первую очередь. На втором месте – величина и форма. Но дети с ЗПР не дифференцируют эти признаки точно, путают форму (квадрат – ромб), не различают объемность и плоскость (куб – квадрат, круг – шар). Часто разные признаки определяются одним и тем же прилагательным (например, уже упоминавшееся определение «большой») [6, 7, 17-19, 24, 26, 45].

Дети с ЗПР не могут описать свои представления. Если возникает необходимость составить описание по представлению, то они используют все подходящее для данного случая прилагательные (а бывает, что и не совсем подходящие), образно говоря, «сваливая все в одну кучу». Например, дается ребенку задание нарисовать и описать дом так, как он себе его представляет. Ребенок с нормальным развитием опишет нарисованный им именно этот дом, от ребенка с задержкой мы получим перечисление качеств, присущих ряду подобных предметов (дом из кирпичиков, дерева, белый, серого цвета). Причина этого в своеобразии восприятия, и в том, что дети ЗПР испытывают затруднения в переводе своих зрительных впечатлений или представлений в словесную форму по причине ограниченного словарного запаса.

Относительных и притяжательных прилагательных в словаре детей этой категории практически нет, дети не умеют выделять эти признаки и

обозначать их соответствующим словом. Относительные прилагательные они заменяют словами, обозначающими материал, с предлогом (из меха), притяжательные заменяются словосочетанием – сущ. + сущ. в винительном падеже. При необходимости образовать последние, дети часто искажают их грамматически (деревовый стол, лисная или лисовая нора).

Словарный запас пополняется за счет образования новых слов, а этот навык у детей с ЗПР нарушен. С одной стороны, трудности овладения законами словообразования задерживают пополнение словаря, а с другой – ограниченный словарный запас не позволяет развиваться этим навыкам. Получается замкнутый круг. Умение работать со словом дает безграничные возможности для обогащения словарного запаса, но ребенок с задержкой не может использовать эти возможности [6, 7, 17-19, 24, 26, 45].

Так, стереотипность, инертность мышления не позволяет долгое время понять значений глагольных приставок. Дети опираются на значение корневой части глагола, несущей основной смысл, и не учитывают дополнительного значения приставки. Поскольку ребенок не понимает этого дополнительного значения, он не владеет ключом к образованию многих других слов. Например, усвоив способ образования с помощью приставок различных глаголов от базового слова «ходить», ребенок с нормальным развитием без затруднений образует аналогичные глаголы от слова «летать». Ребенка с задержкой этому надо специально учить.

Виной этому неправильное отражение явлений окружающего мира и снижение познавательной активности. У нормально развивающегося школьника всегда наблюдаются поиски наиболее адекватных способов решения правильных. Например, образовав слово «котенки» и интуитивно почувствовав здесь «что-то не то», ребенок ищет другой вариант. Детей с ЗПР часто удовлетворяет первый, пришедший на ум ответ и проблема остается нерешенной или решенной неверно даже тогда, когда потенциально ребенок в состоянии справиться с ней. Дети с ЗПР как бы бессознательно стремятся избежать усилий, связанных с умственным напряжением. Они

чаще не пытаются улучшить свой результат, понять причину ошибок и продолжают допускать прежние.

Наиболее сложная операция по преобразованию одной части речи в другую для ЗПР практически недоступна. Если по наводящим вопросам или по аналогии они смогут образовать слово, то, чаще всего, грамматически неверно (сад – садичный); самостоятельно же в лучшем случае образуют от существительного родственное ему существительное (сад – садик).

Еще сложнее, чем в количественном, идет увеличение словаря в качественном плане. В русском языке большинство слов многозначны, а у детей с задержкой мышление конкретное, переносное значение слов они понимают буквально, с трудом усваивают новое значение уже известных им слов. Условные связи в коре их головного мозга формируются медленно, но сформировавшись, отличаются косностью; нет гибкости, динамичности мышления. У детей с задержкой психического развития нарушена более смысловая сторона речи, чем звуковая.

Возрастные аграмматизмы при нормальном развитии исчезают к 5 – 6 годам, у детей с задержкой мы с ними встречаемся и в пятом, и далее в старших классах, они переходя на письмо, отличаются стойкостью [6, 7, 17-19, 24, 26, 45].

К сожалению, дети с ЗПР сами их не замечают и не исправляют, они просто не видят их. По словам Л. С. Выготского, слово для ребенка «как бы прозрачное стекло, за которым прямо непосредственно просвечивает обозначаемый словом предмет». Это восприятие нормальное для детей раннего возраста, но дети с задержкой сохраняют его и в более позднем. Ребенок с задержкой может очень долго перечитывать написанное им «красная яблоко» и не понимать, чего от него хотят, ведь ясно, что речь идет о яблоке красного цвета.

Нарушением лексико-грамматического строя объясняются трудности, присущие ЗПР и не затрудняющие учащихся массовых классов.

Это восприятие и построение конструкций творительного падежа. Например, дано два варианта задания – нарисуй круг под квадратом и нарисуй квадрат, а под ним круг. Для ребенка с задержкой легче второй вариант, т.к. эти дети действуют, опираясь на порядок слов в предложении, а не на логику соотношений между словами [6, 7, 17-19, 24, 26, 45].

Это трудности в понимании предложений с непривычным порядком слов – инверсионные конструкции. (Внука провожал дед. Кто уезжает?), сравнительные конструкции (Красная лента шире белой. Какая узкая?), атрибутивные конструкции родительного падежа (шляпка гвоздя, ручка сумки). Сложность подобных заданий в том, что дети не имеют возможности опереться на наглядный образец, а должны ориентироваться только на грамматическую форму слов. Польза этих заданий в том, что ребенок вынужден отвлечься от смысловой стороны слова и сосредоточить свое внимание опять же только на грамматической форме.

Видимо, нарушением лексико-грамматического строя объясняются и сложности в понимании инструкции. Инструкции, особенно сложные, многоступенчатые, не осмысливаются целиком, в результате нарушается последовательность и правильность выполнения задания. Для детей с задержкой инструкции необходимо дробить, давать по отдельности, чтобы правильности выполнения одной инструкции не мешала соседняя, не переключала на себя внимание, иначе потеряется конечная цель.

Для ребенка с ЗПР характерна стойкая дисорфография, стойкое неусвоение орфографических правил. Речь здесь идет именно о неусвоении, а не о незнании, правила дети с ЗПР знают не хуже учащихся массовых классов, но применить на практике могут не всегда. Особенно страдают правила на правописание безударных гласных, потому что их особенность в том, что они не дают точного указания как писать (в отличие от, например, «жи - ши» пиши с буквой «и»), а только лишь рекомендуют прием, с помощью которого можно найти верный ответ. Чтобы воспользоваться этим приемом ученик должен быстро и безошибочно различать ударные и

безударные слоги, точно подбирать проверочные слова, т.е. уметь оперировать речевыми средствами. Бывает, дети не слышат ударения, а значит не знают, какую вообще гласную надо проверять. Но ребенок с ЗПР, даже если выделил ударный слог, это еще не значит, что он нашел безударный, что казалось бы, не вызывает сомнений. Дело в том, что дети этой категории из-за недостаточности гибкости, инертности мыслительных операций не связывают некоторые явления между собой, и они существуют как бы изолированно. Подобрать проверочное слово для них тоже невероятно трудно, ведь нужно, чтобы оно было родственным, что сложно с их словарным запасом и навыком словообразования. Чаще всего они опираются на близкое фонетическое звучание слов, а не на их семантическую общность.

Связная речь. Уже говорилось, что затруднений в повседневном общении у детей с задержкой психического развития, как правило, нет. Дети охотно общаются на интересующие их темы, например, расскажут о своих впечатлениях по фильму, который им очень понравился. Но связная речь ребенка с ЗПР не отличается от нормы только на первый взгляд. Обращает на себя внимание активное жестикулирование, ребенок чуть ли не говорит руками – ему явно не хватает слов. Необоснованно часто употребляются личные и указательные местоимения, служебные и вводные слова (дядя такой, тут такое, а вот тут так, а он..., а она... и пр.). Причем в рассказе нет ни имен главных героев, ни места и времени событий. Понятно, что ребенок не просто не запомнил, он не заметил всего этого. Так что вне ситуации его рассказ может быть и непонятен. Постоянные повторы, возврат к уже высказанному говорят о нарушении динамики речевого высказывания, его внутреннего программирования. Иногда создается впечатление, что начав высказывание, ребенок никак не может его закончить, до того пространны бывают его рассуждения. При этом он может соскользнуть с темы на более легкую и знакомую ему, внести побочные, свои личные ассоциации. И самое главное – в рассуждениях ребенка с ЗПР не прослеживается главная мысль. Это относится и к пересказу учебного текста, и к беседе по фильму, и к

рассказыванию по представлению, Ребенок вполне может сделать хороший, подробный пересказ, но чаще всего он не служит показателем полного осмысления прочитанного, а позволяет судить лишь о понимании фактического содержания [6, 7, 17-19, 24, 26, 45].

Дети с ЗПР затрудняются в понимании лексических значений слов, в установлении причинно-следственных отношений, выделении главной мысли, следовательно, они не могут «увидеть» и усвоить новую для себя информацию, которая есть в любом тексте, фильме, беседе и пр.

В итоге также разнообразие научных толкований природы нарушения письма у детей с ЗПР говорит о сложности проблемы [6, 7, 17-19, 24, 26, 45].

До сих пор не существует единой классификации ошибок нарушения письма. Ведь любая классификация лишь тогда подтверждает свою жизнеспособность, когда она становится «рабочим инструментом специалистов».

Следовательно, теоретическое изучение данной проблемы остается в стадии новых разработок. Задача данного исследования систематизировать методики обследования и разработать психолого-педагогическую модель коррекции нарушения письма.

1.3. Специфические ошибки письма

Специфические ошибки письма являются проявлением дисграфий.

Дисграфия (как и дислексия) у детей с нормальным интеллектом может вызывать различные отклонения в формировании личности, определенные психические наслоения [6, 7, 17-19, 24, 26, 45].

Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфии, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ: им. А. И. Герцена). Выделяются следующие виды дисграфии: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия. Ребенок пишет так, как произносит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме.

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринологии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций).

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). По традиционной терминологии – акустическая дисграфия.

Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (*ч-т, ч-щ,*

ц - т, ц - с). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («письмо», «любит», «лижа»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, *о – у* (туча - «точа»), *е - и* (лес – «лис»).

В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки (*л - к, б - в, п - к*). При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, является нормальным.

О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова.

Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (*диктант* - «дикат», *школа* - «кола»); пропуски гласных (*собака* - «сбака», *дома* - «дма»); перестановки букв (*тропа* - «прота», *окно* - «коно»); добавление букв (*таскали* - «тасакали»); пропуски, добавления, перестановка слогов (*комната* - «кота», *стакан* - «ката»).

Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка не только во внешнем, речевом, но и во внутреннем плане, по представлению.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

2.1. Организация, цель и задачи экспериментального изучения

Анализ современной литературы по проблеме нарушений письма и чтения свидетельствует об актуальности выбранной нами темы. На начальных этапах обучения письму трудности в усвоении букв испытывают и многие дети без отставания в речевом и интеллектуальном развитии.

Цель нашего экспериментального исследования: выделить основные проявления ошибок в письме младших школьников с задержкой психического развития.

Задачи работы: 1) подобрать речевой материал; 2) проанализировать полученные результаты.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ СОШ № 41 г. Пенза в сентябре 2021 года. Всего нами были проанализированы письменные работы 20 учащихся (по 5 младших школьников из каждой параллели), нами отбирались учащиеся со схожим уровнем психоречевого развития на момент поступления в образовательное учреждение.

Исследование проводилось в три этапа:

1 этап: сбор анамнестических данных;

2 этап: анализ письменных работ учащихся начальных классов с задержкой психического развития;

3 этап: выделение и классификация преобладающих ошибок на письме в зависимости от года (класса) обучения.

Нами были взяты для анализа письменные работы учащихся, которые посещали занятия логопеда в дошкольном образовательном учреждении и (или) на школьном логопункте.

При оценке письменных работ мы оценивали возможность и качество выполнения письменных заданий различной степени сложности: списывание букв, слов, предложений; выполнение слуховых диктантов букв, слов,

отдельных предложений, текстов; запись названий предметных картинок, составленного по сюжетной картинке предложения, составленного по сюжетной картинке рассказа; запись специально подобранных, с учетом затруднений ребенка, текстов, насыщенных оппозиционными фонемами или буквами, сходными по начертанию.

2.2. Анализ результатов экспериментального изучения

Характеризуя проявления затруднений в овладении письмом детьми с ЗПР, мы, вслед за многими исследователями детей с задержкой психического развития, выделим несколько видов наиболее типичных ошибок в письме.

Для первоклассников с ЗПР характерны замены и смешения букв, обусловленные трудностями их запоминания. При этом механизм нарушения может быть связан с недостаточностью разных видов памяти (зрительной, кинестетической, аудиальной). Дети испытывают сложности при переводе звука в букву и наоборот, а также при переводе печатной графемы в письменную. Трудности звукобуквенного анализа и синтеза обуславливают характерные для детей с ЗПР ошибки в виде пропуска гласных букв. Младшие школьники с ЗПР не умеют обозначать на письме границы предложения с помощью заглавных букв и точек, пишут слитно слова, что может быть связано с неполноценностью анализа языковых единиц. Данные виды ошибок были нами зафиксированы во всех работах учащихся 1 классов. Количество замен и смешений букв, обусловленных трудностями их запоминания, уменьшается с каждым годом обучения, что доказывает эффективность проводимой в образовательном учреждении коррекционной работы.

Всех обследуемых нами младших школьников с ЗПР характеризует медленный темп письма, быстрая утомляемость, несоблюдение размера

графических элементов. Такие виды ошибок встречаются на начальных этапах обучения (1 и 2 класс) в работах всех детей, однако в случае затруднений или нарушений формирования письма эти ошибки принимают стойкий характер, что мы и наблюдали у 70 % учащихся 3 и 4 классов.

Так как дисграфии у детей с задержкой психического развития в большинстве случаев не является специфическим языковым нарушением, то у всех учащихся мы не смогли квалифицировать только какой-либо один, выделяемый педагогической классификацией вид дисграфии. В основном, структура дефекта представляет собой комплексное, с разной степенью выраженности расстройство процесса письма, сочетание видов дисграфии индивидуально в каждом конкретном случае. Выявить доминирующее нарушение подчас оказывается очень сложно, так как отставание в развитии невербальных и вербальных функций связано между собой: неполноценность одних сказывается на оперативных возможностях относительно сохранных функций. Все это в целом обуславливает системный характер расстройства письма у детей с ЗПР, что мы и наблюдали, анализируя письменные работы всех учащихся и сопоставляя их с данными анамнеза.

В структуре нарушения письма у школьников с ЗПР помимо языковой недостаточности (нарушение звукопроизношения, трудности в различении акустико- и артикуляторно-сходных звуков, недоразвитие лексико-грамматического строя речи) отмечался дефицит зрительной и слуховой памяти; недостаточный уровень развития мыслительных операций анализа и синтеза; низкий уровень процессов внимания, нарушение формирования самоконтроля и произвольной регуляции деятельности. Так как психологическое обследование не было нами проведено целенаправленно, то о несформированности познавательной деятельности мы судили по результатам собственных наблюдений за учащимися и по данным психолога.

Нарушение саморегуляции при письме у детей с ЗПР в большей мере проваливается в звене самоконтроля, так как ведущим у младших школьников является репродуктивное письмо, и его программирование – во многом не

самостоятельный процесс. Отличительной особенностью детей с низким самоконтролем является резко выраженная недостаточность внимания, которое, по сути дела, и должно обеспечивать формирование самоконтроля в деятельности. Недостаточность внимания обуславливает повышенную отвлекаемость детей, трудность сосредоточения на процессе деятельности, ее неполноценное осуществление.

Следует сказать о том, что несформированность самоконтроля или затруднения в его формировании в любом виде учебной деятельности, в том числе и в письме, характерны для всех обследованных нами младших школьников с ЗПР. Низкий самоконтроль при письме привел к тому, что дети допускали много ошибок и не замечали их ни во время записи, ни при ее проверке. Работы, изобилующие ошибками, обусловленными недостаточностью самоконтроля, на первый взгляд, ничем не отличаются от работ детей с дисграфией, разве что ошибки не так постоянны и более разнообразны по видам в сравнении с традиционным педагогическим пониманием проявлений дисграфии.

Подводя итог, выделим несколько особенностей, характеризующих ошибки письма младших школьников с задержкой психического развития:

1. Большая предрасположенность и распространенность дисграфии у категории школьников с задержкой психического развития в силу их психофизиологических особенностей.

2. Дисграфия у детей с ЗПР не является специфическим языковым расстройством. Структура нарушения письма у этих детей в большинстве случаев представляет собой комплексную, с разной степенью выраженности недостаточность ряда высших психических функций, отвечающих за обеспечение процесса письма, сочетания и степень недоразвития которых индивидуальны в каждом конкретном случае.

3. В письме детей с ЗПР, страдающих дисграфией, встречаются те же виды ошибок, что и у учащихся с дисграфией, обучающихся в общеобразовательных школах. Однако в их письменных работах сложнее

выделить преобладание какого-либо одного вида ошибок (и определить его механизмы), в то время как у детей из массовой или даже речевой школы такое преобладание выражено четче.

ГЛАВА III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЯ ПРОЦЕССА ПИСЬМА

3.1. Теоретическое обоснование проблемы коррекции нарушений письма у детей с ЗПР

Нами апробирована структура поэтапной коррекции нарушения письма у детей с ЗПР на основании анализа литературных данных и результатов констатирующего эксперимента.

Работа по развитию фонематического слуха начинается с первого этапа:

- I. 1) развития неречевых звуков.
- 2) умения различать тембр и силу голоса.
- 3) различения слов, близких по составу

Второй этап

II. Развитие ритмической структуры слова.

Третий этап.

III. Звукоразличение фонем.

1) опознавание фонем на материале звуков. Экспериментатор называет серию звуков, далеких по месту и способу образования и дает инструкцию: «Я буду называть звуки, а ты, если услышишь звук с подними фишку» (з, ш, ж, ч, щ, р, л).

2) опознавание фонем на материале слогов. «Я буду называть слоги, а ты подними флажок, если услышишь в слове звук ш» (ша – ча, за – жа, са – ша, ца – са, ча – тя, са – ша – са, за – жа – за, ча – тя – ча, ма – са – ша)

3) опознавание фонем на материале слов. Материалом служат картинки и слова с оппозиционными фонемами: бочка – почка, дочка – точка, коза – коса, суп – зуб, шар – жар.

4) Опознавание фонем на материале текстов. Инструкция: «Я буду читать стихотворение, укажите, какой чаще звук встречается»

Петушки.

Петушки распетушились

Но подрать не решились.

Если очень петушиться,

Можно перышек лишиться.

Если перышек лишиться,

Нечем будет петушиться! (В. Берестов)

Работа по фонематическому восприятию.

Наиболее распространенными ошибками при дисграфии являются искажения слоговой структуры слова. Разложение слова на составляющие его фонемы представляет собой сложную психическую деятельность. У детей с ЗПР именно эта форма языкового анализа и синтеза максимально страдает. В связи с этим при коррекции нарушений письма особое внимание уделяется развитию фонематического анализа и синтеза.

Фонематический анализ может быть элементарным и сложным. Элементарный фонематический анализ – это выделение (узнавание) звука на фоне слова, он появляется у детей дошкольного возраста спонтанно. Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова, определение его места (начало, середина, конец слова). И, наконец, самая сложная форма фонематического анализа – определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Таким фонематическим анализом дети овладевают лишь в процессе специального обучения.

Учитывая различную сложность форм фонематического анализа и синтеза и последовательность овладения ими в онтогенезе, логопедическая работа проводится в следующей последовательности:

1. Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.
2. Вычленение звука в начале в конце слова. Определить первый и последний звук в слове, а также его место (начало, середина, конец слова).

При формировании указанного действия предлагаются следующие задания: определить в слове первый звук, последний звук; определить место звука в слове.

3. Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.

Звук связывается с буквой. Рекомендуются следующие задания с использованием буквы:

Развитие сложных форм фонематического анализа (определение количества, последовательности и места звука в слове).

Логопедическая работа по формированию сложных форм фонематического анализа (определению последовательности, количества, места звука в слове по отношению к другим звукам) проводится в тесной связи с обучением чтению и письму.

Обучение письменной речи начинается со знакомства ребенка со звуковой материей языка: распознаванием звуков, выделением их из слова, со звуковой структурой слов как основных единиц языка.

При формировании сложных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что всякое умственное действие проходит определенные этапы: проходит определенные этапы формирования: составление предварительного представления о задании (ориентировочная основа будущего действия), основание действия с предметами, далее выполнения действия в плане громкой речи, перенос действия во внутренний план, окончательное становление внутреннего действия (переход на уровень интеллектуальных умений и навыков).

В связи с этим, мы выделили следующие этапы формирования функции фонематического анализа.

Первый этап – формирование фонематического анализа с опорой на вспомогательные средства, внешние действия.

Второй этап – формирование действия фонематического анализа в речевом плане. Опора на материализацию действия осуществляется в

речевом плане, сначала с использованием картинки, затем без предъявления ее. Дети называют слово, определяют первый, второй, третий звук, уточняют количество звуков.

Третий этап – формирование действия фонематического анализа в умственном плане.

На начальных этапах работы по развитию фонематического анализа делается опора на проговаривание слова, в процессе которого уточняются характер звука, последовательность звуков в слове. Конечной же целью логопедической работы является сформированность действия фонематического анализа в умственном плане, по представлению, без опоры на проговаривание.

Дифференциация фонем.

Работа по дифференциации фонем проводится при устранении фонематической дислексии и акустической дисграфии (дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания).

Нарушение дифференциации фонем проявляется в неусвоении букв, в заменах фонетически близких звуков при чтении и соответствующих букв на письме.

Формирование дифференциации звуков проводится с опорой на различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный. Использование тех или иных анализаторов определяется характером нарушения дифференцировок.

Можно выделить следующие особенности логопедической работы с детьми:

1. В связи с тем, что у детей с ЗПР ведущим нарушением является недоразвитие познавательной деятельности, весь процесс работы должен быть направлен на формирование мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения. Так, при устранении нарушений звукопроизношения большое место отводится дифференциации фонетически близких звуков. Произношение каждого звука тщательно анализируется с

точки зрения его слухового, зрительного, кинестетического образа. Сравнивается звучание, артикуляция двух звуков, устанавливается их сходство и различие. В процессе дифференциации звуков необходима работа по анализу звуковой структуры слова, по определению места звуков в слове. Сравниваются слова по их звуковой структуре, по наличию в них обрабатываемых звуков.

2. С учетом характера нарушений письменной речи работа должна проводиться над речевой системой в целом. На каждом логопедическом занятии ставятся задачи коррекции нарушений: 1) звукопроизношения; 2) фонетико-фонематической; 3) лексико-грамматической стороны речи.

Основная задача – развитие фонематического слуха и восприятия. Обучение включает в себя разделы:

- Создание мотива, стимула к предстоящей работе.
- Анализ звучащей речи. Так дети у детей слог звучит как одно слово. Трудности в определении количества и последовательности слов в предложении.
- Уточнение сохранных звуков и на их базе обучаем детей анализу звукобуквенному, звуковому, слоговому. Объектом анализа является звучащее слово. Основная цель – научить детей воспринимать слово как последовательность звуков.
- Коррекция дефектных звуков. Строится с учетом принципов:
 - а) Принцип соблюдения строгой последовательности в работе над звуками одной фонетической группы. Он говорит о том, что в первую очередь нужно корригировать простые по артикуляции звуки, постепенно переходить к более сложным.
 - б) Принцип отсрочки во времени прохождения звуков, близких по акустическим и артикуляционным признакам.

в) Принцип особого подбора речевого материала. Звук усваивается легче, успешнее, если в речевом материале мало звуков, близких к корригирующему.

г) Принцип опоры на сохранные предпосылки (на проговаривание, на оральный образ звука, на тактильно-вибрационное ощущение).

- Уточнение и расширение словаря. Работа строится на формировании лексики и обучении различным способам словообразования.
- Формирование грамматического строя речи.
- Развиваем орфографическую чувствительность. Учим видеть звуковые изменения, происходящие в слове.

3. Особенности логопедической работы с детьми с ЗПР в школе являются максимальное включение анализаторов, актуализация ощущений разной модальности, а также использование максимальной и разнообразной наглядности.

Широко используются при постановке звука зрительное восприятие артикуляции, тактильное восприятие муляжа, кинестетические ощущения от движения кисти руки. В процессе работы обязательно используются схемы, муляжи, разрезная азбука, ТСО.

4. Коррекцию нарушений речи необходимо увязывать с общим моторным развитием и преимущественно тонкой ручной моторикой ребенка. Необходимо включать в занятие упражнения тонких движений рук, элементы логопедической ритмики.

5. Характерной для учебного процесса является частая повторяемость логопедических упражнений, но с включением элементов новизны по содержанию и по форме.

6. Учитывая быструю утомляемость, склонность к торможению детей с ЗПР, необходимо проводить частую смену видов деятельности, переключение с одной формы работы на другую.

7. При проведении логопедических занятий необходимо ясное понимание ребенком цели занятия. Они должны стоять конкретно, в доступной форме.

8. В связи с тем, что нарушения речи детей с ЗПР носят стойкий характер, логопедическая работа осуществляется в более медленном темпе и в более длительные сроки.

9. Несформированность контроля, слабость волевых процессов у детей с ЗПР обуславливает необходимость тесной связи работы логопеда, учителя и родителей. Необходимо так организовать педагогический процесс, чтобы не только на логопедических занятиях, но и в классе и во внеклассное время осуществлялись закрепление правильных речевых навыков, контроль и помощь педагогов и родителей в коррекции речевых расстройств.

10. Логопед должен проводить работу в тесной связи с медицинским персоналом, чтобы реализовать комплексный медико-педагогический подход к устранению речевых нарушений и проводить коррекцию речевой патологии на благоприятном фоне.

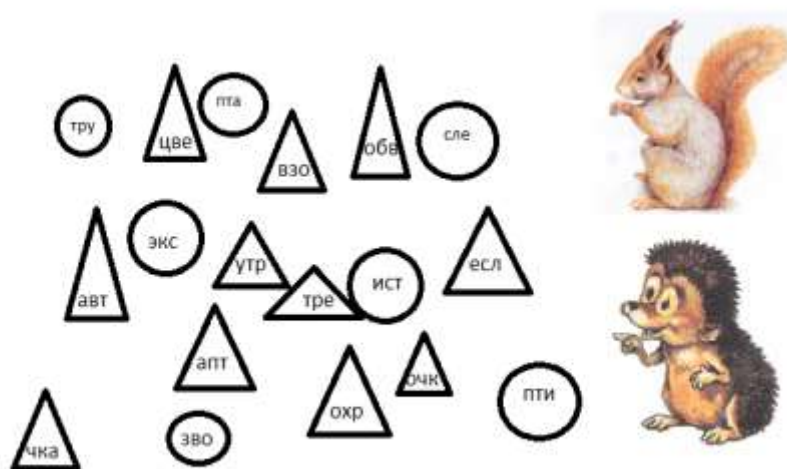
10. Логопед при перспективном планировании уделяет внимание работе с педагогическим коллективом школы и родителями по пропаганде логопедических знаний.

Логопедическая работа проводилась с сентября по март 2021-2022 учебного года на базе МБОУ СОШ № 41 г. Пенза с теми же учащимися, которые были обследованы.

3.2. Образцы игровых упражнений направленных на коррекцию дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития

1. Помоги ёжику и белочке собрать грибы и ягоды.

Описание упражнения: обведи предметы, на которых написаны слоги типа ССГ синим цветом, а слоги типа ГСС – красным.

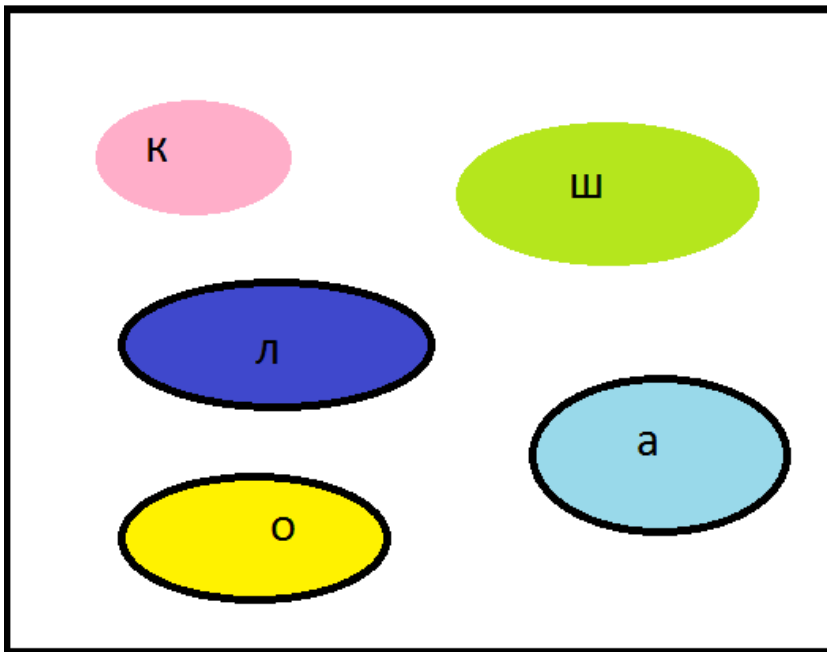


2. Игра «ЧУДЕСНЫЙ СУНДУЧОК»

Описание упражнения: вырезать буквы, для каждой буквы сшила мешочек из непрозрачной ткани. Все мешочки с буквами сложила в сундучок. Есть несколько вариантов этой игры:

А) Ребенок достает мешочек с буквой, на ощупь определяет какая это буква, описывает ее (из каких элементов она состоит). Может придумать слова там, где эта буква (звук) находится в начале слова, в середине или в конце.

Б) Во втором варианте в сундучке остаются буквы, из которых можно составить определенные слова. К составленному слову нужно придумать предложение.



3. Найди на картинке 10 спрятанных букв У

4. Прочитай текст, заменяя символы буквами Д-Т. Запиши текст и укажи наличие звуков Д-Т

Родник

Оень был тёплый. Оима и Волооя гуляли около ачи. Мальчи-
 ки поошли к высокому ереву. У корней ерева они увиели
 рооник. Оима и Волооя решили поойти поближе. Они наклони-
 лись к вое и стали черпать её лаонями. Воа была очень про-
 зрачная и холоная. Мальчики быстро утолили жажу и пошли
 оомой.

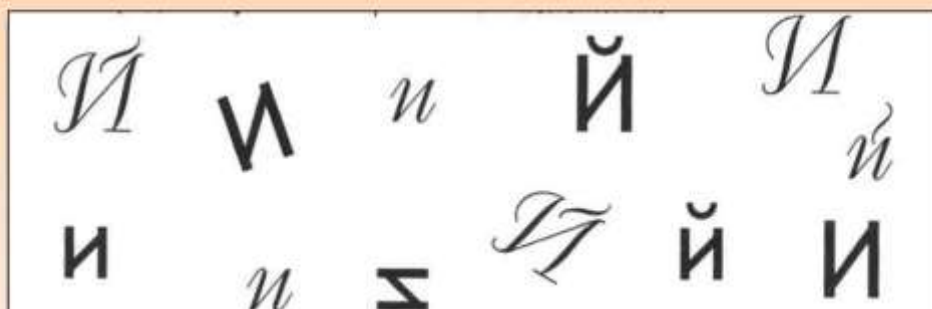
5.

ПОДЧЕРКНИ СОЧЕТАНИЯ ТАКИЕ ЖЕ, КАК В ОБРАЗЦЕ.

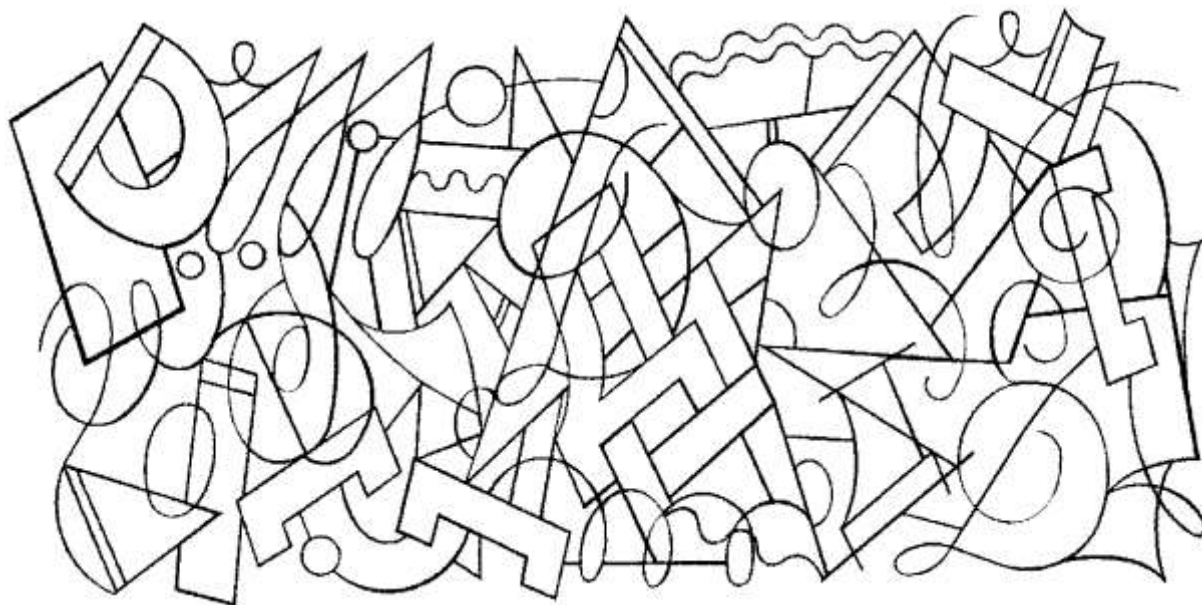
<u>КАПЛЯ</u>	КАПЛЯ, ЛАПЛЯ, КЛАПЛЯ, КПАЛЯ, КАПЛЯ, КАПЛЯ, КЛЯПА, КЛЯП, КЛЯПА, ПАКЛЯ
<u>СВЕТ</u>	СВЕТ, ВЕТС, СВЕТ, СВЕТА, ВЕСТА, СВЕТ, СЕТЬ, СВЕТ, СВЕТ, СВИТ, СВЕТ, СЕТ,
<u>КНИГА</u>	КНИГА, КИНГА, КНИГА, КАГНИ, КНГАИ, КГИНА, КГИНА, КГАИ, КНИГА, КНИГА
<u>ГАЗ</u>	ЗААК, ГАЗ, ЗАГ, ГЗА, ГАЗ, ГАЗ, ЗЗГА, ГАЗ, ГГАЗ, АГЗ, ГАЗ, ГАЗ, ГАЗ, ЗГА, АГЗ, ГАЗ
<u>ЗОНТ</u>	НТОА, ЗНОТ, ЗОНТ, ЗТОН, ЗТОН, ЗОНТ, ЗОНТ, ЗОНТ, ЗОТН, ЗОНТ, ЗОНТ, ЗОНТ
<u>МУХА</u>	МУХА, УХА, ХАМ, МУХА, ХАУМ, МУАХ, МУХА, МУХА, МУАХ, МУХА, МУХА,
<u>УХО</u>	ХОУ, УХО, УХА, ХОУ, УХО, ХОУ, УХО, УХО, ОЗУ, ОХУ, УХО, УХО, УОХ, УХО, УХ
<u>ХОД</u>	ХОД, ДОХ, ХОД, ОХД, ОДХ, ХОД, УХОД, ХОД, ХОДУ, ХОДУ, ХОД, ХОД, ХОД, ХО
<u>ЛЮК</u>	ЛЮК, ЛУЛ, КЛУ, ЛУЮ, ЛЮК, ЛЮК, КЛЮ, КУЛ, ЛУК, ЛЮК, КЛЮВ, ЛЮК, ЛЮК
<u>ЛУК</u>	ЛУК, КУЛ, КЛУБОК, ЛКУ, ЛУК, КЛУ, ЛУК, ЛЮК, ЛУК, ЛУК, КЛУ, КУЛ, ЛУК, ЛУК

6.

Определи букву в неправильном положении.



7. Найди и обведи (раскрась) все буквы Д



8. Запиши слова-названия картинок. Выдели в словах буквы а-я и согласные перед ними цветными карандашами (гласные – красным цветом, согласные твердые – синим, согласные мягкие – зеленым).



9. Помоги ежику собрать грибы – подбери и запиши слова с мягким знаком на конце слова.



10. Прочитай текст и вставь в слова, где необходимо мягкий знак.

За малиной.

Наступил июл___. Стоит сил__ная жара. Ребята идут в лес__ за грибами и ягодами. На кустах крупные душистые ягоды. Вот Ол__га. Она л__юбит малину. У неё пол__ная корзина ягод___. Никита помогает Ол__ге нести ягоды. К вечеру жара с__пала. Надвинулас__тёмная туча.

Ребята быс__тро бегут__ к дому.

Конспект индивидуального логопедического занятия по
дифференциации [З]-[Ж]

Тема: «Дифференциация [З] – [Ж]»

Цель: дифференцировать звуки [З]-[Ж] на слух и в произношении

Задачи:

1. Коррекционно-образовательные:

- ✓ Дифференцировать звуки [З] и [Ж] в артикуляционном плане, правильно соотносить их с буквами «З» - «Ж» на письме.
- ✓ Формировать умение дифференцировать буквы и звуки в слогах, словах и предложениях.
- ✓ Закреплять знания о механизме написания букв "З" и "Ж", их графических особенностях.

2. Коррекционно-развивающие:

- ✓ Развивать артикуляционную и мелкую моторику.

- ✓ Развивать фонематический слух на звуки [з] и [ж].
- ✓ Развивать фонематический анализ, слух на звуки [з] и [ж].

3. Коррекционно-воспитательные:

- ✓ Воспитывать навык самоконтроля.
- ✓ Воспитывать интерес к логопедическим занятиям.

Оборудование: зеркало, схемы артикуляционного уклада, слоговые таблицы (картинки, игрушки)

Ход занятия

Этапы	Содержание этапов
1. Организационный момент	<p>- Доброе утро Егор! Как твоё настроение?</p> <p>Отгадай загадки:</p> <p>Летит, пищит. Ножки длинные тащит, Случай не упустит. Сядет и укусит... (комар) – как звенит комар?</p> <p>-какой слышится звук?</p> <p>Посмотри, какой красивый комар пришел к нам сегодня в гости (демонстрируется иллюстрация комара)</p> <p>Жужжит, звенит,</p> <p>Усами водит грозно:</p> <p>Пугает праведный народ –</p> <p>А ну, покиньте огород,</p> <p>Пока не слишком поздно!</p> <p>Но нет испуганных вокруг,</p> <p>Не страшен людям майский... (жук) – как жужжит жук?</p> <p>Посмотрите, какой красивый жук пришел к нам сегодня в гости (демонстрируется иллюстрация жука)</p>

2. Объявление темы	<p>-Сегодня мы будем работать со звуками [З] и [Ж].</p> <p>- Давай начнем наше занятие с разминки наших пальчиков.</p>
3. Формирование мелкой моторики пальцев рук	<p>- Руки на парте, ладонями вниз, поочередно поднимать палец вверх, не отрывая ладошку от парты, начиная с мизинца. Сначала сделаем на правой руке, затем на левой, потом на обеих руках одновременно.</p> <p>Этот пальчик – в сад пошел.</p> <p>Этот пальчик – ягодку нашел.</p> <p>Этот пальчик – месит тесто.</p> <p>Этот пальчик – занял место,</p> <p>Этот пальчик – много ел</p> <p>Оттого и растолстел.</p>
4. Развитие мимической моторики	<p>- Сейчас сделаем еще 2 упражнения. На счет 1 – одновременно растянуть губы «в улыбку» и поднять брови вверх.</p> <p>На счет 2 – вернуться в исходное положение.</p> <p>- Давай сделаем сначала вместе, потом только ты.</p> <p>На счет 1 – вытянуть губы вперед («трубочкой»)</p> <p>На счет 2 – вернуть губы в исходное положение</p> <p>На счет 3 – растянуть губы «в улыбку»</p> <p>На счет 4 – вернуть губы в исходное положение.</p> <p>Давай сделаем сначала вместе, потом только ты.</p>
5. Формирование и развитие голоса, работа над	<p>-А теперь мы с тобой превратимся в маленьких мух и жучков и попытаемся поговорить.</p> <p>Позвени как маленькая муха: «З-З-З-З»</p>

	<p>В середине палочка, Четыре ножки по бокам- Жука напомним буква нам.</p> <p>Рисунки, напоминающие внешний вид буквы (сначала пропись букв в воздухе, затем в тетради)</p>
--	---

9. Развитие фонематического слуха (дифференциация звуков на слух)	<p>- Я называю слова, а ты внимательно слушай, определяй, какой в этом слове слышится звук, и поднимай соответствующую букву.</p> <p>Перечень слов: жук, забор, козлик, кожа, глаз, зеркало и т. д.</p>
10. Дифференциация звуков в слогах	<p>- Прочитай простые таблицы: ЗА-ЖА, ЗО-ЖО ЖУ</p> <p>(запись в тетрадях)</p>
11. Дифференциация звуков в словах	<p>- Расставь игрушки по звукам (письменная работа в тетрадях, ребёнок подписывает картинки).</p>
12. Дифференциация звука в словосочетаниях, предложениях, текстах	<p>Работа с карточками, необходимо вписать нужную букву.</p> <p>Щенку я пальчиком ГРОЖУ.</p> <p>-Не убегай гулять в ГРОЗУ!</p> <p>-Сколько слов, слогов, где находится звук З, а где Ж ? (Работа с предложениями и запись одного из них в тетрадь с дальнейшей проверкой написанного)</p>
13. Итог	<p>- Над каким звуками и буквами мы сегодня работали?</p> <p>- В чем разница артикуляции?</p>

	-Со сколькими звуками мы поработали?
14. Оценка	- Оцени себя, как ты сегодня работал на занятии? Все ли у
	тебя получилось? Какие сложности возникли?
15. Домашнее задание	- Дома нужно будет в тексте вставить буквы «з» или «ж» на место пропусков.

Конспект группового логопедического занятия по дифференциации

[Б] - [П] в слогах, словах и предложениях

Тема: Дифференциация [Б]-[П] в слогах, словах и предложениях

Цель: дифференцировать звуки [Б]-[П] на слух и в произношении

Задачи:

коррекционно-образовательные:

- ✓ дифференцировать звуки [Б] и [П] в артикуляционном плане, правильно соотносить их с буквами «З» – «Ж» на письме;
- ✓ формировать умение дифференцировать буквы и звуки в слогах, словах и предложениях;
- ✓ формировать навык правильного грамотного письма и чтения

коррекционно-развивающие:

- ✓ развивать умение правильно соотносить звуки [Б] и [П] с буквами Б и П на письме;
- ✓ развивать мелкую моторику при помощи раскладывания фишек;
- ✓ развивать фонематический слух на звуки [Б] и [П]; *коррекционно-*

воспитательные:

- ✓ воспитывать навык самоконтроля;
- ✓ воспитывать интерес к логопедическим занятиям.

Оборудование: зеркала, карточки с заданиями.

Ход занятия:

№ п/п	Этап занятия	Содержание
1	Организационный момент	Здравствуйте, ребята! Ребята, какое сейчас время года? Какой месяц? Какое число? Давайте запишем сегодняшнее число в тетради.
2.	Актуализация изученного	<ul style="list-style-type: none"> - Начнем с повторения. - Что такое «звук»? (Звук – то, что мы произносим и слышим.) - Что такое «буква»? (Буква – то, что мы пишем и читаем.) - Какие бывают звуки? (Звуки бывают гласные и согласные) <p>Чем гласные отличаются от согласных? (Гласные можно не встречают преграды, а согласные – встречают) - Какими бывают согласные? (Согласные бывают твердые и мягкие, звонкие и глухие, свистящие и шипящие)</p>
3	Объявление темы	<p>-Посмотрите на доску. Кто изображен на первой картинке? (Повар)</p> <p>-Кто изображен на второй картинке? (Белка.)</p> <p>-Как первый звук у этих двух слов? (П и б.) - Правильно, мы сегодня будем работать с данными звуками и буквами.</p>
4	Характеристика звуков	<ul style="list-style-type: none"> - Чем похожи и чем отличаются буквы Б – Д? - Звук «Б» гласный или согласный? (Согласный. Воздушная струя встречает преграду в ротовой полости.) - Как произносится звук «Б»? (Губы сомкнуты и размыкаются под напором выдыхаемого

		<p>воздуха. Кончик языка немного отходит от нижних зубов. Язык плоский).</p> <p>- Звонкий или глухой этот звук? (Голосовые складки работают, значит звук звонкий).</p> <p>- Звук «П» гласный или согласный? (Согласный. Губы сомкнуты и размыкаются под напором выдыхаемого воздуха. Кончик языка немного отходит от нижних зубов. Язык плоский).</p> <p>- Звонкий или глухой этот звук? (Голосовые складки не работают, значит звук глухой).</p>
5	Развитие мелкой моторики	- Сейчас я раздам вам поле, на котором из фишек изображены элементы букв. А вы должны будете с помощью фишек другого цвета превратить эти элементы в букву б или п (выполнение задания чередуется – один ребенок выкладывает букву б, другой – п)
6	Развитие мимической моторики	<p>Покажи, как умеешь улыбаться, хмуриться, удивляться и от солнца жмуриться.</p> <p>Помидоры толстячки, Щеки надуты.</p> <p>Огурцы худышки. Щеки втянуты.</p>
7	Артикуляционная и дыхательная гимнастика	<p>Артикуляционная гимнастика проводится сидя за партами с маленькими зеркалами.</p> <p>Упражнения для губ (так как звуки [Б] - [П] являются губными.): «Забор», «Окно», «Трубочка», «ЗаборТрубочка», «Уголок вправо – уголок влево».</p> <p>Песенка гласных звуков с имитацией движения [А О У Ы Э] для развития речевого дыхания и голоса.</p>

8	Развитие фонематического восприятия	<p>(работа в тетради, направленная на проверку восприятия учащимися нового материала)</p> <p>- Откройте свои тетради и послушайте задание. Сейчас я буду читать чистоговорки, а вы в это время выписываете в тетрадь Б или П, когда услышите.</p> <p>Слушайте внимательно.</p> <p>- Бу, бу, бу побелили мы трубу. Б б б б б</p> <p>- Ап-ап-ап - раздается храп. П п п п</p> <p>- Бу, бу, бу побелили мы трубу. Б б б б б</p> <p>- Оп-оп-оп - очень толстый поп. П п п п</p> <p>- Теперь проверим.</p> <p>(кто-то один читает, а все остальные проверяют)</p>
---	-------------------------------------	--

9	Дифференциация звуков в слогах	<p>Мы поиграем с вами в игру «[Б] или [П]» Я буду называть слоги , а вы, если услышите звонкий звук [Б], хлопните один раз в ладоши, а если услышите глухой звук [П] хлопните два раза в ладоши.</p> <p>а) слоги: ба бо па бы пу бу пы пя бё пе бю и т.д.</p>
10	Дифференциация звуков в словах	<p>Хорошо! Задание то же, но в словах.</p> <p>б) слова: пыль, баран, работа, пылесос ,булка, рупор, боты,</p>
		<p>лопата, лапти, банка, быть, карп.</p> <p>Молодцы!</p> <p>То же самое по картинкам. (предметные картинки со звуками [Б] и [П]</p>
11	Дифференциация звуков в	<p>Прослушайте предложения. Назовите слова со звуками П и Б, Сделайте схему в тетради.</p>

	словосочетаниях, предложениях, текстах.	<p>Бабушка купила Борису барабан. Б п Б бб.</p> <p>Боря будет рисовать петушку. Б б - п.</p> <p>Папа купил Полине яблоки. П п П б.</p> <p>Игра «Бомбочка». Дети передают друг другу бомбочку, по часовой стрелке, придумывая слова в которых есть звук [б] до тех пор пока она не взорвется. Затем дети передают бомбочку против часовой стрелки и придумывают слова в которых есть звук [п] до тех пор пока она не взорвется.</p> <p>Слоговая мозаика</p> <p>- Сейчас я раздам вам карточки, в них пропущены слоги «па» или «ба». Вам необходимо правильно вставить эти слоги и записать получившиеся слова.</p> <p>(ры__, тру__, тро__, Лю__, __ран, __латка, __лец, ло__та, при__вил, за__ва, __гаж, __нан, __рта, __лата, ры__лка)</p>
12	Итог занятия	<p>- Сейчас вспомним, какие буквы мы с вами сегодня сравнивали?</p> <p>- Чем они отличаются, чем похожи?</p>

Также конспекты логопедических занятий по коррекции дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития представлены в Приложении.

3.4. Контрольный эксперимент

В конце марта 2022 года после проведенного экспериментального обучения мы проанализировали письменные работы учащихся, с которыми проводились коррекционно-логопедические мероприятия.

Если до начала проведения коррекционной работы у первоклассников отмечалось значительное число ошибок на письме в виде замен и смешений букв, обусловленные трудностями их запоминания, то после проведения коррекционно-развивающей работы такие ошибок на письме первоклассников стали редки и их наличие обусловлено не теми трудностями, что были на стадии констатирующего эксперимента (недостаточность разных видов памяти (зрительной, кинестетической, аудиальной)), а увеличившимся объемом материала, что затрудняет все процессы деятельности первоклассников с задержкой психического развития.

На стадии констатирующего эксперимента также значительной число обследуемых младших школьников испытывали затруднение при обозначении на письме границы предложения с помощью заглавных букв и точек, писали слитно слова, что было связано с неполноценностью анализа языковых единиц. Данные виды ошибок были нами зафиксированы во всех работах учащихся 1 классов. На этапе проведения контрольного эксперимента число таких ошибок также значительно снизилось, что свидетельствует о правильной выбранной тактике логопедического воздействия.

Темп письма, также как и при первичном обследовании продолжает оставаться недостаточным. Что, на наш взгляд, обусловлено спецификой функционирования психофизиологических механизмов, обеспечивающих деятельность и быстрой утомляемостью при выполнении заданий.

Как мы обозначила во второй главе, что в большинстве случаев не является специфическим языковым нарушением, то у всех учащихся мы не

смогли квалифицировать только какой-либо один, выделяемый педагогической классификацией вид дисграфии.

Подводя итог контрольного эксперимента, выделим несколько аспектов, которые характеризуют эффективность проводимой нами работы:

1. Учет психофизиологических особенностей (утомляемость, истощаемость) в коррекционном процессе позволит снизить число дисграфических ошибок на письме младших школьников с задержкой психического развития. В процессе обучающего эксперимента мы не давали большой объем материала для отработки, увеличивали число пауз на занятиях

2. С младшими школьниками с ЗПР работали не только мы на логопедических занятиях, с ними велась и коррекционно-развивающая работа психологом школы.

3. Так как при проведении первичного обследования мы не выделили только один вид дисграфии, то работа велась над всеми сторонами устной речи; подбирались упражнения и задания, направленные на коррекцию не одного конкретного вида дисграфии, а работа велась на формировании механизмов письменной речи.

Проводимая таким образом логопедическая работа показала эффективность, что нашло отражение в уменьшении числа дисграфических ошибок у младших школьников с задержкой психического развития и подтвердило выдвинутую гипотезу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературных источников по проблеме исследования выявил значительную распространенность школьных нарушений письма. Постановка проблемы формирования навыков грамотной письменной речи является одной из наиболее сложных и актуальных в специальной педагогике.

Проведенное нами исследование позволило определить состояние и особенности нарушения письма у детей с ЗПР и соотнести их со спецификой речевого развития детей. Выявлена прямая связь между уровнем развития устной и письменной речью.

Констатирующий эксперимент показал, что нарушения устной речи влекут за собой отклонения на письме. Снижение динамики психической деятельности детей с ЗПР, недоразвитие фонематических процессов являются основными причинами нарушения письма.

На основе анализа литературных данных и констатирующего эксперимента разработана и апробирована модель поэтапного преодоления нарушений письма у детей с ЗПР путем коррекции отклонений в формировании фонематических представлений и навыков анализа звуковой структуры слова; развитие практических представлений о звуковом и морфологическом составе слова; развитие связной речи.

Динамика обучения показала, что разработанная нами система коррекции нарушений письма для детей с ЗПР является достаточно эффективной.

У всех исследованных детей наблюдалось снижение ошибок письма по всем показателям, но у детей экспериментальной группы динамика оказалась выше. Целенаправленная работа способствовала развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, социальной адаптации учеников.

Результаты исследования показали эффективность использованной нами системы обучения и подтвердили правильность выдвинутой гипотезы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аманатова, М.М. Справочник школьного логопеда / М.М. Аманатова, Н.Г. Андреева, О.М. Тосуниди.– Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 318 с.
2. Аманатова, М. М. Развитие фонематических процессов на логопедических занятиях / М. М. Аманатова. – М.: Логопедия, 2012. – № 1. – С. 20-27.
3. Архипова, Е.Ф. логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ, 2007. – 224 с
4. Бойко, А. А. Диагностика памяти младших школьников с задержкой психического развития / А. А. Бойко. – М.: Педагогика, 2016., 93 с.
5. Власова, Т. А. Дети с временной ЗПР/ Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М.: Педагогика, 1999 – 68 с.
6. Власова, Т. А. Дети с ЗПР /Т.А. Власова. – М.: Педагогика, 1994. – 68с.
7. Власова, Т. А. Обучение детей с ЗПР/ Т. А. Власова, В. И. Лубовский. – М.: Просвещение, 1991 г. – 70 с.
8. Елисеева, К.В. Педагогические условия организации логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников/ К.В.Елисеева//Логопед. –2020. –№ 10. – С. 35-41
9. Жинкин, Н. И. Механизмы речи [Электронный ресурс] / Н.И. Жинкин. – Библио-Глобус. – М.: Владос,1971. – 243 с. – режим доступа: https://vk.com/doc442026828_484311490?hash=5e5ceb67d70d43b2ec&dl=2d6703ab268520c6f8, свободный доступ (дата обращения: 19.12.2021).
10. Зябкина, Е. А. Особенности непроизвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития/ Е. А. Зябкина, А. А. Сергадеева. – Чебоксары: Дом знаний, 2017. – С. 214-216

11. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова, – М.: Владос, 2000. – 258 с.
12. Карелина, И.Б. Новые направления в коррекции минимальных расстройств / И.Б. Карелина. // Дефектология – 2000. – № 1. – С. 24-26
13. Казакова, В. А. Коррекция нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития / В. А. Казакова. – М.: Лотос, 2016. – № 19. – С. 52-55 .
14. Климов, Г. А. Фонема и морфема / Г. А. Климов. – М.: ЛИБРОКОМ, 2013. – 188 с.
15. Крупская, Е. А. Диагностическое исследование памяти у младших школьников с задержкой психического развития / Е. А. Крупская. // Актуальные вопросы психологии. – М.: Владос, 2016. – № 11. – С. 3-9
16. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В Венедиктова. – СПб.: Союз, 2001. – 43 с.
17. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева , Н. В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 1999. – 158 с.
18. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах/ Р. И. Лалаева. – М.: Владос, 1999. – 220 с.
19. Лалаева, Р. И. Нарушение речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников [Электронный ресурс] / Р. И. Лалаева. – Библиотека логопеда. – СПб.: Союз, 1988. – 104 с. – режим доступа: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1639074072&tld=ru&lang=ru&name=lalaeva.doc&text=10>, свободный доступ (дата обращения: 19.12.2021).
20. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи [Электронный ресурс] /Р. Е. Левина. – Библиотека логопеда. – М. 1961. – режим доступа: https://vk.com/doc1780087_453358015?hash=0b1ef7e972f80b4e19&dl=1e104acdee7f713a33, свободный доступ (дата обращения: 19.12.2021).

21. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Электронный ресурс] / Р. Е. Левина – Библиотека логопеда. – М.:Владос,1969 – 460 с. –режим доступа: https://vk.com/doc5680606_519466886?hash=d6e5ef743f3915f3f2&dl=a8b2975da8363b8c0b, свободный доступ (дата обращения: 19.12.2021).
22. Левченко, Е. В. Развитие фонематического восприятия младших школьников// Педагогическое мастерство / Е. В. Левченко. – Москва: Просвещение , 2012. – С. 117-123
23. Лиходедова, Л. Н. Нарушение письменной речи у школьников с задержкой психического развития/ Л. Н. Лиходедова. // Специальное образование. – М.: Владос, 2012. – № 2 .– 93-101с.
24. Логинова, Е. А. Нарушения письма у младших школьников с задержкой психического развития / Е. А. Логинова ,А. Р. Агрис и др. – М.: Педагогика, 2018. – 200 с.
25. Логопедия: учебник для студ. дефектолог. фак. пед. вузов / ред. Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2002. – 360 с.
26. Лубовский, В. И. Обучение детей с ЗПР /В. И. Лубовский. – Смоленск.: Мир,1994. – 43 с.
27. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р.Лурия. – Библиотека логопеда.– М.:Владос, 1999. – 80 с.
28. Мачихина, В.Ф. Обучение детей с ЗПР [Электронный ресурс] / В. Ф.Мачихина, Н. А.Цыпина. – Библио-Глобус. – М.: Просвещение, 1987. – 109 с.– режим доступа: https://vk.com/doc145309287_562537826?hash=5b14c84a99d590c5a6&dl=bfbab7537ca226a39, свободный доступ (дата обращения: 19.12.2021).
29. Приходько, О.Г. Нарушения речи у детей раннего и дошкольного возраста / О.Г. Приходько. // Специальное образование. – 2010. – № 2. – С. 68-81

30. Репина, З. А. Нарушение письма у школьников с ринолалией [Электронный ресурс] / З. А. Репина.– Библиотека логопеда. – Екатеринбург, 1999. – 455 с. – режим доступа: https://vk.com/doc41876395_443756610?hash=619a99889eacf9ece9&dl=e7b12796d1e60828ba, свободный доступ (дата обращения: 19.12.2021).
31. Российская, Е. Н. К проблеме овладения письменной речью у детей с ОНР / Российская, Е. Н. – М.: – Дефектология. – №4, 1999. – 423 с.
32. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М.: Владос, 1997. – 253 с.
33. Соботович, Е. Ф. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых школьников [Электронный ресурс] / Е. Ф. Соботович, Е.М. Голиченком. – Библио-Глобус. – М.:1979. – 485 с. – режим доступа: <https://studfile.net/preview/5799932/page:28/> , свободный (дата обращения: 10.12.2021)
34. Сорокина, В. В. Развитие речи младших школьников с ЗПР в условиях специальной школы / В. В. Сорокина. – Чебоксары, 2015. – 163 с.
35. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс] / Л.Ф.Спирова. – Книжная лавка. – М.: Просвещение, 1984 – 168 с. – режим доступа: https://vk.com/doc115860867_441896494?hash=94acbac3aac9748539&dl=be29a75f2097f1ce80 , свободный (дата обращения: 10.12.2021)
36. Токарева, О. А. Расстройства чтения и письма [Электронный ресурс] /О.А.Токарев. // Расстройства речи у детей и подростков. – Книжная лавка. – М.: Просвещение,1969. – 72 с. – режим доступа: <https://studfile.net/preview/5799932/page:27/>, свободный доступ (дата обращения: 19.12.2021).
37. Трауготт, Н. Н. Как помочь детям, которые плохо говорят? / Н.Н. Трауготт. – СПб.: АРКТИ, 1994 – 128 с.

38. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Электронный ресурс] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Т. В. Чиркина. – Книжная лавка. – М.: Просвещение, 1989. – 216 с. – режим доступа: https://vk.com/doc44021504_300702307?hash=ba62a966fd76482587&dl=9390a24378fce8448d, свободный (дата обращения: 10.12.2021)
39. Фомичева, М. Ф. Воспитание правильного произношения [Электронный ресурс] / М. Ф. Фомичева. – Книжная лавка. – М.:1971 – 64 с. – режим доступа: https://vk.com/doc3260116_478256692?hash=d789d18e7b38f6c484&dl=73bca0aef9d46a939d, свободный доступ (дата обращения: 19.12.2021).
40. Федоренко, Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Л. П. Федоренко, И. А. Фомичева. – М.: Литера, 1994. – 390 с. – Режим доступа: https://www.ignom.ru/books/Metodika_razvitiya_rechi.html, свободный (дата обращения: 21.12.2021)
41. Хрестоматия по логопедии: Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. II / под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 656 с.
42. Чиркина, В. В. Методы обследования речи у детей/ В. В. Чиркина, И. М Власенко. – М.: РИПКРО, 1993 – 52 с.
43. Шестакова, Н. А. Для чего ребенку фонематический слух? / Н. А. Шестаков. – СПб.:2012. – № 9. – С. 34-38
44. Шипицина, Л. М. Психолого – медико-педагогическая консультация / Л. М. Шипицина. – СПб.: 1999. – 130 с.
45. Шурыгина, И. А. Коррекция нарушений письма у учащихся младших классов с недоразвитием произвольной психической деятельности в общеобразовательной школе / И. А.Шурыгина. – Екатеринбург: 2003. – 23 с.

46. Экгардт, А. Н. Особенности развития внимания у младших школьников с задержкой психического развития / А. Н. Экгардт. 2020. – № 51 (341). – С. 40-43.

47. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы [Электронный ресурс] / А.В. Ястребова. – Библиотека логопеда. – М.: Просвещение, 1978. – 103 с. – режим доступа: https://vk.com/doc224743207_439502196?hash=69697ecb669827e0ef&dl=cc4ac049747db7e7be, свободный (дата обращения: 10.12.2021)

48. Ястребова, А. В. Преодоление общего недоразвития речи / А. В. Ястребова. – М.: Аркти, 1999. – 119 с.

49. Ястребова, А.В. Как помочь детям с недостатками речевого развития: Пособие для учителя / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – М.: АРКТИ, 1999. – 83 с.

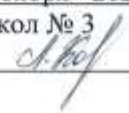
50. Яструбинская, Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Е. А. Яструбинская. – М.: Логопедия, 2014. – № 2. – С. 60-70.

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
«16» ноября 2021 года
Протокол № 3
 Л.Н. Корчагина

Задание

По выпускной квалификационной работе Куркиной Кристины Сергеевны

1. Тема работы «Коррекция дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития»

Утверждена приказом по Университету «29» декабря 2021 г. № 1065/о

2. Срок сдачи студентом законченной работы «10 » июня 2022 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования разработать игры, задания и упражнения коррекционно-развивающей направленности по преодолению дисграфии у младших школьников с ЗПР.

Объект исследования – особенности нарушений письма у школьников и процесс его коррекции.

Предмет исследования – содержание, средства и приемы коррекции нарушения письма у школьников с ЗПР.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1) Провести анализ теоретического и практического состояния проблем, связанных с особенностями и нарушениями письма и его формирования у школьников с ЗПР.

2) Изучить и выявить характерные особенности нарушений письма у школьников с ЗПР;

3) Провести экспериментальное обучение с младшими школьниками по коррекции дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме дислексии у младших школьников с ЗПР.	Сентябрь 2021	
2.	Провести изучение состояния процесса чтения младших школьников с ЗПР в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2021	
3.	Апробировать составленную систему упражнений, заданий направленных на осознанное усвоение правил чтения.	Сентябрь 2021 – март 2022	
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Март 2022	

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

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу студентки 5 курса
заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»
Куркиной Кристины Сергеевны «Коррекция дисграфии у младших
школьников с задержкой психического развития»

Выпускная квалификационная работа Куркиной Кристины Сергеевны выполнена на актуальную тему современной коррекционной педагогики – поиск путей коррекции дислексии у младших школьников с ЗПР. Работа состоит из введения, трех глав, заключения и списка использованной литературы.

ВКР выполнена самостоятельно. За время работы над ВКР студентка проявила ответственность, целеустремленность, творческий подход к делу. Куркина К..С. проанализировала современные литературные источники для написания выпускной квалификационной работы, что позволило подобрать адекватные нарушению задания для поведения экспериментального исследования.

Выпускник может организовать собственную деятельность, выбирать методы и способы выполнения профессиональных задач, осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного роста; может проводить логопедические занятия, предоставить информацию в понятном для детей виде, сотрудничать коллегами.

Система работы была апробирована студенткой на базе образовательной организации, подтвердила свою эффективность и показала важность применения предложенных игр, заданий и упражнений в комплексной работе по оказанию логопедической помощи при коррекции дислексии у младших школьников с ЗПР.

Выпускная квалификационная работа Куркиной Кристины Сергеевны выполнена в соответствии с требованиями ГЭК, заслуживает высокой оценки и может быть допущена к защите.

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



Карпушкина Е.А.

СПРАВКА

Пензенский государственный университет

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Куркина Кристина Сергеевна
Самоцитирование
рассчитано для: Куркина Кристина Сергеевна
Название работы: Куркина К.С. Коррекция дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

ЗАИМСТВОВАНИЯ	16.76%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	74.88%
ЦИТИРОВАНИЯ	8.36%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 09.06.2022



Модули поиска: ИПС Адилет; Библиография; Сводная коллекция РГБ; Цитирование; Переводные заимствования (RuEn); Переводные заимствования по eLIBRARY.RU (EnRu); Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Переводные заимствования издательства Wiley (RuEn); eLIBRARY.RU; СПС ГАРАНТ; Медицина; Диссертации НББ; Патенты СССР, РФ, СНГ; Модуль поиска "ПГУ"; СМИ России и СНГ; Издательство Wiley; Переводные заимствования

Работу проверил: Карпушкина Елена Александровна
ФИО проверяющего

Дата подписи:



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

Конспект занятия по коррекции дисграфии.

Тема: обозначение мягкости согласных при помощи «Ь».

Цель: познакомиться с мягким знаком, как одним из способов обозначения мягкости согласных на письме.

Задачи:

Коррекционно-развивающие:

- ✓ Развитие фонематическое восприятие.
- ✓ Развитие навыка звукового синтеза и анализа.
- ✓ Развить словарный запас. Коррекционно-обучающие:
- ✓ Научить соотносить букву с символом для ее обозначения.
- ✓ Закрепить навыки правописания с мягким знаком на конце слова.
- ✓ Работать над определением ошибок фонематического анализа и синтеза.

Коррекционно-воспитательные:

- ✓ Совершенствовать навык самостоятельной работы.
- ✓ Учиться отвечать и слушать других.

Демонстрационный материал: предметные картинки

Раздаточный материал: зеркало, буква «Ь» на карточках, тетрадь, распечатка с заданиями.

Ход урока.

1 этап. Организационный момент.

Л: Здравствуйте, ребята! Как ваше настроение? Как вы думаете, что мы сегодня будем изучать?

Д: не знаем

Л: Давайте мы послушаем одну сказку, про букву. А потом мы вместе с вами подумаем и скажем про что эта сказка. Хорошо?

Д: Да!

2 этап. Название темы.

Л: «Сказка про мягкий знак»

Жили-были в азбуке буквы, разные – гласные согласные. Ходили друг другу в гости. Буквы жили – не тужили, потому что все дружили. И жила среди них одна буква похоже на половину буквы Ы, только без палочки с которой

никто не дружил. Буквам мне нравилось, что она не обозначает звук.

- Что это за буква?– возмущались они. Это была буква мягкий знак Ь.

Она не обозначало никакого знака, не умела говорить молчала. И никто с ней не дружил, не разговаривал. Жилось мягкому знаку плохо, очень одиноко.

Как-то раз взялись буквы составить слово. Это было их любимое занятие. Решили они составить слово гвоздь.

Стали буквы составлять слово гвоздь. ГВОЗД – получается.

-Что-то у нас не получается - говорили буквы. Звук [Д] в слове «гвоздь» мягкий, а у нас твердый.

-Буква И вдруг говорит: встану я и Обозначу мягкость Д и быстро пристроилась в конце.

Но получилось слово «гвозди», но нужно было составить слово гвоздь.

Лучше я встану,– сказала буквы Я .Получилось слово «гвоздя», опять не то. все буквы попробовали встать в слово ,но никому не удалось составить нужное слово.

Что же делать? И тут все вспомнили, что есть ещё одна буква .она тихо стоит в сторонке .

-иди к нам, мягкий знак,– позвали букву

Мягкий знак с радостью согласился помочь буквам и быстро стал в конец слова. Получилось слово «гвоздь».

Развеселились буквы, всем захотелось пригласить в гости Ь. Так Ь стал дружить с остальными буквами.

Л: Ну что ребята вам понравилась сказка? кто скажет, какая тема нашего урока?

Д: про мягкий знак.

Л: да, правильно про мягкий знак. Но не просто мягкий знак, а где именно в начале, конце или середине?

Д: Мягкий знак в конце слова. Л: Да, правильно!

3 этап. Характеристика буквы.

Л: Ребята, давайте узнаем о букве «Ь» чуть больше и попробуем о ней рассказать, что вы знаете.

-Есть ли у буквы звук Д: нет

Л: Для чего служит на письме? Д: Для смягчения букв.

4 этап. Развитие мелкой моторики.

Л: У меня к вам есть предложение. Давайте посмотрим на доску (нарисован мягкий знак) и попробуем с вами слепить эту букву из пластилина. Каким цветом мы будем лепить эту букву и почему?

Д: Зеленым, потому что мягкость придает буквам.

Л: Да, верно. Давайте слепим и покажем друг другу, что получилось.

Д: лепят

Л: Молодцы, у вас очень хорошо получилось!

5 этап. Артикуляционная гимнастика.

Л: Дети, давайте перед зеркалом выполним упражнения, которые помогают правильно произносить этот звук. Берем все в руки зеркало.

(Выполняются упражнения «качели», «трубочка», «улыбка», «заборчик», «рыбка»)

Л: А теперь возьмем ватку, которая у вас лежит на столе. Положим ее на руку и представим, что на улице начался ветер и все покажем как этот ветер будет дуть (дуют на ватку).

Л: Давайте теперь посмотри на картинку, которая у нас показана на доске. И мы видим ежика, которому нужно собрать грибы. Но что бы ежик мог их собрать грибы, которые можно кушать, нам нужно придумать слово, где в конце будет мягкий знак. Мы же поможем ежику?

Д: Да!

Л: Отлично! Вы готовы начать? Кто начнет первый?

Д: дети называют слова) конь, день, пень, брось, живопись, сеть...

6 этап. Закрепление норм орфографии.

(на доске изображены модели слова)

Л: У нас на доске изображены схемы ,нам нужно записать слова, кто хочет пойти к доске и попробовать написать ?

Д: ребенок у доски пишет слова, остальные записывают в тетрадь.

7 этап. Работа со словами

Л: Ребята, кажется, ежику нужна опять наша помощь. Он нашел картинки со словами, но он в полном замешательстве и не понимает эти слова. Давайте вместе с ним прочитаем их и объясним, что они обозначают.

Мель – мел, ель – ел, угол – уголь, брать – брат, тушь – туш, сталь – стал, шест – шесть, конь – кон.

Д: (читают слова и объясняют их значение)

8 этап. Итог.

Л: Вы все большие молодцы! И хорошо сегодня поработали. И сейчас проверим, как вы поняли тему. Я вам раздам карточки с заданиями.

ЗАДАНИЕ:– подберите слова к моделям и запиши их

- исправь ошибки (где нужен мягкий знак, а где нет)

-напиши несколько слов самостоятельно, где мягкий знак в конце

-ответить на вопросы (как обозначается ли мягкий знак на письме?

Есть ли у мягкого знака звук? Как мы будем выделять его в слове?)

Д: (дети сдают карточки)

Л: Мы сегодня хорошо поработали, молодцы! Вам понравилось?

Д: ДА

Приведем в пример конспект занятия по лексической теме «Профессии».

Конспект занятия для детей подготовительной группы
компенсирующей направленности «Профессии»

Цель: углубить знания детей о профессиях и содержании профессиональных обязанностей взрослых.

Задачи:

Коррекционно-образовательные: обогащать словарный запас названиями профессий и действий.

Коррекционно-развивающие: развивать зрительное восприятие и слуховое внимание.

Коррекционно-воспитательные: воспитывать уважительное отношение к людям разных профессий.

Оборудование и материалы: картинки с профессиями людей (8 картинок, картинка с изображением часовщика, фломастеры, картинки с изображением профессий и инструментов на каждого ребенка, игрушечные инструменты для игры «Чудесный мешочек», конверты с разрезными картинками, мнемотаблица для составления рассказа, медали - поощрения для детей.

Ход занятия:

Логопед: Ребята, посмотрите на меня, пожалуйста! Я очень рада вас видеть! Расскажите мне, что видели сегодня на прогулке? Что делали на улице? (ответы детей)

Логопед: А теперь давайте мы с вами улыбнемся друг другу, если хотите можно помахать своему другу ладошкой. Вот так, здорово! Сегодня я принесла с собой очень много красивых карточек и игрушек. Хотите со мной поиграть? (ответы детей)

Логопед: Сегодня у нас с вами очень интересная тема, мы с вами продолжим говорить о профессиях. Кто помнит наше прошлое занятие? Что мы делали? (ответы детей)

Логопед: Какие вы молодцы! А сегодня я хотела бы начать с загадок. Нужно будет отгадать загадку и найти подходящую карточку. Вы готовы?

Загадки.

Кто вылечит от всех болезней

И знает, что кому полезней? (Врач).

Кто готовит нам обеды:

Суп, котлеты, винегреты? (Повар).

Кто построит нам квартиры,

Школу, садик, магазины? (Строитель).

Кто дружен с феном и расческой,
И делает модные прически? (Парикмахер).

Кто продаст вам платье, куртку
И любимые продукты? (Продавец).

Кто весь двор нам уберет
И зимой нам посыплет нам лед? (Дворник).

Кто принес письмо, программу
И доставил телеграмму? (Почтальон).

Кто учит детишек читать и писать,
Природу любить, стариков уважать? (Учитель).

Логопед: Молодцы! С заданием справились! Проходите, присаживайтесь по местам.

Логопед: А теперь, ребята, нужно внимательно посмотреть на карточки, подумать и сказать, что делает человек на картинке и как называется его профессия. Что делает швея? Строитель? Учитель? (Ответы детей).

Логопед: Какие вы молодцы! Запомнили все профессии? Давайте проверим, я буду говорить фразу, а вам нужно будет ее закончить.

Поезд водит (машинист)

Пашет поле (тракторист)

Пчел разводит (пчеловод)

А животных (животновод)

Хлеб испечет в пекарне (пекарь)

Погрузит краном (крановщик)

Часы починит (часовщик).

Логопед: Ребята, а вот профессия интересная есть, но я не знаю что делает человек, может вы мне подскажите? Кто такой часовщик? И что же он делает? (ответы детей)

Логопед: Как вы мне все понятно объяснили, спасибо, ребята! А я как раз вспомнила чистоговорку про часовщика, хотите услышать ее?

«Часовщик, прищурив глаз, чинит часики для нас» (далее необходимо произносить чистоговорку сначала тихо, потом громко).

Логопед: Давайте мы с вами немного подвигаемся!

Физминутка.

Кисти и краски художник достал

Море и солнце нарисовал.

Взял музыкант свою скрипочку в руки

Льются чудесной мелодии звуки.

Листья сгребает садовник в саду,

Видно привык он к такому труду

Каменщик стену умело кладет

Скоро новенький дом он возведет.

Ты поскорее дружок, вырастай

Сколько профессий, смотри, выбирай!

(Дети выполняет упражнения, имитируют движения).

И глазкам давайте своим дадим немного отдохнуть!

Гимнастика для глаз «Солнышко».

Логопед: Выплыло на небе красное солнышко («рисует» глазами кружок в одном направлении, а затем в другом),

И стало рассылать всюду свои лучики («рисует» глазами лучики вверх-вниз, вправо-влево 3-4 раза).

Наши глазки отдохнули, а, значит, и со следующим заданием вы справитесь легко!

Игра-задание: разрезные картинки.

Логопед: Я каждому из вас приготовила конверт с заданиями. Достаньте задание из конверта, внимательно рассмотрите части картинки и выложите целую (дети собирают разрезную картинку и называют, кто на ней изображен).

Задание: составь рассказ (таблица с мнемосимволами).

Логопед: А теперь попробуем составить небольшой рассказ по картинке. А поможет нам в этом такая табличка! Вначале нужно будет сказать: кто изображен на картинке? Где работает человек этой профессии? Что он делает? Какие инструменты ему нужны для работы? Послушайте, как об этом расскажу я!

Пример.

Логопед: Это парикмахер. Он работает в парикмахерской. Парикмахер стрижет людей и делает прически. Ему для работы нужны расческа, ножницы, фен. А теперь попробуйте вы (каждый ребенок составляет рассказ по своей картинке, опираясь на таблицу).

Итог.

Логопед: Ребята, о чем мы с вами говорили на занятии? (Ответы детей). Желаю каждому из вас стать тем, кем вы мечтаете! Я приготовила вам медальки, вы все хорошо занимались!

Занятие по формированию связной речи в группе компенсирующей
направленности

Тема: Подготовительные лексические упражнения по серии сюжетных картин «Как щенок нашел друзей».

Цель: формирование лексико-семантической готовности к составлению рассказа по серии сюжетных картин.

Задачи:

Коррекционно-образовательные: уточнение и активизация предметного, глагольного словаря и словаря признаков.

Коррекционно-развивающие: развитие произвольного внимания,

Коррекционно-воспитательные: воспитание бережного отношения, любви к живой природе.

Оборудование: серия сюжетных картин «Как щенок нашел друзей», мяч.

Ход занятия.

Логопед: Ребята, давайте с вами вспомним, как называются детеныши у домашних животных! (Ответы детей).

Логопед: Какие вы молодцы! А сейчас я прочту вам загадку, а вы мне скажите, про что она или про кого.

Стихотворение-загадка.

Он забавный, неуклюжий,
Прямо в нос меня лизнул,
Я чесал его за ухом,
Щекотал ему живот,
Стал он самым лучшим другом
И теперь у нас живет (щенок).

Логопед: Молодцы, правильно! А сейчас я вам прочту еще раз это стихотворение, а вы запомните и назовите те слова, которые помогли вам догадаться, что речь идет о щенке, хорошо?

Логопед: Смотрите, кто у нас в гостях! (игрушечный щенок), давайте с вами рассмотрим и назовем его части тела.

Логопед: Теперь я предлагаю вам поиграть!

Игра «Подбери действие».

Логопед: Нам с вами нужно передавать мяч друг другу, называя одно действие, например: щенок – играет. Давайте попробуем!

Щенок (что делает?) – играет (с мячиком), спит (сладко), лает (громко), скулит (жалобно), кусается, грызет (косточку), лакает (воду).

При затруднениях детей логопед использует вопросы-подсказки типа «что делает щенок с мячиком?», «с костью?».

Логопед: Молодцы! А теперь давайте назовем, какой щенок! Не забывайте передавать мяч друг другу. Какой щенок? Ласковый! Давайте продолжим!

Щенок (какой?) – пушистый, гладкошерстный, ласковый, умный, толстый, маленький, рыжий, серый, пятнистый, забавный, веселый.

Логопед: Сегодня на занятии вы узнаете интересную историю, нарисованную на четырех картинах. Рассмотрев картины, вы сами расскажете, что произошло и о ком эта история.

На магнитную доску по очереди выставляются сюжетные картины. Логопед предлагает детям внимательно рассмотреть каждую картину и ответить на вопросы.

Картина № 1: Какое время года изображено на этой картине? Почему вы так думаете? Кто изображен на картине? Что делает щенок? Как он выглядит? Какое у щенка настроение? Почему вы так думаете? Как вы думаете, щенок находится в городе или в деревне? Почему вы так решили? Почему щенок такой печальный? Почему щенок никуда не уходит?

Картина № 2: Кого вы видите на этой картине? Как одеты девочки? Что у них в руках? Почему девочки остановились возле щенка? Как выглядит щенок? Почему он опустил голову? Какой идет дождик? Что почувствовали девочки к щенку? А как чувствовал себя щенок?

Картина № 3: Кого вы видите на этой картине? Где находятся девочки и щенок? Как одеты девочки? А как выглядит щенок? Что он делает? Как смотрят девочки на щенка? Что изображено на картине, висящей на стене?

Картина № 4: Что делают девочки на этой картине? А что делает щенок? Почему он уснул? О чем могут разговаривать девочки? Почему они решили забрать щенка домой? Как девочки смотрят на щенка?

Логопед: Давайте немного отдохнем!

Физкультминутка.

По ходу стихотворения дети выполняют соответствующие движения.

У собаки мокрый носик,

Есть и шейка,

Есть и хвостик.

Логопед: А теперь вам нужно внимательно посмотреть на картины и запомнить как можно больше предметов.

Затем логопед переворачивает картины. Дети припоминают и называют предметы, относящиеся к первой, второй, третьей и четвертой картинам. Игра проводится в виде соревнования.

Логопед: Молодцы! А сейчас нужно придумать подходящий конец к предложению. Справитесь? И нужно определить к какой картине относится предложение. Готовы?

Наступила поздняя...

Девочки сидели...

Уже почти все листья ...

Щенок сладко спал, а девочки...

Во дворе гулял...

Щенок не знал, куда ему идти и сидел ...

Щенок поел и сразу...

Подружки решили забрать ...

Дома девочки...

Две девочки увидели...

Теперь у подружек появился настоящий...

Логопед: Ребята, вы молодцы! Вы представляете, пока мы с вами узнавали конец предложения, щенок решил немного поиграть с картинками и перепутал порядок! Давайте с вами вспомним, что было в начале, в середине и в конце, и сложим по порядку карточки!

Логопед: Молодцы! А теперь давайте назовем наш рассказ!

Предлагается и несколько абсурдных названий для исключения их детьми по несоответствию содержанию ССК. Осенью во дворе. Как девочки нашли друга. Девочки и щенок. Как щенок нашел друзей. Щенок на горке. Как щенок спал. Щенок и корова.

Подведение итогов занятия

Логопед задает детям различные вопросы: Чем занимались? Чему научились? Что понравилось в картинах? Кого запомнили?

Обучение рассказыванию по картине занимает важное место в системе работы по развитию связной речи у детей. Значение этого вида занятий для расширения и активизации словаря, формирования связной, грамматически правильной речи, а так же развития процессов восприятия, воображения, логического мышления отмечалось многими авторами. В связи с этим обучение рассказыванию по сюжетной картине с определенной тематикой приобретает особое значение в коррекционной работе с детьми, имеющими детский церебральный паралич.

Целенаправленная коррекционная работа по обучению составлению рассказа по сюжетной картине, строится с учетом особенностей детей с диагнозом детский церебральный паралич и предусматривает: постепенное усложнение заданий, отведение важной роли речевому образцу педагога; широкое использование игровых форм занятий.

Грамматическая тема: «Дифференциация предлогов и приставок»

Цель: сформировать умение у детей дифференцировать предлоги и приставки

Задачи:

Коррекционно-образовательная:

-закрепить знания детей о предлогах и приставках и научить их дифференцировать;

Коррекционно-развивающая:

-развивать слуховое внимание и логическое мышление;

Коррекционно-воспитательная:

-воспитывать интерес к учебному процессу;

Оборудование: записанные на карточках предложения, схемы для обозначения предлогов и приставок.

Ход занятия

1.Организационный момент.

Логопед: Здравствуйте дети! Давайте поприветствуем друг друга.

Сегодня мы с вами отправимся в путь за новыми знаниями.

Посмотрите на доску и прочитайте слова. Что это может быть?
(Предлоги)

Для чего нужен предлог? (Для связи слов в предложении.)

- Как пишется предлог с другими словами? (Раздельно.)

2.Сформулировать тему занятия и записать ее на доске.

Л: Какие частички слов мы путаем с предлогами и пишем со словами слитно?

(Приставки)

- Что такое приставка? (Приставка – это часть слова, которая стоит перед корнем и служит для образования новых слов.)

- Как пишется приставка со словами? (Слитно.)

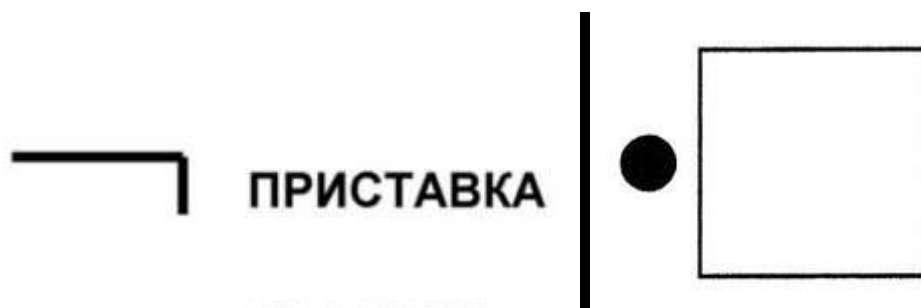
Логопед вместе с детьми вспоминает правило правописания предлогов и приставок.

2.Основная часть

Задание 1.

Л: Послушайте слова с предлогами и приставками и поднимите соответствующие символы.

(Логопед раздает карточки с графическим обозначением приставок и предлогов)



Слова: заехал, к дому, по улице, по мостовой, поехал, нарисовал, с плиты, откусил, под домом, подчеркнул.

Л: Молодцы, вы справились с заданием!

Задание 2.

Логопед: Я буду читать словосочетания, а вы правильно запишите слова с приставками и предлогами. Подчеркните предлоги и выделите приставки.

По крыше побежал, начертил на песке, срывал с дерева, пошел в магазин, вырос у дороги.

- Проверим, как вы выполнили это задание. Назовите слова с приставками. (Побежал, начертил, срывал, пошел, вырос)

- Как записали приставки? (Слитно.)

- Назовите слова с предлогами. (По крыше, на песке, с дерева, в магазин, у дороги)

- Как записали предлоги со словами? (Отдельно.)

Задание 3.

Л: Прочитайте слова первого и второго столбика (запись на карточках)

Составьте словосочетания и запишите в тетрадь. Назовите слова с предлогами и приставками. Обозначьте предлоги и приставки.

(НА)ПИСАТЬ	(НА)СТОЛЕ
(В)БЕЖАТЬ	(ОТ)ГРЯЗИ
(ПО)ПЛЫВЕТ	(СО)СТУЛА
(ОТ)МЫЛА	(В)КОМНАТУ
(ЗА)БЕЖАЛ	(НА)ДОСКЕ
(СО)СКОЧИЛ	(ЗА)УГОЛ
(НА)КРОШИЛ	(ПО)РЕКЕ

Л: Задание выполнено верно, двигаемся дальше

Задание 4.Физминутка

Л: Послушайте слова: если слова с приставками – сделайте наклоны вправо и влево, если слова с предлогами – сделайте приседания.

Логопед медленно читает слова с приставками и предлогами, а дети выполняют движения.

СЛОВА: входить, написать, без ложки, на столе, у друга, подкрашенный, про маму, подарить, по дороге, проехать.

Задание 5.

Л: Прочитайте предложения и найдите сходные слова.

-Знаете ли вы что такое мыло?

-А что значит слово «отмыть»?

-Как вы понимаете слово «запечь»?

-А что такое печь?

-Как вы думаете, почему сначала слово написано отдельно, а потом слитно?

- Где слова с предлогом? Где слова с приставкой?

Зависело б от мыла-

Веснушки я б отмыла.

Решили лисы кролика запечь,

А кролик из духовки прыг за печь.

Запишите эти слова в тетрадь в 2 столбика: в первый столбик слова с приставкой, во второй слова с предлогом.

Задание 6.

Логопед: Вставьте пропущенные подходящие предлоги и приставки (запись на карточках). Выделите их.

-Змей ...цепился ...ветку.

-... стол кто-то ...крошил.

- Мальчик ...бежал ...остановки.

- Всадник ...вязал лошадь ...дерева.

Л: Молодцы, все сделали правильно.

3.Итог занятия: Ребята, наше занятие подошло к концу. С какой темой мы сегодня познакомились? Что нового вы узнали на занятии? Какие задания вам показались самыми сложными?

-Наше занятие окончено, до свидания!

Конспект логопедического занятия по коррекции оптической дисграфии

Тема: Дифференциация букв [о] - [а]

Цель: Формирование умения дифференцировать буквы [о] - [а]

Задачи:

1. Коррекционно-образовательные:

Научить детей сравнивать буквы о - а по начертанию;

Закрепить знания о правописании этих букв в слогах и словах;

Учить дифференциации букв о - а в слогах и словах

2. Коррекционно-развивающие:

Развивать оптико-пространственные представления;

Развивать зрительное восприятие и логического мышления

3. Коррекционно-воспитательные:

Воспитывать самоконтроль и мотивацию к знаниям

Оборудование: буквы [о] [а](на доске); таблицы букв (на доске); модели слов; кроссворд; карточки для индивидуальной работы - «Нотки»

Ход занятия

Организационный момент

1. Знакомство с таблицами.

Логопед: Рассмотрите таблицы букв (вывешиваются на доске) и найдите сходные по начертанию буквы. Запишите их парами.

Рассмотрите таблицы букв (вывешиваются на доске) и найдите сходные по начертанию буквы. Запишите их парами.

2 Сравнение букв, сходных по начертанию.

Логопед предлагает детям (поочередно) назвать записанные пары

букв и сравнить их между собой.

1. Основная часть занятия

1. Знакомство с парой букв [о]- [а] . Запись темы занятия.

Прослушивание

сказки о буквах сестричках.

Логопед: Послушайте сказку о буквах-сестричках.

«Жили-были две буквы-сестрички (логопед выставляет на доску стилизованное изображение букв о - а). Сестрички были очень похожи. Чтобы не перепутать своих дочерей, мама заплетала косичку одной дочери, а вторая ходила с короткими волосами. Буквы-сестрички были неразлучны: в некоторых словах совсем не хотели расставаться и стояли рядом. Так они и жили. Со временем люди научились их различать — увидев сестёр издали, они кричали: «Посмотрите, это буква а — сестрёнка с косичкой, а вот и буква о - без косички ».

2. Развитие фонематического восприятия. Логопед: Посмотрите на карточки. Назовите нотки. Запишите только те, в названии которых есть буквы [о] – [а]

3. Дифференциация букв. Логопед: Рассмотрите цветочки: на них записаны слова с пропущенными буквами [о] – [а]. Прочитайте слова. Укажите наличие букв [о] — [а] в словах

4. Работа на уровне слова .

Упражнение «Занимательные модели».

Логопед: Рассмотрите схемы слов. Подставляйте на первое место слева предлагаемые ниже согласные буквы (по одной), а на второе место - сначала букву а, потом о. Прочитайте полученные слова.

Запишите их. С какими буквами у вас получилось два слова? С какими одно?

5. Физминутка.

На берёзу галка села.

На берёзу галка села (присесть, руки к коленям),

С дерева потом слетела (встать, помахать руками).

На кровати спит Федот (присесть, руки под щеку)

И с кровати не встаёт (встать, развести руками в стороны).

6. Работа со словами-паронимами.

Логопед: Назовите только те слова из предыдущего задания, из которых можно составить пары (почка - пачка, дочка — дачка, точка - тачка, кочка — качка, вол — вал, дол - дал).

7. Развитие логического мышления.

Логопед: Отгадайте слова кроссворда и запишите имена весёлых человечков.

1. Этот весёлый человечек хорошо рисует, ему в этом помогает его нос.

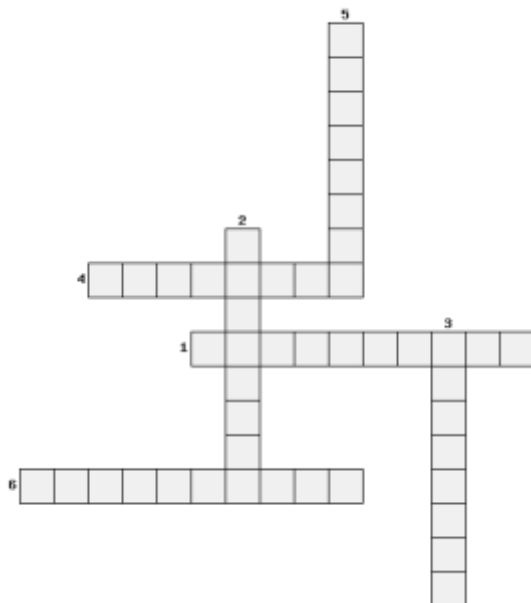
2. Этот весёлый человечек ничего не знает.

3. Этот весёлый человечек сделан из дерева, он любит папу, но не хочет ходить в школу.

4. Этот весёлый человечек смешит на площади народ. Это любимая кукла артистов.

5. Эта маленькая девочка улетела с ласточкой в тёплые края.

6. Этот человечек - большой мастер и выдумщик. У него вместо рук и ног пружинки, а вместо носа - лампочка.



Ответы: Карандаш, Незнайка, Буратино, Петрушка, Дюймовочка, Самоделкин.

Итог занятия.

Логопед: Вспомните, чем похожи буквы [о] – [а]? Приведите примеры слов, в которых пишутся эти буквы. (Логопед помогает подобрать такие слова, где эти буквы пишутся в сильной позиции.)